

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ
ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Монографія

Харків
«Право»
2015

УДК 372.3(062)

ББК 74.100

Рецензенти:

Гавриш Н. В. – доктор педагогічних наук, професор, головний спеціаліст лабораторії дошкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України;

Курінна С. М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Донбаського державного педагогічного університету;

Сосницька Н. Л. – доктор педагогічних наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет.

Авторський колектив:

Зайцева Л. І. (1.1.), Казанцева Л. І. (1.2.), Гавриш Н. В. (1.3.), Кот Н. А. (1.7.),
Лопатіна Г. О. (1.4.), Луб'янова А. І. (1.9.), Макаренко Л. В. (1.8.),
Назарук Ю. Б. (1.10.), Омеляненко А. В. (1.5.), Смірнова Я. В. (2.2.),
Сущенко О. Г. (2.3.), Сущинська Т. С. (1.6.), Улюкаєва І. Г. (3.1.),
Цибуляк Н. Ю. (2.1.).

*Рекомендовано до друку вченою радою
Бердянського державного педагогічного університету
(протокол №13 від 25 червня 2015 року)*

Теорія та практика дошкільної освіти в сучасних експериментальних дослідженнях : монографія / Л. І. Зайцева, Л. І. Казанцева, Н. В. Гавриш та ін. [за ред. І. Г. Улюкаєвої]. – Х. : Право, 2015. – 448 с.

ISBN

Колективна монографія репрезентує результати наукових досліджень, здійснених за широким колом актуальних проблем дошкільної освіти і підготовки для неї педагогічних кадрів.

Адресується науковцям, студентам та викладачам вищих педагогічних навчальних закладів, педагогам-практикам

УДК 372.3(062)

ББК 74.100

ISBN

© Авторський колектив, 2015

© Бердянський державний педагогічний університет, 2015

© Видавництво «Право», 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5

РОЗДІЛ І.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ

ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	7

1.1. Формування у старших дошкільників науково-практичного досвіду в сфері природно-предметного довкілля	7
1.2. Сучасні концепти теорії та методики навчання дітей дошкільного віку української мови як державної	61
1.3. Використання книги як педагогічного засобу роботи з дітьми: традиції та інновації	135
1.4. Навчання діалогічного мовлення молодших дошкільників від теорії до практики	156
1.5. Усвідомлення старшими дошкільниками причинно-наслідкових зв'язків у процесі навчання складати розповіді-роздуми	197
1.6. Танцювально-ігрова діяльність дитини старшого дошкільного віку як чинник формування образу «Я»	229
1.7. Проблема формування фізичної готовності дітей до шкільного навчання в сучасній теорії та практиці дошкільної освіти	245
1.8. Театралізована гра в сучасному дошкільному навчальному закладі	278
1.9. Правове виховання як засіб соціалізації дітей старшого дошкільного віку	298
1.10. Проблема впливу засобів масової інформації на дітей в психолого-педагогічних дослідженнях	321

РОЗДІЛ ІІ.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З АКТУАЛЬНИХ

ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	342

2.1. Розвиток професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	342

2.2. Розвиток професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти	377
2.3. Формування професійної свідомості майбутнього педагога в контексті професіоналізації.....	395

РОЗДІЛ III.

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	420
3.1. Теоретико-методологічні засади дослідження історії становлення та розвитку вітчизняної дошкільної освіти	420

ПЕРЕДМОВА

В останнє десятиріччя в Україні значно активізувалися дослідження в галузі дошкільної педагогіки. Це пов'язано зі зміною концептуальних засад і теоретико-методичних підходів, на яких розвивалася дошкільна освіта за попередніх часів. Саме в контексті нової педагогічної парадигми і здійснювалися наукові пошуки, репрезентовані в монографії «Теорія та практика дошкільної освіти в сучасних експериментальних дослідженнях».

Монографія містить результати багаторічної науково-дослідної роботи викладачів кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету та науковців співдружних кафедр з інших університетів. Її назва відображає різноплановість, й в той же час цілісність цієї роботи. Матеріали окремих досліджень структуровані за трьома проблемними розділами: «Експериментальні дослідження актуальних проблем дошкільної освіти», «Експериментальні дослідження з актуальних проблем професійної підготовки педагогів дошкільної освіти», «Дослідження історії вітчизняної дошкільної освіти». Кожен параграф монографії має завершений характер і складається з таких елементів: теоретичного аналізу проблеми та її стану в сучасній педагогічній практиці, опис експериментального дослідження та зроблені на його основі узагальнені висновки та методичні рекомендації.

У першому розділі монографії презентовані авторські методики та педагогічні технології дошкільної освіти, зокрема: формування у старших дошкільників науково-практичного досвіду у сфері природно-предметного довкілля (Л. Зайцева), навчання дітей дошкільного віку української мови в умовах білінгвізму (Л. Казанцева), навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми (А. Омеляненко), навчання молодших дошкільників діалогічного мовлення (Г. Лопатіна); розглянуті проблеми формування фізичної готовності дітей до шкільного навчання (Н. Кот), організації театралізованої гри в сучасному ДНЗ (Л. Макаренко), правового виховання як засобу соціалізації дітей старшого дошкільного віку (А. Луб'янова), впливу засобів масової інформації на дітей дошкільного віку (Ю. Назарук); представлена

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

модель психологічного супроводу формування образу «Я» дитини старшого дошкільного віку засобами танцювально-ігрової діяльності (Т. Сущинська).

У другому розділі презентовані результати дослідження шляхів розвитку професійних якостей майбутніх педагогів дошкільної освіти: професійної спостережливості (Н. Цибуляк), професійної рефлексії (Я. Смірнова), професійної свідомості (О. Сущенко). Пошуку шляхів активізації інтелектуально-мовленнєвої діяльності студентів у процесі аудиторної роботи присвячено локальне дослідження Н. Гавриш.

У третьому розділі викладені теоретико-методологічні засади дослідження історії становлення і розвитку вітчизняної дошкільної освіти та представлені його результати (І. Улюкаєва).

Сподіваємося, що монографія «Теорія та практика дошкільної освіти в сучасних експериментальних дослідженнях» може бути цікавою та корисною як науковцям, викладачам та студентам вищих педагогічних навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців дошкільної освіти, так і педагогам практикам.

РОЗДІЛ І.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Формування у старших дошкільників науково-практичного досвіду в сфері природно-предметного довкілля

Л. І. Зайцева

Процеси гуманізації й демократизації українського суспільства безпосередньо пов'язані з відповідними перетвореннями сучасного освітнього простору. Його цільова спрямованість передбачає залучення молоді до загальнолюдських і національних культурних цінностей через засвоєння системи наукових знань про природу та суспільство й оволодіння світоглядними, моральними, естетичними уявленнями та суспільно значущою поведінкою. У цьому зв'язку істотна роль відводиться дошкільній освіті.

У дитини-дошкільника закладаються початкові світоглядні уявлення, гуманістичні цінності, формуються способи культурної поведінки. Наукові дослідження (Л. В. Артемова, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, О. Л. Кононко, В. У. Кузьменко, В. Й. Логінова, Т. О. Піроженко, І. П. Рогальська, Н. О. Рижова, Г. С. Тарасенко, О. О. Фунтікова та інші) свідчать, що у дітей цього віку важливо формувати знання про різноманітні предмети і явища, загальноживані способи мисленнєвої діяльності. Учені наголошують на необхідності засвоєння вихованцями не окремих предметних знань, а вміння їх об'єднувати на основі сформованих розумових дій, більшої чи меншої міри узагальненості. Така позиція щодо змісту ознайомлення з довкіллям ґрунтується на психологічних дослідженнях (І. Д. Бех, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, С. Д. Максименко), у яких доводиться ідея запобігання штучному спрощенню наукових знань до актуального рівня дитячого розуміння, а також недоцільності пропонування дітям знань, які перевищують рівень їхнього розумового розвитку. Раціональним зерном цих досліджень є необхідність дотримуватися збалансованості означених психологічних утворень.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У процесі засвоєння знань можливе формування певного способу пізнавальної діяльності – від виокремлення предмета з-поміж інших до встановлення його зв'язку з ними. Діяльність з оволодіння об'єктами довкілля має ставити дитину перед необхідністю аналізувати їхні окремі властивості в системі зовнішніх і внутрішніх функціональних зв'язків з іншими предметами. Встановлено (Т. І. Баєва, О. В. Запорожець, М. М. Поддьяков, О. І. Сорокіна та інші), що чим нешаблонніша така діяльність, тим більший емоційний вплив вона справляє на вихованця, тим більший її навчально-розвивальний ефект. Дитина розвивається, коли їй надається можливість активного міркування, пошуку, відкриття.

Аналіз науково-методичних підходів щодо ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям засвідчує багатоплановість досліджень у цій сфері. Це, насамперед, вивчення потенційних можливостей дошкільників опановувати певні елементи теоретичних знань (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, В. І. Слободчиков, Н. Ф. Талізін та інші), вести пошуково-дослідницьку діяльність (Н. В. Лисенко, Л. О. Парамонова, М. М. Поддьяков, О. М. Поддьяков та інші) [5]. Ряд наукових праць присвячено ознайомленню дошкільників з різними сферами навколишньої дійсності: явищами природи (С. М. Ніколаєва, Н. О. Рижова, П. Г. Саморукова, І. С. Фрейдкін, Н. Ф. Яришева та інші), суспільними явищами (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, В. Р. Ільченко, С. Я. Козлова та інші), фізичними залежностями (З. М. Богуславська, О. В. Запорожець, Т. В. Земцова, Л. М. Кларіна, Є. І. Корзакова, Л. І. Мішик та інші). Деякі сучасні дослідження спрямовані на висвітлення окремих положень щодо організації економічного (Н. Г. Грама, Г. І. Григоренко, Р. П. Жадан та інші), екологічного (В. О. Забзєєва, Н. В. Лисенко, З. П. Плохій), валеологічного виховання (Т. К. Андрющенко, О. Л. Богиніч, Н. Ф. Денисенко, Л. В. Лохвицька та інші). Як свідчать дослідження А. А. Венгера, Н. П. Сакуліної, І. С. Фрейдкіна, цілеспрямоване ознайомлення з об'єктами навколишньої дійсності, їхніми властивостями сприяє здатності дітей, навіть молодшого та середнього дошкільного віку, узагальнювати й робити правильні умовиводи про прості міжоб'єктні зв'язки.

Водночас аналіз теоретичних джерел і сучасної практики ознайомлення дошкільників з довкіллям дає підстави стверджувати, що наявні науково-практичні напрацювання не відображають

основних положень щодо конструювання відповідного змісту й методики його оволодіння. Зокрема, не проводилося фундаментальних та прикладних досліджень, у яких системно висвітлювалися б концептуальні засади створення змісту науково-практичного оволодіння дітьми дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля й ефективні форми та методи його реалізації. Науковий аналіз педагогічної практики свідчить, що дошкільники набувають розрізнених знань про об'єкти довкілля і не мають цілісних, узагальнених уявлень, які би сприяли системності знань, допомагали успішному розв'язанню різноманітних навчальних та практичних задач. Такий нинішній освітній стан призводить до істотного уповільнення розвитку мислення дошкільників, внаслідок чого діти не оволодівають достатніми вміннями самостійної пізнавальної діяльності та практичним досвідом.

З огляду на це дошкільна дидактика має запропонувати таку модель процесу засвоєння знань про довкілля, щоб одночасно надавати дитині наукові знання і розвивати мисленнєві здібності. Це під силу педагогіці розвитку, яка формує в кожній юної особистості основи логіко-пояснювального мислення. Таке мислення розкриває походження об'єктів і явищ через систему відповідних предметно-перетворювальних дій.

Звернення до філософського, наукового контексту організації процесу оволодіння дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля сприяє осмисленню сучасних проблем формування у юної особистості цілісного наукового світогляду, що виступає центральною метою сучасної освіти. Світогляд, який здатний розкрити внутрішні закономірності та сутність явищ і предметів, формується лише тоді, коли світ відображається на рівні понятійного осмислення.

У ряді праць (М. П. Арутюнян, О. Е. Баксанський, В. А. Колєватов) визначальну роль відведено діяльній стороні світогляду. Відображаючи у перетворювальний спосіб навколишній світ, суб'єкт оволодіває знаннями про нього та відповідним практичним досвідом. З'ясовано, що практика є діяльністю з перетворення світу відповідно до інтересів людини. Її особливість полягає в тому, що вона в глибинному розумінні є не тільки простим повторенням і навіть відтворенням минулих і теперішніх сегментів, а

й моментом збагачення знань. Практика передбачає два рівні дій. Перший – продуктивно-використовувальний. Другий рівень є перетворювальним, коли дії спрямовані на доцільне перетворення об'єктів довкілля.

Практика є критерієм перевірки істинності результатів пізнання. Наукові знання мають сенс лише в тому випадку, коли вони втілюються в життя. Отже, метою пізнання є не знання як такі, а науково опосередковане практичне перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб людини. Науковий пошук у межах дослідження сутності й ролі світогляду дав змогу зробити висновок, що він має діяльнісно-практичний характер, який виражає універсальність людської практики як загального способу буття людини.

Навчальна діяльність відрізняється від продуктивних видів діяльності тим, що у ній дитина під керівництвом педагога оперує науковими поняттями, засвоює їх. Але при цьому ніяких змін у саму систему наукових понять вона не вносить. Буде діяти дитина з науковими поняттями або ні, від цього в науці нічого не відбудеться. Результатом навчальної діяльності, під час якої відбувається засвоєння наукових понять, як зазначає Д. Б. Ельконін, є насамперед зміна того, хто навчається, його розвиток. Науковець зазначає, що ці зміни є надбанням дитиною нових навчальних здібностей, тобто нових способів дій [14].

Традиційний навчальний процес має переважно емпірико-утилітарну спрямованість змісту навчання. Таке навчання здійснюється за допомогою наочного показу дітям зразків певних дій, які засвоюються шляхом прямого наслідування. Розвивальний тип навчання, на відміну від традиційного, передбачає засвоєння наукового змісту, системи понять і способів їх одержання. Становлення понять – це процес формування певної операційної системи. При цьому навчальна діяльність має організовуватися відповідно до способу походження наукових понять. В умовах спеціально організованого навчання (П. Я. Гальперін, О. В. Запорожець, Г. С. Костюк та інші) діти можуть досягти такого рівня розумової діяльності, яка дозволяє узагальнювати предмети на основі їхніх істотних властивостей, розуміти прості причинні та функціональні залежності між явищами.

Оволодіння дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля має істотне значення для розумового розвитку дитини.

Однак у практиці навчання, яка склалася, прийоми розумової діяльності не є предметами безпосереднього засвоєння, а формуються лише під час засвоєння знань і за недостатнього управління з боку дорослого. Представники культурно-історичної психологічної школи (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін та інші) запропонували інший шлях процесу засвоєння знань. Згідно з ним, різні види розумової діяльності мають виступати в процесі навчання як предмети спеціального засвоєння. При цьому нові її види не можуть бути засвоєні одразу в ідеальній формі. Вихідною формою розумової діяльності є діяльність зовнішня, матеріальна. Психічною, ідеальною вона стає тільки після ряду якісних перетворень. Визнання провідної ролі навчання для загального розвитку дитини зовсім не означає, що будь-яке навчання сприяє її повноцінному розумовому розвитку. Сама постановка питання про розвивальне навчання, про співвідношення навчання й розвитку передбачає, що навчання у цьому контексті не є інваріантним. Воно як сповна визначає розвиток, так може бути й нейтральним щодо нього. Навчання сприятиме розвитку, якщо його змістом стане оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових знань (Д. Б. Ельконін).

Поняття «науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля» фіксує і процес засвоєння наукових знань про об'єкти природно-предметного довкілля, і формування умінь доцільно використовувати їх для розв'язання різних за змістом і структурою практичних задач, тобто набуття повноцінного науково-відповідного досвіду. Стосовно природних об'єктів використовується поняття «оволодіння істотними властивостями» (текучість, сипкість тощо). У культурних предметах, як правило, розрізняють два види властивостей, які утримують певні знання: системні властивості та властивість системи. Системні властивості – це функціональні ознаки, якими характеризуються компоненти системи. За допомогою цих функцій як властивостей, які характеризують кожен компонент, пояснюється походження об'єкта (виготовлення, виникнення). Властивість системи – це властивість, яка породжена сукупністю системних властивостей, тобто конструктивна ознака об'єкта, або функція. Конструктивна ознака пов'язана з його використанням, практичним функціонуванням. Походження, виготовлення,

пояснення предмета згідно з діяльнісною логікою є узагальненим способом дій, який пояснює його генезу. Водночас можна говорити про спосіб застосування предмета. Це конструктивна ознака, або властивість системи в дії. Йдеться про узагальнений спосіб дії (наукове поняття, яке фіксує цей узагальнений спосіб дії) саме тому, що на його основі виготовляють, конструюють чи пояснюють не один, а ряд подібних предметів. Цей спосіб і породжується всіма окремими функціональними властивостями. Окремі функції (функції складових) – це операції, з яких складається узагальнений спосіб дії. Зауважимо, що у природних об'єктах (як об'єктах пізнання) узагальнений спосіб відкриття їхньої функції буває тотожним способу їх використання, тобто способу, на основі якого вирішуються практичні задачі (наприклад, відкриття текучості збігається зі способом використання цієї властивості води). У культурних об'єктах збіг між узагальненим способом відкриття функції (як наукового знання про предмет) і способом використання цього предмета, тобто практичного застосування функції, відсутній.

Сучасні дослідження свідчать (Н. Є. Веракса, Д. Н. Завалішина, С. Я. Козлова, О. І. Савенков), що можливості розумового розвитку дошкільників полягають у тому, що кожне нове завдання породжує вимоги, які не можуть бути виконані одразу, за допомогою сформованих способів розв'язання [7]. Розбіжності, які виникають у процесі засвоєння навчального матеріалу, спричиняють потребу в нових способах, що зумовлює підвищення рівня розумового розвитку. Однак це відбувається, лише якщо труднощі посилені, якщо розрив між новими завданнями й підготовленістю дитини до їхнього розв'язання перебуває в зоні її найближчого розвитку. За надто великої розбіжності між ними процес навчання не може успішно реалізуватися; не відбувається в цьому випадку й розвитку. Якщо розрив занадто малий, хід навчання можливий, однак недостатнім буде розумовий розвиток. Тому важливо так вибудовувати процес оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля, щоб при цьому забезпечувалася належна доступність.

Оскільки наукові знання фіксують особливості як процесів, так і способів дій, що тотожні істотним властивостям, то змістом пізнання природно-предметного довкілля є істотні властивості природних і штучних матеріалів, предметів. Аналіз літератури засвідчив, що вітчизняними та українськими науковцями здійснені

багатопланові напрацювання щодо оволодіння дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля, у яких висвітлюються різноманітні аспекти формулювання і розв'язання його проблем у дошкільній освіті. Значну увагу в дослідженнях (А. М. Богущ, Н. В. Гавриш, Н. В. Лисенко та інші) приділено визначенню обсягу та змісту знань, які дитина має засвоїти в кожному віковому періоді. У працях Н. Г. Комратової, Є. І. Корзакової, І. С. Фрейдкіна висвітлено проблему формування у дошкільників уявлень про деякі явища неживої природи. Аналіз етапів засвоєння дітьми фізичних властивостей води, снігу, криги, вітру дає змогу стверджувати, що дитина у процесі дослідної діяльності індуктивним, емпіричним шляхом виокремлює істотну властивість предмета. Однак цю властивість вона засвоює на одному об'єкті; перенесення ж на інші об'єкти цього класу не відбувається.

Науковці (Т. В. Земцова, Л. І. Міщик, Б. Мухацька та інші) вивчали умови, які сприяють виявленню істотних властивостей. До таких умов ними віднесено нескладні досліди, евристичні бесіди, цілеспрямоване навчання спостереженню, обстежувальні, практичні дії, ігрові ситуації і дидактичні ігри. Усе ж в експериментальних методиках дослідникам не завжди вдається визначити адекватні дії з виявлення властивостей предметів, які за змістом відповідають науковому поняттю.

Учені (В. Й. Логінова, Н. О. Рижова та інші) в ознайомленні дітей дошкільного віку з об'єктами довкілля особливий акцент роблять на формуванні системності знань. Діти одержують знання на спеціально організованих заняттях та під час прогулянок, ігор, читання літератури, експериментування. Значна увага приділяється спільній із дорослими і самостійній діяльності дітей, проведенню спостережень. Характеризуючи особливості дошкільного віку, Н. О. Рижова підкреслює, що в цей період має значення постійне спілкування з природою, яке будується на сенсорному сприйнятті дитини. Цінним для нашого дослідження є висновок дослідниці про те, що особливу увагу необхідно приділяти формуванню цілісного погляду на природу, перших уявлень про взаємозв'язки в природі. Проте основу засвоєння знань про довкілля становить сенсорне сприймання, яке не розкриває істотних відношень в об'єкті пізнання.

У працях Г. В. Беленької висувуються завдання, спрямовані на розвиток у дітей самостійних шляхів пізнання істотних властивостей, уміння будувати гіпотези, робити висновки на основі здобутих

результатів. Для реалізації цих завдань науковець вважає за доцільне використовувати нескладне експериментування, казки, запитання. У розроблених автором казках дітям запропоновано знання про природничі науки – хімію, біологію, фізику, географію, астрономію. Зазначимо, що в основу казок покладено сюжетно-вербальний тип пізнання.

На важливості розвитку в дітей ряду умінь у процесі ознайомлення з довкіллям акцентує увагу С. О. Ладивір. Вона наголошує на умінні бачити проблеми; ставити запитання; формулювати гіпотези; давати визначення поняттям; класифікувати; спостерігати; проводити експеримент; робити узагальнення та умовисновки; структурувати матеріал, працювати з текстом художнього твору; доводити й захищати свої ідеї. Особливого значення в ознайомленні з предметами і явищами довкілля науковець надає розвитку спостережливості. За таких умов навчання здійснюється переважно з опорою на процеси сприйняття та запам'ятовування.

У працях Л. В. Шелестової з'ясовується місце уявлень про предметний світ у картині світу дитини дошкільного віку. Навчати дитину розуміти та усвідомлювати багатство й різноманіття предметів довкілля науковець пропонує на основі їх класифікації. Критерії класифікації об'єктів довкілля, виділені автором, характеризують їхні зовнішні властивості, які виявляються на основі споглядання.

Науковці вирізняють групу методів, які спрямовані на підвищення пізнавальної активності дітей у процесі оволодіння знаннями про об'єкти природно-предметного довкілля: елементарний та каузальний аналіз (Н. Ф. Виноградова, С. Я. Козлова та інші), моделювання та конструювання (А. А. Венгер, Н. І. Непомняща, С. М. Ніколаєва, О. О. Фунтікова), запитання, розв'язання логічних задач (Н. Д. Бабич, А. М. Богущ, Н. В. Гавриш, О. І. Сорокіна), експериментування та досліди (Н. В. Лисенко, А. В. Миронов, М. М. Поддьяков, О. І. Савенков) [8]. Ці методи навчання, на думку вчених, сприяють активній мисленнєвій і практичній діяльності дошкільників. Зокрема доведено, що експериментально-дослідна діяльність має значні розвивальні переваги порівняно із сенсорним (на основі споглядання) типом пізнання, оскільки забезпечує встановлення причинно-наслідкових

зв'язків. Отримані таким чином знання можна схарактеризувати як конкретно-практичні, які ще не узагальнені. Найвищим досягненням експериментальної діяльності є лише те, що вона фіксує емпіричні залежності. Ця діяльність сприяє тому, що діти переходять від сенсорного типу знання до перетворювального. Однак, долаючи сенсорний рівень пізнання, вихованці ще не піднімаються до вищого, власне наукового – теоретичного рівня.

Перехід дитини від чуттєвої форми знання до поняття забезпечується не статичною наочністю, яка найбільш адекватно демонструє тільки зовнішні сторони об'єктів пізнання, а моделюванням. На думку науковців (Л. А. Венгер, В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, Н. Г. Салміна, Л. М. Фрідман та інші), основне призначення моделей і моделювання в навчальній діяльності пов'язане з реалізацією пізнавальної функції – бути засобом отримання нових знань. З'ясовано, що моделі і моделювання є засобом відображення внутрішніх зв'язків та відношень об'єктів природно-предметного довкілля. Опредмечуючи зміст об'єкта дослідження, вони дають змогу виявити його істотні властивості.

У сучасній освіті важливим методом організації процесу навчання стає діалог. У зв'язку з цим, науковці (Н. Д. Бабич, Є. І. Матецька, Л. В. Путляєва, Н. Б. Шумакова) акцентують увагу на тому, що у старшому дошкільному віці знижується загальна кількість запитань. Причину їх зменшення в мовленні дітей дошкільного віку вони вбачають у типі навчання. Розбіжності між організацією традиційного та пізнавального діалогів подано в дослідженні Н. В. Гавриш. Нею визначено, що традиційна методика проведення різних видів діалогічного мовлення (розпитування, бесід тощо) регламентує розумову і мовленнєву діяльність дітей. Бесіди здійснюються за складеним планом, який передбачає не тільки запитання, а й готові відповіді на них. За таких умов педагог часто не може відійти від ходу діалогу, знайти вихід із ситуації, яка вимагає непередбачуваної відповіді.

Загалом аналіз наукових досліджень дав можливість виявити науково-розвивальний рівень напрацювань у сфері ознайомлення дошкільників із довкіллям. У традиційній методиці значна увага приділена збагаченню сенсорного досвіду дітей, формуванню цілісних емпіричних уявлень. Основу такого навчання становлять процеси порівняння, сприйняття і запам'ятовування, що формує

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

відповідний тип мислення – споглядально-описовий. Ознайомлення дошкільників з істотними властивостями об'єктів довкілля здійснюється за допомогою причинно-наслідкових зв'язків. Установлення таких зв'язків дає можливість дитині виділити властивість як функцію. Однак остання залишається одиничною, такою, що пов'язана лише з певним об'єктом. Самостійно узагальнити та перенести відкриту властивість у споріднені умови дитина не може. Причинно-наслідкові зв'язки, які досліджує дитина, представлені у дослідній діяльності як синкретний образ, не диференційований у своїх пізнавальних операціях. Тим самим логічна дія за такого цілісного сприйняття у неї не формується. Розкриття істотної властивості часто здійснюється неадекватною предметно-перетворювальною дією. У результаті дитина засвоює не відповідний для певної властивості спосіб дії, що унеможливує використання такого знання з практичною метою. За умови використання у процесі засвоєння дітьми істотної властивості лише самостійного експериментування шляхом проб і помилок не завжди досягається шуканий результат, що може призвести до засвоєння знань не в логіці науки, а в логіці реального буття. Оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля не представлене як сукупність їхніх істотних властивостей: діти виявляють лише одну властивість, що не формує цілісного уявлення про об'єкти довкілля. Процес навчання спрямований на оволодіння дітьми переважно призначенням об'єкта за відсутності орієнтування на використання одержаного знання для розв'язання практичних задач.

У Базовому компоненті дошкільної освіти визначені державні вимоги до рівня оволодіння дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля. Акцент у ньому зроблено на збалансованості набутих знань, умінь, навичок; формуванні у дітей цілісної, реалістичної картини світу та основ світогляду. Вимоги Базового компонента дошкільної освіти, програм навчання та виховання дітей дошкільного віку спрямовують педагогічну діяльність на формування у дітей умінь визначати певну проблему, аналізувати її, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, знаходити адекватні засоби розв'язання конкретної ситуації.

У сучасному освітньому просторі взаємодіють, визначаючи особливості функціонування педагогічних систем, діяльнісний, компетентнісний та інтегрований підходи. Аналіз цих підходів виявив потужний потенціал засвоєння дитиною-дошкільником

наукових знань, що може бути використаний у процесі науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

Згідно з теорією діяльності, метою навчання є навчитися умінню здійснювати діяльність. Знання мають стати засобом навчання діям. У процесі навчання необхідно формувати в суб'єкта учіння систему операцій, яка забезпечить розв'язання задач певного типу. Це стає можливим за умови оволодіння певним способом дій. Грунтуючись на розумінні психіки як діяльності, науковці (А. В. Брушлінський, І. Ф. Ведін, Л. П. Буєва) стверджують, що будь-який образ (сприйняття, уявлення, поняття) має пов'язуватися з певною системою дій. Із цього випливає, що становлення понять – це процес формування не тільки особливої картини світу, але й певної операційної системи, яка має свою внутрішню структуру. Дії, операції і становлять власне психологічний механізм понять. Дії виступають як засіб формування понять і як спосіб їхнього існування: за межами дій поняття не може бути ані засвоєним, ані застосованим до розв'язання задач. Зважаючи на це, особливості сформованих понять не можуть бути зрозумілими без звертання до діяльності, продуктом якої вони є. Особливості дій, які спрямовані на предмети і явища зовнішнього світу, безпосередньо визначають зміст і якість поняття, яке формується. Звичайно, поняття – це завжди образ предметів і явищ об'єктивного світу. Але ці предмети і явища мають багато різних властивостей, які з них увійдуть у зміст образу – це визначається не самим по собі предметом, а характером взаємодії суб'єкта з цим предметом. Визначальним є те, що виступає в предметах власне як об'єкт дії людини, те, за яким зразком знімається з цього об'єкта образ.

На думку Е. В. Ільєнкова, поняття повинно не просто повідомлятися, а бути сформовано тільки засобом дій самої дитини з предметом. Учений зазначав, що засвоєння матеріалу аж ніяк не збігається автоматично з вихованням здібності самостійно мислити. Аналіз педагогічної практики свідчить, що часто діти, які «знають», самостійно мислити не вміють. У таких випадках можна сказати, що знання в них немає. Це слова, терміни, формули, знаки, символи, завчені замість знань. У цьому і полягає діалектична проблема сучасної освіти – поєднання процесу оволодіння основами науки з процесом виховання здібності мислити.

Навчити дитину мислити можна за умови, якщо з самого початку показувати їй, що теперішня істина (знання) народжувалась як відповідь на важку проблему, яка поставала перед людиною як життєва потреба, як суперечність життя. Кожне готове знання, яким нині людина може керуватися, є колись розв'язаною суперечністю, і, засвоївши готовий результат мислення людей разом з процесом його одержання, суб'єкт засвоїть одночасно і той спосіб мислення, за допомогою якого цей результат було здобуто. Йдеться про діалектичну систему, яка пояснює виникнення, розвиток, побудову, конструювання певних матеріальних чи ідеальних об'єктів, тобто діалектика дає змогу пояснити виникнення й становлення формально-логічної системи [10].

Розробляючи питання про співвіднесення пізнання, мислення і практичної дії, С. Л. Рубінштейн указував, що правильно орієнтоване психологічне дослідження не може не враховувати ролі, яку відіграє в процесі пізнання дія людини з об'єктом пізнання, починаючи з практичних дій – в житті, праці, в експерименті, і закінчуючи таким діями, як проведення ліній, побудова нових фігур при розв'язанні геометричних задач.

Глибше і детальніше проблему співвіднесення пізнавальних і виконавських компонентів дій розробив Я. О. Пономарьов. Виокремлюючи пізнавальні і практичні детермінанти дії, він констатує, що практична потреба виникає тоді, коли суб'єкту необхідно безпосередньо змінити ситуацію. Теоретична потреба пов'язана з необхідністю простежити шлях зміни ситуації, тобто визначити закономірності цієї зміни, щоб мати можливість використовувати її в схожих ситуаціях.

У вітчизняних психологічних дослідженнях (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Л. В. Занков, О. М. Леонтьєв) доведена залежність формування уявлень про об'єкти довкілля та їхнього змісту від системи дій людини. В основі уявлення лежать предметно-перетворювальні дії. Знання не існують за межами будь-якої діяльності, окремих дій. Згідно з принципом діяльності, одиницею її аналізу можна виокремити дію, тим самим з самого початку включивши знання в структуру діяльності.

Знання, входячи в зміст об'єкта дії, проходять ті ж самі етапи, що й діяльність загалом. Якість знань визначається характером діяльності, яка використовується для їх засвоєння: вона може бути

адекватною цим знанням, а може бути і неадекватною їм. Адекватність діяльності визначається насамперед об'єктом, на який спрямована діяльність, і змістом її орієнтовної основи. Якщо в орієнтовну основу покладено специфічне, що становить сутність знань, які засвоюються, то всі об'єкти, з якими працює дитина в процесі засвоєння знань, будуть аналізуватися нею і відображатися з істотної, специфічної для цієї властивості сторони. І навпаки, якщо орієнтування в об'єктах, які вивчаються, відбувається за зовнішніми властивостями, які не торкаються їхньої сутності, відображення цих об'єктів (знань про них) будуть поверховими, неістотними.

Знання, як наголошують науковці (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін), ніколи не можна дати у готовому вигляді: вони завжди засвоюються через включення їх в ту чи іншу діяльність. Навіть за механічного заучування знання входять до складу діяльності (мнемічної), але неадекватної цим знанням, яка не містить в орієнтовній основі їхніх суттєвих властивостей і відношень, яка орієнтована тільки на їхню часову або просторову послідовність. Якість знань визначається змістом і характеристиками тієї пізнавальної діяльності, до складу якої вони увійшли. Знання тільки тоді знання, коли вони здобуті зусиллям власної думки, а не пам'яттю.

Зазначимо, що здібності, необхідні для засвоєння знань, не завжди сформовані до початку засвоєння останніх. Даремно чекати, наприклад, поки сформується математичне мислення, щоб почати навчати математиці, оскільки тільки навчання математиці призводить до розвитку математичного мислення. У цьому, як зазначає Д. Б. Ельконін, і виявляється провідна роль навчання в розумовому розвитку дитини.

Теоретичні дослідження та практичний досвід свідчать, що дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку здатностей до самостійного цілепокладання. У дітей цього вікового періоду формується довільність психічних процесів, тобто здатність регулювати свої дії: ставити мету, шукати шляхи та засоби її досягнення, а також контролювати виконання того чи іншого завдання. Крім того, змінюється розуміння дитиною своїх особистісних якостей. Воно залежить уже не тільки від оцінного ставлення дорослих до неї, а й від внутрішньої самооцінки. Тобто рефлексивні здібності поширюються не тільки на ігрову діяльність

дитини, а й на її стосунки з дорослими та однолітками, що відіграє значну роль у формуванні комунікативних здібностей дошкільників. Емоційно-позитивні контакти дають дитині почуття психологічної захищеності та внутрішньої гармонії зі світом і з собою, відчуття цінності своєї особистості, прагнення до самореалізації.

Відмінність діяльнісного підходу від традиційного до процесу формування понять полягає в тому, що по-перше, він орієнтує на вичленення системи дій, які пов'язані з формуванням і функціонуванням понять про довкілля. По-друге, ці дії простежуються не за стихійного їх засвоєння, а в умовах керування перебігом формування. За діяльнісного підходу поняття пов'язується зі знаннями про істотні, внутрішні властивості предметів чи явищ. Істотна властивість у пояснювальній спроможності як сторона об'єкта, яка виступає матеріальною основою його перетворення на відповідний цій стороні процес функціонування. Істотні властивості не сприймаються безпосередньо, їх слід спеціально виділити за допомогою відповідних дій. Такі дії, що мають пізнавальну спрямованість, моделюються у зовнішній, матеріальній (або матеріалізованій) формі, у якій представляються й знання як результат цих дій. З переходом дій на новий (внутрішній) етап змінюється і форма знання. Таким чином, засвоєння знань і формування адекватної їм системи розумових дій відбувається як єдиний процес. Формування адекватних предметно-перетворювальних дій ґрунтується на процесі мислення, яке, своєю чергою, у цих предметних способах і формується, і проявляється.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами зроблено висновок про те, що реалізація діяльнісного підходу в навчальному процесі вимагає орієнтування на такі методологічні положення: у проектуванні й організації навчання первинними є дії, які узгоджуються зі змістом знань; кінцевою метою навчання є формування способів дій, які забезпечують здійснення певної діяльності; навчання – це єдність двох взаємопов'язаних діяльностей – діяльності суб'єкта, який навчається, і суб'єкта, який навчає; діяльність педагога полягає у проектуванні, організації навчальної діяльності та управлінні нею; діяльність дитини передбачає оволодіння знаннями.

Компетентнісний підхід у практико-центрованому розумінні дозволяє на основі засвоєних знань поставити дитину в позицію

суб'єкта практичних дій і набуття відповідної досвідченості в певній життєвій сфері. Розкриваючи психологічну структуру феномену досвідченості, науковці (І. Д. Бех, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун та інші) вирізняють три її форми: стихійну, нерозвинену, науково-організовану. За стихійного способу формування компетентності суб'єкт шляхом спроб і помилок або ж через механізм наслідування опановує низку різноманітних практичних способів дій. Вони й забезпечують його нормативне функціонування, насамперед у найближчому соціальному оточенні, а далі – й у ширшому. Таким чином, формується як практична вмільсть реалізації цих способів у певних ситуаціях (уміння й навички), так і відповідні знання про ці способи, тобто так звані конструктивні знання. При цьому суб'єкт закономірно не має теоретичної основи таких способів дій. Визначальними характеристиками цього рівня компетентності є недостатня узагальненість та обмеженість перенесення засвоєваних практичних способів дій на інші об'єкти, враховуючи специфіку нових обставин. Центральним мотивом цього рівня компетентності виступає необхідність суб'єкта жити в соціумі, пристосовуватися до вимог, які ставить життя. Такий спосіб набуття досвідченості є характерним для нижчого рівня компетентності особистості.

Нинішній компетентнісний підхід – це культивування нерозвиненої форми компетентності порівняно з її вищою формою. За такого підходу закономірності педагогіки розвитку використовуються лише фрагментарно, що знижує її практичну ефективність, тобто ступінь досвідченості суб'єкта. Вищий рівень компетентності – науково-організований – репрезентується сформованістю поняття «компетентність» як єдності, в якій науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичної реалізації, спрямовану на ефективне розв'язання суб'єктом певних життєвих проблем.

Результатом впровадження вищого рівня компетентнісного підходу є формування науково-відповідного досвіду. За такого підходу суб'єкт має використовувати наукове знання, здобуте в результаті діяльнісного підходу, прив'язуючи його до конкретного предмета, і на його основі вирішувати практичні задачі. Показником сформованості науково-відповідного досвіду є використання суб'єктом знання як узагальненого способу дії для розв'язання

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

відповідних практичних задач. Якщо він застосовує це знання як спосіб дії для розв'язання лише однієї задачі, а перенести його на розв'язання інших цього типу не може, то такий досвід у нього ще не сформований.

Компетентнісний підхід має забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння на суб'єкта розвиненої суспільної практики, точніше суб'єкта практичної діяльності, який цілеспрямовано перетворює навколишню дійсність. Як зазначає М. В. Ричік, «систематичні невдачі поза навчального використання набутих навчальних навичок можуть серйозно послабити для суб'єкта учіння загальнорозвивальний ефект початкового навчання» [6, с. 25]. Реально це проявляється в зниженні мотивації до повнішого усвідомлення і ширшого використання знання. Тому, зазначає вчений, сподіватися на стихійний процес впровадження набутих навчальних навичок в позанавчальний досвід дитини неприпустимо. Необхідно спеціальними педагогічними засобами своєчасно забезпечувати психологічні умови, які сприяють цьому впровадженню. Потрібно створювати в навчальному процесі такі ситуації, які сприятимуть синтезу набутих знань зі стихійним досвідом дитини.

Традиційна освіта переважно спрямована на формування у дітей дошкільного віку знань. Відрив від практики формує особистість не готову до розв'язання великого спектра завдань, що ставить перед сучасною людиною швидкозмінне життя. Саме ця цивілізаційна обставина й спричинила ведення компетентнісного підходу до освіти з наймолодшого віку. У площині методики – це пошук засобів використання набутих дитиною знань на практиці, доступній їй на певному етапі вікового розвитку. В основі практичної діяльності дошкільників має лежати практична задача – пряма мета якої – зміна зовнішньої ситуації (виготовлення чи переміщення певного предмета тощо). Дитина, яка набула певної компетентності, використовує наукове знання, здобуте в результаті діяльнісного підходу, поєднуючи це знання про істотну властивість з конкретним предметом в конкретній ситуації, і на цій основі розв'язує практичні задачі. Цю узагальнену істотну властивість закладено в практичну задачу як її неодмінну умову.

Компетентнісний підхід реалізують практичні задачі, які вирішуються на основі засвоєної істотної властивості. Саме у

практичній діяльності дитина набуває досвіду. Вона може розв'язувати задачі різних типів: пов'язаних з широкою соціальною або побутовою практикою. Перед навчанням замість декількох відокремлених завдань – передання знань, формування умінь та навичок, їх застосування – повинне стояти одне: сформуванати таку діяльність, яка з самого початку включатиме в себе задану систему знань і забезпечить формування науково-відповідного досвіду. Компетентнісний підхід є одним із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти. Він доповнює ту низку підходів, що допомагають реалізації сучасних освітніх цілей.

За інтегрованого підходу, який ми формулюємо і утверджуємо, суб'єкт пізнає конкретний об'єкт як системне утворення, у єдності складових та їхніх зв'язків, структурі. Ця цілісність є результатом пізнання, опосередкованого відповідною практичною діяльністю. Системне уявлення про об'єкт суб'єкт може здобути, застосувавши інтегрований підхід, який реалізує цю мету на основі створення єдності різних видів діяльності, які породжені усіма властивостями (функціями) одного об'єкта пізнання, й перетворення його у власний внутрішній план як цілісність [9].

Інтегрований підхід реалізує ідею: від цілісності різних видів діяльності до цілісного знання про об'єкт, на основі якого виникли ці види діяльності. Цей підхід змушує суб'єкта об'єднати практичну діяльність у цілісність, шукаючи причину цього об'єднання в системному уявленні про певний об'єкт чи явище, який пізнавався окремо за діяльнісного та компетентнісного підходів. Отже, інтегрований підхід, з одного боку, забезпечує цілісність практики, а з іншого – систему знань, яка й породжує відповідну їй практичну систему. Результатом інтегрованого підходу доцільно визначити науково-відповідну цілісну досвідченість.

Процес формування цілісного уявлення про об'єкти довкілля на основі використання інтегрованих занять буде методично оптимальним за умови розвитку і доцільного використання можливостей образно-логічного мислення дитини. Зауважимо, що первинна, емпіричного рівня цілісність про предмет пізнання у свідомості дитини виникає в образній формі. Конкретне уявлення про предмет (його образ) містить у собі різноманітні його якості. І хоча вони ще не приведені в систему, дитина все ж доцільно користується предметом, тому й відповідно розумно діє з його

функціональною властивістю. Зберігаючи образ, який не дає змоги психологічно розчленуватися конкретному предметові, дитина диференційовано пізнає його внутрішню сутність у системі наукових понять і взаємозв'язків. Це, зрештою, призводить до пізнавального збагачення первинного образу предмета. Таке утворення й презентує собою сформовану цілісну систему знань.

Отже, результатом діяльнісного підходу має бути наукове знання, компетентнісного – науково-відповідний досвід, інтегрованого – науково-відповідна цілісна досвідченість. Синтез цих підходів й повинен, на нашу думку, виступати оптимальною концептуальною основою для науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

Для виявлення рівнів науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля нами визначено критерії – когнітивний, операційний, практичний. Окреслені показники уможливили адекватне відображення головних кількісних і якісних характеристик кожного з визначених критеріїв.

Показники когнітивного критерію: визначення дитиною назви об'єкта пізнання та його властивостей; визначення нею змісту істотних властивостей конкретного об'єкта, класу об'єктів.

Показники операційного критерію: спосіб виявлення вихованцем істотної властивості об'єкта пізнання (на основі споглядання чи дій із предметом); кількість, послідовність здійснених операцій під час виявлення істотної властивості; характер дій дитини у процесі створення групи предметів (адекватні предметно-перетворювальні, випробувальні, маніпулятивні дії).

Показники практичного критерію: визначення дитиною способу розв'язання практичних задач (на основі цілеспрямованих предметно-перетворювальних дій, шляхом спроб і помилок); досягнення результату у практичній задачі; встановлення вихованцем елементарних взаємозв'язків як сукупності ознак, первинної цілісності об'єкта; інтенція до переходу дитини від зони актуального розвитку до зони найближчого розвитку.

Відповідно до критеріїв та показників визначено п'ять рівнів науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля: високий, достатній, середній, нижчий за середній, низький.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Високий рівень науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля мають вихованці, які виділяють істотні властивості в конкретному об'єкті пізнання, розкривають їхній зміст; взаємодіють з об'єктом для визначення змісту його істотної властивості; визначають динамічний образ, відповідний істотній властивості: початковий стан об'єкта, зміни в ньому (необхідну кількість операцій та їх послідовність) та обґрунтовують їхні причини, фіксують кінцевий стан; створюють групу предметів на основі адекватних предметно-перетворювальних дій, які мають виражену пізнавальну спрямованість; виявляють уміння розв'язувати практичні задачі на основі аналізу умов, складання плану дій, з використанням істотної властивості та досягненням позитивного результату; встановлюють взаємозв'язок між істотними властивостями об'єкта пізнання; виявляють уміння ставити запитання різного характеру, логічно розпитувати про властивості об'єкта.

Цей рівень є моделлю для визначення порівневої шкали науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

Достатній рівень науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля виявляють діти, які визначають назву об'єкта, характеризують його зовнішні властивості; називають одну-дві істотні властивості певних об'єктів та визначають їхній зміст; об'єднують за певною властивістю деякі об'єкти; пізнають об'єкт за допомогою взаємодії з ним; виділяють у динамічному образі, відповідному істотній властивості, деякі зміни: причину, наслідок; створюють групи за певною властивістю на основі випробувальних дій, що мають нецілеспрямований характер; розв'язують практичні задачі нераціональним способом, усе ж з отриманням позитивного результату; встановлюють взаємозв'язок тільки між деякими властивостями; уміють формулювати запитання, спрямовані на пізнання предметів.

Середній рівень науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля констатували, якщо діти правильно називали об'єкти, визначали їхнє призначення; перелічували їхні зовнішні та істотні властивості; взаємодіяли з об'єктом; сприймали операційний склад істотної властивості як недиференційований динамічний образ; розв'язували практичні задачі шляхом спроб та

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

помилку з отриманням позитивного результату; встановлювали невідповідні зв'язки між властивостями об'єктів; формулювали запитання репродуктивного характеру.

Нижчий за середній рівень науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля характерний для дітей, які перелічували назви об'єктів, визначали лише їхні зовнішні властивості; маніпулювали з об'єктом; були неспроможними встановити причини породження істотної властивості; здійснювали класифікацію на основі зорового та тактильного аналізаторів; розв'язували практичні задачі шляхом спроб та помилок без отримання необхідного результату; не вміли встановлювати будь-які взаємозв'язки в об'єкті пізнання та формулювати запитання.

Низький рівень науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля виявлявся в разі нерозрізнення дітьми назв об'єктів, їхніх істотних властивостей; відсутності будь-яких дій з об'єктом; неспроможності створення групи об'єктів за певною властивістю; неприйняття дітьми умови практичної задачі; невміння встановити зв'язки в об'єкті пізнання та поставити запитання.

Вищезазначені критерії та показники науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля розкривають і характеризують цей складний процес. Його особливості, закономірності, механізми, дають підстави формувати нові позиції, які сприяють розробці випробувально-пояснювального типу навчання дітей старшого дошкільного віку, враховуючи усі новоутворення цього вікового періоду.

З метою виявлення рівнів науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля було використано ряд *діагностичних методів*: бесіди, спеціально розроблені завдання: «Класифікація», «Запит інформації», практичні задачі, педагогічні спостереження. Для отримання повної та об'єктивної інформації щодо організації процесу науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля в умовах дошкільних початкових закладах на діагностичному етапі дослідження здійснено аналіз методичної бази, спрямованих педагогічних спостережень занять, анкетування вихователів дошкільного навчального закладу.

Проведена діагностична процедура засвідчила, що на початку експерименту дітей з розумінням істотних властивостей на рівні

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

понять, як в експериментальних, так і в контрольних групах, не було виявлено. Поодинокими були вихованці, які здійснювали перелік істотних властивостей деяких об'єктів, адекватно взаємодіяли з ними, однак встановити та обґрунтувати необхідну кількість операцій та їх послідовність у розгортанні істотної властивості не могли. Такі діти відрізнялися від інших характером пізнання об'єктів, однак їхній спосіб дій не можна визначити як випробувально-пояснювальний. Вони за когнітивним критерієм кількісно отримали коефіцієнт більший ніж 0,8. Проте жоден із старших дошкільників не досяг показника, що дорівнює одиниці. Тому високого рівня науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля не виявив жоден вихованець ані контрольної, ані експериментальної групи. Достатній рівень у ЕГ мають 11,6 % дітей, у КГ – 11,7 %; середній рівень – у ЕГ – 25,3 %, у КГ – 27,5 %; нижчий за середній – у ЕГ – 38,9 %, у КГ – 38,7 %; низький рівень – у ЕГ – 24,2 %, у КГ – 22,1 % дітей. Підсумки констатувального етапу експерименту виявили загалом низький рівень науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля. Різниця між даними контрольної та експериментальної груп була незначною.

На основі отриманих результатів нами сформульовано висновок, згідно з яким у досвіді дітей наявні знання про об'єкти природно-предметного довкілля лише сенсорного рівня. Особливість цих знань полягає в тому, що вони синкретичні, формуються як недиференційована цілісність, і тому вихованці не можуть піднятися до понятійного рівня освоєння дійсності. Уявлення старших дошкільників не виходять за рамки безпосереднього спостереження. Діти обмежуються вказівкою на яку-небудь одну властивість, що використовують у побуті. Результати дослідження дали змогу визначити тип навчання дітей у практиці дошкільних навчальних закладів як споглядально-описовий. Для нього характерним є: використання переважно статичної наочності, демонстраційних дослідів; невідповідність між визначеннями, які дає педагог істотним властивостям і науковими поняттями; виклад навчального матеріалу за допомогою пасивних методів навчання (монолог, репродуктивні запитання).

Аналіз педагогічної практики та емпіричних даних, отриманих у процесі констатувального етапу експерименту,

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

свідчить, що в повсякденному житті дитина сприймає нові об'єкти довкілля і прагне їх пізнати. Але її безпосередній досвід не може слугувати матеріалом для самостійного аналізу здобутих фактів, узагальнення, установлення зв'язку між ними. Пошук дошкільником причини явищ часто буває безрезультатним. Це природно, адже встановити постійні та необхідні відношення й зв'язки між явищами дитина самостійно не може. Як свідчать експериментальні дані, некерованість процесом науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля спричинює формування у них недостатньо усвідомлених і неузагальнених знань, які не можуть бути основою для раціонального розв'язання практичних задач.

Аналіз занять засвідчив, що в практиці дошкільних навчальних закладів використовується переважно споглядально-описовий тип навчання. Для такого типу навчання характерними є підходи, які ґрунтуються переважно на спогляданні і запам'ятовуванні. По-перше, перевага надається пасивним методам ознайомлення з об'єктами природно-предметного довкілля. Заняття перевантажені розповіддю вихователя, репродуктивними запитаннями. Використовується статична наочність (реальні предмети, малюнки), яка не розкриває внутрішніх зв'язків та відношень тих об'єктів, які пізнаються. По-друге, дітей знайомлять переважно із зовнішніми властивостями матеріалів та речовин. Педагог на занятті приділяє багато уваги опису зовнішніх властивостей матеріалів, які діти вже знають із життєвого досвіду. По-третє, в ознайомленні з об'єктами довкілля використовуються здебільшого демонстраційні досліди. У дослідній діяльності вихователь звертає увагу переважно на причину та наслідок, процесуальна сторона перебігу властивості залишається прихованою від дитини.

Аналіз педагогічної практики свідчить, що в навчанні дошкільників переважає діяльність з повідомлення відомостей із різних сфер наук. Результатом такої діяльності є засвоєння переважно формалізованих знань, що призводить до інтелектуальної пасивності. Застосуванню отриманих знань на заняттях у продуктивній або трудовій діяльності дошкільників увага майже не приділяється. Проте саме за цих умов дитина набуває компетентності. Вона вносить певні зміни в предмети, отримує продукт діяльності, пересвідчується в доцільності й необхідності засвоєного знання.

Педагоги у різних сферах життя дитини майже не створюють практичних ситуацій, у яких діти можуть застосувати знання. Дорослі часто формулюють мету трудових доручень так, що вона прямо вказує на спосіб її досягнення. Інколи в різних видах діяльності спонтанно виникають практичні ситуації, у яких діти могли б вправлятися в застосуванні отриманих знань, але вихователь активність у їх вирішенні зазвичай бере на себе, не даючи можливості дітям виявити самостійність.

В умовах дошкільного закладу педагогу буває доволі важко віднайти ситуації, які б сприяли створенню практичних задач. Тому в різних видах діяльності діти здебільшого лише вправляються в засвоєному способі дій, наприклад, закріплюють відношення «більше-менше», перелічуючи без певної мети різні предмети: «Скільки квіток жовтого кольору? Скільки пташок?» тощо. Проте практична діяльність дошкільників передбачає зміну оточуючих об'єктів. У запропонованих вправах вона відсутня. На основі аналізу емпіричних даних можна зробити висновок, що формулювання практичної мети для певного математичного, природничого уявлення, яким оволодіває дитина, досить складне завдання, і тому часто мета практичної задачі підміняється навчальною. На нашу думку, в підготовку педагогів-дошкільників слід вводити завдання з формування вміння формулювати практичні задачі математичної, мовленнєвої, природничої чи іншої спрямованості, для того, щоб справді науково коректно реалізовувався компетентнісний підхід.

Отже, традиційний навчальний процес побудовано переважно за положеннями формальної логіки. Особливість її полягає в тому, що вона обмежується тлумаченням лише розвинутого об'єкта поза його виникненням і встановленням формальних зв'язків між його складовими. Це стосується як одиничного об'єкта, так і їхньої сукупності, відтак йдеться про створення формально-логічної системи. Ми ж розглядаємо систему діалектичну, яка пояснює становлення, розвиток, побудову певних об'єктів. Тим самим діалектична логіка дає змогу пояснити генезис формально-логічної системи, і в цьому її перевага. Зазначимо, що світ – це постійна взаємодія між об'єктами. Тільки у міжоб'єктній взаємодії можливе їх пізнання. Тому правильним є філософське твердження, що діалектика речей породжує діалектику ідей, тобто діалектичне пізнання.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Результати констатувального етапу експерименту підтверджують необхідність розроблення та впровадження в практику дошкільних навчальних закладів структурно-функціональної моделі та методики, спрямованих на науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля. Структурно-функціональна модель науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля (рис. 1) ґрунтується на синтезі трьох підходів – діяльнісного, компетентнісного, інтегрованого та теоретичних концепцій: змістовного узагальнення; динамічного образу; процесуальної природи наукового знання; єдності процесу засвоєння знань і розвитку мислення.

Для успішного науково-практичного оволодіння дітьми дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля нами обґрунтовано конкретно-дидактичні принципи, які забезпечують уведення в практику роботи дошкільних навчальних закладів дидактичних положень розвивального навчання: принцип організації навчальних ситуацій; принцип несуперечливості переходу від зони актуальних досягнень до зони найближчих досягнень; принцип освоєння дійсності у формі узагальнених процесуальних уявлень як відповідників наукових понять; принцип переходу від споглядально-описового типу знань до випробувально-пояснювального; принцип сутнісно-об'єктивувального й відтворювально-асоціативного моделювання; принцип практико-цільової самореалізації; принцип діяльнісно-опосередкованої пізнавальної цілісності; принцип ціннісної спрямованості навчального процесу.

Запропоновані конкретно-дидактичні принципи забезпечують введення в практику роботи вихователів дошкільних навчальних закладів дидактичних ідей розвивального навчання (П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, М. В. Ричік) та концепцій гуманізації освіти (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, О. Я. Савченко, Т. М. Степанова, І. С. Якиманська), продовжують і розвивають традиційну дидактику в напрямі сучасних освітніх цілей. Розглянемо сутність цих принципів стосовно науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками природно-предметним довкіллям.

Принцип організації навчальних ситуацій. Згідно з широко вживаним визначенням, навчальна ситуація – це диференційована частина заняття, яка містить сукупність умов, необхідних для отримання обмежених, специфічних результатів.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

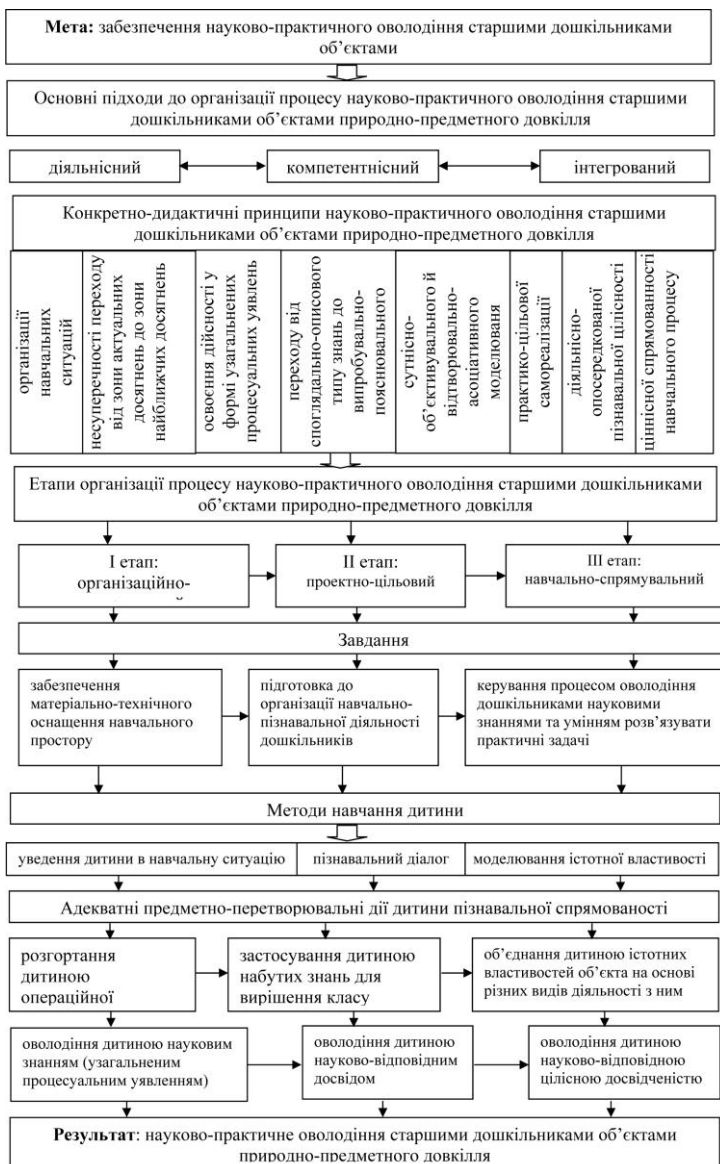


Рис. 1. Структурно-функціональна модель науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля

Нами уточнено поняття «навчальна ситуація» – це проблема, яку однозначно прийняли й усвідомили педагог і дитина та яку вони спільно розв'язують в її сутнісних показниках завдяки керованому, змістовно-структурному перетворенню дошкільником умов цієї ситуації та їх опануванню. Навчальна ситуація ширша за навчальну задачу, оскільки утримує й певні обставини свого виникнення, адже дошкільники не одержують знань в готовому вигляді, а здобувають, виокремлюючи загальні умови їх виникнення.

Умови ситуації мають містити суперечності, які дитина може розв'язати за допомогою системи предметних дій з тих специфічних перетворень предметів, завдяки яким у власній навчальній практиці вихованці моделюють і відтворюють внутрішні властивості об'єкта, що стають змістом поняття. Характерно, що саме ці дії, які виявляють і створюють істотні відношення об'єктів, слугують джерелом теоретичних узагальнень і понять.

Щоб залучити дошкільників до пізнавального процесу, слід створити розвивальну навчальну ситуацію практичної або ігрової спрямованості. Головною метою цих ситуацій є здобуття знання, а не досягнення практичного результату. Наприклад: будівля з піску розсипається після висихання. Що треба зробити, щоб пісок тримався? На занятті вихованці не будують справжньої будівлі. Але поставлена проблема дає змогу виявити досвід дітей та підвести їх до відкриття потрібної властивості матеріалів – в'язкості. Розмірковуючи, дошкільники доходять висновку, що потрібна речовина, яка з'єднає пісок. Таку властивість має суміш глини. Практичною дією вихованці перевіряють висунуту пропозицію: змішують пісок та суміш глини.

Отже, основним завданням розвивальних навчальних ситуацій є здобуття нового знання, тобто не зміна навколишньої дійсності (збудувати будівлю з піску), а зміна суб'єкта учіння (засвоєння поняття «в'язкість»). Подібна форма навчальної ситуації, з одного боку, активізує наочно-образне мислення завдяки своїй життєвості, практичній спрямованості, а з іншого – полегшує застосування усвідомлених під час її розв'язання загальних понять у контексті будь-якого стихійного розмірковування про спостережувані явища.

Принцип несуперечливості переходу від зони актуальних досягнень до зони найближчих досягнень. Актуалізація попереднього досвіду – важлива умова пізнання. Вона наявна вже в чуттєвому пізнанні

дитиною світу. Засвоюючи наукові поняття, дитина не тільки використовує «життєві поняття», а й переосмислює їх. Лише спираючись на вже пізнане, можна виконувати нові пізнавальні завдання, оволодівати способами вирішення суперечностей. Чим складніше пізнавальне завдання стоїть перед дитиною, тим багатший попередній досвід потрібний для його усвідомлення та виконання.

Отже, сутність цього переходу виражає внутрішній зв'язок між попереднім досвідом дитини і тим знанням, яке дитина засвоює під керівництвом дорослого. «Правильно організоване навчання дитини, – пише Л. С. Виготський, – веде за собою дитячий розумовий розвиток, викликає до життя ряд таких процесів розвитку, які за межами навчання зовсім були б неможливими» [1].

Активізація елементів попереднього досвіду іноді заважає розумінню нових зв'язків речей. Це трапляється тоді, коли відтворюються асоціації, що не відповідають умовам певного пізнавального завдання і тому не допомагають, а перешкоджають успішному його виконанню. Уміле поєднання нового, невідомого з уже відомим, залучення нових понять у наявне в дітей коло знань є необхідною умовою розуміння ними навчального матеріалу й повноцінного його засвоєння. Додержання цієї вимоги важливе в побудові підручників, розробленні методики викладання кожної теми і кожного заняття.

Принцип освоєння дійсності у формі узагальнених процесуальних уявлень. Традиційна дидактика розглядає знання у вузько емпіричному, не діалектичному значенні. Якщо змістом навчання є емпіричні знання, то хоч якими б активними й ефективними були способи навчання, воно істотно не впливатиме на формування основних розумових новоутворень у дитини. Навчання в цьому разі тільки вправлятиме і тим самим удосконалюватиме психічні процеси, пов'язані із засвоєнням емпіричних знань і притаманні попередньому розвитку дошкільника.

Способи утворення теоретичних узагальнень і понять загалом інші, ніж в емпіричному мисленні, але містять декотрі його позитивні властивості. Реалізація зазначеного принципу внутрішньо пов'язана зі зміною типу мислення, тобто переходом від наочно-образного до формування в дітей теоретичного рівня мислення. Перехідною ланкою слугуватиме образно-логічне мислення.

Сутність цього підходу полягає в тому, щоб, зберігаючи характерну для дітей старшого дошкільного віку активність наочно-образного мислення в навчальній діяльності, послідовно організовувати та спрямовувати пізнавальний процес на усвідомлення саме того змісту дій, який відповідає загальному поняттю. Тому слід планувати зміст мислення дитини – забезпечувати створення в неї рухливого образу, в операційній структурі якого була б наявна загальна змістова (істотна) властивість, пропонована для вивчення.

Наприклад, формувати в дітей поняття про метали починають на заняттях з ознайомлення з довкіллям у дошкільному закладі, а продовжують уже в школі на уроках географії, хімії, фізики. У сучасній науці конкретне поняття про метали дуже складне: воно охоплює цілу низку класифікаційних груп (пластичні, тверді, електропровідні, теплопровідні тощо), кожна з яких ґрунтується на змістовній властивості, загальній для всіх металів (дошкільників слід ознайомлювати з найпростішими групами матеріалів і речовин). Істотна властивість, яка лежить в основі однієї з класифікаційних груп, має стати початковою понятійною складовою узагальненого уявлення про метали, особливим типом узагальнених уявлень. Зміст цих уявлень має бути природничим (із додаванням моментів людської діяльності), а в процесі подальшого розвитку набувати природонаукового характеру. Основна риса психологічної структури таких уявлень – органічний зв'язок наочно-образної й понятійної складових, який і визначає взаємозв'язок навчального та стихійного досвіду дитини. Цей взаємозв'язок забезпечує перетворення наочно-образного мислення на понятійне без втрати активності в другому та евристичних якостей першого.

Принцип переходу від споглядально-описового типу знань до випробувально-пояснювального. Спільною рисою цих двох типів знань є те, що вони дають уявлення про предмети та явища об'єктивної дійсності; різняться ж формами, засобами, повнотою і глибиною відображення.

Пізнання дитиною об'єктивної дійсності розпочинається з живого споглядання предметів та явищ. Чуттєве пізнання є джерелом фактів, потрібних для розуміння тих чи інших об'єктів. Проте зрозуміти об'єкт не означає просто його сприйняти або уявити. Яскраві образи предметів лише допомагають їх зрозуміти, але не забезпечують пізнання цих предметів. У предметах і явищах

дійсності існує багато таких властивостей, зв'язків і відношень, які не можна безпосередньо відчутти, сприйняти й уявити. Тим часом життя, суспільна практика вимагає їх пізнання. Щоб пізнати безпосередньо нам не дані, але істотні властивості, зв'язки й відношення речей, ми вдаємося до різних спроб, експериментів та інших дій. Через них з'ясовуємо справжню причину явищ і закони, яким вони підпорядковані, зіставляємо нові факти з уже пізнаними, виокремлюємо їхні істотні ознаки, зараховуємо їх до тієї чи іншої категорії фактів, узагальнюємо, міркуємо, робимо висновки, перевіряємо на практиці.

У пізнавальній діяльності дошкільників мають місце постійні переходи від відчуття до думки, від неповного, часткового до все повнішого, узагальненішого знання про об'єктивну дійсність. У цих переходах мисленнєве пізнання не тільки спирається на чуттєве, а й підносить останнє на вищий рівень, змінює, нерідко виправляє його. Дитина вирізняє при цьому одні властивості предметів з-поміж інших, абстрагує одні відношення від інших (наприклад, твердість і міцність), відокремлює істотне, головне від неістотного, другорядного (колір, форма, величина). На основі випробувальних дій вона об'єднує, групує, узагальнює виокремлені ознаки, властивості, відношення об'єктів і завдяки цьому починає глибше розуміти ці об'єкти. Така предметно-перетворювальна адекватна діяльність з об'єктами дає їй змогу розкривати загальне в поодинокому, пізнавати сутність речей.

Перехід від чуттєвого до мисленнєвого пізнання об'єктивної дійсності становить розвиток аналітико-синтетичної діяльності людського мозку, сприяє виникненню нових її якісних особливостей. Поняття виникають на основі чуттєвого пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності як наслідок їх узагальнення. Коли ми мислимо, у нас постають певні образи, уявлення, які допомагають усвідомити ті чи інші риси об'єктів, що вивчаються. Але зміст понять про ці об'єкти не зводиться до їхніх образів і уявлень про них, адже останні відображають переважно лише зовнішні ознаки, зв'язки й відношення цих об'єктів, дані нам безпосередньо в їх чуттєвому пізнанні. Поняття ж складаються опосередковано через цілу низку суджень, які у своїй сукупності й становлять розумове, мисленнєве відображення об'єктів. Наприклад, оволодіваючи поняттям «розчинник», діти спостерігають і характеризують фізичні зміни, які відбуваються під час об'єднання декількох речовин. Але для поняття

«розчинник» властивість речовин змінювати колір неістотна; істотною ж є здатність ділити іншу речовину до повного об'єднання з нею, тобто утворення іншої речовини. Ця властивість виявляється під час випробувальних дій з об'єктом пізнання. Варіація зовнішніх ознак (розчин може не мати кольору), добір типових прикладів об'єктів (речовини, які утворюють однорідні суміші: цукор, марганець) допомагає визначити істотні властивості речовини, абстрагуватися від неістотних і зробити потрібні узагальнення. Дані досліджень доводять, що у разі недотримання цієї вимоги, діти роблять узагальнення односторонні, звужені, пов'язані частковими неістотними або надто широкими ознаками об'єктів.

Принцип сутнісно-об'єктивувального й відтворювально-асоціативного моделювання. Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, традиційна наочність за умов сучасного навчання не в змозі забезпечити необхідний рівень усвідомлення істотних властивостей об'єктів. Необхідне її удосконалення шляхом упровадження в навчальний процес дидактичних моделей, евристичні можливості яких ширші, ніж у традиційної наочності.

Дидактична цінність моделей, на думку дослідників (О. М. Леонтьєв, Н. Г. Салміна), полягає в досить швидкому та переконливому формуванні узагальнених уявлень, приведенні їх до системи. При цьому важливу роль відіграє вибір тієї або іншої моделі, який визначається метою навчання: що виділяється в предметі як об'єкт засвоєння. Моделі, які використовуються для матеріалізації дії, мають бути ізоморфними об'єкту, що моделюється. Тобто між моделлю та предметом, який моделюється, повинно бути взаємно-однозначна відповідність відносно тих властивостей, які становлять об'єкт засвоєння.

Реалізація цієї функції можлива за таких умов: побудова особливої реальності – ідеалізованої предметності – як об'єктивації сутності, що створює можливість її дослідження; абстрагування властивостей, які виступають предметом вивчення, фіксація їх у моделі, що відкриває можливість досліджувати властивість у чистому вигляді, відділеному від несуттєвого. Завдяки цьому модель є ефективним засобом навчання, який пришвидшує засвоєння знань, формує їхній узагальнений характер. Вона виступає засобом цілісного процесуального, а не миттєвого сприйняття компонентів, які становлять структуру явища, що допомагає з'ясувати шляхи розв'язання завдання.

На нашу думку, модель виконує дві істотні функції: перша – сутнісно-об'єктивувальна (утримання істотної властивості як функції); друга – відтворювально-асоціативна (пов'язує істотну функцію з об'єктом як її носієм, як істотну властивість цього об'єкта в нерозривній єдності). Перша реалізується в процесі моделювання істотної властивості в матеріальній або матеріалізованій площині, коли об'єктивуються операції, за яких розгортається певна властивість (сприймається початок, перебіг, завершення руху цього процесу). Друга передбачає відтворення в схемі кожної операції за допомогою знаків, співвіднесення результатів, отриманих на моделі, із реальним об'єктом.

Схема виступає засобом орієнтування в дійсності тоді, коли дитина бачить крізь неї властивості об'єкта вивчення, здійснює аналіз реального об'єкта. Однак, самотійно пов'язати істотно-змістовну сторону моделі з реальним об'єктом, істотні властивості якого змодельовано й зафіксовано в ній (а саме таке пов'язування і є неодмінною умовою для практичного оперування досліджуванним об'єктом, тобто для науково обґрунтованого виконання відповідного практичного завдання), дитина дошкільного віку не може. Цю суперечність можна зняти, застосувавши асоціацію. Форма моделі як зображення має бути схожою на ту чи іншу сенсорну ознаку предмета, відому дитині, і тоді вона (дитина) немовби повертає виділену істотну властивість цьому об'єкту й відтак характеризує його з огляду на цю властивість. У словесному вираженні дитини цей зв'язок відображається приблизно так: «Ця важлива властивість, яку ми показали на малюнку, належить цій речовині». Повернення до реальності необхідне для оцінювання адекватності результатів, отриманих на моделі, і, відповідно, для оцінювання моделі, яка використовується. Цей етап важливий для формування уміння оперувати об'єктом у різних практичних ситуаціях.

Отже, коли ми говоримо про наочність, то маємо на увазі не предмет в цілому, а ту його сторону, ті його властивості, які підлягають вивченню, тобто об'єкт засвоєння. Перехід певного об'єкта у форму моделі дає змогу виявити в ньому такі властивості, які не розкриваються при безпосередньому оперуванні ним. Створюючи внутрішні відношення та властивості об'єктів, які вивчаються, модель виконує евристичну функцію визначення загальних характеристик цих об'єктів.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Принцип практико-цільової самореалізації. Застосування понять у практичних ситуаціях вимагає включення їх у нові системи зв'язків, знаходження відомих відношень у нових умовах. Практика дає дитині змогу відрізнити правильні думки від хибних, є критерієм їхньої істинності. Основи досвідченості виробляються в процесі виконання серії практичних задач, коли сповна реалізується ідея, згідно з якою кінцевою метою пізнання є не знання самі по собі, а практичне перетворення дійсності для задоволення матеріальних і духовних потреб дошкільників. Такому розумінню відповідає поняття «опредмечування» і відповідний йому механізм. Це процес, у якому людські здібності й знання переходять у предмет і втілюються в ньому, завдяки чому предмет стає соціально-культурним чи людським. Опредмечування реалізується не лише в зовнішньому результаті, але і в якостях самого суб'єкта: змінюючи світ, людина змінює саму себе.

Опредмечування має три рівні: по-перше, ця діяльність викликає в об'єкті такі зміни, які аналогічні дії сил самої природи; по-друге, вона створює культурні цінності; по-третє, здійснюється опредмечування й самого суб'єкта, його включення в міжособистісні відносини й психологічна зміна їхніх учасників.

Принцип діяльнісно-опосередкованої пізнавальної цілісності. Цей принцип забезпечує інтегрований підхід до організації навчання, тобто формування цілісної системи уявлень про об'єкти довкілля в їхньому взаємозв'язку та взаємозалежності. Вирізняють два типи інтеграції – внутрішньопредметну й міжпредметну. Під час інтегрування знань відбувається взаємне узгодження змісту навчального предмету про об'єкти довкілля в межах одного навчального матеріалу або між різними предметами. Розглядаючи використання властивостей матеріалу або речовини (фізичних, хімічних) в різних видах практичної діяльності, діти встановлюють взаємозв'язки між ними та усвідомлюють, що один і той же предмет має різне практичне призначення. Скажімо, крихкість скла використовується для одержання предметів точно заданої форми (шибки, скляні кришки столів); твердість – для утримання предметів (скляні полицки, гачки); світлопроникність – для пропускання світла крізь віконні шибки чи плафони світильників; водостійкість – для зберігання рідин у скляних ємностях, захисту приміщень від дощу, снігу. За інтегрованого підходу суб'єкт пізнає конкретний об'єкт як

системне утворення, тобто в цілісності (в єдності складових і зв'язків структури), і ця цілісність є результатом пізнання, опосередкованого відповідними видами практичної діяльності.

Окрім цих двох загальноприйнятих типів інтеграції, ми вирізняємо ще один її тип – конкретно-ситуативний. Його специфіка полягає в тому, що ознаки, використовувані в практичній діяльності, не виражають власної сутності предмета. Наприклад, листя рослин можна використати як ємність, і тоді ознаки предмета постають як істотні тільки у вказаному розумінні (здатність бути ємністю для води), для самого ж предмета неістотні.

Отже, упровадженням у педагогічну практику інтегрованих занять частково вирішується наявна в предметній системі навчання суперечність між розрізненими предметними знаннями й потребою їх комплексного застосування в трудовій діяльності. Цілісне системне уявлення про об'єкт формується на основі створення цілісності видів діяльності, породжених усіма властивостями об'єкта пізнання та перетворення його в розумовій сфері суб'єкта на цілісну систему.

Принцип ціннісної спрямованості навчального процесу. Цінності у філософському, а не у вузькоутилітарному сенсі, є не що інше, як елементи культури. Це не просто предмети, явища, а соціальна якість матеріальних або духовних реалій; саме тому цінності суспільства відображають його теперішній стан і перспективи розвитку. На думку А. М. Коршунова, цінність – це не будь-яка значимість, а лише та, яка відіграє позитивну роль в розвитку дитини. Принцип ціннісної спрямованості навчального процесу забезпечує виховний бік навчання, на чому акцентували увагу класики педагогіки. Вони підкреслювали важливість впливу педагога не тільки на розум, а й на душу дитини. Пізнання супроводжується гамою глибоких і різноманітних переживань. Пізнавальні почуття виявляються в бажанні досягнути світ, відчути нове, у захопленні самим процесом пізнання. Самостійно знайшовши відповідь на певне запитання, діти переживають радість. Інтелектуальні почуття разом із моральними та естетичними належать до категорії вищих почуттів і відображають ставлення вихованців до явищ дійсності та їхніх переживань.

Виходячи з цього, науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля передбачає створення у процесі навчання позитивних емоційних

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

переживань і ставлень до природного довкілля та нейтралізації негативних; використання психічної залежності між інтелектуальним й емоційним станом особистості; формування знань про взаємозв'язок між складовими природи й практичною діяльністю, про причини й способи розв'язання екологічних проблем.

Застосування усіх представлених конкретно-дидактичних принципів, які перебувають у діалектичному взаємозв'язку та взаємодії, зумовлено як метою й завданнями сучасної освіти, так і об'єктивними закономірностями розвитку дитини.

Ефективне науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля забезпечується необхідними і достатніми психолого-педагогічними умовами [2]. На першому етапі експериментального дослідження (організаційно-дидактичному) створюються умови, які передбачають матеріально-технічне оснащення навчального простору – спеціальне обладнання: дослідні столи, ємності тощо; дидактичний матеріал: малюнки, схеми, слайди, відеофільми тощо; дослідні зразки матеріалів та речовин: металеві дротини, пластини, сипучі, рідини тощо.

На другому (проектно-цільовому) етапі здійснюється підготовка до організації керованого навчання старших дошкільників: визначення об'єкта пізнання та його істотних властивостей; встановлення змісту та обсягу істотних властивостей як об'єктів вивчення; трансформація істотної властивості в узагальнене процесуальне уявлення; апробація предметно-перетворювальних дій розгортання узагальнених процесуальних уявлень. На третьому (навчально-спрямувальному) етапі створюються умови для керування процесом оволодіння дітьми науковими знаннями та умінням розв'язувати практичні задачі: конструювання навчальних ситуацій; процесуальне моделювання змісту істотної властивості; використання життєвого досвіду дитини стосовно мети завдання; виховання у неї смисло-ціннісного ставлення до об'єкта вивчення та його використання зі суспільно значущою метою. Констатовано, що залежно від умов організації науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля, один і той же матеріал забезпечував формування в дітей різних мисленнєвих дій, різну систематизацію знань, які вони отримували.

Вирішальне значення в засвоєнні знань має діяльність самої дитини, її особливості, характер, хоча вона й організовується дорослим. Аналіз методів навчання дітей дошкільного віку дав можливість обрати для експериментального навчання такі методи, які забезпечують рівномірно розподілену діяльність і педагога, і дитини. До них віднесені: введення дитини в навчальну ситуацію, пізнавальний діалог, процесуальне моделювання істотної властивості. Процес засвоєння наукових знань вимагає особливої організації навчального процесу – планомірного введення дитини в систему навчальних ситуацій. Навчальна ситуація при цьому розуміється як сукупність умов, що викликають у її суб'єкта цілеспрямовану предметно-перетворювальну дію пізнавальної орієнтації. При введенні дитини у таку ситуацію ставилося за мету забезпечити достатній (для свідомого засвоєння дитиною) поетапний (операційний) спектр перебігу того чи іншого процесу, який утримує у внутрішньому плані вихованця узагальнений динамічний образ. Узагальнене процесуальне уявлення засвоюється спочатку при повній розгорнутості усіх операцій, які входять до його складу і виконуються, за можливості, матеріально (або матеріалізовано), тобто так, що за правильністю їх виконання можна візуально стежити. Якщо одна операція не виконана точно та відповідно до правила, не можна переходити до іншої.

В експериментальній роботі передбачається інтенсивне використання методу пізнавального діалогу, який втілюється у взаємодії педагога й дитини на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими практичними умовами їх використання з метою спонукання вихованців до участі в постановці, вирішенні проблем, засвоєнні нових понять та способів дій. Акцент у діалозі робитиметься на обміні судженнями (за темою засвоєння) та способами аргументації. При цьому пояснення, міркування дитини мають бути нестандартними, тобто такими, які відсутні в її життєвому досвіді. Це означає, що за правильного стимулювання вихованець відкриватиме новий для нього спосіб мислення. Головне в цьому – так розгортати діалог, щоб він психологічно не травмував дитину, а навпаки, вселяв віру у власні сили та успіх. Це можливе за умови заохочення дітей до поставлення запитань щодо розуміння змісту і способу оперування ним.

Провідним методом науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля має бути метод процесуального моделювання істотної властивості [11]. Він передбачає трансформацію об'єкта, який вивчається у сутнісних характеристиках, на відповідний процес. Таке пізнавальне явище стає можливим за умови самостійних адекватних предметно-перетворювальних дій дитини. Адекватна дія ґрунтується на природній спроможності матеріалу відповідним чином реагувати на причину і тим самим розкривати свою властивість. Під час моделювання процесу увага дитини концентрується на конкретному його етапі, самостійному виконанні предметних дій, на основі яких вона здійснює певні перетворення: фіксує вихідний стан об'єкта, за допомогою сили змінює його початковий стан, констатує зміни об'єкта, знімає дію сили, фіксує кінцевий стан об'єкта. Ці зміни сприймаються й усвідомлюються дитиною, дають їй можливість виявити приховані властивості та зв'язки об'єкта. Для того, щоб зафіксувати образи усіх етапів процесу (динаміку), слід використовувати різні способи – замальовування, вимірювання, позначення знаками [4].

Науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля передбачало проведення занять різного типу (за діяльнісним, компетентнісним, інтегрованим підходами). На заняттях за діяльнісним підходом діти оволодівають істотними властивостями об'єктів природно-предметного довкілля у формі узагальнених процесуальних уявлень. Основою таких занять є організація навчальних ситуацій. Зауважимо, постановка й вирішення навчальної ситуації обов'язково відбувається на одному занятті. Саме тому за одиницю аналізу й планування необхідно брати період, який охоплює постановку та розв'язання однієї або кількох навчальних ситуацій. Для цього складається проект заняття, який вирізняється багатомірністю, тобто містить не одну, а декілька можливостей розгортання подій. Продумуються й фіксуються запитання до дітей, можливі пропозиції та способи перевірки хибних ходів. Інколи відповіді дітей є оригінальними, тому одразу необхідно знайти вихід із становища. Розглянемо структуру заняття, основою якого є навчальна ситуація. Таке заняття проходить у декілька взаємопов'язаних етапів:

1. Мотивація діяльності.
2. Формулювання проблеми.

3. Предметно-перетворювальна адекватна діяльність дітей, що спрямована на відкриття ними нового знання.

4. Відтворення нового способу дій у типовій ситуації.

5. Фіксація нового знання за допомогою схеми.

6. Підсумково-рефлексивний.

На першому етапі заняття здійснюється мотивація діяльності дошкільників, використовується інформаційна суперечність, яка вимагає способу її розв'язання. На цьому етапі створюється ігрова або практична ситуації, які забезпечують уведення дитини в навчальну задачу.

Другий етап заняття передбачає формулювання проблеми, яка потребує використання нового знання. Навчальна проблема, що ставиться перед вихованцями, будується за типом ситуацій, які виникають в діяльності дітей – грі, праці. Наприклад, «З якого матеріалу виготовити човник?» Така форма навчальної проблеми, з одного боку, активізує наочно-образне мислення в силу своєї життєвості, практичної спрямованості, а з іншого – полегшує включення усвідомлених при її розв'язанні загальних понять в контекст будь-якого стихійного розмірковування про явища, які дитина спостерігає. Прийоми, які використовуються для створення та загострення суперечності між рухомими образами в мисленні дитини, ґрунтуються не на прямих рекомендаціях або навідних запитаннях, а суто на матеріалі, який пропонується для розмірковувань.

Наступний етап є центральним у навчальному занятті. Він передбачає адекватну предметно-перетворювальну діяльність дітей, що спрямована на відкриття ними нового знання. Вихованці на конкретному матеріалі оволодівають новим способом дій, новим знанням (істотною властивістю будь-якого об'єкта). Вони проходять шлях від розрізнених стихійних спостережень, проб і помилок до відповідних варіантів взаємодії одних і тих же тіл, а потім – до єдиного способу їхньої взаємодії. Ці прийоми, з одного боку, забезпечують самостійне виконання дітьми всіх етапів узагальнення, а з іншого – активізацію розумових операцій, узагальнення саме в тих формах, які застосовуються до змісту їхніх стихійних розмірковувань. Таким чином, не тільки поняття, які формуються, а й розумові операції, які розвиваються, можуть бути перенесені на різні об'єкти самостійної діяльності дошкільників.

Особливістю четвертого етапу заняття (відтворення нового способу дій у типовій ситуації) є узагальнення знання. Воно досягається шляхом створення дитиною групи об'єктів на основі засвоєної істотної властивості. П'ятий етап заняття передбачає фіксацію нового знання за допомогою схеми. На цьому етапі діти створюють схематичну модель перебігу процесу, який вивчається. Використовуючи з власного досвіду асоціації, вихованці відтворюють за допомогою знаків кожен операцію. Наприклад, схематично дію сил можна зобразити стрілками. Якщо стрілки на схемі спрямовані одна на одну, вони позначають силу натискання. Якщо вони розходяться в різні сторони, то позначають уже не стискання, а розтягування.

Останній етап заняття – підсумково-рефлексивний. На цьому етапі в мовленні дітей фіксується нове знання та організовується аналіз власної і колективної діяльності дітей. Основною метою цього етапу є формування ціннісного ставлення дошкільників до довкілля. Заняття за цією структурою може видозмінюватися, але загалом зберігає загальні закономірності включення в навчальну діяльність.

Науково-практичне оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля на занятті починається з усвідомлення дітьми істотної властивості на конкретному матеріалі, а далі її узагальнення до рівня поняття, тобто наукового знання про цю властивість. Наголосимо, що внутрішні, істотні властивості, на основі яких відбувається певна зміна об'єкта (наприклад, через властивість піску – сипкість, його можна пересипати), розкриваються й пізнаються лише через взаємодію предметів, через причинно-наслідкове їх осягнення. Тому істотну властивість доцільно кваліфікувати як функціональну, тобто таку, що є причиною певної дії (наприклад, сипання).

Розкриємо необхідність причинно-наслідкового зв'язку для пояснення функціональних властивостей об'єкта. Використання причинно-наслідкових зв'язків щонайменше двох об'єктів потрібне для того, щоб пояснити момент приведення об'єкта впливу в шуканий стан. Розкриття особливостей цього стану потребує розгляду його як самостійного процесу незалежно від причини його появи, тобто незалежно від чинника. На цьому рівні осмислення означеного питання причина постає як об'єкт, який впливає, наслідок же – як об'єкт впливу, а причинно-наслідковий зв'язок – як

релевантна предметно-перетворювальна пізнавальна дія. Релевантна (відповідна) дія – це дія об'єкта, яка ґрунтується на сутнісній налаштованості матеріалу – реагенту, що відповідно реагує і тим самим розкриває свою властивість.

Для узагальнення уявлення про істотну властивість слід відокремити її від об'єкта та уявити цю властивість-функцію (текучість, сипкість, пластичність) як процес. Цей перебіг функції може бути виражено у формі узагальненого динамічного образу. Зауважимо, що наукове поняття утримує узагальнений спосіб дії як закономірність, що може обґрунтовуватися математично (наприклад, у фізиці – напруга матеріалу за допомогою знаків), а узагальнене уявлення концептуалізується тільки практичним випробуванням. Тому опосередковані дією узагальнені уявлення можна інакше назвати узагальненим рухомих образом.

Тільки рухомий образ утримує властивості, які не розкриваються статичною наочністю. Зміна стану об'єкта (наприклад, згинання, розтягування, сипання тощо) дає можливість характеризувати його в контексті зовнішньої причини цього стану. Далі ми розглядаємо цей процес у контексті внутрішніх характеристик, через які він змінився (зігнувся, розтягнувся, розсипався, полився). Тому необхідно сприймати зміни об'єктів як процеси, що викликані його внутрішньою природою та підкоряються своїм внутрішнім закономірностям, тобто відбуваються незалежно від зовнішнього впливу. Таку наукову позицію відстоював Г. П. Щедровицький [13].

Розглянемо зміну об'єкта як процес. Наприклад, куля лежить у стволі зброї, тобто перебуває в статичному положенні. За допомогою сили порошу, який згорає в патроні, вона переходить зі статичного положення в динамічне, тобто приводиться в стан польоту. Далі, незалежно від причини цього стану, ми характеризуємо сам політ як функцію в певних фізичних якостей (швидкість, дальність). Тепер ми даємо визначення польоту в контексті кулі як об'єкта, який рухається (летить), а не у зв'язку з властивостями причини, яка її викликала. Саме в цьому полягає специфічна ознака, яка відрізняє власне науковий підхід і наукові знання від емпіричних.

Зміни об'єкта завжди викликано якою-небудь причиною – до цього він знаходиться в стані спокою – але до тих пір, поки самі зміни не розглядаються як дії цієї причини, не може бути ніякого

наукового аналізу цього процесу. У такій позиції вміщена відома суперечність, що людину цікавить тільки те, що уже включене або може бути включеним в діяльність, а не те, що природне. Але в структурі діяльності людина повинна віднайти, якщо вона хоче якнайкраще організувати саму діяльність, те, що може бути представлене як природне, яке відбувається незалежно від її діяльності, за своїми внутрішніми механізмами та законами.

Отже, для розуміння істотної властивості як функції ми розглядаємо цю функцію не тільки ізольовано від об'єкта впливу, тобто об'єкта, під дією якого вона виявилася, а й відокремлюємо цю функцію від об'єкта, який володіє нею. Тільки осмисливши цю функцію як самостійне утворення, ми її знову пов'язуємо з об'єктом як її утримувачем.

Формування у дітей дошкільного віку наукових знань про істотні властивості об'єктів природно-предметного довкілля можливе за певних умов. Воно передбачає використання методів і прийомів, розрахованих на образність, конкретність, емоційність їхнього мислення; поступове підведення вихованців до засвоєння узагальнених знань; урахування пізнавальних можливостей наочно-образного мислення дітей. Досягнення наочно-образного мислення дають змогу вихованцю здійснити сходження від абстрактного до конкретного в рамках перехідної одиниці мисленнєвого процесу – узагальненого процесуального уявлення (УПУ). Сутність цього підходу полягає в тому, щоб зберігаючи характерну для дітей активність наочно-образного мислення у навчальній діяльності, послідовно організовувати і спрямовувати пізнавальний процес на усвідомлення саме того змісту виконуваних дій, що відповідає загальним поняттям.

У нашому дослідженні ми культивуємо образно-логічне мислення. Воно є проміжним видом між наочно-образним і абстрактно-логічним (понятійним мисленням). Результатом образно-логічного мислення виступає узагальнене процесуальне уявлення, яке за своїм змістом наближається до наукового поняття, а за формою зберігає ще риси образу. Це його психологічна характеристика як суб'єктивного утворення. У логічному вираженні узагальнене процесуальне уявлення є знанням, яке за своїм походженням ми визначаємо як випробувально-пояснювальне знання. Цей тип знань є змістовно вищим від споглядально-описового знання як результату

традиційного навчання дітей дошкільного віку. Отже, щодо виявлених вікових розумових можливостей ми утверджуємо вікове новоутворення – узагальнене процесуальне уявлення, яке збігається за формою з рухливим образом об'єкта дії, а за змістом – із поняттям, яке формується. Саме воно є показником більших вікових можливостей дітей старшого дошкільного віку і відсутнє в традиційному освітньому процесі дошкільників.

Розумові можливості дітей старшого дошкільного віку не дають їм змоги оволодіти складними математичними способами вирахування величини й межі деформації матеріалів, процентного складу розчинів тощо. Тому наукове визначення істотної властивості та її якісну характеристику необхідно подавати саме в формі динамічного образу. Останній складається з операцій, які за змістом наближені до наукового поняття. На основі наукового поняття формулюється узагальнене процесуальне уявлення. Виконуючи дію, яка регулюється наочно-образним мисленнєвим процесом, суб'єкт учіння усвідомлює перевагу вихідного стану об'єкта дії і передбачає його кінцевий стан. Засвоєні знання, на основі виділеної орієнтовної основи способу дій, тим самим розкривають для дитини загальний зміст давно відомих конкретних явищ.

Отже, істотну властивість потрібно представити у формі динамічного образу, тобто послідовної зміни матеріалу з фіксуванням результату на кожному етапі (початковий стан, дія сили, кінцевий стан). Таким чином, поняття трансформується в узагальнене процесуальне уявлення. Для свідомого засвоєння дитиною процесу, на основі якого формується узагальнене процесуальне уявлення про істотні властивості певних об'єктів, важливо визначити необхідні й достатні операції (кількість та послідовність), що становлять структуру цього процесу. Відсутність хоча б однієї дає неточну картину явища, яке вивчається. Наприклад, визначення початкового стану матеріалу має велике значення для визначення змін або їхньої відсутності в ньому. Так, наукове оволодіння дітьми властивістю «твердість» передбачає виявлення опору матеріалу (як збереження його форми) під впливом іншого. Це можна визначити, порівнявши початковий та кінцевий стан матеріалу.

Операції, які входять в структуру узагальненого уявлення дуже різноманітні та численні, як правило, виконуються в певній послідовності. Тому спочатку створюються умови для засвоєння

узагальненого процесуального уявлення при повній розгорнутості усіх операцій, які входять до його складу, і за можливості виконуються матеріально (або матеріалізовано), тобто так, що за правильністю їх виконання можна стежити. Лише після точного і правильного виконання однієї операції можна переходити до іншої. УПУ засвоюється тим краще, чим повніше представлено його склад, до якого належать операції, і чим ретельніше відпрацьовується кожна з них.

Знання як істотна властивість (наприклад, твердість) оформлюється в поняття або утримується в ньому в нерозривному зв'язку з відповідним засвоєним способом його відкриття (способом мислення). Таким чином, у науковому понятті, яке може кваліфікуватися як предметна здібність, розумовий процес перетворюється на логічний спосіб. Оскільки він уже засвоєний, то відновлюється у разі потреби як логічна процедура. Іншими словами, на етапі засвоєння узагальненого способу (для класу об'єктів) мислення та самостійного відкриття дитиною конкретного способу мислення (для певного об'єкту), ці способи виступають як продуктивні процеси (продуктивне мислення), а на етапі їх використання як репродуктивний процес (репродуктивне мислення). У нашому дослідженні розглядаємо лише істотну властивість, яка конститує безпосередньо об'єкт вивчення (природний чи культурний), тобто ту властивість, з якою надалі в навчальному процесі пов'язуватиметься наукове поняття (фізичне, математичне, природниче).

Процес засвоєння істотних властивостей здійснюється різними шляхами. В одних випадках він розгортається від поодиноких до загальних суджень про певні об'єкти, їхні властивості. Наприклад, одне тіло під дією сили удару розкришилось, із другим, третім, четвертим сталося те саме (крейдою, склом і т. ін.). На основі цього робиться висновок, що ці тіла під дією сили удару кришаться. Це шлях від одиничних фактів до узагальнень, від менш загальних до все більш загальних суджень. В інших випадках навчання здійснюється протилежним шляхом, а саме: від уже встановлених загальних суджень до суджень про певні групи об'єктів або поодинокі об'єкти. Наприклад, на основі узагальненого уявлення про те, що всі тверді тіла під дією сили натискання не змінюють форми, робиться висновок, що й дане тіло (наприклад, метал) у цих умовах також не змінює форми.

Засвоєне узагальнене процесуальне уявлення використовується для розв'язання випробувально-конкретних задач, які за метою практичні (наприклад, серед сукупності матеріалів виділити й створити комплект тих, у яких є функція пластичності, та вичленити ті, які не володіють нею), а за способом розв'язання – навчальні. Вони слугують для трансформації узагальненої операційної структури в переконання [12].

Однак, засвоєне УПУ на основі узагальненого операційного складу все ж таки не може бути однозначно використаним дитиною при розв'язанні класу випробувально-конкретних задач. Цей узагальнений операційний склад (структура) потребує певної адаптації з урахуванням специфіки умов кожної випробувально-конкретної задачі. Згадана адаптація становить собою конкретизацію узагальненого операційного складу, як умінь дитини перенести його в нові умови використання. Такий конкретизований узагальнений операційний склад з орієнтацією на специфіку окремої випробувально-конкретної задачі будемо кваліфікувати як конкретний операційний склад, що фіксується в УПУ.

Загалом, можна констатувати, що конкретна операційна структура є похідною від узагальненої операційної структури. Наприклад, на основі узагальненої операційної структури «текучості» чи іншої істотної властивості певного об'єкта докілья дитина віднаходить відповідну конкретну операційну структуру (наприклад, текучість води). Це й дає їй змогу науково обґрунтовано розв'язати клас випробувально-конкретних задач. Якщо узагальнений операційний склад, як ми вже наголошували, є результатом спільної діяльності педагога та дитини й спрямований на усвідомлене засвоєння УПУ, то конкретний операційний склад є результатом самостійного відкриття його дитиною, хоча таке відкриття потребує певного коригування з боку дорослого.

Отже, засвоєння узагальненого процесуального уявлення відбувається у процесі взаємодії педагога і дитини. Наприклад, узагальнене процесуальне уявлення «сипкість» дитина з'ясовує на конкретній речовині (пісок) на основі навчальних дій. Операційна структура сипкості для інших речовин (глина, борошно тощо) визначається нею самостійно. Така організація навчання забезпечує можливість застосування засвоєних знань не тільки в тих умовах, у яких вони формуються, а й у нових, суттєво ускладнених.

Сформовані дії дитини сприятимуть перенесенню знань, що значно полегшить та скоротить час на формування наступних понять. Свідомо й міцно засвоєна конкретна операційна структура є повноцінним ефектом розумового розвитку дитини.

Задачі на групування об'єктів за певною властивістю спрямовані на перетворення наукового знання на переконання. Дитина засвоює поняття «пластичність» на основі конкретної операційної структури. Потім вона згинає запропоновані предмети (різні за товщиною, формою, кольором металеві пластини), тим самим вибудовує узагальнену операційну структуру. Вихованець діє з цими об'єктами на основі саме цієї властивості. У цьому разі випробувально-конкретна задача має три функції, що одночасно реалізуються під час її розв'язання: 1. Функція конкретних предметних перетворень з орієнтацією на узагальнене процесуальне уявлення – (розвивально-дієва). 2. Функція на закріплення узагальненого процесуального уявлення. 3. Функція на встановлення правильності узагальненого процесуального уявлення.

Випробувально-конкретна задача – це перехідна форма між навчальною ситуацією та практичними задачами, які належать до сфери компетентнісного підходу, оскільки така задача має риси й навчальної ситуації (зміцнення наукового знання), і практичних задач, які передбачають зміну зовнішньої ситуації (досягнення практичної мети). Зауважимо, що на одному занятті за діяльнісним підходом розглядається лише одна із істотних властивостей об'єкта. Тому загальна кількість таких занять залежить від числа відібраних його істотних властивостей. Наприклад, змістовно-пізнавальний модуль «Глина та її властивості» містить чотири заняття. Три з них присвячені ознайомленню з істотними властивостями матеріалів (сипкість, в'язкість, змішуваність).

У повсякденному житті після заняття за діяльнісним підходом протягом тижня створюються практичні задачі, які діти розв'язують у матеріальній або матеріалізованій площинах. Розв'язання цих задач вимагає використання властивостей об'єктів за однією ознакою. Нами розроблено різні за змістом та структурою типи задач: одноактні (ситуативно-практичні), складно-перетворювальні (конструктивно-практичні). Ключовою ознакою першого типу задач – одноактних (ситуативно-практичних) є те, що їхня мета досягається шляхом використання певної істотної властивості об'єкта, тобто його

перетворення за операційним проявом цієї властивості. Ситуативно-практичні задачі пов'язані або з побутовою практикою, або в деяких випадках з широкою соціальною практикою.

Розглянемо структуру одноактних задач. Першим компонентом задачі є умова, яка створює проблемне поле. Другим компонентом виступає постановка проблеми, третім – застосування узагальненого процесуального уявлення для перетворення ситуації. Ці задачі виконують такі функції, що одночасно реалізуються під час їх розв'язання: 1. Функція використання конкретної операційної структури як необхідної і достатньої умови виготовлення знаряддя. 2. Функція діяльнісно-виготовляюча. 3. Функція ціннісно-виховна.

Другий тип задач – складно-перетворювальні (конструктивно-практичні). Їхня мета – завдяки використанню істотної властивості об'єкта створити певну конструкцію предмета. Тобто здійснити одну з операцій виготовлення майбутнього предмета. У таких задачах дитина поєднує операції узагальненого процесуального уявлення з іншими операціями виготовлення конструкції.

Ці задачі виконують такі функції, що одночасно реалізуються під час їх розв'язання: 1. Функція використання узагальненого процесуального уявлення в створенні певної конструкції (предмета). 2. Функція поєднання конкретної операційної структури з іншими операціями виготовлення конструкції (предмета). 3. Функція діяльнісно-результативна (створення конструкції як складного об'єкта).

Наголосимо, що розв'язання практичних задач здійснюється в певному порядку. Наприклад, послідовність науково-практичного оволодіння істотними властивостями «пластичність» і «міцність» матиме такий вигляд: перше заняття за діялісним підходом «Пластичність матеріалів», а потім вирішення практичних задач з використанням властивості – «пластичність», друге заняття «Міцність матеріалів», розв'язання практичних задач із застосуванням властивості «міцність».

Усі практичні задачі організовуються на близькій за змістом діяльності дітей – конструювання, праця в природі, господарчо-побутова праця, ігрова діяльність тощо. Це забезпечує усвідомлення дошкільниками знань як переконань, варіювання умов задачі, відтворення її декілька разів з іншими матеріалами. Діти можуть адаптувати свої знання до конкретних обставин. Перенесення

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

вихованцями знань в іншій умові свідчить про формування в них початків наукового практичного досвіду. За таких умов у старших дошкільників виробляється вміння діяти не шляхом спроб і помилок, а складати план дій та успішно його реалізовувати. Успішність формування компетентності вихованців залежить від вміння дорослого організувати практичні задачі: прогнозування, орієнтування в обставинах, які склалися, забезпечення проблемного поля, правильного формулювання мети.

Однак, оволодіння науковими знаннями та практичним досвідом здійснюється диференційовано, дискретно, із розривом у часі та просторі, що не забезпечує формування цілісного уявлення про об'єкти природно-предметного довкілля. Необхідний синтез різнопредметних знань дитина здійснює здебільшого самостійно, на тому рівні, на якому їй це вдається. Отже, забезпечення діалектико-системного розуміння дітьми конкретних об'єктів природно-предметного довкілля не відбувається. Дошкільники засвоюють їх окремі властивості (фізика розглядає той чи інший об'єкт у фізичних характеристиках, хімія – в хімічних, технологія – в технологічних тощо). Тому не формуються системні уявлення про об'єкт як предмет фізичного, хімічного, технологічного осмислення. За таких умов навчання не здійснюється власне цілісного системного осмислення, яке об'єднує знання в єдину цілісну систему.

Експериментальне дослідження передбачає інтегровані заняття, на яких діти вчаться об'єднувати істотні властивості об'єкта в цілісність. У єдиному часовому діапазоні відбувається всеохоплююче відображення того чи іншого об'єкта в суб'єктивній пізнавальній цілісності через об'єднання діяльностей, які використовують функціональні властивості пізнаних об'єктів. Цілісне уявлення дітей про об'єкт формується на основі культурних видів діяльності, у яких він застосовується. На інтегрованих заняттях відбувається моделювання цілісності дидактичних відрізків навчального матеріалу, ущільнення одержаних знань на основі сутнісних зв'язків. Наприклад, об'єднання істотних властивостей глини діти усвідомлюють на основі використання її властивостей людьми різних професій в єдності: сипкість дає можливість будівельникам засипати ями, робити підвищення; змішуваність – майстрам робити розчини для фарбування різних виробів; бути в'язучим – допомагає будівельникам міцно з'єднувати цеглини.

Оволодіння кожною наступною властивістю об'єкта передбачає встановлення зв'язку з попередньою. Наприклад, для того щоб зробити розчин, треба спрямувати потік води до речовини, яку необхідно розчинити. Щоб фарба потрапила в папір, необхідно зробити розчин, а потім нанести його на аркуш. Фарба разом із водою проникне в аркуш і створить малюнок. Отже, утворюється система знань, що сприяє формуванню у старших дошкільників науково-відповідної цілісної досвідченості.

Залежно від пізнавального об'єкта ми вирізняємо два типи інтеграції: загальнокультурний (діяльнісна соціонормативна інтеграція) та діяльнісний конкретно-ситуативний. Перший тип ґрунтується на загальнозначущих видах діяльності, розгортається на основі природних об'єктів (природні процеси) і здійснюється через розумові дії, тобто на основі образного сприйняття цих видів діяльності (реального, моделюючого або образно-пояснювального). Кожен вид діяльності експлуатує лише одну ознаку як функцію певного об'єкта. Ці види діяльності інтегруються на основі цілісного усвідомлення об'єкта як системи. Наприклад, уявлення про воду як цілісне знання діти отримують, лише об'єднавши діяльності: сплавник лісу (текучість), кухар (розчинник), опалювач (теплоємність), пожежник (негоріння). Таке утворення й презентує собою сформовану науково-відповідну цілісну досвідченість.

Основою другого типу інтеграції є культурний об'єкт. Цей тип інтеграції передбачає розв'язання пізнавально-практичних задач «на переорієнтування». Їх метою є використання предмета не за основною властивістю, тобто переорієнтування значущості властивостей культурного предмета та використання його поза основним цільовим призначенням. Дитина, беручи той чи інший культурний об'єкт в його основній функції (наприклад, тарілка – ємність для утримання рідини), поряд з основною ознакою вирізняє й інші. Наприклад, системні властивості тарілки можна використати в таких ситуаціях: маса як тягар для утримання предмета від дії вітру; порожня сфера як захист продуктів від зовнішнього впливу; стіни тарілки як підставка для збільшення висоти предметів. Роблячи якусь неосновну властивість головною, їй надається роль призначення, але щодо нового предмета (наприклад, тарілка з класу предметів перейшла в клас кришок). У таких ситуаціях вихованець віднаходить різні способи використання об'єкта, і в цьому перевага

конкретно-ситуативного типу інтеграції, який близький до творчого процесу. Отже, функція цих задач – розвивально-творча.

Заняття різного типу та практичні задачі, на яких дитина оволодіває певним об'єктом, об'єднуються в змістовно-пізнавальні модулі, що визначають випробувально-пояснювальний тип навчання старшого дошкільника. Модуль – частина курсу навчання, що орієнтована на досягнення низки пов'язаних між собою цілей і має тривалість від кількох годин до кількох тижнів навчання. Поділ навчального матеріалу на модулі сприяє процесам диференціації та інтеграції знань про об'єкт, який вивчається. На заняттях за діяльнісним підходом старші дошкільники оволодівають науковими знаннями з різних галузей наук (природи, фізики, хімії). У процесі розв'язання практичних задач дитина набуває досвіду використання цих знань для розв'язання практичних задач. На інтегрованому занятті вихованці встановлюють зв'язки між окремими знаннями та об'єднують їх в одне ціле. Така організація навчання забезпечує науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля. Зміст навчального матеріалу спрямовується на досягнення такого рівня розумових здібностей дітей, за якого перед ними розкривається можливість швидкого, глибокого і правильного орієнтування в різноманітних життєвих ситуаціях. Ці нові форми розумової роботи не можуть виникнути самі по собі, вони завжди органічно пов'язані з відповідним їм змістом, який включений в розумову діяльність суб'єктів учіння. На нашу думку, організація навчальної діяльності в формі змістовно-пізнавального модуля забезпечує цілісність науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

Науково-практичне оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природного довкілля здійснювалося під час організації змістовно-пізнавальних модулів: «Вода та її властивості», «Деревина та її властивості», «Глина та її властивості», «Залізо та його властивості», «Гума та її властивості». Зауважимо, що на одному занятті за діяльнісним підходом розглядалася лише одна з істотних властивостей матеріалу. Тому загальна кількість таких занять залежала від числа відібраних властивостей об'єкта пізнання. Після кожного заняття за діяльнісним підходом здійснювався перехід до розв'язання практичних задач, у яких реалізувався компетентнісний

підхід. Кінцевим етапом модуля було інтегроване заняття, на якому в дітей у внутрішньому плані формувалася мисленнєва дія класифікації змістово-узагальненого рівня [3].

Так, у змістовно-пізнавальному модулі «Вода та її властивості» проведено чотири заняття. Три з них (за діяльнісним підходом) присвячені оволодінню істотними властивостями рідин. На першому занятті «Властивість рідин – текучість» створювався динамічний образ текучості води. З цією метою розкривалася його операційна структура, яка складала зміст узагальненого процесуального уявлення «текучість». Останнє об'єднувало операції, які за змістом наближалися до наукового поняття: перша операція – виявлення відсутності власної сталої форми та перебування у формі ємності, у якій міститься рідина; друга – визначення вихідного стану рідини як стану нерухомості; третя – нахилання рідини, вивільнення її з форми ємності, краї якої набувають положення «вище – нижче» (відповідно і вода переймає це положення як поштовх до втрати форми); четверта – втрата форми як набуття стану переміщення (як потоку в одному напрямі); п'ята – визначення кінцевого стану рідини як набуття знову стану нерухомості. Узагальнене процесуальне уявлення дитина з'ясовувала на конкретній речовині (воді) у взаємодії з експериментатором. Операційна структура текучості для інших речовин (молоко, олія тощо) визначалася нею самостійно. Така організація навчання забезпечувала можливість застосування засвоєних знань не тільки в умовах формування, а й у нових, ускладнених. На наступних заняттях діти у такій самій логічній послідовності оволодівали іншими істотними властивостями – «розчинність», «змочуваність».

Після кожного заняття відповідно до певної істотної властивості дошкільники вирішували одноактні та складно-перетворювальні практичні задачі. Четверте заняття модуля – інтегроване – забезпечувало об'єднання істотних властивостей води. На цьому занятті відбувалось інтегрування знань та практичного досвіду в цілісну систему: текучість – дає можливість переміщувати воду в потрібне місце без використання транспорту; розчинність – використовується для видалення бруду, виготовлення розчинів; змочування – допомагає фарбувати різні матеріали, підживлювати рослини. Діти усвідомлювали, що люди різних професій використовують воду в єдності її властивостей. На таких заняттях

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

відбувалося моделювання цілісності дидактичних відрізків навчального матеріалу, ущільнення одержаних знань на основі сутнісних зв'язків, здійснювалася діяльнісна соціонормативна інтеграція.

Наступним етапом експериментального навчання було науково-практичне оволодіння дітьми предметного довкілля. Вихованці створювали моделі різних предметів: «Чашка – вид посуду», «Стілець – вид меблів», «Лялька – вид іграшок», «Фартух – вид одягу», «Шапка – вид головного убору». Так, у процесі змістовно-пізнавального модуля «Чашка – вид посуду» розкривався узагальнений спосіб створення конструкції – ємності для утримання рідин. З'ясовувалося, з яких компонентів складається об'єкт, який зв'язок між ними. З цією метою виділявся такий операційний склад узагальненого процесуального уявлення «посуд»: 1. Визначення матеріалу, істотні властивості якого забезпечать утримання рідин (водостійкість, твердість). 2. Диференціація функціональних властивостей: дно (нижня частина поглиблення), стіна (оболонка, бокова сторона будь-якої ємності), вінця (краї посудини). 3. Техніка з'єднання визначених компонентів (послідовність, щільність). Таким чином простежувався спосіб конструювання об'єктів певного класу та визначалася закономірність, на основі якої вони об'єднуються. Після заняття дошкільники розв'язували практичні задачі різних типів: використання предметів за основного властивістю та на «переорієнтування». Наприкінці модуля проводилося інтегроване заняття, яке призводило до синтезу знань дітей про істотні властивості предметів на основі діяльнісної конкретно-ситуативної інтеграції. Організація навчання у формі змістовно-пізнавальних модулів забезпечувала цілісність науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля.

Початок означеного процесу знаходив своє продовження та завершення як узгодження результатів зовнішніх педагогічних впливів із внутрішньою психологічною структурою дитини, тобто з досвідом, який у неї є. Це зумовлювалося необхідністю асиміляції змісту і способу мислення, за якої новий результат навчання й розвитку набував внутрішньої стійкості, а не був лише тимчасово ситуативним. Розвиток як результат реалізації випробувально-пояснювального типу навчання зумовлював процес саморозвитку, за якого вихованець ставив цілі й відкривав адекватні способи їх досягнення на якісно іншому матеріалі.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Наприкінці формувального етапу експерименту було проведено оцінювання рівня науково-практичного оволодіння дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля в експериментальній і контрольній групах за кожним критерієм. Якісний аналіз отриманих результатів за *показниками когнітивного критерію* науково-практичного оволодіння дітьми об'єктами природно-предметного довкілля дає підстави стверджувати, що знання про істотні властивості виступали основою логічної організації їхньої пізнавальної діяльності. На основі засвоєних узагальнених процесуальних уявлень вихованці відображали істотні зв'язки об'єктів довкілля, змінювали підхід до аналізу предметів і природних процесів з емпіричного на випробувально-пояснювальний. У дітей сформувалася установка на пошук прихованих, внутрішніх зв'язків і відношень об'єктів. При цьому значно змінилося обстеження зовнішніх властивостей і зв'язків у них – його діти здійснювали з орієнтиром на наступне пізнання внутрішніх закономірностей. Зовнішні та внутрішні властивості предметів діти аналізували щодо тієї системи, у якій цей предмет існує.

Кількісні дані дають підстави зробити висновок, що рівень сформованості знань про істотні властивості об'єктів у дітей експериментальних груп значно вищий порівняно з контрольними. У вихованців контрольної групи суттєвих зрушень за показниками когнітивного критерію не відбулося. Діти цієї групи мали труднощі у виділенні в об'єкті пізнання істотних властивостей та визначенні їхнього змісту. Найбільша кількість вихованців у ЕГ з високим (20 %) та достатнім (56 %) рівнями знань про істотні властивості речовин та матеріалів. Середній рівень становить 17 %. Незначний відсоток дошкільників з низьким (0,7 %) та нижчим за середній рівнями (6%). У дітей КГ показники майже не змінилися. Дітей високого рівня не має, достатнього – 15,7 %. Значна кількість дошкільників із середнім (37,8 %), низьким (13,2 %) та нижчим за середній (32,3 %) рівнями.

На основі аналізу даних *операційного критерію* можна зробити висновок, що значна кількість дітей ЕГ має високий (20 %) та достатній (50 %) рівень знань про істотні властивості об'єктів природно-предметного довкілля. Діти з високим рівнем операційного критерію правильно визначають необхідну кількість та послідовність операцій певної істотної властивості, характеризують стан об'єкта до прикладання сили та після її зняття.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Аналіз результатів отриманих наприкінці формувального етапу експерименту за показниками *практичного* критерію засвідчив позитивну динаміку практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля. 25 % дошкільників ЕГ мають високий рівень застосування знань для розв'язання практичних задач, 55% – достатній. Вони за допомогою знань про істотні властивості матеріалів здійснювали цілеспрямовані перетворення. Вихованці точно вирізняли істотну властивість, за допомогою якої можна було розв'язати задачу, вибирали матеріал із відповідною властивістю. Характерною особливістю діяльності вихованців було те, що вони знаходили спосіб дій самостійно, правильно, з першої спроби виявляли необхідну властивість у матеріалі, зважаючи на варіативність умов. Дошкільники оперували достатньо великим обсягом знань, що свідчить про високий рівень їхньої оперативної пам'яті та уваги. Діти легко абстрагували властивості від їхніх носіїв, здійснювали аналіз, синтез, порівняння, виходячи з досягнення поставленої мети. Вони успішно вирізняли властивості і відношення, розумово відокремлюючи їх від конкретних об'єктів. Порівняльний аналіз даних засвідчив, що інтенсивніша позитивна динаміка науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля спостерігалася в експериментальних групах порівняно з контрольними (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка науково-практичного оволодіння дітьми старшого дошкільного віку об'єктами природно-предметного довкілля, %

Рівні	Експериментальна група		Динаміка	Контрольна група		Динаміка
	До формувального етапу експерименту	Після формувального етапу експерименту		До формувального етапу експерименту	Після формувального етапу експерименту	
Високий	0	25,3	+25,3	0	0	0
Достатній	11,6	48,9	+37,3	11,7	13,2	+1,5
Середній	25,3	20,8	-4,5	27,5	35,7	-8,2
Нижчий за середній	38,9	3,2	-35,7	38,7	31	-7,7
Низький	24,2	1,8	-22,4	22,1	20,1	-2

Узагальнюючи дані за всіма показниками визначених нами критеріїв науково-практичного оволодіння об'єктами природно-предметного довкілля дійшли висновку, що інтенсивніша динаміка позитивних змін спостерігалася в експериментальних групах. У дітей з'явилася достатньо чітко виражена стратегія пізнавальної діяльності. Вихованці дотримувалися певної лінії аналізу об'єктів, які вивчалися, – послідовність виявлення основних сторін предметної дійсності обумовлювалась особливостями знань. Ці знання в узагальненому вигляді визначали спрямованість пізнавальної діяльності на відповідні сторони та властивості об'єктів, задавали способи практичних дій з ними, забезпечували синтезування отриманих у цьому процесі нових знань у цілісну систему.

Педагогічні спостереження в контрольних і експериментальних групах показали, що значно відрізнявся тип навчання дітей старшого дошкільного віку. В експериментальних групах навчання ґрунтувалося на активних методах. Під час заняття вибудовувався діалог, який складався з проблемних, пошукових запитань. Діалогічна взаємодія педагога і дитини спонукала останніх до активності в процесі пізнання. Вихованці помічали проблеми, та прагнули їх розв'язати. Запитання дошкільників були спрямовані на пізнання різних станів матеріалів (речовин, предметів), їхніх змін, перетворень. Кількість запитань дітей до дорослого збільшилася на 40 %. Їх вихованці ставили як на заняттях з ознайомлення з довкіллям, так і в інших видах діяльності.

Експериментальна перевірка розробленої структурно-функціональної моделі та методики науково-практичного оволодіння старшими дошкільниками об'єктами природно-предметного довкілля підтвердила доцільність їх упровадження у практику дошкільних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский; [ред. М. Г. Ярошевский]. – М. : Институт психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
2. Зайцева Л. І. Педагогічні умови формування у старших дошкільників знань про об'єкти природно-предметного довкілля / Л. І. Зайцева // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. – Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне : РДГУ, 2012. – Вип. 4 (47). – С. 56–60.

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

3. Зайцева Л. І. Розкриваємо тасмниці довкілля : метод. посіб. / Л. І. Зайцева. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, – 2012. – 110 с.
4. Зайцева Л. І. Технологія розвивального навчання дітей дошкільного віку / Л. І. Зайцева // Вихователь-методист. – 2012. – № 8. – С. 19–34.
5. Поддьяков Н. Н. Методы умственного воспитания / Н. Н. Поддьяков // Основы дошкольной педагогики / Под. ред. А. В. Запорожца и Т. А. Марковой. – М. : Педагогика, 1980. – С. 170–181.
6. Рычик М. В. От наглядных образов к научным понятиям / М. В. Рычик. – К. : Рад. шк., 1987. – 79 с.
7. Савенков А. И. Маленькие исследователи. Как научить дошкольников приобретать знания / А. И. Савенков. – Ярославль : Академия развития. – 2002. – 160 с.
8. Савенков А. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании / А. Савенков // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 12. – С. 21–22.
9. Светловская Н. Об интеграции как методическом явлении и ее возможности в начальном обучении / Н. Светловская // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 57–60.
10. Тамберг Ю. Г. Как научить ребенка думать / Ю. Г. Тамберг. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 445 с.
11. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
12. Фридман Л. М. О методике обучения решению физических задач / Л. М. Фридман // Физика в школе. – 1994. – № 6. – С. 16–18.
13. Щедровицкий Г. П. О принципах исследования объективной структуры мыслительной деятельности на основе понятий содержательно-генетической логики / Г. П. Щедровицкий // Вопросы психологии. – 1964. – № 2. – С. 125–132.
14. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. ; Воронеж : Институт практической психологии; Модэк, 1997. – 416 с.

1.2. Сучасні концепти теорії та методики навчання дітей дошкільного віку української мови як державної

Л. І Казанцева

Завдання і зміст навчання української мови в дошкільних закладах освіти узгоджуються з багатограними аспектами функціонування державної мови в усіх сферах суспільного життя країни та її громадян. Засвоєння дітьми української мови як державної спрямовано на забезпечення їхніх громадянських прав і свобод як представників етнічних груп населення України. Знання і вільне володіння державною мовою має як особистісне, так і суспільне значення, оскільки мова, будучи визначальним націєтворчим чинником, має сприяти консолідації народу в державницьких процесах, а також повномасштабно виконувати функцію міжнаціонального спілкування.

Домінантою мовної освіти поліетнічної держави, якою є Україна, виступає орієнтація на навчання та виховання багатомовного громадянина. Кінцевою метою мовної освіти є автономна багатомовність, що має забезпечити успішну комунікацію всіх суб'єктів лінгвосоціуму і створити передумови для конструктивного полілогу представників усіх культур. Багатомовна освіта реалізується наскрізною системою, починаючи з дошкільної ланки.

Процес залучення дітей дошкільного віку до засвоєння державної мови в Україні забезпечено конституційно та визначено низкою законів, а саме: Законами України «Про мови в Україні» (2010), «Про національні меншини в Україні» (1992), «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов та мов меншин» (1999), «Про освіту» (1991), «Про дошкільну освіту» (2001). Зокрема у статті 10 Закону «Про дошкільну освіту» закріплено правові підстави до запровадження навчання рідною мовою та обов'язкового опанування державної мови, адже «мова (мови) у дошкільній освіті визначаються відповідно до Конституції України і законів про мови». Стаття 7 Закону до першорядних завдань дошкільної освіти відносить виховання в дітей поваги додержавної та рідної мов.

Базовий компонент дошкільної освіти (2012) концептуально визначив позицію дошкільної освіти відносно навчання української

мови в етнічних закладах освіти, вперше виокремивши в освітній лінії «Мовлення дитини» змістовий компонент «Українська мова як державна» [1].

Сучасний стан проблеми навчання дітей дошкільного віку української мови як державної, другої, спонукає до пошуку нових концептуальних підходів до розв'язання як суто науково-теоретичних, так і організаційно-технологічних складових. Уважний погляд на цю проблему взагалі трансплює її у надто специфічну теоретико-методичну площину – формування у дітей раннього білінгвізму. А це вимагає інтеграції знання багатьох суміжних наук – компаративної та комунікативної лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики, психології, педагогіки, і звичайно, лінгводидактики.

Піднімаючи питання навчання мови, ми торкаємося питання культури, адже мова і культура є невід'ємними субстанціями, роз'єднання яких може бути доволі абстрактним, умовним. Тож, методологічною детермінантою мусить бути обрано культурологічний концепт як підхід в цілому до проблеми навчання мови як такої, так і в умовах гетерогенних соціокультурних утворень полікультурного простору України, зокрема.

На органічний зв'язок культури і мови вказували О. Афанасьєв, Ф. Буслаєв, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Е. Сепір, Б. Уорф, К. Ушинський та ін. Мова і культура формують особистість і творця культурних цінностей. Ефективне навчання мови можливе в контексті культурологічної парадигми, в основі якої лежить ідея взаємопов'язаного опанування мови і культури (І. Бім, А. Богуш, Є. Верещагін, В. Костомаров, В. Красних, В. Маслова, Р. Міньяр-Белоручев, Г. Селевко, Ю. Степанова). Культурологічна парадигма визнає епіцентром людину, яка пізнає і творить культуру шляхом діалогічного спілкування, індивідуальної і колективно-мовленнєвої творчості; забезпечує особистісно-смісловий розвиток дитини, підтримує індивідуальність, унікальність кожної дитячої особистості, спираючись на її здатність до самозміни і культурного саморозвитку, вважає Є. Бондаревська.

На нашу думку, концептуальними положеннями культурологічної парадигми в навчанні української мови як державної мають стати такі: формування мовленнєвої особистості дошкільника через залучення його до опанування культурних

цінностей народу, мова якого вивчається (Є. Верещагін, В. Костомаров, Р. Міньяр-Белоручев); навчання мови з орієнтацією на «діалог культур», одночасне вивчення рідної і нерідної культур у процесі формування комунікативних умінь міжкультурного спілкування (М. Бахтін, Ю. Пассов); реалізація діяльнісно-творчої спрямованості навчально-виховної роботи, що передбачає культурно доцільну мету занурення дітей у мовленнєву активно-творчу діяльність у соціокультурній і полікультурній сферах (А. Богуш).

Уміння ефективно взаємодіяти в соціумі, з різними його суб'єктами вважається надзвичайно важливим чинником особистісного розвитку дитини. Це зумовлює необхідність формувати в дітей комунікативну компетенцію і комунікативне мовлення. У сучасному світі, де все більше розширюється спектр глобалізаційних процесів, володіння комунікативним мовленням та широким діапазоном ефективних комунікативних засобів розглядається як одна з ключових компетенцій сучасної особистості. Це спонукало до зміни парадигми в галузі мовної освіти на комунікативну.

Комунікативна стратегія мовної освіти пов'язується з сучасним науковим трактуванням мети і процесу навчання мови, зорієнтованих на таку систему, в якій навчання мови відбувається у процесі комунікації. Мета навчання за комунікативною стратегією визначається як формування мовної (мовленнєвої) особистості, що володіє вміннями ефективно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різноманітних формах і жанрах мовлення та в різних сферах спілкування (В. Артемов, А. Богуш, М. Вашуленко, І. Гудзик, Ю. Пассов, М. Пентилюк, М. Успенський). При цьому шлях до мети стає «власне практичним користуванням мовою» (Ю. Пассов). Мовна дошкільна освіта також узгоджується з кінцевою метою безперервної мовної освіти – забезпечити використання мови у всіх сферах життя як ефективного засобу комунікації.

Навчання дітей старшого дошкільного віку української мови відбувається на компетентнісній основі. Стрижневими поняттями компетентнісного підходу є «компетентність» і «компетенція» (Г. Беленька, Н. Бібік, А. Богуш, Є. Бондаревська, М. Вашуленко, І. Гудзик, І. Зимняя, Л. Коваль, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Садохін, А. Хуторської). Компетентність

потрактовується як сукупна характеристика особистості, що акумулює в собі систему знань, умінь і навичок, особистісних рис і якостей, ціннісних орієнтацій й настанов, життєвий досвід, набутих у процесі організованого навчання, засобів неформальної освіти та стихійного впливу середовища. Компетентнісний підхід у системі дошкільної освіти зорієнтований на цілісний розвиток дитини, що вимагає чіткого визначення рівня засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, усвідомлює, вміє, застосовує, здатна, оцінює, дотримується, проявляє ставлення), набуття нею життєво важливих компетенцій із різних сфер (вимог до розвиненості, навченості та вихованості).

У дошкільній лінгводидактиці усталився компетентнісний підхід до навчання дітей мови. Вчені виокремлюють мовну (Є. Божович, Л. Божович, І. Гудзик, М. Львов, Л. Мацько, М. Пентилюк, Є. Соботович, Н. Хомський, Н. Шумарова), мовленнєву компетенції, компонентами яких є фонетична, лексична, граматична, діалогічна і монологічна компетенції (А. Богуш, Є. Божович, М. Вашуленко, І. Зимняя, Л. Калмикова, К. Крутій, М. Пентилюк), комунікативну компетенцію і компетентність (А. Богуш, І. Зимняя, Л. Калмикова, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, Т. Піроженко). Мовна, мовленнєва і комунікативна належать до ключових компетенцій дитини-дошкільника (А. Арушанова, А. Богуш, Є. Божович, Н. Гавриш, Л. Калмикова, К. Крутій, Л. Парамонова та ін.). Кінцевим результатом сформованості мовної і мовленнєвої компетенцій є комунікативна компетенція. Вона носить інтегральну сутність, виявляючи сформованість усіх видів мовленнєвої і мовної компетенцій.

Отже, сучасні підходи до навчання дітей дошкільного віку української мови ґрунтуються на культурологічному, комунікативному і компетентнісному концептах.

Культурологічний концепт навчання дітей старшого дошкільного віку української мови як державної

Мова нації та її культура є взаємозалежними явищами єдиної цілісної системи, в якій розвиток культури починається з розвитку мови, а мова становить невід'ємну складову культури. Мова – це серцевина національної культури. «Найбільш могутнє древо культури, в якому викарбовується душа національності, є мова...», – писав С. Булгаков [7, с. 327].

Органічний взаємозв'язок мови і культури вбачається в тому, що мова й мовлення виступають продуктом певної культури, а культура, у свою чергу, кодується засобами мови. Мова об'єднує всі складові культури – матеріальні, духовні – в єдине неподільне ціле. Мова виступає найбільш яскравою національною ознакою, вона – найпотужніший елемент культури, який утримує в одному духовному полі всіх представників певної нації, навіть роз'єднаних у часі та просторі. У мові сконцентровані національний характер, національна психологія, вдача, ментальність, що формувалися віками (Ф. Буслаєв, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Е. Сепір, К. Ушинський). «У світлих, прозорих глибинах народної мови відображається вся історія духовного життя народу. Мова є найбільш живий, найбільш розкішний і міцний зв'язок, що поєднує минулі, сучасні та майбутні покоління в єдине велике історичне ціле», – писав К. Ушинський [36, с. 127].

В. фон Гумбольдт – один із перших, хто визнав закономірний зв'язок мови і культури. Цей зв'язок він бачив у тому, що, по-перше, матеріальна та духовна культура акумулюються в мові; по-друге, національна культура й національний характер виражаються в мові шляхом своєрідного бачення світу; по-третє, мові властива специфічна внутрішня форма, яка є відтворенням «народного духу», його культури; в-четвертих, мова виступає опосередкованим ланцюжком між людиною і культурою.

Учені (О. Афанасьєв, С. Булгаков, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Е. Сепір, Б. Уорф, К. Ушинський та ін.) у своїх працях наголошували на тому, що мови є для націй органами їх оригінального мислення та сприйняття світу. В. фон Гумбольдт вважає, що мова описує навколо людини зачароване коло, вийти з якого можна, лише вступивши до іншого кола, тобто вивчивши іншу мову. А вивчити іншу мову – означає набути новий погляд на світ. Люди, які розмовляють різними мовами, і світ бачать по-різному, оскільки кожна мова членує довколишній світ по-своєму. На думку Б. Уорфа, «мова – це не просто передавальний інструмент для озвучення ідей, а сам творець ідей, програма й керівництво для інтелектуальної діяльності людських індивідів [35, с.156]». Е. Сепір зазначає, що мова виступає не стільки засобом для передачі суспільного досвіду, скільки способом визначення цього досвіду для всіх, хто розмовляє тією мовою.

Кожній національній культурі властиві свої особливі способи бачення світу, кожним народом надається своя, специфічна роль явищам, предметам, стосункам, тому саме культура визначає контекст сприймання людиною світу. Таким чином, зв'язок мови й культури відтворюється у світогляді та способах мислення людини. О. Потебня наголошував, що навіть найменші структурно-семантичні відмінності в мовах особливим чином налаштовують увесь механізм думки на пізнання світу. Мовні структури на сенсорному рівні спрямовують свідомість на своєрідне сприймання дійсності, визначаючи характер вибірконості. Йдеться не лише про відмінне членування позамовної дійсності, а про надання певним її аспектам різного сенсу й різної прагматично-функціональної та аксіологічної значущості.

Національно-специфічне сприйняття довколишнього світу носіями різних культур неоднакове, подекуди контрастна оцінка одних і тих самих культурних явищ пояснюється тим, що мислення має національну специфіку, зумовлену характером мови (О. Афанасьєв, Ф. Буслаєв, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, К. Ушинський, Л. Щерба). Неповторність, унікальність, своєрідність національної культури забезпечується специфікою представленої нею мови. Мовні системи різних етносів вирізняються національно-культурною специфікою бачення світу, виокремленням у мові істотних для певного народу і його довколишнього середовища явищ, ознак, властивостей, елементів. Те, як особистість сприймає світ і що вона в ньому бачить, завжди позначається в поняттях, сформованих на основі рідної мови з урахуванням всього багатства виражальних засобів.

Мова й культура формують особистість і творця культурних цінностей. Принцип культуровідповідності, який зародився біля витоків наукової педагогіки, вперше поставив питання про зв'язок культури та навчання, виховання та розвитку особистості у широкому контексті (Я. Коменський, Ф. Дистервер). Сучасне трактування принципу культуровідповідності передбачає звернення всіх компонентів освіти й культури до людини як до «творця й суб'єкта, здатного до особистісного саморозвитку, ... передбачає освоєння культури як системи цінностей у контексті розвитку дитини і становлення її як творчої особистості [10, с.167]». Означений принцип зумовлює відношення між освітою й культурою як

середовищем, що живить особистість. «Культуровідповідний принцип обґрунтовує об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей, сприяє його розвитку і становленню, забезпечує особистісно зорієнтований розвиток особистості при підтримці індивідуальності, неповторності кожної дитячої особистості, її здатності до самозміни й культурного саморозвитку [10, с.167]».

Слушною є думка, що вивчення людиною іншої мови рівнозначне набуттю нею нового погляду на світ, адже люди, що володіють різними мовами і світ бачать по-різному, оскільки кожна мова представляє світ оригінально, по-своєму (В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Л. Щерба). У випадку вивчення нерідної мови засвоєння тільки форми цієї мови без урахування культурного компонента не дає глибокого й повнокровного її знання, стає перепорою для побудови повноцінного спілкування з носіями цього мовно-культурного коду, викликає непорозуміння через певні відмінності в наборі знань про світ. Завдяки дослідженням психолінгвістики (І. Зимняя, Ю. Караулов, Г. Колшанський, О. Леонтьєв, В. Красних та ін.), соціолінгвістики (О. Ахманова, В. Беліков, Р. Белл, Ю. Дешерієв, Л. Крисін, Л. Нікольський, О. Швейцер та ін.), лінгвокультурології (Є. Верещагін, Д. Гудков, П. Донець, В. Костомаров, В. Красних, В. Маслова, Р. Міньяр-Белоручев, Ю. Степанов та ін.) стало очевидним, що для повноцінного спілкування необхідно не тільки вміти володіти мовним матеріалом, але й знати специфічні поняття, властиві певній етноспільноті, володіти позамовними знаннями, що відтворюють культурні традиції цієї спільноти.

Таким чином, стрижневим поняттям культурологічного підходу є «культура». Філософи і психологи тлумачать культуру як спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений у матеріальних і духовних цінностях, у системі соціальних норм і настанов, сукупності ставлення людей до природи, до себе та інших (А. Білецький, М. Каган, Д. Ліхачов, Ю. Лотман, Е. Маркарян); як продукт соціальної активності людських колективів та становлення окремої людської особистості (Є. Верещагін). Педагогіка вбачає у понятті «культура» інші семантичні контексти: домінантною визнається функція творення іншої людини. З педагогічного погляду, людина формується лише в результаті свого прилучення до культури, саме тому людинотворча функція визнається провідною, нею визначаються всі інші функції

культури: передання соціального досвіду, регулятивна, ціннісна, духовна, знакова, які сприяють об'єднанню народів, розвивають національну самосвідомість, інтернаціональні орієнтири людей.

У результаті пошуків ефективних шляхів навчання мови сформувався культурологічний підхід, в основі якого лежить ідея взаємопов'язаного опанування мови та культури. Культурологічний підхід до навчання мов розглядається у працях Б. Бестужева-Лади, І. Бім, Є. Верещагіна, В. Костомарова, В. Красних, О. Лебедева, В. Маслової, А. Московченка, В. Розіна, Г. Селевка, С. Смирнова, В. Телія, В. Фурманової, І. Шаповалової, П. Щедровицького та ін. За визначенням Г. Селевка, культурологічний підхід – це «об'єднання у цілісному безперервному освітньому процесі спеціальних, загальнокультурних і психолого-педагогічних блоків знань з конкретних наукових дисциплін, загальнолюдських і національних основ культури, на основі принципу культуровідповідності й закономірностей розвитку особистості, в якому особистість дитини виконує пріоритетну системоутворювальну роль [30, с. 71]».

Сьогодні в мовній освіті сформувалося кілька напрямів культурологічного підходу, а саме: лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурологічний, комунікативно-етнографічний і соціокультурний. Усі названі культурологічні підходи об'єднує визнання мови як феномену культури, що втілює в собі історію, культуру, звичаї народу та мови як скарбниці культури, що сприяє пізнанню світу, зберіганню та переданні суспільно-історичного й культурного досвіду наступним поколінням.

Здобутком лінгвокраїнознавчого напрямку стало врахування мови і культури для забезпечення лінгвокраїнознавчої компетенції як цілісної системи уявлень про національні звичаї, традиції, реалії країни, мова якої вивчається. Метою навчання іншомовної культури стало ефективне формування лінгвокраїнознавчої компетенції, активної життєвої позиції, гармонійного духовного розвитку особистості. Науковцями (Є. Верещагін, Ю. Гулий, І. Дорожко, Н. Доценко, В. Костомаров, Р. Міньяр-Белоручев, М. Нефьодова, Б. Островська, А. Солодка, Н. Чайковська та ін.) визначено зміст лінгвокраїнознавчого навчання: географія, історія країни, соціально-політичний устрій, досягнення культури, науки, літератури, мистецтва, традиції та звичаї народу; «фонові знання», що містяться в когнітивній сфері носіїв мови, та є основою комунікативних

процесів; «невербальна мова» жестів, міміки, пантоміміки, інтонації, символів тощо. Значна увага в застосуванні лінгвокраїнознавчого напрямку приділяється вивченню лексичного шару мови, в якому прихована національно-специфічна інформація. Вивчається національно-культурна семантика слова, еквівалентні й безеквівалентні, фонові лексичні одиниці, фразеологізми, афоризми. Важливе місце в навчанні мов відводиться лінгвокраїнознавчим текстам, питанням підвищення їх лінгвокраїнознавчої ефективності; визначено критерії добору текстів: країнознавче наповнення (наявність країнознавчої інформації); рівень сучасності (відтворення сучасного стану культури); актуальний історизм (використання найбільш значущої історичної інформації); типовість відображених фактів культури.

Лінгвокультурологічний напрям (В. Воробйов, В. Красних, В. Маслова, Н. Мішатіна, Ю. Степанов, В. Телія, В. Фурманова та ін.) у навчанні мов дає можливість «...бачити мовну одиницю не тільки як репрезентанта певного мовного рівня, що має характерні граматичні ознаки, але і – насамперед! – одиниці культурної пам'яті народу [15, с. 12]». Цей напрям безпосередньо відтворює національну картину світу, особливості лінгвоментального комплексу, «вивчає прояв, відображення, і фіксацію культури в мові та дискурсі [15, с.36]». Мета лінгвокультурологічного напрямку полягає у фіксації уваги учнів на вивченні певного культурного простору через призму мови і дискурсу на культурному тлі комунікативного простору. Технологія лінгвокультурологічного напрямку в навчанні мови сприяє виявленню на основі мовного матеріалу базових одиниць культури, закріплених у мові й таких, що проявляються в дискурсі; зафіксованих і відображених у «дзеркалі мови» уявлень про окультурені людиною сфери; давньо-історичні уявлення, що проявляються крізь призму мови. Такими базовими одиницями культури, на думку В. Маслової, є безеквівалентна лексика; архетипи, міфологеми; фразеологічний фонд мови; стереотипи, символи, еталони, мовленнєвий етикет тощо, які слугують «каналом», яким людина може потрапити в культурно-історичний шар ментально-лінгвального комплексу.

Комунікативно-етнографічний напрям (М. Байрам, Г. Зерет, К. Кремш та ін.), який активно розвивається в зарубіжній методиці навчання іноземних мов, передбачає під час навчання мови і культури не тільки оволодіння певними фоновими знаннями, а

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

розвиток у мовців здатності адаптуватися до нових мовленнєвих ситуацій. Цей напрям культурологічного підходу нам видається надзвичайно перспективним, адже він зорієнтований на навчання нерідних мов у руслі комунікативної парадигми. У відповідності до комунікативно-етнографічного напрямку головним у навчанні мови є розвиток іншомовної та міжкультурної компетенцій, що дозволяє ефективно взаємодіяти з носіями іншої культури, розвиває вміння розуміти чужу поведінку й обирати доцільні тактики мовленнєвої поведінки.

Пріоритетним сьогодні є соціокультурний напрям культурологічного підходу, основним положенням якого є орієнтація на навчання в контексті «діалогу культур», одночасного навчання рідної та нерідної культур у процесі формування комунікативних умінь міжкультурного спілкування (Н. Бориско, Ю. Пассов, В. Сафонова, П. Сисоева, Л. Скуратівський та ін.). Пріоритетність напрямку полягає у формуванні ключової – соціокультурної компетентності, яка забезпечує здатність орієнтуватися в полікультурному середовищі, адекватно інтерпретувати явища та процеси позамовної і мовленнєвої культури, послуговуватися цими орієнтирами для взаємодії під час вирішення значущих завдань у різних типах міжетнічного спілкування.

Своєрідне тлумачення культурологічного підходу в полікультурній освіті знаходимо, зокрема, в дослідників у галузі міграційної педагогіки. Воно полягає у спрямованості на найбільш повне врахування особливостей дітей і молоді в їхній культурній ідентифікації і сприянні більш успішній адаптації до інокультурного середовища посередництвом освіти (Д. Вердієв, О. Гукаленко, Г. Солдатова, О. Соболева). Культурологічний підхід розвиває особистість у гармонії із загальнолюдською культурою. Стрижнем освіти на культурологічних засадах виступає самовизначення особистості у світовій культурі. Національна освіта, що налаштована на підготовку громадян до життя у своїй культурі, можлива лише в інтеграції зі світовими культурами з урахуванням засвоєння національних і загальнолюдських цінностей. Із культурологічного погляду, співвіднесеність народу зі світовою і культурами інших народів, а не замкненість на собі, створює з народу націю.

А. Богуш на підставі аналізу культурологічної парадигми в освітній системі В. Сухомлинського, виокремлює такі принципи культурологічного підходу:

– стимулювання потреби культурно-ціннісного пізнання в перетворенні світу шляхом організації різноманітних сфер діяльності учнів: музичної, соціокультурної, літературної, комунікативної, інтелектуальної;

– інтегративності культур, який спрямований на засвоєння цінностей загальнолюдської культури, а також засвоєння цінностей культур тих національностей, які проживають на спільній території;

– діалогу культур, що передбачає реалізацію різнорівневих і різнохарактерних діалогів: діалогу мистецтв, діалогу культур, внутрішній діалог свого «Я» із зовнішнім світом;

– принцип діяльнісно-творчої спрямованості навчально-виховної роботи передбачає визначену культурно доцільну мету занурення учнів в активно-творчу діяльність у соціокультурній і полікультурній сферах;

– принцип свободи, самостійності й відповідальності, що дозволяє учневі самостійно визначити своє ставлення до природи, оточення, мистецтва, навчання, відповідально оцінювати свою діяльність [5, с.38].

Культурологічний підхід до проектування особистісно зорієнтованої освіти втілюється в науковій школі Є. Бондаревської: «Культурологічна особистісно зорієнтована освіта – це така освіта, епіцентром якої є людина, яка пізнає і створює культуру шляхом діалогічного спілкування. Це освіта, що забезпечує особистісно-смісловий розвиток учнів, підтримує індивідуальність, неповторність кожної дитячої особистості, спираючись на її здатність до самозмінення й культурного саморозвитку [6, с.26]». Дослідження В. Комарова обґрунтовує значущість культурологічного підходу в розв'язанні проблем міжнаціонального спілкування. Так, основним змістом цього напрямку діяльності освітнього закладу має стати стимулювання інтересу до культурних цінностей інших народів, адекватне сприйняття їхньої своєрідності, осмислення даності поліетнічного світу й активне самовизначення в ньому, розвиток національного в особистості на основі загальнолюдських цінностей, розвиток умінь, навичок і здібностей взаємодії з інонаціональним і полінаціональним соціальним довкіллям.

Державний статус зумовлює вивчення української мови в дошкільних закладах національних спільнот України і стимулює пошук нових підходів в організації процесу навчання, які

забезпечуватимуть одночасне засвоєння дітьми мови й культури. Засвоєння дітьми державної та рідної мов на засадах культурологічної парадигми формує у них інтерес до української мови і представленої нею культури, зіставлення фактів і явищ рідної та української культури розвиває мислення, спонукає до аналітико-синтетичної діяльності, розширює інтелектуальний потенціал і пізнавальні горизонти. Опанування мовних засобів з одночасним засвоєнням їх культурно-історичного та національно-культурного значення сприяє більш ефективному формуванню комунікативної компетенції як здатності до спілкування в полікультурному й полімовному середовищах. Надання мовним одиницям культуросного сенсу оптимізує процес їх засвоєння, оскільки у сприйманні дітей вони набувають емоційного і змістового забарвлення. У такому стані знання з мови характеризуються усвідомленістю, привласнюються особистістю, між знаннями й досвідом дітей, їхніми особистісними переживаннями встановлюється емоційно-ціннісний зв'язок.

Культурологічна парадигма передбачає наповнення навчального матеріалу змістом, який формує і задовольняє пізнавальні інтереси дітей, їхні бажання зрозуміти українську культуру, побут, звички, погляди, духовні цінності народу, розвиває потребу й готовність до вивчення української мови. Дошкільники виявляють інтерес і набувають досвіду взаємодії з носіями української мови і культури.

***Сутність комунікативного концепту в лінгводидактиці та
методиці навчання дітей дошкільного віку української мови***

Засобом реалізації багатьох соціально-психологічних властивостей, через які виявляється комунікативна компетентність особистості, є комунікативне мовлення. Комунікація – це повідомлення, передавання інформації засобами мови, мовлення, тобто вербально, або невербально, у процесі міжособистісного спілкування. Із цього стає зрозумілим, що поняття «мовленнєва комунікація» слід розуміти як комунікацію, спілкування людей засобами мови.

Спілкування як процес міжособистісної взаємодії вивчався передусім із психологічної позиції (Б. Ананьєв, А. Беляєва, О. Бодальов, Л. Божович, М. Лісіна, В. М'ясищев). Науковцями встановлено, що спілкування складають різнопланові процеси

установлення та розвитку контактів між людьми, викликаються потребами спільної діяльності й містять процеси сприймання та розуміння інших мовців, обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії. М. Лісіна тлумачить поняття спілкування як «взаємодію двох або кількох людей, спрямовану на узгодження та об'єднання зусиль із метою налагодження відносин і досягнення загального результату [25, с.9]». Наведені визначення дають можливість назвати основні умови виникнення і здійснення спілкування, а саме: наявність двох або кількох комунікантів; комунікативну ситуацію з вираженими, усвідомленими потребами; активність співрозмовників, спрямовану на досягнення комунікативної мети.

Знання будови, компонентів, внутрішньої механіки природної комунікації дає можливість лінгвометодистам змоделювати процес навчання на комунікативній основі. Комунікативний підхід як об'єкт дослідження вирізняється складністю, багатоаспектністю, що ускладнює вироблення єдиного визначення поняття. Проте спільним у наукових поглядах на комунікативний підхід є те, що він належить до такої методичної категорії, яка своїм основним змістом зорієнтована на практичний аспект навчання мови, більше того, вона визначає основний підхід, домінуючу спрямованість процесу навчання на формування комунікативних умінь.

У 60-х роках ХХ ст. у теорії і методиці навчання мов відбулася так звана «комунікативна революція», в результаті якої виокремився новий, комунікативно-прагматичний підхід. На той час гостро постало питання практичного володіння мовами, що мало б забезпечити здатність здійснення мовцями різноманітних мовних контактів. Від 70-х років ХХ ст. принцип комунікативності набув особливого статусу і широкого визнання. Резолюція ІІІ міжнародного конгресу (1979 р.) визначили, що характерною рисою сучасного навчання і його визначальним принципом виступає активне користування мовою з метою спілкування, обміну знаннями, інформацією. Принцип комунікативності забезпечує розвиток практичних навичок володіння мовою з різними цілями, підвищує зацікавленість учнів.

Комунікативний підхід розвинувся на ґрунті свідомо-практичного методу (Б. Беляєв), який, у свою чергу, прийшов на зміну граматико-перекладного методу. Ю. Пассов висвітлює

еволюцію мовної освіти: від навчання мови – до навчання мовлення, після цього – до навчання мовленнєвої діяльності й далі – до навчання спілкування [27, с.4]. Ідея комунікативно-зорієнтованого навчання принесла величезні методичні переваги: змінилось уявлення про мету мовної освіти, яка стала формулюватись як розвиток мовної особистості, здатної здійснювати ефективну комунікацію в усіх сферах життя (В. Артемов, І. Бім, А. Богуш, М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Залевська, А. Миролюбов, О. Митрофанова, Ю. Пассов, М. Пентилюк, М. Успенський). Шлях до мети став «самим практичним користуванням мовою [27, с.31]», тобто мовленнєвий розвиток учнів через спілкування став і метою, і засобом навчання. Комунікативно-зорієнтований підхід дав можливість розглядати мовну систему в тісному взаємозв'язку з умовами її функціонування та тими змінами, які відбуваються в процесі спілкування.

Як і всі методичні стратегії в навчанні мов, комунікативний підхід розв'язує питання співвідношення теорії і практики, причому не лише в прагматичній площині, як лінгвістична теорія і практика та їх реалізація в навчанні конкретних мов у конкретних закладах освіти, але й як теоретична концепція сучасної лінгводидактичної науки. Преференції практики в навчанні мов першим проголосив свідомо-практичний метод, а сучасна комунікативна стратегія пропонує один з ефективних шляхів формування комунікативної компетентності з опорою на лінгвістичні знання. Комунікативний підхід у навчанні передбачає поєднання процесу засвоєння мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності з перевагою мовленнєвої практики (О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Зимняя, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Т. Рябова, І. Салістра, Г. Шелехова та ін.).

Теоретичним підґрунтям комунікативного концепту в лінгвометодиці виступають положення мовознавства про мову як своєрідну знакову систему, що забезпечує мислення людини і спілкування між людьми, тобто слугує засобом формування думок і сприймання довколишньої дійсності, обміну інформацією, вираження різноманітних почуттів (В. Артемов, Б. Баєв, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимняя, О. Леонтьєв, О. Потебня, Т. Ушакова). Методологічною платформою комунікативного концепту є парадигма про діалектичний зв'язок мови й мовлення. Мова існує у свідомості людей і реалізується в мовленні. Формою

існування мови, виявом її життєздатності є мовлення, а мовлення – це процес використання мови з метою спілкування, мислетворення, пізнання дійсності, нагромадження і збереження знань (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонт'єв, О. Потебня, С. Рубінштейн, І. Синиця, Ф. Сохін, О. Шахнарович, Л. Щерба). «Мовлення – це мова «в роботі» [28, с.8]».

Сучасна наука вказує на поняття мови й мовлення як на нетотожні та водночас непротилежні. На їх єдності й відмінності зауважував С. Рубінштейн: «Мова, як і мовлення, якщо розглядати насамперед у єдності, це відображення буття. Мовлення – це діяльність ..., мова в дії, це мова, що функціонує в контексті індивідуальної свідомості [29, с. 443]». Мову й мовлення можна протиставляти лише умовно, адже вони існують у нерозривній єдності, взаємній зумовленості та мають чимало спільних рис. По-перше, мова й мовлення нерозривно пов'язані з мисленням, по-друге, їм притаманна єдина основна функція – комунікативна, і по-третє, вони зумовлюються суспільно-історичними умовами й виникають на основі спільної діяльності людей. Серед багатьох функцій мови провідною є комунікативна, яка може реалізуватися лише в мовленні. Підтвердженням цієї закономірності є факти «вимирання» мови, якщо вона перестає бути засобом спілкування. Отже, мова й мовлення якнайближче пов'язані між собою, не існують одне без одного, оскільки мова живе й розвивається в живому мовленні, а для реалізації мовлення використовуються засоби мови.

Водночас мову й мовлення не можна ототожнювати. Мова, як система лексичних, граматичних, орфоепічних норм, виступає засобом спілкування, мовлення ж є власне цим процесом спілкування. Творцем і носієм мови є народ, а тому мова розглядається явищем суспільно-історичним. Творцем і носієм мовлення виступає окрема людина, тому мовлення є індивідуально-психологічним явищем. Існування мови не залежить від окремого мовця, тоді як мовлення цілком належить окремій особі. Для дослідження історії мови необхідно вивчити історію народу, а для вивчення мовлення слід звернутися до онтогенезу людини. Мова й етнос еволюціонують одночасно, а мовлення розвивається разом зі становленням окремої особистості. Саме тому, що мова й мовлення – нетотожні категорії, види мовлення не збігаються з видами мови, а основні аспекти мови (фонетика, лексика тощо) не співвідносяться з мовленнєвими процесами (говоріння, слухання тощо).

Методичні питання організації навчання на комунікативній основі можуть бути висвітлені з позицій діяльнісного підходу. Психолінгвістика запропонувала «діяльнісний» підхід, у контексті якого спілкування розглядається як особливий вид інтерактивної діяльності, якому властиві всі характеристики діяльності (структурність, цілеспрямованість, цілісність, механізм виконання). Сучасні мовознавчі і психолого-педагогічні науки досліджують мовлення, спілкування й мовленнєву комунікацію як діяльності з комплексом спільних і специфічних властивостей. Наукова інтерпретація і застосування досліджених психологічних, психолінгвістичних характеристик комунікативно-мовленнєвої діяльності виформовують теоретичну платформу комунікативної стратегії навчання мови.

Розв'язання проблеми діяльності пов'язується з іменами Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, О. Лурії, С. Рубінштейна. Зокрема, С. Рубінштейн вперше висунув ідею про єдність психіки, свідомості та діяльності: «діяльність і свідомість ...утворюють органічне ціле, не тотожність, а єдність [29, с.26]». Діяльність, за О. Леонтьєвим, «це одиниця життя, опосередкована психічним відображенням, реальна функція якого полягає в тому, що вона орієнтує суб'єкта у предметному світі [23, с.35]». Засновники теорії діяльності вважають, що діяльність як складна система має свою будову, свої внутрішні закони, за якими функціонує і розвивається.

Передусім діяльність має мету – те, чого прагне досягти людина. Структуру діяльності складають дії, які виконуються певним способом, а отже, мають свій «операційний апарат». Кожна окрема дія спрямовується на виконання власної проміжної мети й підпорядковується загальній меті діяльності. На думку вчених (Л. Анциферова, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), діяльність характеризують такі основні риси, як цілеспрямованість, структурність, плановість, евристичність. С. Рубінштейн увів поняття «фазної будови» акта діяльності та виокремив 5 фаз діяльності: 1 фаза – мотивація діяльності, продуктом якої виступає інтенція (намір); 2 – орієнтовні дії; 3 – планування діяльності; 4 – виконавча, або реалізація плану; 5 – контроль за результатами діяльності.

Психологічне бачення проблеми діяльності спрямовує лінгводидактику на організацію такого навчання, в якому чітко

викарбовуються мотиви, цілі, завдання і предмет. Усіляка діяльність, аби бути максимально ефективною, має бути керованою. Педагогу необхідно озброїти учнів відповідними діями та операціями, висунути чіткі цілі, сформувані мотивацію діяльності. Управління мотивацією виконує важливу роль у керівництві діяльністю: «без управління мотиваційним боком діяльності неможливе управління всією діяльністю, а це означає відсутність гарантії досягнення результату й ефективності навчання [37, с.63]». Мотивація виступає «пусковим механізмом» діяльності, від змісту якої залежить успіх останньої. Керування діяльністю здійснюється за принципом «зворотного зв'язку», «зворотної аферентації» (П. Анохін, Н. Бернштейн). Це допомагає людині свідомо ставитися до результату та процесу його досягнення, зіставляти отримані результати з поставленою метою, коригувати свою діяльність відповідно до умов, за яких вона протікає.

Навчання й розвиток мовлення сучасна наука розглядає в руслі теорії мовленнєвої діяльності, започаткованої Ф. де Соссюром і Л. Щербою, а пізніше розвинутої теоретиками психології діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) і психолінгвістики (М. Жинкін, О. Залевська, І. Зимняя, Л. Калмикова, О. Леонтьєв, І. Синиця, Т. Ушакова, О. Шахнарович).

П'ятифазна структура діяльнісного акта зберігається в мовленнєвій діяльності й відтворює процес породження мовленнєвого висловлювання. Психолінгвістика вивчає механізми породження висловлювання і називає такий алгоритм мовленнєвого акту: від ситуації спілкування до мовленнєвого наміру, далі – до реалізації думки в значеннях зовнішніх слів, і нарешті, опосередкування думки в словах, або етап акустико-артикуляційної реалізації мовлення [19]. О. Шахнарович називає такі етапи породження висловлювання: мотив, мовленнєва інтенція, внутрішня програма мовленнєвої дії, реалізація внутрішньої програми, планування висловлювання у конкретній формі, втілення у словесній формі [37].

Психологічне бачення мовлення як діяльності скеровує лінгводидактику на організацію навчання мовленнєвої діяльності, а не мови як знакової системи (О. Біляєв, А. Богущ, М. Вашуленко, Є. Голобородько, І. Гудзик, Т. Котик, Т. Ладиженська, М. Львов,

Н. Луцан, Н. Моцінська, Ю. Пассов, М. Пентилюк, М. Рождественський, О. Хорошковська). Опанування мовленнєвої діяльності здійснюється у процесі навчання мови на мовленнєвій основі, що включає слухання, говоріння, читання та письмо. Метою навчання виступає «формування особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами при сприйнятті і створенні висловлювань у різних сферах мовлення, тобто в забезпеченні її всебічної мовленнєвої компетенції [22, с.16 – 17]». Отже, формування мовної особистості, якій притаманна мовна, мовленнєва і комунікативна компетенції, можливе у контексті комунікативної стратегії навчання.

Комунікативний концепт спрямовується на розвиток уміння практично користуватися «живою» мовою і покликаний навчати не маніпулюванню мовними структурами, а свідомому співвіднесенню цих структур з їхніми комунікативними функціями в різноманітних ситуаціях спілкування, зазначає О. Леонтьєв [20; 21]. Науковці (Н. Гальскова, Н. Гез, Л. Калмикова, Г. Колшанський, В. Костомаров, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Т. Піроженко) вважають, що в основу навчання мови на комунікативній основі слід покладати процес спілкування. В. Костомаров зауважує, що риси реальної комунікації – екстралінгвістична зумовленість, двобічний «творчий» результативний характер, – мають складати основу комунікативного навчання, а учень завжди має перебувати «в комунікації, в мотивах, стимулах спілкування». М. Пентилюк пише про нагальну потребу в комунікативному спрямуванні навчального процесу, тобто в такій організації навчання мови, «яка б забезпечила активну мовленнєву діяльність школярів, викликала в них бажання висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником, а головне, усвідомлення, що мова – засіб спілкування і пізнання, який супроводжує людину протягом усього життя [28, с.9]».

Власне, процес навчання за комунікативною стратегією, вважає Ю. Пассов, стає моделлю процесу комунікації, тому що відповідає за всіма основними характеристиками процесу спілкування: має діяльнісну природу, цілеспрямованість і мотивованість, ситуативну співвіднесеність, предметність, змістовність. За умови точної методичної інтерпретації основних параметрів реального спілкування є можливість ефективного розвитку у процесі навчання всіх якостей говоріння як засобу спілкування.

Сутність комунікативної стратегії навчання полягає в такій організації навчальної мовленнєвої діяльності, яка спонукає мовців розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння високим рівнем спілкування. Процес комунікативно спрямованого навчання виходить не з мовної системи, а з процесу спілкування. Отже, комунікативний підхід до навчання мови враховує: 1) потреби спілкування; 2) мотиви спілкування; 3) умови здійснення спілкування. Оволодіння мовою вимагає навчання не тільки мовних засобів для отримання та передавання інформації, а й самого процесу одержання та передавання інформації. При цьому обмін інформацією становить змістовий бік мовленнєвої діяльності, а користування лексикою і граматикую під час такого обміну – її формальний бік. Розгорнуте тлумачення принципу комунікативності, в основу якого покладено ідею системи комунікативних завдань і мовного матеріалу як засобу розв'язання цих завдань, дається В. Костомаровим і О. Митрофановою.

Учені (Б. Беляєв, І. Зимня, М. Кабардов, В. Костомаров, О. Леонт'єв, О. Митрофанова, В. Скалкін та ін.) зауважують на одному з вузлових питань методики навчання нерідної мови на основі комунікативного концепту, а саме – на забезпеченні повної реалізації принципу свідомості, особливо тоді, коли за домінанту обрано практичне оволодіння мовою у процесі навчального спілкування, максимально наближеного до реального. І. Зимня і О. Леонт'єв застерігають проти спрощеного, вульгаризованого розуміння спілкування в навчанні та проти відмови від опанування мовних засобів на засадах свідомості. Процес навчання повинен складатися «з навчання іншомовного мовного матеріалу (засобам навчання) й навчання діяльності спілкування. Обидва аспекти однаково важливі [13, с.146]».

Ідея комунікативності важлива передусім для набуття комунікативно-мовленнєвих умінь. Умовою їх формування є «відпрацювання мовленнєвих навичок, яке обов'язково передбачає на певному етапі звертання до свідомого оперування мовним матеріалом, у всякому випадку, коли ми маємо справу з так званими свідомими операціями [21, с.30]». Ця проблема пов'язується із системою презентації мовного матеріалу, тобто з процесами свідомого орієнтування в мові, – тим, що виступає ядром системи мови, і не може засвоюватись іншим шляхом, окрім свідомого. «Те,

що ми називаємо навчанням власне мови (мовним засобам), у психологічному сенсі зводиться до формування дії орієнтації, необхідної для мовленнєвої діяльності, та до оволодіння засобами здійснення цієї діяльності [21, с.48]».

Проблема свідомості в навчанні нерідної мови актуалізує положення про зв'язок мислення й мовлення. Одне із ключових питань теорії і практики комунікативного підходу в навчанні нерідної мови стосується того, як вирішується проблема взаємовідношення мислення й мовлення. Вітчизняна психологія виходить із розуміння того, що мислення та мовлення нетотожні, і не кожне висловлювання можна вважати мисленнєвим актом. Л. Виготський писав: «...немає жодних психологічних передумов для того, щоб відносити всі види мовленнєвої активності людини до мислення. Коли я, приміром, відтворюю... вірш, заучений напам'ять, або повторюю будь-яку фразу, у всіх цих випадках немає жодних даних для того, щоб співвідносити ці операції до галузі мислення [8, с.38]». Справжнє мислення відбувається тоді, коли мовцем у висловлюванні відтворюється «особистісний смисл» (О. Леонтьєв) [20]. У реальній комунікації людина використовує мовленнєві засоби для передавання притаманних їй почуттів, намірів, переживань, ставлень, тобто смисл висловлювань породжується думкою. Отже, навчання, якщо воно претендує на комунікативно спрямоване, має пробуджувати в мовців думки, які вони бажають висловити й отримати на них реакцію. З лінгвометодичної позиції для актуалізації зв'язку мислення й мовлення необхідно задіяти такі засоби навчання, які б дозволили керувати змістом мислення мовців, із тим, щоб привести в гармонію цей зміст і його вираження нерідною мовою.

Таким чином, із позиції діяльнісного підходу мислення й мовлення становлять не суму, не тотожність чи відмінність, а єдність. Специфіка такої єдності полягає в тому, що обидва процеси не можуть зводитись один до одного, як і не можуть протиставлятися один одному. Технології навчання нерідних мов на комунікативній основі повинні концентрувати увагу на створенні умов для оволодіння мовленнєвою діяльністю засобами іноземної мови, у процесі якої мовленнєві утворення породжуються мисленням.

Одним із найважливіших параметрів комунікативного навчання є наявність мотиву до здійснення мовленнєвої діяльності

нерідною мовою. Дефініція О. Леонтьєва «Діяльності без мотиву не буває» набуває сили закону в комунікативному навчанні. Важливою умовою ефективності діяльності виступає збіг мотиву і предмета діяльності. Справжня мотивація ґрунтується на природній потребі мовців у спілкуванні іноземною мовою.

Які ж принципи особливо важливі в комунікативно-зорієнтованому навчанні нерідної мови? Ю.Пассов виокремлює 5 засад комунікативного навчання [27]. 1. Мовленнєва спрямованість у визначенні мети і шляху досягнення цієї мети, в практичному користуванні мовою. Мовленнєва спрямованість можлива тільки за наявності мовленнєво-мисленнєвої активності мовців – це серцевина комунікативного навчання.

2. Індивідуалізація навчання за провідної ролі особистісного аспекту, що виявляється в урахуванні всіх властивостей учня як індивідуальності (здібностей, досвіду, особистісних якостей). Індивідуалізація виступає провідним способом створення мотивації та активності. Якщо мовленнєве завдання відповідає потребам учня, то виникає справжня мотивація і внутрішня активність, тому що завдання стосується мовця особисто.

3. Комунікативність пов'язана з поняттям функціональності. Навчання у процесі і з метою спілкування передбачає засвоєння не системи мови, а системи мовленнєвих засобів. Оскільки кожна мовленнєва одиниця виконує в спілкуванні певні мовленнєві функції, то навчання мовлення повинно спрямовуватися на вироблення вмінь застосовувати в мовленнєвих ситуаціях адекватні мовленнєві засоби. Із позицій функціональності відбір мовного матеріалу й мовленнєвих засобів має відбуватися, по-перше, навколо ситуацій і мовленнєвих завдань, а не навколо розмовних тем і граматичних явищ. По-друге, тільки чітка послідовність у застосуванні мовного матеріалу може забезпечити позитивне перенесення всередині іншомовної системи мовленнєвих засобів. По-третє, повідомлення мінімально необхідних знань має відповідати завданням практичного засвоєння мовленнєвих засобів.

4. Важливою ознакою спілкування та однією з природних властивостей мовленнєвої навички виступає ситуативність, без якої остання (за умови зафіксованості навичкової дії мозком) не здатна до перенесення. Ситуативність також слід розглядати і як засіб стимуляції мовлення, що відтворює комунікативну реальність і збуджує інтерес до творення текстів.

5. Навчання спілкування стимулюється принципом новизни, що забезпечує гнучкість навичок, без чого неможливе їх перенесення. А гнучкість, у свою чергу, формується числом варіювання ситуацій і матеріалу. Новизна забезпечується рішенням мисленнєвих завдань, що водночас слугує розвиткові продуктивного говоріння та інтересу до навчання.

На підставі вищезазначеного методисти (В. Бадер, М. Вашуленко, І. Гудзик, Т. Донченко, Л. Калмикова, Т. Коршун, В. Костомаров, Л. Паламар, Ю. Пассов, М. Пентилюк, Н. Притулик, В. Трунова, О. Хорошковська) відзначають відмінні характеристики й водночас переваги комунікативного підходу в навчанні мови. По-перше, забезпечується засвоєння мовних явищ не лише з погляду мовних структур (граматики, лексики), а з урахуванням виконуваних ними комунікативних функцій. Це означає не відмову від засвоєння граматики або лексики, а навпаки, передбачає такий оптимальний відбір мовного матеріалу, який відповідає виконанню завдань комунікації.

По-друге, набуваються вміння застосовувати всю суму отриманих лінгвістичних знань, адже в процесі спілкування неможливо виокремити фонетику, лексику або граматику. Таким чином, комунікативній стратегії властива інтегрованість, яка дозволяє раціонально поєднати навчання всіх видів мовленнєвої діяльності і підпорядкувати загальній меті комунікації.

По-третє, відмінною особливістю комунікативного підходу є організація навчального матеріалу на понятійній, смисловій основі, коли увага приділяється змістовому, а не формальному аспекту висловлювання. Дійсно, в комунікації на перший план виступає усвідомлення змісту почутого й сенсу відповіді, а мовні засоби виступають супутнім продуктом. Із цього стає зрозумілим, що добір мовних засобів із навчальною метою доцільно проводити виходячи з того, яке прагматичне завдання спілкування буде розв'язуватися комунікантами (згода – незгода, прохання, запрошення, відмова, привітання, повідомлення тощо) і за допомогою яких понять або значень мовці зможуть передати інформацію. Отже, функціональне застосування мовних засобів і складає суть процесу комунікації, в якому функції і поняття становлять два невід'ємні аспекти цього процесу.

На нашу думку, комунікативна стратегія надає нових позитивних рис навчальному процесу в загальноосвітньому аспекті:

по-перше, статусно-рольове спілкування «вчитель – учень» змінюється міжособистісним, учитель із транслятора знань перетворюється на організатора спільної діяльності; по-друге, міжособистісне спілкування з особистісною мотивацією підвищує творчу активність і ефективність освітньої діяльності; по-третє, змінюється зміст спілкування: замість передачі знань і їх відтворення породжується нове знання в процесі спільної творчості й переосмислення відомого; четверте, змінюється емоційна тональність і стиль спілкування, виникає атмосфера взаємної поваги, доброзичливості і взаємодопомоги; п'яте, розширюється набір необхідних для оптимальної діяльності вмінь і навичок: вести діалог, встановлювати зворотний зв'язок, спілкуватися в різних комунікативних ситуаціях із різними партнерами у відповідності до конкретних цілей і завдань; шосте, навчальна діяльність набуває рис природної життєдіяльності, що позначається на ставленні учнів до навчання.

Навчання мовленнєвої діяльності на комунікативній основі передбачає формування в мовців мотиваційного плану, потреби як необхідної передумови мовленнєвої діяльності. Джерелом мовленнєвої діяльності виступає комунікативна потреба, саме вона стає провідним мотивом мовленнєвої діяльності людини, адже «сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наші потяги та потреби, наші інтереси й спонукання, наші афекти та емоції [8, с.39]». Психолінгвістика вказує: думку викликає мотив, і все, що ми говоримо, ми робимо це заради чогось і чомусь [13; 19]. У процесі породження мовлення мотив є відправною інстанцією, та водночас він же стає останньою у зворотному процесі – у сприйнятті й розумінні висловлювання, оскільки мовцем розуміється не стільки власне мовлення, навіть не думка, а те, задля чого співрозмовник висловився, тобто мотив мовлення. Отже, положення психолінгвістики про мотивованість і цілеспрямованість мовленнєвої діяльності зосереджує увагу методистів на приведенні в дію мотивації, оскільки лише вона є пусковим механізмом говоріння. Враховуючи це, постає необхідність активізації чинників, які керуватимуть мовленнєвою діяльністю під час цілеспрямованого оволодіння мовою (І. Зимняя, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, О. Шахнарович). В умовах комунікативно-зорієнтованого навчання рекомендується створювати такі навчальні ситуації, за яких у мовців з'являється бажання (необхідність) висловлюватись.

Комунікативна стратегія в навчанні мови ґрунтується на подібності процесу навчання до процесу спілкування. Для розуміння суті спілкування необхідно дати відповіді на три запитання: «Чому мовець вступає в спілкування? Хто є його співрозмовником? Як він буде спілкуватися?», – зауважує М. Пентилюк [28].

Відповідь на перше запитання розкриває потреби й мотиви спілкування: 1) поінформувати співрозмовника, висловити своє ставлення до цього; 2) вплинути на співрозмовника, щось довести слухачеві, в чомусь його переконати, змінити стосунки; 3) з'ясувати ставлення іншої людини до певних питань; 4) продемонструвати свій психологічний, фізичний стан тощо. Спонуки до започаткування спілкування мають екстралінгвістичну, позамовну природу, адже спричиняються життєвими обставинами.

Питання вибору співрозмовника цілком залежить від мовця. Саме він визначає, з ким буде спілкуватися – з конкретною людиною – носієм тієї чи тієї соціальної ролі або з певною групою мовців. Від особи адресата спілкування залежить вибір засобів спілкування. А відповідь на запитання «Як спілкуватися?» залежить від того, хто є співрозмовником і якою є мета спілкування. Від вибору адекватних засобів спілкування залежить її ефективність. Оскільки основною метою спілкування є вплив на співрозмовника, то важливою умовою успішної комунікації виступає застосування комунікантами суспільно прийнятих форм взаємодії.

У психолінгвістиці встановлено, що для повноцінного спілкування людина має володіти такими навичками: швидко орієнтуватися в умовах спілкування; правильно спланувати своє мовлення, вибрати зміст спілкування; знайти адекватні засоби для передавання цього змісту; вміти забезпечити зворотний зв'язок. Якщо будь-яка ланка з цього важливого ланцюжка порушується, то мовець не отримує бажаного результату. Кожен акт спілкування являє собою єдність усіх фаз, які виступають сталою структурою мовленнєвої діяльності. Відтак, навчання мови на комунікативній основі націлюється на формування культури мовлення і спілкування, вміння обрати оптимальні мовні засоби для реалізації потрібної тактики комунікативної поведінки (М. Пентилюк).

Практичне застосування того чи того методичного підходу насамперед пов'язане з організацією навчального матеріалу в тій послідовності, яка б відповідала цілям і завданням цієї методичної

системи. Відносно комунікативного підходу це є особливо актуальним, оскільки створення програм пов'язане із врахуванням комунікативних потреб мовців і виробленням на цій основі цілісних функціонально-смыслових одиниць комунікації, які мають цілеспрямований характер і співвідносяться з певною конкретною ситуацією спілкування. Відомо, чим складніша ситуація спілкування, тим менш вірогідна можливість точного прогнозування мовних засобів та інших параметрів, необхідних для успішного рішення висунутої комунікативної задачі. Одним із продуктивних шляхів забезпечення комунікативності навчання є застосування тематико-ситуативного принципу організації навчального матеріалу. Цей принцип активно застосовується в навчанні іноземних мов (Б. Беляєв, І. Бім, Е. Ведель, Н. Гальскова, Н. Гез, І. Іллясов, Е. Ітельсон, А. Миролюбов, Ю. Пассов, Т. Рябова та ін.).

Отже, комунікативний концепт – це теоретична платформа і методична стратегія, у відповідності до яких вся система навчання мови відбувається засобами спілкування і з метою навчання спілкування. Мету навчання за цим концептом можна визначити як формування мовленнєвої особистості, яка володіє вміннями ефективно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах мовлення і в різних сферах комунікації.

Навчання за комунікативною стратегією стає власне моделлю процесу комунікації. Навчальна комунікація містить основні компоненти реального спілкування: комунікативну екстралінгвістичну ситуацію, суб'єктів комунікації з вираженими мотивами спілкування, активність мовців, спрямовану на досягнення комунікативної мети. Комунікативний підхід ґрунтується на розумінні спілкування як особливого виду інтерактивної діяльності, якій властиві всі ознаки діяльності – мотивованість, змістовність, цілеспрямованість, структурність, операціональність, результативність.

Базові парадигми комунікативної стратегії вимагають забезпечення свідомості в навчання при збереженні домінантної ролі практичного оволодіння мовою у процесі спілкування, яке за внутрішніми й зовнішніми параметрами максимально наближене до реальної комунікації. Свідомість у комунікативно-зорієнтованому навчанні забезпечує змістовий аспект мовленнєвої діяльності в процесі обміну інформацією, а користування мовними засобами – її формальний аспект. Таким чином, у навчальній комунікації

поєднуються процеси засвоєння мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності з перевагою комунікативно-мовленнєвої практики.

Сьогодні задля визначення основних параметрів навчання за комунікативним концептом необхідно звернутися до категорій комунікативної лінгвістики, якими є дискурс і дискурсивна діяльність. Поняття «дискурс» походить від французького слова «*discours*» і означає «мовлення» або «розмова». Сьогодні термін «дискурс» у багатьох гуманітарних науках, і передусім у лінгвістиці і психолінгвістиці, настільки ж часто використовуваний, як і неоднозначний. Різноманітність підходів до його дослідження і застосування зумовлює появу численних дефініцій і широкого понятійного діапазону. Науковці (Ф. Бацевич, В. Варакіна, О. Кубрякова, К. Кусько, А. Нікітіна, Т. Ніколаєва, Н. Миронова, Ю. Степанов та ін.) відзначають багатозначність терміна, вбачають навіть певні омонімічні розходження його окремих значень.

На думку К. Кусько, «...гетерогенність поняття дискурс пов'язана з його об'ємним функціональним потенціалом, його здатністю поєднувати і кваліфікувати численні, різні за категоріальною семантикою явища і процеси [17, с.92]». Так, П. Серіо виокремлює вісім значень терміна «дискурс»: 1) еквівалент поняття «мовлення», тобто будь-яке конкретне висловлювання; 2) одиниця за розмірами більша, ніж фраза; 3) вплив висловлювання на його отримувача з урахуванням ситуації; 4) бесіда як основний тип висловлювання; 5) мовлення з позиції мовця в протилежність повідомлення, яке не враховує такої позиції; 6) вживання одиниць мови, їх мовленнєва актуалізація; 7) соціально або ідеологічно обмежений тип висловлювання, властивий певному виду соціуму; 8) теоретичний конструкт, призначений для дослідження продукування тексту.

У трактуванні К. Кусько, дискурс – «це переважно текст, його уривок, схема, фрагмент чи парадигма, письмова або усна; об'єднані послідовною логічною будовою і мовними зв'язками локального та глобального змісту з метою реалізації певної авторської інформативної, людинознавчої чи суспільствознавчої проблематики [17, с.92]». За В. Варакіною, дискурс – це вербалізована в тексті комунікативна інтеракція адресанта й адресата, яка відбувається в конкретних комунікативних, соціальних та прагматичних ситуаціях і спрямована на здійснення конкретного когнітивного, емоційного чи інтелектуального прагматичного впливу на адресата.

На думку багатьох дослідників, визначення «дискурсу», запропоноване В. Дем'янковим, вважається одним із найбільш вичерпних: це довільний фрагмент тексту, який складається більш ніж з одного речення або незалежної частини речення. Часто, але не завжди, дискурс концентрується навколо деякого опорного концепту; створює загальний контекст, який описує дійових осіб, об'єкти, обставини, час, вчинки, визначаючись не стільки послідовністю речень, скільки тим загальним для утворюючого дискурсу та його інтерпретатора світом, який «розбудовується» в ході розгортання дискурсу. Елементи дискурсу – це події, їхні учасники, перформативна інформація та «неподії», тобто: а) обставини, що супроводжують події; б) тло, яке пояснює події; в) оцінка учасників події; г) оцінка, яка співвідносить дискурс з подіями.

Розвиток теорії дискурсу пов'язується зі встановленням відповідності між дискурсом і комунікацією (Ф. Бацевич, Л. Бессонова, Т. ван Дейк, О. Селіванова). Зокрема, Ф. Бацевич у праці «Основи комунікативної лінгвістики» зауважує: «Дискурс – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [2, с.138]». В інтерпретації Т. ван Дейка, дискурс починає розумітись як складне комунікативне явище, яке містить не лише акт створення певного тексту, але й відтворює залежність створюваного мовленнєвого продукту від значної кількості екстралінгвістичних обставин – знань про світ, думок, ціннісних настанов, бажань і конкретних цілей мовця як автора тексту. «Беззаперечним є той факт, – відзначає Л. Бессонова, – що дискурс засвідчує своє місце в системі категорій комунікації передусім через поняття «текст» (хоча текстом у чистому вигляді не виступає), також через поняття «мовлення», але саме створенням певного комунікативного простору, де і відбувається комунікативна подія, яка породжує текст, характеризується дискурс [4, с. 25]». Прихильники комунікативного напряму дискурсології акцентують увагу на ситуації спілкування як найбільш важливій умові появи вербального або / і невербального тексту.

Завдячуючи своїй здатності інтегрувати гуманітарне знання, теорія дискурсу виокремлює і розв'язує актуальні питання сучасної комунікації. Дискурсивний підхід дозволяє вивчати зв'язки між мовним спілкуванням, людиною, культурою і суспільством, створювати нові можливості в дослідженні комунікативних процесів. Зокрема, австрійська дослідниця Р. Водак встановлює зв'язок між дискурсом і текстом через посередництво соціолінгвістичного контексту. На її думку, дискурси (будь-якого виду і форми) можуть бути виявлені, описані і зрозумілі лише в контексті. Послідовники цього підходу (Ф. Бацевич, В. Варакіна, Т. ван Дейк, В. Карасик, А. Кібрик, М. Макаров, П. Паршин, О. Селіванова, Ю. Степанов, Т. Шмельова) зауважують, що дискурс – це спілкування, в якому існують явні цілі й певні учасники зі своїми соціальними, психологічними, національно-культурними і статусними характеристиками. Дискурс становить явище, що досліджується в режимі реального часу, в процесі виникнення й розгортання, а для аналізу враховуються всі соціальні, культурологічні та прагматичні чинники. Вивчення дискурсу на комунікативній основі ґрунтується на постулаті про зв'язок дискурсу і використання мови в процесі мовленнєвого спілкування, тобто такої соціальної діяльності, яка відбувається засобами мови в умовах реального світу і реальної взаємодії людей.

Останнім часом у лінгводидактиці приділяється значна увага питанням навчання дискурсивної діяльності, формуванню дискурсивної компетенції, розвитку дискурсивних здібностей. Передусім інтерес і увага лінгвометодистів пов'язана з утвердженням комунікативного підходу до вивчення і навчання мови, як до засобу комунікації. Російська дослідниця О. Кубрякова вважає, що принцип залежності всієї організації мови від комунікативної функції, від здійснення особливого виду діяльності – розмови, спілкування, дискурсу, – отримує все більшу кількість доказів і підтверджень.

Поняття дискурсу у світлі комунікативної парадигми навчання інтерпретується як мовленнєва діяльність у процесі комунікації, як процес практичного використання мовних засобів вище рівня речення для досягнення прагматичних цілей, результатом якого є створення тексту у вигляді цілісного висловлювання. Дискурсивний підхід до навчання мови надає можливості опановувати висловлювання в процесі комунікації для виконання різноманітних

соціальних дій, які вимагають застосування мовних засобів. Слід зауважити, що в лінгводидактиці системно досліджуються питання формування комунікативної діяльності, комунікативної поведінки, комунікативної компетенції, навчання мовлення й вивчення мови на комунікативній основі (А. Богуш, М. Вашуленко, С. Караман, Т. Ладиженська, Н. Луцан, Л. Мацько, М. Пентиліук, Н. Припулик, Л. Скуратівський, О. Хорошківська, Г. Шелехова та ін.). Однак дискурсивний переворот у системі гуманітарних наук, теорія дискурсу виступили підставою для виокремлення в лінгвометодиці проблеми формування дискурсивної діяльності й дискурсивної компетенції мовної і мовленнєвої особистості (Г. Богін, А. Богуш, М. В'ятютнев, Н. Головіна, О. Кучеренко, О. Кучерява, К. Седов, О. Трифонова та ін.). Так, М. В'ятютнев уважає, що у змісті комунікативної компетенції можна виділити окремих компонент, який відповідає за знання типів контекстів, дискурсів і правила їх організації. На переконання О. Кучеренко, сьогодні в навчанні мови перевагу слід надавати дискурсу, аніж тексту, тому що «на відміну від тексту, дискурс включає екстралінгвістичні умови спілкування, а це є необхідною передумовою формування ...здатності співвідносити мовні засоби з конкретними сферами, ситуаціями, умовами і завданнями спілкування [18, с.89]».

Питання вивчення характеристик дитячого дискурсу і формування дискурсивної діяльності дошкільників поки що стоять на порозі свого розв'язання. Водночас теоретико-методичні дослідження дискурсивної діяльності дітей знаходять потужне наукове підґрунтя в працях психологів і психолінгвістів Б. Баєва, Л. Виготського, М. Жинкіна, О. Залевської, І. Зимньої, Л. Калмикової, О. Леонтьєва, Г. Леушиної, О. Лурії, А. Маркової, Ж. Піаже, Т. Піроженко, С. Рубінштейна, І. Синиці, Т. Ушакової, О. Шахнаровича (теорія мовленнєвої діяльності; процеси породження мовлення; механізми розвитку мовлення як складного комунікативно-когнітивного процесу; мисленнєво-мовленнєвий розвиток дітей; становлення мовленнєвого спілкування в дитячому віці); лінгвістів М. Бахтіна, Ф. Бацевича, В. Виноградова, І. Гальперіна, Г. Колшанського, Л. Лосєвої, Л. Лузіної, Л. Мацько, М. Плющ, О. Селіванової, О. Сиротиніної, З. Тураєвої, Л. Щерби (лінгвістика тексту і теорія дискурсу; форми, види, стилі й жанри мовлення; лінгвістичний аналіз усного мовлення як первинного засобу

спілкування; лінгвістична характеристика розмовного мовлення і його форм – діалогу, монологу, полілогу); лінгводидактів Н. Бабич, В. Бадер, О. Білан, О. Біляєва, А. Богущ, Л. Булаховського, М. Вашуленка, Н. Гавриш, А. Зрожевської, Т. Ладиженської, Н. Луцан, Л. Михайлової, А. Омеляненко, Ю. Пассова, М. Пентилюк, Ф. Сохіна, О. Ушакової, Л. Федоренко, С. Хаджирадевої, Г. Чулкової (становлення і розвиток усного розмовного мовлення; розвиток діалогічного мовлення; навчання різних видів розповідей; розвиток виразності мовлення і мовленнєвого етикету).

У визначенні дискурсивної діяльності науковці зауважують передусім на комунікативній та когнітивній сутностях явища. Так, російська дослідниця І. Амзаракова під дискурсивною діяльністю дитини розуміє мовленнєве спілкування в діалогічній та монологічній формах, що відбувається в різноманітних комунікативних ситуаціях і реалізується в різноманітних комунікативних актах. Л. Михайлова дискурсивну діяльність дошкільників визначає як «вербалізовану мисленнєво-мовленнєву діяльність, складниками якої є мовленнєві дії, мовленнєві акти, мовленнєва поведінка, мовленнєві вміння і навички, різного виду її типу висловлювання (діалог, монолог, бесіда, розповідь, опис, повідомлення) у взаємодії мовних і немовних засобів виразності [26, с.8]».

На нашу думку, дискурсивна діяльність дошкільників у полікультурному просторі – це вербалізована соціокультурна взаємодія дітей-мовців у певних соціально-комунікативних прагматичних ситуаціях, в яких вони здійснюють переключення з однієї на іншу мовну систему, що спонукається мотивами та зовнішніми стимулами, і яка синтезує й відтворює мовними та немовними засобами їхні знання про світ, прагнення, цінності, настанови та спрямовується на здійснення когнітивного, емоційного або прагматичного впливу на адресата. Дискурсивна діяльність відбувається в межах конкретного мовного каналу спілкування як певна стратегія і тактика учасників взаємодії, що втілюється у творенні мовленнєвої поведінки, передаванні і створенні нових знань, результатом чого стають тексти у жанровій і типологічній різноманітності.

Дослідники дитячої комунікації зауважують на тому, що в мовленні дошкільників переважає розмовний дискурс (І. Амзаракова,

А. Богуш, Н. Луцан, Н. Мальцева, Л. Михайлова, Т. Піроженко, О. Чернишова). Розмовний дискурс дитини дошкільного віку – це дискурсивна діяльність, спрямована на живе безпосереднє щоденне спілкування дітей у процесі реалізації різних видів діяльності. Розмовне мовлення дітей складають передусім «діалогічні» та «монологічні дискурси».

Діалог, на думку вчених (М. Жинкін, І. Зимняя, Т. Ладиженська, О. Леонтьєв, Г. Леушина, Ю. Пассов, С. Рубінштейн, В. Скалкін, Л. Щерба), є основним видом розмовного мовлення, а отже, комунікації і розмовного дискурсу. В науковій літературі терміни «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічне спілкування» вживаються як близькі і взаємозамінні за значенням, оскільки діалогічне мовлення й діалогічне спілкування розглядаються як комунікативні акти, яким властиві зміна ролей слухача й мовця. На думку В. Скалкіна, діалог – це ланцюг реплік, сполучення усних висловлювань, з'єднаних ситуативно-тематичною спільністю і комунікативними мотивами, послідовно породжуваними в безпосередньому акті спілкування. Діалогу властиві ознаки розмовного мовлення: спонтанність реакцій, визначених ситуацією, вільний порядок слів у реченні, повтор окремих слів, словосполучень і частин речень, розмовна лексика і фразеологія, «усіякі фонетичні скорочення, і несподівані формоутворення, незвичне словотворення і дивовижне, на перший погляд, слововживання [38, с.121]» (І. Гальперін, О. Сиротиніна, Л. Щерба); використання простих, неповних речень, синтаксична незавершеність речень (О. Лаптева, А. Шапіро), вживання актуальних приєднувальних і вставних конструкцій, недослівний характер відтворення прямої мови (Л. Нікольський); надлишок словесної інформації, що виступає у використанні «контактних словесних формул», уточнювальних зворотів, парафраз (Д. Бараннік); динамізм, активна зміна тем, еліптичність, непослідовність, приривчастість, недомовленість, клішованість, широке застосування паралінгвістичних засобів (І. Гальперін, Г. Колшанський, Ю. Пассов, В. Скалкін, Л. Щерба).

На відміну від діалогу, монолог – це продукт «індивідуальної побудови», вважають В. Виноградов і Л. Щерба, «організована система втілених у словесну форму думок, які не є реплікою, а навмисним впливом на оточуючих [38, с.115]», «в якому момент свідомого вибору вираження і форм їх зв'язку, зважування нюансів

слів та їх емоційного забарвлення більш виразно заявляють про себе. Суттєвими психолого-ситуативними і лінгвістичними особливостями монологічного мовлення називаються розгорнутість висловлювань, незначне місце невербальних засобів передавання інформації, впізнавання мовцем реакції слухача (І. Гальперін, Т. Ладиженська, О. Нечаєва); відсутність неповних речень, синтаксична оформленість, максимальне наближення до літературних норм, оскільки «будь-який монолог є літературним твором у зародку» (Л. Щерба); послідовність, стрункість, плавність, логічність (А. Миролібов, М. Рахманов, С. Цетлін, О. Сиротиніна); наявність літературно-книжної лексики, завершеність, розгорнута система когезії (І. Гальперін, Г. Солганік, І. Фігуровський).

Незважаючи, що в основі літературного мовлення лежить монолог, а в основі розмовного – діалог, на значну своєрідність цих форм мовлення і навіть протилежність за окремими критеріями, між монологом і діалогом існує тісний взаємозв'язок. У живому мовленнєвому потоці монолог може містити фрагменти діалогу (цитування, переказ розмови), а в діалозі репліки можуть мати вигляд розгорнутих висловлювань і тоді діалог буде виступати послідовністю монологів. Із такої позиції розмовне мовлення можна визначити як комунікативно-мовленнєвий потік, який розпадається на діалоги, монологи і полілоги з різним ступенем вияву.

У наукових джерелах паралельно з поняттям «розмовне мовлення» вживаються терміни «спонтанне мовлення» і «непідготовлене мовлення», проте, це – нетотожні поняття. У порівнянні з розмовним мовленням, спонтанне / непідготовлене мовлення проявляє подвійні характеристики: з одного боку, мовлення продукується без попереднього обдумування, без підготовки; з іншого – мовці послуговуються готовими, закріпленими в мові формами, вибір яких відбувається безпосередньо у процесі комунікації. Спонтанне мовлення як форма усного розмовного мовлення містить свої специфічні ознаки та ознаки розмовного мовлення: усна форма, непідготовленість, невимушеність, реалізація у природних комунікативних умовах, відсутність сподівання на фіксацію; використання готових, закріплених у системі мови форм, вибір яких відбувається в безпосередньому акті спілкування, як наслідок, – високий рівень ідіоматичності, семантичний синкретизм, синтаксична еліптичність, предикативність, широке використання мовних кліше та еліптичних моделей; значущість інтонацій, міміки, жестів (О. Земська, Ю. Скребньов).

Абсолютна більшість висловлювань, які створюються дитиною в спонтанному спілкуванні, пов'язана з ігровою діяльністю. У спільній грі діалог між дітьми є монологізованою формою мовлення, монологічним діалогом. За висновками учених (А. Арушанова, Н. Луцан, Г. Чулкова), діалогічний дискурс дошкільників під час гри містить елементарні репліки-судження, репліки-обґрунтування і репліки-твердження. В умовах спеціального навчання вони можуть трансформуватися на повноцінні монологічні висловлювання. Вчені (О. Аматыєва, А. Арушанова, П. Блонський, Н. Варенцова, Н. Кузіна, Н. Луцан, Л. Фесенко, С. Хаджирадева, Г. Чулкова) вважають, що спеціально організоване діалогічне спілкування привчає дитину контролювати та уточнювати висловлювання, ставити запитання, аргументувати свій погляд на те чи те явище, розвивати та доводити свою думку.

Серед комунікативних типів висловлювання дітей важливе місце посідають розповідання, запитання, рольова й мовна гра, твердження й наказ, зауважує І. Амзаракова. Дослідження українських дослідниць О. Аматыєвої, С. Хаджирадевої, Г. Чулкової довели, що репертуар жанрів у діалогічному дискурсі дошкільників може бути широким, різноманітним і комунікативно доцільним. Ними успішно засвоюються формули мовленнєвого етикету – привітання, прощання, подяка, вибачення, прохання, звертання, привертання уваги, знайомство, комплімент, вітання, згода, дозвіл, відмова; діалогічний дискурс успішно збагачується ініціативними висловлюваннями: зустрічними запитаннями, доповненнями, повідомленнями нової інформації, розгортаннями думки, запереченнями. Заслугує на увагу психолінгвістичне дослідження О. Чернишової з питань комунікативної поведінки старших дошкільників. Нею відзначається виразна вікова специфіка комунікативної поведінки дитини, яка засвідчує активний процес формування їх комунікативної свідомості. До яскравих диференційних рис комунікативної поведінки дітей у спілкуванні з однолітками належать експресивність, прагнення до комунікативного домінування, агресивна самоподача, любов до критики і суперечок, вільне включення до спілкування однолітків. Жанрами спілкування дітей 5-6 років називаються привітання, вдячність, повідомлення, сварка, розмова «по секрету», скарга дорослому.

Дискурс дітей 5-6 років є принципово діалогічним і організовується за зразком спонтанного діалогічного мовлення, зазначає Н. Мальцева, порівнюючи дискурс російсько- і англomовних однолітків. Їхні дискурси відтворюють специфічну, дитячу картину світу, відзначену оптимізмом, антропоморфізмом, перевагою ігрового і казково-фантастичного над усім об'єктивно-реалістичним. Найбільш прецедентними для дітей залишаються тексти казок. Казкові персонажі, ситуації, сюжетні лінії сприймаються ними як концепти, які переносяться в їхні власні дискурси.

Як доведено, діалогічний дискурс дошкільників успішно розвивається в системі спеціальних вправ та ігор (Н. Луцан, Т. Слама-Казаку, Л. Фесенко, Г. Чулкова), у бесідах (М. Коніна, Е. Короткова, В. Логінова, Є. Радіна, О. Усова, Є. Фльоріна). Ними класифіковано бесіди, виділено їх структурні компоненти, визначено місце різноманітних за функціями та формою запитань. Бесіда, як продумана система запитань, спонукає дітей до пошуку причинно-наслідкових зв'язків, логічних доказів, осмислювання фактів, подій, явищ і адекватного відтворення змісту розмови у висловлюваннях різних жанрів – поясненнях, роздумах, міркуваннях, запереченнях.

Мовленнєва поведінка, створювані дітьми типи висловлювань залежать від соціальної ситуації спілкування. Уміння будувати розгорнутий текст пов'язане з умінням структурувати інформацію і передавати її вербально з використанням адекватних лексико-граматичних засобів. Розгорнуте висловлювання реалізується дітьми у вигляді розповідей, прохань, роздумів, пояснень у залежності від мовленнєвого наміру. Жанри розповіді, опису, міркування і роздуму успішно опановуються в середньому і старшому віці, що забезпечено достатнім колом знань про довкілля, здатністю відтворювати знання про ті події та об'єкти, які знаходяться поза ситуацією говоріння, здатністю відділяти себе від оточення і подій (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Запорожець, Г. Леушина, Н. Луцан, А. Омеляненко, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, О. Ушакова).

Сучасна методика розвитку діалогічного і монологічного українського мовлення ґрунтується на фундаментальних положеннях психолого-педагогічної науки про єдність чуттєвого і раціонального в пізнанні світу; взаємозв'язок усіх форм мислення – наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного; взаємозумовленість становлення зв'язного мовлення та логічного

мислення. Вчені зауважують на взаємозв'язку і впливові на розвиток зв'язного мовлення всіх лінгвістичних щаблів мови – лексичного, орфоепічного, граматичного, стилістичного.

Залежність розвитку зв'язного мовлення від лексичного багату дитини доведено дослідженнями О. Білан, Н. Гавриш, Н. Горбунової, А. Іваненко, В. Логінової, Н. Луцан, Ю. Руденко, О. Струніної, О. Ушакової. Збагачення словникового запасу супроводжується роботою над усвідомленням дітьми змістового наповнення слова, що позначається на якості діалогічного та монологічного дискурсів, адже у висловлюванні семантика окремого слова тісно взаємодіє із семантикою цілого висловлювання.

Вплив формування граматичних навичок дитини на розвиток зв'язного мовлення відзначали у своїх працях А. Арушанова, О. Гвоздев, К. Крутій, М. Лаврик, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, Г. Ніколайчук, Ф. Сохін, Є. Федеравічене, Л. Федоренко. Зокрема, О. Гвоздев і Л. Федоренко зауважували, що неабияке значення має оволодіння синтаксисом складних речень, оскільки вони дають виключно різноманітні можливості для висловлення зв'язків та взаємовідношень думки. Науковий доробок К. Крутій і Н. Маковецької вказує на пряму залежність розвитку якостей зв'язного мовлення від засвоєння дітьми службових частин мови.

У дошкільній лінгводидактиці глибоко розроблені питання навчання дітей монологічних дискурсів різних жанрів. Аналіз літератури показує, що найбільш дослідженими є теоретико-методичні засади навчання сюжетної розповіді (О. Білан, А. Бородич, Н. Виноградова, Н. Водолага, Л. Ворошніна, В. Гербова, Е. Короткова, Н. Орланова, Л. Пеньєвська, Є. Радіна, О. Смирнова), розвитку вмінь складати зв'язні описові висловлювання (А. Зрожевська, М. Коніна, С. Ласунова, Т. Постоян, Н. Смольнікова, О. Соловійова, О. Ушакова, Л. Шадріна та ін.). Менш дослідженою є проблема формування в дітей пояснювального дискурсу (Н. Кузіна, Н. Луцан), розгорнутих висловлювань-міркувань (Н. Семенова, Н. Харченко) і розповідей-роздумів (А. Омеляненко).

Фундаментальними в методиці формування дискурсивної діяльності дошкільників засобами української мови виступають положення, що висвітлюють зв'язок свідомості з розвитком функцій мовлення, формування мовленнєвих умінь і навичок та розвитком мовленнєвої здібності в цілому (П. Гальперін, Д. Ельконін,

С. Рубінштейн, Ф. Сохін, О. Шахнарович). Ключем до розв'язання завдань розвитку мовлення та мислення є активна діяльність дитини в довкіллі, накопичення уявлень про світ, осмислення зв'язків і залежностей між явищами та речами (П. Блонський, А. Богущ, В. Давидов, Н. Поддяков, Є. Тихеева, О. Усова, Є. Фльорина). Таким чином, у відповідності до теорії дискурсу в дискурсивній діяльності дитини відбивається її досвід, знання про світ, здатність до аналізу подій і їх відтворення в мовленні мовними засобами.

Отже, робота з формування дискурсивної діяльності спрямовується передусім на активізацію україномовної комунікативної діяльності дошкільників, ознайомлення з типологічними ознаками доступних дітям жанрів і типів дискурсів, навчання будувати цілісні дискурси з використанням адекватних мовних засобів української мови, враховуючи комунікативний намір і параметри ситуації спілкування.

Активізація комунікативної діяльності дошкільників забезпечується такими чинниками: – створенням повноцінного розвивального мовленнєвого середовища в ході реалізації різноманітних видів діяльності дошкільника; – пропорційним збільшенням у режимі життєдіяльності дітей емоційно-насичених видів діяльності, які інтегруються і взаємодоповнюють одна одну (навчально-мовленнєва, театральна-ігрова, мовленнєво-ігрова); – створенням умов для формування потреб і мотивації спілкування; – використанням широкого спектру стимулів спілкування в діадах «дорослий – дитина», «дитина – дитина», «дитина – діти».

Навчання дошкільників дискурсивної діяльності засобами української мови на комунікативній основі має відбуватися в таких напрямах:

- ознайомлення з типологічними ознаками різних жанрів українського дискурсу: формами мовленнєвого етикету – вітання, прощання, вибачення, прохання, подяка, комплімент, дозвіл, згода, відмова; жанрами розмовного дискурсу – повідомлення, розпитування, незгода, твердження, судження; жанрами монологічного дискурсу – розповідь, опис, міркування, роздум;

- комплексно розв'язувати завдання мовленнєвого розвитку дітей у галузі орфоепії, лексики, формотворення, синтаксису, що впливає на змістовий і формальний бік комунікативного українського мовлення;

- сприяти засвоєнню вербальних і невербальних форм спілкування та знань про їх функції в мовленні відповідно до норм і правил культури спілкування;
- будувати систему спеціальних комунікативно-мовленнєвих вправ для оволодіння вміннями використовувати в комунікації українською мовою всі доступні жанри дискурсу на основі знання про адекватні мовні засоби, їх місце й роль в інтеракції;
- створювати комунікативні ігрові ситуації, в яких дошкільники мають набувати досвіду створення цілісних дискурсів, урахуовуючи всі доступні параметри комунікативної ситуації та застосовуючи адекватні виражальні засоби української мови;
- використовувати комплекс імітаційних, конструктивних, підстановчих, трансформаційних, продуктивних ігор і вправ із поступовим збільшенням комунікативного навантаження та складності, які забезпечать перенесення набутих знань і навичок у нові комунікативні ситуації в процесі спілкування українською мовою.

***Детермінанти компетентнісного концепту в навчанні дітей
дошкільного віку української мови як державної***

У сучасному світі здійснюється активний пошук нових, більш демократичних, гуманістичних і результативних підходів до функціонування освіти. У світлі даних проєкцій відбувся вихід на передній план особистості в системі освітніх цінностей. Найвищою цінністю освіти визнано повноцінний гармонійний розвиток особистості у відповідності до її нахилів, інтересів, здібностей, яка здатна максимально виявляти свій творчий потенціал адекватно актуальним напрямкам розвитку суспільства.

У межах нової парадигми освіти, зорієнтованої на формування освіченої особистості, свідомого громадянина, висококультурної людини, здатної до творчого виконання багатьох суспільних функцій, до гнучкого реагування на нові суспільні виклики, готової до динамічних трансформацій, пріоритетом стає не знаннявий, а компетентнісний освітній концепт.

Перші спроби застосування компетентнісного підходу в західній (Н. Хомський, Дж. Равен) та вітчизняній (С. Архангельський, Б. Чижевський) психолого-педагогічній науці датуються 60-ми роками ХХ століття. Активно компетентнісна парадигма освіти почала розроблятися в період 70-90 років (А. Богуш, Є. Бондаревська,

А. Деркач, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Мороз, В. Семіченко, В. Сластьонін, Н. Талізін). На системному рівні проблему компетентнісного підходу було розглянуто українськими науковцями під керівництвом А. Богуш (Н. Бібік, Л. Ващенко, Л. Коваль, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, Л. Петухова, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова). До наукового обігу потрапили поняття «компетенція» і «компетентність», визначення категоріальних характеристик яких ще й донині залишається невирішеною термінологічною проблемою.

Сучасні дослідження наблизилися до висвітлення принципових питань компетентнісного підходу в освіті (Н. Бібік, О. Біда, А. Богуш, І. Гудзик, О. Овчарук, І. Пометун, О. Савченко, О. Садохін, Л. Сохань, А. Хуторської, Н. Чепелева, В. Шуляр): визначені кваліфікативні риси категорій «компетенція» і «компетентність», встановлена інтегративна, діяльнісна, особистісна сутність компетентності, виокремлені групи компетенцій, розроблені критерії вимірювання й оцінювання рівня компетенцій, на засадах яких запроваджено інноваційні освітні методики й технології.

Слід зауважити, що поняття компетенції і компетентності потрапили до педагогіки з інших наук і застосовуються відносно недавно, що пояснює їх термінологічну багатозначність. До розмежування понять і їх тлумачення застосовують два основних підходи. Перший підхід концентрується на компетентності людей, які виконують діяльність, і передбачає визначення особистісних рис для забезпечення успіху діяльності (А. Андрєєва, В. Байденко, В. Болотова, І. Зимняя, Е. Ісламгалієва, О. Смірнова, Ю. Фролов та ін.). За такого підходу компетентність розуміють як «засадничий поведінковий аспект або характеристику людини, яка може проявитися в ефективній і / або успішній дії, та яка залежить від контексту дії, організаційних чинників і чинників середовища, а також характеристик професійної діяльності [31, с. 347]». Другий – вивчає характеристики діяльності і компетенцій, необхідних для її виконання. За цим підходом у визначенні компетенцій виходять із аналізу характеристик самої діяльності, тих її елементів, виконання яких засвідчує досягнення заданого результату, його відповідність стандартам діяльності (Е. Зеєв, Г. Павлова, Н. Садовнікова, С. Шаронова та ін.). Водночас дослідники, зокрема І. Гудзик,

вважають, що протиставлення компетентності людей, які виконують діяльність, та характеристики діяльності і компетенцій, що її забезпечують, доволі умовне. Два ніби протилежних підходи взаємопов'язані і повинні розглядатися в сукупності. Вочевидь, «визначення компетенції повинні враховувати не лише зовнішню дію, але й внутрішні особливості виконавця, а визначення компетентності – так чи так описувати зовнішню дію, вказувати на реальні ситуації, в яких потрібна ця компетентність [9, с.38]».

Підставою для розмежування понять компетенції і компетентності, на думку О. Садохіна, слід вважати суб'єктивний і об'єктивний чинники впливу на якість діяльності індивіда. На його думку, «...компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють їй суб'єкту ефективно розв'язувати питання та зчиняти необхідні дії у будь-якій галузі життєдіяльності, а компетенцію слід розглядати як сукупність об'єктивних умов, які визначають можливості й межі реалізації компетентності індивіда [32, с.46]». Суб'єкт – об'єктні параметри відносин зазначених понять відтворюються в тому, що компетенції – це «повноваження, права», а компетентність – «характеристика носія цих повноважень [32, с.41]».

Отже, термін «компетентність» словники потрактовують як поінформованість, обізнаність, авторитетність [31, с.11], а «компетентний» – це той, хто обізнаний у певній галузі, знаючий; той, що за своїми знаннями або повноваженнями, має право робити, вирішувати що-небудь [33, с.123]. Компетентність співвідноситься з якостями людини, які поцінуються в суспільстві. З акмеологічного погляду, компетентність передбачає наявність не тільки певних умінь, а й переваг у вигляді особистісних рис і якостей, які відповідають поставленим життєвим завданням (А. Деркач, А. Маркова).

«Компетенція» означає коло повноважень будь-якої особи (установи); коло (сфера) питань, у яких хто-небудь є добре обізнаним [32, с.315]. Поняття компетенції більш вузьке і пов'язується з конкретними видами діяльності, використовується для позначення набору вмінь, знань, необхідних для ефективного виконання дій у певній галузі. В «Енциклопедії освіти» зазначено: «ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії)», а «результатом

набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [11, с.409]». Диференціація понять компетенції і компетентності визначається необхідністю враховувати не лише окремі вміння, але й цілісні судження про світ, про себе, про стосунки між людьми, із необхідністю розвивати вміння, що безпосередньо не пов'язані з конкретними предметами, але такі, які визначають успіх у вирішенні життєвих проблем.

Ієрархічну залежність цих понять встановлює Г. Беленька у таких визначеннях: «компетенція – це об'єктивно-ідеальна категорія, що може використовуватися для характеристики будь-якої сфери діяльності людини, окреслювати її повноваження, права й обов'язки; компетентність – це суб'єктивно-реальна категорія, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції; компетентність є сукупною характеристикою людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам; компетентний – інтегрована риса особистості, що може бути використана для характеристики діяльності цієї особистості [3, с.15]».

Сьогодні поняття «компетентності» розуміється як значно більш широке, ніж поняття «компетенції». На думку вчених (Н. Бібік, А. Богуш, І. Гудзик, О. Савченко, Л. Сохань), компетентність формується з окремих компетенцій, проте не зводиться до їх суми. Отже, компетентність треба розуміти як «метарівень», що в інтегрованому вигляді представляє результати освіти, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й засобами соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті [11, с.48]». І. Зимняя наголошує на тому, що компетентність розглядається наукою інтегрованим «соціально-особистісно-поведінковим феноменом», «результатом освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових [12, с.37]». Важливим положенням компетентісної парадигми є те, що компетентності неможливо навчити в прямому сенсі; вона відбиває здатність особи накопичувати, інтегрувати знання, вміння й досвід їх використання у вирішенні навчальних і життєвих проблем таким чином, що вони стають продуктом його соціального досвіду.

Компетентність також тлумачать як реалізацію компетенцій (А. Богуш, І. Гудзик, М. Кабардов, О. Савченко, О. Садохін).

Інтегративна і діяльнісна сутність компетентності дає розуміння останньої як результату набутої інтегративної особистісної характеристики, що проявляється лише в діяльності, а отже, означає «зміцнення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [11, с.408]». Визначальним утворенням компетентності виступає досвід самостійної діяльності особи з опорою на набуті нею знання, натомість вагомими стають не самі знання, а здатність їх адекватного застосування. Дослідники (І. Гудзик, М. Заброцький, Л. Карпова, А. Маркова) однастайні в тому, що поняття компетентності не можна ні протиставляти, ні ототожнювати зі знаннями чи вміннями. «Ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетенцією. Розглянуті в єдності, вони становлять ядро компетенції. Але до структури компетенції окрім знань, умінь, досвіду діяльності, входить позитивне ставлення до сфери, яка охоплюється компетенцією, а також особистісні якості, які сприяють ефективному рішенню відповідних проблем [9, с.49]». Таким чином, компетентнісний підхід не тільки проголошує відхід від пріоритетності знаннєвої парадигми, а націлює на формування універсальних, інтегративних компетентностей, які не зводяться до знань і умінь з окремих предметів, а містять зв'язки між елементами всієї системи на рівні знань, умінь, здатностей, готовності, особистісного ставлення, обізнаності.

Системний погляд на проблему компетентності відзначився розробкою понять ключових (базових, універсальних), загальнопредметних і предметних компетентностей [11]. Ключові компетентності треба розуміти як такі, що необхідні для здійснення будь-якої діяльності, для досягнення кожною особистістю успіху в швидкозмінюваному світі. Документи Ради Європи і Європейського союзу називають п'ять найбільш важливих компетентностей сучасної людини, а саме: соціально-політичну – здатність брати не себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, сприяти функціонуванню демократичних інститутів, діяти в умовах плюралізму думок, готовність і вміння жити, працювати в «правовому полі»; полікультурну компетентність – протидіяти виникненню расизму, ксенофобії, нетерпимості, розуміння

відмінностей, поваги один до одного, до будь-якої індивідуальності, здатності жити з людьми інших культур, мов і релігій, вступати з ними в діалог; комунікативну – володіння усною і письмовою мовою, іноземними мовами, здатність вступати в контакт, висловлювати свій погляд, слухати і розуміти думку співрозмовника, вести дискусію, готовність вирішувати комунікативні завдання; інформаційну – володіння сучасними інформаційними технологіями, розуміння їх сили і слабкості, сфери їх застосування, здатність до критичної оцінки інформації; компетентність саморозвитку – здатність навчатися все життя, самовдосконалюватися, розвиватися в особистому і суспільному житті.

Універсальність ключових компетентностей складається в тому, що вони затребувані в різноманітних видах діяльності, визначають успішність людини під час вирішення всіх життєвих і професійних завдань. Визначальним у сутності ключових компетентностей виступає досвід самостійної діяльності, який інтегрує весь наявний арсенал знань і вмінь людини. Найважливішим при цьому є не власне факт наявності знань і вмінь, а здатність і готовність їх використовувати.

У педагогічній науці до цього часу відчуваються труднощі у створенні єдиного підходу до визначення ключових компетентностей, що пов'язується з відсутністю єдиної теоретичної основи для їх виокремлення (Н. Бібік). Науковцями називаються різні підстави щодо визначення комплексів компетентностей, різних груп компетентностей і їх кількості (Т. Базаров, Г. Беленька, О. Богиніч, Ю. Варданян, І. Гудзик, І. Зимняя, В. Краєвський, І. Фрумін, А. Хуторської та ін.). Так, І. Зимняя запропонувала три групи ключових компетентностей, а саме: 1) компетентності, що стосуються особистості людини як суб'єкта діяльності; 2) компетентності, що стосуються взаємодії з іншими людьми; 3) компетентності, що стосуються діяльності людини в усіх її проявах, типах і формах. У кожній групі компетентностей міститься по десять провідних компетенцій [13]. Енциклопедія освіти визначає такі ключові компетентності: уміння вчитися; громадянська компетентність, загальнокультурна, інформаційна, соціальна, здоров'язберігаюча [11, с.408].

І. Гудзик виділяє комплекси ключових компетентностей:

1) ціннісно-смысловий (світогляд; ціннісні орієнтації; здатність

розуміти навколишній світ; брати відповідальність за те, що відбувається в ньому; освоювати способи фізичного і духовного саморозвитку); 2) комунікативний (успішно здійснювати усне й письмове спілкування; співробітничати у вирішенні завдань); 3) навчально-пізнавальний, інформаційний (здатність навчатися все життя; користуватися різними технологіями доступу до інформації; оцінювати її; включати нове знання до існуючих когнітивних структур)[9].

Розглянуті наукові положення дозволяють дійти висновків, що поняття «компетенція» втілює зміст того чи того виду діяльності, а «компетентність» становить сукупність якостей особистості, необхідних для реалізації цього змісту. Співвідношення компетенції і компетентності розглядаються як об'єкт – суб'єктні, як відношення загального, такого, що формується в освітньому процесі, та індивідуального, такого, що набувається внаслідок освітнього процесу. Компетенція охоплює сукупність взаємопов'язаних новоутворень особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), соціально визначених для певного кола проблем або процесів. Компетентність становить результат освітнього процесу, охоплюючи когнітивну, операційно-технічну, мотиваційно-вольову, морально-етичну, соціальну, поведінкову складові суб'єкта діяльності.

Для визначення ключових компетенцій у дітей дошкільного віку, зокрема мовних, маємо звернутися до Державного стандарту дошкільної освіти. Оновлений Базовий компонент дошкільної освіти (2012 р.) найповніше забезпечує реалізацію принципів дитиноцентризму, наступності дошкільної і початкової ланок освіти, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів. Нова модель дошкільної освіти, «центрована на світі дитинства», ґрунтується на розумінні знань, умінь і навичок як засобів, а не цілей розвитку дитини [1].

У відповідності до компетентнісного концепту, Базовий компонент ДО передбачає формування в дошкільників різних видів компетенцій як кінцевого результату засвоєння освітніх ліній. Компетенції – це соціально закріплений результат освіти, задана соціальна норма, вимога до освітньої підготовки дитини, необхідна в певній сфері або діяльності. Результатом набуття дитиною різних видів предметних компетенцій є компетентність. Маючи діяльнісну

й інтегративну сутність, компетентність виявляється тільки в певному контексті, в конкретній життєвій (навчальній, побутовій, ігровій) ситуації для розв'язання завдань. Як інтегрована особистісна якість, вона складається із знань, умінь, навичок, набутого життєвого досвіду, сформованих цінностей, ставлень, які цілісно реалізуються в процесі життєдіяльності, тобто охоплює когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Компетентнісний концепт орієнтує систему дошкільної освіти на цілісний розвиток дитини, що вимагає чіткого визначення рівня засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, розуміє, обізнана, усвідомлює, вміє, здатна, застосовує, дотримується, оцінює, проявляє ставлення), набуття нею життєво важливих компетенцій із різних сфер (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості).

Ключова компетенція дитини дошкільного віку, за визначенням К. Крутій, – «це особистісно-усвідомлювана система знань, умінь і навичок, яка ввійшла в суб'єктивний досвід, має особистісний зміст та універсальне значення, тобто може бути використана в різних видах дитячої діяльності в процесі вирішення безлічі життєво значущих проблем [16, с.6]».

Базовий компонент дошкільної освіти називає компетенції дитини, яких вона має набути практичним шляхом у різних видах діяльності: здоров'язбережувальна, особистісно-оцінна, родинно-побутова, соціально-комунікативна, природничо-екологічна, предметно-практична, художньо-продуктивна, ігрова, сенсорно-пізнавальна, математична, мовленнєва і комунікативна [1]. Визначені компетенції належать до ключових, адже сфера виявлення відповідних знань, умінь, навичок, здатностей, обізнаності не обмежується жодною діяльністю, розглядається як можливість встановлення зв'язків між особистим досвідом дітей і найрізноманітнішими ситуаціями для найбільш ефективного вирішення будь-яких проблем. Компетентність є інтегральним новоутворенням дошкільного віку, в якому реалізуються всі ключові компетенції як результат розвитку всіх базисних характеристик особистості дошкільника – комунікативної, інтелектуальної, пізнавальної, продуктивної та життєдіяльної.

Розробники Державного стандарту дошкільної освіти, провідні фахівці в галузі лінгводидактики (А. Богуш, Н. Гавриш) основними компетенціями у сфері мовної освіти дошкільників називають мовну

і мовленнєву компетенцію, компонентами яких є фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна компетенції, та комунікативну компетенцію. Мовна, мовленнєва і комунікативна компетенції належать до ключових компетенцій дитини-дошкільника (А. Арушанова, А. Богущ, Є. Божович, Н. Гавриш, Л. Калмикова, Я. Коломінський, К. Крутій, Л. Парамонова та ін.).

Визначення сутності мовної і мовленнєвої компетенцій дошкільника залишається до сьогодні дискусійним питанням, адже в прямому трактуванні поняття «мовна компетенція» науковці виходять із того, що це суто лінгвістичні знання мовної системи і вміння ними послуговуватись. У традиційному розумінні, мовна компетенція – це засвоєння категорій та одиниць мови, їх функцій, усвідомлення закономірностей і правил функціонування мови. Проте механізми засвоєння дитиною мови практичним, несвідомим способом виформовують у неї мовну здібність користуватися засобами мови у відповідності до законів, правил, норм цієї мови без теоретично засвоєних знань норм, правил і законів. У процесі життєдіяльності виформовуються відношення між мовною компетенцією та мовною здібністю як між мовою й мовленням: це відношення між потенцією та реалізацією. На зміст понять «мовна компетенція» і «мовленнєва компетенція» вказував Д. Слобін, як на різницю між тим, що людина теоретично здатна сказати й розуміти, і тим, що вона дійсно говорить і розуміє в конкретній ситуації. Отже, сучасне розуміння поняття мовної компетенції кореспондується з такою дефініцією: «потенціал лінгвістичних (мовознавчих) знань людини, сукупність правил аналізу і синтезу одиниць мови, що дозволяють будувати й аналізувати пропозиції, користуватися системою мови для цілей комунікації [14, с.34]».

Своєрідність мовних знань дошкільників відзначали всі, хто досліджував становлення мовлення дітей на ранніх етапах розвитку (Є. Божович, Л. Виготський, О. Гвоздев, О. Ісеніна, Д. Ельконін, О. Леонтєв, М. Лісіна, Т. Науменко, Є. Соботович, Ф. Сохін, О. Шахнарович та ін.). Зокрема, Є. Соботович зазначає: в дошкільника «мовні знання (лінгвістична компетенція), що формуються мимовільно, як побічний продукт діяльності, спрямований не на набуття знань про мову, а на володіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування, у процесі примірювання свого мовлення до зразків, які дитина сприймає з

мовлення дорослого [34, с.12]». Практичне оволодіння мовою, вважають учені, передбачає утворення системи функціональних мовних узагальнень, які і становлять мовні знання та визначають мовну компетенцію дітей, без яких неможливе володіння мовою (Є. Божович, Л. Виготський, О. Гвоздев, М. Жинкін, О. Ісеніна, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, М. Лісіна, К. Крутій, Т. Науменко, Є. Соботович, Ф. Сохін, О. Ушакова, Т. Ушакова, О. Шахнарович та ін.).

Є. Божович розглядає мовну компетенцію як психологічну систему, що містить два основних компонента: мовний досвід, набутий дитиною у процесі спілкування та мовленнєвої діяльності; і знання про мову, засвоєні у спеціально організованому навчанні. На думку вченої, мовна компетенція становить ієрархізовану або неупорядковану сукупність конкретних умінь, що необхідні члену мовного співтовариства для мовленнєвих контактів з іншими, а також для оволодіння мовою як навчальною дисципліною. Коректним тлумаченням мовної компетенції дошкільників, на думку К. Крутії, буде визначення її як «сукупності конкретних умінь щодо оволодіння новими мовними засобами, збільшення обсягу застосованих лексичних одиниць, розвиток навичок оперування мовними одиницями з метою комунікації [16, с.20]».

Важливим аспектом розробки питань формування мовної компетенції в дошкільників є визнання того, що вона не може розглядатися окремо від формування мовленнєвої компетенції (А. Богуш, Є. Божович, І. Зимняя, Л. Калмикова, М. Львов). Л. Калмикова зазначає, що необхідним компонентом розвитку мовної компетенції дитини є спеціальна мовна (когнітивна) і мовленнєва (рефлексивна) підготовка, яка виступає відповідальним моментом введення дитини в мовну дійсність і провідною умовою розвитку довільності, мотивованості, усвідомленості, адекватності її мовлення. Логічно тут покласти на визначення Л. Виготським психологічної системи, якою виступає комунікативно-мовленнєва діяльність дошкільника, як нерозчленованої єдності, в якій кожен із компонентів функціонує та перетворюється тільки у зв'язку з іншим, а процес розвитку складається зі змін цих зв'язків і кожного компонента окремо.

Отже, в нерозривному діалектичному зв'язку виступають мовна й мовленнєва компетенції. За М. Пентилюк, «мовленнєва

компетенція – це комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні й писемні монологічні та діалогічні висловлювання різних типів, видів, стилів і жанрів) для спілкування в різних ситуаціях, вміння користуватися всім багатством мовних, немовних та інтонаційних засобів у залежності від мети висловлювання та сфери суспільного життя» [28, с.10].

У наукових джерелах можна зустріти дещо відмінні підходи до тлумачення поняття «мовленнєвої компетенції», а саме: це знання правил вираження розумового змісту за допомогою засобів мови, володіння необхідним для цього виду діяльності операційними структурами й навичками їх реалізації; це мовна система в дії, використання певної кількості мовних засобів, закономірностей її функціонування для побудови висловлювання – від простого повідомлення до передавання нюансів інтелектуальної інформації; це наявність необхідних операцій в мовленнєвій діяльності й усвідомлення норми (М. Бахтін, Д. Ізаренков, М. Кабардов, К. Крутії, О. Митрофанова). Слід зауважити, що всі визначення не є хибними, навпаки, – різноаспектні трактування поняття з більшою або меншою конкретністю відтворюють ті чи ті суттєві грані явища.

Мовленнєва компетенція дошкільника визначається в Базовому компоненті ДО як «інтегроване вміння адекватно й доречно спілкуватися рідною мовою в різних життєвих ситуаціях (висловлювати свої думки, наміри, бажання, прохання), розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності, форми ввічливості, спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, прагнення до творчої самореалізації [1, с.27]».

Мовленнєву компетенцію складають такі компоненти, як мовленнєвий досвід особи, мовні й мовленнєві здібності, навички та вміння. Мовленнєвий досвід дитини має низку своєрідних характеристик. Передусім він відзначається віковими обмеженнями, а отже, невеликим обсягом; цілком залежить від запропонованого мовленнєвого розвивального середовища; переважно ґрунтується на практичному оволодінні мовою, на емпіричних «дотеоретичних» узагальненнях, набувається шляхом організованого і спонтанного спостереження за мовою. Фахівці (А. Арушанова, А. Богуш,

Н. Гавриш, Н. Горбунова, К. Крутій, Н. Луцан, Г. Лопатіна, О. Трифонова) вказують ефективні шляхи впливу на інтенсивне накопичення мовленнєвого досвіду: збагачення предметно-просторово-мовленнєвого середовища; ефективну мотивацію мовленнєвої діяльності; творчу продуктивну діяльність; різновекторне спілкування в системі «дитина – діти – дорослий».

Компетентність людини залежить від розвитку її здібностей, мовленнєва компетентність залежить від розвитку мовних і мовленнєвих здібностей. Однак ототожнювати компетенції і здібності неможливо. Б. Теплов зауважував, що не усяка компетентність є здібністю, так само, як і не усяке досягнення є свідченням здібностей. Якщо компетентність розуміють як обізнаність і навченість, то здібності – як здатність до навчання. Мовну здібність розглядають у безпосередньому зв'язку з мовленням: це потенційна готовність носіїв мови до розуміння й породження мовлення (Г. Богін); пристрій, призначений для здійснення мисленнєво-мовленнєвих процесів (О. Залевська); психофізіологічний механізм, що забезпечує оволодіння і володіння мовою, а саме: засвоєння, виробництво, відтворення й адекватне сприймання мовних знаків членами мовного колективу (О. Леонтьєв); система потенційних мовних уявлень (Л. Щерба). У формуванні компетенцій мовні здібності виконують призначення потенційних можливостей, від яких залежить швидкість, якість і рівень сформованості певної компетенції.

Мовленнєва компетенція дитини-дошкільника, за А. Богуш, є полікомпонентним утворенням, чинниками якого виступають фонетична, лексична, граматична і діалогова компетенції. Фонетична компетенція складається з володіння вимовою всіх звуків і звукосполучень рідної мови відповідно до орфоепічних норм, мовними і немовними засобами виразності; розвиненості фонематичного слуху, який дозволяє диференціювати фонемі, здійснювати звуковий аналіз слів; усвідомлення звукового складу рідної мови. Лексична компетенція – наявність достатнього кількісного і якісного запасу слів, який дозволяє легко спілкуватися з дорослими й дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах свого розуміння; оперувати узагальненими словами різного порядку, стійкими загальноживаними словосполученнями, образними зворотами, приказками, фразеологізмами. Граматична компетенція

виявляється у здатності до вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами й нормами граматики; розвиненість чуття граматичної форми; наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм, порядку слів у реченні. Діалогічна компетенція – вміння вести розмову в різних ситуаціях спілкування, ініціювати і підтримувати розмову, орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вживати адекватні мовні та немовні засоби для вирішення комунікативних завдань; готовність дотримуватися правил мовленнєвої поведінки, мовленнєвого етикету і коректного виявлення власного емоційного ставлення до предмету і співрозмовника, вміння корегувати його в залежності від ситуації спілкування. Монологічна компетенція складається з володіння дітьми навичками розгорнутого, послідовного, зв'язного мовлення, вміннями складати розповіді різного типу; здатності до мовленнєвої імпровізації, до міркування й висловлювання суджень про події, явища, людей, персонажів творів, предмети, до елементарних узагальнень, висновків; виявляти словесну творчість у різних видах мовленнєвої діяльності [1, с.26 – 27].

Кінцевим результатом сформованості мовної і мовленнєвої компетенції є комунікативна компетенція. Комунікативна компетенція дитини-дошкільника має інтегральну сутність, виявляючи сформованість усіх видів мовленнєвої і мовної компетенцій. Можливість реалізувати комунікативну компетенцію відбудеться за умов, що дитина опанувала базові засоби мови і набула здатності створювати засобами мови на основі неусвідомлених знань і навичок комбінування цих засобів комунікативні одиниці, які є адекватними ситуаціям спілкування.

Теоретичним підґрунтям для визначення змісту комунікативної компетенції дитини-дошкільника виступає врахування функціонального характеру мови та мовлення, розуміння сутності мовленнєвого спілкування. Комунікативна компетенція, формуючись у процесі спілкування, у процесі використання системи мови в інтеракції, дає можливість людині успішно реалізувати всі функції мови. І. Зимняя об'єднує всі функції мови у три групи: соціальну, інтелектуальну й особистісну. Першу групу складають функціональні характеристики, що визначають мову як засіб спілкування у формі соціальної взаємодії; як засіб соціалізації дитини шляхом засвоєння культурно-історичного та

соціального досвіду. Мова набуває ролі основного засобу пізнання світу, досвіду всього людства, закодованого в мовній системі. У цій групі автор виділяє комунікативну функцію як генетично висхідну і провідну в ході навчання дітей мови. Другу групу становлять характеристики мови, які реалізують інтелектуальні функції людини. Йдеться про номінативну й індикативну функції мови, функції узагальнення у процесі формування, розширення, диференціації і уточнення понятійного апарату людини, опосередкування вищих психічних функцій, розвитку й задоволення пізнавальних та комунікативних потреб. Ці функції характеризують мову як знаряддя формування мовної свідомості, як провідний чинник інтелектуального розвитку дитини. Гносеологічна і мислетворча функції мови дають можливість дитині опанувати і реалізувати мову як засіб мислення й мислетворення. Третю групу складають функції мови, які формують особистісні смисли людини: виступають засобом самосвідомості й рефлексії дитини, її самовираження та саморегуляції.

Не менш важливо для визначення змісту комунікативної компетенції, зауважує А. Богуш, зважати на ідентифікаційну (національно-культурну), демонстраційну та експресивну функції мови. Завдячуючи реалізації цих мовних функцій дитина стає здатною до засвоєння і виявлення своєї культурно-етнічної приналежності, демонстрації своєї неповторної індивідуальності та унікальності.

Комунікативна компетенція людини може бути реалізована в комунікативній діяльності у процесі мовленнєвого спілкування, виявом якої виступає культура мовленнєвого спілкування. Науковці (Л. Калмикова, О. Леонт'єв, Т. Піроженко) розглядають мовленнєве спілкування як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, в ході якої відбувається взаємний вплив комунікантів через обмін інформацією, думками, почуттями, способами поведінки, звичками. За А. Богуш, мовленнєве спілкування – це «специфічна форма взаємодії людей у процесі їх пізнавально-трудової діяльності, що складається із комунікативних актів, у яких беруть участь комуніканти, котрі породжують і продукують висловлювання (тексти) та інтерпретують їх [24, с.14]».

Серед типологічних ознак комунікативної компетенції науковці визначають такі: вміння комплексно застосовувати всі

набуті мовні, немовні, інтонаційні засоби певної мовної системи; вміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування; виявляти обізнаність у застосуванні різноманітних мовних засобів відповідно до обставин спілкування й інтенцій комунікантів; вміти виявляти адекватними засобами особистісні характеристики. Так, А. Богуш під комунікативною компетенцією дошкільників розуміє «комплексне застосування мовних і немовних засобів із метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування, виявляти ініціативність спілкування [24, с.22]».

Усі перераховані компетенції дошкільника у сфері комунікативно-мовленнєвої діяльності разом виформовують його комунікативну компетентність, яка, в решті решт, належить до ключових компетентностей людини, виступає основною метою мовної освіти і найважливішим показником комунікативної готовності дошкільника до навчання в школі.

Інваріантна складова Базового компонента дошкільної освіти вперше в освітній лінії «Мовлення дитини» містить розділ «Українська мова як державна» для дітей, рідна мова яких є однією із регіональних мов України. В опануванні державної української мови дошкільники повинні досягти рівня компетентності, який уможливує їх спілкування засобами української мови в різних життєвих ситуаціях.

Метою навчання української мови дітей неукраїнської національності є розвиток культури спілкування у процесі формування всіх компонентів україномовної комунікативної компетенції, яка передбачає формування мовних знань на основі порівняння мовних одиниць рідної і нерідної мов та засвоєння інвентарю мовних засобів української мови; мовленнєвих аудіативних, орфоепічних, граматичних, лексичних навичок, їх нормативне використання в усному мовленні. Під час вивчення української мови в центрі уваги знаходиться послідовний розвиток усіх компонентів комунікативної компетенції у процесі оволодіння різноманітними стратегіями говоріння і слухання. Україномовна комунікативна компетенція як ключове новоутворення інтегрує досягнення дітей у фонетичній, лексичній, граматичній, діалогологічній (дискурсивній) компетенціях.

Фонетична україномовна компетенція виявляється у здатності вимовляти відповідно до орфоепічних норм української мови всі

звуки, звукосполучення та слова, розрізняти звуки рідної та української мов, здійснювати орфоепічну самокорекцію.

Лексична україномовна компетенція – це володіння достатнім лексичним запасом для вільного розуміння текстів різних жанрів, типів, видів (казок, оповідань, віршів, етикетних форм, розмовних різновидів) та продукування різноманітних висловлювань; здатність розрізняти слова рідної та української мов, усвідомлювати їх лексичний зміст; знати і віддиференціювати міжмовні омоніми; знати і вживати образні звороти, фраземи, приказки, прислів'я української мови.

Граматична україномовна компетенція – вживати граматичні форми згідно з правилами й нормами української граматики, продукувати різноманітні прості й складні синтаксичні конструкції; на основі неусвідомлених знань і мовного чуття диференціювати граматичні значення рідної та української мов; здійснювати граматичну самокорекцію.

Діамонологічна (дискурсивна) компетенція – здатність слухати й розуміти україномовних співрозмовників, адекватно реагувати, сприймаючи розмовне мовлення та зв'язні тексти різних типів і жанрів; вільно підтримувати діалог, продукувати ініціативні та реактивні висловлювання, володіти етикетними формами ведення розмови; переказувати тексти, користуючись мовними засобами тексту-зразка та близько до тексту; складати невеликі зв'язні, логічні описові та сюжетні висловлювання, розповіді з власного досвіду (повідомлення, міркування, роздуми); здійснювати вибір мовних засобів у залежності від типу висловлювання.

Усі названі компетенції виформовують базовий рівень комунікативної україномовної компетенції дошкільників. Комунікативна компетенція – це інтегрована властивість дитини комплексно застосовувати всі набуті мовні, немовні, інтонаційні засоби системи української мови; вміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування; виявляти обізнаність у застосуванні різноманітних мовних засобів відповідно до обставин спілкування та інтенцій комунікантів; вміти виявляти адекватними засобами особистісні характеристики.

Нами розроблено лінгводидактичну модель і методику навчання дітей старшого дошкільного віку української мови з опорою на ключові наукові концепти – культурологічний,

комунікативний і компетентнісний. Лінгводидактичну модель складала чотири послідовних і взаємопов'язаних етапи: пізнавально-орієнтувальний, репродуктивно-мовленнєвий, комунікативно-творчий, оцінно-рефлексивний.

Метою першого, пізнавально-орієнтувального етапу було ознайомлення дітей з українською культурою, звичаями, оберегами, святами; формування здатності відтворювати знання засобами української мови. Навчання дітей сприймати і розуміти розмовне мовлення, нескладні літературні тексти українською мовою, наслідувати окремі слова, словоформи, фрази; формування навичок українського мовлення на основі уявлень про відмінності явищ російської та української мов.

Провідними методами і прийомами навчання української мови на цьому етапі виступили екскурсії-огляди, розглядання предметів та бесіда про них, розповіді вихователя, перегляд відеофільмів, читання і театралізація літературних творів, мовленнєві вправи і ситуації, дидактичні ігри, чистомовки, скоромовки, презентація мовних явищ української мови, порівняння та зіставлення звуків, слів і граматичних форм української і російської мов, тлумачення понять українською мовою, уточнення значення слів, імітації мовних одиниць.

Провідними формами навчання на пізнавально-орієнтувальному етапі були комплексні мовленнєві заняття з української мови, інтегровані та заняття з художнього читання дітям, розваги за українськими традиціями. Комплексні мовленнєві заняття розроблено з таких тем: «Знайомство. Ввічливі слова», «Наш дошкільний заклад», «Улюблені ігри та іграшки», «Родина. Родинні стосунки», «Побутові речі», «Тварини і рослини», «Продукти харчування», «Транспорт і місто», «Праця дорослих», «Машини-помічники», «Явища природи і пори року», «Свята», «Спортивні розваги і подорожі», «Школа. Навчальне приладдя», «Україна – моя Батьківщина».

Інтегровані заняття передбачали пізнавальну, мовленнєву і комунікативно-мовленнєву діяльність дітей. Вони спрямовувалися на збагачення знань старших дошкільників з народознавства засобами української мови і набуття ними мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок. Тему і зміст інтегрованого заняття визначав народознавчий компонент, мовленнєвий компонент

передбачав уведення до активного мовлення дітей мовних одиниць української мови (лексем, фразем, образних зворотів, граматичних і синтаксичних форми) у відповідності до теми заняття. Мовний і комунікативно-мовленнєвий компоненти інтегрованого заняття забезпечували глибоке занурення дітей в україномовну мовленнєву діяльність, а здійснення українською мовою народознавчої роботи сприяло реалізації таких педагогічних умов, як: створення україномовного розвивального мовленнєвого середовища, позитивний вплив емоційних стимулів на засвоєння української лексики. На заняттях знайомили дітей з етносами, які мешкають у соціокультурному просторі України (росіянами, болгарами, греками, німцями, вірменами, євреями), з культурою народів-сусідів – житлом, їжею, одягом, символами, що виражаються у словах-назвах, формували уявлення про різноманітність і відмінність довкілля та світу людей, і водночас про спільне, що поєднує представників різних народів, що робить їх культури зрозумілими і цінними для всіх, хто живе поруч, як-от: етичні та естетичні норми, базові уявлення про добро і зло, духовність, мораль. Розуміння основних людських чеснот, моральних і духовних цінностей через мудрість казок надавало дітям відчуття схожості і зрозумілості різних культур.

Для занять добиралися казки з українського фольклору і фонду казок інших етносів, між змістом та ідеєю яких встановлювалися певні культурні, духовні, етико-естетичні паралелі. Наприклад, між українською народною казкою «Мудра дівчина» та німецькою казкою «Про розумного кравця», через зміст яких у бесідах і розмовах дітям допомагали відчувати, як в усіх народів цінують і поважають розумних людей. Розумна людина, навіть якщо вона бідна, візьме верх над пихатими та багатими. Або між українською казкою «Три брати» та грецькою – «Чудові ліки», через ідею яких діти усвідомлювали, що лише чесність і наполегливість перемагають всі труднощі і випробування. За чесність, сміливість і наполегливість всякого чекає велика винагорода.

Зміст українських казок слугував мовним матеріалом для збагачення лексики і граматики українського мовлення дошкільників. Бесіди за змістом казок спонукали дітей до засвоєння морально-етичних понять і культурних явищ, комунікативні вправи на лінгвістичному матеріалі текстів готували дітей до переказів казок. Наводимо в таблиці добірку казок з українського

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

фольклорного фонду та фонду казок етнічних спільнот і завдання, які розв'язувалися у зв'язку з ознайомленням дітей із культурними традиціями народів-сусідів та навчанням української мови.

Народні казки етнічних спільнот	Українські народні казки	Завдання з народознавства	Завдання з навчання української мови	Комунікативні ситуації
1	2	3	4	5
Теремок (російська народна казка)	Рукавичка	Формувати в дітей уявлення, що треба жити дружно, допомагати тим, хто просить про допомогу. Заохочувати дітей до спільних ігор, до дружнього поводження в спільному просторі.	Розширити словник дітей дієсловами: біжить, плигає, улізла, ворухиться, вирвались; образними словами: мишка – шкряботушка, жабка – скрекотушка, зайчик – побігайчик, вовчик – братик, кабан – іклан, ведмідь – набрід. Граматика: вчити складати прості двоскладові речення, вживати збірні числівники (двоє, троє, четверо, п'ятеро, шестеро, семеро).	Вчити відтворювати діалоги персонажів у грі-драматизації
Пшеничний колосок (білоруська народна казка)	Півник і двоє мишенят	Допомогти дітям сформулювати судження: той, хто працює, отримає винагороду. Ледарів не поважають і не люблять.	Увести слова: мишеня, півник, млин, тісто, розтопив, замісив; словосполучення: обмолотив колосок, намолотив борошна, замісив тісто, напik піріжків.	Ситуація за текстом: розкажіть мишенят, що треба було зробити з колоском, щоб поїсти піріжків.

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

1	2	3	4	5
		Ознайомити дітей з процесом виготовлення хліба з колоска.	Фонетика: вчити чіткої вимови звуку [o] в середині слова: колосок, молотити, борошно, дрова, голодний. Вчити відтворювати текст методом дзеркального переказу.	
Син рибалки (вірменська народна казка)	Кривенька качечка	Дати уявлення, що в народі завжди цінувалася працелюбність. Працьовита людина – гарна своєю працею. В казках працьовита людина і зовні гарна. Обговорити, що в казці засуджується намагання втрутитися в чуже життя, в чужу таємницю. Хто порушує цю заборону, той карається.	Семантизувати лексику: сумують, вертаються, захиваються, прибрано, криниця. Ввести в мовлення словосполучення: кривенька качечка, хліб напечений, борщ зварений, зробити гніздечко. Фонетика: вчити твердої вимови звуку [ч]: качечка, пір'ячко, варенички, напечено. Граматика: вчити створювати просте речення з додатками (імениками знахідного відмінка): Дід і баба зробили гніздечко. Дівчина принесла води. Завчити напам'ять пісеньку:	Ситуації за текстом: 1) скажи дівчині такі слова, щоб вона не плакала; 2) переконай бабу з дідом не чіпати гніздечко качечки. Комунікативна ситуація: уяви, що ти баба або дід. Попроси дівчинку залишилася у них жити.

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

1	2	3	4	5
			Як була я в лужку Виломала ніжку А ви полинули Мене покинули! Вчити відтворювати текст методом дзеркального переказу.	
Хто найстарший (вірменська народна казка)	Цап та баран	Розвивати у дітей почуття гумору. Сформувати уявлення, що в народі цінують сміливих і дотепних. Сміливий може подолати сильнішого хитрістю і вигадливістю.	Семантизувати лексику: втікає, вкинули, злякався, торба. Ввести у словник дітей слова: думає- гадає, сміливий, дужий, цап, вовча голова, з'їсти, дожидати. Вчити утворювати прикметники вищого ступеня: сміливий – сміливіший, дужий – дужчий, великий – більший, смачна – смачніша. Вчити переказувати казку за запитаннями вихователя.	Розігрування діалогів цапа, барана і вовків за ролями.
Різаний- недорізаний (болгарська народна казка)	Коза- дереза	Формувати у дітей уявлення, що обманщик і кривдник завжди буде покараний. Не можна ображати слабшого і відбирати те, що тобі не належить.	Семантизувати словник: вирвалась, утекла, питається, прожену. Розширити словник: ярмарок, коза-дереза, водиці крапелька, на воротах, у червоних чоботях, через місточок.	Розігрування за ролями епізодів тексту: 1) дід зустрічає козу; 2) звірі проганяють козу із зайчикової хатки.

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

1	2	3	4	5
			Вчити ставити правильно наголос у словах «пасти», «догонити», розсердився». Вправляти дітей в утворенні словоформ і сполучати їх з прийменниками: хатка – у хатці, біля хатки; ворота – біля воріт, до воріт, на воротах. Вчити відтворювати текст за запитаннями вихователя.	У діалогах персонажів відтворювати авторські пісеньки.
Про розумного кравця (німецька народна казка)	Мудра дівчина	Допомогти дітям усвідомити, як в усіх народів цінують і поважають розумних людей. Розумна людина, навіть якщо вона бідна, візьме верх над пихатими та багатими.	Збагачувати словник дітей: убогий, стеблина льону, найтонша гілочка, гребінь, прясти, гринджоли. Ввести в активний словник: розумний, мудрий, ситий, прудкий, журитися, годувати, лихо. Розтлумачити фразеологічний вислів «як кіт наплакав». Вчити відтворювати текст за мікротемами казки.	Розігрування діалогів дівчини і батька, дівчини і пана за ролями.

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

1	2	3	4	5
Мудрість старих (болгарська народна казка)	Названий батько	Показати дітям, що в усіх народів завжди поважали і слухались старих людей, тому що вони багато бачили в світі і можуть навчити мудрості. Засуджувати жадібність. Формувати бажання ділитися, не бути жадібним.	Семантизувати словник: сватати, весілля, одружитися, будинки, помурувати, забагатіти, червінці складати, комора. Збагачувати словник дітей: чепурна, млин, ставочок, зірочка ясна, запалає, підпалити, полум'я, попіл, загоїться. Розтлумачити і завчити вираз «жити, з правдою не розминаючись». Вчити переказувати текст казки за мікротемами.	Комунікативна ситуація: якби ти був поруч, що б ти сказав старшому братові про його вчинки? Середньому братові? А що б ти сказав наймолодшому братові?
Чарівні ліки (грецька народна казка)	Три брати	Обговорити з дітьми, що лише чесність і наполегливість перемагає. За чесність, сміливість і наполегливість всякого чекає велика винагорода.	Семантизувати словник: внадилося, шкода, зник, похилився, спинився, частувати, ганчірка. Збагачувати словник: прокинувся, втомився, вихваляється, наздоганяти, доскочив. Вчити утворювати і вживати дієслова наказового виду: жени, неси, наздоганяй, плигай.	Ігрова ситуація: уяви, що ти молодший брат. Розкажи, як ти піймав коня, у якого іскри з очей сипляться? Розкажи, як ти вперше стрибнув до королівни? Як вдруге стрибнув? Як втретє дострибнув?

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

1	2	3	4	5
			Вчити переказувати текст казки за мікротемами.	

Впродовж навчання проводились індивідуально-групові заняття, метою яких було закріплення мовленнєвих умінь і навичок, набутих на попередніх заняттях. Кожна дитина залучалася до індивідуально-групових занять не менше, ніж двічі на тиждень.

На заняттях усіх типів здійснювалася робота з розвитку мовних, мовленнєвих та комунікативної компетенцій. Розвиток фонетичної компетенції передбачав засвоєння дітьми уявлень про орфоепічну норму і формування звуковимовних навичок на основі зіставлення фонетичних явищ російської та української мов. Усвідомленню дітьми орфоепічної норми, розвитку мовного і міжмовного чуття, міжмовній диференціації звуків сприяли слухові вправи на розпізнавання приналежності слів до певної мови: «Зайве слово», «Впіймай звук», «Впізнай слово». Для вправ добиралися слова з мінімальними орфоепічними відмінностями в обох мовах. Стимулами мовленнєвої активності дітей були мовленнєві завдання з ігровими діями – плескати в долоні чи піднімати картку, руки, якщо діти в низці українських слів, схожих за звуковим складом, впізнавали російське слово.

Для збагачення лексичного складу мовлення дітей керувалися методичною типологією лінгвістичної диференціації словників за подібністю / розбіжністю в російській та українській мовах (С. Канюка, Л. Кутенко) та принципом ситуативно-тематичної близькості лексики. Презентація і семантизація слів здійснювалися як за допомогою візуалізації наочності, тлумачення понять, так і на основі тексту (художні твори і розповіді, що були складені вихователями). Дітей залучали до самостійного пояснення значень слів на основі усвідомлення загального контексту.

Серед провідних прийомів розвитку лексичної компетенції дітей було використано семантизацію та введення не окремих слів, а синонімічних чи антонімічних пар і словосполучень, оскільки, за Г. Е. Пальмером, дитина витрачає стільки саме зусиль на запам'ятовування словосполучення, як і одного слова. Вводилися словосполучення для засвоєння службових частин мови (*біля будинку,*

крізь скло, до кімнати), дієслів (*сіли малювати, пішли працювати*), антонімічні пари прикметників і прислівників за ознакою протилежності значень (*малий – великий, швидко – повільно, важка – легка*). У дидактичних іграх «Які різні предмети», «Зима – літо», «День – ніч», «Дикі – свійські» за картинками вводилися словосполучення з протилежним значенням (*широка дорога – вузька стежина; високе дерево – низький куц; товста книжка – тоненький зошит; дикий звір – свійська тварина*).

Запам'ятовуванню слів сприяли ігри «Чого не стало?», «Що сховали?», «Якого кольору?», «Вгадаю із заплученими очима», «Скільки?», в яких діти виконували прості ігрові дії – ховали предмет за ширму, під хустину, пропонували вгадати іграшку на дотик тощо. Активізації і засвоєнню слів сприяв прийом перепитування, ігри і вправи на промовляння слів з наочним та без наочного підказування типу «Магазин», «Виставка», «Зоопарк», «У саду», «Транспорт», «Ранкові процедури». В них діти обирали з кількох названих слів одне, що відповідало ситуації: «Якого звіра ти хочеш побачити в зоопарку: мавпу, лева чи вовка?». «Яким транспортом ти дістаєшся до дошкільного закладу: трамваем, автобусом чи автомобілем?».

Закріплення лексики в самостійних висловлюваннях відбувалося в дидактичних іграх з лялькою. Різноманітні сюжети з включенням ляльки, як основного персонажа, надавали практично необмежені можливості для формування лексичних навичок з усіх доступних дітям тем і ситуацій: «Вдягнемо ляльку на прогулянку», «Придбаємо одяг для ляльки», «Зваримо для ляльки обід», «Приготуємо ляльці ліжко», «Допоможемо прибрати кімнату», «Лялька зустрічає гостей» тощо. Розвитку лексичного багатства мовлення сприяли дидактичні ігри на закріплення назв предметів; якостей, властивостей і ознак предметів та назв дій і ознак дій: «Чим багатий кошик?», «Літній букет», «Як тварини хатки будують?», «Які бувають машини?», «Як машини людям допомагають?», «Як бути здоровим?» і т. ін.

Розвиток граматичної компетенції українського мовлення в дітей старшого дошкільного віку відбувався на основі порівняння граматичних систем двох мов, комунікативно-мовленнєвої спрямованості навчального процесу, націленості на формування мовленнєвих навичок користування граматичною системою української мови. Методика розвитку граматичної компетенції з

української мови спрямовувалася насамперед на усвідомлення спільного й організацію позитивного перенесення умінь і навичок з першої мови у другу. Успішність перенесення граматичної навички з рідної мови у другу залежала від міцності сформованих навичок з рідної мови; гнучкості навичок і здатності застосовувати їх в різних комунікативних ситуаціях; усвідомлення, що це граматичне явище є однаковим в обох мовах. Граматичний матеріал, що не збігався у двох мовах, викликав найбільші труднощі для засвоєння дітьми і провокував прояви інтерференції. Запобіганню негативного перенесення слугував передусім прийом прямого зіставлення мовних явищ в ігрових (імітаційних і підстановчих) вправах: в них діти вправлялись у механічній вимові складних чи-то відмінних за вимовою граматичних форм та закріплювали навичку на різному лексичному матеріалі для забезпечення міцності.

Розвиток діалогічного мовлення було підпорядковано основній меті навчання української мови – формуванню комунікативного мовлення. Передусім знайомили дітей зі структурою діалогу (діалогічною єдністю), з різними типами діалогічних дискурсів, які відповідають 5 функціям мови: передаванню і запиту інформації (повідомлення, розпитування, уточнення); висловлюванню і з'ясуванню морально-етичних стосунків (вибачення, запрошення, згода / незгода, співчуття); висловлюванню і з'ясуванню емоційних стосунків (задоволення / незадоволення, інтерес / відсутність інтересу); порадам щось зробити, пропозиції допомоги; соціалізації і формам мовленнєвого етикету (привітання, знайомство, прощання, привертання уваги, вітання). Водночас з розвитком мовленнєвих умінь, пов'язаних з автоматизацією семантичних і ситуативних кліше, відбувалося навчання немовної поведінки – міміки, жестів, поз у стандартних ситуаціях.

На пізнавально-орієнтувальному етапі провідним методом навчання діалогічного дискурсу був зразок діалогу, який складався, розігрувався педагогом за ролями і надавався дітям для наслідування. Обов'язковим у навчанні репродукувати діалоги був прийом опису ситуації, пояснення словесних дій учасників діалогу, коментар до вживання тих чи тих мовних засобів – ключових слів, етикетних форм, звертань, образної лексики. Для розвитку діалогічних навичок використовувалися літературні діалоги та

діалоги кумулятивних казок. Для автоматизації навичок діалогічного мовлення було розроблено систему тренувальних вправ, у них діти вчилися створювати мікродіалоги за різними типами діалогічних дискурсів. Тренувальні вправи використовувалися для засвоєння дітьми готових мовленнєвих моделей, різних типів діалогічних дискурсів шляхом багаторазової імітації. Було розроблено систему ігрових мовленнєвих вправ для навчання дітей будувати діалог у різних ситуаціях спілкування, а саме: «Привітання», «Прощання», «Знайомство», «Прохання», «Подяка», «Вибачення», «Пропозиція допомогти», «Відмова», «Пропозиція спільної гри, справи», «Вітання зі святом», «Розпитування», «Підказка», «Співчуття» і т. ін. До кожної ситуації було складено словничок мовленнєвих кліше, типових реплік, формул мовленнєвого етикету, які поступово вводились і активізувались у процесі побудови діалогічних єдностей.

Робота з розвитку монологічного мовлення спрямовувалась на навчання дітей максимально точно відтворювати невеликі за обсягом розповіді вихователя або літературні прозові тексти, складати розповіді з опорою на зразок вихователя. Дітей знайомили із структурою різних типів монологу: описом, розповіддю, поясненням, міркуванням. Враховуючи невеликий словниковий запас і обмеженість мовленнєвих навичок дітей з української мови, для переказу добиралися тексти, в яких максимально містилася лексика і граматики, засвоєна на попередніх заняттях.

У другій половині дня з метою активізації словника, граматичних форм, реплік, формул мовленнєвого етикету проводилися розваги за українськими традиціями «Улюблені гостинці», «На гостини до бабусі й дідуся», «Добрі слова», «Кращий помічник», «Друзів хлібом-сіллю зустрічаймо», «Українська хата» і т. ін.

Метою другого, репродуктивно-мовленнєвого етапу було навчити дітей відтворювати мовні одиниці усіх рівнів (від звуків – до монологів), розуміючи їх приналежність до української мови на основі міжмовних порівнянь; створювати висловлювання різного рівня за аналогією з морфологічними, синтаксичними, діамонологічними моделями засобами засвоєної лексики.

Провідними методами на цьому етапі навчання були мовленнєві ситуації, мовні, мовленнєві вправи та дидактичні ігри, слухання та обговорення художніх творів, переказ текстів художніх творів українською мовою, складання текстів-монологів за зразком.

На репродуктивно-мовленнєвому етапі приділялася значна увага лексичній роботі. Збагачення словника відбувалось у процесі заучування напам'ять творів малих фольклорних жанрів, віршів, пісень; слухання і обговорення художніх текстів; розучування хороводних, рухливих, народних ігор з мовленнєвим компонентом. Закріплення нової лексики відбувалося в мовленнєвих вправах і дидактичних іграх, таких як: «Підкажи слово», «Вгадай слово», «Що робить?», «Який, яка, яке?», «Продовж речення». Робота над закріпленням словника передбачала його включення до комунікативного мовлення. Створювалися ситуації в дидактичних іграх («Птахи, риби, звірі», «Чий хвіст?», «Хто літає?», «Сад, поле, степ», «На полицки», «Якого кольору?», «Котрий?», «Склади ранець», «На ярмарку», «Мандрівка» тощо) таким чином, щоб граючи, дитина змушена була використати слово в реальному дискурсі.

Ускладнювалися завдання з формування граматичної правильності мовлення – граматичні навички вдосконалювались і створювалися умови для їх перетворення на вторинні вміння. Методично цей етап навчання характеризувався посиленням самостійної мовленнєвої діяльності дітей в трансформаційних і конструктивних вправах, дидактичних іграх, мовленнєвих ситуаціях. У конструктивних вправах діти створювали граматичну форму за поданою моделлю, тобто здійснювали мовленнєву дію за аналогією; у трансформаційних – створювали граматичну конструкцію, частково перебудовуючи подану граматичну модель. При цьому в мовленнєвих вправах завдання формулювалося таким чином, що під час виконання завдань свідомість дитини спрямовувалася не на мовну форму, а на зміст мовлення. Виконання вправ «Підкажи товаришу», «Як би ти сказав?», «На вушко», «Жива картинка», «Давай допоможемо!», «Запитай!» вимагало від дітей готовності до застосування елементарних граматичних умінь у продукуванні мовних одиниць рівня словосполучень, речень чи реплік, що складалися з кількох різноструктурних речень. Конструктивні й трансформаційні вправи, таким чином, готували дітей до переходу від репродуктивної до комунікативної мовленнєвої діяльності.

Навички діалогічного мовлення на репродуктивно-мовленнєвому етапі розвивали в мовленнєвих конструктивних і трансформаційних вправах «Давай познайомимось!», «Допоможи мені», «Де знайти книжку?», «Запрошую тебе на свято», «Давай

намалюємо», «Це мені подобається!» та ін., в яких діти комбінували знайомі мовленнєві моделі чи видозмінювали висловлювання за запропонованою інструкцією. При цьому смисловий бік висловлювань зазнавав змін залежно від мети, типу і форми дискурсу.

Формуванню монологічних навичок сприяли перекази оповідань, казок; складання описів предметів та іграшок, розповідей за картинками, створеної ігрової ситуації, з власного досвіду. Прийомами навчання монологічного мовлення були зразок розповіді вихователя, аналіз структури і змісту тексту-зразка; план розповіді, запропонований педагогом; спільне складання плану розповіді; складання розповіді за серією картинок, за моделями.

Основними формами організації навчально-виховного процесу на репродуктивно-мовленнєвому етапі були комплексні мовленнєві, тематичні та коригувальні заняття, заняття з народознавства, індивідуально-групові заняття; у повсякденні – народні словесні і рухливі ігри, розваги. Тематичні мовленнєві заняття присвячувалися одному з мовних розділів – фонетиці, лексиці чи граматиці, на яких закріплювався матеріал, що діти вивчали протягом кількох попередніх комплексних занять. На кожному тематичному занятті відбувалося закріплення, автоматизація від 6 до 10 мовленнєвих навичок у різних вправах та іграх.

На цьому етапі проводилися коригувальні заняття, мета яких визначалася тими актуальними завданнями на кожному відрізку навчання, що впливали з результатів моніторингу мовленнєвих і комунікативних досягнень дошкільників. Обов'язковими компонентами коригувальних занять були ігри та комунікативні ситуації з розвитку діалогових і комунікативних умінь, а завдання з виправлення фонетичних, лексичних і граматичних навичок планувались у відповідності до виявлених огріхів інтерферуючого походження, типових для певної групи дітей. Логіко-структурна схема коригувальних занять вибудовувалася за принципами «від простого – до складного», «від одиничного – до загального», тому на початку заняття виправлялися окремі помилки (лексичні, звуковимовні, морфологічні, словотворні), а потім закріплювалися у зв'язних висловлюваннях.

У повсякденні значна увага приділялася українським народним словесним і рухливим іграм, розвагам за народними і

національними традиціями: проводилися ігри «Ялинка», «Зайчик», «Женчик-бренчик», «Кривий танець», «Гуси», «Вовк і лисиця», «Батько», «До баби по сіль», «Віночок», «Ой вийтеся, огірочки», «Ходить гарбуз по городу», свята і розваги «Андріївські вечорниці», «Дарунки Миколая», «Різдвяний вертеп», «Коляд-коляд-колядниця».

Третій етап – комунікативно-творчий передбачав вдосконалення і автоматизацію фонетичних, лексичних, морфологічних та синтаксичних навичок дітей у самостійно продукованих висловлюваннях українською мовою в завданнях комунікативного характеру. Зусилля педагога націлювались на розвиток навичок добирати із арсеналу раніше засвоєних мовних засобів української мови адекватні комунікативним цілям засоби у нових і дещо змінених навчальних ситуаціях.

Вдосконалювалися монологічні і діалогічні навички: вступати і підтримувати змістові й конструктивні діалоги, обирати і створювати висловлювання різних типів і жанрів, дотримуватися правил культури спілкування, використовувати мовні і немовні засоби спілкування; складати монологи різних видів – сюжетні, описові, із власного та колективного досвіду, творчі, розповіді-роздуми українською мовою. Дітей спонукали переказувати побачене або почуте, висловлювати своє ставлення, переживання, оцінювати події і персонажів, відтворювати зміст творів у драматизаціях та інсценуванні.

Провідними методами комунікативно-творчого етапу було обрано комунікативні ситуації, комунікативно-мовленнєві ігри, бесіди, розмови за змістом творів, на морально-етичні теми, творчі та рольові ігри, ігри-драматизації; складання діалогічних та монологічних дискурсів.

На цьому етапі створювалися умови для самостійної мовленнєвої діяльності, у процесі якої діти ставилися в ситуації спілкування, що стимулювали їх до побудови різних типів діалогічних і монологічних дискурсів. Навчання діалогу відбувалось у спеціально створених комунікативних ситуаціях, які віддзеркалювали реальні життєві ситуації: діалог дитини-покупця з продавцем, пасажира з касиром або кондуктором, дитини з «новачком», розмова онуки з бабусею, розмова двох товаришів про спільну гру, привітання дідуса зі святом по телефону тощо; а також складання діалогів за змістом прочитаного твору: розмова з

персонажем твору, розмова про героя твору, розмова про подію твору тощо. Комунікація в діалогах ставала ефективною, якщо зміст ситуації був добре зрозумілим, а мотив близький потребам дошкільників: «Нова іграшка», «Найкращий подарунок», «На прогулянку!», «Збираймося у похід!», «Весела подорож», «В аквапарку», «Врятуймо комашку!», «Повернення друга», «Загубилось кошенятко», «З Днем народження!».

У створенні комунікативних ситуацій апелювали до інтересів і потреб дітей, використовували різноманітні зовнішні стимули, що спонукали їх до говоріння і слухання українською мовою. Серед дидактичних засобів візуалізації комунікативних ситуацій були ілюстрації, малюнки, репродукції художніх картин, фотографії, яскраві образи яких збуджували спогади, творчу уяву і фантазію дітей. Прийомами, що стимулювали дітей до створення розгорнутих діалогів, виступали колективне обговорення з дітьми подій, окремих дій, почуттів, поведінки, переживань уявних комунікантів: «Що відчуває хлопчик, коли його вітає друг?», «Як він висловлює свою радість?», «Які слова приємно почути, коли вас вітають?»; розглядання наочності і коментування ситуації спілкування: «Про що запитує офіціант відвідувача?», «Чому хлопчик посміхається?», «Як запитати чемно?» та ін.

На цьому етапі формували в дітей вміння самостійно складати розповіді з власного досвіду, за наочною ситуацією, по пам'яті, творчі розповіді. Дітей залучали до дидактичних, комунікативно-мовленнєвих ігор: «Як ми будували шпаківню», «Моя новорічна ялинка», «Який малюнок я подарую мамі», «Мій шкільний ранець», «Йдемо в похід», «Я буду майстром зачісок», «Найкраща сукня моєї ляльки», «Ярмарок взуття». Застосовувалися рольові ігри, в яких навчання відбувалося безпосередньо в дії, в ході самої гри, що максимально наближало навчально-мовленнєву діяльність дітей до життєвих комунікативних ситуацій. Рольові ігри сприяли активізації самостійних, спонтанних висловлювань, стимулювали дітей висловлювати свої думки, переживання, відчуття, бажання тощо. Зокрема, було проведено рольові ігри з проблемним або провокуючим змістом: «Малюк загубився на вулиці», «Я не хочу ділитися іграшками!», «Це моя гойдалка!», «Я не вмію малювати», «Моя подруга – найкраща», «Поясни – чому?», «В мене нова іграшка!» та ін., тобто такі, які б могли виникнути в житті дітей.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Формами організації освітньої діяльності дітей на комунікативно-творчому етапі навчання української мови стали комплексні і тематичні мовленнєві заняття, заняття українською мовою з різних розділів програми; в повсякденні – драматизації українських народних казок, українські свята та розваги. На цьому етапі було запроваджено проведення занять з різних розділів програми українською мовою – з образотворчого мистецтва, музичного виховання, ознайомлення з природою, з математики і фізичного виховання. У другій половині дня організовувались ігри-драматизації за змістом знайомих українських казок – «Солом'яний бичок», «Коза-дереза», «Кривенька качечка». Під час навчання драматизації особливу увагу звертали на те, щоб діти максимально використовували в мовленні лексику тексту-оригіналу, немовними та інтонаційними засобами виразності відтворювали в ігрових діях характери персонажів творів. Проведено свята за національними традиціями: «Стрітенська свічечка», «Веснянку співаймо – друзів вітаймо», «Свято Великодня».

Четвертий етап навчання української мови – оцінно-рефлексивний мав на меті формування вміння дітей оцінювати й контролювати власне мовлення та мовлення своїх однолітків, розвиток мовного (українська мова) і міжмовного чуття, стимулювання самокорекцій мовлення. На цьому етапі використовувалася рефлексія як форма відбиття самого себе, своїх відчуттів, переживань, бажань, станів, мотивів.

Оцінно-контрольні дії в мовленнєвій діяльності передбачають наявність умінь оцінювати і контролювати результати навчально-мовленнєвої діяльності однолітків (взаємооцінка і взаємоконтроль); умінь оцінювати і контролювати власну мовленнєву діяльність (самооцінка і самоконтроль). Задля цього дітей занурювали в активну оцінно-контрольну діяльність; спонукали їх здійснювати оцінку і контроль мовлення у спеціально розроблених навчально-мовленнєвих та ігрових ситуаціях, засвоювати еталони і критерії оцінки й контролю, дії порівняльного аналізу мовленнєвого висловлювання у процесі аудіювання і говоріння із заданими вимогами (зразком, планом).

Методами формування оцінно-контрольних умінь були дидактичні ігри і вправи оцінно-контрольної спрямованості, комунікативно-мовленнєві ситуації, ситуації-змагання, під час

виконання яких у дітей старшого дошкільного віку вироблялись «актуально усвідомлені» дії контролю, формувалися механізми оцінки і самооцінки українського мовлення (А. Богущ).

Для підвищення позитивних емоцій дітей було введено нового персонажа (Буратіно), який вчився розмовляти українською мовою і звертався за допомогою до дітей. У змісті ігор, вправ, ситуацій-змагань, комунікативно-мовленнєвих ситуацій передбачалося навмисне припущення помилок у мовленні персонажа, який неправильно вимовляв чи недоречно вживав слова, «змішував» російські та українські слова, припускав граматичні та синтаксичні помилки тощо. До серії вправ, ігор і комунікативно-мовленнєвих ситуацій увійшли такі: «Знайди помилку», «Виправ Буратіно», «Підкажи Буратіно», «Впізнай слово», «Хто перший», «Хто почує!», «Скажи, як я!», «Скажи по-іншому», «Помітиш – не помітиш» тощо. Ефективними прийомами у стимулюванні дітей до оцінно-контрольних дій виявилися запитання («Хто помітив помилку?», «Яке з цих двох слів – українське?», «Яке слово більш точне?»), настанова («Будь уважним!», «Стеж за мовленням»), зіставлення норми і похибки («Буратіно сказав «хорошо», а треба сказати «добре»), зіставлення висловлювання з допущеними помилками ігрового персонажа і висловлювання дитини.

Вивчення сучасних наукових концептів, аналіз спроб їх теоретико-методичної інтерпретації у сфері лінгводидактики надає можливості дійти певних висновків щодо виокремлення ефективних шляхів навчання дітей дошкільного віку української мови як другої (державної) та формування в них раннього білінгвізму.

Культурологічний концепт у мовній освіті – це системний процес навчання мови у контексті представленої нею культури, опанування мовних засобів з одночасним досягненням їх культурно-історичного і національно-культурного значення з метою формування комунікативних умінь міжкультурної комунікації. У навчанні дітей української мови як державної обрано такі концептуальні положення: навчання дітей мови через опанування культурних цінностей носіїв мови-коду, включення суб'єктів навчального процесу в соціокультурний простір і культуру народу; для повноцінного спілкування оволодіння поняттями, позамовними знаннями, що відтворюють культурні традиції мовно-культурної спільноти; формування особистості дитини як суб'єкта культури через її його залучення до освоєння культурних цінностей.

Компетентнісний концепт проголошує стратегічною метою освіти формування універсальних, інтегративних компетентностей особистості, які не зводяться до знань і вмінь з окремих предметів, а містять зв'язки між елементами всієї системи на рівні вмінь, обізнаності, здатностей, готовності, особистого ставлення. З'ясовано, що компетентність – це інтегрований «соціально-особистісно-поведінковий» феномен, який становить результат освіти в сукупності когнітивних, мотиваційно-ціннісних і вольових складових. Вона формується з окремих компетенцій, але не зводиться до їх суми. Її треба розглядати як «метарівень», що в інтегрованому вигляді представляє результати освіти, які досягаються засобами змісту освіти і соціальної взаємодії. Компетентності неможливо навчитися в прямому сенсі слова; вона відбиває здатність особи накопичувати, інтегрувати знання, вміння й досвід їхнього використання у вирішенні життєвих проблем так, що вони стають продуктом її соціального досвіду.

Встановлено, що основними компетенціями дошкільників у сфері мовної освіти виступають мовна і мовленнєва компетенції, компонентами яких є фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна компетенції, а також комунікативна компетенція.

У сфері навчання дітей української (державної) мови метою є розвиток культури спілкування у процесі формування всіх компонентів україномовної мовленнєвої і комунікативної компетенцій. Ці компетенції передбачають формування мовних знань на основі порівняння одиниць рідної і нерідної мов та засвоєння інвентарю мовних засобів української мови; мовленнєвих аудіативних, орфоепічних, лексичних, граматичних навичок, їх нормативне використання в усному дискурсі, результатом якого стають різноманітні, комунікативно доцільні тексти. Україномовна комунікативна компетенція як одне з ключових новоутворень інтегрує досягнення дітей у фонетичній, лексичній, граматичній, діалогічній компетенціях.

Комунікативний концепт уважаємо такою освітньою парадигмою, у відповідності до якої вся система навчання мови відбувається засобами спілкування і з метою навчання спілкування. В розгорнутому формулюванні мету навчання за комунікативним концептом можна визначити як формування мовленнєвої особистості, яка володіє вміннями ефективно і комунікативно

виправдано користуватися мовними засобами в різних формах мовлення та в різних сферах спілкування.

Навчання за комунікативною стратегією стає власне моделлю процесу комунікації. Навчальна комунікація містить всі компоненти реального спілкування: комунікативну екстралінгвістичну ситуацію з вираженими потребами в спілкуванні, суб'єктів комунікації з усвідомлюваними (стимульованими) мотивами спілкування, активність співрозмовників, спрямовану на досягнення комунікативної мети. Цей концепт ґрунтується на розумінні спілкування як особливого виду інтерактивної діяльності, якій властиві всі ознаки діяльності – цілеспрямованість, мотивованість, структурність, цілісність, операціональність, результативність, змістовність.

Базові положення комунікативної стратегії вимагають забезпечення усвідомленого навчання при збереженні домінантної ролі практичного оволодіння мовою у процесі навчального спілкування, яке за внутрішніми і зовнішніми параметрами максимально наближене до реальної комунікації. Свідомість у комунікативно зорієнтованому навчанні забезпечує змістовий аспект мовленнєвої діяльності в процесі обміну інформацією, а користування мовними засобами – її формальний аспект. Таким чином, у навчальній комунікації поєднуються процеси засвоєння мовного матеріалу і мовленнєвої діяльності з преференцією комунікативно-мовленнєвої практики.

Виокремлення поняття дискурсу як категорії комунікативної лінгвістики дозволяє на новому якісному рівні конструювати процес формування комунікативно-мовленнєвої компетенції на засадах комунікативної стратегії навчання. Дискурс є живим процесом спілкування і найзагальнішою формою організації мовного коду в спілкуванні. Дискурсивна діяльність у світлі комунікативного концепту навчання інтерпретується як мовленнєва діяльність у процесі комунікації, як процес практичного використання мовних засобів для досягнення прагматичних цілей, результатом якого є створення цілісного висловлювання.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти / [Авт. кол-в: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та ін.; Науковий керівник: А. М. Богуш]. – К. : Видавництво НАПН, 2012. – 26 с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : навч. посіб. / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
3. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.
4. Бессонова Л. Е. Коммуникативные аспекты политического дискурса / Л. Е. Бессонова // Ученые записки ТНУ им. В. И. Вернадского. Серия : филологические науки. – 2004. – Т. 16 (55), № 1. – С. 22–27.
5. Богуш А. М. Культурологическая парадигма организации учебно-воспитательной работы с детьми в наследии В. А. Сухомлинского / А. М. Богуш // Славянская педагогическая культура : науч.-теор. журнал МСПО им. Я. А. Коменского. – 2007. – № 6. – С. 36–40.
6. Бондаревская Е. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы : монографія / Евгения Бондаревская. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 1997. – 277 с.
7. Булгаков С. Н. Два града. Исследования о природе общественных идеалов : в 2 т. / Сергей Николаевич Булгаков. – М. : Изд-во О. Абышко, 2008. – Т. II : Философия культуры. Размышление о национальности. – 736 с.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь: избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 350 с.
9. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) : [монография] / Ирина Гудзик. – Чернівці : Букрек, 2007. – 496 с.
10. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : монографія / Ольга Владимировна Гукаленко. – Тирасполь, 2000. – 288 с.
11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
12. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку : учеб. пособ. / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 372 с.
13. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку : учеб. пособ. / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Наука, 1989. – 221 с.

14. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–49.

15. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : лекционный курс / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.

16. Крутій К. Л. Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку: метод. посіб. / К. Л. Крутій, Н. І. Котій, Л. М. Письменна, Л. І. Щербань. – Запоріжжя : ЛПКС Лтд, 2007. – 248 с.

17. Кусько К. Я. Когнітивно-дискурсивний потенціал інформативного трансферу / К. Я. Кусько // Вісник Харківського нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна, 2004. – № 635. – с. 89–92.

18. Кучеренко О. И. Чему обучать: тексту или дискурсу? / О. И. Кучеренко // Новые технологии коммуникативного обучения иностранному языку : сб. науч. трудов / О. И. Кучеренко. – М. , 2000. Вып. 449. – С. 84–89.

19. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.

20. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 4. – С. 47–53.

21. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности сегодня / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 27–32.

22. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность : монографія / А. А. Леонтьев. – М. : Красанд, 2010. – 216 с.

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

24. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти : кол. Монографія / за заг. ред. А. М. Богуш. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2001. – 269 с.

25. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

26. Михайлова Л. І. Розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Л. І. Михайлова. – Одеса, 2010. – 21 с.

27. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам : [учеб. пособ.] / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 212 с.

28. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 8–10.
29. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 482 с.
30. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
31. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1997. – 438 с.
32. Словарь русского языка: 70 000 слов / [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – 3-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1990. – 917 с.
33. Словник української мови : у 10 т. / [ред. кол. : І. К. Білодід, А. А. Бурячок, В. О. Вінник та ін.]. – К. : Наукова думка, 1976. – Т. 4. – 512 с.
34. Соботович Е. Ф. Структура речової діяльності і механізми її формування : монографія / Е. Ф. Соботович. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.
35. Уорф Б. Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф // Новое в лингвистике. – М. : Просвещение, 1960. – Вып. 1. – С. 70–114.
36. Ушинский К. Д. Родное слово : пед. сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 4. – 520 с.
37. Шахнарович А. Язык и дети : монографія / А. М. Шахнарович, Е. Й. Негневицкая / [отв. ред. А. А. Леонтьев]. – М. : Наука, 1981. – 110 с.
38. Щерба Л. В. Современный русский литературный язык // Избр. труды по рус. языку / Л. В. Щерба. – М. : Русский язык, 1957. – С. 113–129.

1.3. Використання книги як педагогічного засобу роботи з дітьми: традиції та інновації

Н.В. Гавриш

Актуальність проблеми оптимізації роботи з літературними творами зумовлюється, з одного боку, місцем і роллю художнього слова як ключового засобу виховання, навчання й освіти дітей, з іншого, – негативною тенденцією до зменшення місця книги й художнього слова в цілому в житті сучасної дитини.

Література, художнє слово завжди було могутнім інструментом формування свідомості людини й виховання її душі, а книга, влучно названа В. Сухомлинським головним, вічним, неминучим світочем, джерелом духовно багатого життя, супроводжувала людину протягом усього життя.

Виховна та художня цінність літературного мистецтва обумовлена специфікою засобів втілення в ньому художнього образу як спресованої типовості узагальнених життєвих явищ, створення художньої моделі реального світу.

На жаль, у сучасному світі книга перестала мати не лише свою біографію, що складається тоді, коли нею користуються кілька поколінь родини, а й утратила гідне місце серед засобів духовно-інтелектуального єднання людей. Здавен книгу сприймали в народі як найвищу цінність, передаючи від покоління до покоління, як символ зв'язку з Духом і символ єднання душ. Зміна пріоритетів, новітні інформаційні технології витіснили книгу до другорядних джерел інформації, що привело до розриву традицій й відповідно до духовного зубожіння суспільства. Цьому сприяли також, певною мірою, й застарілі методики роботи з книгою в дошкільному закладі. Мета нашого дослідження полягає у вивченні підходів до використання книги як могутнього педагогічного засобу в роботі з дошкільниками, обґрунтування інноваційних технологій опрацювання літературних текстів у дошкільному закладі.

Історично так склалося, що педагогічний смисл книги тривалий час зводився до її використання передусім для оволодіння грамотою, у навчанні дітей основам наук та як засіб їх морального виховання.

Від часів Київської Русі книга використовувалась для навчання грамоти дітей (перші згадування про це датуються X-XI ст.).

Показовим є те, що і перша рукописна книга для дітей (створена Д. Герасимовим у 1491 році), і перша друкована книга (І. Федорова «Буквар») також були адресовані дітям із метою навчання грамоти. Відомі друковані книги Каріона, що також створені задля навчання грамоти дітей: «Лицевий буквар» (1694), «Буквар языка словенска» (1696), а також рукописна граматики («Граматики мала») та нотатки посібника з навчання письма. У Стародавній Русі взагалі панував культ книги: вона належала до найбільш цінних речей, а люди, які володіли грамотою, користувалися великою повагою.

Ці функції дитячої книжки зберігаються і в сучасному світі, де книга виступає надзвичайно популярним й ефективним **засобом навчання грамоти** (абетки, букварі, дитячі книжки серії «Читаємо по складам»). Дійсно, стосовно дошкільного віку ми можемо говорити лише про пропедевтичну роль книги щодо навчання грамоти: знайомство із буквою як символом, що позначає звук; орієнтація на оволодіння читанням як життєвонеобхідним базовим умінням; введення дитини в читацьке середовище. Зауважимо, що книжковий ринок сьогодні пропонує широку палітру книг, орієнтованих на пропедевтику навчання грамоти (М. Захарійчук «Дитяча грамота. Добукварик», І. Сонечко «Улюблена абетка» тощо). У великій кількості представлені абетки, музичні книжки-абетки, книжки-зошити із вправами, що формують фонематичні вміння опанування прийомів читання, веселі абетки-розмальовки (серії «Сходишки до школи», «Стартуємо разом», «Тепер я можу читати» видавництва «Белфакс», «Махаон», «Ранок», «Проф-Прес» та інші). Протягом останніх десятиліть набирають популярності методики навчання грамоти дітей з 2-х років О. Бахтіної, Г. Домана, О. Жукової та інших (видавництва «Школа Геніїв», «Вундеркінд», «Ексмо» Росія). На дітей дошкільного віку орієнтовані також букварі А. Назаренко, А. Степаненко, О. Узорової.

У сучасному світі означений напрям роботи із книгою залишається провідним, багато досліджень присвячено проблемам навчання грамоти дітей, підвищення читацького інтересу (М. Вашуленко, Л. Кузьміна, С. Прибилик, О. Хорошковська), читацьких умінь (В. Джежелей, І. Лапшина, Т. Маркотенко, Н. Молдавська, Т. Федорова) тощо. Водночас, зауважимо, що названі методики націлені передусім на «техніку» оволодіння читанням і не опікуються культивуванням інтересу маленьких читачів до читання як способу пізнання світу. Тексти для навчання читання в більшості

випадків занадто примітивні, не зрозумілі для дітей своєю націленістю, вимагають систематичних повторів, невмотивованого докладання зусиль. Можливо саме тому для переважної більшості дітей книга з моменту навчання грамоти починає асоціюватися з неприємними моментами примушення до інтелектуальної праці, користь якої доки ще дитині не є очевидною. Це спричинює відторгнення інтересу до книги як засобу навчання, пізнання. На жаль, методик, які б, переконуючи дитину в необхідності опанування грамотою для розширення її власних свобод, допомагали мимовільно оволодіти базовими вміннями, не так багато. На нашу думку, книга як засіб читання має з'являтися в житті дитини тоді, коли первинні читацькі навички нею вже засвоєні. Це надасть позитивного забарвлення взаємодії дошкільника з книгою, утвердить її в бажанні оволодіти текстом, зрозуміти те, що вона несе в собі, відчути задоволення й бажання заглибитися у сам процес.

Проте знайомство із книгою сучасної дитини відбувається мало не з народження, тому коло надзвичайно важливих функцій, які вона виконує, є доволі широким.

Аналіз педагогічних видань різних років дав змогу виокремити й узагальнити підходи до використання книги як засобу педагогічного впливу, серед них: **соціально-побутовий**, за якого фольклорні та літературні тексти стають для дитини надзвичайними за значенням джерелами соціально значущої інформації (первинні соціальні уявлення, соціальні ролі, норми мовленнєвого етикету, ознайомлення з довкіллям); **художньо-мовленнєвий**, який передбачає цілеспрямоване знайомство з широкою палітрою літературної творчості, надає дитині найяскравіші зразки художньої словесності; **лінгводидактичний**, пов'язаний з розвитком мовлення, збагаченням словника, навчання переказу художніх творів, міркування на основі проблематизованих текстів тощо.

Витоки цих напрямів беруть початок ще з методичних рекомендацій стосовно того, коли, що і як читати маленьким дітям Я.Коменського, поданих ним у «Материнській школі» [6].

Пізніше в педагогічній спадщині К. Ушинського, який вважається фундатором методики первинного навчання дітей рідної мови, ці рекомендації були істотно збагачені й систематизовані. Їх представлено в класичній праці для дітей «Рідне слово» великого Учителя учителів, як справедливо називали К. Ушинського [13]. Ця книга в її дидактико-методичному аспекті не втрачає актуальності й

сьогодні, саме в ній автором було вперше запропоновано блочно-тематичний підхід до добору фольклорних і літературних текстів, які мали надати дитині первинні уявлення про навколишній світ. Особливу увагу приділено роботі із поетичним словом, його впливу на почуття дитини, художній розвиток; зокрема цікавою є ідея розвитку логічного мислення дитини засобом поетичного слова [13]. У методичному коментарі викладено цінні поради педагога щодо правил добору літературних творів (відповідність віку, доступність змісту, висока художність, близькість інтересам дитини тощо) та методики читання художніх творів, зокрема, як будувати бесіду за змістом твору, щоб допомогти дитині знайти свої власні смисли, засвоїти соціально-моральні правила, відчутти красу рідного слова, збагатитися найкращими формами літературної мови й народного мовлення [13].

Послідовниці ідей К. Ушинського Є. Водовозова, а пізніше Є. Тихеева значно збагатили методичні поради щодо використання книги як засобу педагогічного впливу на дітей, наблизивши їх до потреб дошкільного закладу, адже К. Ушинський орієнтував свої методики на роботу з учнями початкових класів. У методичній праці Є. Водовозової подано не лише репертуар, доступний для роботи з дітьми раннього й дошкільного віку, а й чіткі методичні рекомендації щодо використання різних за жанрами творів у роботі з дітьми. У 1935 році Є. Тихеева випустила книгу «Ігри й заняття малих дітей», в якій художнє слово займає особливе місце в роботі з дітьми раннього віку, оскільки передбачає супровід будь-якої діяльності малюків – гри з піском, каменем, водою, спільні побудови з ігрового матеріалу тощо [1].

У педагогічній спадщині С. Русової книга також посідала особливе місце серед інших ефективних засобів розвитку, виховання й навчання дітей: вона радила проводити спеціальні заняття із читання художніх творів дітям у дитячих садках, особливу увагу приділяла вибору оповідання, яке мало нести для дитини цінну інформацію, пробуджувати найкращі почуття. В основі вибору методів роботи над літературними творами, С. Русова поклала ідеї про вроджені інстинкти: мовленнєвий, творчий, драматичний, які саме засобами художнього слова можна й необхідно розвивати. Серед методів роботи над твором вона називала такі: ігри-драматизації, театральні вистави, малювання, ліплення. Особливого значення надавала правильній організації бесід за змістом

літературних творів, які мали впливати на почуття дітей, формування їхньої свідомості [7].

Друга половина XX століття означилася впливом тих ідей, що панували на попередньому етапі розвитку дошкільної освіти. Усталений підхід до застосування художнього слова знаходимо в численних працях тих років М. Алексеевої, Н. Карпинської, Н. Сакуліної, М. Коніної, О. Ушакової, Є. Фльоріної та інших. У ці роки виходять хрестоматії для дітей різного віку, які встановлюють стандартизований набір художніх текстів за програмними вимогами. При чому ці хрестоматії були в наявності абсолютно в кожного вихователя в дошкільному закладі, що також слугувало позитивним чинником шанобливого ставлення до книги у дорослих і дітей.

Зауважимо, що сучасна ситуація в роботі дошкільних закладів в аспекті використання літературних творів, на нашу думку, значною мірою зумовлена низкою негативних, передусім суспільних чинників. По-перше, це тотальне знецінення книги в очах дорослого населення. За даними дослідження Х. Барни стосовно вивчення ставлення дорослих до книги, то тільки 15% респондентів відзначили, що мають велику бібліотеку та люблять читати; 85% – відповіли, що книги купують тільки дитині. Водночас серед опитуваних не виявилось жодного дорослого, який вважав би книгу непотрібною та такою, що вичерпала себе. Вивчення ставлення дітей до книги засвідчило, що 98% опитаних зазначили, що якщо книга розірвалася, вони її підклеюють разом із батьками; 33% дітей обрали книгу як подарунок для друга, що свідчить про усвідомлення ними цінності книги; правда, більшість дітей (55%) у якості подарунка обрали диск із мультфільмами. Результати опитування дозволяють відзначити інтерес старших дошкільників до книги, їх захоплення казками, фольклором.

На нашу думку, з одного боку, безцінне ставлення до книги батьків знижує її цінність в очах дитини дошкільного віку та звужує жанрову різноманітність книжок, доступних дітям. З іншого боку, причина пов'язується з швидким розвитком інформаційних технологій, медіа засобів, іграшкової індустрії, які заповнюють дитяче та доросле дозвілля. Мультфільм дуже часто використовується батьками у якості теляняні для дитини. Проте комп'ютер, мережа Інтернет є ще більш спокусливими для дошкільника і водночас, більш небезпечними з точки зору залежності. На зміну звичайній книзі приходить аудіо книга, що

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

дозволяє отримувати інформацію чи розважатися, не докладаючи зусиль.

Отже, ці тенденції не можна не враховувати в організації роботи із книгою у стінах дошкільного заходу. Боротьба із новими заміниками книги, безумовно, є безсмысленною. Тому необхідно спиратися на позитивні аспекти нових технологій та використовувати їх у вихованні ціннісного ставлення до книги. У дошкільних заходах використовуються такі прийоми як порівняння мультфільму з відповідною книгою, озвучення книги, створення анімації до книги тощо.

Не менш значимими є і третій аспект, пов'язаний з ігноруванням значення занять з ознайомлення з художньою літературою як засобу соціоморального виховання та націленістю освітнього процесу в 90-ті роки ХХ століття й на початку ХХІ століття передусім на навчання дітей читання й письму як елементів готовності до школи.

Отже, вивчення методичних підходів до проблеми використання книги контексті художньо-мовленнєвої діяльності дало змогу узагальнити те спільне, що характерне для різних часів, різних авторів стосовно розуміння *завдань* ознайомлення дітей з художньою літературою. Зокрема, в чинних програмах визначено такі завдання: забезпечити усвідомлення та розуміння художніх творів дошкільниками; емоційний відгук на прочитане; збагачувати словниковий запас, уміння аналізувати твір; вчити вірші напам'ять, переказувати казки та оповідання; зіставляти тексти з ілюстраціями; уміння ставити запитання та відповідати на них, виховувати навички охайного поводження із книгою; виховання любові до книги; розвивати поетичний слух (такі завдання спостерігаємо в усіх аналізованих методиках (А. Алексєєва, В. Яшина, А. Арушанова, А. Богуш, А. Бородич, О. Соловійова, Ф. Сохін, Є. Тихєєва).

Протягом останніх двадцяти років перелік завдань збагачено ознайомленням дітей із літературними жанрами (М. Алексєєва, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, О. Ушакова, В. Яшина). В окремих джерелах знаходимо завдання виховання інтересу до книги, «літературно-художнього смаку», близьке по суті завдання щодо формування «вибіркового ставлення до книги».

За результатами аналізу сучасних програм з дошкільного виховання («Я у світі», «Дитина в дошкільні роки», «Дитина», «Впевнений старт») можемо засвідчити, що всіма програмами

передбачено такі напрямки роботи з літературними творами в дитячому садку: читання та розповідання дітям, переказ казок, оповідань; виразне читання віршів; інсценування, театралізація; робота з ілюстраціями, чергування у куточку книги. У програмі «Дитина в дошкільні роки» приділено особливу увагу роботі із різними видами книжок: книжкою-картинкою, книжкою-ширмою, книжкою-будинком, книжкою-скринькою, книжкою-сюрпризом, скринькою для розфарбовування тощо. Передбачено також знайомство зі структурою книжки та із бібліотекою [5], що свідчить про увагу авторів не тільки до змістової (функціональної) частини книги, а й до зовнішньої (формальної).

В усіх програмах є орієнтовний перелік рекомендованих творів, проте є деякі відмінності і в докладності наданих рекомендацій, і в їхньому змісті. У програмі «Українське дошкілля» та «Дитина в дошкільні роки» надано перелік рекомендованих жанрів, проте в другій програмі він набагато докладніший стосовно жанрового розмаїття (зокрема згадуються «надокучливі казки», билини, небилиці, байки. Є також певні рекомендації щодо вибору творів певних авторів: Васильченко, Грабовського, Коцюбинського, В. Сухомлинського, О. Олеся, Л. Українки, І. Франка, П. Чухліба, Т. Шевченка) сучасних поетів (Л. Костенко, М. Рильського, В. Сосюри, П. Симоненко, П. Тичини тощо). Порівняльний аналіз програм дозволив визначити орієнтовне коло для читання дітей старшого дошкільного віку, напрямки роботи, вимоги до дитячої компетентності. Відзначимо програму «Дитина в дошкільні роки» (за загальною редакцією К. Крутій [5]) як таку, що найбільше відповідає нашому баченню осучаснених форм і способів роботи з книгою, оскільки саме в ній приділено найбільше уваги дитячій книзі як об'єкту видавництва та літературного твору в синтетичній єдності.

Аналіз методичної літератури засвідчує, що в різні часи в навчально-виховному процесі ДНЗ активно використовували такі способи роботи з художньою літературою, є такі: читання та розповідання дітям творів різних жанрів (М. Алексеева, А. Богущ, А. Бородич, О. Ушакова, В. Яшина); розучування віршів (Л. Кампанцева, Н. Карпинська, М. Коніна та ін.), переказ художніх творів (А. Бородич, О. Коненко, Є. Тихеева), ознайомлення з малими фольклорними жанрами (А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Котик, О. Ушакова, О. Сомкова), читання творів з опорою на ілюстрації (О. Соловйова, О. Коненко), інсценізації за змістом літературних

текстів (В. Захарченко, Ю. Костенко, Л. Фесенко та ін.) літературні вікторини, літературно-творчі ігри (Н.Гавриш, О.Сомкова, О. Ушакова, Л. Фесенко) тощо. Зауважимо, що спільною майже для всіх методичних підходів є структура тих чи інших видів занять на основі літературних творів, що зумовлюється націленістю заняття на розв'язання програмних завдань, методи та прийоми, які пропонується використовувати в процесі роботи з літературним твором. Порівняльний аналіз структурно-логічних схем різних видів занять з художньої літератури засвідчує традиційний алгоритм проведення: пояснення незнайомих слів перед читанням, разове чи подвійне читання /розповідання, бесіда за змістом, підсумок. Водночас практичний досвід роботи з книгою в ДНЗ довів, що застосування єдиної методики ознайомлення з літературними творами (без урахування жанрових особливостей текстів, їх змістової, ідейної спрямованості, націленості дітей на ті чи інші аспекти їхньої діяльнійсної взаємодії) не дає можливості повноцінно використовувати потужний виховний вплив художніх творів у різних напрямках такої роботи (інтелектуального, мовленнєвого, соціального, особистісного розвитку), здійснювати літературознавчу пропедевтику. Літературні твори мають виступати перед дітьми в різних аспектах: як джерело інформації, забава, інтелектуальне завдання, витвір мистецтва, повчальна соціальна ситуація, моральне правило, виконання якого є обов'язковим для всіх, ігровий сюжет, джерело й стимул до творчості.

Автори називають також різні форми роботи із книгою поза заняттям. У межах цієї форми вчені називають такі види діяльності: використання в інших заняттях, читання та розповідання дітям, свята, ранки, вікторини, виставки книг (А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, О. Ушакова); використання забавлянок, приказок, прислів'їв у режимних моментах; читання дітям у вільний час, розглядання ілюстрацій; участь у ремонті книг; бесіди про книги, письменників, художників-ілюстраторів; виставки книг; ранки, свята, тематичні вечори та вікторини (М. Алексеева, Б. Яшина), створення куточку книги у групі.

Вивчення різних форм роботи з літературними творами в контексті художньо-мовленнєвої діяльності дало змогу певним чином класифікувати види і типи занять на основі чи з використанням літературних творів за такими ознаками: *за літературними жанрами* (знайомство з малими фольклорними формами, читання і розповідання казок, читання оповідань

морально-етичної та гумористичної спрямованості, ознайомлення з поетичним словом); за *спрямованістю змісту* (односпрямовані, комплексні (заняття-образи), інтегровані (синтез мистецтв); за *основним видом художньо-мовленнєвої діяльності* (читання, розповідання, художня комунікація); за *формою проведення* (ігри-драматизації, етичні бесіди, узагальнені бесіди, показ різних видів театрів, показ діафільмів, театралізовані ігри, ігри за сюжетами художніх творів, інсценування художніх творів). Враховуючи специфіку кожного з цих видів для них має бути рекомендовано той чи інший спосіб організації дітей: загально груповий, підгруповий, індивідуальний.

Зауважимо, що схарактеризований підхід до використання книги в контексті художньо-мовленнєвої діяльності не вичерпує всіх напрямів використання книги в роботі з дошкільниками.

Аналіз теорії та практики використання книги як педагогічного засобу показав, що книга активно застосовується як засіб для вирішення численних дидактико-методичних і психолого-педагогічних завдань: як засіб естетичного виховання, в якому ефект досягався через роботу з ілюстрацією та художньо-образним змістом літературних творів. Назвемо лише окремі дисертаційні дослідження останнього десятиліття: це роботи В. Алексєєвої, К. Бабенко, Д. Джурабаєвої, І. Куличєвої, Л. Терещенко; в моральному вихованні дітей – С. Варнакова, А. Коряки, Д. Здапарової; як засобу патріотичного виховання – це роботи С. Вінникової, А. Михайленко, Є. Райхлиної; як засобу виховання почуття гумору – цікаве дослідження С. Курінної.

Інший традиційний напрям у роботі із книгою у різні історичні часи існування теорії і практики дошкільної освіти – це її використання як засобу морального виховання, представлення дітям через книгу певною мірою морального кодексу, адже книга має суттєве значення для соціалізації дітей.

Історія засвідчує, що такий підхід до використання книги як мудрості народу, яку малюкам треба засвоїти, уходить своїми коріннями в сиву давнину. Так, зберігся факт повчання київського патріарха Михаїла для вчителів учити дітей «яко же словесам книжного разума, тако же і благонравію, і правди, и любові».

На відміну від традиційного підходу, за яким було передбачено лише заучування морального правила без емоційного його переживання та глибокого усвідомлення, ми вважаємо, що

більший соціальний ефект забезпечить інший алгоритм роботи з текстом, у якому спочатку увагу дітей педагог зосереджує на соціальному правилі – уявлення про нього подається через твір як зразок його дії в певній ситуації. Потім створюється ситуація проживання дітьми дії нового правила для переконання в його суті і важливості. І насамкінець дорослий допомагає дітям сформулювати твердження-висновок, сформулювати намір стосовно того, як вони будуть виконувати це правило у своєму особистому житті.

Таким чином, засвідчуємо, що останнім часом підходи до використання літературних текстів урізноманітнилися. Визначимо їх більш конкретно.

Мовленнєвотворчий підхід до роботи з літературними творами (цей напрям очолює російський дослідник О.Ушакова). На нашу думку, саме цей підхід є надзвичайно результативним для формування в дітей інтересу до художнього слова, книги в цілому. Ефективні технології щодо розвитку творчості дітей засобами художнього слова запропоновані відомим фольклористом Проппом, італійським казкарем Джанні Родарі, К.Чуковським, В.Глоцером та іншими.

Книга широко використовується педагогами, крім **навчально-пізнавального, проблемно-пізнавального, в її соціально-психологічному** аспекті, а психологами – як **психотерапевтичний засіб** (казки Ю. Маниченко, корекційні вірші І. Сонечко, програма «Стежка до свого Я» О. Хухлаєвої). Означені підходи дозволяють впливати на сфери особистості дошкільника, пов'язані зі становленням ціннісного ставлення до книги (екзистаційно-буттєву, потребнісно-мотиваційну, когнітивно-пізнавальну, емоційно-вольову, діяльнісно-практичну, міжособистісно-соціальну). Отже, якщо традиційне розуміння ролі книги вбачало в ознайомленні з художньою літературою самоціль, то сучасний погляд дозволяє здійснити вихід на «більш мобільні, різноманітні способи презентування, осмислення й проживання дітьми літературних творів», тобто розглядати книгу як засіб особистісного зростання та соціалізації дитини.

Розглянемо названі підходи більш докладно. Книга як засіб соціалізації майже не заявлялася в дослідженнях учених та методичних розробках практиків, хоча зміст літературних творів, що несе інформацію про різні життєві ситуації, є соціалізуючим чинником, а соціалізуюча функція книги залишається однією з провідних. Місію книги, пов'язану із соціалізацією дитини:

«пояснювати життя та розширювати життєвий досвід дитини», – формулює О. Соловйова [8]. Ми також активно розробляємо цей важливий напрям використання книги в роботі з дітьми. На жаль, у практиці роботи дошкільних закладів соціальний зміст представляється дітям одноаспектно, як догма, зразок, тобто негативне затирається, а без нього важко дитині оцінити, чому зло є зло. Нерідко за такого підходу, дитина залишається об'єктом впливу, а не суб'єктом пізнання і освоєння науки життя.

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу в контексті гуманістичної парадигми освіти певним чином вплинула на упровадження **проблемно-пізнавального** підходу до відбору й використання літературних творів у роботі з дітьми, в тому числі й і з метою формування в них базових для пізнання світу понять, засвоєння елементарних філософських категорій. Власне, витоки такого підходу можна спостерігати ще в давній історії розвитку дитячої літератури, коли у XVIII столітті А. Болотовим була написана «Дитяча філософія» (ч. 1 – 1776 р., ч. 2 – 1779 р.), що за своїм змістом була енциклопедичною книгою, а за формою – містила діалоги дітей з дорослими – матір'ю, учителями, сусідами, родичами, гостями, між собою на різні теми. Окремі твори Л. Толстого, К. Ушинського, а пізніше казки В. Сухомлинського збагатили цей напрям, зробивши книгу корисною і цікавою для дітей, переконливо показуючи дітям її безумовну користь у застосуванні, формуючи ціннісне ставлення до книги. Серед сучасних українських авторів, хто розробляє цей напрям, можна назвати В. Андріанова, Н. Гавриш, О. Ліннік, Т. Тоцька. Реалізація цього напрямку пов'язана зі створенням низки відповідних програм, зокрема, програми курсу «Філософія для дітей». Ще у шістдесятих роках минулого століття М. Ліпманом (професор Монтлер-коледжу у США) було створено цикл філософських новел «Шпиталь для ляльок», основна мета якого – зробити свій світ свідомим. Замість підручників використовувалися філософські новели, написані М. Ліпманом, у яких герой стикається з різними проблемами, розмірковує, дивується. Заняття будувалися на основі обговорення текстів (у полілогах) [4]. Ідея М. Ліпмана донести до дітей у цікавій формі найважливіші істини була підхоплена російськими вченими А. Марголісом і М. Телегіним, які за аналогічним підходом розробили підручник з філософії для дітей «Ромашка-чомучка». В українському просторі курс «Філософія для

дітей» (автори Н. Гавриш, О. Ліннік) представлено парціальною програмою та методичним конструктором-хрестоматією для занять з філософії для дітей [3]. У хрестоматії містяться тексти різних жанрів: філософські новели, притчі, казки, оповідання, вірші, фольклорний матеріал, а також ігри, вправи та завдання до кожної теми. Надзвичайно цікавим виявився підхід Т. Тоцької, яка створила цикл філософських занять на основі казок В. Сухомлинського, авторів А. Лопатіної, М. Скребцової – розробників програми «Витоки мудрості».

Незважаючи на досить складний механізм формування в дітей елементарних філософських уявлень (автори пропонують використовувати такі методи, як полілог, метод моделювання, роботу з картами розумових дій), саме такий підхід, на нашу думку, дозволяє сформувати у дошкільників стійке позитивне ставлення до книги як джерела знання, розвиває любознавство, допитливість, тобто може цілісно вирішувати завдання виховання особистості дитини. Цьому сприяє забезпечення активного сприймання твору, максимально повного емоційного переживання й проживання подій, взаємин, почуттів, про які в ньому йдеться, заснованих на його розумінні. Зауважимо, що набирає сили напрям наукових розвідок, за яким книга розглядається як засіб формування навичок самоосвіти (Т. Патрик), інформаційної культури (О. Харчевникова), розвитку здатності до дослідної діяльності (О. Кучерявий, М. Поддьяков), формування картини світу дошкільника (Т. Тесля, Л. Фесюкова); виховання ціннісного ставлення до здоров'я (О. Жукова), до світу в цілому (Є. Дворникова).

Проте справедливо буде визнати, що, на жаль, у широкій практиці роботи дошкільних закладів, не зважаючи на різноманітні підходи до використання книги як педагогічного засобу, основним підходом до роботи із книгою залишається художньо-мовленнєвий, згідно з яким педагоги використовують книгу з метою ознайомлення з твором, тобто читання літературних творів, як правило, виступає самоціллю, а не засобом здійснення цілеспрямованого впливу на дітей.

Проблема інтелектуально-творчого, розвитку, смислотворення при роботі з книгою є відносно новими аспектами роботи із книгою, інтерес до яких поступово зростає. Існує кілька досліджень, у яких книга розглядається як засіб формування ціннісного ставлення до різних сфер життя дитини, проте книга не виступає для дітей

самодостатнім об'єктом формування ціннісних ставлень. Справедливо буде зазначити, що такий розподіл певною мірою можна вважати умовним: ми не знаємо, які насправді впливи в той чи інший момент здійснює книга. Це скрите від нас. Ми лише можемо планувати й урахувувати свої дії, і лише прогнозувати їх результати.

В освітньому середовищі дошкільного закладу здавна існували й існують і тепер різноманітні форми організованого й неорганізованого ознайомлення дітей з літературою. Найпоширенішими формами в ознайомленні дошкільників з літературними й фольклорними творами в дошкільному закладі були заняття з художнього читання й розповідання чи заучування віршів напам'ять з обговоренням і відтворенням змісту. У методиці ознайомлення з літературними текстами радянських часів, значне число яких складали твори особливої ідейної напруги, громадянського змісту та спрямованості (оповідання про В. І. Леніна, його соратників, історію країни, революційні та воєнні події різних часів, державні свята, працю дорослих) робота з текстом відбувалася в основному на спеціальному занятті з ознайомлення з художньою літературою, які були обов'язковими для щотижневого планування. Як і в інших випадках, технологія проведення таких занять не припускала використання ігрових підходів, «вільного втручання», гри з текстом. Виключення становили лише казкові твори, за якими популярними були ігри-драматизації, імітаційні вправи тощо. Основна увага приділялась засвоєнню дітьми змісту твору, усвідомленню головної його ідеї (А. Віноградова, М. Алексєєва, Н. Карпінська, М. Коніна), увиразненню мовлення засобами словесної образності за допомогою численних лексико-граматичних вправ. У бесідах за змістом літературних творів основним прийомом були запитання: в молодшому віці – спрямовані на виокремлення головних героїв та засвоєння сюжету; в середньому – запитання, крім того, мали допомогти дітям усвідомити ідею, схарактеризувати головних героїв, надати елементарну оцінку їхнім діям, вчинкам. Старші дошкільники за допомогою запитань і спеціальних мовленнєвих завдань до того ж мали виокремити й відчутти красу образних засобів, звернути увагу на способи, за допомогою яких автор передає настрій, емоції героїв, висловити своє ставлення до почутого (Н. Карпінська, О. Ушакова). У роботі з казковими творами, як вже зазначалося, нерідко застосовували різноманітні інсценізації, драматизації і для посилення унаочненого сприйняття твору (в молодших групах розповідання казки, як правило, супроводжувалося

показом фланелеграфу, настільного, іграшкового чи пальчикового театру), чи закріплення сюжету через його відтворення в інсценізованих діалогах, іграх-драматизаціях за сюжетом літературних творів (А. Віноградова, Н. Карпінська, В. Захарченко, Ю. Косенко). Малі форми ігрового фольклору традиційно використовувалися у групах раннього віку та як засіб удосконалення артикуляційних умінь, у роботі над дикцією в середньому та старшому віці (О. Амацьєва, О. Трифонова). Така робота проводилася переважно на заняттях з розвитку мовлення. Зазначимо, що застосування прислів'їв, приказок, загадок було націлено на вирішення конкретних завдань навчання й виховання дітей, передусім розвитку мовленнєвих умінь і навичок. Крім жанрових особливостей твору, діти мали засвоїти передусім моральне правило, закладене в їх зміст («Хто не працює, той і не їсть», «Семеро одного не чекають»), вправлятися у виокремленні певних ознак предметів чи об'єктів, закодованих у загадці (Л. Ілларіонова).

Організацією сучасного освітнього процесу передбачено зменшення кількості загальногрупових занять на користь урізноманітнення форм організації навчально-розвивальної роботи, зокрема, збільшення малих форм. Звична практика спеціальної організації заняття з ознайомлення з художньою літературою за таких умов має змінитися на більш мобільні, різноманітні способи презентування, осмислення й проживання дітьми літературних творів. Передусім йдеться про нагальну потребу в розробці технологій планування й проведення занять інтегрованого типу на основі чи із застосуванням літературних творів, адже кожен з цих підходів має свою специфіку. Відчувається також потреба в урізноманітненні способів ознайомлення дітей з художнім словом поза межами занять. Причому йдеться не лише про внесення окремих змін в методику проведення занять за літературними текстами. Вбачаємо необхідним осучаснення, оновлення, як репертуару літературних творів для дошкільнят, так і самих способів проведення відповідних занять. Залежно від окресленої мети, конкретно визначеного завдання, доцільно добирати відповідні методи роботи з текстом. Ще раз зауважимо, що застосування **єдиної** методики ознайомлення з літературними творами (без урахування жанрових особливостей текстів, їх змістової, ідейної спрямованості, націленості дітей на ті чи інші аспекти їхньої діяльнійсної взаємодії) не дає можливості повноцінно використовувати потужний виховний

вплив художніх творів в різних напрямках такої роботи (інтелектуального, мовленнєвого, соціального, особистісного розвитку), здійснювати літературознавчу пропедевтику. Вважаємо, що в кожному випадку для забезпечення максимального педагогічного впливу слід вибудовувати специфічну партитуру заняття, добирати доцільні методи й прийоми роботи з текстом. Не зупиняючись на найпоширеніших підходах до подання дошкільникам літературного тексту як мистецтва слова, визначимо інші можливості щодо використання літературних і фольклорних творів в інтегрованому просторі дошкільного закладу.

Розглянемо алгоритм організації роботи з текстом, який представляє дітям певну соціальну ситуацію. Зауважимо, що впливовість художнього твору значною мірою залежить від осмисленого попереднього прочитання вихователем цього твору, виокремлення ним ключової чи ключових ліній, за якими можна змодельовати заняття. Правильно визначена тема для **реалізації соціально-психологічного підходу** дасть змогу дітям усвідомити певне соціальне моральне правило, соціальний закон, сутність якого відбито в літературному тексті, а не просто запам'ятати сюжетну лінію твору. Проілюструємо зазначене на прикладі казки Володимира Сутєєва «Яблуко» (заєць побачив на дереві яблуко, ворона зірвала його, а їжак підхопив на свої голки. Кожен вважав себе власником яблука, й суперечки не минути, якби не ведмідь, який розсудив по справедливості). За цим текстом, на нашу думку, можна спланувати й провести заняття на такі теми: «Що значить вчиняти по справедливості?», «Мир краще суперечки», «Моє, твоє, наше». Зрозуміло, що зміст завдань, розмов з дітьми за казковим текстом залежатиме від того, яка з тем буде нами обрана (до речі, протягом року можна реалізувати поступово всі ці теми). Алгоритм педагогічних дій на занятті буде таким.

1. *Термінологічний аналіз ключового поняття.* Спочатку вихователь пропонує дітям осмислити сутність поняття, якому буде присвячене заняття. Якщо тема заняття «Моє, твоє, наше», педагог допомагає дітям, спираючись на власний досвід, застосовуючи різні засоби, усвідомити, що означає кожне з цих слів, як його показати руками, коли так говорять, як ці поняття співвідносяться між собою (яке більше й чому; чи може бути якимось з них важливішим за інші). Осмислення ключових понять підготує дітей до сприйняття

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

центральної ідеї твору, допоможе усвідомити й прийняти правило гармонізації серед своїх бажань та намірів «мого-твого-нашого».

2. Читання художнього твору з попереднім націлюванням та наступним обговоренням представляє дітям соціальну ситуацію як зразок вирішення літературними героями проблеми, обговорення якої розпочалося на занятті. Важливо, щоб вихователь націлював дітей на сприйняття ключової ідеї твору: «Послухайте історію, в якій герої ледь не побилися, намагаючись відстояти кожен своє». Поміркуйте, про яке з трьох слів вони лише пам'ятали». Після прочитання твору вихователь звертається до дітей із запитанням, що було закладене в націлюванні на сприйняття тексту. Зауважимо. Педагог не проводить бесіду за традиційною методикою. Для даного випадку засвоєння й відтворення дітьми сюжетної лінії не є обов'язковим. Важливіше допомогти дітям розібратися в самій ситуації: як навчитися співвідносити *своє* з *твоїм* і *нашим*: що кожен з героїв думав про яблуко? Чому кожен вважав яблуко своїм? Пригадайте, як вони це пояснювали. Що стало з яблуком, чийм воно стало, коли ведмідь підказав героям, як вчинити? Про яке важливе правило ви дізналися з казки «Яблуко»?

3. Організація проживання дітьми осмисленого соціального правила важлива тому, що допомагає дітям не лише усвідомити сутність та вербалізувати своє розуміння визначеного в тексті соціального правила, а й відчутти його в емоційному проживанні, пропустити через власний досвід, оцінити себе за готовністю, вмінням вчиняти відповідно. Вихователь якби перекидає місток від чужого вчинку до власного життя дитини. Доцільним для проживання сприйнятого й осмисленого правила є підгрупова творча діяльність, в якій діти мають знайти самостійно компроміс для гармонізації «мого» й «нашого». Так, можна запропонувати дітям, користуючись обмеженою кількістю матеріалів та обладнання, створити спільно творчий продукт (аплікацію, колаж, побудову тощо), тобто занурити їх в таку діяльність, яка вимагатиме від кожної дитини терпіння, врахування інтересу іншого, вміння поступатися своїм бажанням заради спільного результату тощо.

4. Узагальнююча розмова допомагає наблизити сутність складних понять до себе особисто: – Як вважаєте, чи може бути в житті людини тільки слово «моє»? й водночас, чи можна, щоб у людини зовсім не було нічого власного, про що вона могла б сказати «моє»?

Якщо представити дітям літературний твір як **проблемно-пізнавальне поле** чи інтелектуальне завдання, алгоритм педагогічних дій буде дещо іншим, спрямованим на розгортання на очах дітей «кухні» мисленнєвого процесу, в який самі діти за допомогою та за участю вихователя виявляються втягнутими (на відміну від більш поширеного способу обміну пізнавальною інформацією, яку діти сприйняли на віру). Зазначимо, що залежно від тексту, його місця в проблемно-пізнавальному полі заняття, така робота може охоплювати невеличкий фрагмент заняття, або утворити стрижень, змістовий скелет всього заняття. У першому випадку доцільно використовувати описові чи метафоричні загадки або проблематизовані віршовані тексти. Алгоритм опрацювання тексту може бути таким:

1. *Аналіз тексту загадки.* Аналізуючи текст, вихователь не задовольняється елементарним відгадуванням, а пропонує дітям назвати ті особливості персонажу, про які говориться в загадці. Це привчає дітей уважно вслухуватися в текст загадки.

2. *Актуалізація знань дітей з теми.* Потім педагог уточнює, що ще їм відомо про персонажа загадки.

3. *Узагальнення знань, символізація.* Після обговорення вихователь пропонує дітям досить складне завдання, що вимагає узагальнення й символізації інформації: назвати та намалювати три головних слова про героя загадки.

Для аналогічної фрагментарної роботи на заняттях можна також використовувати проблематизовані вірші або короткі оповідання, тобто такі тексти, в яких легко виявити певні невідповідності, таємниці.

Реалізація **пізнавально-навчального підходу** до використання літературних текстів може також відбуватись у вигляді цілісного заняття інтегрованого типу, побудованого на основі літературного тексту, що дає змогу повною мірою використати текстові пізнавально-розвивальні можливості. Проілюструємо зазначене на прикладі тексту вірша Лідії Повх «Ой, не жарті!».

Ой, не жарті, не сміх – уночі випав сніг.

Вийшов рано в двір Гусак, міряв сніг і так, і сяк.

І поважно мовив він: – Випав сніг до колін.

Качка снігом побрела: – Ках! Тут буде до крила!

Як поміряв Горобець по двору з кінця в кінець

Із підстрибом – гоп та гоп! Каже: – Сніг – по самий дзюб!

Перш, ніж спланувати заняття на основі даного тексту, вихователю варто визначити: а) які галузі знання можна інтегрувати (птахи, які відлетіли та ті зимують; ознаки зими; специфіка життя птахів та тварин взимку; характерні особливості гусака, качки, горобця в зіставленні; відносність величини; правила виміру; «зимові» слова);

б) за допомогою яких методів можливо оптимізувати інтелектуально-мовленнєву, художньо-продуктивну, ігрову види діяльності дітей на занятті (розмова (Як вважаєте, у вірші говориться про початок зими, тобто перший сніг, середину зими чи канун весни? Хто з птахів міряв сніг у загадці? Цікаво, як би міряла сніг ластівка чи зозуля? Чому у кожного вийшла своя міра висоти снігу? Як ви вважаєте, багато снігу намело?), розглядання картинок (зимуючі птахи; перелітні птахи; гусак, качка, горобці), віртуальні діалоги (Як би попереджував Качку Горобець про сніг, якби вийшов першим? Щоб повідомив іншим мешканцям курника Гусак, як би пропонував рухатися по снігу? Про що Горобчик міг би попросити хлопчика, якби зміг?) вимірювання за допомогою умовної мірки чи способом прикладання, малювання, театралізована гра за складеним сюжетом («Великий сніг на пташиному подвір'ї», «Як діти допомогли птахам пережити великий сніг»), лексико-граматичні вправи («Хто назве більше перелітних птахів», «Зимуючі птахи», «Більший-менший», «Нижчий-вищий»), імітаційні вправи (Покажіть руками, які висота снігу була для кожного з героїв загадки. Як би ви вийшли у двір, скільки б було вам снігу?), полілог (Як вважаєте, що ж робити птахам, як їм допомогти пересуватися по снігу? Чим небезпечні для горобця кучугури снігу?).

Складання партитури заняття після такої підготовки не буде складним завданням для педагога, а розмаїття видів діяльності на занятті унеможливить емоційне чи інтелектуальне перевантаження дітей. Залежно від вікової групи, можливостей конкретної групи дітей, асортименту дидактико-методичного обладнання вихователь може вибрати із запропонованої сукупності те, що підходить власне йому.

Літературний текст можна успішно використовувати як **стимульний матеріал для дитячої творчості**, передусім словесної, розвитку творчих здібностей, що є найкоротшим шляхом, за словами Василя Сухомлинського, до душі вихованця [9].

Відзначаючи надзвичайну роль літературного мистецтва у збагаченні емоційно-чуттєвого досвіду, загалом психічного життя дитини, яке під впливом художнього слова стає різноманітнішим та витонченішим, у стимулюванні її творчих проявів, науковці пов'язують це зі здатністю дітей дошкільного віку до емоційного сприйняття літературних творів, намаганням «примірювати» до себе різні за характером образи, типи, умінням прийняти їх позицію у проживанні різних ситуацій, відчуттям переживання літературних героїв (Є. Жарський, О. Запорожець, О. Никіфорова, О. Ушакова). Останнім часом домінуючою стала ідея щодо доцільності забезпечення синтезуючого впливу різних видів мистецтв у художньо-естетичному вихованні малюків (Е. Белкіна, А. Богуш, Н. Георгян, О. Дронова, О. Саприкіна, С. Макаренко та ін.) за провідною роллю художнього слова. У різних видах художньо-мовленнєвої творчості художнє слово виступає стрижнем, навколо якого чи за допомогою якого створюються різноманітні яскраві образи, втілені засобами зображувальної діяльності, музики, танцювально-ритмічних рухів, театралізованої гри тощо. Важливо допомогти дітям відчутти різні нюанси зображеного образу, сприйняти й усвідомити вжиті автором способи створення образу та знайти власні способи його втілення, відбиття через різні види художньої діяльності. Алгоритм застосування літературного тексту в художньо-мовленнєвій діяльності залежить, як від самого тексту, так і від домінуючої лінії заняття.

Так, якщо вихователь подає дітям образ зажуреного їжачка в коротенькому віршику Петра Ребра «Журився їжачок», щоб допомогти дітям відтворити його настрій, його «історію» в малюнку, педагогу необхідно в першій частині заняття дати можливість дітям максимально повно «зчитати» образ їжачка з короткого віршованого тексту. При цьому зауважимо, необхідність збереження творчо-ігрового настрою на занятті, щоб не перевести його у формат навчальної бесіди. Вихователь має пам'ятати, що художньо-творча гра це передусім гра. Тому дії педагога не повинні тиснути на дітей, а лише стимулювати їхню творчу активність. Використання літературних текстів збагачує не лише художньо-продуктивну діяльність дітей, а спонукає дітей до фантазування, прояву креативності, оригінальності мислення при виконанні творчих завдань засобами різних видів продуктивної діяльності.

Літературні тексти незамінні як один з найкращих засобів створення, а потім і збереження в групі комфортного психологічного клімату, адже природній гумор, вміння розуміти й продукувати смішне – одна з найкращих рис українського народу. Жартівливі вірші, вірші-забавки допомагають розвивати виразність, точність, влучність мовлення дітей, а також сприяють формуванню поетичного смаку, виховують інтерес до краси українського художнього слова. Художньо-образна поетична форма цих віршів спонукає дітей до усвідомлення інтелектуального, логічного завдання через осмислення значення мовних образів. Але завдяки жартівливій, цікавій ситуації діти сприймають їх залюбки, весело, як гру. Гумористичні фрагменти, підкріплені жартівливими текстами, є чудовим доповненням до будь-яких занять, вносять позитивлення у побутові моменти, підносять настрій будь-коли, роблять привабливішими дитячі розваги. Вони є пропедевтикою сприймання та усвідомлення народної сміхової культури.

Використання жартівливих текстів потребує створення доброзичливої, невимушеної атмосфери, підтримки доброго настрою дітей, демонстрування їм багатих можливостей культурного прояву веселого настрою, зацікавлення логічними завданнями, заохочення до активної розмови. На жаль, у теорії та практиці дошкільної освіти аспект використання творів народної сміхової культури як засобу педагогічного впливу майже недосліджений та методично мало розроблений, хоч актуальність його не викликає сумніву.

Резюмуючи зазначене, зауважимо, що успішна гуманізація та гуманітаризація сучасної освіти в усіх її ланках неможлива без застосування мистецтва слова. Водночас зменшення ролі книги в житті сучасної родини, а й відповідно дитини, втрата ціннісного ставлення до книги як джерела знання, духовного й душевного зростання, – все це об'єктивні ознаки сучасного суспільства. Застосування застарілих форм роботи з літературними текстами, невідповідність їх добору інтересам і потребам сучасних дітей і молоді лише загострює означену проблему, мінімізує можливості її позитивного розв'язання.

Список використаної літератури

1. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей: методич. посіб. / А.Богуш, Н.Гавриш. – К. : Слово, 2007. – 248 с.

2. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. Гавриш. – К : Видавничий дім «Перше вересня»., 2005.-124с.
3. Гавриш Н. Філософія для дітей мовою серця: навч.-методич. посіб. / Н.Гавриш, О.Ліннік. – К.: Слово, 2013. – 224с.
4. Гавриш Н. Цікава філософія для дітей : методич. посіб. / Н. Гавриш, О. Ліннік. – К. : Шк. Світ, 2011. – 128 с.
5. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання дітей. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2015. – 398 с.
6. Коменский Я.А. Материнская школа // Пер. с нем. М. Н. Воскресенской. – СПб.: Изд. ред. журн. «Образование», 1892.
7. Русова С. Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – 214 с.
8. Соловьева О.И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду / О.И. Соловьева. – М.: Просвещение, 1966. – 286 с.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании / сост. и авт. вступ. очерка С. Соловейчик. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с.
10. Тихеева Е.И. Игры и занятия малых детей / Е.И.Тихеева. – М.: Просвещение, 1965 -113с.
11. Тоцька Т. Філософія для дітей та дорослих за літературними творами В. Сухомлинського / Т.Тоцька. – К. : Шкільний світ, 2011. – 124 с.
12. Ушакова О.С. Знакомим дошкольников с литературой: конспекты занятий / О. С. Ушакова, Н. В. Гавриш. – М. : ТЦ «Сфера», 2010. – 224 с.
13. Ушинский К. Д. Родное слово: пед. сочинения: в 6 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 4. – 520 с.
14. Яшина В. И. Научно-методические основы речевого развития детей и использования художественного слова в детском саду в трудах Е. А. Флериной: монография / В. И. Яшина, И. И. Андрюшина. – М. : ГНО Издательство «Прометей» МПГУ, 2005. – 160 с.

1.4. Навчання діалогічного мовлення молодших дошкільників від теорії до практики

Г. О. Лопатіна

На необхідності реалізації соціального замовлення на формування національно свідомої, активної, духовно багатой мовної особистості в системі освіти загалом і дошкільної освіти зокрема наголошено в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року», Базовому компоненті дошкільної освіти щодо її модернізації, використання етнопедагогічного й сучасного вітчизняного та зарубіжного досвіду навчання мови з урахуванням провідної ролі усного мовлення в психічному розвитку дітей.

Дошкільний вік науковці вважають сенситивним періодом, оскільки в цьому віці дитина більше чутлива до мовної та мовленнєвої інформації (О. Запорожець, Ф. Сохін, О. Ушакова та ін.). З огляду на значення діалогічного мовлення для розвитку особистості, яка зростає, важливим є те, що діалогізоване мовленнєве середовище оточує дитину з перших хвилин життя. Базовий компонент дошкільної освіти (2012 р.) визначає одним з пріоритетних завдань мовленнєвого розвитку формування діалогічної компетенції та конкретизує її зміст. Недостатня розробленість проблеми, епізодичний характер роботи над діалогом, що має місце в традиційній практиці дошкільних навчальних закладів (ДНЗ), не дозволяє максимально повно й успішно розв'язувати це завдання.

Діалог активно досліджували та досліджують науковці у філософському (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер та ін.), лінгвістичному (Н. Арутюнова, Т. Винокур, Л. Щерба, Л. Якубинський та ін.), нейрофізіологічному (Н. Бехтерева, Є. Бойко, О. Лурія та ін.), психологічному та психолінгвістичному (Л. Виготський, І. Горелов, М. Жинкін, І. Зимня, Л. Калмикова, С. Лебединський, О. Леонт'єв, Т. Піроженко, К. Седов, Т. Ушакова, С. Цейтлін, О. Шахнарович, Н. Юр'єва та ін.), лінгвосоціопсихологічному (Т. Дридзе, І. Зимня та ін.), лінгводидактичному (А. Арушанова, А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, В. Захарченко, К. Крутій, Г. Леушина, Н. Луцан,

В. Любашина, С. Хаджирадєва, О. Ушакова, Г. Чулкова та ін.) аспектах.

Незважаючи на наявність значної кількості психолого-педагогічної й науково-методичної літератури з навчання діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, питання навчання діалогу засобами художнього слова в процесі художньо-мовленнєвої діяльності спеціально не вивчалися, що зумовило нагальну потребу в дослідженні особливостей становлення діалогу на етапі молодшого дошкільного віку, розроблення науково обґрунтованої методичної системи навчання діалогічного мовлення.

Нами припущено, що навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку буде результативним, якщо застосовувати в процесі художньо-мовленнєвої діяльності методику, суть якої полягає в організації навчання на основі художнього слова, що забезпечує перехід від відтворення дітьми окремих реплік, простих діалогів літературних героїв до самостійної їх побудови в мовленнєво-ігрових ситуаціях за змістом літературних текстів.

Аналіз стану роботи сучасних ДНЗ з навчання діалогічного мовлення дошкільників засвідчив наявність активної стихійної мовленнєвої практики дітей, але в ситуації організованої навчально-мовленнєвої діяльності, на жаль, продовжує домінувати монолог вихователя. Хибні усталені уявлення педагогів про мовчазність і вдавану дисциплінованість дітей як найвагоміші показники порядку на занятті негативно впливають на професійну позицію вихователів, значна частина з яких продовжують *говорити* дітям, а не *розмовляти* з ними, тим більше не дають змоги малюкам оволодіти навичками змістовного діалогу. Як засвідчують експериментальні дослідження А. Арушанової, К. Крутій, В. Ляпунової, Г. Чулкової, Т. Юртайкіної, без спеціального навчання діалогічне мовлення не досягає необхідного якісного рівня, що негативно впливає на якість мовлення загалом і процес соціалізації дітей зокрема.

Актуальність проблеми підтверджена виявленими на основі аналізу наукової літератури та реальної практики роботи дошкільних закладів низки суперечностей між: соціально значущістю формування діалогічного мовлення в особистості, яка зростає, та недостатньою увагою з боку вихователів до розвитку діалогічного мовлення в сенситивний період становлення

мовленнєвої діяльності; потребою в сучасних технологіях навчання діалогічного мовлення дошкільників і недостатньою теоретичною обґрунтованістю та методичною розробленістю цього процесу; наявністю значного потенціалу художнього слова як засобу формування діалогічного мовлення дітей і недостатньою науково-методичною його розробленістю.

Узагальнення наукових підходів до вивчення діалогу, обсяг і характер пов'язаної з ним проблематики засвідчили складність і багатогранність цієї форми мовлення й дали змогу визначити в якості основних філософсько-етичний, соціально-комунікативний, лінгвістичний, психологічний та педагогічний напрями її дослідження. Методологічним підґрунтям вивчення діалогічного мовлення за окресленими лініями аналізу слугували системний (оскільки мова й мовлення є системами, що вимагало врахування специфіки та взаємозв'язку всіх компонентів цих систем), діяльнісний (діалогічне мовлення виявляє всі ознаки діяльності, має діяльнісну природу), суб'єктний (кожен учасник діалогу виявляє свою суб'єктність, незважаючи на його структуру) і комплексний (вивчення особливостей діалогічного мовлення вимагає врахування різних його складників: віку, рівності суб'єктів діалогу, спрямованості мовленнєвої ситуації, форми діалогу тощо).

В основі філософсько-етичного напрямку – філософсько-діалектична традиція розуміння сутності діалогу, що йде від мислителів Давньої Греції (Сократ, Платон), а згодом простежується в працях з історії філософії та педагогіки (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, М. Каган, А. Курганов, Є. Тихєєва, К. Ушинський та ін.). Квінтесенцією наукових підходів стало тлумачення діалогу як універсального засобу спілкування, проголошення його принципом не тільки культури, але й людського існування, передусім, самобуття особистості, способом пізнання її внутрішнього світу, засобом її формування (М. Бахтін).

Діалог активно досліджувався та досліджується в лінгвістичному напрямі; зокрема, залишаються дискусійними питання щодо видів і типів діалогів, їхньої структурної організації, напрямів розгортання (Н. Арутюнова, Т. Винокур, Л. Щерба, Л. Якубинський та ін.). Мовознавці розглядають діалог, з одного боку, як вид мовлення, що характеризується ситуативністю, реактивністю, мимовільністю, згорнутістю окремих елементів його

структури й малим ступенем організованості, з іншого, – функціональний різновид мови, що реалізується в процесі безпосереднього спілкування між співрозмовниками й складається з послідовного чергування стимулюючих і реагуючих реплік. Реплікування як регулярний обмін висловлюваннями-репліками постає в якості основної формально-організуючої ознаки діалогу (Л. Булаховський, А. Вежбицька, В. Виноградов, Л. Щерба та ін.).

У межах соціально-комунікативного напрямку діалог розглядають як специфічну форму спілкування між особистостями (Я. Коломінський, К. Левін, Б. Норман, К. Ховланд та ін.); процес взаємодії суб'єктів як представників різних знакових систем (Д. Ізаренков, Ю. Пассов, В. Скалкін та ін.); різновид людської поведінки. Як форма мовленнєвої взаємодії з іншими людьми діалог підкоряється певним, сформованим у суспільстві правилам його ведення – мовленнєвому етикету: дотримання черговості в розмові; вислуховування співрозмовника, не перебиваючи; додержання загальної теми розмови тощо (С. Богдан, В. Гольдін, Л. Крисін, Г. Почепцов, Н. Формановська та ін.).

Діалог у якості форми мовленнєвого спілкування, характеристики діалогічного мовлення, умови виникнення спілкування, комунікації, механізму становлення й розвитку спілкування в молодшому дошкільному віці є предметом вивчення психологів (Л. Виготський, Є. Ісеніна, М. Жинкін, М. Лісіна, С. Рубінштейн та ін.), нейрофізіологів (Н. Бехтерева, Є. Бойко, О. Лурія та ін.), нейропсихологів (Т. Ахутіна, Ж. Глозман, Ю. Мікадзе та ін.) психолінгвістів (І. Горєлов, Л. Калмикова, С. Лебединський, О. Леонтьєв, К. Седов, Т. Ушакова, С. Цейтлін, О. Шахнарович, Н. Юр'єва та ін.). Психолінгвістичними засадами нашого дослідження обрано концепцію О. Шахнаровича щодо наявності певного механізму, який визначається так званим психолінгвістичним правилом, по суті узагальненням мовних явищ і засвоєнням імпліцитних правил уживання мовних форм, що засвоюються дитиною за умови її активних дій у предметній і мовній дійсності. Автор наголошує на необхідності залучення дитини до активної участі в комунікативній діяльності, виявленні її комунікативної активності. Важливим теоретичним підґрунтям для нашого дослідження слугували роботи лінгводидактичного напрямку, у яких розкриваються: природа, сутнісні характеристики, функції,

структура діалогу, способи й умови його реалізації в навчальному процесі, методи й засоби формування діалогічних умінь. Проте діалог досліджувався переважно стосовно дітей старшого дошкільного або молодшого шкільного віку (А. Бородич, В. Захарченко, К. Крутій, Г. Леушина, В. Любашина, В. Ляпунова, С. Хаджирадева, Г. Чулкова та ін.).

Аналіз різноманітних наукових підходів дав змогу уточнити визначення ключових дефініцій: *діалог* – процес двостороннього спілкування в конкретній ситуації буття, у якій кожен з учасників поперемінно виконує роль мовця й слухача; *діалогічне мовлення*, під яким розуміємо форму мовлення з безпосереднім обміном висловлюваннями між двома або кількома особами за умови стислості висловлювання, широкого використання невербальних засобів спілкування (міміка, жести), інтонації. Змістовний бік діалогічного мовлення в дошкільному дитинстві становить діалог між дорослим і дитиною, між двома дітьми, розмовне мовлення; *діалогічні вміння молодших дошкільників* ми визначили як уміння дітей взаємодіяти між собою, вступати в розмову, підтримувати й завершувати її, доречно використовуючи усталені мовленнєві вирази; висловлюватися логічно, зв'язно; правильно структурно та інтонаційно оформлювати мовлення.

Вивчення особливостей становлення й розвитку мовленнєвої діяльності дає змогу стверджувати, що протягом перших трьох років життя дитина освоює інформативну, регуляторну, інструментальну й евристичну функції мовлення, і до кінця третього року життя загалом опановує діалогічну компетенцію: вона засвоює темаремічні відносини, тобто починає відчувати партнера як суб'єкта діалогічної взаємодії. Трирічна дитина вже може провокувати співрозмовника до вступу в діалог, вчиться планувати свою комунікативну поведінку, прогнозувати очікування в діалозі. Вагомими чинниками забезпечення активності спілкування науковці називають вік дитини, зміст спілкування, уміння будувати взаємини з однолітками, безпосередній досвід дитини, рівень розвитку комунікативної діяльності, рівень розуміння дитини співрозмовником тощо (А. Арушанова, А. Богущ, К. Крутій, Г. Ніколайчук, Л. Сухенко, К. Печора, Г. Чулкова та ін.).

На підставі аналізу програмних документів з дошкільного виховання виявлено, що завдання з розвитку мовлення були

присутні вже в перших програмах. Традиційно в цих і наступних програмах основний зміст щодо оволодіння діалогічним мовленням концентрувався на розвитку в дитини відповідних умінь брати участь у розмові, підтримувати бесіду, ставити запитання й відповідати на них по суті. Програми нового покоління не внесли істотних змін у підходах до відбору змісту роботи з навчання діалогічного мовлення, орієнтуючи вихователів переважно на навчання дітей запитально-відповідних реплік діалогу.

Аналіз дисертацій з розвитку мовлення в дошкільному віці засвідчив, що діалогічне мовлення розглядалося як основа засвоєння всіх його сторін (Н. Горбунова, В. Захарченко, Л. Калмикова, К. Крутий, Н. Луцан, С. Макаренко, Г. Ніколайчук, О. Саприкіна, Н. Харченко та ін.). Автори наголошували на важливості якомога раннього початку цілеспрямованого навчання дітей діалогічного мовлення дошкільників. Проте належного вивчення питання навчання діалогічного мовлення в молодшому дошкільному віці не одержали. Серед засобів розвитку діалогічних умінь пріоритет надається розмовам і бесідам педагога з дітьми, використанню художнього слова, водночас конкретні рекомендації щодо цього майже відсутні. При відборі змісту й способів роботи майже не враховуються психолінгвістичні закономірності засвоєння діалогічних умінь та опанування діалогу дітьми молодшого дошкільного віку.

Вивчення теоретичних засад проблеми й ознайомлення з досвідом роботи дошкільних закладів у напрямі навчання дошкільників діалогічного мовлення зумовило визначення й наукове обґрунтування *педагогічних умов* сприяння цьому процесу стосовно дітей молодшого дошкільного віку.

Першочерговою умовою роботи з навчання діалогічного мовлення дітей у дитячому садку, на нашу думку, є правильна *організація просторово-розвивального стимулюючого середовища*. Організація цілісної емоційно-позитивної, розвивальної взаємодії педагога і дітей сприятиме зародженню основ емоційної чуйності до процесу спілкування й пізнання об'єкта, бажання здійснювати позитивну взаємодію зі співрозмовником, виникненню в дітей позитивного емоційного ставлення до об'єкта, прагнення передавати співбесіднику за допомогою мовлення різноманітні характеристики об'єкта тощо. Засобом такої єдності, на нашу думку, є театралізована діяльність та художні твори.

Такою умовою є встановлення тісного взаємозв'язку всіх учасників освітнього процесу: вихователів, батьків, вчителів-логопедів для більш цілеспрямованого керування процесом мовленнєвого розвитку: за умов узгодження цілей і завдань, при діагностуванні, проектуванні та плануванні, організації мовленнєвого розвитку, контролю за результатами їхньої корекції.

Здійснення аналізу казкового діалогу для засвоєння дітьми різних його моделей у процесі ознайомлення з художніми творами є необхідною умовою в процесі навчання молодших дошкільників діалогічного мовлення, оскільки демонстрація педагогом свого позитивного ставлення до об'єкта – іграшки, співрозмовника, емоційна насолода й задоволення педагогів під час демонстрації діалогів сприятиме появі в дітей бажання наслідувати, проговорювати їх як для дорослих, так і для інших дітей або ігрових персонажів.

Наступна умова – поступова зміна позиції педагога в дитячому діалозі та дітей між собою, оскільки саме педагоги допомагають дитині перейти на якісно новий рівень ведення діалогу від співучасті до співпраці. Ще однією з педагогічних умов навчання діалогічного мовлення є створення атмосфери доброзичливого спілкування в групі, вдома, на вулиці. Ситуація успіху сформує в дитини віру у свої можливості, дозволить попередити розвиток комплексів, що є надзвичайно важливим для формування особистісно-значущих мотивів мовленнєвої діяльності.

Окрім цього, вихователі повинні підтримувати мовленнєве спілкування дітей на заняттях та поза ними, навчати уважно вислуховувати інших дітей, фіксувати увагу дитини на змісті розмови дітей; створювати ситуації спілкування для забезпечення мотивації мовлення; виховувати в дитини відношення до однолітка як об'єкта взаємодії; стежити за розумінням дітьми запитань, повідомлень, пов'язаних з різними видами діяльності, тож такою умовою є *перенесення змісту художньої ситуації в реальне життя дітей*.

Отже, педагоги повинні створювати спеціальні умови для розвитку мовленнєвої діяльності та мовленнєвого спілкування дітей, серед яких: створення мовленнєвого середовища, яке стимулює діалогічну взаємодію дітей молодшого дошкільного віку; формування в них на основі розробленої методики роботи з художніми текстами вмінь відповідати на запитання, ініціювати та підтримувати розмову, слухати й розуміти мовця, привертати його

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

увагу до себе та своєї діяльності, цікавитися співбесідником і бути цікавим йому; розгортання діалогічної взаємодії в різних формах художньо-мовленнєвої діяльності з поступовою зміною позиції педагога в діалозі з дошкільниками й дітей між собою.

На основі аналізу зазначених вище досліджень виокремимо групи діалогічних умінь:

1. *Суго мовленнєві вміння*: вступати в спілкування (вміти та знати, коли та як можна почати розмову зі знайомою й незнайомою людиною, зайнятою людиною, яка розмовляє з іншими); підтримувати й завершувати спілкування (ураховувати умови й ситуацію спілкування; слухати й чути співрозмовника; проявляти ініціативу в спілкуванні, перепитувати; доводити свою думку; висловлювати ставлення до предмета розмови – порівнювати, викладати свою думку, наводити приклади, оцінювати, погоджуватися або заперечувати, запитувати, відповідати, висловлюватися логічно, складно); говорити виразно в нормальному темпі, користуватися інтонацією діалогу.

2. *Уміння мовленнєвого етикету*. У мовленнєвий етикет включаються: звертання, знайомство, вітання, залучення уваги, запрошення, прохання, згода та відмова, вибачення, скарга, співчуття, несхвалення, поздоровлення, подяка, прощання тощо.

3. *Уміння спілкуватися в парі, групі із трьох-п'яти осіб, у колективі*.

4. *Уміння спілкуватися для планування спільних дій, досягнення результатів та їх обговорення, приймати участь в обговоренні певної теми*.

5. *Немовленнєві (невербальні) уміння* – доречне використання міміки, жестів.

Окрім цих умінь, діти молодшого дошкільного віку в ході спеціально організованої роботи навчаються розуміти емоційний образ іграшки, її настрій та співпереживати її художньому образу, знаходити її серед інших; починають добирати слова-порівняння та використовувати їх у своєму мовленні для передачі естетичного ставлення до об'єкту; уміють поважно ставитися до слів співбесідника, вбачають схожість цього образу з іграшкою.

Наведений перелік умінь є орієнтовною основою дій вихователя під час організації особистісно-орієнтованого спілкування з дітьми, у процесі якого спостерігається розвиток

діалогу. Постійний розвиток і заохочення всіх форм мовленнєвої активності дітей як на заняттях, так і поза заняттями, формують у подальшому навички самоконтролю й критичного ставлення до мовлення оточуючих. Привертання уваги дітей до сприйняття інтонаційної сторони мовлення однолітків та дорослих спонукують співвідносити інтонацію з характером, настроєм людей.

Завдяки цілеспрямованій роботі педагогів діти набувають деяких діалогічних умінь: уміння вступати в спілкування (уміти й знати, як можна почати розмову, як вступити в розмову з людиною, що розмовляє з іншою); уміння підтримувати й завершувати спілкування, з огляду на умови й ситуацію спілкування, перепитувати, погоджуватися, доповнювати, запитувати; уміння мовленнєвого етикету (вітання, залучення уваги, запрошення, прохання, співчуття); уміння спілкуватися в групі з 3-5 осіб, у парі [1].

Взаємодія вихователя з дітьми, на жаль, найчастіше не носить особистісно-розвивального характеру. У роботі вихователів переважають методи прямого впливу як у ході пізнавальної, так і самостійної діяльності, що свідчить про перевагу авторитарного, але доброзичливого стилю спілкування з дітьми.

Спостереження показали, що найбільш високий рівень мовленнєвих комунікацій як вихователя, так і дітей відбувається в процесі мовленнєво-ігрових ситуацій. Розробка системи мовленнєво-ігрових ситуацій – творча справа кожного педагога. Комунікативна мета виступає основою для створення комунікативних ситуацій на стику різних видів діяльності. Інтеграція різних видів діяльності дозволяє одночасно закласти основи для підготовки або вправлення в уміннях, необхідних для інших видів діяльності поряд з мовленнєвою.

На жаль, педагогами практично не використовується прийом створення комунікативних ситуацій, що сприяють прояву в дитини ініціативи, активності у встановленні мовленнєвого контакту та творчого пошуку вирішення проблем. У процесі діалогу з дітьми, висловлювання вихователів відрізнялись логічністю, точністю, змістовністю, але, на жаль, вони не носили розгорнутого характеру. Вихователями не враховувалася потреба дитини в спілкуванні або усамітненні, її індивідуальні потреби й комунікативні здібності, зрідка проявлялася готовність поглянути на предмет спілкування з позиції дитини, що свідчить про перевагу суб'єкт-об'єктного характеру взаємодії вихователя з дітьми.

Художньо-мовленнєва діяльність, яку науковці пов'язують зі сприйманням літературних творів, їх використанням, відтворенням, що супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю, посідає особливе місце серед засобів оволодіння молодшими дошкільниками діалогічним мовленням (А. Богущ, Н. Гавриш, М. Ілляшенко, Т. Котик, Н. Луцан, Л. Таллер, О. Ушакова та ін.). Автори стверджують, що художньо-мовленнєва діяльність, яка об'єднує такі її різновиди, як мовленнєво-ігрову, театральномовленнєву, поетичномовленнєву, образотворчомовленнєву, музичномовленнєву, надає дитині літературномовленнєвий зразок і забезпечує триєдність впливу (мовленнєвого, інтелектуального, емоційного) на розвиток культури ведення діалогу. Доведено, що в процесі художньо-мовленнєвої діяльності паралельно зі збагаченням емоційної сфери, поглибленням художньо-естетичного сприймання створюються сприятливі умови для засвоєння молодшими дошкільниками діалогічних умінь, зокрема: вступати в розмову, підтримувати й завершувати її, доречно використовуючи усталені мовленнєві вирази; висловлюватися логічно, зв'язно; правильно структурно та інтонаційно оформлювати висловлювання.

У нашому дослідженні засобами педагогічного впливу були обрані поєднання специфічного змісту, форм і методів, спрямованих на навчання молодших дошкільників діалогічного мовлення за допомогою художнього слова. *До засобів прямого впливу нами були обрані: театралізація, інсценізація, творчі ігри і творчі завдання. До засобів опосередкованого впливу: цілеспрямований добір змісту навчання і виховання (розв'язування жартівливих завдань, виконання спеціальних вправ тощо), методичні розробки, організаційно-методичне забезпечення умов навчання діалогічного мовлення, диференціація процесу виховання та індивідуальний підхід.*

До арсеналу педагогічних засобів навчання залучалися: фольклор і надбання народної педагогіки. Ми дібрали народні казки, гумористичні твори для дітей, які виступали в ролі фіксованого змісту виховання: коліскові, небилиці, жартівливі казки, віршики і пісні, народні усмішки. У цілому освітній процес передбачав взаємодію на заняттях та поза ними, мовленнєвий приклад педагогів і батьків, корекцію індивідуального мовлення, розвиток творчих здібностей.

Одним із найулюбленіших видів творчості та дитячої активності в дошкільному віці є театралізована діяльність, яка є могутнім засобом мовленнєвого розвитку дітей. Під час перегляду вистави або знайомства з літературними творами за допомогою театру, малюки отримують зразки правильного, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого прислів'ями, приказками, образними висловами. У сюжетно-рольовій грі розвиватиметься діалогічне мовлення. Надалі, у процесі підготовки та показу вистави в дітей розвиватиметься зв'язне мовлення, що матиме емоційно забарвлений характер та передбачатиме широке вживання вербальних і невербальних засобів виразності, адже дошкільники або відтворюють художньо-мовленнєві сюжети і тим самим засвоюють норму, або вправляються в самостійному складанні сюжету, а далі – сценарію театральної вистави [6], [7], [8].

Для театралізованої діяльності дошкільників використовують різні види театру, залежно від використання ігрового матеріалу та способу його розміщення: ляльковий, театр маріонеток, пальчиковий, театр на фланелеграфі, тіньовий тощо [1]. Кожен із цих видів театру має специфічні можливості щодо мовленнєвого розвитку дітей. Так, для відтворення складних казкових діалогів найбільш потенційним, на нашу думку, є ляльковий, пальчиковий або театр маріонеток. Молодші дошкільники полюбляють входити в образ, переживати яскраві хвилювання, наслідувати дорослих, але цікавість до такого роду діяльності в них нестійка. Недостатньо розвинуте мовлення молодшого дошкільника заважає самостійно створювати фрази, але повторювати за дорослим слова вдається. В ігровій діяльності дітям необхідно керівництво вихователя, що передбачатиме цілеспрямований вплив на зміст ігор дітей, але без підміни їх ініціативи та самостійності. Такий підхід створюватиме умови для розвитку творчості, допомагатиме в установленні позитивних взаємовідносин у дитячому колективі.

Найбільш сприятливими для розвитку діалогічних умінь дітей молодшого дошкільного віку визначено ігри за сюжетами художніх творів, оскільки саме з художніх творів дошкільники черпають зразки красивого правильного образного мовлення, засвоюють різні форми мовленнєвих еталонів, опановують культуру мовлення. Розігруючи діалогічні тексти з художніх творів, діти спочатку дослівно їх відтворюють, надалі це дає змогу вживати набуті зразки у

вільному мовленнєвому спілкуванні (Н. Карпінська, Ю. Руденко, С. Русова, О. Ушакова, Л. Фесенко та ін.).

Науковий аналіз практичного досвіду є основою вдосконалення освітнього процесу, виявлення найбільш ефективних шляхів і засобів здійснення роботи з конкретної проблеми, а також визначення існуючих труднощів у діяльності педагогів, у вирішенні того або іншого питання. З метою виявлення залежності стану сформованості діалогічного мовлення в молодших дошкільників від змісту та характеру освітньої роботи було проведено вивчення досвіду роботи дошкільних навчальних закладів.

Аналізуючи плани освітньої роботи, особливу увагу було приділено тому, як використовується художнє слово для навчання діалогічного мовлення дітей. Виявилося, що, плануючи керівництво художньо-мовленнєвою діяльністю, діалогічні завдання вихователями не ставилися.

Отже, вивчення педагогічної документації показало, що відсутня система навчання діалогу з поступовим ускладненням або повторенням програмового змісту, взаємозв'язку роботи на заняттях і в спільній діяльності вихователя з дітьми. У змісті роботи знаходимо деякі недоліки: увага педагогів спрямована на запитально-відповідальну форму діалогу або взагалі переважає монолог вихователя; серед методів переважають бесіди та розмови, майже не використовуються можливості казок або віршів з перевагою діалогових форм.

Аналіз форм організації навчання мови дошкільників свідчить про наявну різноманітність, але в кількісному відношенні ці форми зазнають таких змін упродовж усього періоду навчання: з дітьми молодшого віку найбільше планується фронтальних занять – 24, групових – 8. Зазначимо, що з дітьми проводяться індивідуальні заняття, проте їх зміст спрямований, як правило, на виконання завдань щодо формування звукової культури мовлення, рідше – зв'язного мовлення (для порівняння – 7 занять із дітьми і 4). Якісний аналіз знову ж відбиває тенденцію до частішого планування завдань із розділів «Звукова культура мовлення», рідше – «Зв'язне мовлення».

Кількісний аналіз річних планів роботи дошкільних навчальних закладів щодо обсягу методичної роботи з педагогічними кадрами та взаємодії з батьками з аналізованої проблеми засвідчив наявність певних заходів, проте якісний аналіз

довів їх одноманітність і непослідовність у проведенні. Так, педагоги найчастіше пропонують батькам інформацію про шляхи розвитку мовлення дітей на батьківських зборах, рідше – під час індивідуальних консультацій, використовують папки-пересувки. Не було зафіксовано такої форми взаємодії з батьками як патронаж. Наочність, яку пропонують вихователі, частіше торкається проблем звукової культури мовлення, ніж розвитку всіх сторін мовлення дитини, тим більше – діалогічного. Індивідуальні бесіди з батьками переважно спрямовані на загальний розвиток дитини, а мовленнєвого розвитку педагоги торкаються побічно.

У ході дослідження перед нами стояло завдання виявити зміст і форми роботи педагогів щодо навчання дітей молодшого дошкільного віку діалогічного мовлення. *Для обстеження стану роботи щодо навчання діалогічного мовлення в молодших дошкільників використовувалися такі методи:* аналіз насиченості й особливостей створення мовленнєвого середовища вікової групи; анкетування вихователів, взаємодія з батьками щодо формування діалогічної компетенції дітей.

На основі результатів аналізу анкет, саморефлексивного аналізу діяльності, бесід із вихователями та спостережень за їхньою педагогічною діяльністю можна було констатувати, що робота щодо формування в дітей діалогічних умінь ведеться педагогами не системно. В окремих фрагментах цієї роботи немає наступності, логіки розвитку, немає зв'язку організаційних компонентів педагогічного процесу під час виконання завдань для навчання діалогічного мовлення: завдання, розв'язувані на спеціально організованих заняттях, не закріплюються в самостійній діяльності дошкільників. Завдання для навчання діалогічного мовлення епізодичні та не передбачають поступового ускладнення, повторення або певної послідовності в роботі. Українці рідко плануються та проводиться робота щодо навчання діалогічного мовлення молодших дошкільників за допомогою художнього слова.

Відтак, вивчення практики навчання діалогічного мовлення молодших дошкільників у дошкільному навчальному закладі дозволяє зробити такі висновки: відсутня система роботи щодо навчання діалогічного мовлення дітей, немає взаємозв'язку між заняттями та спільною діяльністю вихователя з дітьми; у змісті роботи виявляються значні прогалини: увага вихователів

зосереджена на запитально-відповідному боці діалогу, поза увагою залишаються інші структурні елементи діалогу, недостатньо повно реалізуються завдання з мовленнєвого етикету, зокрема – культури діалогу; серед методів, використовуваних вихователями дошкільних навчальних закладів щодо навчання діалогу дітей, переважають бесіди та розмови, недостатньо використовуються потенційні можливості художнього слова та різноманітних ігор комунікативної спрямованості; взаємодія з батьками щодо формування в дітей діалогічних умінь ведеться не системно.

Безумовно, зведене до мінімуму повсякденне спілкування дітей з дорослими спричинює низку недоліків мовленнєвого розвитку. Таку ситуацію батьки пояснюють, по-перше, обмеженістю в часі для спілкування, адже значний час вони зайняті роботою, по-друге, нестачею інформації щодо особливостей розвитку, навчання та виховання дітей цього віку. Дитині молодшого дошкільного віку необхідна не стільки близька присутність дорослого, а щире мовленнєве спілкування з матір'ю або батьком як особистості з особистістю. Дошкільник хоче переживати почуття спільності з ними, приналежності до сім'ї до родини, прагне до того, щоб його поважали, ставилися з розумінням, з його думкою. Важливим є те, як саме проводити з сином або донькою час. *Дитині цього віку важлива не кількість проведеного з нею часу, а як він використовується для мовленнєвого спілкування з близькими.*

Зауважимо, що в обстеженні брали участь лише діти, які самі висловлювали бажання спілкуватися, охоче залишалися з експериментатором наодинці. Відповіді фіксувалися в спеціальних протоколах, причому записи, які робилися дорослим, не відволікали дитину. Не зафіксували жодного випадку, коли дитина негативно реагувала на присутність сторонніх дорослих. Загальна тривалість індивідуального обстеження не перевищувала 15-20 хвилин.

Ми розробили тексти лінгвістичних казок, що об'єднували різні види завдань, та комунікативні ситуації, насичені діалогічним мовленням. Завдання підпорядковувалися загальній меті обстеження: за допомогою відносно коротких випробувань визначити рівень мовленнєвого розвитку дитини (обсяг активної і пасивної лексики, оволодіння засобами спілкування тощо), з'ясувати реальні досягнення молодшого дошкільника, які склалися в

результаті спеціального навчання, а також мовленнєві потенції (можливості, що знаходяться в прихованому вигляді, але можуть бути виявлені за певних умов).

У сучасній дошкільній лінгводидактиці існує два способи навчання діалогічного мовлення – дедуктивний та індуктивний, кожен із яких має свої особливості, а використання ігрових прийомів допомагає сформувати міцні навички діалогічного мовлення. Ігрові прийоми є мотивуючим чинником у процесі навчання діалогу. Якщо для досягнення успіху в грі дитині потрібно здійснити певну мовленнєву дію, то вона освоюється майже без зусиль. Ігрові прийоми створюють прекрасні природні умови для оволодіння діалогічним мовленням, вони допомагають засвоєнню мовленнєвого матеріалу в будь-якому віці, але в молодшому дошкільному віці вони особливо продуктивні. Одним із прийомів, який використовувався для навчання діалогічного мовлення, була комунікативна ситуація. Будучи ситуативно-керованою мовленнєвою вправою, спрямованою на розвиток та вдосконалення мовленнєвих навичок, зокрема і навичок діалогічного мовлення, комунікативна ситуація викликає потребу в спілкуванні рідною мовою, забезпечує особистісну та пізнавальну активність молодших дошкільників.

Комунікативна ситуація – це ситуація мовленнєвого спілкування двох і більше осіб. Комунікативна ситуація має певну структуру. Вона складається з таких компонентів: 1) мовець (адресант); 2) той, хто слухає (адресат); 3) відносини між мовцем і слухачем; 4) тональність спілкування (нейтральна – дружня); 5) мета; 6) засіб спілкування (мовлення або його підсистема – діалект, стиль, а також паралінгвальні засоби – жести, міміка); 7) спосіб спілкування (усний/письмовий, контактний/дистантний); 8) місце спілкування [15]. У межах експериментальної роботи ми створили *штучні комунікативні ситуації з насиченим діалогом*, що уможливило без примусу і в реальних умовах діяльності дитини отримати її мовленнєву продукцію (термін С. Цейтлін) [18].

Під *лінгвістичною казкою* розуміємо складений експериментатором текст, зміст якого спрямований на з'ясування стану діалогічного мовлення. До особливостей лінгвістичної казки, складеної нами, можна віднести те, що їй притаманні казкові

елементи, чарівні перетворення, герої, певні стійкі вислови тощо. Композицію лінгвістичних казок складали: приповідка, зачин, казкове дійство та кінцівка. Лінгвістична казка завжди мала навчальну мету, героями були знайомі й улюблені молодшими дошкільниками звірята та казкові персонажі, які знаходилися в особливому царстві. У дослідженні ми також використовували лінгвістичні ігри з казковим сюжетом, у яких герої є наскрізними. Так, для підвищення мотивації до виконання завдань за казковим сюжетом, використовувалися наскрізні персонажі, які достатньо відомі дітям завдяки дитячим ігровим журналам «Пізнайко» та «Вулик»: борсучок Пізнайко та всі його друзі – білочка Проня, хом'ячок Ласунчик, Стара Ворона, Бджілка Жужка, Крокодил Крокі, жабка Жанка та ін.

Лінгвістичну казку за віковим чинником респондентів представляли як монологічним, так і діалогічним висловлюванням. Серед *основних комунікативних завдань лінгвістичних казок було*: навчити, пояснити новий мовленнєвий матеріал; перевірити знання; розважити, захопити, зацікавити, підвищити інтерес до мовлення.

На основі узагальнення досліджень у галузі психологічних механізмів спілкування, визначення сутнісних і структурних характеристик діалогічного мовлення молодших дошкільників було визначено такі критерії й показники його оцінювання: *мотиваційний*, що характеризувався вмінням вступати в ініціативні взаємини з партнерами по спілкуванню, проявом інтересу до спілкування, широтою контактів; *змістовний* критерій з показниками: спрямованість діалогу (на предмет обговорення, дію або міжособистісні стосунки), тривалість і розгорнутість діалогу, рівень самостійності мовленнєвих дій; *комунікативний* критерій, який характеризувався такими показниками: уміння говорити виразно, висловлюватися логічно, зв'язно, у нормальному темпі, використовувати різноманітні форми, мовленнєві засоби та еталони, типи мовленнєвих висловлювань. На підставі прояву означених критеріїв і показників було схарактеризовано рівні сформованості діалогічного мовлення в молодших дошкільників – високий, достатній, базовий, початковий.

Високий рівень констатували, якщо дитина виявляла стійкий інтерес до діалогічного мовлення дорослого та інших дітей, виконувала мовленнєві інструкції дорослого, виявляла ініціативу й

самостійність у спілкуванні з дітьми, вихователем. Проявом високого рівня вважалася наявність умінь активно слухати, розуміти діалогічне мовлення співрозмовника, адекватно реагувати на його звертання запитувати про незрозуміле, відповідати на запитання, доречно користуватися формулами мовленнєвого етикету, зберігати доброзичливість тону в спілкуванні з вихователем і однолітками, послідовно висловлювати свої думки.

Достатній рівень стану сформованості діалогічного мовлення характеризувався такими ознаками: дитина виявляла інтерес до діалогічного мовлення дорослого, завжди виконувала мовленнєві інструкції та доручення дорослого, виявляла вміння вступати в спілкування за допомогою різноманітних звертань, запитувати, ділитися враженнями, думками, чомно виражати прохання, проте власну ініціативу виявляла вкрай рідко, і хоча загалом демонструвала володіння формулами мовленнєвого етикету, не завжди прагнула розвивати запропоновану тему, змінювала її або відмовлялась від спілкування.

Базовий рівень визначався, якщо дитина виявляла слабкий інтерес до діалогічного мовлення дорослого; виконувала інструкції та прохання, спрямовані безпосередньо до неї, проте мовленнєвих ініціатив не проявляла, хоча окремими формами ініціативних і реактивних реплік володіла; на запитання відповідала рідко. Дитина підтримувала розмову, розпочату з ініціативи іншого, але прагнення продовжувати розмову не виявляла, не демонструвала бажання ділитися враженнями; подекуди спостерігалася не зовсім адекватна реакція на звернення до неї, правила ведення діалогу виконувала частково, проте форми мовленнєвого етикету вживала.

Для *початкового рівня* типовими були: відсутність у дитини видимого інтересу до діалогічного мовлення дорослих та інших дітей, що виявлялося в слабкій орієнтованості на співрозмовника, небажанні розвивати тему розмови, передбаченні невербальних способів (дія, жест) реагування на звернення; здатність виконувати мовленнєві інструкції лише після багаторазового повторення з частими випадками помилкового виконання; відсутність мовних ініціатив; порушення правил ведення діалогу.

На етапі формувального експерименту в процесі художньо-мовленнєвої діяльності було впроваджено методику навчання діалогічного мовлення засобами художнього слова. Головними

параметрами відбору літературних і фольклорних творів, які стали ключовим засобом цілеспрямованого навчання, була наявність діалогів, доступних для відтворення дітям молодшого віку, динамічний сюжет, зрозумілі образи та дії літературних героїв. Напрацьована методика передбачала *реалізацію таких педагогічних умов*: створення мовленнєвого середовища, що стимулює діалогічну взаємодію дітей молодшого дошкільного віку; формування практичних навичок діалогічного мовлення (відповідати на запитання, ініціювати та підтримувати розмову) на основі розробленої методики роботи з художніми текстами; розгортання діалогічної взаємодії у різних формах художньо-мовленнєвої діяльності; зміна позиції педагога в діалозі з дошкільниками та дітей між собою.

Засобами навчання діалогічного мовлення ми виокремили: спілкування дорослих і дітей; мовленнєве середовище; навчання діалогічного мовлення на спеціально організованих заняттях; комплексне застосування засобів передбачало використання художньої літератури; різних видів мистецтва (зображувальне, музичне, театр).

Серед провідних методів навчання центральне місце посідала система комунікативних вправ на основі фольклорних і літературних творів, у яких відтворювалася природна або умовна мовленнєва ситуація, штучно переобтяжена трансакціями, що надавала мовленню дітей комунікативної спрямованості. Під системою комунікативних вправ розуміємо організацію взаємозв'язаних дій у порядку наростання мовленнєвих та операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення в дітей молодшого дошкільного віку діалогічних умінь та характеру реально існуючих актів мовлення. Навчання діалогічного мовлення сприяло врахування у відборі змісту комунікативних вправ розмаїття мовних форм у діалозі (згода, заперечення, уточнення, перепитування, прохання, вимога, дозвіл, порада, відмова, спонука, задоволення, вдячність, подив, невдоволення тощо). До основних прийомів навчання діалогічного мовлення ми віднесли мовленнєвий зразок, пояснення, вказівки, повторення, а також підказування необхідної мовленнєвої форми, виправлення помилок, запитання оцінного характеру, прийом постановки запитань, нагадування мовних кліше тощо.

Форми навчання діалогічного мовлення поділялися на індивідуальні, групові та фронтальні [10]. Основою розподілу загальних форм навчання були характеристики особливостей комунікативної взаємодії між вихователем і дітьми, а також між дітьми. *Індивідуальна форма навчання діалогічного мовлення* передбачала взаємодію педагога з однією або декількома дітьми. *Групової форми навчання* здійснювалась у групі дітей, яка створювалась на різних засадах. *Фронтальна форма навчання діалогічного мовлення* уможлиблювала роботу зі всією групою молодших дошкільників в єдиному темпі і з загальними завданнями. Отже, заняття з навчання мови та розвитку мовлення відігравало інтегруючу роль, оскільки охоплювало цілі, зміст, методи, засоби навчання діалогу, взаємодію вихователя і дітей.

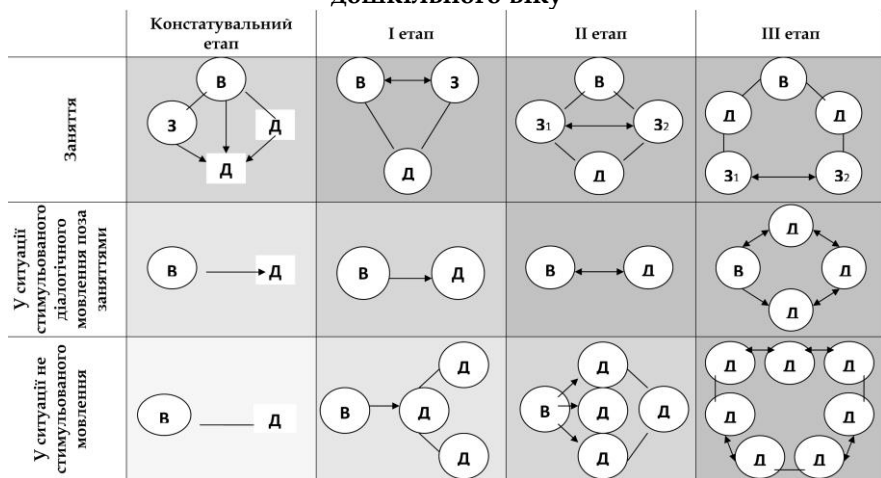
Керуючись означеними принципами та з'ясованими педагогічними умовами, ми розробили *методику поетапного навчання діалогічного мовлення молодших дошкільників*. На кожному з етапів визначили основну мету, окреслили пріоритетні напрями роботи, виокремили найбільш ефективні засоби навчання діалогічного мовлення, які є наскрізними для всіх етапів реалізації методики. Також ми прогнозували результати експериментальної роботи.

Навчання дітей діалогічного мовлення на основі розробленої методики розгорталося протягом трьох етапів – пропедевтично-накопичувального, репродуктивно-диференційного та комунікативно-діяльнісного, на кожному з яких було конкретизовано мету, завдання, пріоритетні напрями роботи, найбільш ефективні засоби навчання діалогічного мовлення, які були наскрізними для всіх етапів. Упровадження методики передбачало реалізацію комплексу визначених педагогічних умов.

Зі схеми 1 видно, що під впливом спеціально організованого навчання активність включення дітей у діалогічне спілкування збільшуватиметься (відтінок сірого). Помітно, що після багаторазового прослуховування та виконання пропонованих вправ, молодші дошкільники використовують фрагменти таких діалогів у процесі вирішення мовленнєвих завдань у схожих ситуаціях повсякденного мовлення.

У запропонованій схемі 1 ми подали динаміку організації навчання діалогічного мовлення (*умовні позначення: В – вихователь, Д – дитина, З – умовний замісник*).

Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку



Метою першого – *пропедевтично-накопичувального* – етапу було засвоєння дітьми мовленнєвих еталонів, важливих для участі в діалозі в процесі роботи з твором; збагачення мовленнєвого досвіду різноманітними видами діалогічних реплік, які вихователь демонстрував через діалог-зразок з ляльками Білочкою Пронею, Жабкою Жанною та іншими. Робота проводилася на основі українських народних казок зі спрощеними, доступними дітям молодшого віку діалогами – «Коза-дереза», «Хитрий півень», «Рукавичка», «Колосок» та інших текстів. Пріоритетним з комплексу педагогічних умов на цьому етапі було створення мовленнєвого середовища, що стимулювало діалогічну взаємодію дітей молодшого дошкільного віку з урахуванням їхніх цінностей та інтересів, вікових можливостей.

На другому – *репродуктивно-диференційному* – етапі основним було навчання дітей відтворювати найпростіші діалоги з текстів через театралізовані ігри, розігрування жартівливих інсценівок за змістом художніх творів, ігри-драматизації за сюжетами художніх творів, ігри з правилами, українські народні хороводні ігри. У процесі роботи над текстом літературного твору увагу молодших дошкільників привертати до діалогів героїв, збагачували словник дітей необхідною лексикою для підтримування чи самостійної

побудови розмови різної тематики, спонукали до участі в театралізованих іграх за сюжетом літературних творів. Засвоєнню правил ведення діалогу сприяло використання прийому коментованого зразка. Педагог, спираючись на наслідування дітьми тих мовленнєвих зразків, які вони найчастіше чули, демонстрував частковий зразок діалогу за допомогою двох ляльок, який малюки потім мали відтворити в ситуаціях «Я телефоную мамі на роботу», «Я спілкуюсь із дідусем». Використовувався також прийом непередбачених діалогів типу «Несподівана зустріч», «Запрошення» тощо. Результатом роботи на другому етапі стало активне залучення дітей до комунікативних ситуацій, наслідування завдяки спонукальним діям педагога діалогічного мовлення дорослого в межах ситуацій активізуючого спілкування.

Мета третього етапу – *комунікативно-діяльнісного* – полягала в організації активного діалогічного спілкування в художньо-мовленнєвій діяльності з уживанням мовленнєвих кліше, образних літературних висловів героїв. Основним засобом навчання діалогічного мовлення на третьому етапі було обрано комунікативні ситуації, для обігравання яких використовувалися різноманітні види театру (фланелеграф, магнітний, тіньовий, тантамарески, площинний, іграшковий, настільний та ін.). Завдання третього етапу навчання ускладнювалися за рахунок залучення дітей до інсценівок, коли через ляльок під керівництвом педагога діти мали будувати діалог за зразком-дублером або самостійну розмову, що передбачало застосування малюками засвоєних діалогічних умінь. На цьому етапі позиція вихователя полягала лише у спрямуванні діалогу, його незначному коригуванні. Як наслідок – було зафіксовано підвищення в багатьох дітей загальної мовленнєвої активності, тобто діти легше йшли на контакт з дорослим, швидше включались в ігрову ситуацію. Крім того, мовленнєва активність спостерігалась й у процесі ігрової ситуації, що було зумовлено постійними адресними звертаннями, проханнями, указівками дорослого, адресованими конкретній дитині. На третьому етапі значно частіше констатувались ініціативні репліки дітей, змінився їхній характер – від окремих слів до фраз. Ініціативні висловлювання дітей стали складнішими за граматичною формою, з'явилися нові мовленнєві жанри: розмова, діалогізований монолог та різноманітні жанри інституціонального дискурсу в контексті ігрових ситуацій.

Детальніше розкриємо зміст запропонованої нами методики навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Одним із основних завдань першого етапу було: навчити дітей розуміти комунікативну ситуацію, створену дорослим, виявляти увагу до діалогічного мовлення дорослого, розуміти діалогічне мовлення та діяти за вказівками вихователя.

Провідна роль у такій ситуації безумовно належить дорослому, але на цьому етапі для нас важливим був факт психологічного включення дитини в ситуацію та спостереження за діями дорослого, у тому числі і мовленнєвими. Основною місією дорослого на цьому етапі було показати дитині взірць мовленнєвого спілкування з партнером – розмови з іграшкою, дорослим, іншою дитиною. На першому етапі дорослий застосовував, як правило, *діалогізований монолог*, тобто діалогічне мовлення дорослого превалювало над діалогічним мовленням дитини.

Для цієї ситуації характерним було застосування дітьми *багатоголосого діалогу*, під ним ми розуміємо таке спілкування, коли кожна дитина висловлювалась в контексті ситуації, але не звертала увагу на мовленнєві реакції інших дітей.

Насамперед вважаємо за доцільне зупинитися на такому важливому аспекті, як визначення вимог до добору художніх творів для роботи з дітьми. Ми спиралися на принципи добору художніх творів, що запропоновані А. Богущ: висока художня майстерність твору; образність, жвавість мови твору, її відповідність літературним нормам; цікавий сюжет твору; простота й чіткість композиції; доступність художнього твору дитині; новизна й контрастність змісту [32]. У роботі з дітьми широко використовували казки про тварин, українські народні казки з діалогами: «Коза-дереза», «Пан Коцький», «Хитрий півень», «Про неробу Юрка», «Рукавичка», «Колосок», «Пан та селянин», «Три брати» тощо.

На заняттях дітей учили сприймати художні твори різних жанрів. У процесі навчання звертали увагу на вживання у творах різноманітних мовних засобів, мовленнєвих еталонів. Для цього використовували вправи «Кольорові твори», «Чарівні слова», «Упізнай казку» тощо.

Проілюструємо зміст роботи щодо ознайомлення з різними літературними жанрами описом декількох ігор.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

1. Комунікативна вправа «Кольорові твори».

Мета: розвивати художньо-естетичне сприймання художніх творів різних жанрів; учити визначати жанр твору, вжиті мовленнєві еталони; наводити вислови з тексту.

Матеріал: 3-5 дитячих книжок з текстами творів різних жанрів, кольорові фішки.

Інструкція до виконання: вихователь читав дітям уривок з художнього твору і пропонував визначити його жанр за допомогою кольорових фішок. «Як ти гадаєш, що я прочитала: казку, вірш чи оповідання? Чому ти так думаєш? Чим відрізняється оповідання від вірша? Казки? Який колір найбільше підходить до казки? Вірша? Оповідання? Домовимося, що казки ми будемо позначати фішками червоного кольору, вірші – жовтого, оповідання – синього». Далі вихователь читав уривки з художніх творів, а діти визначали їх жанр за допомогою кольорових фішок. Після цього педагог пропонував дитині: «Пригадай, які вислови з цих творів тобі найбільш запам'яталися».

2. Комунікативна вправа «Чарівні слова».

Мета: вчити дітей визначати літературний жанр на основі відповідних мовних засобів, жанрових особливостей твору.

Матеріал: картки зі словами та висловами з творів різних жанрів (Івасик-Телесик, огірочки-сини й дочки, на печі калачі).

Інструкція до виконання: вихователь називав по черзі слова та вислови, а діти визначали, з якого вони художнього твору, якому жанру відповідають.

3. Комунікативна вправа «Впізнай казку».

Мета: вчити дітей пригадувати та добирати твір названого жанру.

Матеріал: ілюстрації із зображенням персонажів та предметів (лисичка, зайчик, яблуко, піч, пролісок тощо).

Інструкція до виконання: вихователь демонстрував дітям один із малюнків і пропонував пригадати казку, в якій цей предмет (персонаж) зустрічався. Далі він звертався до дітей: «Пригадайте, в яких казках зустрічається лисичка? Якими словами говориться про неї у творі?» Аналогічно використовували всі ілюстрації.

Дітям також читали діалогічні тексти, тобто художні твори різних жанрів, що містять діалоги. У процесі художнього читання дошкільників знайомили з українськими народними казками:

«Лисичка і Журавель», «Котик і Півник», «Цап та Баран»; оповіданнями В. Сухомлинського «Як котові соромно стало», М. Герасименка «Як і домовились», Л. Толстого «Розбита чашка», «Кісточка»; віршами Н. Забіли «Двоє козенят», «Зайчикова хатка». Для художнього читання, передусім, добирали твори, в яких відображалися взаємостосунки між героями. Так, наприклад, гостинність (казка «Лисичка і Журавель»); добро та зло (казка «Дідова та бабина дочка»); дружба (казки «Котик і Півник», «Зайчикова хатка»); хитрість (казка «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат»); жадібність (казка «Двоє жадібних ведмежат») тощо.

Діалогічні навички молодших дошкільників розвивали на основі зразка, поданого у вигляді діалогічного тексту, що був найкращим зразком для навчання ведення діалогу, збагачення мовленнєвих еталонів. У процесі цієї роботи вживали такі види діалогів: діалог-бесіду, діалог-інсценівку, бесіду дітей між собою і з педагогом, казкові діалоги («Рукавичка», «Колосок», «Три брати»).

На першому етапі формували в молодших дошкільників здатність розуміти зміст художнього твору, емоційно на нього відгукуватися, виражати своє ставлення до подій та героїв, а також оцінювати значення виразних засобів для розкриття художнього образу. Для того, щоб підвести дітей до розуміння логіки композиції художнього твору, звертали увагу на її сюжетну побудову (зачин, розвиток подій, щасливе закінчення). У подальшій бесіді увага дошкільників акцентувалася на зображувально-виразних засобах, що використовувались у тексті та особливостях інтонації, що дозволяють адекватно розкрити зміст твору і передати власне ставлення до нього. Було організовано прослуховування та обговорення особливостей виразності діалогічного мовлення артистів, що виконують тексти художніх творів. Намагалися розкривати зв'язок між змістом епізоду, емоційним станом героя та інтонаційною виразністю оповідача. Особлива увага приділялася засобам мовленнєвої виразності.

Інсценування починали з підготовлених заздалегідь діалогів. Рольовий діалог розучувався з молодшими дошкільниками разом із батьками, які допомагали дитині не тільки вивчити напам'ять текст, але й готували ляльку-персонажа. Вихователі працювали над виразністю та емоційністю діалогічного мовлення.

Ми використали й і інший варіант цього інсценування – на двох виконавців (без автора). Перший варіант пропонувався для дітей із

високим та достатнім рівнем сформованості діалогічного мовлення. Цей варіант важчий для дітей тим, що їм частіше доводилося вступати в мовлення, постійно переключати увагу з однієї дійової особи на іншу. Другий варіант більш легший – для дітей із початковим і базовим рівнем, оскільки скорочується кількість учасників і обидва виконавці говорять безпосередньо один за одним. *Отже, рівномірне та більше мовленнєве навантаження на кожного.*

Також ми використали *прийом невідготовлених діалогів*. Маючи в руках яскравих виразних ляльок, що оживають на руці ляльководи (вихователь, помічник вихователя, підготовлена дитина зі старшої вікової групи або молодший дошкільник, який добре володіє правилами ведення діалогу, лялька), можуть вступити в імпровізовані, тобто невідготовлені діалоги.

Експериментатор за необхідністю пропонував дітям свою допомогу, окреслював їм короткий план майбутнього діалогу, розпочинав його або підказував ситуацію тощо.

На *репродуктивно-диференційному* етапі широко використовувався *прийом сумісного коментування*. Запитання педагога допомагали дітям замислитися про важливість кожного слова в тексті, зосереджували увагу на образному мовленні художнього твору. Під час розробки методики навчання молодших дошкільників діалогічного мовлення ми спиралися на дослідження сучасних психологів, які наголошують на *особливостях сприймання та уяви в дітей цього віку*, а саме: сприймання поступово виокремлюється з предметної дії. Тепер дитина вже може розглядати й пізнавати предмет лише на основі сприйняття, не обмацуючи його і не маніпулюючи ним. Формується вміння роздивлятися предмет. Проте, це не означає, що предметні дії зникають, навпаки, вони продовжують свій подальший розвиток у єдності з тактильним, слуховим, нюховим сприйняттями: дитина може зігнути, стиснути, розтягнути, подерти, піднести до вуха, потрясти, понюхати предмет. Тобто для дитини цього віку характерне активне, різноманітне, розгорнуте орієнтування у світі речей. *Уява* продовжує бути все такою ж нестійкою, як і раніше, образи швидко змінюються під впливом зовнішніх вражень. Отже, дитина може побачити в одному й тому ж матеріалі, формах і лініях різноманітні образи та назвати їх. Так, у білому колі, зображеному на сірому фоні, одна й та ж дитина може «побачити» миску, м'яч, око людини, годинник, яблуко тощо

[9], [16]. Підсумуємо. Діти безпосередні у всьому і в своєму сприйманні. Вони не намагаються будувати схем і тому сприймають з іншого міццю явище, яке відбувається перед ними. Молодші дошкільники спостережливі, оскільки в цей період закладається емоційний досвід людини на все життя, потрясінням може бути деталь, яка дорослим не кидається в очі, її не видно, але побачивши її в дитячому творі, у дитячому малюнку, дорослий буде вражений, що вона значуща для дитини, побачить її наново в емоційному плані, саме в цьому розкривається природа впливу мистецтва та фольклору – підвищити цінність навколишнього світу.

Особливе місце в роботі приділялося прислів'ям та приказкам, які зустрічалися в текстах українських народних казок. Аналіз різних жанрів фольклору допомагав дітям краще зрозуміти їх смисл, знайти місце цих висловів у певному контексті, стимулював доцільне їх уживання у власних мовленнєвих висловлюваннях. Завдання експериментальної роботи виконувалися на заняттях з навчання діалогічного мовлення, ознайомлення з художньою літературою, під час самостійної ігрової діяльності дітей.

З метою розвитку вміння дітей аналізувати зміст і художню форму літературних творів, пропонували також мовленнєві ігри та вправи: «Поясни», «Розташуй правильно», «Порівняй», читали і розповідали літературні твори, проводили бесіди за їх змістом.

Нами активно було використано прийом «*уявні замісники*». Дитина за допомогою дорослого вчилася позначати персонажі й атрибути казки уявними замісниками (площинними зображеннями геометричних фігур різної величини і різного кольору), а потім самостійно вибирала і розташовувала замісники в просторі – на поверхні дошки, столу, підлозі тощо. Спочатку дитина слухала розповідь дорослого і спостерігала за схемою, якою він супроводжує свою розповідь на столі або фланелеграфі. Потім домовлялися про замісників персонажів на основі якої-небудь однієї ознаки або декількох ознак (величини, форми, кольору) або малюк приймав пропозицію дорослого і вчився переказувати казку, використовуючи діалог. Наприклад: у казці «Ріпка» такою ознакою є величина, а для моделювання можуть бути використані смужки різної довжини.

Зазначена модель наочно демонструє дитині відомий принцип побудови сюжету за принципом «від великого до малого» і може виглядати так (рис. 1):

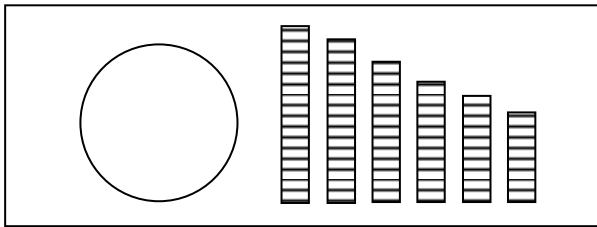


Рис. 1. Моделювання за змістом казки

Ця модель має назву «серіаційний ряд». Вона відповідає кумулятивним казкам, у яких відбуваються багаторазові наростаючі повторення, за суттю, одних і тих же дій. Така просторова модель розрахована на дитину молодшого дошкільного віку, вона наочна і проста, допомагає дитині зрозуміти «логіку» тексту, «побачити» спосіб побудови, початок і кінець казки. У такий же спосіб будується модель народних казок «Курочка Ряба» і «Три ведмеді» («від великого до малого»), «Теремок», «Рукавичка» і «Колобок» («від маленького до великого»).

Зазначимо, що діти були добре обізнані з героями українських народних казок, здатні дати їм змістовну характеристику, визначити їх поведінку, вчинки, але недостатність словникового запасу спричиняла труднощі в доборі необхідної лексики. Діти також вільно вступали в діалог з вихователем, давали зв'язні відповіді на його запитання.

Для того, щоб молодші дошкільники більш упевнено могли поводитися в будь-якій ситуації, як зі знайомими, друзями, рідними, так і з незнайомими людьми, розробили «Словничок ситуацій та емоцій». З-поміж обраних ситуацій можна виокремити такі: «Знайомство», «Сварка», «Пробачення», «Прощання», «Заблукав», «Бійка», «Гонитва», «Прохання», «Подяка», «Привітання». Започатковуючи цю роботу, спиралися на методики О. Аматьєвої, С. Курінної, С. Хаджирадєвої [4], [12], [17]. Сприйняття різних ситуацій, безумовно, збагачувало емоційно-чуттєвий досвід дитини. Експериментатор розглядав будь-яку ситуацію, пояснював сутність того чи іншого поняття («знайомство», «сварка», «подяка» тощо). Педагог спирався на досвід малюків, пропонував пригадати подібну ситуацію з власного життя або з художньої літератури. Дошкільнятам також пропонувалося розігрування ситуацій та вибір

ефективних шляхів виходу зі складної ситуації. Спостерігаючи за дітьми в процесі розігрування ситуації, ми зазначили, що вони були добре обізнані з простими формами етикету. Водночас з більш складними варіантами висловлювання подяки, привітання, поздоровлення дошкільнята майже не були знайомі. Причини цього вбачаємо у приділенні недостатньої уваги цьому питанню як у родині, так і ДНЗ. Слід зазначити, що відповіді дітей суттєво розрізнялися за статевою приналежністю. Так, дівчатка давали більш емоційно забарвлені, схвильовані, розгорнуті відповіді. Відповіді ж хлопчиків були стислими, простими. Проілюструємо як здійснювалася ця робота.

Експериментатор: Уявіть собі зимовий день. На вулиці холодно. Лебеді, які прилетіли зимувати, зовсім змерзли, вони вже не можуть самі здобувати собі корм. Ось ідуть по набережній Орест і Оріся, вони повертаються з крамниці. У руках у них булка, яку вони купили. Хлопчик і дівчинка вирішили підійти до моря і подивитися на лебедів. Я ви гадаєте, що зробили Орест і Оріся, побачивши стан птахів?

Оля Д. : Погодували лебедів.

Експериментатор: А як би вчинили злі діти?

Таня Б. : Самі їй з'їли.

Експериментатор: А як би вчинили ви на місці дітей?

Сергій Г. : Я б щодня ходив годувати лебедів.

Далі експериментатор пропонував дітям розіграти діалоги Ореста й Орісі. Діти з задоволенням вживалися в ситуацію. Деяким з них вдалося яскраво передати образ птахів. Емоції та почуття діти виражали за допомогою міміки і пантоміміки. Заслужували схвалення запропоновані ними варіанти поведінки дитлахів відповідно до зміни умов.

Норми мовленнєвого етикету діти засвоювали в ігрових ситуаціях з діалогами, спрямованими на розвиток умінь домовлятися, запитувати співрозмовника, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, виказувати співчуття, доводити свою думку. Важливим компонентом ситуації, пов'язаної з мовленнєвим етикетом, є мотив вживання формули ввічливості, продиктований потребою у найкращий спосіб реалізувати мету спілкування: запросити інформацію, підтримати розмову. З цією метою формували в дітей поняття краси мови і мовлення, в основі якої

лежить її правильність, точність, логічність, ввічливість. Особлива увага приділялася практичному значенні навички володіння красивим ввічливим діалогічним мовленням. Ця робота сприяла формуванню в дітей потреби використовувати мовленнєвий етикет у практиці спілкування. Усвідомлення дитиною естетичного боку спілкування (я хочу говорити ввічливо, красиво, щоб самому бути красивим, щоб зі мною було приємно спілкуватися) виступило основою прийняття її нормативної сторони (так треба говорити, тому що необхідно дотримуватися норм спілкування). Використовуючи комунікативні ситуації, перед дитиною ставили завдання відтворити мовленнєву дію разом з героєм або замість нього, при цьому навчальна мовленнєва ситуація була похідною від можливої «реальної», в яку може потрапити дитина на цьому етапі свого життя або в найближчому майбутньому.

У процесі навчання діалогічного мовлення виокремлювали природні та спеціально створені (навчальні) ситуації. Створення природної ситуації спілкування передбачало «провокування» дитини на спілкування, сприяло формуванню особистісного ставлення до культури мовленнєвого спілкування. Навчальні ситуації були засновані на текстах художніх творів, спеціально конструювалися педагогами за заданими компонентами.

У діалогах на запропоновані теми: «На гостини до друзів», «Прощання з гостем», «Ранкове привітання», «Ввічлива розмова по телефону», «Поведінка в транспорті», «Поведінка в кафе» тощо діти вживали формули мовленнєвого етикету в ситуаціях привітання, знайомства, подяки, вибачення, прохання, прощання, компліменту, поєднуючи словесні форми та немовленнєві засоби виразності (міміка, жести, рухи). Спочатку вихователь пропонував дітям уявити одну із запропонованих ситуацій, обіграти її, після чого відбувалося обговорення поведінки кожного учасника, їхніх реплік. Розподіляючи ролі в діалогічному спілкуванні, враховували прагнення дітей, пропонували їм на вибір низку можливих ролей. Так, під час розігрування ситуації «В гостях» дошкільнятам запропонували на вибір ролі різних казкових персонажів: сильних чи слабких, веселих або сумних. Результатом роботи означеного етапу було вживання дошкільниками у власному мовленні мовленнєвих кліше, образних літературних висловів, а також активізація діалогічного спілкування.

Під час участі в ігрових ситуаціях діти засвоювали правила мовленнєвого етикету, набували навичок ведення діалогу. У них розвивалися такі діалогічні вміння: вступати у спілкування, підтримувати й завершувати його відповідно до правил мовленнєвого етикету.

Навчання діалогічного спілкування здійснюється в формі *сеансів активізуючого мовленнєвого спілкування*. Навчаючи малюків спілкування, використовували різноманітні види дитячої діяльності і на їх основі розвивати діалогічне мовлення. Сценарій активізуючого мовленнєвого спілкування може охоплювати розмову педагога з дітьми, дидактичні, рухливі, народні ігри, інсценівки, ігри-драматизації, заняття образотворчою діяльністю, конструюванням, імітаційні вправи, обстеження предметів (розглядання іграшок, предметів, картин) – такі види діяльності, в яких діалогічне мовлення виступає в усіх своїх різноманітних функціях, несе основне навантаження під час розв'язання завдань навчання діалогічного мовлення дошкільників.

Ми використовували *прийом словесних доручень, розігрування жартівливих інсценівок за змістом художніх творів, ігри-драматизації за художніми творами, ігри з правилами*. У процесі організації роботи пріоритет надавали іграм за змістом художніх творів.

Ефективним способом навчання діалогічного мовлення, засвоєння правил мовленнєвого етикету є прийом словесних доручень. Доручення можуть спонукати дитину до спілкування з однолітками та дорослими, стосуватися будь-якої діяльності. Головне – допомогти дитині усвідомити спосіб мовленнєвої дії. Для цього вихователю необхідно дати зразок виконання доручення: «Марійко, піди, будь ласка, до Світлани Миколаївни та попроси її віднести кошик з іграшками на вулицю. Треба сказати так: «Світлано Миколаївно, винесіть, будь ласка, кошик з іграшками на вулицю». Можна замість зразка запропонувати дитині проговорити з вихователем очікувані мовленнєві дії: «Коли ти підійдеш до неї, як ти скажеш? Якщо вона відповість тобі, що... Що ти тоді будеш говорити?» Поступово потреба в зразку відпадає, і дитина самостійно обирає необхідну для виконання доручення мовленнєву форму. Не менш значущим моментом у застосуванні цього прийому є, так би мовити, звітування дитини про виконання доручення. Після виконання дитиною доручення вихователь, демонструючи щирі

зацікавленість, пропонував розповісти, як усе відбувалося, в особах відтворити діалог: «Марійко, розкажи, як ти поговорила зі Світланою Миколаївною. Коли ти підійшла, що вона робила? Що ти їй сказала? А вона як відповіла? От бачиш, як важливо лагідно, культурно попросити. Ти молодець. Дякую».

Отже, у контексті такої ігрової ситуації, експериментатор залучав дітей до спільної мовленнєвої діяльності, не виходячи за межі доступних дітям цього віку мовленнєвих жанрів: *привітання, прохання, звернення*. Дорослий давав взірець правильного діалогічного мовлення та спонукав дітей до наслідування, що зумовлювало використання дорослим *реплік-повторів*, які ще раз давали взірець правильної вимови та надавали дитині як партнеру в діалозі, впевненості.

Нами зафіксовані випадки, коли відповідні звуконаслідування випереджували прохання і запитання дорослого. Були діти, які на початку гри не виконували дій, відповідних проханням дорослого, проте їх активність здебільшого зростала в ході гри під впливом активної діяльності інших дітей.

Діти з задоволенням брали участь у розігруванні жартівливих інсценівок за змістом художніх творів. Використання гумору у вихованні дітей традиційне для української народної педагогіки. Слухання та читання віршів, казок жартівливого змісту, усмішок, розповідей позитивно впливають на емоційну сферу дитини. Жартівливі вірші допомагають розвивати виразність, точність, влучність діалогічного мовлення дітей, а також виховують інтерес до краси українського художнього слова. Під час розігрування інсценівок дошкільнята вільно використовували різні форми мовленнєвих висловлювань: *звертання, згоду, заперечення, зустрічне запитання, прохання, дозвіл, відмову, подяку, пораду, підтвердження* тощо. Після розігрування інсценівок дітям пропонували обговорення, під час якого визначали головних героїв, давали їм характеристику, добираючи для цього влучні слова та образні мовленнєві вислови з художніх творів. Такий вид роботи передбачав стимулювання висловлювань дітей з власного досвіду; організацію мовленнєвої колективної творчості; навчання діалогу: уміння слухати і чути партнера, підтримувати мовленнєву та ігрову взаємодію, відповідати на висловлювання партнера, міркувати, аргументувати висловлювання.

Особлива увага приділялася іграм-драматизаціям за змістом художніх творів, оскільки саме через цю діяльність мали закріпити набуті з художніх творів мовленнєві еталони. Виходячи з того, що діти мали невисокий ігровий і театральний досвід, роботу розпочинали зі спільних драматизацій, коли дорослий розповідав казку чи оповідання цілком, виділяючи окремі епізоди, героїв, а потім за частинами. Вихователь пропонував звести споруду відповідно до сюжету твору, домалювати декорації до гри, виліпити персонажів твору, що сприяло розвитку в дітей інтересу до сюжету і відтворення його в грі. Далі дітям надавали можливість виконати дії цих героїв, сказати їх репліки. Після цього намагались зацікавити дошкільнят так, щоб у них з'явилося бажання самим взяти участь у розігруванні окремих епізодів казки. Переконавшись, що дошкільники належно сприйняли зміст твору, вихователь організовував гру-драматизацію. Дітям також пропонували ігри-драматизації з елементами декорацій і костюма, з подальшим викладенням гри в малюнку (наприклад, «Запам'ятай і намалюй»). У ході роботи ми з'ясували, що дітям подобалося повертатися до одних і тих самих текстів, особливо якщо з'являлися нові елементи костюму, декорації, іграшки; а співвіднесення слова і виразного руху організовувало структуру дитячих висловлювань, робило діалогічне мовлення динамічним.

Наведемо приклад використання театру тантамаресок для розігрування інсценівок. Частіше тантамарески використовують як стенд для фотографування. Проте, стенд можна використати з іншою метою. Перевагою театру тантамаресок є: невисока вартість; простота виготовлення; яскравість і наочність; запам'ятовуваність сюжету; простота інсталяції, компактність. З картонної коробки або ДВП батьки випилюють отвори для голови, скріплюють шарнірами, обклеюють самоклеійною плівкою. Методом аплікації наносяться зображення персонажів з двох сторін ширми. Під час виготовлення як багато виникає ситуацій для діалогу між татусем і дитиною, а скільки потім розмов про те, як Сашко, Мишко чи Миколка працював поруч із батьком і допомагав йому. Театр тантамаресок давав можливість виконувати такі завдання щодо навчання діалогу: спілкуватися одне з одним, звертатися до партнера, вислуховувати співрозмовника, відповідати на запитання інших дітей; вести вільну розмову в колі двох-трьох дітей; відтворювати діалог дійових осіб;

розвивати у дітей виразність жестів, міміки, голосу; заохочувати творчість, фантазію, індивідуальність дітей у передачі образів; вправляти в промовлянні фраз з різною інтонацією; учити дітей колективно і злагоджено взаємодіяти, проявляючи свою індивідуальність.

Основною метою першого етапу було *показати дітям взірць можливої взаємодії*, зокрема, під час діалогу дорослого з іграшковим персонажем, дорослого з іншою дитиною. Взаємодія дорослого з дитиною на цьому етапі набувала форми діалогізованого монологу, але дитина була включена в ситуацію завдяки означеним вже *зверненням, проханням та вказівкам*. Діалог дорослого з іграшковим персонажем передбачав дотримання чергування реплік між партнерами, обов'язкову мовленнєву відповідь на запитання. Діалог дорослого з дитиною характеризувався постійним використанням дорослого *реплік-повторів*, що по-перше, давало дитині взірць правильної вимови, а по-друге, дитина відчувала постійну підтримку з боку дорослого, адже репліки-повтори супроводжувались словами: так, правильно, молодець. За таких характеристик репліка-повтор виступала як *повтор-підтримка*. Мовленнєва діяльність дітей набувала характеру багатоголосого діалогу, адже діти не слухали одне-одного, не відповідали на репліки партнерів. Разом з тим, ми робили спроби включення дітей у спільну з дорослим діяльність у межах таких мовленнєвих жанрів, як *прохання та етикетні методики (привітання)*, які є зрозумілими і доступними дітям цього віку.

Вагомим є факт позитивної реакції дітей на нову дорослу людину, яка при першій зустрічі була зумовлена інтересом до нових іграшок та матеріалів, принесених дорослим. Такий інтерес безумовно є природним для дітей цього віку, але ми розглядаємо наявність такої реакції як важливу передумову подальшого включення дітей у сумісну діяльність з дорослим. Уже на цьому етапі виокремились дві позиції дітей: розуміюча та ініціативна. Ініціативні діти активно йшли на контакт з дорослим, запитували, ініціативно висловлювались, приносили свої іграшки. Інші діти були менш активними, але емоційно вони також включались у ситуацію: слухали, спостерігали за діями дорослого та інших дітей, виконували запропоновані дії тощо.

Отже, ступінь активності дітей, як загальної так і мовленнєвої, у процесі ініційованих дорослим ситуацій різнився. Проведені

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

додаткові комунікативні міні-ситуації дали змогу підвищити загальну, а разом із тим і мовленнєву активність дітей. Вагомим чинником підвищення загальної та мовленнєвої активності ми вважаємо позицію дорослого в комунікативних ситуаціях – активну, але водночас таку, що передбачала активність та ініціативність самої дитини.

Підсумовуючи результати двох етапів роботи, зауважимо, що діти включалися в бесіди за змістом художніх творів, вживали мовленнєві кліше під час розмови з однолітками, дотримувалися норм мовленнєвого етикету, виконували словесні доручення. Як позитивний результат роботи можна відзначити те, що діти із задоволенням розігрували жартівливі діалоги та брали участь в іграх-драматизаціях за змістом художніх творів.

Позитивні результати роботи дозволили перейти до останнього, *комунікативно-діяльнісного етапу* роботи, на якому дітей учили вести діалог, швидко реагувати на репліки співрозмовника, знаходити себе в різних ситуаціях.

1. Комунікативна вправа «Давай поспілкуємося».

Мета: учити дітей залучатися до запропонованого вихователем діалогу; будувати мовленнєве висловлювання.

Матеріал: картки з фразами, шапочки.

Інструкція до виконання: вихователь починав описувати ситуацію, в яку могли потрапити персонажі (Білочка Проня, Жабка Жанка, Борсучок Пізнайко та ін.), пропонував дібрати шапочки для персонажів і придумати тему для бесіди героями.

2. Комунікативна вправа «Казка для тебе».

Мета: учити дітей відтворювати діалоги персонажів відомих казок; зв'язно та послідовно будувати власні висловлювання.

Матеріал: книжки-казки (3-5), шапочки героїв.

Інструкція до виконання: вихователь давав дітям завдання відтворити діалог Колобка та Ведмеда, Журавля та Лисички, Івасика-Телесика та Баби Яги, Лисички, яка сидить у льоху та Діда; Кота та Лисиці; Жаби та її сина тощо.

3. Комунікативна вправа «Несподівана зустріч».

Мета: учити дітей логічно та послідовно будувати зв'язне мовленнєве висловлювання, діалоги.

Матеріал: портрети героїв парами: Баба Яга і крокодил Гена, Дюймовочка і Котигорошко, Пан Коцький і Колобок тощо.

Інструкція до виконання: педагог пропонував дітям уявити, що зустрілися два персонажі з різних казок (Баба Яга і Котигорошко), розказати, про що б вони розмовляли, скласти діалог.

Кожна комунікативна ситуація безумовно передбачала стимулювання активного діалогічного мовлення, проте прояви активного діалогічного мовлення дітей були одиничними, вони наслідували діалогічне мовлення дорослого. Мовленнєві прояви (наслідування діалогічного мовлення дорослого, ініціативні висловлювання тощо) передусім фіксувались в активних дітей. Більша ж кількість дітей включалась в гру, займаючи при цьому пасивну позицію: виконували прохання, інколи відповідали на запитання дорослого. З метою підвищення загальної та мовленнєвої активності дітей ми спробували ініціювати низку додаткових міні-ситуацій, які б охоплювали саме таких мовленнєвопасивних дітей. *Мовленнєву пасивність* розуміють як зниження рівня мовленнєвої діяльності, зумовлене особливостями мовленнєвого розвитку в онтогенезі, який виявляється в недостатній сформованості мовленнєвих умінь або у негативному ставленні до мовленнєвої діяльності, зокрема, або у використанні обхідних шляхів під час використання мовленнєвих вправ, завдань, вступу до діалогу тощо [11].

Роботу з мовленнєвопасивними дітьми передусім планували *в осередках «Театр» і «Література»*. Ці два осередки розташовувалися недалеко один від одного. Ніші, ширми допомагали в організації цих просторів. Використовували: театр настільний, невелику ширму і набори ляльок (пальчикових і площинних фігур тощо) для розігрування казок; театр зроблений самими дітьми і вихователями; а також матеріал для виготовлення персонажів і декорацій (кольоровий папір, клей, негодящий матеріал, олівці, пензлики, фарби, ножиці тощо). У театрі-драматизації використовували й саморобні костюми, маски для розігрування казок; умовні замісники (кола різних кольорів, смужки різної довжини тощо) для позначення чарівних предметів і розмітки простору гри. Мала місце і полиця з книгами (п'ять-шість прочитаних, одна-дві незнайомі дітям). Усі матеріали періодично обновлювалися. Нові книги з'являлися відповідно до програми з читання. Зміни вносив вихователь, але обов'язково запитував дітей, що їм потрібно.

У процесі оформлення *осередку «Література»* дитяча література, а також дитячі періодичні видання збиралися в

«Книгарню». Книги видавалися додому батькам за бажанням молодших дошкільників. Малюки, як правило, приводили дорослих до книгарні, їм подобається, коли батьки заповнювали картки. Здобуті мовленнєві вміння, уявлення про художні твори дозволили перейти до виконання більш складного завдання, зокрема, до розробки сценаріїв на основі коротеньких віршованих текстів.

Такі міні-ситуації проводились паралельно з основними. Результати їх проведення були позитивними: у багатьох дітей підвищилась загальна активність, вони легше йшли на контакт з дорослим, швидше включались в ігрову ситуацію. Крім того, спостерігалась мовленнєва активність в процесі ігрової ситуації, що було зумовлено постійними *адресними зверненнями, проханнями, вказівками дорослого адресованими конкретній дитині.*

На третьому етапі значно частіше констатувались ініціативні репліки дітей, змінювався їх характер – від окремих слів до фраз. Ми спостерігали, що ініціативні висловлювання дітей стають складнішими за граматичною формою, ніж відповіді на прямі запитання дорослого.

Ініціативні висловлювання були завжди мимовільними, оскільки це був емоційний відгук на почуте, побачене дитиною. У художньо-предметній діяльності на етапі опосередкованих дій ініціативні висловлювання були реакцією на виконану дитиною дію, на дію іншої дитини в контексті ініційованої дорослим ситуації. Такі ініціативні висловлювання містили назви сенсорних еталонів, зокрема назви кольорів, слова, що виражають розмір, кількість, розташування предметів у просторі. Крім того такі мовленнєві вислови містили слова та цілі фрази з вивчених художніх текстів, доцільне вживання яких є певним творчим проявом особистості дитини. Це ще раз доводить, що мимовільне діалогічне мовлення дітей, яке опосередковано стимулюється дорослим, є багатшим, ніж діалогічне мовлення до якого ми спонукали дітей через спеціальні запитання.

Характеризуючи діалог дорослого з дитиною, слід зазначити, що дорослий продовжує спонукати дитину до розмови за допомогою *адресного звернення, прохань, запитань* – тобто активна позиція дорослого зберігається. Вагомим засобом стимулювання активного діалогічного мовлення виступали репліки – *провокації дорослого*, які завжди спонукали дітей до активного мовленнєвого спростування.

Разом з тим мовленнєва діяльність дитини набула самостійності, отже, у межах тих мовленнєвих жанрів, які дитина опанувала, здебільшого, їй не потрібний був взірець мовленнєвої поведінки дорослого. При розширенні мовленнєвого жанру, експериментатор завжди пропонував приклад мовленнєвого висловлювання, яке може мати місце в цій ситуації. Взірець правильної вимови та граматичної форми був присутній у кожній ситуації активізуючого спілкування у вигляді ініціативних реплік дорослого та реплік-повторів.

На кінець третього етапу спектр жанрів, якими опанували діти значно урізноманітнися. Актуалізувались такі мовленнєві жанри, як етикетні методики: привітання, прощання, разом з цим з'явилися нові мовленнєві жанри: *розмова, діалогізований монолог та різноманітні жанри інституціонального дискурсу в контексті ігрових ситуацій*.

Результати проведеного дослідження дозволили зробити такі висновки:

У дослідженні представлено розв'язання проблеми навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності на основі застосування розробленої методики.

Дослідження теорії та практики навчання діалогічного мовлення за філософсько-етичним, соціально-комунікативним, лінгвістичним, психологічним та лінгводидактичним напрямками з позицій системного, діяльнісного, суб'єктного, комплексного підходів дало змогу оцінити складність і багатоаспектність цієї проблеми, яка становить предмет інтересу багатьох наук.

Теоретичний аналіз ключових понять у контексті вивчення широкого понятійного поля дозволив засвідчити множинність підходів до їх розуміння та уточнити їхню сутність стосовно молодшого дошкільного віку. Так, під поняттям *діалог* ми розуміємо процес двостороннього спілкування в конкретній ситуації буття, у якій кожен з учасників поперемінно виконує роль мовця й слухача; *діалогічне мовлення* – форму мовлення з безпосереднім обміном висловлюваннями між двома або кількома особами за умови стислості висловлювання, широкого використання невербальних засобів спілкування (міміка, жести), інтонації; *діалогічні вміння*

стосовно дітей молодшого дошкільного віку розуміємо як такі, що забезпечують взаємодію між дітьми та дорослими, участь малюків у розмові, наявність умінь підтримувати й завершувати її, доречно використовуючи формули мовленнєвого етикету.

На основі аналізу наукових досліджень та узагальнення досвіду дошкільних навчальних закладів з організації навчання діалогічного мовлення, аналізу програмних документів з дошкільної освіти, планів навчально-виховної роботи, вивчення педагогічної документації, перегляду занять та анкетування вихователів з питань розвитку діалогічного мовлення дітей було доведено надзвичайну важливість формування діалогічних умінь молодших дошкільників як основи розвитку зв'язного мовлення загалом. Водночас засвідчено відсутність цілеспрямованої системної роботи з навчання діалогу з поступовим ускладненням або повторенням програмного змісту, взаємозв'язку роботи на заняттях і в розвивальному середовищі групи; зведення її переважно до прищеплювання малюкам окремих комунікативно-мовленнєвих навичок, одноманітність лінгводидактичних засобів щодо вирішення цього завдання.

На основі розроблених критеріїв та показників – мотиваційного (інтерес до спілкування, широта контактів, уміння дітей вступати в ініціативні відносини з партнерами по спілкуванню); змістовного (спрямованість діалогу, тривалість та розгорнутість діалогу, рівень самостійності мовленнєвих дій); комунікативного (уміння говорити виразно, висловлюватися логічно, зв'язно, у нормальному темпі, використовувати різноманітні типи мовленнєвих висловлювань, мовленнєві засоби та еталони) – схарактеризовано рівні сформованості діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку в художньо-мовленнєвій діяльності (високий, достатній, базовий і початковий).

Основними принципами впровадження розробленої методики навчання діалогічного мовлення молодших дошкільників у процесі художньо-мовленнєвої діяльності було визначено комунікативно-діяльнісний; культурологічний; проблемно-пошуковий, що націлювало на комунікативний характер навчання, урахування особистісної значущості для дитини предмета спілкування, задоволення ситуацією спілкування тощо. Оптимальність процесу

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

навчання молодших дошкільників діалогічного мовлення забезпечувалася поетапною реалізацією розробленої методики – від пропедевтично-накопичувального, репродуктивно-диференційного до комунікативно-діяльнісного етапів, що забезпечувало поступовий перехід від відтворення дітьми окремих реплік, простих діалогів літературних героїв до самостійної їх побудови в мовленнєво-ігрових ситуаціях за змістом літературних текстів.

Ефективність упровадження методики забезпечувалася реалізацією сукупності педагогічних умов: створення мовленнєвого середовища, що стимулює розгортання діалогічної взаємодії дітей у різних формах художньо-мовленнєвої діяльності; формування в молодших дошкільників діалогічних умінь на основі художніх текстів; зміна позиції педагога в діалозі з дошкільниками та дітей між собою, кожна з яких у процесі поетапного впровадження методики набувала своєрідного змісту й реалізувалася за допомогою спеціальних засобів, методів і прийомів.

Проведене за результатами упровадження розробленої методики навчання діалогічного мовлення молодших дошкільників контрольне обстеження засвідчило позитивну динаміку в оволодінні діалогічним мовленням дітей експериментальної групи. Так, на контрольному етапі експерименту високого рівня сформованості діалогічного мовлення досягли 17,9 % опитаних порівняно з 7,2 % – на констатувальному етапі, достатнього – 42,8 % дітей ЕГ (було 13,1 %). Базовий рівень виявлено в 25 % респондентів (було 32,1 %), початковий – зафіксовано в 14,3 % дітей з експериментальної групи (було 47,6 %). Отже, гіпотеза дослідження щодо ефективності методики навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку була підтверджена.

Таблиця 1

**Стан сформованості діалогічного мовлення дошкільників
ЕГ та КГ на початок і кінець експерименту**

Рівень	Початок експерименту				Кінець експерименту			
	ЕГ (84)		КГ (154)		ЕГ (84)		КГ (154)	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	6	7,2	11	7,1	15	17,9	22	14,3
Достатній	11	13,1	22	14,3	36	42,8	28	18,2
Базовий	27	32,1	50	32,5	21	25,0	54	35,1
Початковий	40	47,6	71	46,1	12	14,3	50	32,4

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективними напрямками можна вважати вивчення наступності й перспективності навчання діалогічного мовлення на різних етапах дошкільного дитинства в багатоманітних видах діяльності.

Список використаних джерел

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников. Книга для воспитателя детского сада / Л. В. Артемова. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ. — К. : Видавництво ДВ, 2012. – 26 с.
4. Богущ А. М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста: метод. пособ. / А. М. Богущ, Е. П. Аматыева, С. К. Хаджирадева. – Одесса: ЮНЦ АПН України, 2003. – 251 с.
5. Богущ А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш, Т. М. Котик – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
6. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення: методичний посібник для вихователів / Наталія Гавриш. – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 1999. – 170 с.
7. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення / Наталія Василівна Гавриш – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с.
8. Гавриш Н. Художньому слову – гідне місце в освітньому процесі / Наталія Гавриш // Дошкільне виховання. – 2006. – № 3. – С. 15-19
9. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія / Л. О. Калмикова. – К. : Фенікс, 2008. – 497 с.
10. Крутій К. Л. Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку / К. Л. Крутій, Л. М. Письменна, Л. І. Щербань. – Запоріжжя: ТОВ «Ліпс» ЛТД, 2006. – 192 с.

11. Крутій К. Л. Методика проведення індивідуальних занять з розвитку мовлення із мовленнєво пасивними дітьми / К. Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС», 2003. – 320 с.
12. Курінна С. М. Гумористичні розповіді і казки дітей за власними малюнками / С. М. Курінна // Наука і освіта. – 2002. – № 6. – С. 108-111.
13. Лопатіна Г. О. Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Методика навчання (українська мова)» / Ганна Олександрівна Лопатіна. – Луганськ, 2012. – 23 с.
14. Лопатіна Г. О. Методика навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку: монографія / Ганна Лопатіна. – Бердянськ: ФОП Ткачук О. В. , 2014. – 254 с.
15. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
16. Піроженко Т. О. Розвиток комунікативно-мовленнєвих здібностей дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Тамара Олександрівна Піроженко. – Київ, 1995. – 26 с.
17. Хаджирадева С. К. Методика формування культури об'єднання у дітей старшого дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.02 «Методи навчання (українська мова)» / Светлана Константиновна Хаджирадева. – Одеса, 1996. – 216 с.
18. Цейтлин С. Н. Язык. Речь. Коммуникация: Междисциплинарный словарь / С. Н. Цейтлин, В. А. Погосян, М. А. Еливанова, Е. И. Шапиро. – СПб. : Каро, 2006. – 128 с.

1.5. Усвідомлення старшими дошкільниками причинно-наслідкових зв'язків у процесі навчання складати розповіді-роздуми

А. В. Омеляненко

Показниками життєвої компетентності дошкільника є форма активності в різних сферах життєдіяльності. Як зазначено у базовому компоненті пізнавальна форма активності пов'язана «з відкриттям нового, раніше невідомого, з розв'язанням життєвих проблем, встановленням сутності явищ та причинно-наслідкових залежностей». Первинні уявлення про причинно-наслідкову залежність між подіями, явищами формуються в міру здатності дитини виділяти зв'язки та відношення, які існують між предметами або їх властивостями. Дослідженнями вчених Л. Венгера, Г. Люблінської, В. Мухіної, Т. Косма встановлено, що діти дошкільного віку спроможні розв'язувати завдання причинового характеру в межах власного досвіду шляхом відтворення добре знайомих причинно-наслідкових ситуацій.

У Базовому компоненті дошкільної освіти значна увага приділяється монологічній компетенції. Дитина дошкільного віку на кінець перебування в дошкільному навчальному закладі має володіти навичками розгорнутого, послідовного, логічного, зв'язного мовлення, складати різного типу розповіді (розповіді-повідомлення, роздуми, пояснення, етюди), імпровізувати, розмірковувати про предмети, явища, події, друзів; доходити елементарних узагальнень, висновків; висловлювати зв'язні самостійні оцінні судження стосовно різних явищ, подій, поведінки людей, героїв художніх творів

Старші дошкільники, на думку вчених (Л. Войтко, О. Запорожець, В. Зеньковський, Т. Косма, Г. Костюк, О. Луря, С. Рубінштейн), здатні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки явищ, доводити істинність своїх думок, роздумувати над подіями, які відбуваються у довкіллі, що дозволяє констатувати доступність старшим дошкільникам складати зв'язні висловлювання – розповідні-роздуми. Окремі дослідження засвідчили можливість навчання старших дошкільників створювати тексти-міркування (Н. Семенова, Н. Харченко), доведення (Л. Войтко). Сучасні вчені

розглядають роздум як обов'язковий елемент мисленнєвої діяльності, як необхідну умову усвідомленого засвоєння знань в якій є встановлення істотних ознак предметів та явищ, розуміння причинно-наслідкових, просторово-часових, функціональних залежностей, пошуки доведень. Проте у практиці дошкільної освіти мовленнєвому оформленню розповіді-роздуму приділяється мало уваги, відсутня система навчання, старших дошкільників висловлюванням означеного типу.

Питання психологічної природи зв'язного мовлення, його механізми та процес становлення розглядалися у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів: П. Блонський, Л. Виготський, Л. Войтко, Д. Ельконін, О. Запорожець, Т. Косма, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, І. Синиця, Ф. Сохін [3,8,9,11,16,18]. У цих дослідженнях мислення і мовлення розглядаються як два взаємопов'язаних процеси. Мовлення тісно пов'язане з мисленнєвими процесами. На думку Ф. Сохіна, «зв'язність мовлення – це зв'язність думок». У зв'язному мовленні відображується логіка мислення дитини, її вміння сприймати явища навколишнього світу, узагальнювати їх та відображувати логічні зв'язки у висловлюванні. Одне з перших досліджень, в якому ґрунтовно розглядається питання співвідношення мовлення та мислення, це праця Л. Виготського «Мовлення і мислення» [8, с. 48]. Він розумів це відношення як внутрішню та діалектичну єдність, але водночас підкреслював, що думка не збігається з її мовленнєвим вираженням. Автор вказував також на те, що одночасно з формуванням зовнішнього мовлення дитини розвивається і її мислення. Мовлення перетворюється із зовнішнього у внутрішнє, а мислення переходить від наочно-дійового до словесно-логічного. У цьому випадку Л. Виготський називає мислення мовленнєвим з тієї причини, що окремі процеси мовлення та мислення збігаються. Він відзначав, що «логічність мислення – це узагальнене та опосередковане знання про істотні властивості зв'язки та відношення реального світу» [8, с. 49].

Існує певна залежність між рівнем мовленнєвого розвитку дитини та її логічного мислення: якщо в дошкільника розвинене вміння розмірковувати, логічно пояснювати, доводити, доходити висновків, то це свідчить, з одного боку про рівень мовленнєвого розвитку, а з іншого – про рівень логічного мислення. Цінним у розробленій Л. Виготським теорії розвитку мислення є положення,

що мислення це не внутрішній спонтанний процес, який відбувається лише на основі власного досвіду дитини, а це опанування дитиною системи знань, набутих людством у процесі суспільно-історичного розвитку. Ці зафіксовані у значеннях слів знання дитина засвоює в умовах спілкування з дорослими, що відбувається у процесі її практичної і навчальної діяльності.

Психологи (П. Блонський, Л. Войтко, Л. Виготський, О. Запорожець, Т. Косма, Г. Костюк, С. Рубінштейн) експериментально дослідили специфіку мислення дошкільників. Результати їхніх досліджень засвідчили, що всупереч концепції «алогічності» та «егоцентризму» раннього мислення (Ж. Піаже) дошкільники мислять логічно, спираючись на свій досвід, на спостереження зрозумілих їм фактів, висловлюють правильні узгоджені міркування [3, 5, 6, 9, 16].

Досліджуючи природу виникнення міркувань у дошкільників, П. Блонський називає такі причини маловживаності, алогічності та вузькості висловлювань-міркувань: довірливість, слухняність, недостатність досвіду, знань. «Довірливість маленьких дітей загальновідома, – пише вчений. – Нею легко пояснити, чому їм не потрібні докази, вони вірять і без них. Якщо я вірю, то мені не потрібні докази» [3, с. 50]. Маленька дитина зазвичай живе в атмосфері довіри та довірливості. Цілком зрозуміло, чому дитина не вимагає та не дає доведень. Не тільки довірливість не сприяє тому, щоб дитина висловлювала заперечення, адже дитина живе в атмосфері не тільки довіри, але й слухняності, а слухняність виключає заперечення та необхідність щось доводити. На думку психолога, велику роль у розвитку висловлювання-міркування відіграє наявність у дитини певної системи знань. Невміння доводити автор розглядає як наслідок відсутності знань про зв'язки цих явищ. Збільшення реальних знань виступає запорукою розвитку здібності доводити: «порожня голова не міркує, чим більше досвіду та знань має вона, тим здатніша розмірковувати» [3, с. 52]. Знання дошкільника можуть збільшуватися та поглиблюватися практичним шляхом, але на думку П. Блонського, навчання – це значно ефективніший шлях.

Перші дитячі пояснення П. Блонський називає поясненням-тлумаченням. Їх доповнюють телеологічні пояснення (мають певну мету, призначення), та утилітарні (акцентують увагу на значенні,

використанні будь-якого предмета людиною). Але 3-4-х-річна дитина сама не дає причинових пояснень та не вимагає їх від інших, тому що «чому?» в цьому віці виступає різновидом «навіщо?». Дитина надає каузальні пояснення тільки в тому випадку, коли її спонукають запитаннями. При цьому, П. Блонський звертає увагу на поведінку дітей, якщо дитина пояснює щось, то вона пояснює одразу, не задумуючись. Якщо запитання ставить дитину в безвихідне становище, то вона запинається або мовчить. Отже, пояснення дітей молодшого дошкільного віку, це не продукт міркування, мислення, а тільки пам'яті. Для пояснень дітей цього віку характерним є те, що пояснюється завжди окремий, індивідуальний випадок. Необхідно також відзначити непостійність дитячих пояснень: дитина дає то одне пояснення, то інше. Це явище називають багатозначністю пояснень. Це цілком зрозуміло, адже дій та збігів багато і дитина скористається саме тим, на яке зверне увагу. На протязі дошкільного віку здійснюється перехід до каузального пояснення. У дитини з'являється причинне «чому?» та каузальне «тому що». Для дітей 6-7 років характерним є те, що висловивши припущення, вони вважають його беззаперечним. У проведеному дослідженні П. Блонський відзначає, щоб просунути дітей далі у своїх висловлюваннях, необхідно задавати стимулювальні запитання. На такі запитання діти здебільшого реагують гіпотетичними судженнями (якщо б..., то...) Розвиток суджень, за П. Блонським, відбувається таким чином: проблематичне судження (може бути...); гіпотетичне (якщо б...); заперечувальний модус (...значить ні).

На думку П. Блонського, найпершим видом суджень виступають позитивні судження. В онтогенезі позитивні судження виникають раніше негативних. Автор зазначає, що ранні дитячі судження асерторичні (судження, в яких стверджується зв'язок підмета з присудком) та категоричні. Вони продовжують залишатися такими до 7-8 років. Це пояснюється недостатнім розвитком логічного мислення у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Продуктом такого мислення, за П. Блонським, швидше є розповідь, ніж міркування. Міркування не може бути моментальним, бо необхідно вміти робити умовисновок. У цьому випадку схожі причини викликають схожі дії, схожі явища викликають схожі реакції, схожі судження. П. Блонський вважає, що широке використання аналогії є закономірним з тієї причин, що

мислення ще дуже близьке до пам'яті. Досягаючи вищого розвитку та стаючи багатшою, пам'ять цим самим готує собі заміну розмірковуючим мисленням. Це мислення розвивається лише на певному рівні розвитку пам'яті. Чим багатший життєвий досвід, тим більш здатна дитина розмірковувати. Вона часто не замислюється над своїми поясненнями і зводить невідоме до відомого, але дитячий досвід бідний, то дитина має труднощі у виборі пояснення, і її твердження конкретні. За визначенням П. П. Блонського, міркування – це найбільш розвинена форма мислення. Цьому розвитку сприяє соціальна зумовленість мислення. Мовлення, що промовляється в суспільстві і для суспільства, автор відносить до розвиненого міркування, розвиненого мислення.

Психологи, розкриваючи сходинки розвитку мислення, мають на увазі, що вищі сходинки, розвиваючись, не витісняють нижчі, а перебудовують їх. Коли розвивається теоретичне мислення, як зазначав С. Рубінштейн, то ні наочно-дійове, ні наочно-образне мислення не зникають, а перетворюються, удосконалюються, самі піднімаються на вищу сходинку, тому в мисленні кожної дитини можливо виявити одночасне співіснування різних сходинок.

У дослідженнях розвитку мислення вченими (Л. Бутивщенко, О. Запорожець, В. Зеньковський, Г. Костюк, В. Кудрявцев, М. Поддяков, В. Філь) було проаналізовано етапи оволодіння теоретичним вербально-логічним мисленням. Вони відзначають, що на ранніх етапах онтогенезу в дітей вербально-логічне мислення не може бути незалежним від наочно-практичного мислення з тієї причини, що в них ще не склалася повноцінна практична діяльність [1, 3, 5, 6, 7, 9, 11, 16]. Як бачимо, практична діяльність має велике значення у формуванні узагальнень.

Психологи (О. Запорожець, Г. Люблінська, Н. Менчинська, Г. Мінська, В. Мухіна) зазначають, що практична діяльність детермінує процес мислення. Дитина співставляє отриманий результат із заданим. Мисленнєві процеси такого співставлення можуть виступати як в елементарних, так і розвинених формах, де провідна роль належить поняттям, судженням, умовисновкам [11, с. 130].

Сучасні дослідження (Є. Агаєва, Х. Веклерова, Л. Войтко, Д. Ельконін, С. Лебедева, В. Філь) показали, що дитина дошкільного віку здатна міркувати логічно та послідовно [1, 5, 6, 7, 18]. Найчастіше діти 6 років доходять висновків про явища довкілля за аналогією, а

якщо матеріал добре відомий, то користуються формою дедуктивного умовисновку. Дослідниками (Л. Войтко, В. Філь) відзначено цікавий факт: діти 6-7 років в умовах експерименту не могли розгорнути дедуктивний умовисновок, але вільно оперували ним в плані доведення, обґрунтовуючи тезу. Більшість дітей, навіть, без спеціального навчання можуть доводити в плані наочно-дійового і словесного мислення істинність своїх думок, їх доведення – це «мисленнєвий акт обґрунтування тези», а не відтворення знайомих чи заучених аргументів.

Концепція розвитку причинно-наслідкового мислення дуже тісно пов'язана з формуванням міркування. Вона спирається на фундаментальні положення про системно-структурний підхід до вивчення мислення (Л. Виготський, О. Запорожець, С. Рубінштейн), на теорію поетапного формування дитячого мислення (Л. Виготський, Г. Костюк), теорію поетапного формування мисленнєвих дій (П. Гальперін, В. Давидов). Первинні уявлення про причинну залежність між подіями, явищами формуються в міру здатності дитини виділяти зв'язки та відношення, які існують між предметами або їх властивостями. Діти дошкільного віку спроможні розв'язувати завдання причинного характеру в межах власного досвіду шляхом відтворення добре знайомих причинно-наслідкових ситуацій (Л. Венгер, Г. Люблінська, В. Мухіна, Т. Косма).

Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку пов'язаний з розвитком логічного мислення. Учені (П. Блонський, Л. Виготський, О. Запорожець, С. Рубінштейн) відзначають залежність між рівнем розвитку мислення та рівнем мовленнєвого розвитку в цілому: чим вищий рівень логічного мислення, тим на більш високому рівні дошкільник складає свої пояснення, доведення, роздуми. Аналіз психологічних досліджень показав, що формування міркувань залежить не тільки від віку дитини, але й від повноти її знань про предмет з приводу якого вона міркує, від кількісного та якісного зростання її досвіду, від розвитку уявлень дитини про предмет та явища дійсності, тобто від цілеспрямованості навчання. Результати психологічних досліджень було враховано в аналізі розповідей під час виявлення рівнів сформованості вмій дитей складати розповідь-роздум.

Теоретичними засадами побудови експериментальної методики навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми виступили положення:

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

- єдність чуттєвого і раціонального пізнання довкілля;
- взаємозв'язок і взаємообумовленість розвитку мови, зв'язного мовлення і логічного мислення;
- процес створення зв'язного висловлювання спирається на усвідомлення мовленнєвих умінь побудови розповіді-роздуму;
- навчання зв'язного мовлення відбувається у комплексному розв'язанні всіх мовленнєвих завдань (розвиток словника, звукової культури мовлення, формування граматично правильного мовлення);
- розвиток розповіді-роздуму ґрунтується на діалогічному спілкуванні.

Основна мета формувального експерименту – перевірити ефективність педагогічних умов навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми.

Завдання дослідження:

- збагатити інформаційно-чуттєвий досвід старших дошкільників;
- вчити дітей встановлювати залежність (причинно-наслідкову, функціональну, просторову-часову) між явищами та предметами;
- ознайомити дітей зі структурою розповіді-роздуму: теза, доведення, висновок;
- формувати вміння, необхідні для складання розповіді-роздуму: розуміти тему, зв'язано та послідовно висловлювати свої думки, добирати лексичний матеріал відповідно до теми роздуму, використовувати різні синтаксичні конструкції, підрядні сполучники та модальні слова.

У розв'язанні цих завдань ми спиралися на попередні дані щодо вміння дошкільників шостого року життя будувати розповідь-роздум, теоретичні положення про планування та реалізацію цього плану при створенні мовленнєвого висловлення, які викладені у лінгводидактиці, психології, психолінгвістиці, також дані досліджень з функціонально-стилістичної лінгвістики про особливості роздуму як типу зв'язного мовлення, досвід роботи з навчання дошкільників складати розповідь-роздум, який описаний у педагогічній літературі.

Започатковуючи формувальний експеримент, ми припустили, що ефективність навчання складати розповідь-роздум буде залежати від низки педагогічних умов: збагачення знань про довкілля,

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

стимулювання дітей до аналітико-синтетичної діяльності в довкіллі; збагачення словника дітей сполучниками (*бо, тому що, через те що*), вставними словами (*я вважаю, на мою думку*), займенниками (*це, цей, той, все, кожний, будь-який, жодний, ніхто*), які виступають засобами зв'язку в логічному процесі роздуму; поетапне формування у дітей елементарних уявлень про структуру розповіді-роздуму (теза, аргумент, висновок); діалогічний характер спілкування педагога і дітей у різних видах діяльності; використання мовленнєвих ситуацій, які забезпечують позитивну мотивацію.

До методичного забезпечення експериментальної моделі навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум увійшли також тексти і сценарії лінгвістичних казок з наскрізними персонажами (Чомучко, Томучко, Сова Мудруся з казкового міста Запитань), конспекти експериментальних занять, тексти ігрових мовленнєвих ситуацій, мовленнєво-логічних завдань та дидактичних ігор.

В експериментальному навчанні брало участь 130 дітей (ЕГ) старших груп дошкільних навчальних закладів №25, 36, 39 м. Бердянська Запорізької області, дошкільних навчальних закладів №214, 220 м. Дніпропетровська, дошкільних навчальних закладів №107, 282, 288 м. Запоріжжя. Паралельно з експериментальною групою навчання за традиційною методикою у відповідності до програми «Малятко» проходило у контрольній групі (КГ) 130 дітей старших груп дошкільних навчальних закладів №1, 3, 28, 34, 37, 40 м. Бердянська Запорізької області.

Експериментальна методика навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум складалася з трьох етапів: підготовчого, ознайомлювально-репродуктивного, діяльнісного.

Підготовчий етап передбачав:

- збагачення чуттєво-інформаційного досвіду дітей, на основі якого б діти змогли виділяти характерні ознаки явищ, предметів, природи та соціального оточення;
- забезпечення естетичного сприймання художніх творів, які розкривають світ природи, казки, взаємовідносин дітей;
- збагачення словника дітей з тем «Навколо рідної природи», «Стосунки між дітьми».

Змістовий аспект роботи першого етапу:

- заняття ознайомлення з довкіллям, ознайомлення з художньою літературою, ознайомлення з природою;

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

– методи та прийоми: спостереження, екскурсії, пізнавальні бесіди, читання художніх творів, складання роздумів-діалогів з репліками-судженнями, репліками-обґрунтуваннями, репліками-ствердженнями;

– дидактичні ігри: лото (зоологічне, технічне, універсальне, предметне), «Чому так розвиваються події?», «Словесний клубочок», «Полювання за дрібницями».

Для досягнення поставленої мети на цьому етапі експериментальної методики реалізовувалися такі педагогічні умови: збагачення знань про довкілля, стимулювання до аналітико-синтетичної діяльності в довкіллі; збагачення словника дітей сполучниками (*бо, тому що, через те що*), вставними конструкціями (*я вважаю, на мою думку*), займенниками (*це, цей, той, все, кожний, будь-який, жодний, ніхто*), які виступають засобами зв'язку в логічному процесі роздуму.

Ознайомлювально-репродуктивний етап передбачав:

– навчання дітей складати розповідь-роздум як суцільне, зв'язне висловлювання, що складається з тези, доведення, висновку;

– формування у дітей умінь використовувати різноманітні засоби для зв'язку структурних частин.

Змістовий аспект роботи:

– заняття з розвитку мовлення;

– методи та прийоми: складання розповіді-роздуму за зразком вихователя, ознайомлення зі структурою розповіді-роздуму за допомогою моделі, складання стягненої індуктивної, дедуктивної розповіді-роздуму, переказ розповіді-роздуму, бесіди;

– дидактичні ігри: «Загубилися слова віконця», «Дивовижні розповіді-роздуми», «Схожий-несхожий», «Згода-незгода», «Друзі Чомучко та Томучко разом», «Чому слово так називається?».

Для досягнення мети другого, ознайомлювально-репродуктивного, етапу реалізовувалися такі педагогічні умови: поетапне формування у дітей елементарних уявлень про структуру розповіді-роздуму (теза, доведення, висновки); використання мовленнєвих ситуацій, які забезпечують позитивну мотивацію.

Метою діяльнісного етапу було:

– сформувати в дошкільників уміння самостійно складати розповідь-роздум у різних видах діяльності (навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій) та творчо використовувати набуту

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

інформаційно-змістову обізнаність у межах тем: «Природа навколо нас», «Стосунки між дітьми» для активізації розповіді-роздуму в нових видах діяльності (ігрова, предметно-практична).

Змістовий аспект роботи:

- заняття з розвитку мовлення, ознайомлення з художньою літературою, інтегровані заняття;

- методи та прийоми: складання розгорнутої розповіді-роздуму, мовленнєво-логічні задачі, небилиці, загадки, вправи аналітичні (придумати заголовок до розповіді-роздуму, порівняти дві розповіді, серед поданих варіантів приладів вибрати найпереконливіший, замінити доведення, що не узгоджується з тезою), конструктивні (скласти розповідь-роздум за планом, за сюжетною картиною, за змістом прочитаного твору, за уявною ситуацією), гра-змагання «Хочу все знати», мандрівка Країною Запитань, клуб Чомучки;

- дидактичні ігри «Чарівні перетворення», «Чомучкові потрібна ваша порада», «Хто найдопитливіший?», «Ярмарок».

Педагогічною умовою на цьому етапі виступив діалогічний характер спілкування педагога і дітей у різних видах діяльності.

На кожному етапі відбувалося формування комунікативно-мовленнєвих умінь у різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва).

Охарактеризуємо змістову наповнюваність кожного етапу експериментальної методики навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум.

На підготовчому етапі розв'язувалися завдання з формування у дітей умінь, що є пропедевтичними у навчанні складати розповідь-роздум, а саме:

- вміння бачити, чути, відчувати, помічати якості та властивості предметів, явищ природи та навколишнього життя;

- вміння поєднувати, групувати, порівнювати ознаки, властивості, вчити узагальнювати, абстрагувати істотні властивості предметів явищ;

- вміння розкривати причинно-наслідковий зв'язок між явищами та предметами в розповіді-роздумі.

Опишемо заняття підготовчого етапу.

Заняття з художньої літератури.

Тема: Знайомство з мешканцями країни Запитань. Читання вірша С. Маршака «Звідки стіл прийшов?»

Мета: Поознакомити дітей з мешканцями казкової країни Запитань; формувати у дітей інтерес до запитань «чому?», які вимагають пояснення цікавих фактів, учити з'ясовувати залежність між будовою слова та його істотними ознаками; ввести до словника слова: сосновий стіл, шкарубка кора, стійкий; привчати використовувати в мовленні елементарні зразки розповіді-роздуму, що складається з 2-х частин, які синтаксично виражені складнопідрядним реченням (з підрядним способом дії, причини-наслідку, часу).

Матеріал: ляльки Чомучко, Томучко, Сова Мудруся, карта країни Запитань, ілюстрації до вірша С. Маршака «Звідки стіл прийшов?» з альбому «С. Маршак – дітям», шматочки соснової кори, м'які іграшки.

Хід заняття: Вихователь пропонує дітям познайомитися з мешканцями казкового міста Запитань (показує карту):

– В одному казковому місті Запитань живуть допитливі, невгамовні, найнепосидючіші ляльки. Вони ні однієї хвилиночки не можуть прожити без запитань. Їхні будиночки розташовані на вулиці Розмірковуючій (показує). Це незвичайна вулиця, бо на цій вулиці живуть тільки ті, хто вміє задавати запитання та відповідати на них. Кожного дня на цій вулиці чути дуже багато запитань; вони можуть бути загадкові: чому птахи літають?, чому м'яч котиться?; уважні: чому ти такий сумний?, а є і такі, які викликають на суперечку: чому ти думаєш, що я неправий, а ну ж бо доведи. Цікаво, а хто ж задає такі запитання; це жителі вулиці Розмірковуючої: Чомучко, Томучко, Сова Мудруся.

Чомучко дуже допитливий хлопчик: про все на світі, що він бачить, чує, нюхає, чи доторкається він задає запитання. А його дотепний друг Томучко завжди на ці запитання відповідає. Але буває і таке, що у своїх цікавих пізнавальних бесідах Чомучко та Томучко не можуть знайти відповідь і тоді вони звертаються за допомогою до Сови Мудрусі. Вона вміє читати книжки, а в них є відповіді на всі запитання. Ось і сьогодні вони завітали до нас із книжкою. З книжки можна довідатися про незнайоме, невідоме або дізнатися ще більше про те, що добре знає.

На наступних двох заняттях (2 та 3) продовжували формувати інтерес до запитань «Чому?», які вимагають пояснення цікавих фактів, вчили виділяти ознаки та властивості лляної тканини (міцна,

м'яка, її можна прати, різати ножицями) та скла (тверде, прозоре, непрозоре, різнокольорове, б'ється, ним можна порізати руку); позначати зв'язок між матеріалом та властивостями предмета складнопідрядним реченням з підрядними причини, наслідку умови.

Означені вміння продовжували розвивати на 4 занятті, тема якого «Ярмарок виробів народних умільців». Чомучко та Сова Мудруся запрошували дітей на ярмарок, але щоб потрапити на нього, діти мають відгадати загадки про той матеріал, вироби з якого будуть продаватися на ярмарку.

На наступному занятті (5) знайомили дітей з різними варіантами вставних слів (*я думаю, на мій погляд, мені здається*) у конструкції тези. Продовжували вчити дітей висловлювати свою думку у складнопідрядному реченні, формували уявлення про етичне правило поведінки дитини під час бесіди, суперечки.

Основним прийомом був зразок розповіді-роздуму вихователя, в якому діти повторювали тільки структуру, а словесне наповнення змінювалося, наприклад, в ігровій мовленнєвій ситуації Сова Мудруся повідомляє дітям, що в лісі трапилася надзвичайна пригода: лисиця стала невічлива, невихована, глузує над усіма звірами і ніхто не може покласти цьому край. Але знайшовся сміливець, який надіслав лисиці поштову листівку, на якій написано «Лисицю, припини глузувати з усіх підряд», але ж підписано якось нерозбірливо: «З привітом...», а хто це – незрозуміло.

Чомучко: Я думаю, що це заєць надіслав листівку.

Томучко: Ні, Чомучко, мені здається ти помиляєшся, бо заєць найбільше боїться лисиці.

Чомучко: Я знаю, тоді це сорока прислала поштову листівку, бо тільки вона може зробити зауваження лисиці.

Сова Мудруся: Хлопчики, я уважно вас вислухала, ви говорите такі чемні слова під час суперечки: мені видається, ти помиляєшся. Навіть якщо ви по-різному думаєте, але все одно ви маєте поважати один одного, не ображати, так поводяться всі виховані діти в казковому місті Запитань.

Далі Сова Мудруся, зауважує, якщо підпис нерозбірливий, то треба подивитися на зворотну адресу, але там є тільки малюнок, на якому зображено ножиці в річці та це написано загадку. Сова її загадує дітям.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

На наступних заняттях продовжували вчити дітей висловлювати свою думку складнопідрядним реченням, формувати уявлення про те, що конкретний факт, приклад у роздумі має бути правильним; вони необхідні для того, щоб роздум був переконливим, ґрунтовним.

Гра надає великі можливості для розвитку мовленнєвих умінь та навичок дошкільників. Використання мовленнєвих ігор та вправ передбачало складання дітьми власних розповідей-роздумів, коли дитина не просто відтворювала відомі їй мовленнєві одиниці, а вибирала, комбінувала їх кожного разу по-новому. У цьому виявляється творчий характер мовленнєвої діяльності.

У навчанні дошкільників складати розповідь-роздум ми використовували ігри на основі наочності (картини, іграшки, ігри-пантоміми), ігри на вербальній основі та з елементами ТРВЗ. В іграх дітей з самого початку брали участь наскрізні герої Чомучко, Томучко, Сова Мудруся з казкової країни Запитань.

Відповідно до етапу навчання нами умовно поділено ігри на три групи.

До 1 групи ввійшли ті ігри, які ми використовували на підготовчому етапі експерименту. Вони були спрямовані на накопичення чуттєво-інформаційного досвіду дошкільників, оскільки багатство уявлень сприятиме розвитку їхнього логічного мислення та зв'язних розповідей-роздумів.

Зразки таких ігор:

«Лото»

Мета: вчити дошкільників класифікувати предмети за родовими, видовими ознаками, обґрунтовувати свій вибір, використовуючи складні речення з підрядними сполучниками *бо, тому що*.

Хід гри: на індивідуальній карті-схемі (білій ігровій картці, поділеній на 6 частин) діти розміщують предметні картки й відповідають на Чомуччине запитання: чому ти вибрав саме ці картки?

У процесі експерименту ми використовували такі варіанти цієї гри:

Варіант 1. «Зоологічне лото»

Запитання та завдання дітям:

1. Хто, де живе: у воді (море, річка, океан); на землі (ліс, поле, джунглі)?

2. Яких тварин називають свійськими, а яких – дикими?

3. Віднайти картинки з такою кількістю крапок на зворотньому боці, як і на індивідуальній карті-схемі; дібрати узагальнювальне слово до них (риби, птахи, тварини).

Варіант 2. «Технічне лото»

1. Які транспортні засоби називають наземним видом транспорту? Повітряним? Водним?

2. Яка техніка допомагає нам удома?

Варіант 3. «Універсальне лото»

Дитина, взявши за зразок будь-яку геометричну фігуру, добирає зображення предметів (або їх частин) подібної форми та обґрунтовує свій вибір. Наприклад: коло (м'яч, яблуко, кавун, їжак, вишеньки), трикутник (ріжок із морозивом, ялинка, праска), овал (риба, слива, листок), квадрат (стіл, вікно, телевізор).

Варіант 4. «Предметне лото»

Дитині пропонують дібрати до центральної картки з певним малюнком чотири картинки, які зображують щось інше, логічно пов'язане з центральним. Необхідна умова – обґрунтувати свій вибір. Наприклад: жаба (озеро, комар, пуголовок, казкова корона й стріла від лука); курка (зерно, курча, яйце, дід з бабою плачуть біля розбитого яйця).

«Чому події розвиваються таким чином?»

Мета: вчити дітей встановлювати логічну послідовність подій, визначати, з якого епізоду все починається, як розвиваються події і чим вони закінчуються; використовувати вставні слова: по-перше, по-друге, отже, нарешті; висловлювати своє обґрунтування повними реченнями, логічно подавати приклади.

Варіанти гри. Відтворити:

- послідовність сюжету казки;
- етапи росту рослини (ціла насінина, проросла насінина, пуп'янок, квітка, плід);
- етапи розвитку метелика (яйце, гусінь, лялечка, метелик);
- виробництво столу (сосна в лісі, спилані електропилою дерева, колоди везуть лісовозом, дошки на пилорамі, столяр виготовив стіл);
- виробництво хліба (поле, колос, зерно, борошно, тісто, хлібина).

Отже, на підготовчому етапі ми розглядали організацію діалогів як складову частину навчання дітей старшого дошкільного

віку складати розповідь-роздум, бо як свідчать результати констатувального експерименту на діалогічному спілкуванні ґрунтується складання дітьми розповіді-роздуму. Прагнення відстояти свою думку в діалозі спонукає дітей контролювати та уточнювати свої твердження, обґрунтовувати їх різними аргументами. Набуття сенсорно-інформаційного досвіду, на основі якого діти виділяли причинно-наслідкові зв'язки предметів, явищ природи та соціального оточення відбувалося під час спостережень, екскурсій, експериментів, читання художньої літератури з тем: «Природа навколо нас», «Стосунки між дітьми».

Другий етап – ознайомлювально-репродуктивний, на цьому етапі вирішувалася низка завдань, а саме:

1. Формували в дітей усвідомлене ставлення до складання розповіді-роздуму.

2. Вчили дітей починати розповідь-роздум з тези, в якій констатується певне положення чи факт, використовуючи вставні слова (*я думаю, я знаю, на мою думку, на мій погляд, звичайно*).

3. Формували вміння добирати вагомі, суттєві аргументи та розташовувати їх у доказовій частині, використовуючи для їх зв'язку з тезою підрядні сполучники причини (*бо, тому що, завдяки, зати́м що, через те що*), наслідку (*так що*), часу (*коли, відколи, після того як*) та вставні слова (*по-перше, по-друге, наприклад*).

4. Вчили правильно доходити висновку, стверджуючи чи заперечуючи тезу, використовувати вставні слова (*отже, нарешті, таким чином, взагалі*) для підведення підсумку повідомленого в тексті, заклику чи заохочення.

Для розв'язання завдань ознайомлювально-репродуктивного етапу використовували такі методи та прийоми: зразок розповіді-роздуму вихователя, мотивація висловлювань, мовленнєві ігри та вправи, переказ творів з тем «Навколо рідної природи», «Стосунки між дітьми», етична бесіда, спільне складання розповіді-роздуму з вихователем, використання наочності, моделей.

На першому занятті ознайомлювального етапу формували в дітей уявлення про найпростіший роздум, який складався з двох частин: тези та доведення. Наприклад,

– Вихователь: Чомучко й Томучко запрошують дітей помандрувати осінньою країною Запитань, але потрапити туди вони зможуть тільки після того, як відгадають загадки. Дітям було

запропоновано шість загадок, у трьох перших були використані наявні ознаки осені, а у трьох наступних – ненааявні. Упродовж навчання широко використовували описові, метафоричні загадки. Вони готували дітей до усвідомлення того, що необхідно проаналізувати зміст загадки, помітити протиріччя, та орієнтуючись на істотні ознаки предмета, довести правильність відгадки. Виходячи з того, що в загадці сам предмет не називається, а окреслюється лише його найяскравіші ознаки, ми використовували цю особливість для того, щоб діти мали певний набір ознак, який потім перетвориться на аргументи в доведенні.

На занятті Сова Мудруся знайомила дітей зі своєю подругою – полярною Согою, яка ніколи не бачила осені та пропонує дітям переконати полярну Сову в тому, що осінь – чудова пора року. Ми пояснювали дітям, що переконати полярну Сову, це означає дати відповідь на запитання: чому тобі подобається осінь? Одночасно з цим відбувалось ознайомлення з моделлю розповіді-роздуму «будиночком». Дітям демонстрували її та знайомили з частинами: Чомучко сидить на призьбі і звертається із запитанням, яке діти повторюють – це одна частина роздуму, а друга – починається зі слів *тому що*, її ми позначали віконечком, з якого виглядає Томучко. Чомучко і Томучко – друзі, вони завжди разом, так і частини роздуму мають бути нерозривні.

Під час ознайомлення з наочною моделлю акцентували увагу на поповненні словника дітей дієсловами та вставними словами, які передають конкретний зміст доведення та його модальність (*я знаю, я думаю, мені здається*). Сова Мудруся ставила запитання дітям таким чином, щоб відповіддю було вставно-модальне слово, а сама відповідь наближалася до структурного елементу – тези:

1. Ти вважаєш, що осінь гарна пора року?
2. Я думаю, що осінь гарна пора року.
3. На твій погляд, осінь чудова пора року?
4. На мій погляд, осінь чудова пора року.
5. Ти впевнений, що осінь гарна пора року?
6. Я впевнений, що осінь гарна пора року.

Після цього задавали запитання «чому?». Якщо дитина правильно поєднувала дві частини, то використовували заохочення – Сова Мудруся дарувала осінній листочок. Якщо дитина відчувала труднощі, то використовували словесну підказку в підборі

аргументів (зміни у природі, погода, які зміни в житті тварин, які зміни у праці людей). Після цього проводили дидактичну гру «З якого дерева листочок?», в якій також продовжували вчити започатковувати розповідь-роздум зі слів (я *думаю*, мені *видається*); наприклад, я думаю, що цей листочок з дуба, тому що...

На занятті з художньої літератури дітям читали казку В. Сухомлинського «Як починається осінь» та вірш М. Стратієнко «Осінь казочка». Обговорення змісту прочитаних творів забезпечувалось підбором не тільки репродуктивних запитань, але й значною кількістю проблемно-пошукових запитань, які спрямовані на встановлення зв'язків між явищами та предметами, активізацію мисленнєвої діяльності, встановлення причинно-наслідкових, часових зв'язків та відношень.

На цьому занятті з метою активізації лексики хлопчики Чомучко й Томучко разом з дітьми брали участь у грі-змаганні: «Хто знає найбільшу кількість прислів'їв про осінні місяці?».

У виконанні наступного завдання необхідно було з'ясувати, чому три різні картинки мають однакову назву «Осінь». Ці картинки були в незвичайній книжці, яку принесла Сова Мудруся з країни Запитань. На першій картинці у цій книжці намальований ліс, на деревах жовте, червоне листя, що вкрило землю, світить сонце і дерева видаються золотими. На другій картинці листя на деревах вже менше, небо затягнуло сірими хмарами, йде дощ. А на третій картинці майже всі дерева голі, лише один дуб не скинув свого жовтого листя, багато опалого листя на доріжках, під деревами, у повітрі кружляє та повільно падає на землю перший сніг. Сова Мудруся пропонує придумати інші назви до цих картинок та пояснити свій варіант назви.

На цьому занятті продовжували вчити дітей, орієнтуючись на модель-будиночок, складати розповідь-роздум з двох частин. Чомучкові незрозуміло, чому осінні місяці мають таку назву, він просить дітей допомогти йому з'ясувати запитання: чому вересень має таку назву? Вихователь ще раз нагадував, що перша частина роздуму – це відповідь на запитання Чомучки, а друга – починається зі слів *тому що* і супроводжував пояснення показом на моделі: перша частина – Чомучко на призьбі, друга частина – Томучко виглядає у віконечко. Наприклад:

Тая С. : На мій погляд, вересень має таку назву, тому що у цей час цвіте багато вереску.

Толик Ж.: Мені видається, жовтень так назвали, тому що жовтіє листя.

Таким чином відбувалось ознайомлення з дедуктивною схемою роздуму, що складається з двох частин (теза, доведення). На цьому занятті в ігровій формі за допомогою моделі знайомили дітей з індуктивною схемою роздуму (доведення, висновок). Пояснюючи дітям, що можна по-іншому дати відповідь на запитання Чомучки: «Чому вересень має таку назву?», ми використовували модель та зразок розповіді-роздуму вихователя. Наприклад: «На початку осені цвіте багато вересу, отож і отримав таку назву перший місяць осені».

Ми упереджено знайомили дітей одночасно з двома видами двохчастинної структури роздуму. Використовуючи дані констатувального експерименту, коли 70% дітей починали роздум зі сполучника *тому що*, ми припустилися думки, що засвоєння двохчастинної структури має відбуватися не поступово, а одночасно, і обов'язково з використанням наочної моделі.

Складаючи розповідь-роздум за першою дедуктивною схемою, діти орієнтуються на дві перші частини моделі (призбу та віконце), а складаючи розповідь-роздум за другою, індуктивною схемою, ми пропонували дітям опустити слово *тому що* і зразу починати з доведення та, орієнтуючись на схему будинку використовували другу та третю частини моделі (віконце та дах). Наприклад:

Перша дедуктивна схема:

1. Чому листопад має таку назву?

2. Я думаю, що листопад має таку назву, тому що в кінці осені з усіх дерев опадає листя.

3. Друга індуктивна схема:

4. Чому листопад має таку назву? (використовуємо методичний прийом нагадування, що треба опустити слово *тому що* і зразу починати з доведення).

5. У кінці осені з усіх дерев опадає листя, ось чому листопад.

На наступних двох заняттях використовували зразок розповіді-роздуму, спільну розповідь-роздум вихователя з дитиною, а також модель структури розповіді-роздуму.

Сова Мудруся дуже стурбована тим, що у зимовому лісі вона зустріла не дуже радісних своїх друзів синичку та снігура.

6. Діти, як ви думаєте, чому синичка та снігур засмучені?

Діти пропонують свої варіанти відповідей. Однаково заохочувались як дедуктивні так й індуктивні схеми розповідей-роздумів.

Після читання та обговорення оповідання О. Копиленка «Їдальня для птахів» вихователь пропонує зразок розповіді-роздуму:

7. Я думаю, синичка та снігур засмучені тому, що взимку їм холодно і немає чим пожитися. Отже, давайте будемо розвішувати годівнички та підгодовувати пташок.

Вихователь за допомогою моделі нагадувала дітям про першу та другу частину розповіді-роздуму (Чомучко на призьбі, Томучко у віконечку), а також зосереджувала увагу на третій частині (дах на якому сидить Сова Мудруся). Завдяки моделі діти мають змогу засвоювати не тільки структурні компоненти, а й засоби зв'язку між ними.

На наступному занятті з ознайомлення з художньою літературою читання казки Н. Забіли «Снігуронька» у бесіді за змістом прочитаного дітям пропонували такі запитання:

1. Чому Снігуронька мала таке ім'я?
2. Чому дід та баба полюбили Снігуроньку?
3. Чому дітям подобається грати зі Снігуронькою?
4. Чому засумувала Снігуронька навесні?
5. Чому казка закінчується радісно?

Під час бесіди вихователь звертала увагу дітей на активне використання вставних модальних слів, сполучників, займенників. На цьому занятті у спільній розповіді-роздумі вихователь давала структурний каркас, а дитина закінчувала речення підрядною частиною або цілим реченням.

Окрім читання та обговорення творів художньої літератури на ознайомлювальному етапі використовували переказ, який позитивно впливає на зв'язність дитячого мовлення (А. Бородич, Г. Кудріна, М. Львов, Н. Малиновська, І. Морозова). З метою закріплення уявлень дітей про структуру роздуму нами біли підібрані твори, структура яких складалася з трьох частин (теза, доведення, висновок), наприклад, твори Д. Родарі: «Чому море солоне?», «Чому говорить папуга?», «Чому кури не літають?», «Чому у печі повинні бути сухі дрова?» Діти використовували їх як зразок, завдяки якому створювали більш логічні, послідовні, зв'язні роздуми. На думку Н. Грипас, М. Плющ перекази дають змогу ознайомлення з особливостями опису, розповіді, роздуму. Вони зазначають, що у процесі роботи над різними видами переказів слід мати на увазі тип тексту. Навчаючи мовлення, ми вчимо складати не висловлювання

взагалі, а монологічне висловлювання певного функціонально-сміслового типу: опис, розповідь, роздум.

На занятті з розвитку мовлення проводився близький до тексту, докладний переказ декількох творів Д. Родарі. У ігровій мовленнєвій ситуації Сова Мудруся просить дітей допомогти відновити повні, детальні, докладні роздуми, бо в неї випадково загубилися декілька сторінок з пізнавальної енциклопедії, а залишилися лише картинки. Тому дитина, яка вибрала картинку, наприклад, із зображенням моря, переказувала роздум «Чому море солоне?», із зображенням папуги – «Чому говорить папуга?» Інші діти залучалися до аналізу переказу роздуму. На цьому занятті продовжували вчити дітей підходити до оцінки переказу роздуму з урахуванням таких критеріїв як: повнота, докладність відтворення структурних частин.

На наступних заняттях продовжували формувати уявлення про структурні частини розповіді-роздуму, надавати певні факти, положення у тезі, в доведенні використовувати переконливі докази, у висновку робити узагальнення, використовувати необхідну для означеного типу висловлювання лексику.

З метою навчання дітей шостого року життя повно та переконливо обґрунтовувати свої роздуми використовували на ознайомлювальному етапі групу словесних методів та прийомів.

На занятті з розвитку мовлення вчили дітей самостійно складати розповідь-роздум з опертям на запропонований зразок та його структурний аналіз. Закріплювали вміння починати розповідь-роздум з констатації певного факту, виділяти причинно-наслідкові зв'язки та доходити висновків з опертям на модель (будинок), продовжували вчити пов'язувати структурні частини за допомогою вставлених слів, сполучників, займенників.

На наступному занятті з розвитку мовлення використовували вправу на класифікацію диких та свійських тварин. Сова Мудруся випадково впустила конверт з картинками, вона просить дітей допомогти їй розподілити тварин: свійських у хлів, а диких – у ліс. Дітям роздавали предметні картинки, на яких зображені тварини. Сова Мудруся за допомогою чарівної пір'їнки перетворювала дітей на звіряток, які переконливо доводять свій вибір. Першими через перетворення проходив Чомучко. Він давав зразок розповіді-роздуму:

Чомучко: Я – білочка, мені потрібно в ліс, тому що я – дика тварина. Я живу в сосновому лісі, маю руду шубку, яка майже такого кольору як стовбур сосни, тому мене важко помітити. Я боюсь людей, тому від них ховаюсь за стовбур та виглядаю з-за нього. Я сама пристосувалась до життя, бо маю шубку, яка влітку змінюється на руду, а взимку – на сіру. Маю гострі зуби, тому мені легко гризти шишки, горіхи. Ось чому мені найкраще в лісі.

Після зразка розповіді-роздуму відбувався його аналіз:

– Діти, для того, щоб переконати Сову Мудрусу, треба спочатку сказати, ким ти став, а потім пояснити, де ця тварина живе, чи боїться вона людину?; хто створює умови для її життя або як пристосовується сама, та де найкраще їй жити.

Аналіз розповіді-роздуму сприяв зосередженню дитини на структурі висловлювання, зокрема на доведенні, в якому необхідно розкрити причинно-наслідкові зв'язки.

З метою навчання дітей виділяти якості, властивості предметів, їх ознаки використовували велику кількість наочності: картинки, ілюстрації, моделі. На цьому занятті дітям пропонувалася модель ознак диких та домашніх тварин. Це запозичена нами картка-схема (за Т. Ткаченко), наповнення якої відбувалось у відповідності до теми заняття. У нашому випадку картка-схема виступала наочною моделлю змістового наповнення доведення, адже кожна ознака використовувалася дитиною як аргумент у розповіді-роздумі.

На наступних заняттях закріплювали уявлення дітей про трьохчастинну структуру розповіді-роздуму, а також зосереджували увагу на другій частині розповіді-роздуму – доведенні, бо саме від її наповнення залежить переконливість висловлювання в цілому. Розвиток мовленнєвого вміння обґрунтовано доводити тезу відбувалося за принципом поступового ускладнення. Воно, на нашу думку, відбувається від розповіді-роздуму, в яку введено конкретний приклад, факт, випадок за допомогою слів(*наприклад, одного разу, ось, тоді*) до розповіді-роздуму з декількома аргументами, які пов'язані між собою вставними словами(*по-перше, по-друге*).

На наступному занятті відбувалось ознайомлення дітей з доведенням, у якому міститься декілька аргументів та засобами мовленнєвого зв'язку між ними (*вставні слова по-перше, по-друге*).

На занятті з ознайомлення з художньою літературою дітям читали казку Н. Забіли «Зайчикова хатка». Після обговорення змісту

казки Чомучко пропонував дітям допомогти лисиці вдало підібрати матеріал для своєї хатки. Діти називали декілька варіантів матеріалу та заносили його зображення до схеми, в якій кожна ознака певного матеріалу розглядалася з позиції недолік – перевага.

Чомучко перший пропонував свій варіант розповіді-роздуму, у якому інтонаційно виділяв засоби зв'язку між структурними частинами та вставні слова в доведенні: *Я думаю*, що будувати хатку для лисички треба з цегли. *По-перше*, влітку в такій хатці прохолодно, а взимку – тепло. *По-друге*, вона не горить. *По-третє*, не боїться води. *Отже*, найкраще збудувати лисиці хатку з цегли.

Далі Чомучко говорить, що матеріал діти вибрали вдалий, а тепер залишилося збудувати міцний добротний будинок. Дітям потрібно було за допомогою геометричних фігур відтворити послідовність побудови будинку. Робота на закріплення отриманих знань про використання вставних слів відбувалася за допомогою моделі-будинку. Впродовж експериментального навчання моделі використовували, як наочний план, при складанні розповіді-роздуму, з поступовим ускладненням самих наочних моделей. Ускладнення прослідковувалося у тому, що спочатку користувалися моделями, які мають певну схожість з моделюючим об'єктом, а потім переходили до моделей з умовним зображенням. На цьому занятті з метою наочної матеріалізації мовленнєвих уявлень про доказову частину розповіді-роздуму використовували модель «будинку з віконцями». В індивідуальній роботі дітям пропонувались аналогічні моделі (соняшник з пелюстками, яблуня з яблуками), за допомогою яких діти мали можливість у наочному мовленнєвому плані назвати декілька аргументів, причин.

На занятті з художньої літератури продовжували формувати уявлення дітей про розповідь-роздум, який має трьохчастинну структуру та засобами мовленнєвого зв'язку з ними. З метою розвитку вміння складати розповідь-роздум залучали дітей до попереднього складання плану висловлювання.

Спільна діяльність дітей на занятті спонукала до оволодіння навичками планувати розповідь-роздум. У результаті спільної діяльності дітей внутрішній план побудови висловлювання виводився у зовнішній, сприяв словесному оформленню розповіді-роздуму. Дітям спочатку читали, а потім обговорювали зміст оповідання В. Сухомлинського «В лісі все співає». У створеній ігровій

мовленнєвій ситуації Сова Мудруся повідомляє, що лисичка біля збудованого нового будинку хоче посадити дерево. Дітям пропонувалося скласти розповідь-роздум про своє улюблене дерево, а лисичка прислухалася до найкращої дитячої поради у виборі дерева.

Далі діти на прикладі одного дерева обговорювали послідовність розповіді-роздуму: що сказати спочатку, про що говорити потім. Після спільного складання плану вихователь ще раз нагадував дітям послідовність: спочатку назвати своє улюблене дерево, потім пояснити, чому це дерево твоє улюблене, це можуть бути різні причини: по-перше, вбрання у різні пори року; по-друге, плоди; по-третє, пташиний спів. Ви можете називати інші причини. В кінці роздуму запропонували лисичці посадити це дерево. На дошці був малюнок з прорізанним отвором, в який діти вставляли предметну картинку свого улюбленого дерева.

На наступному занятті продовжували роботу над доказовою частиною розповіді-роздуму. З метою активізації висловлювання вихователь використовував контраргументи, які спонукали дітей відстоювати свій погляд у конкретному запитанні: Чому в куточку природи потрібна канарка? та в більш широкому та узагальнювальному запитанні: Чому птахи – наші друзі?

Почалося заняття із сюрпризного моменту – у групі з'явився новий мешканець куточку природи – канарка. Вихователь спонукає дітей до спостереження, під час якого активізувалися знання дітей про зовнішній вигляд, поведінку пташки, про догляд за нею у куточку природи. Для того, щоб залишити канарку в куточку природи, треба переконати Сову Мудруся у тому, що пташці тут буде гарно і затишно. У процесі переконання дітям потрібно було висунути якомога більшу кількість аргументів. Особливістю цього фрагменту навчання складати розповідь-роздум було те, що всі наведені дітьми аргументи ставилися під сумнів, заперечувалися контраргументами. Така особливість розгортання доведення аргумент – контраргумент сприяло глибокому проникненню у суть предмета та виробленню вмінь впливати на співрозмовника. Наприклад,

Діти: Дозвольте залишити канарку в куточку природи, вона буде радувати нас своїм щебетанням.

Сова Мудруся: Так, дуже приємно слухати щебетання канарки, але на заняттях її спів буде вас відволікати.

Діти: Ми будемо її кожного дня перед початком заняття переносити на підвіконня у приймальню кімнату і тоді вона не буде нам заважати.

Діти: Ми будемо за нею старанно доглядати, міняти воду, чистити клітку.

Сова Мудруся: Канарка дуже любить купатися, бризкати водою, тому вам буде багато клопоту з прибиранням клітки.

Діти: Так давайте спочатку перед купанням на дно клітки покладемо плівку, а потім вже ставити купанку. І пташці гарно, і нам легше.

Діти продовжували наводити аргументи. Після 2 – 3 аргументів Сова Мудруся говорить: Добре, діти, ви мене переконали в тому, що треба залишити канарку у куточку природи. Я впевнилась в тому, що ви любите пташок і піклуєтесь про них.

Окрім занять, на ознайомлювальному етапі експерименту, ми використовували дидактичні ігри, які умовно віднесли до другої групи. Вони спрямовані були на формування елементарного усвідомлення загальної структури розповіді-роздуму (теза, доведення, висновок), уміння використовувати найоптимальніші засоби зв'язку, що забезпечують загальне структурне оформлення цього типу мовлення. На цьому етапі широко використовувалися моделі, наочність, які забезпечували матеріалізацію мовних уявлень дошкільників. Для ознайомлення дітей зі структурою розповіді-роздуму використовували власні розроблені моделі (будинок, квітка, дерево). Дітям пояснювали, що вирази (*я думаю, мені здається, я знаю, на мій погляд*) живуть у віконечках першого поверху; слова (*по-перше, по-друге, бо тому що*) – у віконечках другого, а слова (*отже, отож, таким чином*) – у віконцях третього. Наприклад:

Гра «Зникли слова-віконця у будинку».

Мета: закріпити лексичні засоби зв'язку між структурними частинами роздуму (*я знаю, тому що, отже*), за допомогою моделі структури розповіді-роздуму (будинок).

Хід гри: дітям пропонується декілька речень, з яких треба скласти одне, використовуючи вставні слова, сполучники, які відповідно до моделі структури розповіді-роздуму (будинок) живуть на I, II, III поверхах. (*Я знаю, що*) собака – друг людини, (*по-перше*) собака охороняє будинок, (*по-друге*) собака ходить з господарем на полювання, (*отже*) собака людині друг. (*Мені*

видається) кролики мирні тварини, *(бо)* кролики ніколи не кусаються, *(адже)* гратися з кроликами можна навіть маленьким дітям.

Гра «Дивовижні розповіді-роздуми».

Мета: вчити визначати тезу роздуму вставними конструкціями *я думаю, я знаю, мені видається, на мій погляд*, заперечувати невідповідні явища, використовуючи підрядні сполучники *бо, тому що*.

Хід гри: після читання дивовижних розповідей-роздумів діти називали, скільки невідповідностей вони помітили. Перемагає той, хто назве їх найбільше.

Гра «Схожий – несхожий».

Мета: вчити порівнювати предмети, спочатку, орієнтуючись на яскраві зовнішні ознаки, потім знаходити різницю за менш контрастними ознаками і нарешті порівнювати дуже схожі предмети.

Гра «Згода – незгода».

Мета: формувати вміння заперечувати або стверджувати тезу за допомогою прикладу.

Хід гри: Чомучко стверджує або заперечує певне положення або факт. Діти повинні погодитись з цим твердженням або заперечити його або обов'язково пояснити, чому вони так думають.

Гра «Друзі Чомучко і Томучко разом».

Мета: вчити дітей складати складнопідрядні речення з підрядними причини, наслідку, часу.

Хід гри: хлопчики Чомучко і Томучко із «казкового міста Запитань» завжди разом, тому в запитанні і відповіді вони повинні бути поруч.

– Чому світ без тебе був би нецікавий? Світ без тебе був би не цікавий, тому що...

– Чому бабусі треба допомагати? Бабусі треба допомагати, тому що...

Гра «Чому слово так називається?»

Мета. Закріпити вміння складати розповідь-роздум із трьох структурно-смислових частин, використовувати складнопідрядні речення з підрядними причини, наслідку в доказовій частині розповіді-роздуму.

Хід гри: Сова Мудруся пропонує пояснити, чому так називається предмет (підсніжник, подорожник, в'юнок, снігур,

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

звіробій, капуста, синичка, соняшник, вівсянка, шишкарі, крутиголовка), казкові герої (Незнайко, Снігуронька).

Метою третього, діяльнісного, етапу експериментальної методики було:

- закріплення вміння самостійно складати розповідь-роздум у різних видах діяльності (навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій);

- творчо використовувати набуту інформаційно-змістову обізнаність у межах тем «Природа навколо нас», «Стосунки між дітьми» для активізації розповіді-роздуму в нових видах діяльності.

На цьому етапі була розроблена система мовленнєвих ситуацій, дидактичних ігор та творчих завдань, що сприяло формуванню у дітей старшого дошкільного віку вміння складати розповідь-роздум. Серед них такі види вправ: аналітичні (придумати заголовок до розповіді-роздуму, порівняти дві розповіді-роздуму, серед варіантів прикладів вибрати найпереконливіший, замінити доведення, що не узгоджується з тезою), конструктивні (скласти розповідь-роздум за планом, скласти розповідь-роздум за сюжетною картинкою, скласти розповідь-роздум за змістом прочитаного твору, небилиці, загадки, мовленнєво-логічної задачі, ситуація «писемного мовлення» – написання листа-роздум, розповідь-роздум за поданою тезою), творчі (розповідь-роздум за ігровою уявною ситуацією).

Система мовленнєвих ситуацій, дидактичних ігор та творчих завдань передбачала поступовий перехід від використання репродуктивних методів (складання розповіді-роздуму за зразком, переказ розповіді-роздуму) до продуктивних (складання розповіді-роздуму за планом, за опорними словами, за уявною ситуацією, за поданою тезою).

На наступних заняттях провідним прийомом навчання складати розповідь-роздум було використання конструктивних вправ, завдяки яким у старших дошкільників вихідні знання про розповідь-роздум закріплювалися, узагальнювалися в органічних взаємозв'язках. Також у конструктивних вправах типу: до поданих тези та висновку дібрати доведення, до поданої тези дібрати доведення і висновок, за поданими тезою та доведенням дійти висновку, закріплювали знання дошкільників про структуру побудови розповіді-роздуму та про засоби її наповнення.

На занятті з розвитку мовлення відбувалось уточнення уявлень дітей про аргументацію, закріплювалося вміння добирати суттєві ознаки предмета, які в доведенні виступають істотними аргументами, бо від наповнюваності доведення залежить переконливість розповіді-роздуму в цілому. На початку заняття Сова Мудруся повідомляє, що у справжньому лісі вже почали розцвітати ранні весняні квіти. Але вона запрошує дітей на чарівну галявину, на якій квіти будуть зацвітати тільки після того, як діти переконливо доведуть Сові Мудрусі, що вони правильно впізнали квітку за описом. Після кожного правильного доведення на дошку виставлялися предметні картинки із зображенням проліска, підсніжника, сон-трави, барвінку, мати-й-мачухи.

Надалі діти надавали допомогу Чомучкові і Томучкові, які не могли дійти згоди щодо запитання: бояться ранні весняні квіти морозу, чи ні?

До запропонованих вихователем тези: «Я думаю, що не боїться рання весняна квітка морозу» та висновку: «Отож, ніякі незгоди їй не страшні» діти повинні були дібрати аргументи. Складаючи розповідь-роздум, діти користувалися моделлю-будиночком, в якій докази позначаються віконечками. У складених розповідях-роздумах діти наводили від одного до трьох аргументів, які обґрунтовували правильність запропонованих тези та висновку.

На наступному занятті було зінтегровано два види діяльності (навчально-мовленнєва та образотворча) за спільною темою «Чому весна трудівниця?»

Заняття почалося з ігрової ситуації. Чомучко запрошував дітей на відкриття художнього музею до країни Запитань. Сова Мудруся за допомогою чарівної пір'їни перетворювала дітей на справжніх художників, які повинні намалювати картину з теми «Чому весна трудівниця?», а потім на справжніх екскурсоводів, які проводили екскурсію у виставковому залі художнього музею. Дітям було запропоновано широкий вибір різних технік виконання роботи: олівці, фарби, пензлі, вологі нитки, свічки, шматочки поролону, дрібна аплікація. Після закінчення роботи, діти виступали в ролі екскурсовода.

Для закріплення вміння виділяти причинно-наслідкові зв'язки пропонували дітям після кожної розповіді-роздуму задавати екскурсоводу запитання зі словом «чому?».

На занятті з розвитку мовлення закріплювали вміння формулювати висновок, використовуючи лексику, характерну для означеного типу висловлювання (*отже, отож, значить, таким чином*).

Заняття почалося з ігрової ситуації: Сова Мудруся повідомила дітям, що звірята – учні лісової школи просять дітей допомогти знайти аркуші із зошита, які розлетілися від вітру. Далі вихователь зачитувала розповідь-роздум, написану на окремих аркушах, а третю частину (висновок) діти мали скласти самостійно, бо третій аркуш занесло вітром. Проаналізувавши запропоновані тези та аргументи, діти самостійно складали висновок. Наприклад: 1. перша сторінка: Зяблика треба охороняти; друга сторінка: По-перше, тому що він живиться шкідливими комахами; По-друге, він дуже добре співає вранці, сидючи на гілці проти сонця; третя сторінка: Значить... 2. перша сторінка: Бджола – маленька комаха, але велика трудівниця; друга сторінка: По-перше, тому що вона невпинно збирає нектар з якого буде солодкий мед. По-друге, переносить пилок з однієї квітки на іншу, і тоді виростають хороші плоди; третя сторінка: Таким чином...

Комплекс творчих завдань, вправ, дидактичних ігор, який було введено до змісту діяльнісного етапу, має забезпечити перенесення сформованих навичок на складання творчої розповіді-роздуму. Враховуючи складність творчої розповіді-роздуму, бо вона вимагає достатнього рівня розвитку дитячої уяви на основі складної аналітично-синтетичної діяльності, спочатку відбувалося навчання складати творчу розповідь-роздум з опорою на наочну основу, а потім на словесній основі: скласти розповідь-роздум про те, що виходить за межі зображеного на картині; за ігровою ситуацією; за поданою тезою; за змістом художнього твору (казка, оповідання, небилиця); за уявною ситуацією.

Зміст останніх двох занять був спрямований на розвиток дитячої уяви, критичності мислення шляхом створення дітьми нових комбінацій, образів предметів, що спирається на засвоєні раніше знання, порівняння, зіставлення різних фактів, виділення істотних ознак предметів, явищ і творчої зміни їх у розповіді-роздумі.

На занятті з розвитку мовлення закріплювалися навички дітей складати розповідь-роздум з трьох елементів (теза, доведення, висновок), які поєднуються між собою вставними словами, підрядними сполучниками причини, умови, наслідку. Провідним

прийом навчання складання творчої розповіді-роздуму за змістом небилиці був план. Його використання зорієнтовувало дітей до складання творчої розповіді-роздуму, яка складається з трьох структурних частин:

- Який цей вірш?
- Що тебе найбільше здивувало?
- Чи буває так насправді?

Створювалась ігрова мовленнєва ситуація: Сова Мудруся сидить на мосту небилиць, на одному березі, від якого розташована країна Бувандія, на іншому- Небувандія, сприяла тому, що діти мали чітко проаналізувати факти та віднести їх до реально наявних (країна Бувандія) чи до ненаявних, фантастичних (країна Небувандія). Навчання старших дошкільників складати творчу розповідь-роздум спиралося на інформаційно-чуттєвий досвід, спостережливість, певний рівень знань про реальні факти, які дитина творчо переносила в уявні ситуації.

Складовою частиною занять діяльнісного етапу були найскладніші в мовленнєвому плані дидактичні ігри, які умовно віднесені нами до третьої групи. Вони мали на меті вдосконалювати вміння дошкільників складати суцільну розповідь-роздум, виділяти її структурно-сміслові частини, користуватися різноманітними способами зв'язку між структурними частинами. Наприклад:

Гра «Чомучкові потрібна ваша порада»

Мета: закріпити вміння дошкільників починати розповідь-роздум тезою, наводити приклади з власного досвіду, використовувати відповідні вирази (*я раджу, мені здається, отже*) з інтонацією переконання.

Хід гри: дітям ставляться альтернативні запитання, відповідаючи на які, треба обґрунтувати свій вибір, наприклад: Чому взимку Чомучко не хоче одягати вовняні рукавички, а хоче лляні? Чому в дощову погоду Чомучко не хоче взувати гумові чоботи, а хоче валянки?»

Гра «Хто найдопитливіший? «

Мета: закріпити вміння дошкільників аналізувати, всановлювати причинно-наслідкові, часові відношення між предметами та явищами, складати розповідь-роздум з трьома структурно-смісловими частинами, уникати лексичного повтору шляхом синонімічної заміни.

Хід гри: діти відповідають на пізнавальні запитання: Чому взимку немає комах? Чому заєць змінює своє хутро взимку? Чому до дітей приходить лікар? Чому в дощову погоду потрібна парасолька? Чому треба поступитися місцем дівчинці, бабусі?

Гра «Чарівні перетворення»

Мета: закріпити вміння дітей добирати істотні аргументи в доказовій частині, використовувати слова (*по-перше, по-друге*) з інтонацією переліку; для зв'язку смислових частин (тези, доведення, висновку) використовувати різноманітні мовні засоби (вставно-модальні слова, сполучники, займенники).

Хід гри: Сова Мудруся запросила дітей до чарівного лісу, але потрапити туди можуть тільки птахи або звірі. Діти по черзі перетворюються на звірят, називаючи їх істотні ознаки (дітям роздаються картинки). Учасник гри має назвати істотні ознаки пташки, яка зображена на малюнку, а інші – відгадати її назву, а також обґрунтувати свій вибір.

Гра «Ярмарок»

Мета: закріпити вміння дошкільників логічно та послідовно будувати розповідь-роздум з трьома структурними частинами, використовуючи вирази для зв'язку тези та доведення (*я знаю, мені здається, я хочу*), доведення та висновку (*бо, тому що, отже*), модально-вставні конструкції (*по-перше, по-друге, окрім, наприклад*).

Хід: на вулиці Розмірковуючий незвичайний ярмарок: Чомучко продає різні речі (овочі, фрукти, предмети домашнього вжитку) не за гроші, а за вміння пояснити, чому цей предмет дитина хоче придбати?

Ефективним методом у навчанні старших дошкільників складати розповідь-роздум є використання загадок, мовних логічних задач, небилиць. Використання цього методу позитивно впливає на формування вміння висловлювати свою думку розсудливо, виділяти для себе та співрозмовників значущі аспекти предмета роздумів. Використання методу загадок, мовних логічних задач, небилиць відбувалося впродовж всього експериментального навчання, але на перших двох етапах обов'язковим було поєднання цього методу з наочним.

Складовою частиною занять діяльнісного етапу були творчі за характером мовленнєві логічні задачі, проблемно-мовленнєві

ситуації, дидактичні ігри та вправи, які спрямовані на розвиток логічного мислення та зв'язного мовлення, бо сприяють здійсненню в розумовому плані логічних операцій та оформленню роздуму у відповідну мовленнєву форму.

У навчанні використовувалися проблемні мовленнєві ситуації, запозичені та адаптовані у відповідності до віку дітей та теми дослідження (Н. Семенова, О. Ушакова), а також розроблені нами.

Педагогічна цінність в експериментальному навчанні подібних проблемних мовленнєвих ситуацій полягає в тому, що в них немає готової відповіді на проблемне запитання. Використання проблемних мовленнєвих ситуацій спонукало дітей до активізації набутого чуттєво-інформаційного досвіду, виявлення ознак предмета шляхом включення його в нові зв'язки з іншими предметами.

Залучення старших дошкільників до розв'язання проблемних мовленнєвих ситуацій позитивно впливало на розвиток логічного мислення, що знаходить відображення в удосконаленні якостей розповіді-роздуму: він ставав послідовнішим, логічнішим, достовірнішим.

Список використаних джерел

1. Агаева Е. Л. Формирование у старших дошкольников представления о логических отношениях на основе наглядного пространственного моделирования: автореф. дис. ... канд. псих. наук. / Е. Л. Агаева. – М., 1984. – 18 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / [Авт. кол-в: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богінч та ін.; Науковий керівник: А. М. Богуш]. – К. : Видавництво НАПН, 2012. – 26 с.
3. Блонский П. П. Психология доказывания и особенности у детей / П. П. Блонский П. П. // Вопросы психологии. – 1964. – №3. – С. 41-54.
4. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підруч. / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
5. Бутивщенко Л. Н. Особенности развития мыслительных операций у младших школьников в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Л. Н. Бутивщенко. – К., 1989. – 19 с.
6. Веклерова Х. М. Формирование логических структур у старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Х. М. Веклерова. – М., 1974. – 18 с.

7. Венгер Л. А. Восприятие и обучение. / Л. А. Венгер. – М. : Педагогика, 1973. – 299 с.
8. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч. в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 6. – С. 48-59.
9. Войтко Л. Ф. Особенности формирования доказательств у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – К. , 1970. – 16 с.
10. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. – Донецьк. : ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.
11. Запорожец А. В. Психологическое развитие ребенка. – Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1986. – 296 с.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Изд-во полит. л-ры, 1977. – 304 с.
13. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). – Улан-Удэ, 1974. – 230 с. – Библиогр. : С. 225-229.
14. Никольская Р. И. Содержание и методы обучения связному высказыванию типа рассуждения в начальной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М. : 1981. – 17 с.
15. Омеляненко А. В. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми: монографія / А. В. Омеляненко. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 196 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2т. // АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – С. 468-473.
17. Харченко Н. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку умінь будувати міркування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – 18 с.
18. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с.

1.6. Танцювально-ігрова діяльність дитини старшого дошкільного віку як чинник формування образу «Я»

Т. С. Сущинська

Вивчення процесу становлення образу «Я» у дітей дошкільного віку за своєю практичною та теоретичною значимістю є однією з актуальних психолого-педагогічних проблем.

Формування системи образу «Я» починається вже в дошкільному віці. У старшого дошкільника з'являється здатність до адекватної самооцінки, в основі якої лежить оцінка його дій дорослим. При відсутності цілісного образу «Я» у дитини виникають труднощі в сприйнятті вимог, що висуваються до неї в процесі навчання та виховання, а також в адекватному оцінюванні результатів своїх дій. Дошкільник є суб'єктом життєдіяльності, здатним до самостійності, який прагне вирізнятися з поміж інших, виявляти власну неповторність, має потребу в самовизначенні, самореалізації, саморозвитку та самозбереженні. Він вчиться порівнювати себе з іншими, усвідомлює свої недоліки та переваги. Основою для цього є обговорення вчинків однолітків та літературних персонажів, оцінка особистісних якостей, дій дитини дорослими. Але старший дошкільник вже може спиратися і на власний досвід при побудові уявлень про себе. Важливим завданням дорослих є сприяння успішному становленню дитячої особистості.

Проте аналіз сучасної виховної практики засвідчує наявність суперечностей між визнанням унікальності дошкільного віку щодо становлення образу «Я» та умовами, які повною мірою не забезпечують можливість розкриття природного потенціалу дитини. Цим обумовлюється необхідність створення діагностичного та розвивально-корекційного інструментарію, використання якого в навчально-виховній практиці сприятиме актуалізації образу «Я» та формуванню його конструктивності.

Проблема формування образу «Я» розглядається в дослідженнях Р. Бернса, І. Беха, О. Бодальова, Л. Виготського, Л. Божович, У. Джеймса, Е. Еріксона, І. Кона, М. Куні, А. Налчаджяна, А. Маслоу, С. Д. Максименко, Р. Мейлі, С. Пантїлєєва, А. Петровського, К. Роджерса, В. Століна, Н. Чеснокової, Т. Шибутані та інших. Суттєвий вклад в дослідження особливостей розвитку образу «Я» в

ранньому та дошкільному віці внесли Г. Абрамова, О. Белобрикіна, М. Боришевський, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, В. Мухіна, М. Лісіна, Н. Непомняца, Є. Панько, А. Сілвестру, О. Смірнова, Г. Урунтаєва П. Чамата та інші.

Вже в ранньому віці дитина починає виокремлювати себе від оточуючого світу, що є початком становлення образу «Я», формування якого триватиме мірою розвитку особистості. На основі образу «Я», створеному в дитинстві, формується Я-концепція в підлітковому та дорослому віці. В нашому дослідженні ми визначаємо образ «Я» дитини старшого дошкільного віку як суб'єктивну відносно стійку, але й достатньо пластичну для змін та розширення, систему знань та уявлень дитини про себе, таку, що знаходиться на стадії формування, проте може забезпечувати відносну стабільність та відносну автономність внутрішнього світу дитини. Зазначені особливості образу «Я» дитини (малоструктурованість та значна пластичність) обумовлюють необхідність психологічного супроводу процесу його формування.

Знання та уявлення про себе дитина отримує, по-перше, через досвід самостійної діяльності, по-друге, через досвід взаємодії з людьми, по-третє, через спостереження за діями інших, без вступу в безпосередній контакт. Образ «Я» має соціальну природу і в дитинстві вплив інших людей на його формування є найбільшим. Але дитина не засвоює думки інших механічно, а самостійно усвідомлює та відбирає їх, спираючись на власні критерії. І саме старший дошкільний вік є важливим періодом в становленні образу «Я», тому що дитина вчиться критично ставитися до оцінки дорослих, порівнюючи її з власним досвідом та наявними знаннями про себе. Формування образу «Я» відбувається на основі встановлення співвідношення між індивідуальним досвідом дитини і тією інформацією, яку вона накопичує в процесі спілкування.

Раннім утворенням уявлень дитини про себе, з якого й починається формування образу «Я», є його фізичний компонент. Найбільш пряме й безпосереднє переживання свого «Я» відбувається через тіло. Тілесність є матеріальною і тим самим доступною для безпосереднього сприйняття. Досвід, пов'язаний з самосприйняттям власного тіла, є важливою характеристикою та умовою формування

цілісного образу «Я». Велике значення в становленні «Я» мають саме кінестетичні відчуття.

Проблема формування невербальної експресії безпосередньо пов'язана з розвитком образу «Я». Через тілесне «Я» за допомогою рухів виражаються внутрішні якості дитини. Здатність адекватно виражати свої емоції відповідно до ситуації, розпізнавати емоційний стан оточуючих сприяє успішному спілкуванню дитини з людьми. Завдяки експресивності відбувається процес екстеріоризації внутрішніх відчуттів і самопрезентація. В дошкільному віці дитина засвоює найвищі форми експресії – вираження почуттів за допомогою інтонації, міміки, пантоміми, що допомагає їй зрозуміти переживання іншої людини. Старший дошкільний вік є сенситивним періодом в розвитку експресії. В цьому віці дитина досить добре володіє зовнішніми проявами емоцій.

Висвітлення проблеми невербальної експресії як зовнішнього «Я» людини можна зустріти в роботах О. Горшкової, Д. Ельконіна, В. Запорожця, К. Ізарда, В. Нікітіна, Я. Райковського, С. Рубінштейна, Н. Смірної, М. Чистякової та інших. Вагомий внесок в становлення психології експресивної поведінки зробили Д. Авербух, Вудворт, Ч. Дарвін, В. Класовський, В. Лабунська, Л. Магур, І. Сеченов, І. Сікорський. Будь-яка зовнішня форма самовираження (тілесна, емоційно-чуттєва) відображає рівень сформованості самосвідомості особистості (В. Нікітін). В. Лабунська трактує невербальне вираження особистості як зовнішній образ «Я», який репрезентує усвідомлювані та неусвідомлювані, стійкі та ситуативні характеристики.

На нашу думку, якість адекватної демонстрації заданого руху залежить від того, наскільки цей рух є знайомим, від міри сформованості адекватного стереотипу руху. Людина, яка звикла з дитинства пригнічувати почуття, реагуватиме на будь-яку ситуацію найбільш звичним стереотипом, який часто не відповідає ситуації. Багаторазових спостережень чужого прикладу недостатньо для формування рухового стереотипу, для цього необхідне підкріплення особистим тілесним досвідом.

Обговорення з дошкільниками проблем, почуттів не завжди приносить очікувані результати. Пантоміма та жести у маленьких дітей є більш досконалими засобами спілкування. Дитина знайомиться зі світом та самою собою через тілесний досвід під час

руху та гри. Спеціально організована танцювально-ігрова діяльність, створюватиме умови, в яких дитина може поспілкуватися з собою, своїм «Я», з однолітками, реальним і вигаданим світом, розвиває здатність до невербальної експресії, та є ефективним засобом формування конструктивного образу «Я»

Проблема формування образу «Я» дитини старшого дошкільного віку передбачає з'ясування провідних вимірів його розвитку. Існує ряд досліджень, в яких представлено виміри рівня розвитку самосвідомості людини на різних стадіях онтогенезу, в тому числі і дитини дошкільного віку (О. Белобрикіна, Кон, М Розенберг, О. Романенко, А. Щетиніна та ін.). Проте, аналіз наукових доробок засвідчив необхідність побудови багатовимірної моделі, яка дозволить різнобічно дослідити та охарактеризувати особливості образу «Я» дитини старшого дошкільного віку.

В плані вивчення образу «Я» дитини старшого дошкільного віку ми пропонуємо орієнтуватися на такі виміри як складність, усвідомленість змісту образу «Я», узгодженість та емоційна забарвленість самохарактеристик. Аналіз образу «Я» дитини дошкільного віку окремо за кожним виміром дає уявлення про відносний рівень його конструктивності. Під конструктивним образом «Я» дитини дошкільного віку ми розуміємо такий, який є основою для побудови складно-диференційованої, цілісної, впевненої, адекватної, позитивної Я-концепції на наступних вікових етапах розвитку особистості. Конструктивний образ «Я» відзначається такими показниками як складність, усвідомленість змісту образу «Я», узгодженість та позитивне забарвлення образу «Я», малоконструктивний – такими як спрощеність образу «Я», неусвідомленість його змісту, хаотичність та негативне забарвлення.

Теоретичне співставлення показників сформованості образу «Я» дозволило виокремити можливі їх поєднання, на яких ґрунтувалося подальше визначення типів образу «Я» дитини старшого дошкільного віку.

Важливою умовою розвитку особистості та формування уявлень про себе є здатність дитини адекватно виражати свій внутрішній стан, свої почуття, емоції, ставлення до соціального оточення, тобто здатність до емоційної експресії. Це сприятиме появі адекватного зворотного зв'язку від оточуючих як важливого джерела

збагачення образу «Я» дитини. Якість адекватної демонстрації заданого руху залежить від того, наскільки цей рух є знайомим, від міри сформованості адекватного стереотипу руху. Багаторазові спостереження чужого прикладу не забезпечують формування когнітивної моделі для виконання адекватної ситуації психомоторної дії, відповідно, інформація, не підкріплена особистим тілесним досвідом, проходить поза свідомістю. Збагачення та усвідомлення змісту образу «Я» може відбуватися в двох напрямках: а) отримання власного досвіду → самопрезентація → усвідомлення та інтеріоризація досвіду через пояснення дорослих; б) надання характеристики дитині ззовні та засвоєння моделей поведінки та стереотипів реагування через спостереження за іншими → підкріплення (негативне чи позитивне) особистим досвідом (в тому числі тілесним) → застосування отриманого досвіду в ситуаціях самопізнання. Але в кожному випадку ефективності цього процесу сприятиме залучення тілесного досвіду та рухової активності.

Ефективність психологічного супроводу формування образу «Я» дитини полягатиме в її можливості в комплексі вирішувати завдання щодо, по-перше, розширення невербального репертуару самовираження, по-друге, в позитивному впливі на показники конструктивності образу «Я». Враховуючи природну потребу дитини в русі та беззаперечний позитивний вплив танцю на розвиток здатності до невербальної експресії та образ «Я», а також ґрунтуючись на визначенні ігрової діяльності як провідної в дитячому віці, ми вважаємо, що саме ці види діяльності (танцювальна та ігрова) сприятимуть формуванню конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку. Ми визначаємо танцювально-ігрову діяльність є такою, що в образній, умовній формі дає можливість дитині через невербальне самовираження, імітацію рухів, ритмічну зміну поз, в естетичній формі, часто під музичний супровід, програвати свої почуття, що краще допомагає зрозуміти себе та свій внутрішній світ, пережити хвилюючі ситуації, розвинути свою креативність, проєкспериментувати зі своїм тілом та рухами, розвинути естетичні почуття, та отримати сенсорне задоволення.

На основі теоретичного аналізу проблеми нами запропоновано модель психологічного супроводу формування конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку (рис.1).

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

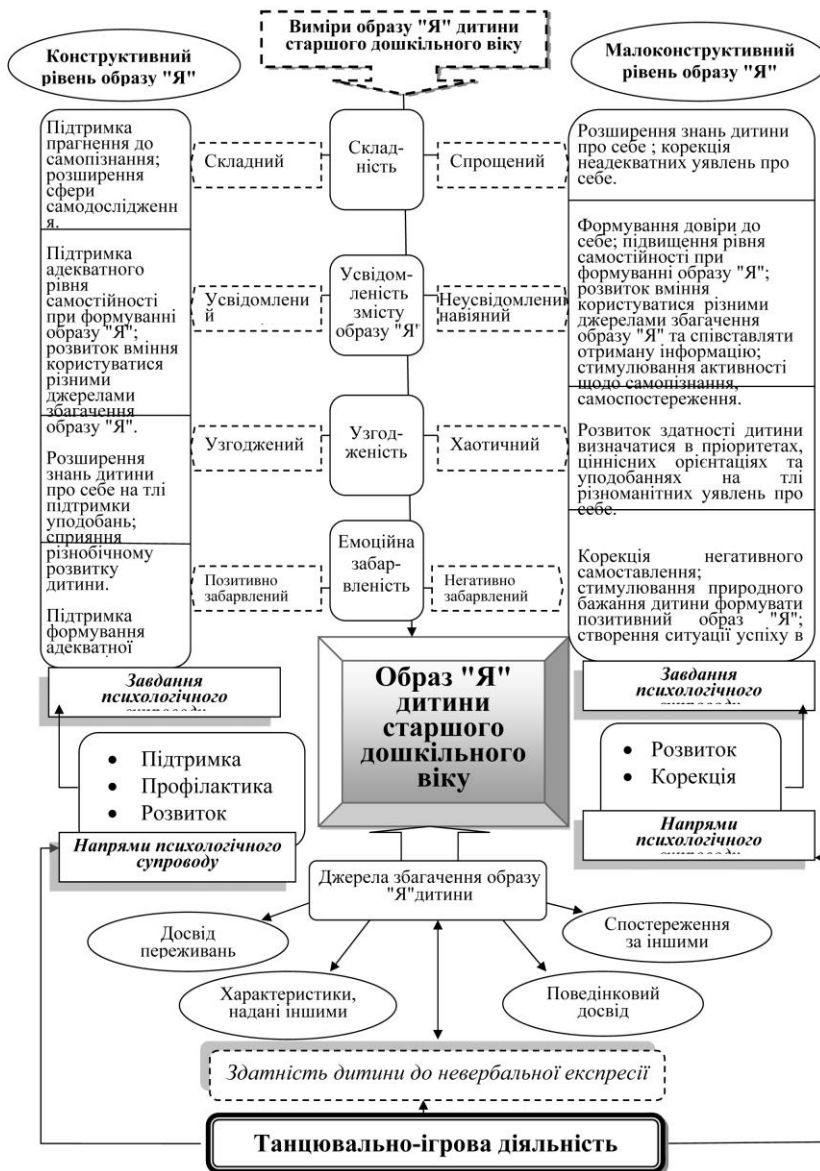


Рис.1. Модель психологічного супроводу формування конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку

У рамках дослідження нами також було проведено емпіричне дослідження образу «Я» дітей старшого дошкільного віку та їх здатності до невербальної експресії. З цією метою нами було розроблено комплекс діагностичних методик дослідження образу «Я» дитини старшого дошкільного віку та методика вивчення довільної невербальної експресії дитини, модифікованих та адаптованих відповідно віковим особливостям досліджуваної категорії; проаналізовано варіанти прояву основних показників образу «Я» старшого дошкільника; на основі теоретичного аналізу поєднань основних показників та емпірично виявлених варіантів прояву образу «Я» визначено основні типи образу «Я» дитини старшого дошкільного віку; представлено результати емпіричного дослідження образу «Я» та довільної невербальної експресії старших дошкільників; перевірено гіпотезу.

Результати емпіричного дослідження дозволили визначити варіанти проявів образу «Я» за кожним із вимірів, що відрізняються ступенем вираженості показників. За складністю: складний різноплановий, складний центрований, фіксований спрощений, спрощений нерозвинений; за рівнем усвідомленості: усвідомлений побудований на запереченні оцінок інших, усвідомлений сформований самостійно з елементами запозичення, малоусвідомлений навіяний стійкий, малоусвідомлений навіяний нестійкий; за рівнем узгодженості самохарактеристик: узгоджений стійкий, узгоджений пошуковий, хаотичний з тенденцією до узгодженості, хаотичний з тенденцією до пристосування, хаотичний з тенденцією до конфліктності, хаотичний з тенденцією до відмови від власної позиції; за емоційним забарвленням: впевнено позитивний; аргументовано позитивний; ситуаційний переважно позитивний; ситуаційний переважно негативний.

На основі аналізу поєднань показників образу «Я» різних рівнів сформованості (конструктивного та малоконструктивного) та емпірично визначених варіантів прояву образу «Я» за кожним із вимірів було виокремлено типи образу «Я» дітей старшого дошкільного віку. Тип образу «Я», на нашу думку, визначається його інтегральною характеристикою, що відображає специфіку знань та уявлень дитини про себе, представлену поєднанням показників сформованості образу «Я» за вимірами складності, усвідомленості, узгодженості та емоційної забарвленості різних рівнів

конструктивності. Основними типами образу «Я» дитини старшого дошкільного віку є зрілий узгоджений, зрілий пошуковий, складний малоусвідомлений узгоджений; спрощений усвідомлений хаотичний; складний малоусвідомлений пошуковий; спрощений усвідомлений фіксований; інфантильний фіксований; інфантильний хаотичний.

Типи образу «Я» було розподілено за рівнями його сформованості. Основними вимірами, на яких ґрунтувалося віднесення типу образу «Я» до високого, середнього чи низького рівнів, були складність та усвідомленість змісту образу «Я». Узгодженість та емоційна забарвленість є додатковими вимірами щодо визначення рівня образу «Я», що пояснюється наявністю в процесі розвитку особистості дитини стабільних та кризових періодів. Саме поява суперечностей в змісті образу «Я» може призвести до виникнення тимчасової хаотичності в знаннях про себе та незадоволеності собою.

До високого рівня було віднесено зрілий та зрілий пошуковий типи; до середнього – перехідний неусвідомлений залежний та перехідний усвідомлений незалежний, пошуковий залежний та фіксований самостійний; до низького – незрілий фіксований та інфантильний.

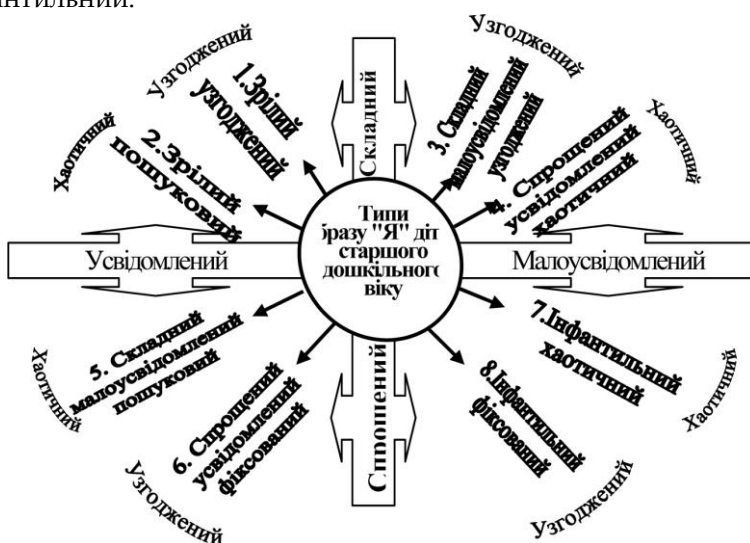


Рис.2. Типи образу «Я» дітей старшого дошкільного віку

Рівень образу «Я» визначаємо на основі поєднання показників образу «Я» за основними вимірами: складності та усвідомленості змісту. Високий рівень сформованості образу «Я» дитини є складним та усвідомленим. Низький рівень образу «Я» є спрощеним та неусвідомленим. Типи образу «Я», які не можна трактувати як такі, що належать до високого та низького рівнів, зараховуємо до середнього рівня сформованості образу «Я» дитини старшого дошкільного віку. Результати дослідження засвідчили, що високий рівень сформованості образу «Я» є у 24% дітей, середній – 39%, низький – 37%. Отже, проблема формування образу «Я» існує та вимагає визначення умов, що позитивно впливатимуть на цей процес з урахуванням вікових особливостей.

Нами визначено, що під час довільної демонстрації емоцій пантомімічні та мімічні рухи дитини можна охарактеризувати як: усвідомлені адекватні завданню; неусвідомлені адекватні завданню; такі, що відповідають актуальному стану дитини. Під час виконання завдання на довільне вираження емоцій у дитини можуть спостерігатися рухи з кожної із виокремлених груп. Якщо дитина достатньо усвідомлює свій досвід перебування в різноманітних емоційних станах, то переважатимуть рухи з першої групи, неусвідомленому досвіду відповідатимуть рухи другої групи, якщо ж дитина знаходиться в стані емоційної нерівноваги, то у неї мимовільно переважатимуть рухи з третьої групи.

Для старших дошкільників невербальна мова є більш природньою, ніж вербальна, проте у багатьох дітей рухи є мимовільними та неусвідомленими, присутня тілесна скутість та збідненість рухового репертуару. Відмічаємо такі рівні здатності дітей до довільної невербальної експресії: високий – 22%, середній – 30%, низький – 48%. За результатами дослідження рівень здатності до невербальної експресії найкраще сформований у дітей з усвідомленим самостійним образом «Я» та у дітей зі складним образом «Я».

Кореляційні зв'язки за критерієм Пірсона між здатністю до довільної невербальної експресії та показниками сформованості образу «Я» за чотирма вимірами засвідчують, що більшою мірою цей зв'язок проявляється за виміром усвідомленості змісту образу «Я»

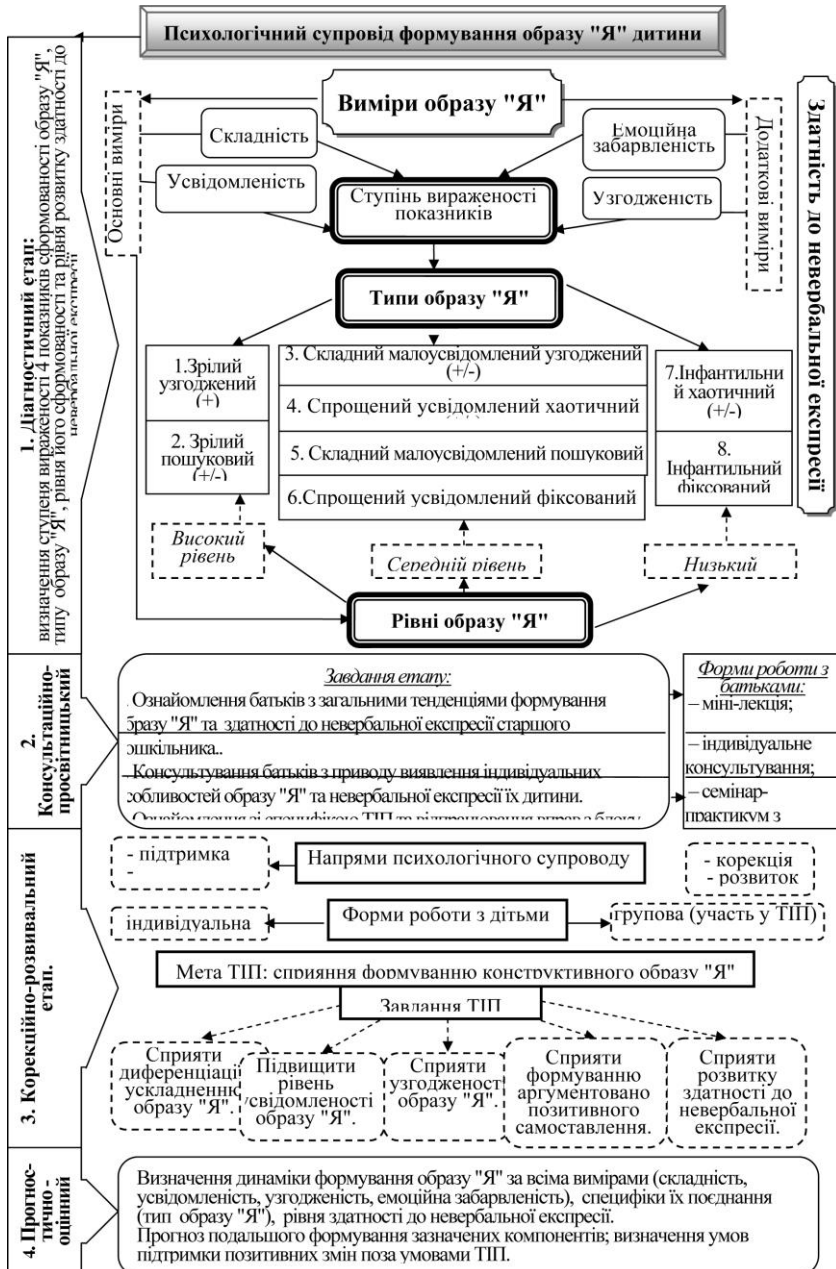
($r=0,676$) та виміром складності образу «Я» ($r=0,568$). Зв'язок здатності до довільної невербальної експресії з узгодженістю образу «Я» є слабким ($r=0,243$), а з емоційним забарвленням образу «Я» є статистично незначущим ($r=0,141$). Дітям з високим рівнем розвитку образу «Я» притаманні високий та середній рівні здатності до довільної невербальної експресії емоційних станів.

Високі рівні критеріїв Пірсона χ^2 (при рівні значимості меншій за 0,05) дозволяють зробити припущення про наявність сильного зв'язку між типом образу «Я» і здатністю до довільної невербальної експресії дітей старшого дошкільного віку. ($\chi^2 = 124,138$) та між рівнем образу «Я» і здатністю до довільної невербальної експресії дітей старшого дошкільного віку ($\chi^2 = 105,862$).

В результаті дослідницької роботи теоретична модель психологічного супроводу формування образу «Я» дитини старшого дошкільного віку засобами танцювально-ігрової діяльності зазнала змін з урахуванням потреб практики (рис.3).

За результатами емпіричного дослідження можна стверджувати, що оптимізації формування образу «Я» сприятиме комплексна робота щодо підвищення рівня конструктивності образу «Я» за всіма вимірами та розвиток невербальної експресії. За висновками нами було розроблено рекомендації щодо індивідуальної роботи з дітьми відповідно сформованому типу образу «Я» та танцювально-ігрову програму психологічного супроводу формування конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку. Основними умовами проведення програми було: безоцінне ставлення дорослого та однолітків щодо виконаних рухів; зв'язок з реальністю; демократичність; активна рухова діяльність дорослого; залучення батьків; зв'язок вербального та рухового самовираження. Програма складалася з 16 тем, визначених на основі аналізу дитячих самохарактеристик під час пілотного експерименту, які розподілено за 4 блоками. Кожне заняття мало на меті збагачення об'єму та змісту образу «Я», сприяння оптимальному рівню узгодженості, емоційної забарвленості та самостійності при формуванні образу «Я», розширення рухового репертуару та розвиток здібностей до невербального самовираження.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ



Виходячи з того, що джерелами самопізнання дитини є досвід діяльності дитини, характеристики, надані ззовні та інформація про себе, отримана дитиною в процесі спостереження за іншими (ідентифікація та засвоєння моделей поведінки), а також враховуючи зв'язок рівня сформованості образу «Я» з особливостями невербальної експресії дітей, збагаченню автопортрета дитини, усвідомленню його змісту сприятиме процес психологічного супроводу формування образу «Я», що включатиме такі завдання: розширення індивідуального досвіду дитини через включення в активну діяльність щодо самопізнання, надання можливості в ігровій формі проявити різноманітні якості, спробувати свої сили в різних видах діяльності тощо; надання різноманітних прикладів невербальної поведінки дорослим при визнанні права дитини діяти згідно власних особливостей, прагнень, бажань, підтримка індивідуальних проявів дитячої особистості; стимулювання прагнення дитини щодо спостереження за невербальною поведінкою однолітків, навчання аналізувати її відповідно віковим особливостям та висловлювати свою думку; безоцінна вербальна характеристика спонтанного чи заданого умовами завдання невербального досвіду дитини дорослим, що сприятиме усвідомленню індивідуального досвіду, закріплюватиме уявлення дитини про себе на понятійному рівні, надаватиме приклад для самоаналізу; формування позитивного образу «Я» через створення диференційованої самооцінки, визначення тих сторін особистості, які є частиною позитивного образу «Я», а які – негативного, тобто визначення того, якою дитина хоче бути та допомога при виборі засобів для досягнення мети.

Для з'ясування статистичної значущості змін рівнів конструктивності образу «Я» та ступенів вираженості показників за вимірами складності, усвідомленості, узгодженості та емоційної забарвленості образу «Я» після програми в ЕГ та КГ ми використали t-критерій Стюдента рівності середніх для залежних вибірок. Результати аналізу засвідчують, що рівень складності образу «Я» в ЕГ після програми збільшився значніше у порівнянні з КГ, про що свідчить більше абсолютне значення t-критерію Стюдента (для КГ: $t = -2,195$; для ЕГ: $t = -5,888$). Відмічаємо значно суттєвіше зростання рівня усвідомленості образу «Я» в ЕГ після програми у порівнянні з КГ, про що свідчить більше абсолютне значення t-критерію

Стьюдента (для КГ: $t = -1,000$; для ЕГ: $t = -5,044$). Також відмічаються статистично значимі відмінності за виміром емоційної забарвленості образу «Я» в ЕГ та статистично незначимі відмінності за виміром узгодженості образу «Я» в ЕГ.

Рівень здатності дітей до довільного невербального самовираження в ЕГ після програми збільшився значніше у порівнянні з КГ, про що свідчить більше абсолютне значення t -критерію Стьюдента (для КГ: $t = -1,937$; для ЕГ: $t = -10,712$). Рівень конструктивності образу «Я» в ЕГ після програми значно збільшився у порівнянні з КГ, про що свідчить більше абсолютне значення t -критерію Стьюдента (для КГ: $t = -0,375$; для ЕГ: $t = -8,916$). Отже, зростання рівня образу «Я» в ЕГ значно більше, ніж зростання рівня образу «Я» в КГ.

Результати контрольного експерименту засвідчують ефективність танцювально-ігрової програми психологічної підтримки формування конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку. Після участі в програмі у дітей ЕГ спостерігалось значне збільшення кількості типів образу «Я», що мають високий рівень сформованості, відзначалося суттєве підвищення рівня усвідомленості при формуванні образу «Я» та зростання його складності. Також програма сприяла формуванню аргументовано позитивного ставлення до себе та оптимізації узгодженості образу «Я».

Оцінка ефективності програми засвідчила, що у дітей значно збільшився рівень складності образу «Я», рівень самостійності при його формуванні та рівень позитивної забарвленості. Щодо узгодженості образу «Я», то розширення уявлень про себе може розсіювати їх увагу на різні сторони власної особистості, різноманітні сфери діяльності, про що свідчить незначне зростання за цим показником. При достатньому рівні усвідомленості змісту образу «Я» та відносної самостійності при його формуванні, поступово відбуватиметься процес узгодженості образу «Я», про що свідчать результати деяких дітей, у яких протягом програми слідом за виникненням хаотичності образу «Я» сформувався оптимальний рівень його узгодженості.

Результати здійсненого дослідження дали підстави сформулювати такі висновки:

1. На основі аналізу та узагальнення психологічної літератури встановлено, що образ «Я» починає формуватися ще в ранньому та дошкільному віці. Раннім утворенням образу «Я» дитини є його фізичний компонент. Найбільш пряме й безпосереднє переживання свого «Я» відбувається через тіло.

2. Проблема формування здатності до невербальної експресії пов'язана з розвитком образу «Я». Через тілесне «Я» за допомогою рухів виражаються внутрішні якості. Старший дошкільний вік є сенситивним періодом в розвитку експресії.

3. Якість адекватної демонстрації заданого руху залежить від того, наскільки цей рух є знайомим, від міри сформованості адекватного стереотипу руху. Багаторазових спостережень чужого прикладу недостатньо для формування рухового стереотипу, для цього необхідне підкріплення особистим тілесним досвідом.

4. Пантоміма та жести у маленьких дітей є більш досконалими засобами спілкування. Діти знайомляться зі світом та самими собою через свій тілесний досвід під час руху та гри.

5. Проблема формування образу «Я» дитини старшого дошкільного віку передбачає з'ясування провідних вимірів його розвитку. Нами запропоновано багатовимірну модель образу «Я» дитини старшого дошкільного віку, яка дозволяє різнобічно дослідити особливості образу «Я» дитини. Згідно запропонованої моделі в плані дослідження рівня сформованості образу «Я» дитини старшого дошкільного віку слід орієнтуватися на такі виміри як складність, усвідомленість змісту образу «Я», узгодженість та емоційна забарвленість самохарактеристик.

6. Було виокремлено такі типи образу «Я» дітей старшого дошкільного віку. зрілий узгоджений, зрілий пошуковий, складний малоусвідомлений узгоджений; спрощений усвідомлений хаотичний; складний малоусвідомлений пошуковий; спрощений усвідомлений фіксований; інфантильний фіксований; інфантильний хаотичний. Типи образу «Я» було розподілено за рівнями його сформованості.

7. Образ «Я» дитини пов'язаний з її здатністю до невербальної експресії, Здатність до невербальної експресії найкраще сформований у дітей з усвідомленим самотійним образом «Я» та у дітей зі складним образом «Я».

8. Вивчення особливостей образу «Я» дитини старшого дошкільного віку та виявлення зв'язку між її образом «Я» та здатністю виражати свої переживання в рухах дозволило нам представити систему психологічного супроводу формування конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку, яка включає діагностичну роботу з дітьми, консультативно-просвітницьку роботу з батьками, корекційно-розвивальну роботу з дітьми засобами танцювально-ігрової діяльності (в індивідуальній та груповій формі).

9. Ефективність психологічного супроводу формування образу «Я» дитини полягатиме в його можливості в комплексі вирішувати завдання щодо, по-перше, розширення невербального репертуару самовираження, по-друге, в позитивному впливі на показники конструктивності образу «Я». Результати контрольного експерименту засвідчують ефективність запропонованої системи психологічного супроводу формування конструктивного образу «Я» дитини старшого дошкільного віку через танцювально-ігрову діяльність.

Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в адаптації розробленої моделі психологічного супроводу формування конструктивного образу «Я» дитини стосовно дітей інших вікових категорій; в розширенні системи роботи з батьками та педагогами в процесі психологічного супроводу формування конструктивного образу «Я» дитини.

Список використаних джерел

1. Белобрыкина О. А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте / О. А. Белобрыкина. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.
2. Гиршон А. Е. Истории, рассказанные телом: Практика Аутентичного Движения / А. Е. Гиршон. – М. , 2008. – 128 с.
3. Горшкова Е. В. О «говорящих» движениях и чудесных превращениях / Е. В. Горшкова // Учебно-методическое пособие. – М. : Дрофа, МГППУ, 2007. – 80 с.
4. Грёнлюнд Э. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика / Э.Грёнлюнд, Н. Оганесян. – Спб.: Речь, 2004. – 288 с.
5. Дарвин Ч. О. выражении эмоций у человека и животных / Ч. О. Дарвин. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.

6. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 431 с.
7. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард – СПб: Питер, 1999. – 464 с.
8. Лабунская В. А. Не язык тела, а язык души. Психология невербального выражения личности / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 344 с.
9. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина // 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2009. – 276 с.
10. Никитин В. Н. Онтология телесности: Смыслы, парадоксы, абсурд / В. Н. Никитин. – М. : Когито-Центр, 2006. – 320 с.
11. Райгородский Д. Я. Психология самосознания. Хрестоматия / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ – М», 2007. – 672 с.
12. Чамата П. Р. Особливості розвитку самосвідомості у дітей переддошкільного та дошкільного віку : [розділ з кн.] / П. Р. Чамата // Самосвідомість та її розвиток у дітей / П. Р. Чамта. – К. : Знання, 1965. – С. 26–32.

1.7. Проблема формування фізичної готовності дітей до шкільного навчання в сучасній теорії та практиці дошкільної освіти

Н. А. Кот

У Базовому компоненті дошкільної освіти наведено сумарний кінцевий показник набутих компетенцій випускником дошкільного навчального закладу перед вступом його до школи. Однією з зазначених компетенцій є фізичний розвиток дитини, який разом з емоційним, пізнавальним і особистісним визначає і забезпечує адаптацію дитини до нового соціального статусу – статусу школяра, створює для дитини сприятливі умови для початку систематичної навчальної діяльності та входження в ситуацію шкільного способу життя.

Готовність до сучасної шкільної освіти виступає як сукупний результат виховання та розвитку дитини в умовах дошкільного закладу та сім'ї. З однієї сторони вона виступає як базовий рівень для засвоєння шкільної програми, показник готовності прийняти позицію суб'єкта навчальної діяльності, а з іншої – як своєрідний показник досягнень різнобічного розвитку в період дошкільного дитинства. Ці дві сторони пов'язані між собою причинно-наслідковими зв'язками: рівень готовності до школи безпосередньо залежить від якісної роботи дошкільного закладу та сім'ї з даного питання, а процес адаптації до нової діяльності – від ступеня готовності.

Сьогодні проблема підготовки дитини до школи загострилася через характерні для останніх років зміни в змісті і структурі шкільної освіти в Україні. В країні триває перебудова загальноосвітньої школи, яка торкнулася й початкового ступеню освіти: з'являються новітні педагогічні технології, що дозволяють інтенсивно пройти курс початкової школи; розробляються нові програми і авторські методики з підготовки дитини до школи та її подальшого навчання. В результаті відбувається скорочення навчального часу і, як наслідок, збільшення об'єму навчального матеріалу. Все це вимагає від 6-річного школяра значних фізичних та психічних зусиль.

Успішний шкільний старт, адаптація до нових умов діяльності, можливість витримувати навчальні навантаження в значній мірі

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

визначається готовністю до систематичного навчання, сформованою в період дошкільного дитинства. Отже, проблема готовності до школи, яка має більш ніж вікову історію, не втрачає актуальності і в наші часи.

В минулі століття вона була одним з напрямів фундаментальних досліджень в галузі психолого-педагогічних наук. На початкових етапах вивчення готовності до навчальної діяльності (друга половина XIX ст.) первинне значення мали питання, пов'язані зі вступом дітей до школи, які позначалися терміном «Schulanfänger», – школяр, що починає навчання (Е. Мейман). Але вже в цей час найбільш прогресивними педагогами відзначалося, що на першому етапі освіти необхідно співвідносити рівень індивідуального психофізичного розвитку учня та зміст, форми і методи шкільного навчання, тобто підкреслювалася роль певного рівня передшкільного фізичного розвитку в успішному входженні дитини у шкільну дійсність.

В XX ст. питанням готовності до навчання у вітчизняній науці присвячувалися фундаментальні дослідження як в галузі психолого-педагогічних, так і медичних наук, зокрема в галузі фізіології, гігієни. Необхідність вивчення проблеми гігієністами та і фізіологами зумовив, в першу чергу, перехід початкової школи на навчання дітей з шестирічного віку. Питання готовності розглядалися в контексті загальних проблем онтогенезу, сутність, рушійні сили і детермінанти розвитку дитини почали трактуватися як єдність біологічної, психологічної та моральної складових (Л. Божович, Л. Венгер, О. Запорожець, Ю. Змановський, Т. Дубровіна, В. Котирло, О. Лосева, А. Сельвестру, Г. Юрко, Ю. Ямпольська та ін.).

Отже, у сучасній науці накопичений значний теоретичний і практичний матеріал вивчення різноманітних аспектів готовності дітей до систематичного шкільного навчання: виявлені закономірності формування навчальних мотивів і уявлень про цілі та зміст навчання; визначене коло необхідних для початку шкільного навчання знань і умінь; виявлені вікові особливості розвитку пізнавальних і психомоторних здібностей, що становлять основу засвоєння навчальних предметів; визначені критерії функціональної готовності до початку шкільного навчання і вікові особливості навчальної діяльності шести- і семирічних дітей та ін. (М. Антропова,

Л. Божович, О. Боделан, Л. Венгер, Н. Гуткіна, О. Запорожець, Я. Йірасек, О. Кравцова, М. Костікова, Н. Куїнджи, О. Леонтєв, А. Лурія, В. Мухіна, У. Ульяновка, Т. Сорокіна, Д. Ельконін та ін.).

Аналіз наукової літератури показав, що вчені розглядають готовність як багатокомпонентне утворення, але особливу увагу приділяють дослідженню особистісного, інтелектуального та соціально-психологічного компонентів (Т. Бабаєва, Л. Божович, А. Венгер, Л. Виготський, О. Запорожець, Я. Коломенський, В. Кудрявцев, А. Нерсисян, А. Півнів, Л. Цеханська, П. Чамата, Д. Ельконін та ін.). Фізична ж готовність довгі часи залишалася поза увагою дослідників: фізичний розвиток, стан здоров'я дітей розглядалися ізольовано від питань підготовки до школи. І це незважаючи на те, що одним з найважливіших новоутворень в цьому віковому періоді є «шкільна зрілість», тобто така готовність до навчання, яка передбачає певний рівень морфофункціонального, психофізіологічного та фізичного розвитку.

У умовах сучасного надраннього дошкільного навчання розумові і фізичні навантаження не завжди відповідають функціональним можливостям дітей. Збільшення навантажень, особливо за рахунок введення додаткових занять (художня творчість, іноземна мова, основи інформатики, логіка, хореографія та ін.) веде до порушенню фізіолого-гігієнічних основ організації режиму дня дітей 5-6 років (М. Антропова, А. Ісаєв, Е. Биков), організм яких є недостатньо зрілим, що негативно позначається на здоров'ї. Фізіологи стверджують, що доки нервова, м'язова або будь-яка інша система організму не досягла певного рівня зрілості, недоцільно пропонувати дитині навантаження, з якими вона не в змозі впоратися. Отже, часто до школи йде фізично незріла дитина. Серед сучасних шестирічок частка таких дітей складає більше 40%, що в три рази перевищує їх кількість в 70- і в два рази – в 80-і рр. (І. Александрова, В. Кучма, В. Логінова, М. Степанова та ін.).

Цю незрілість підсилює негативна дія так званих «шкільних чинників», до яких вчені відносять інтенсифікацію навчального процесу, невідповідність навчальних програм функціональним і віковим можливостям учнів, авторитарну тактику шкільної педагогіки, зміну звичного розпорядку дня, режиму харчування, зменшення рухової активності, переважання статичних навантажень (необхідність тривалого збереження вимушеної пози під час уроку),

перебування у великому шкільному колективі, недосконалість фізичного виховання школярів (Ж. Бушсуєва, Г. Волкова, Ю. Гаврилова, Д. Каменова, О. Літовченко, О. Співак, М. Христова та ін.). Все це призводить до перевтоми і комплексу психологічних проблем (зниження працездатності, невротизація), що не може не позначитися на адаптації до шкільного навчання та на стані здоров'я дітей (В. Сонькін).

За статистичними даними Міністерства охорони здоров'я України число здорових дітей вже за перший рік навчання зменшується в два рази, а в районах антропогенного забруднення – в 2,5-3 рази. До кінця навчання в початковій школі 60-70% дітей мають відхилення у стані здоров'я. Саме шкільне середовище, за даними багатьох авторів (Р. Айзман, С. Алексєєв, А. Баранів, Г. Щедріна та ін.), сприяє виникненню хронічних захворювань у кожної другої дитини. Отже, фізично неготова до школи дитина не тільки погано адаптується до нових умов діяльності, але й за перші роки навчання значно погіршує стан власного здоров'я.

Проте відбір дітей для навчання в школі проводиться, головним чином, за показниками психологічної готовності. Фізичне виховання дітей розглядається в цьому контексті ізольовано від питань підготовки до школи, а на стан фізичної готовності не звертають увагу як вихователі, так і батьки, які переважно контролюють лише питання інтелектуального розвитку дитини, орієнтуючись, насамперед, на вимоги школи до випускника дошкільної установи. І якщо сьогодні під час вступу до школи фізична готовність ніяк не оцінюється, а стан здоров'я не береться до уваги, то і на дошкільному етапі ці аспекти відходять на другий план, а іноді і зовсім відсутні в системі підготовки до школи.

Дослідники вважають, що існує певна залежність міри адаптації дитини від методик і технологій його підготовки до школи. І якщо у цьому процесі фізична готовність не займає відповідного місця, адаптація відбувається ірраціональним шляхом [5, 6, 13, 14, 21].

Таким чином, можна виділити суперечність між необхідністю в комплексному підході до проблеми формування всебічної готовності дошкільників до навчання в школі та існуючою в практиці роботи дошкільних закладів та родинного виховання нерівноцінністю розгляду окремих сторін готовності, зокрема недостатньою увагою до формування фізичної готовності.

Підхід до даного процесу багато років залишається незмінним. І це підтверджують наші спостереження. Введення до штатного розкладу дошкільного навчального закладу ставки інструктора з фізичного виховання суттєво не змінило ситуацію, хоча позитивно вплинуло на ефективність фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками в цілому. Анкетування інструкторів дошкільних навчальних закладів та вчителів фізичної культури загальноосвітніх шкіл м. Бердянська показало, що складність у вирішенні даної проблеми обумовлена наступними причинами:

1. Інструктори з фізичного виховання не бачать необхідності у здійсненні даної роботи, адже декларована наступність у роботі дошкільного закладу та початкової школи з питань фізичного виховання так і залишається декларованою: неузгоджені програми з фізичної культури дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; більшість вчителів фізкультури школи не знайомі із віковими особливостями фізичного розвитку старших дошкільників, загальними показниками фізичних компетенцій, які визначені у Базовому компоненті дошкільної освіти.

2. У всіх програмах, які рекомендовані до використання у дошкільних закладах, звертає на себе увагу стандартний набір засобів фізичного виховання, вузько спрямований і, в основному, утилітарний характер їх використання. Питання фізичної готовності дітей до навчання у школі в цих програмах майже не піднімається.

3. Фахівці з фізичного виховання, в основному, займаються розвитком фізичних здібностей дошкільників, формуванням у них рухових умінь і навичок. Показником якості їх роботи на етапі випуску дітей до школи є, як правило, результати тестування фізичної підготовленості. Це свідчить про змішування понять «фізична готовність» і «фізична підготовленість», хоча друга є одним з компонентів першої. Отже, реалізація освітньої лінії «Особистість дитини», а саме, її змістовної сторони, що стосується фізичного розвитку, рухової активності старших дошкільників здійснюється без цільової орієнтації на забезпечення фізичної готовності до майбутнього навчання.

4. Відсутня взаємодія в роботі педагогічної, психологічної та медичної служби дошкільного закладу у вирішенні даного питання.

5. У науково-методичній літературі чітко не окреслено змістовну сторону фізичної готовності. Інструктори не мають

повного уявлення, що саме слід формувати, які параметри необхідно діагностувати і якими є критерії фізичної готовності.

Отже, у практиці фізичного виховання виникла нагальна потреба у розв'язанні означених проблем і, в першу чергу, потреба в окресленні змістовної сторони фізичної готовності дошкільників до навчання у школі.

Для визначення змістовної сторони фізичної готовності ми вдалися до аналізу науково-методичної літератури. В останні роки у періодичних виданнях та наукових збірках з'явилися статті вітчизняних і зарубіжних вчених присвячені проблемі фізичної готовності дошкільників до систематичного навчання (Е. Вільчковський, О. Богінч, М. Лаврентьєва, Р. Сольонова, І. Спірина, В. Якименко та ін.). Дослідники визначають фізичну готовність як найважливішу комплексну характеристику особистості дитини старшого дошкільного віку, яка полегшує процес адаптації першокласника до школи, є запорукою успішного навчання. Проте узагальнений підхід до визначення компонентів фізичної готовності відсутній.

Ще в 50-х роках ХХ ст. Г. Усова використовувала поняття «фізична готовність дитини до навчання в школі», розуміючи під цим хороше здоров'я, гармонійний фізичний розвиток та оптимальний рівень моторики [19 с. 176].

В більш пізніх дослідженнях (Е. Вільчковський, Н. Ноткіна, Т. Осокіна, Е. Степаненкова та ін.) провідним показником фізичної готовності старших дошкільників до школи вчені називають рівень *фізичної підготовленості* дитини. Її міцний фундамент, закладений на основі поєднання диференційованого навчання дітей основним видам рухів з розвитком фізичних якостей та рухових здібностей дозволяє досягти гармонійного фізичного розвитку.

Фізіологи та гігієністи вважають, що про ступінь фізичної готовності не можна судити без такого показника як *рівень морфофункціонального розвитку* (Д. Бекарюков, В. Велічкіна, А. Мольков, Г. Юрко та ін.), а психологи – без *психомоторного розвитку* (Н. Бернштейн, О. Запорожець, М. Кольцова, Л. Фоміна та ін.). Дослідниця В. Якименко вважає, що до компонентів фізичної готовності слід віднести також *рівень самообслуговування і оволодіння культурно-гігієнічними навичками*.

На нашу думку, обов'язковим компонентом фізичної готовності дитини до школи є *й емоційно-мотиваційний стан*, який

виявляється у стійкому інтересі, у бажанні виконувати різноманітні справи, свідомо відноситися до свого здоров'я. Дослідження С. Ліх, Л. Сварковської довели, що вмотивована дитина досягає більш значних успіхів в оволодінні рухами, усвідомлено керує своєю руховою активністю.

Отже фізична готовність до школи є складним багатокомпонентним утворенням, до якого слід віднести стан здоров'я, рівень морфофункціонального і психомоторного розвитку, рівень фізичної підготовленості, рівень самообслуговування і оволодіння культурно-гігієнічними навичками, емоційно-мотиваційну налаштованість дитини щодо власної рухової активності. Відсутність даних про будь-який з них робить висновок про ступінь фізичної готовності дітей до навчання в школі некоректним. Дамо характеристику кожному з них та з'ясуємо технології їх визначення.

Найбільш важливим компонентом фізичної готовності дітей до навчання в школі є **стан здоров'я**. *Наявність захворювань* повинна виявлятися під час медичного огляду дитини перед вступом до школи. Обов'язковим є огляд педіатра, невропатолога, окуліста, отоларинголога, хірурга-ортопеда, стоматолога. За показниками – огляд психіатра і логопеда. Педіатр повинен звернути увагу на кількість перенесених за рік гострих респіраторних вірусних інфекцій, що є показником ступеню *опору організму несприятливим умовам зовнішнього середовища*. Діти, які хворіють 4 і більше разів на рік вважаються такими, що часто хворіють і не можуть бути віднесені до першої групи здоров'я, а це означає, що фізичні навантаження для них повинні диференціюватися.

З року в рік негативна тенденція щодо здоров'я дітей продовжує поглиблюватися. Це обумовлено негативним впливом ряду чинників: екологічних (забруднення повітря, води, підвищення радіоактивного фону та ін.), економічних (зменшення кількості дошкільних закладів, погіршення матеріального добробуту сімей та ін.) й соціальних (негативні виховні впливи родини та мікросоціального середовища, психічна депривація та ін.). Медичні працівники, батьки і педагоги констатують неповноцінність здоров'я дошкільників, порушення, невідповідність розвитку встановленим нормам.

Визначення **рівня фізичного розвитку** передбачає, в першу чергу, вивчення *морфофункціональних особливостей* дитини, адже

функціонально незрілі школярі навіть при наявності високого рівня розумових здібностей, як правило, мають різного роду труднощі в навчанні. Методами вивчення морфофункціонального розвитку є зовнішній огляд (соматоскопія) та вимірювання (антропометрія; встановлення показників фізіологічних реакцій різних систем організму, в першу чергу серцево-судинної системи, на фізичні навантаження).

Зовнішній огляд слід починати з оцінки шкіри, потім форми грудної клітини, живота, ніг, ступеня розвитку мускулатури, жировідкладень, стану опорно-рухового апарату (поставка та склепіння стопи).

Статура визначається розмірами, формами, пропорцією (співвідношенням одних розмірів тіла з іншими) і особливостями взаємного розташування частин тіла. Особливості статури або конституції дозволяють встановити соматотип дитини: гіперстенічний, астенічний і нормостенічний (за М. Черноруцьким). При визначенні конституціонального типу дітей доцільно використовувати описову схему В. Штефко і А. Островського в модифікації С. Дарської і Б. Олейникова. Сучасні дослідження доводять необхідність врахування соматотипу під час організації фізичного виховання, що дасть можливість максимально використати фізичні переваги дитини та регулювати величину навантаження.

Антропометрія дозволяє встановити показники росту, маси тіла, об'єму грудної клітини. Крім визначення загальних показників розвитку, слід встановлювати ступінь його гармонійності, яка здійснюється методами індексзації, які дозволяють визначити певні співвідношення між величинами фізичного розвитку (індекси Вервека-Воронцова, Ерісмана, Кетле, Піньє, Чулицької та ін.).

Визначення функціонального стану організму передбачає вимірювання артеріального тиску, частоти серцевих скорочень, життєвої ємкості легень, а також проведення функціональних проб на дозоване фізичне навантаження (проба Мартіне-Кушелевського, проба зі зміною положення тіла, проба PWC 170 з використанням степ-тесту). Перші три проби є прерогативою медичних працівників, а функціональні проби може провести й інструктор з фізичного виховання разом з вихователем.

Встановлення показників фізичного розвитку на основі соматоскопії, антропометрії та функціональних проб

тобто поглибленого медичного обстеження дитини в теорії фізичного виховання дошкільників отримав назвукількісного підходу (Е. Вільчковський, Е. Степаненкова, В. Шебеко та ін.). У зв'язку з конкретністю реєстрованих параметрів, він переважає в практиці фізичного виховання.

Існує й якісний підхід до оцінювання функціонального розвитку (М. Єфименко, А. Зайцев, О. Конєєва, Н. Полещук, С. Соллогуб та ін.), що дозволяє вихователю, інструктору з фізичного виховання здійснити контроль за розвитком найбільш важливих функціональних систем дитини за допомогою тестів, в основу яких покладено принцип активації механізмів керування рухами з боку центральної нервової системи і опорно-рухового апарату. Ці тести дають змогу оцінити розвиток основних груп м'язів (спини, черевного пресу, ніг), рухливість суглобів і гнучкість хребта, здатність утримувати рівновагу, розвиток рухової реакції й координаційних здібностей дитини, реактивність (думка + рух), точність орієнтування рук у просторі та розвиток дрібної моторики. Цей підхід ще не отримав широкого розповсюдження в практиці роботи дошкільних закладів.

Однак слід зазначити, що нині оцінка морфофункціональних показників дітей ускладнена через відсутність сучасних регіональних нормативів, які за рекомендаціями Всесвітньої організації охорони здоров'я повинні оновлюватися кожні 10 років в умовах стабільності людської популяції і кожні 5 років – в умовах її нестабільності (підвищеного рівня міграційних процесів).

Повна оцінка стану здоров'я дітей, рівня їх фізичного розвитку дозволяє встановити групу здоров'я дітей (основна, підготовча, спеціальна). Зрозуміло, що як фізичні, так і розумові навантаження для дітей підготовчої та спеціальної групи повинні бути більш помірними.

Ми згодні з рекомендації вчених-фізіологів, які вказують на те, що визначення трьох груп здоров'я не є коректним, адже в межах однієї групи знаходяться здорові діти й діти з захворюваннями в стадії компенсації, що вимагає диференціювання фізичних навантажень (Н. Бобріщева-Пушкіна, О. Булич, Л. Кузнецова, О. Сілаєв, О. Попова та ін.). Тому виходячи з критеріїв визначення груп здоров'я (наявність або відсутність хронічних захворювань на момент обстеження, рівень функціонального стану основних систем

організму й ступінь його опору несприятливому впливу середовища) доцільно виділяти п'ять груп здоров'я з наступними характеристиками:

- I група – здорові діти та діти, що рідко хворіють з відповідним зросту фізичним і психологічним розвитком;
- II група – здорові діти з морфофункціональними відхиленнями, а також діти з відхиленнями у фізичному розвитку, не пов'язаними з ендокринною патологією, порушенням постави, сплюсненням стопи та слабкою короткозорістю;
- III група – діти з хронічними захворюваннями у стадії компенсації, але які рідко хворіють на гострі захворювання та мають високу працездатність;
- IV група – діти, що мають хронічні захворювання в стадії субкомпенсації, часто хворіють, з пониженою працездатністю;
- V група – діти, що мають хронічні захворювання в стадії декомпенсації й вимушені знаходитися в спеціальних лікувальних або навчально-виховних установах.

Однак необхідно підкреслити той факт, що належність до певної медичної групи – ситуація тимчасова: коли дитина при звичається до навантажень, методика занять з нею ускладнюється, що змушує організм адаптуватись до нових вимог, тобто забезпечує перехід до наступної групи.

Ще одним показником фізичної готовності дитини до навчання у школі є рівень **фізичної підготовленості**. Міцний фундамент загальної фізичної підготовленості, закладений на основі поєднання диференційованого навчання дітей основним видам рухів з розвитком фізичних якостей та рухових здібностей дозволяє досягти гармонійного фізичного розвитку, підвищити функціональні можливості та загальну працездатність на важливому етапі життя дітей – підготовки до навчання в школі.

Тестування фізичної підготовленості є елементом етапного контролю в практиці фізичного виховання. Рівень фізичної підготовленості кожної дитини визначається інструктором з фізичного виховання (вихователем) за участю та допомоги медичної сестри 2 рази на рік (вересень і травень). Для цього фізкультурні заняття будуються так, щоб на них могла проводитися оцінки декількох показників. Обов'язковим є застосування таких рухових тестових завдань: біг на 10, 30 м, стрибок з місця в довжину, стрибок з

місця вгору, кидок правою та лівою рукою вдалину, кидок м'яча вагою 1 кг двома руками з-за голови вдалину.

Для забезпечення об'єктивності результатів обстеження необхідно знати певну послідовність виконуваних дій з організації і проведення тестування. Суворі регламентації процесу оптимізує досягнення основних завдань діагностики, а саме: визначення початкового рівня базових умінь і навичок, фізичних якостей та здібностей (швидкості реакції, спритності, гнучкості, сили, витривалості, координаційних можливостей) кожної дитини і групи в цілому («зона актуального розвитку»); вивчення динаміки розвитку рухових навичок і фізичних якостей дітей («зона найближчого розвитку»); розробка програми фізкультурно-оздоровчих і коректувальних заходів.

Зміст тестів повинен відповідати рівню фізичного здоров'я дошкільників, віковому розвитку і враховувати інтереси дітей до занять різними видами рухової активності. Так, дітям з відхиленнями у стані здоров'я і реконвалесцентам у зв'язку з вираженою у них лабільністю серцево-судинної системи (різка збудливість пульсу) необхідно пропонувати щадні навантаження. Таких дітей звільняють від інтенсивного виконання вправ з бігу та стрибків, вправ з вихідного положення лежачи або з різкою зміною положення тіла.

Отримані результати зіставляються із середньовіковими показниками фізичної підготовленості, які зазначені в Державних нормативах оцінки фізичної підготовленості населення України. Виявлена нерівномірність в розвитку рухової функції (різниця між показниками) кожної дитини дозволить оцінити її функціональні і рухові можливості, як реальні, так і потенційні, визначити причини відставання або випередження в засвоєнні програми і намітити педагогічні шляхи, що будуть сприяти оптимізації рухової активності.

Під час вивчення рівня фізичної підготовленості доцільно встановлювати також ефективність проведених заходів з фізичного виховання. З цією метою рекомендується розраховувати коефіцієнт (W), що характеризує темпи приросту показників фізичних якостей, який дозволяє порівняти їх вихідний та кінцевий рівні:

$$W = \frac{100(V_2 - V_1)}{2(V_1 + V_2)},$$

де $V_1 + V_2$ – вихідний та кінцевий рівні розвитку фізичних якостей.

Коефіцієнт дає можливість встановити за рахунок чого досягнутий приріст: природного росту, збільшення обсягу природної рухової активності, цілеспрямованої системи роботи з фізичного виховання, ефективного використання сил природи та фізичних вправ та визначити ті напрями роботи, які реалізуються не повністю.

На сьогоднішній день фізична підготовленість дітей України не відповідає вимогам сучасного суспільства (О. Боделан, С. Корнієнко, Т. Круцевич, Б. Шиян та ін.). За результатами обстежень, проведених у різних регіонах країни, низький рівень фізичної підготовленості мають до 40 % дітей дошкільного віку. Цей факт не може не позначитися на процесі адаптації до шкільних умов, адже на межі 5-6-річного віку чітко простежується кількість достовірних кореляційних взаємозв'язків між показниками розвитку пізнавальних психічних процесів та показниками фізичної підготовленості (Л. Веккер, В. Губа, Т. Дубровина, В. Первесева, А. Сельвестру та ін.).

Розвиток дрібної моторики рук та зорово-рухової координації є обов'язковим і одним з найважливіших компонентів корегувального вирівнювання шкільно-значущих функцій. Здатність дитини правильно розподіляти м'язові зусилля при роботі кистей рук, великого пальця по відношенню до інших – важлива умова для успішного опанування руховими навичками навчальної діяльності, а саме, письмом. Згідно даних фізіологів у дітей цього віку слабо розвинені дрібні м'язи руки, недосконала координація рухів, не закінчено окостеніння зап'ястя та фалангів пальців (Н. Крутікова, В. Майданник, О. Тітова, В. Чеботарьова та ін.). Зорові і рухові аналізатори, які безпосередньо беруть участь в сприйнятті і відтворенні букв і їх елементів знаходяться на різних стадіях розвитку. У дітей 5-6 років недостатньо сформована здатність до оцінки просторових особливостей, від яких залежить повнота і точність сприйняття і відтворення форм букв. Крім того, діти погано орієнтуються в таких необхідних при письмі просторових характеристиках, як права і ліва сторона, верх – низ, під – над, біля – усередині та ін.

Дослідження вітчизняних фізіологів (В. Бехтерев, М. Кольцова, І. Сеченов, Л. Фоміна та ін.) підтверджують зв'язок розвитку руки з розвитком мозку, що доводить важливість розвитку дрібної

моторики рук та зорово-рухової координації для формування готовності дітей до шкільного навчання: Ще І. Сеченов зазначав, що рухи руки людини спадково не зумовлені, а виникають в процесі виховання і навчання, як результат асоціативних зв'язків між зоровими, дотиковими і м'язовими змінами в процесі активної взаємодії з довкіллям, що потребує від дорослих постійної уваги до розвитку моторики рук як в процесі фізичного виховання, так і в різних видах самостійної діяльності.

Рівень розвитку зорово-моторної координації, дрібної моторики, здатності до просторової організації візуального матеріалу і, в цілому, шкільної зрілості можна встановити за допомогою діагностичних методик: «Графічний диктант» Д. Ельконіна, тест Керна-Йірсека, тест «Намалюй людину» Гудинаф – Харріса, зорово-моторний ґештальт-тест Лоретти Бендер, тести Н. Нижегородцевої та ін. Зазвичай це дослідження проводиться психологом, а отримані результати повинні враховуватися у загальній оцінці фізичної підготовленості.

Рухова активність є важливим показником фізичної підготовленості дітей. Рух – головна умова нормального росту і розвитку організму. Результати медичних обстежень показують, що малорухливі, пасивні діти відстають від однолітків в розвитку, часто хворіють, погано вчаться. Рухи не тільки укріплюють опорно-руховий апарат, розвивають моторику і координацію, вони забезпечують безперервний синтез білкових з'єднань в м'язах, сприяють їх нормальному розвитку. У дослідженнях психологів і фізіологів (Л. Виготський, О. Запорожець, М. Кольцова, А. Маркосян, Ж. Піаже та ін.) встановлений прямий кореляційний зв'язок між характером рухової активності і проявом сприйняття, пам'яті, мислення і емоцій у дітей різних вікових груп. Тому у дошкільному віці необхідно розвивати і підтримувати у дітей потребу в русі, запобігати режиму гіподинамії (малорухомості), стимулюючи рухову активність дітей.

Обстеження рухової активності дітей зазвичай проводиться за трьома параметрам (об'єм, тривалість, інтенсивність) в різні режимні відрізки (під час фізкультурного заняття, на прогулянці, за повний день перебування дитини в дошкільній установі). Комплексна оцінка рухової активності дітей проводиться з використанням методик крокометрії, хронометрії, педагогічних спостережень.

Фізичну готовність дошкільника до школи характеризує **й емоційно-мотиваційний стан**, який виявляється у стійкому інтересі, емоційній налаштованості на щоденну рухову активність, у бажанні виконувати різноманітні вправи, усвідомлено відноситися до свого здоров'я. Визначити емоційно-мотиваційний стан можна за допомогою спостереження за руховою активністю (фіксується інтерес до рухової діяльності, захопленість нею), аналізу малюнків дітей на теми занять фізичними вправами (фіксується різноманітність тематики, пояснення, які дає дитина за змістом власної роботи), бесід з дітьми та батьками (з'ясовується уявлення дитини про здоровий спосіб життя, шляхи його досягнення).

Організованість дитини у процесі навчання багато в чому визначається **рівнем оволодіння культурно-гігієнічними навичками**. Першокласник повинен уміти впорядкувати своє робоче місце, утримувати в чистоті шкільне приладдя, контролювати свій зовнішній вигляд. Розвиток цього компоненту, на думку російської дослідниці В. Якіменко, додає фізичній готовності повноту і завершеність. Обсяг культурно-гігієнічних навичок визначається за програмою дитячого садка.

Таким чином, фізична готовність до навчання в школі є важливою комплексною характеристикою дитини старшого дошкільного віку, яка включає наступні компоненти: позитивні показники стану здоров'я; гармонійний фізичний розвиток; розвиток функціональних систем відповідно до віку; високий рівень фізичної підготовленості в цілому і дрібної моторики, зокрема, емоційно-мотиваційний стан, налаштованість на щоденну роботу зі збереження власного здоров'я, а також високий рівень самообслуговування і опанування культурно-гігієнічними навичками.

Комплексна оцінка фізичної готовності дитини у віці 6 років до навчання в школі повинна надаватися за такими показниками:

1. Біологічний вік (по відношенню до паспортного),
2. Рівень фізичного розвитку,
3. Захворюваність (група здоров'я за комплексною оцінкою).
4. Рівень фізичної підготовленості (сформованість рухових умінь і навичок в основних рухах – ходьба; біг; стрибок в довжину і висоту; метання – та рівень розвитку фізичних якостей),
5. Рівень розвитку моторики та зорово-моторної координації,

6. Рівень рухової активності,

7. Наявність усвідомленого інтересу до занять фізичними вправами,

8. Рівень сформованості культурно-гігієнічних навичок.

За сукупністю психолого-педагогічних і медичних критеріїв пропонуємо виділяти три рівні фізичної готовності дітей до навчання в школі. «Фізично готова» до навчання дитина, у якої біологічний вік відповідає паспортному або випереджає його, сформовані рухові уміння і навички ходьби, бігу, стрибка в довжину та висоту, метання м'яча. Дитина має нормальний фізичний розвиток і достатній рівень фізичної підготовленості, у неї розвинене усвідомлене ставлення до власного здоров'я, сформовані культурно-гігієнічні навички. Групи здоров'я за комплексною системою – перша і друга, але при цьому відсутні хронічні захворювання.

«Умовно готова» до навчання дитина, біологічний вік якої відстає від паспортного, рівень фізичної підготовленості задовільний. За фізичним розвитком вона віднесена до «групи ризику», дошкільник задовільно освоює основні рухи, групи здоров'я – друга і третя, є хронічне захворювання. Рухова активність дещо нижча від норми. У дитини задовільний рівень культурно-гігієнічних навичок, проте вона не завжди їх дотримується, без особливого захоплення дитина виконує рухи.

«Не готова» до навчання дитина, біологічний вік якої відстає від паспортного, має низький рівень фізичної підготовленості, відхилення у фізичному розвитку. За станом здоров'я дошкільник віднесений до четвертої групи, має затримку психічного і психомоторного розвитку, у нього незадовільно сформована здатність до засвоєння рухових дій, відсутній чіткий інтерес до рухів. Рівень культурно-гігієнічних навичок задовільний, але дитина не вміє впорядкувати своє робоче місце.

Протягом останніх двох років ми вивчали фізичну готовність старших дошкільників, які відвідують дошкільні заклади м. Бердянська, діагностуючи кожен з зазначених компонентів.

Було встановлено, що **стан здоров'я** дітей старшого дошкільного віку характеризується наявністю багатьох захворювань, серед яких переважають захворювання нервової системи, системи травлення та відхилення у функціонуванні опорно-рухового апарату. За статистичними даними міського відділу охорони

здоров'я таких дітей близько 43%. Тенденція щодо погіршення стану здоров'я старших дошкільників спостерігається в Бердянську вже декілька років поспіль. Ці показники збігаються з даними, наведеними в дослідженнях останніх років в Україні (Є. Антипенко, В. Новохатько, П. Оверчук, О. Шовкопляс та ін.).

Результати обстеження рівня фізичного розвитку дозволили встановити, що у дітей 5-6 років переважає астенічний соматотип, що підтверджується значеннями антропометричних індексів, які ілюструють зв'язок між різними антропометричними ознаками. Згідно значенням індексу Вервека-Воронцова у обстежених переважає середня і висока інтенсивність процесів зростання, а підвищені значення індексу Піньє свідчать про переважання слабкої або дуже слабкої міцності статури. Аналіз вікової динаміки довжини тіла показав, що у дітей від 5 до 6 років вона збільшилася на 6 і 7,7 см відповідно у хлопчиків і дівчаток ($p < 0,001$), маса тіла – на 2,5 і 2,9 кг відповідно ($p < 0,01$), окружність грудної клітки – на 2,6 і 1,6 см ($p < 0,05$), що теж вказує на переважання астенічної статури. Педагоги дошкільних закладів та школи повинні враховувати те, що дітям-астенікам властива рухливість, яскрава міміка, жестикуляція але при цьому відсутня точність рухів, спостерігається підвищена виснажуваність, тому діти не можуть витримувати як тривалі статичні навантаження, фізичну роботу так і різкі, інтенсивні зусилля.

Соматоскопія підтвердила наявність морфо-фізіологічних змін, які на думку багатьох дослідників (В. Доскін, В. Зайцева, Х. Келлер, Н. Мураєнко, Р. Тонкова-Ямпольська та ін.) є характерними для розвитку людини ХХІ століття, а саме процесів астенізації (збільшення кількості осіб астенічної тілобудови), грацилізації (зменшення широчинних й обхватних розмірів тіла, загальної маси скелетної мускулатури), ювенілізації (збільшення кількості людей зі слабкою нервовою системою).

Досліджуваний нами вік є періодом «первинного витягування», під час якого відбувається інтенсивне збільшення росту дитини. На думку дослідників нині відбувається зрушення критичного періоду і початку «напівростового» стрибка на межі п'ятирічного віку (Н. Гребнева, Н. Нижегородцева). За нашими спостереженнями період «первинного витягування» почався у досліджуваних вже у віці п'яти років і після шести років

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

уповільнився. Обстеження тих же дітей після закінчення першого класу показало, що річні прибавки зросту склали приблизно 3 см, що відповідає показникам фізичного розвитку 6-літніх дітей.

Середні дані морфофункціональних показників обстежених дітей представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Середні морфофункціональні показники дітей 5-6 років

Показники \ Вік	5 років		6 років	
	хлопчики	дівчата	хлопчики	дівчата
Довжина тіла	121,74+5,2	119,34+4,9	124,55+4,5	123,18+5,6
Маса тіла	22,09+2,8	21,26	24,02+2,8	22,78+4,3
Окружність грудної клітки	61,19	59,13+3,9	61,34+2,7	59,58+3,1

В той же час порівняння середніх антропометричних показників дітей у 2014 та 2005 рр. дозволило виявити істотні зміни основних параметрів морфологічного розвитку за цей період. Зафіксовано виражене збільшення основної ознаки фізичного розвитку – довжини тіла, що свідчить про можливий початок нового періоду акселерації, згасання якої і навіть ретардація відзначалися на межі XX та XXI століть.

Розвиток обстежених дошкільників вирізнявся ступенем гармонійності. В групу з гармонійним (нормальним) розвитком віднесено 67% хлопчиків і 66% дівчаток 5 року життя, 62% і 66% хлопчиків і дівчаток 6 року життя. Нами виявлена частка дітей з різко вираженим дисгармонійним розвитком, що склала серед дівчаток 5-6 років – 18%. Морфофункціональний стан цих дітей не відповідає поняттю «практично здоровий» і вимагає поглибленого медичного обстеження.

Функціональні можливості серцево-судинної системи, які виявляються у типі реакції на фізичне навантаження ми встановлювали на основі зрушень базових гемодинамічних показників: частоти серцевих скорочень (ЧСС) та артеріального тиску (АТ), а також швидкості їх відновлення. Обстеження дозволило встановити, що після виконання навантаження приріст ЧСС та АТ у 87% дітей 5 року життя коливався в межах 35,9 – 51%, що відповідає нормотонічній реакції, характерній для практично здорових дошкільників. Тобто зростання ЧСС та АТ було адекватним фізичній

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

роботі і вони швидко відновлювалися до початкових величин, що свідчить про хорошу пристосовність організму. Серед шестирічок тільки 52% обстежених мали нормотонічну реакцію, що свідчить про погіршення стану серцево-судинної системи.

Аналогічні показники у дітей 6 року життя було отримано за результатами Філіппінського тесту, який характеризує саме біологічний вік дитини, ступінь морфофункціональної зрілості, за якими судять про її розумову та фізичну працездатність. Адже основою працездатності є така організація нервових, енергетичних і інших процесів, яка здатна забезпечити роботу в «стійкому режимі».

Психофізіологи розглядають Філіппінський тест як один з головних критеріїв «шкільної зрілості». Застосування тесту показало, що рівень морфологічної зрілості і темпи біологічного дозрівання нижче норми відмічені в 70% випадків серед хлопчиків і в 45,5% випадків серед дівчаток, що є маркером низького рівня здоров'я. Діти, які складають групу з негативним результатом виконання даного тесту, відчувають при інтелектуальних та фізичних навантаженнях найбільшу морфофункціональну напругу.

Діагностика **фізичної підготовленості** дозволила виявити рівень розвитку рухів і фізичних якостей у старших дошкільників, а також визначити ступінь його відповідності віковим нормам. Результати обстеження фізичної підготовленості представлено у таблиці 2.

Таблиця 2.

Показники фізичної підготовленості дітей 5-6 років

Вік Показники	5 рік життя			6 рік життя	
	стать	державні нормативи	результати етапного контролю	державні нормативи	результати етапного контролю
1	2	3	4	5	6
швидкість бігу на 10 м (сек)	хлопчики	2,6-2,1	2,2-1,8	2,5-1,8	2,4-1,8
	дівчата	2,8-2,2	2,4-1,8	2,7-1,9	2,7-1,9
швидкість бігу на 30 м (сек)	хлопчики	9,1-7,1	9,0-7,5	7,6-6,5	7,6-6,9
	дівчата	8,8-7,0	8,9-7,4	8,4-6,5	8,5-6,5
довжина стрибка з місця (см)	хлопчики	82,0-107,0	80,8-109,1	95,0-132,0	95,3-132,4
	дівчата	77,0-103,0	69,9-102,5	92,0-121,0	93,0-122,8

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

1	2	3	4	5	6
висота стрибка з місця вгору (см)	хлопчики	20,2-25,8	20,0-25,0	21,1-26,9	22,8-27,2
	дівчата	20,4-25,6	20,5-25,4	20,9-27,1	22,2-27,2
дальність кидка правою рукою (м)	хлопчики	3,9-5,7	3,8-5,0	4,4-7,9	4,6-8,0
	дівчата	3,0-4,4	2,8-4,1	3,3-5,4	3,0-4,8
дальність кидка лівою рукою (м)	хлопчики	2,4-4,2	2,0-3,5	3,3-5,3	3,2-5,8
	дівчата	2,5-3,5	2,1-3,0	3,0-4,7	2,8-4,3
дальність кидка набивного м'яча (1 кг) з-за голови (см)	хлопчики	165-260	160-264	215-340	213-340
	дівчата	140-230	140-228	175-300	176-290

Кількісний та якісний аналіз етапного контролю фізичної підготовленості дошкільників дозволив встановити деякі закономірності у формуванні навичок основних рухів: виявлені достовірні відмінності між хлопчиками і дівчатками 5-6 років за середньогруповими показниками.

Результати виконання бігових тестів дітьми 5 р.ж. не відповідають державним стандартам, оскільки спостерігається значна кількість помилок у техніці руху. Біомеханічно правильне виконання тестової вправи покращує результат з 1,8 до 2,4 с. Низькі результати характерні й для дітей, що часто хворіють і, як наслідок, відстають від однолітків в біологічному розвитку від декількох місяців до півроку. Бігові тести виявили суттєве скорочення часу подолання дистанції на 30 м у дітей 6 р.ж., наближаючи результат до середнього рівня за шкільною програмою.

Стрибкові вправи діти 5-6 років виконують зі значною дискоординацією та неузгодженістю роботи частин тіла. Встановлено зменшення темпів приросту показників стрибків у висоту у дітей 6 років обох статей, але ця тенденція більш виражена у дівчаток.

Техніка виконання вправи з метання характеризуються відсутністю деяких елементів, навіть у шестирічок: відсутня фаза перенесення ваги тіла під час прицілювання, замаху та безпосередньо руху кистю під час кидка, недостатня точність і координація рухів верхніх кінцівок. Високі результати досягаються завдяки сили м'язів рук. В цілому показники розвитку швидкісних, швидкісно-силових і координаційних здібностей за результатами тестових випробувань знаходяться на середньому рівні.

Система оцінювання фізичної підготовленості у дошкільному закладі носить описово-порівняльний характер: описується техніка виконання та результати порівнюються зі стандартами. Для того щоби зробити її більш зрозумілою для дитини, ми пропонуємо застосовувати бальну систему оцінювання рухів:

- «відмінно» – всі елементи вправи виконуються у повній відповідності із завданням і схемою руху (5 балів);
- «добре» – при виконанні тесту допущена одна помилка, яка істотно не змінює характер руху і результат (4 бали);
- «задовільно» – тест виконується з великими труднощами, є значні помилки, дитина відступає від заданої моделі (3 бали);
- «незадовільно» – вправа практично не виконана, проте дитина робить спроби (1-2 елемента руху) до її виконання (2 бали);
- «погано» – дитина не робить спроб до виконання тесту, фізично не в змозі його виконати (0 балів).

П'ятибальна система оцінки результатів тестування рухових навичок дозволяє, на нашу думку, не тільки отримати досить об'єктивну картину фізичної підготовленості кожної дитини, а й підготувати випускників дошкільного закладу до сприйняття бальної системи оцінювання в школі.

Нормальне зростання і розвиток організму сприяють якнайповнішій реалізації генетичного потенціалу **вруховій активності (РА)**. За даними обстеження з'ясовано наступне: в першу половину дня РА вища у порівнянні з другою частиною. Це зумовлено тим, що в першій половині дня відсутній період сну, що збільшує час на активну діяльність. В другу ж половину дня час на активні види рухів скорочується за рахунок залучення дітей до занять в різних гуртках, пов'язаних з утриманням статичного положення тіла (іноземна мова, художня праця, комп'ютерна грамота та ін.). Нами були встановлені середні показники рухової активності дітей п'яти-шести років (таблиця 3).

Таблиця 3.

**Середні значення показників рухової активності дітей 5-6 року
життя**

Вік Показники	5 рік життя			6 рік життя		
	I полов. дня	II полов. дня	За день	I полов. дня	II полов. дня	За день
обсяг	10800 рухів	6000 рухів	14000- 17000 рухів	10500 рухів	5000 рухів	13500- 17500 рухів
тривалість	2.80-3.10 год.	1.30- 1.40 год.	3.00-3.30 год.	2.50-3.00 год.	1.20-1.30 год.	2.75- 3.15 хв.
інтенсивність	55 рухів/хв.	50 рухів/хв.	50-60 рухів/хв.	60 рухів/хв.	55 рухів/хв.	55-65 рухів/хв.

З наведених у таблиці даних видно, що тривалість рухової активності більше у п'ятирічних дітей. Більш низькі показники старших дошкільників, на нашу думку, можна пояснити збільшенням тривалості навчальних занять та зростанням пізнавальних інтересів (комп'ютерні ігри, конструювання, перегляд телепередач та ін.). В той же час показники шестирічок можуть свідчити про формування шкідливої звички малорухливого способу життя.

Аналіз загального рухового режиму старших дошкільників дозволив встановити, що він не сприяє досягненню оптимальної рухової активності. Вона становить 40-50% періоду неспанння, що не задовольняє біологічну потребу дитини у рухах. Причинами недосконалості рухового режиму є :

- відносно низька моторна щільність (менше 70%) і слабкий тренувальний ефект занять з фізичної культури: показники ЧСС у різних дітей коливалися в межах 120-130 уд./хв. на заняттях тренувального типу та в межах 110-120 уд./хв. на заняттях навчального типу (гігієнічна норма: 130-140 уд./хв.);

- недостатнє використання освітнього простору (безсистемне планування різних форм роботи з фізичного виховання; нераціональне застосування спортивного обладнання; добір ігор та вправ для прогулянок без врахування сезону, рівня фізичної підготовленості дітей, інтересу до певного виду вправ та індивідуальних особливостей їх рухової активності (гіпер-та гіпоактивні діти);

- відсутність системного підходу до корекції моторики дітей;

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

– недостатнє запровадження в різні організовані форми роботи з фізичного виховання циклічних вправ, які сприяють розвитку витривалості, підвищують працездатність дитини, формують адекватну реакцію на фізичні навантаження.

Характеризуючи **розвиток дрібної моторики рук та зорово-рухової координації** ми вдалися до аналізу результатів, отриманих психологами дошкільних закладів (таблиця 4).

Таблиця 4.

Рівні розвитку дрібної моторики рук та зорово-рухової координації у дітей 5-6 року життя (у %)

Рівні \ Вік	тест «Намалюй людину»		гештальт-тест А. Бендер	
	5 рік	6 рік	5 рік	6 рік
	Кількість дітей	Кількість дітей	Кількість дітей	Кількість дітей
Високий	0	3,5	0	18,5
Вище середнього	17,5	28	-	-
Середній	52,5	50	35	55
Нижче середнього	28	18,5	-	-
Низький	2	0	65	27,5

За результатами виконання тестів «Намалюй людину» Гудинаф-Харріса та гештальт-теста А. Бендер було з'ясовано, що рівень розвитку дрібної моторики рук та зорово-рухової координації змінюється з віком. Дрібна моторика розвивається швидше, чим здатності до просторової організації візуального матеріалу. Згідно з отриманими даними, зорово-просторове сприйняття, розвиток дрібної моторики (копіювання складної фігури) у правшій знаходяться на більш високому рівні в порівнянні з «неправшами», що не співпадає з наявними літературними даними (А. Верба). Наявність дітей з низьким та нижче середнього рівнями свідчать про недостатню шкільну зрілість обстежених дітей. Особливо непокоїть недостатній рівень зорово-просторового сприйняття, яке забезпечує успішне оволодіння навичками письма, необхідне для формування деяких математичних уявлень.

Спостереження за дітьми під час самостійної та організованої рухової діяльності в ДНЗ показало, що дошкільники із задоволенням грають в рухливі ігри, беруть участь у змаганнях. Показники їх рухової активності коливаються в межах середнього та низького

рівнів. Натомість в умовах сім'ї ці показники ще нижчі, вдома діти ведуть малорухливий спосіб життя, багато часу проводять біля екрану телевізора або монітору комп'ютера (за результатами опитування батьків).

Оцінка часу перегляду ТВ-передач дошкільниками показала, що в буденні дні кожна четверта дитина (26,3%) перевищує гігієнічні нормативи перегляду, а в вихідні дні таких дітей зафіксовано в 2,6 разу більше (67,5%). Крім того діти багато часу грають в комп'ютерні ігри. При цьому перевищення гігієнічних норм зафіксовано майже у кожній третій дитині в буденні дні (28,3%) і майже у половини дітей у вихідні дні (47,8%). Встановлено також, що більше 50% дітей старшого дошкільного віку не досипають в буденні дні і навіть у вихідні дні. 16% дітей сплять менше вікової норми. Виявлені порушення режиму дня дитини в сім'ї вказують на низьку здоров'язбережувальну компетентність сучасних батьків. Безумовно, малорухомий спосіб життя, освітні навантаження у зв'язку з підготовкою до школи, а також недосипання відбивається на фізичному розвитку, фізичній підготовленості і здоров'ї дошкільників.

Уявлення дітей про власне здоров'я, шляхи здоров'язбереження знаходяться у сучасних дітей на низькому рівні. З'ясовуючи це, ми запропонували дітям відповісти на такі питання:

1. Скажи, як ти розумієш вислів «здорова людина? Кого ми називаємо здоровим? У нас є в групі такі діти?
2. Як, по-твоєму, бути здоровим – це добре чи погано? Чому?
3. Чи потрібно піклуватися про здоров'я?
4. А ти дбаєш про своє здоров'я? Розкажи, будь ласка, як ти це робиш?
5. Які поради ти мені даси, щоб не захворіти?
6. Кого у вашій родині можна назвати здоровим? Чому ти так думаєш?
7. Ти оздоровлюєшся в дитячому саду? Яким чином?
8. Які корисні звички ти знаєш? Які є у тебе?
9. Чи вважаєш ти що ранкова гімнастику потрібно робити кожній людині? Чому?
10. Чому слід дотримуватися режиму дня?
11. Як ти більш за все любиш проводити вільний час вдома?

В результаті бесіди, яку було проведено з метою визначення рівнів сформованості **емоційно-мотиваційного ставлення**

до здоров'я та фізичних вправ, було з'ясовано, що 30% респондентів 5 р. ж. та 57% – 6 р. ж. дають достатньо повні відповіді на питання: вони мають певний обсяг знань про здоров'я та догляд за ним, вказують на необхідність застосування вправ для його зміцнення. Проте у відповідях інших дітей були відсутні аналітичні роздуми щодо важливості здоров'я та шляхів його збереження, важливість виконання профілактичних заходів для повноцінного життя. Діти віддають перевагу малорухливим заняттям у вільний час: малюванню, перегляду програм телебачення, конструюванню (хлопчики), іграм з ляльками (дівчатка) та ін. Отримані дані свідчать про недостатню вмотивованість дитини щодо виконання фізичних вправ як засобу зміцнення та збереження здоров'я (таблиця 5).

Таблиця 5.

Розподіл дітей за рівнями сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до здоров'я та фізичних вправ

Рівень сформованості емоційно-мотиваційного ставлення до здоров'я та фізичних вправ	5 рік життя	6 рік життя
	(%)	(%)
Високий	12	20
Достатній	18	37
Середній	30	28
Низький	40	15

Узагальнення всіх отриманих результатів дозволило зробити висновок щодо рівня фізичної готовності до шкільного навчання дітей 5-6 років. Більш низький рівень, звичайно, характерний для дітей 5 р. ж. Це зумовлено, в першу чергу, фізіологічною незрілістю п'ятирічок. Проте фундамент фізичної готовності слід закладати якомога раніше: забезпечувати у повному обсязі рухову активність, яка буде стимулювати дозрівання рухових центрів кори головного мозку, тренувати м'язову, серцево-судинну та дихальні системи. П'ятирічок можна захопити вправами, емоційно налаштувати дітей на рухову активність, що стане основою для формування навичок здорового способу життя. Діагностування фізичної готовності з п'яти років є, на нашу думку, доцільним, адже за наступний рік можна внести в даний процес певні корективи. Недоліки ж у фізичній готовності шестирічок повинен буде корегувати вчитель школи.

Щодо результатів обстеження дітей 6 р. ж., то слід зазначити, що комплексна оцінка їх фізичної готовності до школи теж не відповідає вимогам: 21% випускників дошкільного закладу були визначені як фізично готові до психофізичних навантажень, що очікують їх у перший рік навчання. 47% дітей є умовно готовими, тобто такими, чиї розумові і фізичні навантаження повинні дозуватися з урахуванням їх індивідуальних психофізичних особливостей. 32% шестирічок відзначені фізично не готовими до освоєння шкільної програми. Це значна кількість, майже третина випускників ДНЗ, а якщо до них приєднаються діти, які не були охоплені суспільним дошкільним вихованням, то їх число збільшиться. Ці діти, як показують дослідження та багаторічна шкільна практика, є потенційно невстигаючими, їх адаптація до нових умов діяльності відбувається довго і болісно, а іноді і не відбувається зовсім.

Така ситуація стимулювала нас до визначення умов, які б суттєво вплинули на процес формування у старших дошкільників фізичної готовності до систематичного шкільного навчання.

До таких умов, на нашу думку, слід віднести:

- взаємодію медичної, психологічної та педагогічної служб у процесі формування фізичної готовності до школи;
- взаємодія дошкільного навчального закладу з сім'єю вихованців на шляху готовності до шкільного навчання;
- наступність у роботі інструктора з фізичного виховання ДНЗ та вчителя фізкультури початкової школи.

Формування фізичної готовності старших дошкільників до навчання в школі слід розглядати як одну з найважливіших самостійних цілей роботи дошкільного закладу. Мета веде за собою визначення завдань, вирішення яких повинне здійснюватись через систему засобів, методів і форм роботи. Мета, завдання, умови, форми і зміст роботи з фізичного виховання визначається програмою, за якою працює дошкільна установа. Важливим моментом у формуванні фізичної готовності на сучасному етапі реалізації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми є синтез традиційної методики і основ розвивальної педагогіки оздоровлення.

У сучасній системі освіти не передбачена єдина форма оцінки рівня фізичної готовності, тому інструктор з фізичного виховання може вибудувати власну діагностичну програму, виходячи зі

структурних компонентів фізичної готовності та спираючись на показники державних стандартів фізичної підготовленості. Результати діагностики повинні відображатися у відповідній документації. На підставі отриманих даних, користуючись індивідуальними картами розвитку, педагоги можуть реалізувати індивідуально-диференційований підхід в роботі з формування фізичної готовності дошкільників до шкільного навчання. Особливість застосування індивідуально-диференційованого підходу полягає у врахуванні індивідуальних особливостей дитини в комплексі: важливо брати до уваги медичні свідчення, психологічні особливості розвитку, результати педагогічної діагностики. Це передбачає взаємодію інструктора з фізичного виховання, вихователя, медичного працівника, психолога, соціального педагога, логопеда та інших працівників дошкільної установи.

Такого підходу вимагають й реформаційні процеси, що відбуваються у сучасному освітньому просторі: освітній процес все більше орієнтується на забезпечення оптимальної взаємодії усіх його учасників в цілях психофізичного, розумового, духовного розвитку дитини. Ці сучасні тенденції модернізації освіти диктують необхідність подальшого розвитку системи супроводу дитини в освітньому просторі, ефективність якого залежить від рівня узгодженості дій фахівців, що повністю відповідає вимогам комплексного підходу до фізичного розвитку дитини. Проте потенціал цих фахівців і організаційних форм їх діяльності на сучасному етапі до кінця не використовується. Як приклад, можна навести недостатнє, на наш погляд, застосування інструктором з фізичного виховання, педагогам, що працюють в групах старшого дошкільного віку даних психологічної та медичної діагностики для визначення найбільш оптимальних підходів і вибору оздоровчих технік в роботі з конкретними дітьми та їх батьками з питань фізичної готовності до шкільного навчання. Не долучаються до цієї роботи й соціальні педагоги, які не піднімають питання формування здорового способу життя.

Отже, у процесі формування фізичної готовності беруть участь медична, психологічна і педагогічна служби дошкільної освітньої установи. Психолого-педагогічний, медико-соціальний супровід представляють відповідь науки і практики на вимоги суспільства гарантувати допомогу і підтримку будь-якій дитині. Кожна із служб

повинна вирішувати конкретні завдання формування фізичної готовності. Так, специфічною рисою роботи психологічної служби є її спрямованість на максимально гнучку освітню модель за рахунок диференціації і індивідуалізації освіти на основі врахування психофізіологічних особливостей дітей, їх здібностей і схильностей. А це неможливо без комплексної діагностики і корекції особистісного розвитку старшого дошкільника, однією з сторін якого є готовність до навчання в школі.

В той же час, залишається недостатньо вирішеною проблема забезпечення механізму оптимального впровадження даних соціально-педагогічної і психологічної діагностики в освітній процес, зберігається розрив між психофізіологічною наукою і педагогічною практикою, відсутня єдність поглядів різних фахівців на сутність і особливості шкільного життя, його залежність від достатнього рівня готовності дитини до нього.

Сполучною ланкою взаємодії всіх служб повинна стати методична служба освітньої установи. Її основним завданням є надання педагогу такої допомоги, яка дозволила б йому вибрати оптимальний для дитини шлях розвитку. Методична служба з одного боку повинна залучати психологів, медиків, дефектологів, соціальних педагогів до забезпечення фізичної готовності дитини до школи, що сприятиме реалізації комплексного підходу. При цьому і сам освітній процес повинен розглядатися з позицій його валеологізації та психологізації.

З іншого боку, методична служба повинна постійно підвищувати вимоги до рівня професійної компетенції, у тому числі медичної, валеологічної та психологічної, в першу чергу, самого інструктора з фізичного виховання, а також всіх педагогів, що працюють з дітьми.

Змістом роботи методичної служби можуть стати:

- формування пакету замовлень, що відбивають актуальні і перспективні для даної освітньої установи проблеми психофізичного розвитку дитини;
- створення в дошкільному закладі відповідних організаційних структур або служб (наприклад, центру діагностики і розвитку, медико-психологічної лабораторії, психофізичного консилиуму та ін.);

- організація системи постійно діючих семінарів для вихователів, що допоможуть їм інтерпретувати і використовувати матеріали названих служб в роботі з формування фізичної готовності дитини до шкільного навчання;
- нівелювання труднощів та суперечливих ситуацій, які виникають в процесі взаємодії різних категорій працівників ДНЗ та ЗОШ, обговорення їх на медико-психолого-педагогічних нарадах або в індивідуальних бесідах з фахівцями;
- планування усієї роботи педагогічного колективу на основі комплексної діагностики особистості дитини і освітнього процесу;
- організація інформаційно-просвітницької консультативної роботи з батьками вихованців.

Успішне навчання дітей в школі у значній мірі залежить від спільних зусиль працівників дитячого садка і батьків майбутніх учнів. Враховуючи вимоги сучасної школи, більшість батьків посилено здійснюють спеціальну підготовку, залишаючи поза увагою фізичний розвиток дитини, що негативно позначається на її здоров'ї (з'являється тривога, знижується (завищується) рівень самооцінки, зникає пізнавальний інтерес, бажання навчатися в школі).

Особливо важлива робота зі збору інформації про психофізичний статус дитини, її здорову та рухову активність (оцінка тілобудови дитини, її постави; використання вільного часу; темп фізичної роботи; швидкість формування нових рухових навичок; швидкість стомлювання від статичних навантажень, одноманітних дій; задіяність обох рук під час побутових та навчальних дій). Важливо простежити генезис: як йшов розвиток, з яким вихідним рівнем першокласник прийшов до школи. Даний сімейний анамнез дає можливість диференційовано підходити до дитини під час організації фізкультурно-оздоровчої роботи в ДНЗ на шляху підготовки до школи, прогнозувати стан її здоров'я під час навчання.

Не менше важливою є просвітницька робота дошкільного закладу серед батьків. Тут доцільні будь-які форми роботи, але найбільш дієвими є, на нашу думку, 10-15-хвилинні заняття-бесіди з батьками з навчання проведенню додаткових занять фізичними вправами в домашніх умовах та тренінгові заняття зі здорового способу життя.

Такою ж необхідною є й взаємодія дошкільної установи і школи, що забезпечує реалізацію наступності в роботі з фізичного виховання дітей. Дана проблема є однією з найважливіших в системі безперервної освіти. У відповідності до чинного законодавства та нормативно-правових документів саме наступність є однією з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних щаблях.

У Базовому компоненті дошкільної освіти та Державному стандарті початкової загальної освіти визнається пріоритетність компетентнісного підходу до розв'язання основних завдань дошкільної та початкової ланок освіти. Ці документи покликані забезпечити поетапне становлення дитячої особистості, її фізичний, пізнавальний, соціальний, естетичний розвиток, набуття нею певного практичного досвіду, необхідного для використання у майбутньому житті. На дошкільному етапі освіти повинна зберігатися самоцінність дошкільного дитинства і формуватися фундаментальні особистісні якості дитини, що є основою її успішного навчання у школі. Школа зобов'язана враховувати досягнення дошкільника і будувати роботу, спираючись на його потенціал і розвиваючи його [2, 9].

Аналіз педагогічного досвіду в умовах реалізації інноваційних освітніх технологій вимагає переходу від концептуальних форм вирішення проблеми наступності в практичну площину. На наш погляд, основна суперечність криється, передусім, в неспівпадінні уявлень про «наступність» у представників різних соціальних позицій. Для вчителів наступність – це наявність у дитини перед вступом до школи певних знань, навчальних умінь і навичок. Вихователі ж вважають, що діти йдуть до школи з таким знанієвим багажем та рівнем розвитку рухових навичок, який школа не здатна запитати, в шкільній програмі цей зміст дублюється, і розвиток певних здібностей, в тому числі й рухових, обривається.

Вчителі вказують на недоліки в організації роботи з фізичної культури в ДНЗ, зокрема, надмірну захопленість ігровими прийомами під час навчання рухів; недостатню кількість фахівців – інструкторів з фізичного виховання; відсутність спортивних залів та відповідного інвентарю для занять фізичною культурою. І це

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

незважаючи на специфічну спрямованість на оздоровлення, характерну для дошкільної установи.

Полярність позицій вчителів та вихователів підтвердило наше опитування на тему: «Що необхідно сформувати у випускника дошкільної ланки освіти для успішного навчання в школі?»: вихователі на шляху наступності приділяють більше уваги збереженню та зміцненню здоров'я, а вчителі – показникам психологічної підготовки (таблиця 6).

Таблиця 6.

**Провідні показники готовності до шкільного навчання з огляду
вихователів та вчителів (у %)**

Показники	Вихователі	Вчителі
Формування навичок основних рухів та розвиток фізичних якостей	86,6	52,6
Розвиток сенсомоторних координацій	66,6	21,7
Розвиток зорових та слухових аналізаторів	78,9	96,1
Розвиток пізнавальної активності	68,4	76,9
Розвиток логічного мислення	89,4	88,4
Формування знань про школу	42,1	80,7

Узгодженість програм фізичної підготовки в дошкільному закладі та в школі є важливою умовою педагогічної роботи, спрямованої на формування фізичної готовності до навчання. Нами були проаналізовані програми з фізичного виховання в ДНЗ і ЗОШ для визначення наступності їх основних положень.

Існуючі програми навчання та виховання дітей дошкільного віку («Я у світі», «Впевнений старт», «Дитина» та ін.) не повною мірою формують уміння й навички, необхідні вже в перші місяці навчання дітей в першому класі: відсутні вправи, що цілеспрямовано розвивають статичну витривалість м'язів хребта, які впливають на формування постави та навичок утримання робочої пози за партою. Є значні розбіжності в програмах шкільної і дошкільної установ щодо обов'язкового рухового режиму дітей (різниця складає 20 годин в тиждень з переважанням в дошкільній установі). У дошкільних програмах з фізичного виховання відсутні чітко прописані нормативні вимоги щодо виконання тестових вправ: якісна оцінка фізичної підготовленості дається на основі суб'єктивного контролю, а коли дитина в школі стикається з об'єктивною (бальною,

цифровою) оцінкою, вона переживає стрес. Деякі контрольні вправи (наприклад, підтягування) взагалі не передбачені, хоча в початковій школі діти повинні виконувати цей норматив. Шкільна і дошкільна програми мають відмінності у формулюванні завдань навчання і виховання, так в ДНЗ відсутня конкретизація вживаних засобів і методів фізичного виховання дітей, тоді як в шкільній програмі зміст і засоби розписані поурочно. Програми обох освітніх ланок декларують, а не передбачають індивідуалізацію процесу фізичної підготовки, що враховує рухові можливості дітей різної біологічної зрілості. Так, фізична підготовка дітей до умов навчання в школі за дошкільними програмами орієнтована на дитину з середнім рівнем фізичного розвитку. Тому важливою є взаємодія інструктора фізичного виховання, вихователя та вчителя з фізичної культури, що дасть можливість нівелювати розбіжності в програмах.

Отже, робота дошкільного навчального закладу з формування фізичної готовності старших дошкільників до навчання в школі повинна розглядатися як одна з самостійних цілей. Її реалізація передбачає діагностику й оцінку кожного компоненту фізичної готовності (стан здоров'я, фізичний розвиток, фізична підготовленість, дрібна моторика рук і зорово-рухова координація, рухова активність, емоційно-мотиваційний стан, культурно-гігієнічні навички). Оптимальна, коректна діагностика дасть можливість реалізувати індивідуально-диференційований підхід до здійснення розвивально-оздоровчої роботи з фізичного виховання. Вона повинна будуватися на основі синтезу традиційної методики та розвивальної педагогіки оздоровлення. На всіх етапах формування фізичної готовності необхідно забезпечувати взаємодію медичної, психологічної та педагогічної служб дошкільної установи. Формування фізичної готовності повинне відбуватися у тісному контакті з батьками вихованців та спиратися на принцип наступності у роботі дошкільного закладу та школи. Вказані заходи дозволять підвищити рівень фізичної готовності випускників ДНЗ та запобігти дезадаптивним процесам при переході їх до школи.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / [Авт. кол-в: А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та ін.; Науковий керівник: А. М. Богуш]. – К. : Видавництво НАПН, 2012. – 26 с.

2. Бакиева Н. З. Антропо-физиологическая характеристика и «школьная зрелость» современных детей с учетом индивидуальных особенностей развития: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. биологич. наук: спец. 03.03.01 / Н. З. Бакиева. – Челябинск, 2012. – 20 с.

3. Баранов А. А. Оценка здоровья детей и подростков при профилактических осмотрах: руководство для врачей / А. А. Баранов, В. Р. Кучма, Л. М. Сухарева. – М.: Династия, 2004. – 168 с.

4. Баландин В. А. Возрастные особенности динамики показателей физического развития, физической подготовленности и психических процессов детей 6 – 10 лет в период подготовки и адаптации к обучению в школе / В. А. Баландин, Ю. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2001. – №3. – С. 39-42 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bmsi.ru/doc/08faae19-3ae7-4a33-a64c-0d1a0808ebbc>

5. Боделан О. Р. Психологічне забезпечення адаптації дітей шестирічного віку до навчальної діяльності: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / О. Р. Боделан – Одеса, 2000. – 224 с.

6. Вільчковський Е. С. Організація рухового режиму дітей 5-10 років у закладах освіти / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко. – Запоріжжя: ЗОППО, 2006. – 228 с.

7. Готовність дитини до навчання / [упор. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник]. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.

8. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex.ua>

9. Дронова С. Г. Особенности морфо-функционального развития детей дошкольного возраста в современных условиях воспитания: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. мед. наук: спец. 14.02.01 / С. Г. Дронова. – Москва, 1993. – 22 с.

10. Зайцев А. А. Физическое воспитание дошкольников / А. А. Зайцев, Е. В. Конеева, Н. К. Полещук, С. А. Соллогуб. – Калининград: Калинингр. ун-т, 1997. – 71 с.

11. Змановский Ю. Ф. Авторская программа «Здоровый дошкольник» / Ю. Ф. Змановский // Обруч. – 1996. – № 3. – С. 4-5.

12. Лаврентьева М. В. Физиологическое развитие и школьная успеваемость [Электронный ресурс] / М. В. Лаврентьева. – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru>

13. Марінушкіна О. Є. Проблема шкільної дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку / О. Є. Марінушкіна // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 2. – С. 10-13.

14. Моніторинг фізичного розвитку дітей дошкільного віку / [упор. О. Й. Кльось, І. Д. Летнянка]. – Тернопіль-Харків: Ранок, 2013. – 80 с.

15. Никитина М. А. Гигиеническая оптимизация физической подготовки детей к школе в дошкольных образовательных учреждениях: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. мед. наук: спец. 14.02.01 / М. А. Никитина. – Москва, 2011. – 23 с.

16. Рунова М. О. Рухова активність дитини у дитячому садку / М. О. Рунова. – Харків: Ранок, 2007. – 192 с.

17. Савченко О. Неперервність освіти: дошкілля-початкова школа / О. Савченко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 1. – С. 5.

18. Соленова Р. И. Подготовка и адаптация детей 6-8 лет к обучению в общеобразовательной школе средствами физического воспитания: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Р. И. Соленова. – Краснодар, 1999. – 24с.

19. Усова А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова [под ред. действит. чл. АПН СССР А. В. Запорожца]. – М. : Просвещение, 1981. – 175 с.

20. Якименко В. А. Физическая готовность к обучению в школе как условие успешной адаптации первоклассников / В. А. Якименко // Педагогическое образование и наука. – М. : МАНПО. – 2007. – № 1. – С. 69-72.

1.8. Театралізована гра в сучасному дошкільному навчальному закладі

Л. В. Макаренко

Реформування змісту та гуманізація цілей дошкільної освіти України є складовою процесу оновлення світових та європейських освітніх систем. Для сучасного етапу розвитку системи дошкільної освіти характерні пошук і розробка нових технологій навчання і виховання дітей. При цьому, як пріоритетний, використовується діяльнісний підхід до особистості дитини. Одним із видів дитячої діяльності, який широко використовується в процесі виховання та всебічного розвитку дітей, є театралізація, яка повною мірою дозволяє реалізовувати принципи природовідповідності й культуровідповідності виховання.

Психолого-педагогічні дослідження (І. Бех, І. Зязюн, О. Кононко, Л. Масол, Н. Миропольська, Т. Науменко, С. Соломаха, О. Щолокова та інші) та передова педагогічна практика (О. Аматьєва, Є. Белкіна, Т. Гримова, Н. Куфко, О. Полякова та інші) звертають увагу на потребу формування естетичного досвіду дітей та необхідність більш широкого застосування в педагогічному процесі різних видів мистецтва, серед яких особлива роль належить театру і театралізованій діяльності.

Театралізована діяльність в дошкільному навчальному закладі – це можливість розкриття творчого потенціалу дитини, виховання творчої спрямованості особистості. Діти вчаться помічати в навколишньому світі цікаві ідеї, втілювати їх, створювати свій художній образ персонажа, в них розвивається творча уява, асоціативне мислення, вміння бачити незвичайні моменти в буденному.

Крім того, колективна театралізована діяльність направлена на цілісний вплив на особистість дитини, її розкріпачення, залучення в дію, активізуючи при цьому всі можливості, що є у неї; на самостійну творчість; розвиток всіх провідних психічних процесів; сприяє самопізнанню, самовираженню особистості при достатньо високому ступені свободи; створює умови для соціалізації дитини, підсилюючи при цьому її адаптаційні здібності, коректує комунікативні відхилення; допомагає усвідомленню відчуття задоволення, радості,

значущості, які виникають в результаті виявлення прихованих талантів і потенцій.

Аналіз сучасної практики дошкільної освіти дозволяє зробити висновок про те, що все більше уваги надається педагогами розкриттю потенційних можливостей дитини, її прихованого таланту засобами театрального мистецтва. Діти дошкільного віку володіють великими потенційними можливостями для сприйняття, розуміння й емоційної чутливості на твори мистецтва (І. Бех, Н. Ветлугина, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Запорожець, І. Зязюн, О. Кононко, та інші), які примушують хвилюватися, співпереживати персонажам і подіям.

Театралізована діяльність є невичерпним джерелом розвитку відчуттів, переживань, емоційних відкриттів дитини, залучає її до духовного багатства, є найважливішим засобом розвитку емпатії – умови, необхідної для організації спільної діяльності дітей.

Саме театралізована діяльність дозволяє вирішувати багато педагогічних задач, які стосуються формування виразності мови дитини, інтелектуального та художньо-естетичного виховання. Беручи участь у театралізованих іграх, діти стають учасниками різних подій із життя людей, тварин, рослин, що дає їм можливість глибше пізнати навколишній світ. Одночасно театралізована гра прищеплює дитині стійкий інтерес до рідної культури, літератури, театру.

Театр – це засіб емоційно-естетичного виховання дітей в дошкільному навчальному закладі. Театралізована діяльність дозволяє формувати досвід соціальних навичок поведінки завдяки тому, що кожна казка або літературний твір для дітей дошкільного віку мають етичну спрямованість (доброта, сміливість). Завдяки театру дитина пізнає світ і виражає своє власне відношення до добра і зла. Театралізована діяльність допомагає дитині подолати боязкість, невпевненість в собі, соромливість. Театр у дошкільному навчальному закладі вчить дитину бачити прекрасне в житті і в людях. Таким чином, театр допомагає дитині розвиватися всебічно.

Театралізована діяльність в дошкільному навчальному закладі пронизує всі режимні моменти. Так, під час різних занять педагог включає театралізовану гру як ігровий прийом і форму навчання дітей. У заняття вводяться персонажі, які допомагають дітям засвоїти ті або інші знання, вміння і навички. Ігрова форма проведення

заняття сприяє розкріпаченню дитини, створенню атмосфери свободи та грі. Таким чином, заняття театральною діяльністю з дітьми не тільки розвивають психічні функції особистості дитини, художні здібності, але й загальнолюдську універсальну здібність до міжособової взаємодії, творчості в будь-якій області. До того ж для дитини театралізована вистава – це хороша можливість хоча б ненадовго стати героєм, повірити в себе, почути перші у своєму житті аплодисменти.

Театралізована діяльність включається у спільну діяльність дітей і дорослих у вільний час, здійснюється в самостійній діяльності дітей. Театралізована діяльність може бути органічно включена в роботу різних студій і кружків; продукти театралізованої діяльності (інсценування, драматизації, вистави, концерти та інше) можуть вноситися в зміст свят і розваг.

Театр для дітей – це школа емоційної культури та людського спілкування. Театралізована діяльність, яка є імпровізаційною, виступає як активний індивідуальний творчий процес і об'єднує різні за характером творчі принципи: продуктивний (створення сюжетів чи інтерпретація запропонованих), виконавчий (програвання сюжету) та оформлювальний (підготовка декорацій, костюмів тощо). До цього синтезу додаються вміння дитини сприймати специфічне сценічне мистецтво. Лише такий синтез створює умови для розвитку та вдосконалення емоційної сфери і творчості дітей. Однак у реальному житті він, як правило, порушується. Це проявляється в тому, що:

1. Простежується дефіцит спілкування дітей з професійним театром, у дошкільників бракує досвіду сприймання театального мистецтва. Залучення до театру не носить масового характеру, переважна частина дітей залишається поза цим видом мистецтва багато років. Це відбувається як з об'єктивних (театрів у невеликих містах і сільській місцевості немає), так і з суб'єктивних причин (недооцінка дорослими потреби ознайомлення з цим видом мистецтва).

2. Безсистемність і побіжне ознайомлення з театром у дошкільних навчальних закладах, а також у сім'ї формує в дітей «ілюзію знання» цього виду мистецтва та уявлення про доступність сприймання сценічно оформленого твору без спеціальної підготовки і, внаслідок цього, – наступне відторгнення видів мистецтва, сприймання яких потребує володіння їх специфічною мовою.

3. Примітивність, недосконалість театралізованих ігор дітей, і внаслідок – недостатність у дошкільників умінь імпровізувати, природно поводитися на сцені, використовувати різні засоби виразності для створення образу тощо.

4. Відсутність готовності педагогів до керівництва процесом сприймання театрального мистецтва та розвитку дитячої театралізованої діяльності.

Отже, виникає суперечність: з одного боку – загальноприйняте значення театру в емоційному і творчому розвитку дитини, з другого – дефіцит театрального мистецтва в житті дітей. Подолати її можна у разі забезпечення синтезу театралізованої діяльності – ознайомлення з театром як видом мистецтва та організації власної театралізовано-ігрової діяльності дітей. Маленька дитяча вистава розглядається як перехідна форма від гри до мистецтва та перша елементарна форма синтезу мистецтв, яка доступна всім дітям. Театралізована вистава передбачає поєднання рухів, співу, художнього слова, міміки, пантоміми, і при цьому всі вони підлягають головному завданню – створенню художнього образу. Об'єднання кількох видів мистецтва створює унікальні можливості для художнього розвитку дітей.

Відновлення в Україні державності, відродження культурно-історичного досвіду та національних традицій висувають завдання гармонійного, цілісного розвитку дитини як особистості. Про це зазначається в основних державних документах: Законі України «Про дошкільну освіту», Державній цільовій програмі розвитку дошкільної освіти до 2017 року, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Базовому компоненті дошкільної освіти (2012 р.) тощо.

Актуальність нової редакції Базового компонента дошкільної освіти обумовлена соціальною необхідністю зміни знаннєвої орієнтації при організації педагогічного процесу на особистісно-ціннісну та його узгодження з Державним стандартом початкової загальної освіти.

Розглянемо вимоги щодо організації театралізованої діяльності в сучасному дошкільному навчальному закладі, які відображені в Базовому компоненті дошкільної освіти. Базовий компонент дошкільної освіти відображає вимоги до оновленого змісту освіти дошкільника, зокрема до естетичної вихованості дитини. Одним із пріоритетів розвитку дошкільника є освітня лінія «Дитина у світі

культури», яка висвітлює сутність та специфіку театралізованої діяльності. Розглянемо вимоги щодо організації театралізованої діяльності в сучасному дошкільному навчальному закладі, які відображені в Базовому компоненті дошкільної освіти.

З огляду на те, що у змісті «Базового компонента дошкільної освіти» весь матеріал побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу, йдеться про необхідність «формування у дитини чуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту світу мистецтва, розвиток творчих здібностей, формування елементарних художньо-продуктивних навичок, самостійності, культури. Результатом оволодіння дитиною різними видами художньої діяльності є сформоване емоційно-ціннісне ставлення до процесу та продуктів творчої діяльності, позитивна мотивація досягнень; здатність орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміти різні способи створення художніх образів, виявляти інтерес до об'єктів, явищ та форм художньо-продуктивної діяльності, а також оволодіння навичками практичної діяльності, культури споживання» [1, 7-8].

Освітня лінія «Дитина у світі культури» Базового компонента дошкільної освіти завершується узагальненим визначенням результату освітньої роботи – сформованістю даного виду компетенцій (зміст освітньої лінії «Дитина у світі культури» Базового компонента дошкільної освіти представлено на рис. 1).

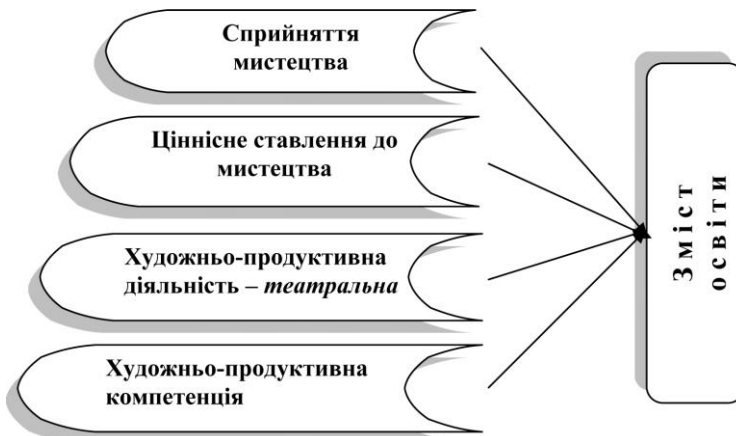


Рис. 1. Освітня лінія «Дитина у світі культури»: світ мистецтва

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Зміст Базового компоненту дошкільної освіти пропонуємо розглянути у контексті формування відповідних компетенцій підготовки дітей до театралізованої діяльності, що відповідають сучасним освітнім стандартам.

Першим компонентом у змісті освіти є *сприйняття мистецтва*, що передбачає формування у дошкільників вибіркового ставлення до окремих видів мистецької діяльності, упізнавання різних видів театрального мистецтва, вміння адекватно сприймати засоби образної (жести, пози, міміка, пантоміміка) та емоційної (інтонація) виразності, увиразнювати образи творів мистецтва у монологах і діалогах.

Ціннісне ставлення до мистецтва формує такі компетенції у дітей дошкільного віку: прийняття та визнання українських мистецьких традицій, фольклору, різних видів театру; насолода виставою, емоційна оцінка діяльності безпосередніх учасників вистави (режисерів, акторів, музикантів, художників) та опосередкованих учасників вистави (костюмерів, білетерів, освітлювачів тощо); знання творів улюблених вітчизняних і зарубіжних авторів; виокремлення жанрів театрального мистецтва (ляльковий, драматичний театр, опера, балет).

Наступним компонентом освітньої лінії «Дитина у світі культури» є *художньо-продуктивна діяльність (театральна)*, що ознайомлює дітей із театром як культурною установою, історією його виникнення. Формує інтегровані навички перевтілення у сценічні образи (позитивний, негативний) за допомогою експресивних засобів (поза, жести, міміка, пантоміміка, мовлення, музика), сприяє запам'ятовуванню дитиною сюжетної послідовності вистави, а також вмінню входити в роль і своєчасно включатися в дію.

Художньо-продуктивна компетенція формує у дітей уміння готувати декорації та елементи костюмів, вибирати та розігрувати ролі відповідно до сюжетної лінії вистави, уявляти себе слухачем, глядачем, виконавцем, володіти прийомами ляльководіння; також візуалізує інтереси дошкільнят у творчих завданнях (малюнки, ігрова діяльність, розв'язання ребусів, кросвордів тощо).

Отже, зміст освітньої лінії «Дитина у світі культури» Базового компонента дошкільної освіти вводить дошкільника у світ практичної та духовної діяльності людей, розвиває потребу в реалізації власних творчих здібностей, вчить отримувати

задоволення не тільки від результатів, а й від процесу творення, вправляє в умінні цінувати рукотворні вироби, культивує інтерес до надбань світової та національної культури.

Державний стандарт дошкільної освіти України – Базовий компонент дошкільної освіти – реалізується Програмами **виховання і навчання дітей дошкільного віку**. Робота дошкільного навчального закладу здійснюється на основі Програми виховання і навчання дітей дошкільного віку – державного документа, який визначає цілі, завдання та зміст роботи з дітьми з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. За останні роки наукові колективи створили низку сучасних програм для дошкільних навчальних закладів.

Розглянемо вимоги Програм виховання і навчання дітей дошкільного віку щодо організації театралізованої діяльності, за якими працювали та сьогодні працюють сучасні дошкільні навчальні заклади.

Так, у першій програмі виховання дітей дошкільного віку «*Малюшко*» (1991 р.), яку рекомендувала колегія Міністерства освіти в незалежній Україні, зміст і завдання театралізованої діяльності дошкільників було подано у розділі «Художня література». Завдання роботи були передбачені для дітей від першої молодшої групи до підготовчої, натомість результати навчально-виховної роботи з театралізованої діяльності визначено лише для дітей підготовчої групи.

Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку «*Дитина*» (1992р.) передусім була спрямована на становлення творчої особистості, розвиток її здібностей. Зміст театралізованої діяльності представлено в розділі «Граючись, зростаємо», який складався з ігор-інсценівок, драматизації, театралізації та орієнтовної тематики вистав для кожної вікової групи.

Недолік обох програм: театралізована діяльність не була виділена в окремий розділ; завдання роботи мали дещо узагальнений характер, що не дозволяло чітко усвідомити специфіку роботи театрального виду мистецтва.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні виокремив за основне двоєдине завдання «...створення сприятливих умов для відкриття та освоєння дошкільником двох основних життєвих реалій – власного «Я» та навколишнього світу». Перед науковцями постало

завдання поетапної розробки документів, що наповнять систему дошкільної освіти новими концептуальними підходами, новим змістом, іншими формами.

Філософію Базового компонента дошкільної освіти в Україні, його нові ідеї, виокремлення чи домінування основних положень, перевагу особистісно орієнтованої моделі над навчально-дисциплінарною було втілено в Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку *«Я у світі»* (2009 р.). Новизна цієї програми була у цілісності першої в Україні програми розвитку дитини-дошкільника. Програма базувалася на чітких концептуальних засадах, що відповідали сучасним світоглядним позиціям і світовим тенденціям. Від попередніх програм її відрізняла спрямованість на цілісний збалансований розвиток дитини через освоєння чотирьох основних сфер життєдіяльності, однією з яких є «Культура», куди вперше було включено розділ «Театралізована діяльність», що було відсутнім у попередніх програмах.

Сучасними вимогами в сфері дошкільної освіти передбачається гармонійний розвиток дитини з дошкільного віку, що потребує переосмислення, доповнення існуючих програм виховання і навчання дітей дошкільного віку та створення інноваційних. Останніми роками розроблено низку таких сучасних програм. Розглянемо чинні комплексні освітні програми 2014–2015 навчального року.

Освітня програма *«Дитина в дошкільні роки»* (2011р.) – програма нового типу, яка зорієнтована на цінності та інтереси дитини, врахування вікових можливостей, взаємозв'язок усіх сторін життя малюка. У розділі «Естетичний розвиток дитини» подано програму формування естетичного ставлення дитини до світу та художнього розвитку самої дитини. Розподіл програмного матеріалу в підрозділах «Створення фонду «Хочу», «Створення фонду «Можу» допомагає вихователям зорієнтуватися в організації театралізованої діяльності дитини. Фонд «Хочу» визначає завдання, які стоять перед вихователями щодо естетичного розвитку, навчання та виховання кожної дитини.

Оновлене видання програми виховання і навчання дітей від двох до семи років *«Дитина»* (2012р.) доопрацьовано відповідно до вимог сучасності з урахуванням актуальних тенденцій розвитку дошкільної освіти. У розділі «Граючись, зростаємо» для дітей

старшого дошкільного віку рекомендовано виконання програмових вимог із театралізованої гри.

Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку *«Впевнений старт»* (2012 р.) відображає запити батьків і практиків щодо естетичного розвитку дітей. Основний програмовий зміст упорядковано за розділами, одним з яких є *«Художньо-естетичний розвиток»* з підрозділом *«Театралізована діяльність»*, що передбачає розвиток природних задатків і здібностей дітей до різних видів художньої діяльності, естетичного ставлення до дійсності, формування художніх умінь і навичок, сприяння самовираженню в художній творчості.

Розроблена комплексна регіональна програма розвитку дитини дошкільного віку *«Українське дошкілля»* (2013 р.) побудована на принципах науковості, інтеграції, системності, комплексності, гуманізації змісту навчання та виховання. Підрозділ *«Театралізована діяльність»*, який входить до розділу *«Креативний розвиток»*, містить освітні завдання, тематику вправ та ігор відповідно до вікових можливостей дитини та завершується показниками компетентності.

Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку *«Соняшник»* (2014 р.) визначає основні завдання розвитку, навчання та виховання дітей четвертого-шостого років життя згідно з Державним стандартом дошкільної освіти України, яким є Базовий компонент дошкільної освіти. Розділ програми *«Художньо-естетичний розвиток»* передбачає різні напрями взаємодії педагога з дітьми щодо формування інтересу до театру та заохочення до участі в театралізованих діях.

Базова Програма розвитку дитини дошкільного віку *«Я у Світі»* (2014 р.) спрямована на комплексний педагогічний процес формування у дитини дошкільного віку цілісної картини світу. У Програмі відображено вимоги до оновленого змісту освіти дитини від народження до шести (семи) років життя, а саме до її розвиненості, вихованості й навченості впродовж дошкільного дитинства. Матеріали освітньої лінії *«Дитина у світі культури»* структуровано за рамкою-схемою, що містить такі елементи: вікові можливості (для кожного року життя); основні освітні завдання (чітко окреслені розвивальні, навчальні та виховні завдання); організація життєдіяльності; показники компетентності дитини на кінець кожного вікового періоду. До розділу *«Світ театрального мистецтва»*

входить: ознайомлення з творами мистецтва, художньо-практична діяльність, дитяча творчість.

Отже, аналіз чинних комплексних освітніх програм для дітей дошкільного віку свідчить про те, що в них простежується тенденція державної підтримки естетичного розвитку дошкільників засобами театрального мистецтва. Особливістю цих програм є визначення пріоритетності театралізованої діяльності та сприяння її активному впровадженню в практику дошкільних навчальних закладів.

Важливість естетичного виховання обумовила появу сучасних чинних парціальних освітніх програм.

Парціальна освітня програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку *«Радість творчості»* (автори Р. Борщ, Д. Самойлик, 2013 р.) забезпечує можливість реалізації варіантної складової Базового компонента дошкільної освіти. Особливу увагу в програмі приділено виявленню, збереженню та розвитку творчого й особистісного потенціалу дитини. Серед пріоритетних завдань програми – розвиток емоційно-естетичного сприймання та ціннісного ставлення до краси навколишнього світу, формування уявлень про різні види мистецтва та їх характерні особливості, розвиток творчих здібностей і збагачення індивідуального художньо-естетичного досвіду кожної окремої дитини. Зміст програми узгоджено з основними вимогами та концептуальними засадами Базового компонента дошкільної освіти та чинних програм виховання, розвитку й навчання дітей дошкільного віку.

У програмі *«Радість творчості»* висвітлено особливості художньо-естетичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку, подано освітні завдання та орієнтовні показники життєвої компетентності за визначеними тематичними розділами, розкрито основні підходи до організації педагогічної діяльності. Програма *«Радість творчості»* виявляє:

- збереження та розвиток творчого й особистого потенціалу дитини;
- розвиває емоційно – естетичне сприймання, ціннісне ставлення до краси навколишнього світу, творчі здібності;
- формує уявлення про різні види мистецтва та їх характерні особливості;
- збагачує художньо-естетичний досвід дитини.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Парціальна освітня програма «Грайлик» з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі (автори О. Березіна, О. Гніровська, Т. Линник, 2014 р.) розширює та доповнює зміст роботи педагогів дошкільних навчальних закладів з питань організації театралізованої діяльності. Програма складена відповідно до Базового компонента дошкільної освіти з урахуванням вікових психолого-фізіологічних особливостей розвитку дітей; розкриває особливості та умови успішної освітньої роботи, завдання та змістові блоки з організації театралізованої діяльності з дітьми молодшого, середнього та старшого дошкільного віку, ґрунтується на усвідомленій педагогом потребі поступово вводити дитину у світ театру і гри.

Принципи побудови програми: науковість; доступність; особистісна спрямованість; відповідність завданням сучасної дошкільної освіти; інтеграція змісту й організації діяльності. Основні положення: формування естетичного досвіду; розвиток комунікативно-мовленнєвої і театралізованої діяльності; слухання літературних творів у якісному виконанні; аналіз «живого» мовлення; вправління у виразному виконанні; практично-ігровий пошук засобів художньої виразності; відтворення тексту за ролями, імпровізація, перевтілення; створення ігрових ситуацій, доповнення змісту; формування свободи дій і поведінки; формування соціально-моральної компетентності.

Отже, Базовий компонент дошкільної освіти (2012 р.), чинні комплексні освітні програми для дітей дошкільного віку та сучасні парціальні освітні програми спрямовують зусилля батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному віці.

Розробка авторської програми «Вітаю тебе, театре!» зумовлена потребою залучення дітей до театральної культури. Програма відображає один із можливих варіантів методичного забезпечення Базового компонента дошкільної освіти, де найважливішими результатами опанування мистецької діяльності в дошкільному віці є усвідомлення дитиною себе суб'єктом творчості, митцем, здатним не лише відтворювати здобуті враження, а й інтерпретувати їх, збагачувати власним досвідом, творчо самовиражатись у різних видах художньої діяльності.

Програма «Вітаю тебе, театре!» призначена для дітей старшого дошкільного віку та забезпечує поступове ознайомлення дітей із

театральним мистецтвом, послідовно розкриває методику керівництва театралізованими іграми дошкільників. Гра «у театр» дітей дошкільного віку посідає провідне місце серед різних видів дитячих ігор. Під час ігор складається здібність дитини сприймати театральну умовність, створюються сприятливі умови для зародження «чуття театру». Спираючись на свої дитячі спогади, К. Станіславський відзначив, що саме у процесі раннього спілкування з театром «у дітей розкриваються тайники їх творчої сили (*інстинкту або дару*)». Великий режисер не лише розумів значення дитинства під час спілкування людини з театром, але й наголошував на загальноестетичній ролі театрального мистецтва.

Головна мета програми – підведення дошкільників до усвідомлення специфіки різних видів театрального мистецтва, залучення до виховання стійкого інтересу до театрального мистецтва, готовності до творчої діяльності.

Завдання програми:

- ознайомлення дітей зі специфікою театрального мистецтва;
- формування в дітей емоційно-ціннісного ставлення до театру;
- розвиток естетичного сприйняття як творчого процесу – основи залучення до мистецтва;
- оволодіння навичками спілкування та колективної творчості.

Організація роботи за авторською програмою «Вітаю тебе, театре!» передбачає застосування наступних методів і прийомів: виразне читання літературних творів та їх драматизація. Широко використовуються практичні дії дітей, пізнавальна діяльність з елементами творчості (робота з кросвордами, ребусами, шарадами, загадками тощо), продуктивна діяльність з елементами творчості (малювання, ліплення, оригамі) та ігрова діяльність з елементами творчості (гра «Ми скоморохи» та інші).

Діти мають знати: що таке театр та історію виникнення театру; театральні професії безпосередніх учасників вистави (ті, хто ставить виставу і виконує ролі) та опосередкованих учасників вистави (тих, хто забезпечує умови для успіху вистави); правила поведінки в театрі.

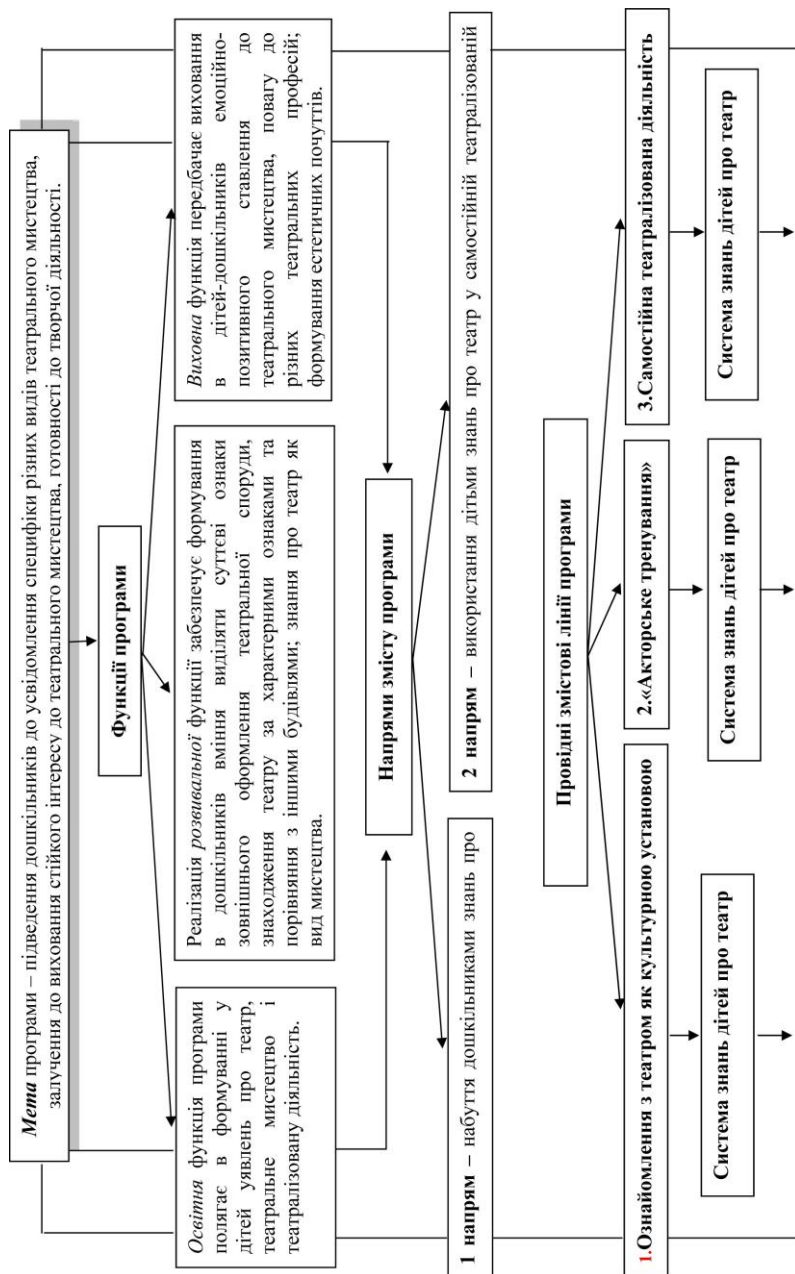
Діти мають вміти: виконувати завдання інтелектуальної діяльності з елементами творчості (відгадування ребусів і кросвордів на театральну тематику, проведення дидактичних ігор «Хто я?»,

«Знайди театральні речі» тощо); виконувати завдання продуктивної діяльності з елементами творчості (малювання декорацій до вистав, ліплення казкових театральних споруд тощо); виконувати завдання ігрової діяльності з елементами творчості (гра в різні театральні професії, участь у театральних вікторинах тощо); виконувати вправи, які забезпечують «акторське тренування» (вправи на розвиток уваги та уяви, засоби образної та емоційної виразності, дитячий варіант «аутотренінгу»); брати активну участь у виставах; придумувати сюжети для вистав.

Нижче представлена модель, яка розкриває шляхи формування у дітей уявлень про театр і театралізовану діяльність. Модель програми «Вітаю тебе, театре!» орієнтована на цілісне сприйняття вихователями процесу організації театралізованої діяльності з дітьми в сучасному дошкільному навчальному закладі (рис. 2).

Цілеспрямована організація сприймання різних видів мистецтва театру дітей старшого дошкільного віку та їх власна театралізована діяльність доцільна з кількох причин: ця діяльність є різновидом провідної (ігрової) діяльності, а, отже, впливає на психічний розвиток дітей цього віку і, насамперед, важливого психічного процесу уяви. Старші дошкільники проявляють значний інтерес до театального мистецтва як діяльності імпровізаційній, що є передумовою усвідомлення його ролі в житті людини і суспільства та розвиває творчі можливості дитини. Разом із тим у дошкільників відсутній досвід сприймання сценічного мистецтва, не сформована готовність до самостійної театралізованої діяльності. Лише окремі випускники дошкільного навчального закладу мають достатній рівень розвитку уявлень про театр, у них сформовано певні ігрові вміння, які дозволяють їм організовувати самостійну театралізовану діяльність.

Сприймання дітьми дошкільного віку театру і самостійна театралізована діяльність – це два своєрідних процеси, вихідні точки яких різні. Сприймання сценічного мистецтва доцільно починати з більш доступного для емоційного відгуку дитини виду – лялькового театру, тоді як самостійна театралізована діяльність повинна наблизитися до рольової гри як передумови розвитку індивідуальної сценічної дії. Виходячи з цього, доцільно починати формування театралізованої діяльності з драматичних вистав.



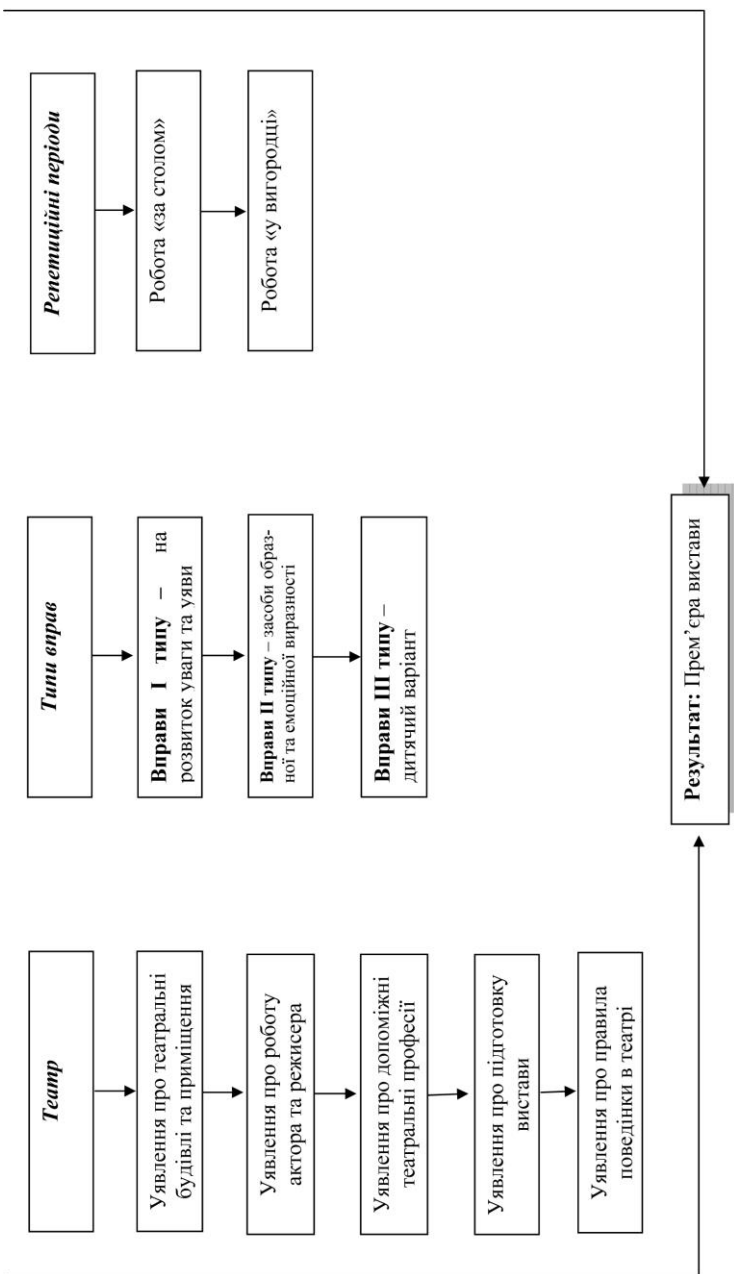


Рис. 2. Структурна модель програми «Вітаю тебе, театре!» з ознайомлення дітей із театром та театралізованого діяльності

Характеристика поняття «готовність до театралізованої діяльності» включає певний рівень знань про театр (уявлення про його призначення, специфіку діяльності робітників театру та підготовку вистави); рівень емоційно позитивного ставлення до театру, стійкий інтерес до різної сценічної діяльності, адекватна реакція на театральні дії, які забезпечують успішне протікання театралізованої діяльності (доцільне використання засобів образної та емоційної виразності, вміння перевтілюватися і створювати ігрові образи, вести ігровий діалог, виконувати мізансцени тощо).

Дослідно-експериментальна робота дозволила визначити і науково обґрунтувати педагогічні умови ефективного ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з театральним мистецтвом і розвитком театралізованих ігор. Так, важливою педагогічною умовою розвитку цього виду творчої діяльності є організація роботи з дітьми у трьох напрямках.

Перший включає організацію первинного сприймання театального мистецтва, формування позитивного ставлення та інтересу до нього; уявлень і деяких понять про театр і театральне мистецтво; створення адаптаційного фону, який забезпечив би розвиток інтересу до самостійної сценічної діяльності.

Другий напрям включає формування конкретних практичних умінь сценічної діяльності: розвитку уваги, уяви; вміння вести рольовий діалог, перевтілюватися, психологічно налаштовуватися на виконання дії, яка має відбутися.

Третій напрям включає організацію самостійної театралізованої діяльності та забезпечення умов для постановки вистав різних видів, що закріплює готовність дітей до театралізованої діяльності. Для цього використовують рольові діалоги, міні-вистави, вистави з музичним супроводженням.

Була підтверджена необхідність та ефективність використання серій спеціальних вправ з метою розвитку вмінь виконувати різні сценічні дії. Апробовані вправи трьох типів.

Використання експериментальної методики забезпечило суттєве просування дітей у рівні знань про театр та емоційне ставлення до різних видів театального мистецтва в рівні сформованості вмінь організовувати виставу і брати участь у ній. Проведена робота з підготовки до вистави та її прем'єри розширила уявлення дітей про театральні професії, сприяла зростанню

загальної культури й ерудиції дошкільників, які пройшли спеціальне навчання. Це підсумок тривалої роботи всього колективу, момент найвищої напруги, виявлення всіх творчих здібностей дітей. Поетапність підготовки гри-інсценівки потребує від дітей уміння самоорганізовуватися, розподіляти між собою всі обов'язки – від оформлення вистави до виконання ролей. Саме тут вже проявляється початок справжнього сценічного мистецтва.

Дослідно-експериментальна робота показала, що театралізована гра має не тільки велику емоційну привабливість і є улюбленою дитячою діяльністю, але й суттєво впливає на розвиток уяви, котра, як відомо, є однією з провідних показників результативності навчання.

У результаті цілеспрямованого педагогічного впливу діти підійшли до усвідомлення поняття «театр» як особливого закладу, котрий суттєво впливає на людину. Було відзначено загальну зміну емоційного ставлення до мистецтва театру: діти виявляли стійкий інтерес до театралізованої діяльності, прагнення до перевтілення, вміння доцільно використовувати засоби образної та емоційної виразності тощо.

Проведена дослідно-експериментальна робота з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі засвідчила, що зміни в сформованості театралізованої діяльності у дітей в сторону її зростання відбуваються, коли вихователь здійснює цілеспрямовану та систематичну роботу, сам виявляє творчість і навчає цього дітей. При цьому важливо організувати роботу таким чином, щоб постійно враховувались індивідуальні здібності кожної дитини, її інтереси, сформованість певних умінь і навичок, необхідних для вияву творчості.

Для того, щоб виявити індивідуальний розвиток умінь імпровізувати, нами було проведено спостереження за однією дитиною експериментальної групи. Характеристика була складена на початку експерименту на основі спостережень за процесом самостійної художньої діяльності, вечорів розваг, свят і загальної характеристики, яку дав вихователь:

«Віта М. – за оцінкою педагога, емоційна, завжди любить бути першою. На заняттях уважна, зосереджена. Любить ігри, в яких мають перевагу казкові сюжети. Приятелює зі всіма дітьми групи. Ініціативу в іграх бере у свої руки, але може виконувати й другорядні

ролі. При виконанні творчих завдань виявляє старання, уважно слухає пояснення вихователя. Не зовсім точно використовує виразні рухи в передаванні образу, інколи губиться. Міміка обличчя розвинена. Труднощі виникають при втіленні уявленого образу. Рухома, ритмічна. Погоджується з думкою дорослих».

Після контрольного зрізу, який було зроблено в кінці формувального експерименту, ми знову склали індивідуальну характеристику на дитину, за якою постійно велося спостереження з метою виявлення динаміки її розвитку. Нижче наводимо цю характеристику.

«У процесі навчання дівчинка стала виявляти підвищений інтерес до театралізованої діяльності, постійно запитувала, коли ще вони підуть до театру. Більше за все їй подобалося виконувати вправи на пошук засобів образної виразності. Особливо їй вдавалася міміка. Вона любила не тільки сама виконувати ці вправи, а й навчала інших дітей, як треба передати певний вираз обличчя. Рухи, які вона використовувала під час імпровізації, відрізнялись різноманітністю, оригінальністю».

Отже, у ході дослідження підтвердилась необхідність і своєчасність вивчення проблеми формування театралізованої діяльності у дітей старшого дошкільного віку як однієї зі сторін педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі.

Проаналізувавши історію виникнення та розвитку різних видів театру, його витоки, основні віхи становлення театру в Україні ми дійшли висновку щодо доцільності та послідовності формування дитячої самостійної театралізованої діяльності у відповідності до філогенетичного принципу, тобто урахування історичного характеру розвитку сценічного мистецтва. Наукове підґрунтя філогенетичного принципу, сучасні підходи до організації ефективного культурного, художньо-естетичного, креативного простору дитини, окресленого в Базовому компоненті дошкільної освіти, чинних програмах виховання і навчання дітей дошкільного віку, сучасних парціальних програмах з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному дозволяє сформулювати наступне положення: першим видом театралізованої діяльності у дітей дошкільного віку повинен бути драматичний театр. Саме театр для дітей є школою емоційної культури та людського спілкування, виховання різних почуттів дітей, розуміння специфіки однієї з форм

пізнання дійсності. Імпровізаційна театралізована діяльність є синтезом мистецтв для дошкільників, перехідною формою від гри до мистецтва, виступає специфічним видом дитячої активності, індивідуально-творчим проявом.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / [Авт. кол-в: А. М. Богущ, Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч та ін.; Науковий керівник: А. М. Богущ]. – К. : Видавництво НАПН, 2012. – 26 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» : у 2 ч. [упоряд. О. Л. Кононко]. – Київ : МЦФЕР-Україна, 2014. – Ч. I. – 150 с.
3. Дитина : Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту О. В. Огневюк, К. І. Волинець. – К. : Київ ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
4. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2011. – 188 с.
5. Долинна О. Особливості роботи з дітьми, охопленими різними формами здобуття дошкільної освіти / О. Долинна, О. Низковська // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 3. – С. 31–38.
6. Калуська Л. В. Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» / Л. В. Калуська. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 144 с.
7. Макаренко Л. Все про театр і дитячу театралізовану діяльність: метод. посіб. / Л. Макаренко. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.
8. Макаренко Л. В. Театр і театралізована діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі: монографія / Л. В. Макаренко. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. – 211 с.
9. Макаренко Л. Організація театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / Л. Макаренко. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В. , 2014. – 256 с.
10. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: навч.-метод. посіб. / За ред. Г. С. Тарасенко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 320 с.
11. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.

12. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / керівник проекту Б. Жебровський, авторський колектив – О. Андрієтті, О. Голубович та інші. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 104 с.

13. Шевчук А. Розвиток дошкільнят в музично-руховій діяльності: навч.-метод. забезпечення програми «Дитина» / Антоніна Шевчук. – К. : Вид. дім «Шкіл. Світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

14. Щукіна Л. В. Розвиток творчих здібностей дошкільників засобами художньо-театральної діяльності. Адаптована програма / Л. В. Щукіна // Дошкільний навчальний заклад. – 2010. – № 9 (45). – С. 21–30.

1.9. Правове виховання як засіб соціалізації дітей старшого дошкільного віку

А. І. Лубянова

Зміни в різних сферах життя сучасного суспільства, переоцінка цінностей, побудова правової держави у відповідності зі сформованими у країні умовами диктують необхідність перегляду ставлення до правової соціалізації та її актуалізації в освітньому просторі дошкільного дитинства. На виконання завдань правової соціалізації орієнтують такі важливі документи як «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні», чинні програми для дошкільних навчальних закладів, які пріоритетним завданням визначають розвиток цілісної особистості, здатної діяти у межах своїх прав та обов'язків; формування правової компетентності особистості, що допоможе їй у визнанні життєвих орієнтирів, розвитку вміння правового захисту себе та інших у складних умовах сьогодення.

Таким чином, актуалізація проблеми правової соціалізації дітей дошкільного віку у сучасних умовах обумовлюють необхідність дослідження різноманітних факторів, шляхів та засобів її здійснення.

Правова соціалізація особи є важливим та необхідним елементом загальної соціалізації і співвідноситься з нею як частина та ціле. Для правової соціалізації особи, як органічної частини загальної соціалізації характерним є специфічний прояв її основних законів. Тому, дослідження такого явища, як правова соціалізація, здійснюється через призму закономірностей, що притаманні соціалізації особи взагалі.

Незважаючи на значну кількість наукових доробків з питання соціалізації особистості, аналіз наукової літератури показав, що до теперішнього часу не існує його чіткого визначення, яке в рівній мірі задовольняло б філософів, соціологів, соціальних психологів, педагогів, правознавців та інших фахівців. Проте, з'ясування сутності поняття «правова соціалізація» потребує розгляду загального поняття соціалізації особистості.

Соціалізація – явище загальне, всеохоплююче, яке відбувається протягом життя. Оскільки явище є тривалим, багатовекторним,

всеосяжним, то цілком закономірним та обґрунтованим є існування численних підходів до розуміння процесу соціалізації. Зазначимо деякі з них [13]:

- соціалізація – процес взаємодії людини з оточуючим середовищем (З. Фрейд, Т. Парсонс, Б. Скіннер, Ч. Кулі, Дж. Мід, Ж. Піаже, Е. Еріксон та ін.);

- соціалізація – це взаємодія людини з соціальним, яке впливає на формування в неї певних соціальних рис (С. Гончаренко);

- соціалізація – історично обумовлений прогрес особистості, де набутий соціальний досвід за умов виховання, стихійного впливу особистість активно відтворює в подальшому житті (І. Зверева);

- соціалізація – двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища (А. Капська).

Однак, при всьому різноманітті підходів до визначення поняття «соціалізація», усі зазначені погляди поєднує розуміння соціалізації як процесу і результату засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин.

Згідно з концептуальними засадами дослідження проблеми соціалізації активність людини зумовлена потребою належати до соціуму, сприймати морально-правові вимоги суспільства, осмислювати й оцінювати їх, ідентифікувати себе з конкретною соціальною групою тощо. Окрім цього, у процесі соціалізації відбувається активне самоствердження особистості в суспільстві, що супроводжується самопізнанням, саморозвитком, самовизначенням. З цих міркувань соціалізація розглядається як системне утворення в соціальному становленні особистості, що містить цілі й джерело перетворення, а також характеризується багатofакторністю, етапністю, механізмами, двобічністю.

Так, на двобічність процесу соціалізації вказує дослідниця Г. М. Андреева. Вона зазначає, що соціалізація виступає двостороннім процесом, який включає в себе, з одного боку, передачу індивідові соціальної інформації, знань, його прилучення до існуючих цінностей та орієнтирів, засвоєння ним соціального досвіду, норм, ролей, навичок і вмінь за допомогою входження в систему сформованих суспільних відносин, з іншого боку, це процес не лише відтворення, а й подальшого розвитку індивідом існуючої системи суспільних відносин за рахунок його активної діяльності у процесі

включення в соціальне середовище. Звідси, соціалізація не може розглядатися як механічне відображення соціального досвіду, це активна діяльність індивіда. Без активної участі самої людини соціалізація неможлива, бо саме нею засвоюється коло цінностей, понять, навичок, на ґрунті яких складається її повсякденне життя [1].

В. Москаленко підкреслює, що у зв'язку із тим, що соціалізація – це процес, який детермінується конкретними соціально-історичними умовами, його не можна вважати завершеним на якомусь етапі життєдіяльності людини [14]. Він продовжується протягом усього життя особистості, однак, за даними науковців, пік його функціонально припадає на період старшого дошкільного віку. Дитина поступово входить у реальність людського буття, яку утворюють простори предметного світу, образно-знакових систем, природи та соціальний простір безпосередніх стосунків людей (А. Богущ, Р. Буре, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Г. Люблінська, Т. Піроженко, І. Печенко та ін.).

За визначенням О. Кононко, соціалізацію на ранніх етапах онтогенезу слід визначати як набуття дошкільником соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього. У результаті соціального розвитку засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності у формуванні навичок, здатність до спілкування з оточуючими [8].

Вагомий внесок у розгляд сутності процесу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві здійснено І.Рогальською. Науковець тлумачить поняття соціалізація в дошкільному дитинстві, як процес становлення дитячої особистості у її взаємодії із соціальним світом на основі порівнявального входження дитини у систему соціальних зв'язків, активного освоєння соціокультурного досвіду через її суб'єктивне пізнання суспільного довкілля та конструювання образу соціального світу [20].

Специфіка соціалізації особистості у дошкільному дитинстві, на думку вченої, полягає у неперервній зміні простору її «соціального дозрівання», у забезпеченні розширення ступеня свободи при її введенні в суспільне довкілля, у розвитку її суб'єктивної активності та формуванні соціальної компетентності, у соціально-емоційному освоєнні суспільного довкілля й орієнтується на збагачення життя дітей у соціокультурному просторі.

У зв'язку із цим сучасними документами дошкільної освіти ставиться завдання формування у дітей соціальної компетентності, що включає навички соціальної поведінки, свідоме ставлення до себе як рівної з іншими людьми особистості, інтерес до людей та спілкування з ними, інтерес до нової соціальної інформації, свідоме ставлення до своїх прав та обов'язків.

За твердженням Л. Варяниці, С. Литвиненко, Т. Піроженко, І. Печенко проблема формування соціальної компетентності полягає в готовності дитини ефективно взаємодіяти з людьми, які її оточують у системі міжособистісних стосунків.

Слушною є думка О. Кононко про те, що соціальна компетентність дитини дошкільного віку передбачає її вміння орієнтуватися в середовищі, знаходити в ньому правильні орієнтири для побудови адекватної поведінки, установлювати зв'язок причин і наслідків, виявляти гнучкість у пристосуванні до нових умов середовища з одночасним збереженням свого особистісного стрижня, бачити себе очима інших, співвідносити їх очікування із своїми можливостями [8].

Базовий компоненті дошкільної освіти наголошує на тому, що до соціальної компетентності дитини дошкільного віку входить «орієнтування у своїх основних правах і обов'язках, усвідомлення їх значення та відмінності» [2]. Однією із фундаментальних складових загальної соціалізації називається правовий аспект соціалізації особистості. Визначення й обґрунтування теоретичних засад проблеми правової соціалізації дітей дошкільного віку робить необхідним, насамперед, з'ясування особливостей трактування в сучасній науковій літературі поняття «правова соціалізація особистості».

Незважаючи на велику кількість визначень поняття «правова соціалізація», всі їх можна умовно поділити на три групи.

Перший підхід у визначенні поняття «правової соціалізації», представниками якого, зокрема, є Н. Арутюнян, О.Здравомислова, Ш. Курильські-Овжєн [11], зводиться до того, що в якості суб'єкта соціалізації розглядається суспільство, а в якості об'єкта індивід. Під соціалізацією в даному випадку розуміється входження особи до системи суспільно-правових відносин, залучення її до існуючих форм діяльності. Таке входження особи до системи суспільно-правових відносин здійснюється за допомогою інститутів та агентів

правової соціалізації, через які у особистості формуються певні якості, необхідні їй для подальшого існування у даному суспільстві. Такий підхід характеризується повним ігноруванням індивідуальності особи та її природної активності.

Представники другого підходу (В. В. Головченко, І. В. Патерило) [4] дотримуються протилежної точки зору і розглядають в якості суб'єкта правової соціалізації не суспільство, а індивіда. На їх думку, у процесі правової соціалізації індивід засвоює і набуває певних якостей, за допомогою яких він пристосовується до існуючих умов правової дійсності. Об'єднуючим елементом прихильників даного підходу є їх спільні методологічні засади, які призводять до єдиного погляду на процес правової соціалізації, як адаптацію індивіда до умов оточуючого середовища з метою подальшої його зміни. Таким чином, суб'єктом, тобто активною стороною правової соціалізації в даному випадку, є індивід, який мобілізує можливості права і використовує їх з метою зміни оточуючого середовища.

На думку представників третього підходу (В. М. Кудрявцев, В. П. Казимирчук, Н. М. Оніщенко) [7; 10], таке протистояння щодо визначення поняття «правова соціалізація» є не зовсім доречним. Оскільки, правова соціалізація є двостороннім процесом взаємодії індивіда і суспільства, в якому обидві сторони є активними. Індивід, як об'єкт правової соціалізації, зовсім не позбавлений правової активності, тому сам може обирати для себе основні напрямки даного процесу, будучи тим самим одночасно і об'єктом, і суб'єктом правової соціалізації. У процесі правової соціалізації особа вибірково сприймає зовнішні умови впливу. Таким чином, зовнішні (об'єктивні) умови визначають поведінку людини лише в тій мірі, в якій співвідносяться з внутрішніми (суб'єктивними) умовами, що склалися в результаті всього процесу правової соціалізації.

Узагальнюючи точки зору дослідників, можна сформулювати визначення правової соціалізації особистості, як процес опанування індивідом правових цінностей, правової культури, норм поведінки; механізм формування й розвитку соціально-правової сутності особистості і як результат – становлення суб'єкта права, який успішно функціонує у правовому полі.

Окрім того, двосторонній характер правової соціалізації проявляється не лише у тісній взаємодії особи та суспільства, як

активних суб'єктів, а й в єдності спрямованих та стихійних факторів впливу на особу у процесі її формування. Наявність двох видів правової соціалізації особи майже завжди породжує їх протистояння. Іноді вектори цілеспрямованої та стихійної правової соціалізації особи співпадають, і це сприяє швидкому досягненню нею позитивного результату. Але, частіш за все характер цінностей, установок безпосереднього оточення особи (стихійної соціалізації) не співпадає з цілями цілеспрямованої соціалізації, що призводить навіть до повного їх протистояння. Це в свою чергу, уповільнює процес досягнення позитивного результату правової соціалізації або взагалі заважає досягненню поставлених цілей та породжує конфлікт між особою і суспільством.

У зв'язку з цим часто постає питання – якому із зазначених видів правової соціалізації особи - спрямованому чи стихійному – надати перевагу. Надання переваги стихійним засобам впливу може призвести до уповільнення або навіть до негативних результатів правової соціалізації особи.

Аналіз наукової літератури, присвяченої дослідженням проблеми соціалізації засвідчує, що науковці минулого і сучасності дотримуються думки, що виховання як інструмент прискорення та корегування процесу соціалізації є одним із головних шляхів організованої соціалізації. Погоджуючись з цим, ми вважаємо за необхідне розкрити сутність цього зв'язку, за якого виховання постає як важлива складова соціалізації.

Так, у своєму дисертаційному дослідженні науковець Кравченко узагальнюючи різні підходи до визначення поняття «виховання», вказує, що під ним на сьогодні розуміється процес організації та стимулювання активної діяльності особистості з оволодіння суспільним досвідом; суспільне явище, складний і суперечливий соціально-історичний процес входження, включення молодого покоління в життя суспільства; загальна формотворча основа морально-духовного розвитку особистості, рушій набуття нею суспільних якостей на полюсі добра внаслідок цілеспрямованих дій, що надходять від суспільства; процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки тощо [9].

В. Загвязинський виокремлює чотири підходи до тлумачення сутності сучасного виховання: соціально орієнтований, змістовно орієнтований, процесуально орієнтований, особистісно орієнтований [9].

Відповідно до соціально орієнтованого підходу, пріоритет надається соціальним вимогам до дитини як громадянина, члена спільноти, а його провідна мета полягає в забезпеченні адаптації зростаючої особистості до життя в суспільстві, суспільно корисної праці та спільної життєдіяльності.

Змістовно орієнтований підхід ґрунтується на визнанні вирішальної ролі змісту виховання, який у його сучасному розумінні охоплює не лише науку, а й усю людську культуру, куди наука входить як важлива складова поряд з мистецтвом, соціальним досвідом і традиціями, релігією та іншими цінностями. Ця культура, стаючи надбанням людини, і формує особистість, розвиває творчі здібності.

Процесуально орієнтований підхід надає перевагу самому процесу діяльності, що розвиває вихованця, адже характер діяльності, її цілі, орієнтація, соціально-культурний зміст, способи реалізації у кінцевому рахунку й формують особистість (діяльнісний підхід до виховання та розвитку особистості).

Особистісно орієнтований підхід спрямований на максимальне врахування можливостей конкретного індивіда, в тому числі вроджених якостей, орієнтацію на самобутність і унікальність кожної дитини, розвиток її здібностей до передбачення, цілепокладання, самовдосконалення, саморегуляції, рефлексії.

В. Загвязинський наполягає на гармонійному поєднанні усіх зазначених ним підходів. Вказуючи, що виховання постає як процес педагогічної підтримки і соціального контролю за розвитком дитини, що передбачає створення оптимальних умов для реалізації нею свого природного потенціалу, формування базису особистісної культури, системи ціннісних ставлень до світу, інших людей, самої себе.

Твердження про єдність виховання і соціалізації розділяє Н. Лавриченко, вказуючи, що це два процеси, які взаємно зумовлюють і посилюють один одного, оскільки лише за їх поєднання та врівноваження суспільно означені вимоги можуть бути трансльовані у площину вчинку і зреалізуватись як дієвий

принцип, а конкретизована у вимірі «тут і тепер» соціальна дія здатна піднятися до рівня узагальненого, цінного людського досвіду [12].

Таким чином, і виховання, і соціалізація тісно пов'язані з входженням дитини в простір культури певного соціуму. Обидва ці процеси спрямовані на оволодіння особистістю сукупності знань, цінностей, умінь використовувати адекватні соціальним ситуаціям способи поведінки на засадах творчої інтерпретації соціального досвіду.

Однак це не означає ототожнення понять «виховання» й «соціалізація» або звуження соціалізації до виховання. Більш правомірно вести мову про піднесення виховання до рівня соціалізації, розгляду його як невід'ємної її складової [9].

У свою чергу Н. Голованова визначає виховання як невід'ємну складову процесу соціалізації. Однак, виховання не просто функціонує як складова частина соціалізації, а системою своїх методів по суті забезпечує цілеспрямований механізм соціалізації. Виховання забезпечує не тільки «вихід у соціум» (умови життєдіяльності дитини, його продуктивну діяльність і спілкування, яке сприяє нормальній соціалізації), але і «віднайдення себе» (процес індивідуалізації, становлення власного соціального досвіду, свого стилю життя) [3].

Переконаливою виявляється позиція В. Давидова, який стверджує, що соціалізація є ширшим поняттям, ніж виховання, але в той же час саме виховання складає її основу, оскільки може внести елемент упорядкування в стихійний характер соціалізації [9]. На думку О. Газмана, виховання виступає провідним чинником соціалізації особистості, яка формується під впливом зовнішніх (соціалізація) і внутрішніх (індивідуалізація) процесів [9].

У педагогічному словнику правове виховання трактується як процес формування правової культури та правової поведінки, що полягає у здійсненні правового всеобучу, подоланні правового нігілізму, формуванні законслухняної поведінки [21].

На думку В. Оржековської, правове виховання є складним процесом формування правових уявлень і понять, розвиток на цій основі правосвідомості, мотивів діяльності та культури правового мислення, організації досвіду правомірної поведінки, діяльності, формування правової культури особистості [21].

А. Кваша визначає правове виховання через його складові елементи: правове виховання полягає в передачі, накопиченні і засвоєнні знань принципів і норм права, а також у формуванні відповідного ставлення до права і практики його реалізації, умінні використовувати свої права, дотримуватися заборони і виконувати обов'язки. Отримані знання повинні перетворитися на особисте переконання, в міцну установку суворо слідувати правовим розпорядженням, а потім - у внутрішню потребу дотримуватися закону [21].

Отже, підсумовуючи вищезазначене та виділяючи те єдине, що об'єднує різні точки зору дослідників, можна визначити правове виховання, як планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування відповідних правових установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її особистісного розвитку, підготовки до суспільного життя і активної життєдіяльності.

Аналіз досліджень присвячених проблемі правового виховання дошкільників дозволив визначити правове виховання дитини дошкільного віку як цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість та поведінку дитини з метою формування у неї правової вихованості, тобто, комплексної якості особистості, яка характеризується наявністю та ступенем сформованості у дошкільника глибоких та стійких правових знань та переконань у правильній правовій поведінці, реалізація якої в практичній діяльності відповідає вимогам суспільства.

Базовий компонент дошкільної освіти України визначає мету правовиховної роботи (результати, до яких треба прагнути). Так, у сфері життєдіяльності «Я сам», зокрема, у змістовій лінії «Психічне Я» виокремлюється ставлення дітей до прав та обов'язків. З цього питання передбачається такий обсяг знань, умінь, навичок дошкільника: дитина знає свої права, обов'язки, може означити словами ці категорії, пояснити їх відмінність. Перелічує свої елементарні права (на відпочинок, на захист, на розуміння дорослого, на підтримку, на повагу до себе та ін.), домагається їх виконання. Може назвати і виконати свої основні обов'язки (самостійно виконувати те, що під силу; не робити шкоди іншому; дотримуватись режиму дня тощо). Розуміє зв'язок слів «право», «правило», «честь». Знає етичні еталони поведінки. Здатна

керуватися у своїй поведінці моральними нормами, відчуває межі припустимої поведінки [2].

У відповідності до Базового компоненту програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» визначає за необхідне надання дитині початкових знань про власні права та обов'язки; про норми поведінки в оточуючому середовищі, про правомірні вчинки, дії. Педагоги орієнтуються на виховання у дітей поваги до батьків, оточуючих людей, до їх здоров'я та життя; формування відповідного ставлення до правопорушень та неправомірних дій [19].

У програмі розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». правове виховання практично не знайшло відображення. Це можна вважати недоліком цієї програми, адже п'ятирічний вік вважається найбільш сенситивним для формування правових уявлень та відповідної поведінки.

Комплексна освітня програма «Дитина в дошкільні роки» висуває такі завдання: дошкільник має орієнтуватися у правилах поведінки, стримувати себе та заявляти про свої потреби в прийнятній формі, за допомогою соціально прийнятних засобів спілкування захищати себе тощо. Сфера введення дитини у соціальні стосунки пронизує практично усі розділи даної програми. Так, у розділі «Ігрова діяльність» розкриваються можливості гри в процесі соціалізації дітей дошкільного віку. Зазначається, що у грі діти збагачують способи взаємодії з партнерами по спільній діяльності, вчать підкорятися загальним правилам, будувати взаємини у колективі тощо. Розділ «Основи безпеки життєдіяльності» звертає увагу на необхідність ознайомлення дітей із загальними правилами безпечної поведінки вдома, на вулиці, з чужими людьми, у небезпечних ситуаціях. Великого значення автори надають ознайомленню дошкільників з моральними нормами та правилами поведінки. Тож, як бачимо, дана програма більшою мірою орієнтується на соціалізацію дитини через різноманітні види діяльності [5].

Програма «Дитина» так само докладно розкриває зміст входження дитини-дошкільника в соціальну дійсність. Звертається на прищеплення дітям культури людських взаємин, розширення етичних уявлень, оволодіння правилами поведінки в сім'ї, на вулиці, у транспорті тощо [6].

Як окремий підрозділ, правове виховання виділено у програмах «Сонячник» та «Українське дошкільля». Автори програми

«Соняшник» підкреслюють надзвичайно важливе значення розуміння сучасними дитиною і дорослим (батьками і педагогами) її власних потреб, прав і обов'язків. Таким чином, розробники розділяють ці категорії, описують їх складові, чітко розмежовуючи основні завдання правового виховання сучасної дитини дошкільного віку. Зміст підрозділу «Правове виховання» значною мірою складається із положень Конвенції ООН про права дитини [15].

У підрозділі «Основи правової культури» програмі розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» окреслені завдання, що направлені на виховання у дитини організованості, дисциплінованості, чемності, порядності, чуйності, почуття обов'язку; розуміння дітьми своїх прав, свобод та обов'язків, свідоме та відповідальне ставлення до них, формування досвіду усвідомлених суспільних дій та правомірної поведінки; набуття дошкільниками досвіду усвідомлених суспільних дій, правомірної поведінки й толерантного спілкування на основі поваги до прав інших людей. Укладачами окреслено десять основних прав, у відповідності із Конвенцією ООН про права дитини, із якими педагоги мають ознайомити маленьких громадян [18].

Окрім зазначених державних програм розвитку дітей дошкільного віку особливої уваги потребують авторські програми з правового виховання дошкільників. Деякі педагогічні колективи дошкільних закладів і окремі автори самотужки працюють над створенням програм та методичних рекомендацій з правового виховання дітей дошкільного віку.

Одна з перших програм була розроблена дошкільними працівниками м. Маріуполь. «Програма і методичні рекомендації з правового виховання дітей дошкільного віку «Я – маленька людина» [17] побудовано за сферами Базового компоненту дошкільної освіти. До кожної сфери укладачами підібрано законодавче забезпечення (розробники спираються як на міжнародні законодавчі документи – Конвенція ООН про права дитини, так і на Закони України – «Про охорону дитинства», Конституцію України) та розписана тематика основних освітньо-виховних заходів із зазначеної теми. Дана програма розкриває систему роботи педагогів з дітьми, починаючи з молодшого віку, а також батьками малюків.

Основними завданнями, які висуває програма, є: ознайомлення дітей з правами людини; формування моральних уявлень про права

людини, гуманістичне ставлення до навколишнього світу; учити аналізувати ситуації з власного життя з погляду прав дитини; заохочувати дітей спиратися на свої права в реальному житті, захищати себе, своїх друзів; виховувати і закріплювати правила культури і поведінки в суспільстві, прояви доброзичливості, чесності в спілкуванні з людьми; розвивати навички правової поведінки; формувати навички, які сприяють продуктивній соціалізації.

Досить відомою є програма «Правова абетка для старших дошкільників». Основними завданнями програми автори визначено: забезпечення старших дошкільників початковими знаннями про права та свободи дітей, а також відомостями про правові норми, що регулюють відносини практично в усіх сферах суспільного життя; формування мотивації, умінь і навичок необхідних для правомірної та відповідальної участі в житті суспільства і держави; орієнтування дошкільників на загальнолюдські й національні цінності в душі поваги до прав і свобод людини та дотримання правових норм; створення умов для набуття старшими дошкільниками досвіду усвідомлених суспільних дій, правомірної поведінки й толерантного спілкування на основі поваги до прав і свобод інших людей [16].

Основними завданнями програми «Адаптована програма з правового виховання дітей старшого дошкільного віку», її авторка І. Туник визначила: сприяти розумінню дітьми своїх прав, свобод та обов'язків, свідомому, відповідальному ставленню до них; формуванню у дітей правових почуттів; розвивати самосвідомість дитини; виховувати у дітей риси характеру, відповідно до загальнолюдських моральних цінностей; формувати свідоме ставлення до своїх обов'язків у дошкільному закладі та сім'ї; виховувати вміння знаходити компроміс при розв'язанні конфліктних ситуацій.

Окрім програм нами були проаналізовані методичні розробки у фахових періодичних виданнях «Дошкільне виховання», «Вихователь-методист дошкільного закладу», «Методична скарбничка вихователя», «Палітра педагога». Їх авторами, як правило, є дошкільні працівники, які представляють на сторінках цих часописів свої творчі розробки з даного питання. Вони зазначають, що роботу з проблеми правового виховання доцільно проводити у різні форми: ігрова діяльність, бесіди, вечори розваг тощо. Однак, свій досвід у періодиці вони представляють лише у

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

вигляді конспектів занять, більша частина з яких, це заняття на основі матеріалів Декларації прав дитини. Зазначимо, що у цих роботах більше уваги приділяється ознайомленню дітей з їхніми правами, і практично ігнорується ознайомлення дітей з їх обов'язками, формування правової поведінки.

Актуальність досліджуваної проблеми спонукає до більш детального вивчення процесу правового виховання дітей старшого дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу.

Дослідна робота проводилася в декілька етапів. На першому етапі ми вивчали стан правового виховання в дошкільних навчальних закладах. Для цього було проаналізовано плани навчально-виховного процесу вихователів дошкільних навчальних закладів; проанкетовано вихователів та батьків дошкільників.

Аналіз планів навчально-виховної роботи дозволив встановити, що завдання з правового виховання виконуються епізодично (57% планів). В основному ставляться завдання з виховання культури поведінки, з розвитку у дітей дружніх взаємин, умінь давати оцінку поведінці іншої людини, самостійно вирішувати конфліктні ситуації (43% планів). У змісті не планується робота з правового виховання (знання своїх прав, обов'язків, формування вміння мотивувати і оцінювати поведінку свою і інших з точки зору норм права, вміння оперувати знаннями з реалізації правової поведінки) (34% планів). У 12% планів робота з правового виховання взагалі не передбачена.

Аналіз діагностичних завдань для педагогічних працівників експериментальних ДНЗ виявив недостатній рівень обізнаності педагогів з особливостями правової соціалізації (правового виховання) дітей старшого дошкільного віку. Аналіз відповідей засвідчив, що більшість педагогів не обізнана в питаннях правового виховання дітей (38% опитаних), зокрема змісті, механізмах, напрямках, компонентах, законодавчого забезпечення цього процесу. Вихователі недостатньо уваги приділяють формуванню взаємостосунків на морально-правовій основі, хоча і розуміють важливість цього процесу (23% педагогів). Робота педагогів з даного напрямку носить не систематичний характер і в основному спрямована на інформування дітей про правила і норми морально-етичної поведінки у суспільстві. Не забезпечується у повній мірі суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу,

застосовуються методи виховання зовнішнього впливу на поведінку (заборона, покарання), а не формуванню внутрішніх рефлексивно-вольових механізмів регуляції поведінки, які апелюють до самосвідомості дитини та сприяють формуванню ціннісних орієнтацій (35% вихователів). Майже не використовуються методи аналізу різних моральних вчинків, розігрування та вирішення конфліктних ситуацій, створення ситуацій морального переживання та необхідності прояву відповідних почуттів, моделювання можливих життєвих ситуацій. Поза увагою значної кількості педагогів залишається забезпечення позитивного психологічного клімату на засадах взаємної довіри і поваги, стриманості, емпатійності (24% вихователів).

Оскільки, морально-правові уявлення та поведінка дітей формуються насамперед у родині, нами було проведено анкетування батьків. 26% батьків вважають процес правового виховання важливим і необхідним, мають достатньо повний обсяг знань про права та обов'язки дитини в сім'ї, звертають увагу на відповідальність дитини за свої вчинки, у цій відповідності вибудовують свої стосунки із ними. 20% продіагнованих батьків визнають необхідність правового виховання, але мають недостатні знання з цього виховного напрямку. Більша частина батьків (54%) вважають цей напрям не актуальним для дітей дошкільного віку і навіть таким, що не може здійснюватися відносно дітей цієї вікової категорії.

Організуючи експериментально-діагностичну роботу з дошкільниками, нами було проведено констатувальний експеримент. На першому етапі ми визначили критерії та рівні сформованості правової соціалізованості дітей старшого дошкільного віку.

Першим критерієм правової соціалізованості дітей старшого дошкільного віку визначено *когнітивно-знаннявий*. До його показників ми включили: знання та розуміння основних норм і правил поведінки в соціумі, зокрема в сім'ї, ДНЗ, громадських місцях; знання своїх основних прав та обов'язків, усвідомлення їх значення та відмінності, можливість означити ці категорії словами; розуміння того, що поняття «право» фіксує свободу вчиняти так чи інакше, а «обов'язок» - регламентує цю свободу певними нормами, правилами, життєвими обставинами; орієнтування у соціальних та морально-етичних нормах міжособистісних взаємин; обізнаність із

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

загальноприйнятими нормами і правилами поведінки в різних соціальних ситуаціях; усвідомлення відмінності між добром та злом; обізнаність із правилами дорожнього руху; знання способів правомірного попередження, уникнення та подолання конфліктних ситуацій.

Показниками *мотиваційно-ціннісного критерію* є повага до прав та свобод інших людей; виявлення позитивного самоставлення та сприйняття себе як рівноправного члена соціуму; виявлення свідомого ставлення до своїх обов'язків у сім'ї та ДНЗ; визнання необхідності дотримання загальноприйнятих норм і правил.

Показники *емоційно-почуттєвого критерію*: відчуття позитивного відношення до оточуючого соціуму; позитивне ставлення до норм та правил поведінки, власних обов'язків в родині, ДНЗ; відчуття меж припустимої поведінки; почуття відповідальності за доручену справу; наявність таких почуттів як гідність, впевненість в собі; уміння помічати зміни настрою, емоційні стани однолітків та близьких дорослих, враховувати це у спілкуванні; уміння визначати власні позитивні та негативні риси, чесноти; адекватно оцінювати себе та свою діяльність.

Показники *діяльнісно-поведінкового критерію*: орієнтація у своїй поведінці на загальноприйняті норми та правила; вміння аналізувати, оцінювати різні події та ситуації морально-правового характеру; вміння співвідносити права і свободи з обов'язками та загальноприйнятими правилами поведінки; вчиняє морально не лише під впливом та контролем дорослого, а й з власної ініціативи; узгодженість власних бажань з можливостями та вимогами; усвідомлення своєї відповідальності за вчинене, стримування негативних емоцій; уміння аргументовано та ввічливо захищати свої права та відстоювати власну точку зору, не принижуючи при цьому гідності інших; уміння контролювати себе та корегувати власну поведінку; здатність правомірно та толерантно спілкуватися на основі поваги до прав і свобод інших людей; уміння запобігати виникненню конфліктів, здатність долати їх та вирішувати суперечливі ситуації, що виникли адекватними методами; орієнтація на емоційні стани дорослих та однолітків, здатність поводитися відповідно; дотримання в ігровій діяльності ігрових правил та етичних норм спілкування.

Окреслені критерії та показники виступили підґрунтям для виокремлення рівнів сформованості правової соціалізованості дітей

старшого дошкільного віку: високий, середній, низький. Охарактеризуємо їх.

До високого рівня ми віднесли дітей, які виявляють повні й усвідомлені знання про норми й правила морально-правової поведінки в соціумі; знання своїх основних прав та обов'язків, усвідомлюють їх значення та відмінності, можуть означити ці категорії словами; поважають права та свободи інших людей. Переносять знання та уміння вибудовувати правомірні стосунки на різні види діяльності: дотримуються етичних норм спілкування, керуються різними формами та засобами спілкування, підкорюються прийнятим правилам, знаходять засоби рішення конструктивних завдань. Вчиняють морально не лише під впливом та контролем дорослого, а й з власної ініціативи.

Діти середнього рівня – орієнтуються у соціальних та морально-етичних нормах міжособистісних взаємин, проте не завжди або частково проявляючи навички правомірного та толерантного спілкування з оточуючими. Знають межі схвалюваної, прийнятної та неприйнятної поведінки однак мотивом дотримання норм поведінки виступає бажання завоювати авторитет у дорослих. Частково переносять отримані знання та уміння на різні види діяльності: керуються різними формами та засобами спілкування; підкорюються прийнятим правилам, знаходять засоби рішення конструктивних завдань за допомогою дорослих.

До низького рівня ми віднесли дітей, які не усвідомлюють необхідності дотримуватися загальноприйнятих норм і правил поведінки в різних морально-етичних ситуаціях, мають поверхневі знання загальноприйнятих норм і правил, не керуються ними в своїй поведінці. У більшості випадках мотивом поведінки виступає бажання задовольнити власні потреби й інтереси. Вчиняє морально за нагадуванням та контролем дорослого.

Для практичного дослідження рівнів сформованості правової соціалізованості за встановленими критеріями та показниками, нами було розроблено експериментальну методiku. Вона мала комплексний характер і включала такі методи та конкретні методики: спостереження («Характер прояву емпатичних реакцій і поведінки дітей» за методикою А. М. Щетініної; спостереження за діяльністю дітей, опитування та бесід («Права та обов'язки», «Розкажи про себе» за методикою А. М. Щетініної); соціометрія

(«Сходинки», «Ігрова кімната»); аналіз результатів продуктів діяльності (малюнкові проби «Я і моя сім'я», «Я із друзями», «Світ навколо мене»); аналіз ігрових завдань та проблемних ситуацій; розв'язання ситуативно-ігрових завдань («Вивчення соціальних емоцій», «Запропонуй свій вихід»); дидактичні вправи («Хто правий», «Вгадай настрій»); розгляд з подальшим аналізом ілюстрацій на морально-правову тематику («Сюжетні малюнки» за методикою Р. М. Калініної); читання з подальшим обговоренням художньої літератури («Попелюшка», «Гидке каченя»); перегляд з подальшим обговоренням мультфільмів («Лунтик та його друзі»).

На основі отриманих експериментальних даних у роботі з дітьми нами було виявлено наступні закономірності:

1. Рівень сформованості когнітивно-знаннєвого компоненту у значної кількості дітей відносно високий. Вихованці мають достатню обізнаність про загальнолюдські морально-етичні норми поведінки у суспільстві; сформоване розуміння про важливість доброзичливих, справедливих стосунків між людьми для безконфліктного співіснування, але, разом з тим, більшість дітей не можуть обґрунтовано дати пояснення щодо наслідків порушення цих норм та правил взаємодії у соціумі. Дошкільники погано орієнтуються у власних правах та обов'язках, не можуть пояснити сутність даних понять.

2. Мотиваційно-ціннісний компонент охарактеризувався достатнім рівнем визнання старшими дошкільниками значення ролі морально-правових норм у житті та необхідності їх дотримання. Проте, у більшості випадків діти висували задоволення власних потреб, бажань на перше місце у порівнянні із колективними інтересами.

3. Відповідно до емоційно-почуттєвого компонента нами виявлено, що загалом діти старшого дошкільного віку характеризуються позитивним сприйняттям людей, які їх оточують; виявляють емоційну незгоду з несправедливістю, уміють адекватно оцінити вчинки і взаємини інших, розрізняють власні емоції і стани, проте виявляють достатньо низький рівень емпатії та здатності розуміти емоції та почуття інших, погано пов'язують їх з мотивами, намірами поведінки.

4. Поведінково-діяльнісний компонент виявляється найменш сформованим. Діти недостатньо володіють навичками взаємодії на

основі морально-правових норм поведінки. Конструктивна взаємодія виконується переважно під контролем дорослих. Великий відсоток дітей виявляє низький рівень умінь стримувати свої емоції, нездатність до терпимої та культурної взаємодії; невміння вибудовувати безконфліктні взаємини з однолітками у проблемних ситуаціях, що призводить до агресивної поведінки. Неприємні для себе обов'язки виконують за нагадуванням дорослих.

На основі аналізу результатів дослідження в експериментальних та контрольних групах нами було виявлено, що приблизно 40% обстежених дітей мають низький рівень правової соціалізованості, 45% - середній, і лише 15% дітей можна віднести до високого рівня.

Отже, експериментальні дані показали, що правове виховання дітей старшого дошкільного віку в практиці роботи дошкільних навчальних закладів відбувається епізодично і в обмеженому обсязі, що перш за все зумовлено відсутністю узагальнених методичних рекомендацій, необізнаність педагогічного та батьківського колективу з даної проблеми.

Результати дослідження підтверджують доцільність проведення роботи з правового виховання дітей старшого дошкільного віку. Однак слід зауважити, що методика морально-правового виховання дітей дошкільного віку до сьогодні ще не розроблена. Проте нами напрацьовано певний теоретико-практичний матеріал у цьому аспекті. Отже, ми вважаємо, що ефективність процесу правової соціалізації дітей дошкільного віку забезпечується такими соціально-педагогічними умовами:

1. Створення соціально-розвиваючого середовища для організації процесу правової соціалізації дітей старшого дошкільного віку.
2. Формування морально-правових знань, правосвідомості та морально-правової поведінки шляхом реалізації програми правового виховання.
3. Здійснення науково-методичного забезпечення діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів з проблеми правового виховання дітей старшого дошкільного віку.
4. Підвищення педагогічної культури батьків з проблеми правового виховання дітей старшого дошкільного віку.

Наведемо зразок програми правового виховання дітей старшого дошкільного віку.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Фундаментальними принципами побудови програми виступили: принцип гуманізації та демократизації, принцип наступності і послідовності, принцип цілісності, принцип єдності прав, обов'язків і відповідальності.

Програмою передбачена загальна мета: формування в дітей дошкільного віку базових соціально-правових знань, загальної обізнаності про права та обов'язки, що мають діти в Україні та в усьому світі, усвідомлення важливості правомірної поведінки в суспільному житті.

Основними завданнями, на вирішення яких спрямована програма, виступили: формування уявлень дітей про такі категорії як «права», «свободи», «обов'язок»; ознайомлення дітей з міжнародними та державними документами, що гарантують права та свободи дитини; формування уявлень про права людини: право на рівність, свободу, гідність, захист від фізичного та психологічного насильства, брутального поводження; формування уявлень дітей про елементарну систему суспільного устрою країни, існування законів і правил, що регламентують життєдіяльність суспільства; розвиток у дітей розуміння того, що кожна людина унікальна, індивідуальна, неповторна, володіє рівними правами і свободами, здатна користуватися ними; виховання поваги до прав інших людей і здатність помічати порушення їхніх прав; розвиток здатності висловлювати судження про оточуючих події людей не принижуючи їхньої гідності; розвиток у дітей готовності слідувати існуючим правилам і бажання брати участь у створенні нових правил; формування у дітей елементарних соціальних вмінь та навичок відповідальної і самостійної поведінки; слідування загальноприйнятим моделям поведінки.

Форми, методи і прийоми роботи

Робота з педагогічним колективом

1) Виступ на педагогічній Раді «Права та обов'язки дітей дошкільного віку», «Виховання правової культури (компетентності) дітей дошкільного віку»; 2) Консультації для педагогів: «Організація правового середовища у групі ДНЗ та сім'ї», «Співробітництво із сім'єю з правового виховання дітей дошкільного віку», «Соціальний захист дошкільників»; 3) Ознайомлення з літературою та методичними розробками з проблеми правового виховання.

Робота з батьками:

1) Анкетування «Що я знаю про права дитини»; 2) Виступ на батьківських зборах «Права та обов'язки дітей дошкільного віку», «Як

вчити дітей вирішувати конфліктні ситуації»; 3) Консультації: «Захист прав дітей дошкільного віку», «Як виховати дитину без фізичних покарань?», «Виховання культури поведінки у дітей дошкільного віку», «Формування гуманних відносин між дітьми дошкільного віку»; 4) Бесіди: «Розвиток індивідуальності дитини у сім'ї через дотримання її прав», «Як виховати щасливу дитину», «Види покарань та ставлення до них»; 5) Наочно-педагогічна пропаганда: оформлення папки «Документи, що захищають дитинство»; оформлення інформаційного стенду «Дитинству – найвища шана»; підбір матеріалів для батьківського куточка «Захист прав дитини»; 6) Оформлення батьківської бібліотечки; 7) Телефон довіри (індивідуально-консультативна допомога, обмін інформацією).

Робота з дітьми дошкільного віку:

1) Заняття: «Хто ? Які Ми?», «Країна Закону», «Закон для нас. Закон всередині нас», «Чи потрібні правила?», «Хочу чи треба?», «Що таке добре, що таке погано», «Чого у іншому не любиш, того не роби сам», «Секрети чемності», «Як домовишся, так і суперечка вирішиться», «Що ми знаємо про права людини?»; 2) Бесіди: «Гарна людина, яка вона?», «Добре чи погано, що усі люди різні?», «Чим я особливий?», «Правила поведінки за якими ми живемо», «Вчинки людини скажуть за неї», «Що таке обов'язок, що таке право?», «Життя дано для добрих справ», «Соромно аж вуха в'януть», «Скільки гарних справ можна зробити за 5 хвилин?», «У кожній справі слід керуватися розумом», «Що таке добре, що таке погано?», «Чи можуть вчинки бути ввічливими?», «Правила доброти», «Право на повагу має лише той, хто поважає інших», «Як ви розумієте слова «мудрий учинок»?», «Як будемо жити у дружбі - нас нікому не зламати», «Усі ми люди, такі різні і такі однакові»; 3) Ігрова діяльність: дидактичні ігри: «Так чи ні?», «Доповни речення», Можна- не можна», «Щедрі зірочки», «Добрі справи», «Мої бажання», «Загубилась дитина», «Склади розповідь», «Завжди, іноді, ніколи», «Добре – погано», «Допоможи казковим героям», «Новенька», «Права та обов'язки членів сім'ї», «Казка без слів», «Придумай правову кінцівку казці», «Я маю право!», «Назви не помились», «Хто із героїв порушує права», «Знайди і назви», «Третій зайвий», «Настрій моїх друзів», «Я маю право», «Правовий годинник», «Правильно – неправильно», «Як би ви вчинили?», «Я не повинен...», «Я знаю як треба», «Незакінчені речення», «Оціни вчинок», «Вгадай настрої», «Що таке добре, що

таке погано», «Чим ти поділишся зі своїм другом?», «Вгадай за описом», «Я знаю чарівні слова», «Допоможи казковому герою», «Продовж», «Допоможи скривдженим героям», «Мої права, мої обов'язки», «Впізнай символ», «Добрі та гарні вчинки», сюжетно-рольові ігри: «Сім'я», «У магазині», «На подвір'ї» тощо; вікторина: «Впізнай героя», «Зірковий час», «Права, правила, обов'язки», «Казкова ігрова вікторина»; настільно-друковані ігри: «Лото добрих справ», «Правове лото», «Лото настроїв», «Знай свої права, дитино!»; інтерактивна гра: «Різнокольорові конверти», «Що було б якби...?»; Рухлива гра: «Поводир», «Місток»; 4) Програвання етюдів психогімнастики та пантоміміки: «Привітання», «Подарунок», «Чарівна квітка», «Сонечко шукає свої промені», «Допомагаю дорослим», «Скажи лагідно», «Незвичне вітання», «А я можу так», «Пральна машина», «Допомагаю дорослим», «Маска», «Добрий струмочок», «Естафета компліментів», «Чарівний стілець», «Один до одного», «Ласкавинки»; 5) Розв'язання проблемних ситуацій: «Попроси іграшку», «Виправ помилку», «Посварились – помирились», «Як не треба сперечатись», «А як треба?»; 6) Розгляд тематичних плакатів та ілюстрацій: «Маю право!» : «Я допомагаю по дому», «Хто з героїв порушує права?», «Що не так?»; 7) Театралізована діяльність: програвання уривків літературних творів «Просто старенька», «Попелюшка», «Морозко», «Маша та Ведмідь»; 8) Виставка дитячих робіт: «Як чудово жити на світі», «Усі ми друзі», «Моя родина», «Ми різні, і це - чудово», «Я маю право на...»; 9) Перегляд мультфільмів з наступним обговоренням: «Найсильніший», «Мама для Мамонт'юнка», «Простоквашино», «Цар Салтан», «Буратіно», «Гидке каченя»; 10) Читання художньої літератури: «Як Їжачок у футбол грав», «Пригоди зеленого чоловічка» (Усачев), «На вулиці», «Бо я – людина», «Чому мама так хвалить» (Сухомлинський); «На місточку», «Добрий собака», «Гарна риса» (О. Лопатіна, М. Скребцова); «Морські ластівки» (І. Горбунов-Посадов); «По щирості» (Ю. Федькович); «Антон і Харитон» (Л. Воронкова); «Добро і зло» (Б. Грінченко); «Мої права» (Т. Шорігіна)

Отже, ми вважаємо, що, впроваджуючи програму правового виховання дітей старшого дошкільного віку у педагогічний процес дошкільного навчального закладу, сприяє реалізації завдань правової соціалізації дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 303 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М.Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук. – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф.Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272с.
4. Головченко В.В. Эффективность правового воспитания: понятие, критерии, методика измерения / В.В.Головченко. – К.: Наукова думка, 1985. – 128 с.
5. Дитина в дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма/ автор. колектив; наук. Керівник К.Л.Крутий. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2011. – 188 с.
6. Дитина: прогр. виховання і навчання дітей від 3 до 7 років/ наук. кер.: О.В.Проскура, Л.П. Кочина, В.У.Кузьменко, Н.В.Кудикіна. – К.: КМПУ ім. Б.Грінченка, 2012. – 498 с.
7. Європейський правовий вимір гендерно чутливої політики: монографія / Оніщенко Н.М., Матвієнко О.В., Береза С.В., Томашевська М.О. – К.: Ін-т держави і права ім. В.М.Корецького НАН України, 2005. – 144 с.
8. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (у дошкільному дитинстві) : навч. посіб. [для вищ. навч. закладів] / О. Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
9. Кравченко Т. В. Особистість і соціальне середовище : проблеми взаємодії / Т. В. Кравченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Київ – Житомир : В-во «Волинь», 2003. – Кн. І. – С. 132 – 137.
10. Кудрявцев В.Н. Современная социология права / В.Н.Кудрявцев, В.П.Казимирчук. – М., 1995. – 257 с.
11. Курильски-Овжиен Ш. Образы права в России и Франции / Ш.Курильски-Овжиен Н.Ю. Арутюнян, О.М. Здравомыслова,. – М., 1996. – 215 с.
12. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: Європейські абрисы / Лавриченко Н. М. – К.: Віра Інсайт, 2000. – 444 с.
13. Любарська О. Основи соціалізації особистості: навч. посіб. / О.Любарська. – 2-е вид., переробл. і доповн. – К.:Ленвіт, 2012. – С. 35

14. Москаленко В.В. Социализация личности (философский аспект) / В.В. Москаленко. – К.: Издательское объединение «Вища школа», 1986. – 200 с.

15. Навчально-методичний посібник «Соняшник» до комплексної програми розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник»/ Л.В.Калуська. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 200 с.

16. Правова абетка для старших дошкільників/ В.Ф.Дубровський, О.Ю.Червинська. – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2005. – 64 с.

17. Програма і методичні рекомендації з правового виховання дітей дошкільного віку «Я – маленька людина»/ Укл. М.М.Конько, Т.М.Шумей, З.Л.Петрушина. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2005. – 80 с.

18. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля»/ О.І.Білан, Л.М.Возна, О.Л.Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 264 с.

19. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»/ Аксьонова О.П., Аніщук А.М., Артемова Л.В.,[та ін.]; наук. кер. О.Л.Кононко. – К: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. – 452 с.

20. Рогальська І.П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: дис... д-ра пед. наук: 13.00.05/ І.П.Рогальська: Луган. нац. ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – Луганськ, 2009. – 499 с.

21. Швачка В.Ю. Правова соціалізація особи в сучасних умовах: дис. ...канд. юр. наук: 12.00.01/ В.Ю.Швачка. – К., 2008. – 198 с.

1.10. Проблема впливу засобів масової інформації на дітей в психолого-педагогічних дослідженнях

Ю. Б. Назарук

Бурхливий розвиток сучасних технологій у середині 20-го століття заклав основу формування абсолютно нового типу суспільства – інформаційного. Медіа-засоби стали невід’ємною частиною життя, культури сучасної людини, і це змінило зміст, організацію, умови всієї її життєдіяльності, зокрема навчання, праці, відпочинку.

Медіа сьогодні є засобом освоєння світу в його комунікативних, інтелектуальних, психологічних, художніх та багатьох інших аспектах. Проте розвиток засобів масової інформації поряд із помітними благами приніс і численні проблеми: психічні розлади, медіазалежність та ін.

На взаємодію з різноманітними медіа (преса, радіо, кіно, телебачення, інтернет) припадає значна частина вільного часу, що й зумовлює їхній значний вплив на всі верстви населення, передусім на дітей та молодь. Медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання. До цього додаються вседозволеність інформаційного ринку, засилля низькопробної медіапродукції, низькоморальних ідеології та цінностей, що спричинює зниження в суспільстві імунітету до соціально шкідливих інформаційних впливів [7]. Саме в такому світі інформації без інформаційних меж зростає молоде покоління, яке має доступ до медіапродукції всього світу. Величезний надлишок інформаційної пропозиції призводить до того, що сучасна дитина ризикує «потонути» в інформаційному просторі. Саме тому особливого значення набуває проблема вивчення впливу медіазасобів на результати навчально-виховного процесу, психофізіологічний розвиток дітей, формування їхніх особистісних психічних та інтелектуальних якостей.

Проблемі впливу мас-медіа на суспільство присвячено чимало наукових статей, матеріалів, монографій. Уже в 60-70-х роках минулого століття в журналістикознавстві почали активно розробляти тему «ЗМІ і діти» (Г. Галочкіна, А. Голуб, Г. Ібраєва та ін.),

що стало поштовхом для проведення подальших наукових психолого-педагогічних досліджень з цієї проблеми. Особливо підкреслювався та вивчався вплив засобів масової інформації на свідомість та поведінку людей. Це питання порушували як зарубіжні (Д. Бакінгем, Ж. Гоне, Л. Селлерс та ін.), так і вітчизняні вчені (О. Дроздов, В. Коваленко, Т. Тарасов, Є. Юдіна та ін.). Вони вказували на неоднозначний вплив інформації, поданої у ЗМІ. Відзначаючи її позитивні функції (виховну, інформаційну, рекреаційну й інформаційну), вчені зауважували, що ЗМІ негативно впливають на психіку, відривають споживачів від реального життя, формують асоціальні ціннісні орієнтації.

Низку досліджень (О. Білоус, Т. Давидченко, В. Іванов, Ю. Єлісєвєнко, Г. Лабковська, Н. Ломикіна, А. Меншикова, О. Невмержицька, Є. Огар, І. Пенчук, Г. Усова та ін.) присвячено ролі впливу окремих ЗМІ (преса, радіо, телебачення та ін.) на особистість, яка зростає. Так, на значну увагу заслуговує праця І. Пенчук, яка обґрунтувала необхідність вивчення психолого-педагогічних особливостей вікової диференціації дитячої телеаудиторії; акцентувала увагу на вияві концептуально-теоретичних засад призначення дитячого телебачення; розглянула телебачення в системі медіаосвіти, зокрема актуальні питання формування медіаграмотності та медіакомпетентності дитини засобами телебачення. Дослідниця окреслила тематичну спрямованість дитячих мультанімаційних серіалів, сучасні телеорієнтири дитячої аудиторії, а також подала результати досліджень впливу на дітей телевізійної серіальної продукції; приділила увагу освітнім телепрограмам та використанню телебачення в навчальному процесі; дослідила питання аудіального сприйняття телевізійної інформації дитячою аудиторією. Крім того, науковець систематизувала та описала історіографію досліджень, дотичних до теми, дослідила дитяче кіномистецтво та радіомовлення як передумови телебачення для дітей. Однак необхідно зазначити, що це вузькоспеціалізоване питання, пов'язане з телебаченням і його впливом на дитяче виховання розглянуто з точки зору журналістикознавства, воно майже не передбачає практичних рекомендацій із розв'язання проблеми впливу телебачення на дітей [13].

Вивченню різних аспектів особливостей радіомовлення приділяють увагу науковці Т. Гиріна, В. Лизанчук, І. Хоменко. Вони сформулювали основні поняття виражальних засобів радіомовлення,

виявили їхню роль і значення в процесі сприйняття й засвоєння інформації. Дослідниця Н. Кирилова зазначає, що радіомовлення є однією з найвищих форм комунікації, яка забезпечує пришвидшення потоку інформації та сприяє розвитку особистості людини. Вона наголошує, що окреме місце в ефірній сітці будь-якої радіостанції займають дитячі радіопрограми, потенціал у формуванні медіакультури яких зростає з появою інтернету, де можна прослухати будь-яку радіостанцію світу. Радіо справляє позитивний вплив на психіку дитини, воно не призводить до звикання, тут не можна побачити сцен насильства чи жорстокості, та на відміну від всесвітньої мережі воно обмежує одночасність здійснення пошукових операцій, таким чином оберігаючи дитину від можливих психологічних травм. Однак праця Н. Кирилової спрямована на вивчення можливостей радіомовлення в системі медіакультури особистості і не передбачає ґрунтовного дослідження особливостей впливу радіомовлення на дитячу аудиторію. Тож можемо зробити висновок, що визначення особливостей взаємодії дітей із радіо не були предметом наукових досліджень.

Потрібно відзначити, що сучасні науковці (М. Акопов, А. Алексєєв, С. Гур'єва та ін.) приділяють увагу вивченню різних аспектів друкованих дитячих мас-медіа. Так, типологія дитячих та юнацьких видань запропонована в дослідженні І. Руденко. Автор робить спроби типологічного аналізу, виходячи з наявних типів і видів дитячих видань. Проте ці здобутки не відображають характеру дитячої преси періоду незалежності України, не враховують змін, що відбулись і далі відбуваються в галузі дитячої преси та в усій системі періодичного друку. Медіапсихологічні проблеми сучасних дитячих періодичних видань досліджено в статті Ю. Бондаренко. Історію розвитку дитячих видань і їхню класифікацію на сучасному етапі здійснено Т. Давиденко. На основі аналізу дитячої періодики автор визначає її місце в загальній системі періодичного друку. Однак дослідження з питань використання дитячої періодики в роботі з дошкільниками нині відсутні.

Кожен із зазначених видів ЗМІ займає певне місце в системі споживання та має свій специфічний вплив на молоде покоління. З раннього дитинства через засоби масової інформації на особистість, що формується, обрушується великий обсяг суперечливої інформації та несистематизованих знань із різних галузей життя, під

впливом яких у неї формується певний тип поведінки, оцінки, установки, ставлення до себе та інших.

Провідне місце за силою впливу на дитину, на думку вчених, займають аудіовізуальні медіа. Значний їхній вплив на дітей спричинений, по-перше, природою самих медіа, а по-друге, – особливостями дитячої психіки.

Серед аудіовізуальних медіа особливу роль відіграє телебачення. Проведене нами опитування батьків дітей дошкільного віку для вивчення ступеня «споживання» дітьми різних видів ЗМІ показало, що перші контакти з телебаченням діти мають уже у віці двох років. З усіх видів ЗМІ переважає телебачення (64%), друге місце посідає комп'ютер (25%), незначна кількість респондентів обрала пресу (8%), і тільки деякі опитані зазначили користування радіо (3%). У віковій групі 2-3-річних уже 60% дивляться телепередачі регулярно. У дошкільному віці дитина просиджує щодня перед телевізором у середньому чотири години, переглядаючи програми, адресовані здебільшого дорослій аудиторії. Ці дані збігаються з результатами соціологічних опитувань (В. Абраменкова, Н. Авдєєва, А. Богатирьов), які доводять, що телебачення займає одне з провідних місць за силою виховного впливу після сім'ї та дошкільного навчального закладу. За результатами опитування батьків, 50% дітей дивляться телепередачі без будь-якого вибору та обмежень. З'ясувалося, що діти дивляться не тільки мультфільми, дитячі серіали, передачі та художні фільми. Вони є найбільш активними реципієнтами рекламного повідомлення (у середньому кожний другий дошкільник дивиться рекламу та телепрограми, що орієнтовані на дорослу аудиторію) [11, с. 84]. Отже, дитяча аудиторія є гіперактивним медіаспоживачем телевізійних програм українських телеканалів.

Значна увага дітей до телебачення зумовлена особливостями дитячого сприйняття – переважанням емоційного ставлення до об'єктів дійсності за відсутності глибоких знань про них. Як стверджує О. Карпенко, особливість телебачення полягає в наочності: воно не лише коментує, а й показує події [12]. Саме екранне зображення, тобто одночасне сприйняття візуального, вербального та аудіального, особливо впливає на вразливу психіку юного глядача. Телебачення привертає увагу дітей терапевтичною, рекреативною, розважальною, естетичною, пізнавальною, інформаційною,

комунікативною функціями. При цьому для дитини воно може стати як інструментом для подальшого розвитку, формування світогляду, самовиховання, набуття нових знань та поглядів, так і джерелом агресії, насильства, антиморальності, конфліктності. Це положення підтверджується низкою досліджень, проведених сучасною експериментальною психологією (О. Агузарова, А. Асмолов, Ю. Василькіна, Е. Сигман, Д. Халфорд), які розкривають негативний вплив телебачення на психофізіологію дитини. Учені довели, що системний перегляд телепередач деструктивно впливає на психічний розвиток дитини. За висловом У. Бенц, «емоційна вразливість, наївність візуально-образного сприймання, нездатність висловити свої візуальні враження і зрозуміти сутність медіамеседжив і те, який відгук має бути на чужий задум, тощо – все це заганяє дитину в ситуацію безсилля й залежності, яка в цьому віці є деструктивною, шкідливою» [12, с. 130]. Варто зазначити, що потік як зорової, так і звукової інформації, яка подається з телевізійного ефіру, формує в дитини «базу даних», підсвідомі настанови, які впливатимуть на все її подальше життя.

Зображення на екрані телевізора не сприяє формуванню просторового та кольорового зору, форма та стиль зображення людей і речей у зарубіжних мультфільмах (грубі, квадратні або інші неприродні риси обличчя, тіла тощо) спотворюють сприймання й уявлення дітьми цих персонажів в об'єктивній реальності. Особливо це шкідливо в дошкільному віці, коли активно формуються внутрішні образи та внутрішній план дій. Відбувається це зазвичай за допомогою дорослого, який розповідає, читає дитині казки й оповідання, під час прослуховування яких дитина намагається уявити події, запам'ятати та пережити їх. Свіжість сприйняття світу, відсутність образів-шаблонів у цьому віці створюють яскраві уявлення, сприяють розвиткові уяви. Отже, коли дитина сприймає вже сконструйовану на екрані реальність, споживає готові образи, її внутрішні образи пасивні та позбавлені індивідуальності, у неї відсутня можливість вияву фантазії і творчості.

Подання інформації телебаченням часто має кліповий характер: відсутність або короткочасність пояснень і коментарів, зменшення кількості інтелектуальних програм та збільшення кількості рекламних повідомлень, відеокліпів, стислих анонсів та оглядів, у результаті чого може спостерігатися деградація логічного

мислення в дорослого та затримка його розвитку в дитини [8]. Дитина не встигає переробляти, аналізувати, узагальнювати й оцінювати інформацію, внаслідок чого виховується пасивний споглядач, а не критичний споживач. Дошкільники починають мислити готовими асоціаціями, ставлять поверхові запитання, та й відповіді дають поверхові [4].

За висновками німецьких психологів, регулярний перегляд телепрограм (по 2 години на день) створює проблеми з розвитком пам'яті. Яскраві емоційні образи витісняють із пам'яті людини словесну інформацію, яка подавалася до цього, а ось будь-яка наступна інформація після показу вражаючих сцен запам'ятовується так само добре, як і самі образи [19]. Дослідження показують, що в дошкільному віці діти сприймають зміст програми за сюжетними блоками. Переважно, їх захоплює масштабність, швидка зміна темпу, гучна музика, дитячі голоси тощо, і часто це спрямовує їхню увагу повз повільні сцени, в яких демонструються повчальні діалоги. Через це вони здебільшого не здатні відтворити причинно-наслідковий зв'язок подій, що розгортаються від початку історії до її завершення. Діти відчують труднощі відтворення послідовності сюжету завдяки віковій тенденції запам'ятовувати вчинки, які зробили герої, набагато швидше, ще з більшими труднощами – мотиви й цілі, до яких герої прагнуть, та події, що зумовлюють визначені цілі. Крім того, діти не розуміють штучність сюжетів телевізійних передач, часто вірять, що герої дотримуються своїх ролей (та сценарних характерів) і в реальному житті [20].

Психологи Р. Грінфілд, І. Ют встановили, що регулярний перегляд телевізора навчає дітей особливого стилю розмови, а саме: діти не використовують чітких посилянь на предмет обговорення, мало пояснюють, вірячи в те, що співрозмовникові й так усе зрозуміло. Д. Біглз-Рус та І. Гет дійшли аналогічного висновку: переказування дітьми історій, прослуханих по радіо, більш інформативні та містять менше незрозумілих слів, ніж тих самих історій, побачених у телевізорі. Проведені Британськими вченими дослідження дітей у віці від 2 до 5 років довели існування прямого зв'язку між долученням дитини до телевізора й погіршенням комунікативних здібностей. Однобічність контакту з телевізором, коли він «розмовляє» з малюком, не зупиняючись і не відповідаючи на запитання, призводить до того, що дитині стає важко спілкуватися

з однолітками й дорослими, вона пізніше починає говорити. Отже, останні дослідження психологів показали, що кожна третя або четверта дитина дошкільного віку страждає на затримку розвитку мовлення або його порушення. Однією з причин цієї проблеми є превалювання у структурі спілкування з дорослими «німого ефіру» (батьки разом із дітьми сидять біля екрана телевізора або одна із сторін біля комп'ютера) або спілкування лише за потребами: «Дай», «Видіди», «Не чіпай», «Так», «Ні» тощо.

Однією з проблем сучасних дітей, які пов'язані з деструктивним впливом телебачення, є поява в дітей страхів і розладів емоційної сфери. Засилля насильства на телебаченні веде до того, що в значної частини дітей дошкільного віку суттєво знижується поріг чутливості, підвищується агресивність. Так, А. Допира у своїй роботі «Вплив екранного насильства на підростаюче покоління: історія соціально-психологічних досліджень» [4], В. Ролінський у статті «Агресивність на телеекрані та проблеми неповнолітніх» [17], Б. Потятиник у роботі «Екранне насильство. Вплив медіа» [15] ґрунтовно розкривають проблему насильства на телеекрані: аналізують соціологічні, правові, культурологічні, психологічні та педагогічні проблеми, пов'язані з впливом та наслідками контактів неповнолітньої аудиторії із зображенням насильства. Вони вказують на те, що діти стають надмірно чутливими, емоційно збудженими, знервованими. Підвищена емоційність дітей знаходить прояв у різних формах явно або потенційно деструктивної поведінки, що обумовлено дією механізмів соціального навчання та отождолення себе з «крутими» телегероями. Інші, навпаки, вірять у реальність насильницьких дій на екрані, що призводить до нервових зривів, виникнення фобій.

Деструктивну поведінку, на думку О. Петрунько, формують й медіатексти, що утворюють певний дискурс медіасередовища, якісні та змістові ознаки яких роблять це середовище надміру агресивним, стресогенним, адаптогенним та обумовлюють пов'язані з усім цим ризики. Автор розробив концепцію медіасоціалізації як «викривленої» соціалізації (соціалізації з медіа замість соціалізації з дорослими, ранньої вимушеної самосоціалізації) в умовах надмірного, нерозбірливого й неконтрольованого споживання медіа дітьми; показав, що найімовірнішими ризиками медіасоціалізації є медіадепривація (вторинна депривація вікових потреб дітей через надмірне захоплення медіа), формування візуального типу мислення

та конструювання медійної картини світу. Необхідно зазначити, що дослідниця визначила шляхи оптимізації соціалізаційного потенціалу медіа суспільства, що є необхідним для практичного розв'язання означеної проблеми як з боку педагогів, так і з боку батьків дошкільників [14].

Беззаперечним є той факт, що телебачення впливає на вольову сферу й поведінку дітей. Проведене нами спостереження за старшими дошкільниками в процесі сюжетно-рольових ігор, зокрема «Магазин», «Доньки-матері», «Лікарня», «Перукарня», свідчить про те, що досить часто діти повторюють певні фрази з реклами, телепередач (копіюючи висловлювання улюблених телегероїв). Отже, після емоційного сприйняття медіапродукції дитиною настає етап неусвідомленого наслідування нею запропонованого телебаченням стилю поведінки. Телебачення передбачає готові взірці поведінки замість того, щоб формувати вміння розв'язувати проблеми отже, незабаром будемо мати покоління наслідувачів, а не митців.

Надмірне захоплення телепередачами, фільмами та комп'ютерними іграми сприяє й розвиткові дитячої гіподинамії, яка набуває все більш загрозливих масштабів. Після тривалого, відносно нерухомого сидіння біля телевізора в дитини може розвинутися неприродне збудження як компенсація попереднього стану гіподинамії. Вона деякий час не може зосередити свою увагу, не знає, «куди себе подіти».

Другим за частотою застосування та силою впливу на свідомість дитини є комп'ютер. Комп'ютерні технології викликають значний інтерес у дітей. Сучасна дитина зростає в середовищі, де комп'ютер – така ж звичайна й буденна річ, як електричне освітлення, автомобілі, телевізори або мобільні телефони. Поняття «планшет», «комп'ютер», «мультимедіа», «Інтернет» знайомі практично кожному дошкільникові. Порівняно зі старшим поколінням сучасні діти є більш прогресивними й активними щодо використання нових гаджетів, випереджаючи батьків у технічній освіченості. Діти швидко опановують роботу з сучасною технікою й використовують її досить інтенсивно (навіть без особливої на те потреби). Їм цікаво гратися з комп'ютером, адже він може включати в себе багато найрізноманітніших іграшок, може показувати мультики і з кожним днем його можливості стають все більш різноманітними. Ураховуючи захопленість дітей дошкільного віку комп'ютером,

М. Жижицька радить використовувати його не лише як іграшку, але і як емоційно насичений, привабливий та ефективний засіб виховання дошкільників. Водночас, застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій посилює навантаження на організм дитини, викликає стійку залежність, що нещодавно було експериментально підтверджено результатами дослідження російських психологів [16], та породжує гостроту багатьох інших проблем здоров'язбереження. Світова наука розробила цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує принаймні чотири його сфери або складові – фізичну, психічну, соціальну й духовну. Усі ці складові тісно взаємопов'язані й саме разом, у сукупності визначають стан здоров'я людини [9]. Тому, потрібно розглянути негативні фактори, що сприяють погіршенню кожного з компонентів здоров'я внаслідок використання комп'ютерної техніки дітьми дошкільного віку.

Особливої уваги потребує дослідження впливу комп'ютера на фізичне здоров'я, оскільки в дошкільному віці відбувається розвиток систем дитячого організму. Тривала робота за комп'ютером негативно позначається на багатьох функціях дитячого організму: нервовій діяльності, ендокринній, імунній та репродуктивній системах, органах зору й кістково-м'язовому апараті, тому недотримання санітарних норм використання комп'ютера може стати причиною: загального нездужання (сонливість або, навпаки, безсоння, швидка втомлюваність, головний біль, біль у ногах, зап'ястках, шиї, спині та ін.); захворювання органів зору (швидка стомлюваність, свербіння, слюзливність, порушення візуального сприйняття на дальній та близькій відстанях); погіршення зосередженості та працездатності; захворювання опорно-рухового апарату (розвиток патологічних викривлень хребта, остеохондроз, зміщення або деформація міжхребцевих дисків та ін.); захворювання руку; гіподинамії [2].

Порушення у сфері духовного благополуччя визначають такі фактори: перегляд сцен насильства та агресивної поведінки; заміна повноцінного читання переглядом інформації; спрощення вимог до спілкування, нехтування вимогами етикету, що в подальшому переносяться у сферу реального спілкування; негативізм; концентрація на певних видах діяльності та їх переважання в щоденному житті (ігри, веб-серфінг, тролінг та ін.); звуження словникового запасу тощо.

Психічне здоров'я дитини страждає внаслідок інтернет-залежності і, зокрема, захоплення іграми за технологією віртуальної реальності. У дітей спостерігається зниження критичності через велику кількість недостовірної інформації; втеча від реального життя у віртуальний світ, втрата відчуття Я-реального; відбувається затримка розвитку всіх психічних процесів [6]. Дуже тривожними є результати проведених бесід із дітьми 5-6 років, які засвідчили, що 60–65% з них (причому не лише хлопчики, а й окремі дівчатка) захоплюються комп'ютерними іграми деструктивного змісту («Бетмен», «Трансформери», різноманітні «стрілялки»); окремі діти зазначили, що їх не лякає в іграх вигляд крові та вбивства («просто вбили – і все»). Жорстокі комп'ютерні ігри формують відповідні характери.

Отже, комп'ютерні технології формують віртуальний світ молодого покоління, де уявне, створене фантазією й виражене символічною комп'ютерною мовою, засвоюється й переживається як справжнє, де боротьба комп'ютерно персоніфікованих сил добра і зла, правди і кривди, любові і відрази сприймається «правдиво». Комп'ютер спочатку компенсує спілкування дитини з батьками та однолітками, а згодом може замінювати їх. Надмірне спілкування з комп'ютером може негативно позначитися на психічному здоров'ї дитини, не забезпечить формування навичок справжнього спілкування, гальмуватиме формування особистості дошкільника. Водночас малюк усе більше забуває реальний світ, де йому загрожують негативні оцінки й необхідність щось змінювати в собі. Такий вихід у штучну реальність може сформувати в дитини подібність психологічної залежності від комп'ютера.

Друковані видання є одним із засобів масової інформації, який на сучасному етапі розвитку суспільства також відіграє суттєву роль у формуванні особистості молодої людини. Дитяча преса є самостійним компонентом загальної системи ЗМІ, її специфіка визначається орієнтацією видань цього типу на дитячу аудиторію. Відповідно, у дитячій журналістиці застосовуються специфічні прийоми відображення дійсності, власні виражальні засоби, форми і способи контакту з аудиторією. Дитяча періодика – це масив періодичних видань, створених спеціально для дитячої читачкої аудиторії з урахуванням вікової диференціації, психофізіологічних можливостей, когнітивних потреб та особливостей сприйняття [3].

Продукція, що вийшла з-під друкарського верстата, несе інформацію у вигляді надрукованого буквеного тексту, фотографій, малюнків, плакатів, схем, графіків та інших образно-графічних форм, які сприймаються читачем-глядачем без допомоги яких-небудь додаткових засобів. Ця обставина обумовлює деякі важливі особливості взаємин преси й дитячої аудиторії. По-перше, у читача є можливість швидкого, оглядового ознайомлення з усім змістом видання. Завдяки цьому можна скласти загальне враження про зміст випуску і далі, вибравши матеріал, що цікавить, визначити характер «витягування» (перегляд, вибіркове ознайомлення, докладне читання, збереження номера або вирізки з нього для зберігання й повторного ознайомлення).

По-друге, можна використовувати спосіб «відкладеного читання»: після первинного ознайомлення залишити матеріал для уважного й докладнішого прочитання в слушний час або у відповідному місці (наприклад, перенести читання на вечір із батьками). При цьому ознайомлення з текстом і сприйняття образного матеріалу проходить відповідно до бажання, вибірково, у тому порядку, темпі та ритмі, які встановлює сам юний читач. Він може звертатися до того самого твору кілька разів, зберігати потрібне, підкреслювати, робити позначки. Усе це визначає безліч позитивних сторін при контакті з друкованими виданнями, що робить їх на теперішній момент незамінними й важливими носіями масової інформації.

З кожним роком поступово зростають кількісні показники українських дитячих журнальних видань. Їхня тематична різноманітність і поліграфічна якість, яскравість та виразність художнього оформлення приваблюють малих читачів та їхніх батьків. Однак є й негативні сторони дитячої преси. Постає питання не кількості журналів, а якості інформації та смислового навантаження, які вони несуть. Питання недостатньої грамотності дитячої періодики та й суспільства загалом викликані тим, що з самого дитинства батьки з об'єктивних чи суб'єктивних причин не прищеплюють своїм малюкам любов до читання, яка в останні десятиліття підмінюється менш якісними заміниками розваг – телебаченням, комп'ютерними іграми. Проте без гарної якісної книги неможливо виховати особистість та підвищити культурний і мовний рівень нації.

Однією з актуальних проблем дитячих видань в Україні є недосконалість та застарілість їхніх стандартів, зокрема стандарту, в якому видання для дітей класифікують за віковими групами. У ньому видання розподілені всього на чотири групи: для дітей віком до 5 років включно (I група); для дітей віком від 6 до 10 років включно (II група); для дітей віком від 11 до 14 років включно (III група); видання для дітей віком від 15 до 18 років включно (IV група). Тож необхідно замислитися над тим, чи можна п'ятирічних дітей зараховувати до групи разом із дітьми двох або трьох років, адже в них абсолютно різні психологічний розвиток та потреби щодо літератури. Оскільки суспільство не стоїть на місці, а розвивається, тому й вимоги повинні вдосконалюватися.

Серед недоліків сучасного ринку дитячих періодичних видань можна назвати його насиченість, і навіть перенасиченість. За останні роки з'явилося понад 15 нових найменувань дитячих журналів. Набуває популярності не тільки загальнодержавна, а й регіональна дитяча преса. Проте існує дуже багато періодичних видань, які зникають так само швидко, як і з'являються. Це пов'язано передусім з комерційним аспектом видавничої справи. Негативною рисою є й те, що більшість видань одноманітні, мають схожу ідею, завдання, конкурси. Варто відзначити, що значна кількість дитячої періодики є перекладом відомих і розкручених закордонних видань або калькою популярних європейських дитячих коміксів. Замість того, щоб адаптувати їх до українських реалій, видавці просто перекладають і передрукують інформацію. Це, зі свого боку, спричиняє величезну кількість мовних, логічних помилок, несе несвідоме нав'язування закордонних цінностей, а не сприяє вихованню почуття патріотизму в маленьких читачів.

Досить гостро постає проблема мови й культури дитячих видань. Від якості мовного оформлення тексту, адресованого дитині, залежить ефективність процесу опанування нею навички читання (у читачів-початківців), формування загальної мовної та мовленнєвої культури (у читачів, що навчилися читати) [10]. Особливої уваги потребує й лексична база текстів сучасних дитячих видань, оскільки часто словник, яким послуговується автор при написанні твору, не відповідає лексичному запасу дитини певного віку, її життєвому, мовленнєвому досвідові; подекуди лексика як художніх, так і пізнавальних видань не охоплює всіх аспектів навчання й виховання. У текстах сучасної дитячої періодики трапляються діалектизми,

жаргонізми, рідковживані слова, професіоналізми. Проблемою сучасних українських журналів є суржик, який трапляється як в оригінальних, так і в перекладних текстах.

Саме через ці характеристики якості періодики для дітей є невисокою, особливо це стосується інформаційного наповнення журналів. Дуже мало періодичних дитячих видань, матеріали яких відображали б психологічні, культурні, соціальні, ідеологічні особливості українців. Незначна кількість медіапублікацій для дітей присвячена історичній, краєзнавчій, географічній тематиці, що б сприяло пізнанню країни, в якій вони живуть, її минулого й сучасного.

Важливою особливістю дитячої публіцистики є її чітка орієнтація на вік читача, адже психіка, мовлення, розумові здібності, пізнавальні потреби та інтереси дитини стрімко розвиваються, зумовлюючи різну мотивацію щодо читання. Від віку реципієнта залежить характер адресованих йому періодичних видань, їхні стилістичні особливості, специфічні якісні, а також кількісні характеристики: тематика, обсяг художнього та публіцистичного матеріалів, вибір жанрів, лексична база, використання художньо-образних засобів тощо.

Значним недоліком сучасних дитячих видань є нерозуміння потреб маленького медіаспоживача. Медіатекст, адресований дитині, має бути бездоганним щодо достовірності, точності використаного в ньому фактичного матеріалу. Дитина все сприймає на віру – слово, надто друковане, набуває в її очах абсолютного авторитету. Через брак досвіду й відповідних знань маленький читач не піддає сумніву адресовану йому інформацію, тому порушення правил подання фактичного матеріалу може негативно позначитися на подальшому інтелектуальному розвитку дитини, сформувати в неї хибні уявлення про світ, і це є ще однією актуальною проблемою комунікації між читачем та видавництвом. Отже, якщо видавці ретельніше й вибагливіше будуть ставитися до змістового наповнення власної продукції, то в результаті отримають ширше коло читачів та більшу кількість передплатників.

За результатами анкетування батьків дітей дошкільного віку, загальна кількість сімей, які передплачують хоч якісь дитячі періодичні видання, дуже невелика – 21%, більшість (63%) – інколи купують дитині різні журнали. Проте дошкільники називають найпопулярніші серед цієї вікової категорії видання: «Пізнайко»,

«Ухмалюк», «Булик», «Мій Дісней», «Bratz-модниця», «Умійко», а також серійні та колекційні видання, які комплектуються предметами для колекціонування та подарунками: «Людина-павук», «Льодовиковий період», «Маленька принцеса» та інші. Це свідчить про те, що діти виявляють інтерес до друкованих видань.

Опитування батьків свідчить і про те, читання дітям періодики не є обов'язковим елементом виховного процесу в сім'ї. Так, 65% респондентів зазначають, що вони не читають друковані видання щоденно, 43% складає група батьків, які вважають, що друкованим виданням є краща та безкоштовна альтернатива – мережа Інтернет. Незначний відсоток (16%) складають батьки, що приділяють читанню з дитиною різних видань (книжок, журналів тощо) значну увагу, виховують у малюків любов до читання різної літератури. Можна сказати, що сучасне молоде покоління дедалі більше відсторонюється від друкованих ЗМІ, що ставить під сумнів покращення їхньої якості в майбутньому.

Отже, специфіка діяльності друкованих ЗМІ полягає в тому, що вони розкривають світ символів, завдяки якому культивуються певні образи, еталони поведінки, норми моралі, художні смаки, які орієнтують дошкільників на те, що важливо та суттєво, що добре, що зле, що з чим та як пов'язано. Преса, з одного боку, має відносну перевагу над аудіовізуальними засобами масової інформації, це швидкість сприйняття та можливість критично оцінювати інформацію, з іншого, – поступається кількістю аудиторії та методами впливу на аудиторію.

Численні педагогічні та психологічні дослідження доводять, що засоби масової інформації (друк, радіо, телебачення, комп'ютерні мережі) є особливим чинником формування особистості дитини. Науковці зазначають, що ЗМІ – це не лише прогрес у комунікативній сфері, а й небезпека, що полягає в надмірному психологічному тиску, вираженій тенденції до маніпуляцій, демонстрації антидуховності, антигуманності. За таких умов суспільству вкрай необхідно «підвищувати імунітет» до соціально деструктивних інформаційних впливів, підготувати особистість до вмілого та безпечного користування системою мас-медіа, навчити громадян насамперед дітей уміння жити під натиском такої мозаїчної та іноді дуже небезпечної стресогенної «інформаційної лавини». Відтак постає необхідність пошуку шляхів розв'язання означеної проблеми.

Один із них – упровадження медіаосвіти в освітні заклади як важливого компоненту соціально-педагогічної профілактики негативного впливу ЗМІ.

Уперше поняття «медіаосвіта» було детально розглянуто в матеріалах ЮНЕСКО в 70-ті роки XX століття. Науковці мають різні точки зору щодо визначення сутності медіаосвіти: навчання теорії та практичних умінь щодо оволодіння сучасними засобами масової комунікації (документи ЮНЕСКО); медіаосвіта як громадянське виховання (Ж. Гоне), як формування медіаграмотності (Р. К'юбі, К. Тайнер та ін.); процес освіти й розвитку особистості за допомогою й на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь інтерпретації, аналізу й оцінки медіатексту (Ю. Усов, О. Федоров); вивчення закономірностей створення, сприйняття й споживання текстів ЗМІ, ролі засобів масової комунікації у формуванні комунікативної, інформаційної, соціальної, естетичної культури людини (Н. Леготіна), безперервний розвиток особистості в суспільстві (Н. Кирилова) тощо.

Узагальнення цих підходів дозволяє визначити медіаосвіту як процес розвитку особистості засобами й на матеріалі засобів масової комунікації (медіа), формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних умінь, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навичок творчого самовираження на основі сучасних медіа.

Серед дослідників, які розглядають проблеми теорії та практики медіаосвіти різних вікових категорій, можна назвати Л. Баженову, С. Гуділіну, Л. Зазнобіну, Г. Поличко, А. Спичкіна, О. Федорова та інших. Теоретичні основи медіаосвіти вивчали Ж. Берже, Л. Мастерман, А. Моль, Л. Поршер, М. Тарді, С. Френе. Так, Л. Мастерман вважав, що медіаосвіта – це не процес оцінки творів медіакультури, а процес їх дослідження. На його думку, медіаосвіта повинна бути спрямованою на розвиток у молодих людей розуміння особливостей функціонування медіа, використання ними виразних засобів, механізму створення реальності та її усвідомлення аудиторією [5, с. 9]. Така позиція медіапедагога засвідчує важливість розвитку вміння аналізувати систему діяльності мас-медіа.

У своєму дослідженні Р. К'юбі зазначав, що у процесі вивчення медіаосвіти діти повинні зрозуміти, як і чому медіа відтворюють їхнє

суспільство й діяльність людей; навчитися критично ставитися до медіа-продукції, вивчати мову медіа, розвивати свої аналітичні та комунікативні здібності.

Науковець Ж. Берже доводив, що медіа намагаються завуалювати багатозначний знаковий характер текстів, перешкоджаючи вільному використанню медіаінформації. Тому основне завдання медіаосвіти він вбачав у розкритті кодів та «граматики» медіатекстів (тобто мови медіа), які допоможуть дітям «правильно їх читати». Однак Ж. Берже не визнавав маніпуляційної ролі медіа в суспільстві. Отже, у вищезазначених працях основна увага приділяється ґрунтовним теоретичним дослідженням різних аспектів медіаосвіти.

Необхідність упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес ґрунтовно досліджується в роботах Л. Баженової, О. Бурім, О. Волошенюка, Н. Габора, В. Іванова, Л. Найдьонової, Г. Онкович, Б. Потятиника, А. Сулім, В. Триндюк, О. Федорова, О. Шарикова та ін. Так, науковець Н. Радіна вважає, що безпосереднє використання сучасної медіапродукції може суттєво збагатити навчальний процес насамперед за рахунок аудіовізуального представлення інформації, а також завдяки «упакуванню» в медіапродукти культурних символів, що сприяє активізації рефлексії дітей до необхідного для навчального діалогу рівня [5].

Дослідниця Л. Баженова розробила програму з розвитку медіакультури молодших школярів. Вона зазначає, що медіаосвіта передбачає методика проведення занять з використанням проблемних, евристичних, ігрових та інших продуктивних форм навчання, що дає змогу підготувати дітей до життя в нових інформаційних умовах. Діяльність педагога з формування в молодших школярів культури взаємодії з медіа покликана розвинути не лише навички сприйняття, аналізу та інтерпретації медіатекстів, а й навички критичного мислення відносно різноманітної медіапродукції, розвинути на матеріалі медіа творчі здібності дітей.

У праці І. Челишевої розглянуто питання освоєння медійного простору молодшими школярами, адже, як вона зазначає, школярам у віці 6-10 років медіаграмотність так само необхідна, як і вміння читати, писати чи рахувати. Науковець пропонує низку методик, які допоможуть учителям та батькам цікаво та із захопленням ознайомити дитину зі світом медіа, навчити її повноцінно сприймати та критично аналізувати твори медіакультури, зокрема телебачення.

Науковці Д. Полторак, А. Степанов вивчали можливості використання телебачення в навчально-виховному процесі. Питанням розгляду кіно як форми аудіовізуального мислення, проблемам цілісного сприйняття, аналізу художньої структури фільму, оцінці авторської концепції присвятили свої дослідження Ю. Божков, І. Вайсфельд, Л. Трофимова. Вони стверджують, що аналіз візуальної інформації, розвиток її сприйняття мають підпорядковуватися завданням удосконалення критичного ставлення до екранних мистецтв, вихованню самостійної оцінки фільму.

Огляд наукової літератури, а також дані педагогічної практики дають змогу зробити висновок, що в дослідженні проблеми медіаосвіти й застосування ЗМІ в навчальному процесі зроблено немало. Однак варто відзначити, що більшість учених, які займалися цими важливими питаннями, були соціологами, філософами, психологами, журналістами, але рідко педагогами, зокрема в галузі дошкільної освіти. Звичайно, вони намагалися знайти розв'язання медіаосвітніх проблем, базуючись на уявленнях своїх наук. Але дослідженню проблеми медіаосвіти дітей дошкільного віку увага майже не приділялася. До сьогодні не розроблено методики роботи з технічними засобами навчання в дошкільному навчальному закладі, не розкриті особливості використання медіапродукції в роботі з дошкільниками, не визначено умов ефективності формування медіаграмотності дітей, методів та прийомів такої роботи, які б відповідали психологічним особливостям цієї вікової групи.

Розробка Концепції впровадження медіаосвіти в Україні [7] та схвалення її постановою Президії Національної академії педагогічних наук України від 20 травня 2010 року (протокол № 1-7/6-150) засвідчила, що важливою складовою модернізації сучасної освіти в нашій державі визнана медіаосвіта, а одним із завдань розбудови вітчизняної освіти є створення в Україні цілісної системи медіа-освіти, що дозволить забезпечити всебічну підготовку дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії з мас-медіа, формування в них медіаобізнаності, медіаграмотності й медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, що дозволить захистити їх від потенційно шкідливих ефектів медіа, а також виховати такого споживача медіа, який міг би ефективно задовольняти свої інтереси, використовуючи як традиційні, так і новітні засоби масової комунікації.

Експериментальна робота з упровадження медіаосвіти в заклади освіти розпочалася не так давно, проте перші кроки на цьому шляху вже зроблено: розроблено навчальну програму «Медіаосвіта (медіаграмотність)», завданням якої є підготовка медіапедагогів для загальноосвітніх навчальних закладів в інститутах післядипломної освіти; створено програму курсу за вибором для учнів 10-х класів «Спеціальний медіаосвітній курс «Медіакультура» [18].

Крім того, у рамках експерименту передбачено планомірний системний підхід до організації та впровадження медіаосвітньої діяльності як у навчально-виховній, так і в позакласній роботі зі школярами. Якщо на першому етапі впровадження основний акцент робився лише на вивченні предмета «Медіакультура», то на другому – медіаосвіта розпочала поступову інтеграцію з іншими навчальними предметами. Зокрема, питання розвитку критичного мислення, медіатворчості учнів, медіатехнологій були включені в програми профільних курсів інформатики (10 клас), української мови та літератури (11 клас), світової літератури (10, 11 клас) та інших. На сьогодні експериментальні навчальні заклади запроваджують варіативний курс «Основи медіаграмотності» в середніх класах (орієнтовно – 6 та 7) та інтеграцію медіаосвіти з окремими уроками в початковій школі (2-4 класи).

Важливу роль у формуванні медіаграмотності учнів відіграє позакласна робота. Через класні години, участь у творчих конкурсах та наукових проектах учні здобувають практичні навички у створенні медіапродукту.

На жаль, упровадження дошкільної медіаосвіти є лише епізодичним. Необхідність розв'язання проблеми повноцінного розвитку медіаграмотності дітей, починаючи зі старшого дошкільного віку зумовлена кількома чинниками. По-перше, дошкільний вік є надзвичайно важливим періодом для інтелектуального, фізичного та психоемоційного розвитку дитини. По-друге, сучасна дитина до моменту вступу до школи має здебільшого досить значний аудіовізуальний досвід: активно спілкується з телевізійною, комп'ютерною, відео- і звукозаписною технікою, володіє навичками поводження з мобільною телефонією тощо. Ця суперечність спонукає дошкільні навчальні заклади формувати в дошкільників уміння знаходити інформацію, критично

її оцінювати і творчо використовувати, тобто формувати в них інформаційну культуру.

У Державному стандарті дошкільної освіти України – Базовому компоненті дошкільної освіти – однією з освітніх ліній визначено комп'ютерну грамотність, результатом якої стане набуття дитиною дошкільного віку інформатичної компетенції. Зміст роботи з дітьми передбачає формування обізнаності в роботі з комп'ютером: знання способів керування ним за допомогою клавіатури, «миші», здатність розуміти й використовувати спеціальну термінологію (клавіатура, екран, програма, диск, клавіша, комп'ютерні ігри тощо) та елементарні прийоми роботи з комп'ютером у процесі виконання ігрових та навчально-розвивальних програм, створених для дітей дошкільного віку; вміння дотримуватися правил безпечної поведінки [1]. Як бачимо, значна увага приділяється оволодінню дитиною технічною стороною роботи з комп'ютером, але відсутні завдання з формування вміння відбирати, аналізувати, оцінювати інформацію, систематизувати її; використовувати джерела інформації для власного розвитку та задоволення різноманітних потреб.

Проте основне завдання медіаосвіти полягає в системному та компетентному вихованні молодого покоління, яке повинно навчитися не лише адекватно користуватися різноманітними медійними засобами, оволодіти основами технічної грамотності, а й розумітися на закономірностях їх функціонування, знатися на особливостях технологій впливу засобів масової комунікації, і головне – критично мислити, розвивати особистісне, оцінне ставлення до продукції масмедіа загалом та спиратися на етично-естетичні орієнтири в процесі сприймання аудіовізуальної медіапродукції.

Сучасні діти постійно знаходяться під впливом інформаційних потоків, є активними споживачами медіаінформації, що надходить по каналах теле- і радіомовлення. Однак вони не вміють якісно відбирати й оцінювати медіапродукцію, основними мотивами стають заповнення вільного часу, відмова від активного дозвілля, різноманітність та привабливість медіаконтенту.

Свідоме споживання медіапродукції в змозі забезпечити один із психологічних механізмів медіаосвіти – критичне мислення, формування основ якого необхідно розпочинати в дітей якомога раніше. Уже з дошкільного віку важливо не тільки стимулювати розвиток спеціальних знань, умінь, навичок у сфері медіа, а й насамперед виховувати свідомого, компетентного споживача медіа-

продукції. Незважаючи на те, що в сучасній дошкільній педагогіці спостерігається стійкий інтерес до проблем формування медіакомпетентної особистості, аспект виховання основ культури споживання медіапродукції дітьми дошкільного віку мало вивчений і потребує розробки. Усе викладене визначає проблему виховання культури споживання медіапродукції в дітей дошкільного віку як особливо значущу і в теоретичному, і в практичному контекстах та є перспективою подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти: науковий керівник: А. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: А. Богуш, Г. Беленька, О. Богініч, Н. Гавриш та інші. — К. : Видавництво, 2012. — 26 с.
2. Безпека дітей в Інтернеті: попередження, освіта, взаємодія : Матеріали обласної науково-методичної Інтернет-конференції (м. Кіровоград, 11 лютого 2014 р.) [Електронний ресурс] / Укладачі М. Чала, А. Частаков, О. Литвиненко. — Кіровоград, 2014. — 184 с. — [Режим доступу] : <http://konf.koipro.kr.ua/blogs/index.php/blog2/>
3. Давидченко Т. Типологічні характеристики української дитячої преси та теоретичні аспекти її функціонування / Т. Давидченко // Вісник Дніпропетровського університету. — 2006. — № 1. — С. 358-362.
4. Допира А. Воздействие экранного насилия на подрастающее поколение: история социально-психологических последствий / А. Допира // Практична психологія та соціальна робота. — 2000. — №8. — С. 12-16.
5. Іванов В. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / В. Іванов, О. Волошенюк, Л. Кульчинська, Т. Іванова. — 2-ге вид., стер. — К. : АУП, ЦВП, 2012. — 58 с.
6. Кіндрат І. Вплив сучасного медіа-простору на формування світоглядних уявлень дитини дошкільного віку / І. Кіндрат // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. — № 13 (272). — Ч. III. — 2013. — С. 97-110.
7. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні: основні принципи, пріоритетні напрямки, форми і умови реалізації Концепції // Освіта. — 2010. — № 32. — С. 3-4.
8. Король Л. Психологічні чинники впливу ЗМІ на формування особистості сучасної молоді / Л. Король, С. Максимець // Наука і освіта. — 2014. — №5. — С. 157-161.

9. О политике Всемирной организации здравоохранения. «Здоровье для всех до 2000 года» // Медицинские вести. – 1997. – № 1. – С. 22-23.

10. Орлик О. Тенденції та розвиток сучасної дитячої періодики (2008–2011) [Електронний ресурс] / О. Орлик // Вісник Книжкової палати. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: http://www.ukrbook.net/DAD/publ/Orlyk_12_2011.pdf.

11. Парсяк К. Особливості дитячих телевізійних телепередач на українському телебаченні / К. Парсяк, К. Овчаренко // Збірник матеріалів I Міжвузівської студентської науково-практичної конференції. – Донецьк : Вид-во ДІСО, 2009. – Випуск 1. – 100 с.

12. Пацлаф Р. Застывший взгляд: Физиологическое воздействие телевидения на развитие детей / Р. Пацлаф. – М. : Evidentis, 2003. – 224 с.

13. Пенчук І. Телебачення для дітей в Україні: інформаційно-емоційний і змістовно-тематичний потенціал [Текст] : дис. ... д-ра наук із соц. комунікацій : 27.00.04 / І. Пенчук ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2012. – 423 с.

14. Петрунько О. Соціалізація дитини в агресивному медіасередовищі [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / О. Петрунько ; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – К., 2010. – 470 с.

15. Потятиник Б. Екранне насильство. Вплив медіа / Б. Потятиник // Медіакритика. – 2008. – №12. – С. 24-33.

16. Результаты эксперимента: дети без интернета <http://deti.goodhouse.com.ua/rezultati-eksperimenta-deti-bez-interneta/>

17. Ролінський В. Агресивність на телеекрані та проблеми неповнолітніх / В. Ролінський // Зб. наук. праць «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та молоді». – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. I. – С. 213-217.

18. Череповська Н. Програма спеціального медіаосвітнього курсу для старшокласників ЗОШ «Медіакультура» / Н. Череповська // Управління освітою. – 2001. – С. 8-15 (вкладка).

19. Чорна Л. Вплив сучасного телебачення на внутрішній світ і поведінку дитини / Л. Чорна // Психолог. – 2007. – № 13 – С. 22-26.

20. Wrinpt J. C., St. Peters M., & Huston A. C. Family television use and its relation to children's cognitive skills and social behavior. In: J. Bryant (Ed.). Television and the American family, 1990. – p. 227-251.

РОЗДІЛ II.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Розвиток професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Н. Ю. Цибуляк

Зміни державної політики в галузі дошкільної освіти зумовлюють підвищення вимог до професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів. Це передбачає не тільки оволодіння ними необхідними знаннями, уміннями та навичками, а й розвиток комплексу професійно важливих якостей на етапі фахової підготовки до педагогічної діяльності. Серед цих якостей особливе значення має спостережливість, яка, виступаючи основою пізнання й розуміння індивідуальної своєрідності дитини, стає запорукою гуманізації та індивідуалізації освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі, визначає успішність, ефективність і результативність педагогічної діяльності.

Спостережливість є професійно важливою якістю для представників різних спеціальностей: держслужбовців (Ю. Терещенко, Д. Ніколенко та інші), юристів (І. Абакумова, О. Столяренко та інші), психологів (Л. Регущ, В. Ковальов, В. Кузьменко та інші), учителів (Г. Кислова, Л. Колодіна, В. Лежніна, Т. Мандрикіна, О. Телесева та інші) тощо. Зокрема в процесі вивчення професійної спостережливості майбутніх учителів виявлено: психологічні особливості її формування (Г. Кислова), вплив спостережливості на ефективність педагогічної взаємодії (Л. Колодіна), взаємозв'язок між проявом цієї якості та точністю емпіричних прогнозів (В. Лежніна), педагогічні особливості формування спостережливості в процесі спілкування (Т. Мандрикіна), ефективність використання тренінгових вправ для її розвитку (О. Телесева).

Проте в наукових доробках відсутні фундаментальні дослідження з проблеми розвитку професійної спостережливості

майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, тоді як її вивчення дозволить розв'язати суперечності між сучасними вимогами до прояву спостережливості та теоретичним обґрунтуванням, а також реальною практикою її розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів; потребою практики в методичному супроводі розвитку цієї якості та недостатньою розробленістю відповідних рекомендацій і навчально-методичного забезпечення.

Мета викладеної роботи – теоретико-експериментальне вивчення психологічних особливостей прояву професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і визначення психолого-педагогічних умов її розвитку; обґрунтування, розробка й апробація ефективності програми розвитку цієї якості в процесі фахової підготовки.

Реалізація означеної мети передбачає розв'язання таких завдань:

1. Розкрити сутність професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, визначити її структуру, критерії, показники та рівні розвитку.

2. Виявити психологічні особливості прояву професійної спостережливості майбутніх вихователів і психолого-педагогічні умови її розвитку у процесі фахової підготовки.

3. Створити модель розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, на основі якої обґрунтувати, розробити та перевірити ефективність психолого-педагогічної програми розвитку досліджуваної якості.

Перш ніж розкрити сутність професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, розглянемо сутність поняття «спостережливість» як психічного явища. У наукових доробках спостережливість розглядається з різних позицій: як якість особистості (В. Давидов, Б. Ломов, Д. Ніколенко та інші), її риса (М. Гамезо, Л. Орлова, О. Петрова та інші), здібність (Ю. Гільбух, С. Головін, Г. Костюк, М. Ярошевський та інші), складова соціально-перцептивної компетентності професіонала (І. Вегерчук, В. Зазикін, І. Кулькова та інші). Визначається також різна основа спостережливості. Здебільшого науковці (Б. Ломов, С. Максименко, Б. Теплов та інші) вважають, що її підґрунтям є сприймання. На думку М. Савчина, спостережливість також пов'язана з

особливостями розподілу, обсягу та переключення уваги [21]. У працях Л. Занкова досліджуване поняття визначається як уміння вести спостереження [7]. Деякі вчені (С. Головін, А. Петровський, М. Ярошевський та інші) пов'язують спостережливість із розвитком здатності до емпатії, рефлексії або особливістю настанов особистості.

Неоднозначність підходів до вивчення поняття «спостережливості» позначається на його тлумаченні. Використання цього поняття у наукових і практичних цілях вимагає ретельного теоретичного аналізу й уточнення його змісту. Відомий психолог Б. Ананьєв вважав, що спостережливість – це властивість сенсорної організації особистості, яка базується на процесах відчуття та сприймання. Вони дозволяють розрізняти ознаки та об'єкти, які мають незначні відмінності, фіксувати їх за умови мінімального часу сприймання [1]. Цієї ж думки щодо трактування досліджуваного поняття дотримується Л. Регуш [20]. У праці Т. Мандрикіної, крім сприймання, підкреслюється роль уваги, пам'яті, мислення, уяви. Науковець зазначає, що спостережливість є взаємодією пізнавальних психічних процесів у єдності з емоційними та вольовими процесами особистості [14]. І. Біла вважає, що спостережливість – це цілеспрямоване сприймання, єдність уваги та мислення, пам'яті, складний пізнавальний процес, в якому проявляється єдність чуттєвого та раціонального пізнання [4].

У дослідженні Г. Кислової зазначено, що в системі «людина – людина» спостережливість необхідно розглядати не тільки як властивість сенсорної організації особистості, а й як здатність до соціальної перцепції [8]. Такої ж думки дотримується Л. Колодіна. Під спостережливістю вона розуміє «здатність людини адекватно сприймати й оцінювати основні параметри міжособистісних стосунків. При цьому адекватність передбачає вміння робити правильні судження щодо інших людей» [11, с. 59]. Як зазначає А. Маркова, спостережливість – це «здатність за виразними рухами читати людину наче книгу» [15, с. 24]. На думку І. Бега, спостережливість – це «уміння фіксувати у поведінці конкретного вихованця малопомітні, але психологічно значущі деталі» [3, с. 44]. Існує ще одна достатньо поширена точка зору: спостережливість – це стійка якість особистості, що базується на спостереженні [10].

Аналіз різних поглядів на тлумачення сутності спостережливості показав, що майже всі науковці надають важливе

значення психічним процесам, які, на їхню думку, становлять основу спостережливості: відчуття, сприймання, мислення, увага, пам'ять. Це знаходить підтвердження в дослідженнях І. Павлова та І. Сеченова. Вони встановили, що спостережливість є похідною від рефлекторної діяльності головного мозку, в основі якої лежить подразливість як здатність живої матерії реагувати на зовнішні подразники й чутливість до них. Ця здатність проявляється у різній мірі сприйнятливості. Рівень пластичності кори великих півкуль головного мозку та сила подразника визначають якісний рівень спостережливості. Фізіологи підкреслюють, що ця якість особистості розвивається під впливом дозрівання центральної нервової системи, виховання й життєвого досвіду.

На думку Д. Ніколенко, первинним в акті спостереження та спостережливості є здатність центральної нервової системи збуджуватися під дією потреби організму, яка спрямовує аналізатори на відповідні предмети, об'єкти, явища довкілля, що можуть задовольнити цю потребу. Учений підкреслює, що спостережливість – це пізнавальна діяльність людини. Вона має довільний характер, який залежить від нервового збудження, образів, слідів пам'яті, думок, які виникають у корі великих півкуль головного мозку. З огляду на це спостережливість неможлива без специфічної психофізіологічної активності, спрямованої на пізнання дійсності [17; 18].

У науковій літературі поряд із поняттям «спостережливість» використовується поняття «спостереження». Для нашого дослідження важливо встановити взаємозв'язок між ними. У педагогічній діяльності спостереження розглядається як оволодіння системою психічних і практичних дій, спрямованих на сприймання професійно важливої інформації для вирішення педагогічних завдань і ситуацій. Н. Кузьміна зазначає, що цей процес ґрунтується на раніше здобутих знаннях і навичках, тому має складний і комплексний характер [12]. Тобто спостереження – це планова, систематична, обмежена в часі діяльність. Спостереження як метод пізнання людини за умови багаторазових управлень і тренувань переходить у стійку якість особистості – спостережливість [1; 10; 16]. На думку Б. Ананьєва, ці поняття відображають взаємозв'язок між психічними процесами та властивостями особистості [1].

Проте в дослідженні Л. Занкова підкреслюється, що спостережливість є більш широким поняттям за своїм змістом ніж

спостереження [7]. Науковець визначає останнє як один із видів психічної діяльності, що передбачає наявність завдання, цілеспрямованість, планомірність сприймання, осмислення об'єкта сприймання. Водночас спостережливість є сукупністю певних властивостей особистості, таких як: уміння спостерігати, аналізувати об'єкт, виявляти його властивості відповідно до поставленої мети, а також переносити вміння спостерігати, яке вироблено на одних об'єктах, на інші, нові. Цю думку поділяє Д. Ніколенко, зазначаючи, що спостережливість як результуюча процесу спостереження та інтегративний пізнавальний перцепт забезпечує: 1) адекватність якісної характеристики психічного образу якості предметів, явищ і процесів які відображаються у їхній цілісності; 2) смислову ієрархічність відображення; 3) комбінаційну атрибутивність відображення; 4) креативну мобільність відображення; 5) операційний контроль відображення і його результат [18].

Спостережливість відрізняється і від процесу, і від методу спостереження [1; 8; 10; 14; 20]. Спостереження як процес передбачає сприймання об'єктів за певною програмою: куди дивитися, до чого прислуховуватися, які об'єкти та їхні прояви необхідно помічати, що і куди занотовувати тощо. Це організує сприймання людини, яка, незалежно від спостережливості, здатна успішно проводити спостереження навіть за незвичними та нецікавими для неї об'єктами. Якщо розглядати спостереження як метод, то це – система наукових засобів, алгоритмів і розпоряджень, завдяки яким стає можливим досягнення мети психолого-педагогічного дослідження. На відміну від спостереження спостережливість як якість особистості передбачає стійке пізнавальне ставлення до певних об'єктів або явищ, що організує роботу всіх психічних функцій людини. Ця якість виступає інтегральним феноменом, який забезпечує адекватність процесу пізнання, що проявляється у якісній, кількісній і структурній характеристиці суб'єктивного відображення об'єктивної дійсності [17]. На думку О. Бодальова, це дозволяє «глибоко й точно розуміти основні особливості внутрішнього світу іншої людини, успішно оцінювати її як особистість, як суб'єкта діяльності й дуже близько до реальності підмічати її індивідуальну своєрідність» [5, с. 19].

Отже, стійке пізнавальне ставлення до навколишнього та отримання практичного досвіду в спостереженні зумовлюють розвиток спостережливості як особистісної якості. За умови

професійно-пізнавального ставлення майбутніх вихователів до суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу ця якість трансформується з особистісної у професійно важливу.

Резюмуючи представлений аналіз наукових поглядів на поняття «спостережливість» і враховуючи специфіку професійної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів, пропонуємо наступне визначення: *це професійно важлива якість, сутність якої полягає у фіксації та інтерпретації суттєвих, характерних і навіть малопомітних, але важливих для пізнання та розуміння індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу, що проявляються через сукупність зовнішніх проявів.*

Відповідно до такого розуміння професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів вважаємо, що вона спрямовується на пізнання та розуміння індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу. Під суб'єктами освітнього процесу маємо на увазі, насамперед, дітей, оскільки діяльність вихователів, передусім, спрямована на забезпечення сприятливих умов їх психічного розвитку, збереження індивідуальної своєрідності, підтримку психологічного здоров'я, виявлення та розвиток обдарованості тощо. Важливе значення для вирішення цих завдань має взаємодія вихователів із родиною. Така співпраця неможлива без пізнання та розуміння індивідуальних особливостей батьків, взаємостосунків між ними. Це дає змогу визначати специфіку розвитку дитини в сім'ї, організовувати ефективні та результативні форми співпраці з родиною, прогнозувати можливі наслідки тощо. Крім дітей та батьків для педагога важливо розуміти особливості тих дорослих, які впливають на становлення особистості дитини в межах дошкільного навчального закладу (вихователь групи, помічник вихователя, музичний керівник тощо). Зокрема від здатності визначати та враховувати психоемоційний стан колег багато в чому залежить єдність вимог, що пред'являються до дитини, а також психологічна атмосфера, у якій протягом цілого дня перебувають і діти, і вихователі.

Важливим питанням при вивченні сутності та специфіки спостережливості майбутніх вихователів є визначення тих зовнішніх проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу, фіксація та інтерпретація яких дозволить пізнавати та розуміти їх внутрішній світ.

Психологічна наука виокремлює та вивчає низку зовнішніх проявів особистості, через які достатньо адекватно виражається її внутрішній світ. До цих проявів науковці (О. Асмолов, С. Бібе, О. Бодальов, В. Зазикін, Б. Єремєєв, В. Лабунська, В. Панфьоров, О. Петрова, В. Морозов, Л. Карлі, С. Кондратьєва, К. Лоебер та інші) відносять вербальні та невербальні. Вербальні прояви – це знаково-символічне вираження змісту повідомлення. Вихователі мають бути максимально спостережливими до того, про що говорять діти. Це дає можливість встановити: спрямованість дошкільника на партнера по спілкуванню і настанову на відповідну реакцію; рівень розуміння просторово-часових характеристик (значення слів, що характеризують місце, час, зміст подій), емоційного змісту (значення слів, що стосуються емоційного стану людини) і характеру діючих осіб у ситуації спілкування (значення слів, що стосуються рис, якостей особистості); словникове багатство, граматичну правильність, зміну й узгодження слів у висловлюванні згідно з нормативними вимогами мови, фонетичні властивості мовлення (звуковимова, дикція, сила голосу). Спостережливим вихователям також розкриваються певні особистісні якості дітей: самооцінка, риси характеру (дружелюбність, комунікабельність тощо), ціннісні орієнтації, мотиви спілкування. Безпосередність дошкільників дозволяє визначити і особливості взаємостосунків у родині, переконання і світогляд батьків, що дає можливість зрозуміти соціальну ситуацію розвитку дитини.

До невербальних ознак відносяться: 1) статичні – анатомічні ознаки, які складають фізичний образ людини (фізіогноміка, статеві, вікові, конституційні, расові характеристики тощо); 2) середньостатичні (одяг, взуття, зачіска, прикраси, косметика тощо); 3) динамічні – функціональні ознаки особистості, які включають виразну поведінку (міміку, жести, ходьба, осанка, пози тощо) і поведінкові характеристики (рухи, дії, вчинки). За цими проявами можна достатньо адекватно визначити психічні процеси, якості, стани особистості, тобто встановити взаємозв'язок зовнішнього з внутрішнім світом людини. Аналіз та інтерпретація вищезазначених зовнішніх ознак людини дозволяє отримати до 80% інформації про людину [13, с. 4]. Зокрема щодо особливостей характеру (темперамент, екстраверсія / інтроверсія, психологічний тип, настанови тощо); психоемоційного стану (нервовість,

тривожність, інтерес, захоплення, ворожість тощо); ставлення до співрозмовника (готовність взаємодіяти, бажання спілкуватися тощо).

Наприклад, інтонація висловлювання дитини може стати дуже інформативною для спостережливого вихователя. Почути «інтонаційну сутність» повідомлення дошкільника, що навіть ним самим майже не усвідомлюється, може лише той педагог, який вміє слухати, тобто сприймає не тільки «зовнішній», але і «внутрішній» зміст повідомлення. Це дозволяє розгледіти за тихим і монотонним висловлюванням сором'язливість, боязкість, невпевненість у собі; за квапливою, гучною, артикуляційно невірною та алогічно невиразною промовою – невихованість і зазнайство.

Ключовим для майбутніх вихователів є вміння виділяти стійкі інтегративні властивості дошкільника, а також фіксувати те, що тільки починає зароджуватися. Як зазначає І. Бех, «пов'язуючи ланцюг вчинків, висловлювань, емоцій в одне ціле, педагог розуміє та пояснює для себе внутрішній світ дитини, її мотиви, моральну позицію, духовно-культурний потенціал, здібності й можливості» [3, с. 45]. При цьому важливо не тільки ретельно фіксувати зовнішні прояви суб'єктів освітнього процесу, але й правильно їх тлумачити. Кваліфіковані спостерігачі розмежовують зафіксовані дані від їх пояснення. Останнє може бути помилковим. Щоб уникнути поспішних, необґрунтованих висновків, майбутні вихователі мають фіксувати та аналізувати не поодинокі прояви, а їх сукупність у різних ситуаціях життєдіяльності дитини, в яких вона може максимально проявити себе (під час ігрової діяльності, виконання режимних дій, на прогулянці тощо).

Зовнішні прояви індивідуальних особливостей дошкільників мають, на нашу думку, певні відмінності. Це, по-перше, особлива динамічність і максимальна відповідність прояву зовнішніх ознак дитини, що зумовлено її щирістю та відкритістю, стрімким психічним і особистісним розвитком на цьому віковому етапі. Дошкільники також поступово, під впливом навчання та виховання, починають розуміти значення зовнішніх ознак як джерела інформації про себе. Крім того, рівень розвитку дітей вольової сфери не дозволяє контролювати та регулювати прояви зовнішніх ознак. По-друге, статичні та середньостатичні зовнішні прояви мають опосередковане значення для пізнання та розуміння індивідуальних

особливостей дитини. Наприклад, розглядаючи статичні зовнішні ознаки, необхідно вказати про активне становлення та розвиток організму дітей, тому достатньо складно однозначно визначити особливості будови тіла, фізіономіки тощо. Також варто відзначити, що майже всі середньостатичні ознаки (зачіска, одяг тощо) для дошкільників не є засобом виразу «Я». Їх, як правило, визначають батьки, тому середньостатичні ознаки надають вихователям інформацію щодо ставлення до дитини в родині. По-третє, необхідність урахування специфічних особливостей ситуації взаємодії дитини з іншими людьми, які необхідно враховувати для розуміння психологічного значення зовнішніх ознак особистості. Це і спілкування з однолітками, і, ситуація включення дошкільника в діяльність (ігрову, навчальну, трудову тощо), і взаємодія дитини й батьків, і спілкування дитини з іншими дорослими (вихователями, помічниками вихователів, музичним керівником тощо). Наприклад, при взаємодії з однолітками діти використовують надзвичайно широкий діапазон зовнішніх проявів, при цьому нестандартність і нерегламентованість спілкування дозволяє максимально повно проявляти власну індивідуальність. А в інтеракції «дитина – батьки» важливо фіксувати міміку, жести, поставу дитини на прояву батьків і бажання вступати з ними в контакт. Зокрема в дослідженні М. Ейнсвот були визначені особливості розуміння прив'язаності дитини до батьків, яка є однією з базових потреб людини [23].

Розкриття сутності професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів передбачає також окреслення її значення для педагогічної діяльності. Вважаємо, що спостережливість підпорядкована та спрямована на успішне й результативне здійснення педагогічної діяльності та творчу самореалізацію, що передбачає вирішення основного завдання дошкільної освіти – розвиток та проектування особистості дитини. Це стає можливим за умови побудови детального, повного та цілісного образу дитини, враховуючи її індивідуальні особливості, розуміння її взаємостосунків із ровесниками, батьками та дорослими людьми. Спостережливий вихователь здатний «своєчасно й чітко діагностувати тривалу й стійку психічну реальність» [3] і проникати в суть загальної ситуації існування дитини як особистості, знаходити пояснення, причину її поведінки тощо.

Окреслимо значення професійної спостережливості для педагогічної діяльності:

1) забезпечення можливості організовувати та здійснювати навчально-виховну роботу, яка сприяє формуванню цілісної, гармонійної та різнобічно розвиненої особистості дитини дошкільного віку;

2) пізнання та розуміння внутрішнього світу дитини, її рис характеру й звичок, схильностей і здібностей, потреб та інтересів, почуттів і переживань, пошуків і роздумів, що є підґрунтям для виявлення тенденцій розвитку дошкільника та прогнозування індивідуальних варіантів становлення його особистості;

3) забезпечення здатності розуміти причини поведінки дитини, її цілі, думки, наміри в певній ситуації життєдіяльності, відокремивши істотне від неістотного, головне від другорядного, розкривши психологічні зв'язки між цими проявами;

4) створення основи для побудови та здійснення особистісно орієнтованого та індивідуально-диференційованого освітнього процесу, визначення ефективності методів і прийомів, створення розвивального середовища, внесення ситуативних і стратегічних змін у педагогічну діяльність для активізації внутрішніх ресурсів дитини;

5) виявлення особливостей розвитку не тільки окремого дошкільника, а й дитячого колективу (взаємодія між дітьми, їх взаємостосунки, соціальний статус тощо);

6) визначення наявної моделі сімейних взаємостосунків, стилю сімейного виховання, сформованості прихильності дитини до батьків, ставлення до них тощо;

7) встановлення ефективності впливу методів і прийомів роботи з батьками та надання їм можливості відчувати розуміння, інтерес, допомогу, що слугує фундаментом для побудови ефективної співпраці з родиною;

8) створення передумов для пошуку вихователями індивідуального творчого шляху самореалізації в професійній діяльності, упровадженні власної методологічної позиції в педагогічний процес, обґрунтування її доцільності й оптимальності.

Перелік завдань, вирішення яких залежить від особливостей прояву професійної спостережливості вихователів, можна продовжувати, але ми вважаємо, що навели основні вектори її значення для педагогічної діяльності: розвиток особистості дитини, співпраця з родиною та професійний саморозвиток і самореалізація.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Відповідно до цього визначаємо наступні функції професійної спостережливості:

- дослідницька функція забезпечує можливість збору, аналізу, систематизації та класифікації суттєво важливої інформації щодо індивідуально-психологічних особливостей дошкільників (тип темпераменту, психоемоційний стан, самооцінка, особистісні якості, уподобання та інтереси тощо);

- організаторська функція спостережливості реалізується через оптимальну організацію різних видів діяльності дітей, враховуючи їхні індивідуальні особливості;

- стимулювальна – на основі отриманої інформації щодо індивідуальної своєрідності дитини вихователі здатні створювати та забезпечувати сприятливі умови для її гармонійного розвитку (психічного, фізичного, соціального тощо), що вимагає постійного самовдосконалення від педагога;

- прогностична – спостережливості вихователів є основою для передбачення результатів і наслідків власної професійної діяльності;

- контрольна функція полягає у вивченні своїх вихованців у контексті освітньої роботи з ними, тобто визначенні індивідуальних особливостей розвитку дитини в тісному зв'язку з організацією та забезпечення педагогічного процесу, зокрема причин, що перешкоджають досягненню бажаного рівня розвитку рис і якостей особистості та факторів, які сприяють успішному досягненню цілей тощо;

- регулювальна (або коригувальна) функція спостережливості передбачає швидке виявлення розбіжностей між завданнями дошкільної освіти та станом їх розв'язання, що забезпечує оптимальне виправлення ситуації.

Вагомість професійної спостережливості підтверджує актуальність проблеми її розвитку в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Це передбачає визначення структури, критеріїв і показників розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Аналіз та узагальнення наукових позицій учених (Л. Регуш, Г. Кислова, В. Ковальов, Д. Ніколенко, М. Шерін та інші) щодо структури спостережливості представників різних професій і врахування авторського розуміння її сутності дозволяють визначити

такі компоненти професійної спостережливості майбутніх вихователів: мотиваційно-цільовий, когнітивний та операційний. Саме вони забезпечують фіксацію та інтерпретацію суттєвих, характерних і навіть малопомітних зовнішніх проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу, що є важливим для їх пізнання та розуміння. Комплекс цих складових визначає цілеспрямовану професійно-пізнавальну діяльність, у якій органічно поєднане чуттєве й раціональне відображення педагогічного процесу. Обґрунтуємо доцільність і достатність визначених структурних компонентів.

Перша складова професійної спостережливості майбутніх вихователів – мотиваційно-цільова. Мотив визначає активність і спрямованість суб'єкта та виступає важливою складовою будь-якої діяльності. Під мотивацією спостережливості розуміємо систему психологічних чинників і факторів, що викликають активність особистості. До них відносимо професійні потреби, інтереси, переконання, настанови, які зумовлюють прагнення майбутніх вихователів бути спостережливими до проявів індивідуально-психологічні особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу. Професійна потреба у прояві професійної спостережливості розглядається нами як усвідомлена необхідність її розвиненості, що стає джерелом активності майбутніх вихователів.

Мотиваційно-цільовий компонент професійної спостережливості характеризує також змістовну вибірковість і настанову студентів на її прояв. Настанова виступає як цілісний стан мобілізованості на певну дію, зумовлений потребою суб'єкта та відповідною об'єктивною ситуацією, що вже є або тільки очікується. Настанова у структурі спостережливості розглядається нами в двох аспектах. По-перше, з огляду того, що спостережливість є результатом тренування, розгляд її сутності неможливий без формування психологічної настанови. По-друге, фіксація суттєвих і навіть малопомітних проявів поведінки дитини без знання вихователем потреб і мотивів її поведінки буде ускладненою. Як зазначав Б. Ананьєв, настанова організує процеси чуттєвого пізнання й сприяє осмисленню отриманих вражень. Це перебудовує процеси сприймання, робить їх досконалішими [1]. Тому в майбутніх вихователів має сформуватися настанова на прояв спостережливості для пізнання та розуміння дитини.

Змістовна вибірковість професійної спостережливості зумовлюється наявними інтересами. Вони характеризують активне, вибіркове ставлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прояву спостережливості за суб'єктами освітнього процесу. Наявність такого інтересу вказує на особистісний сенс цієї якості й водночас на її спрямованість. Крім того, переживаючи позитивні емоції від задоволення наявних інтересів, майбутні фахівці стають вмотивованими до розширення та поглиблення знань у цій галузі.

Ціль є базовим компонентом психологічної структури діяльності, сутність якого полягає в усвідомленому формуванні образу її майбутнього результату. Цей образ набуває спонукальної сили, стає метою, починає спрямовувати дію та визначати вибір можливих способів її досягнення за умови підкріплення певним мотивом [19, с. 440]. Тому ціль спостережливості буде спрямовувати увагу майбутніх вихователів на ті зовнішні прояви суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу, які необхідно фіксувати для пізнання та розуміння їхніх індивідуально-психологічні особливостей.

Наступний компонент професійної спостережливості майбутніх вихователів – когнітивний. До цієї складової відносимо особливості пізнавальних психічних процесів, які забезпечують функціонування спостережливості. Як зазначає Д. Ніколенко, сутність спостережливості полягає в органічному поєднанні усіх пізнавальних процесів при відображенні дійсності, що проявляються специфічно як здатність людини до цільового розрізнення оточуючої дійсності, осмисленого сприйняття об'єктів, явищ, процесів у динаміці, поєднуючи досвід відображення дійсності з інваріативністю результату поведінки й діяльності [17]. Для нашого дослідження інтерес становлять, насамперед, особливості сприймання, уваги, мислення, пам'яті майбутніх вихователів.

Основою спостережливості виступає процес сприймання та особливості сенсорно-перцептивної організації людини [1; 2; 8; 10; 11; 14; 17; 20]. Сприймання – це цілісний когнітивний процес, у якому фіксується, оцінюється й інтерпретується об'єктивна реальність в різних її модифікаціях, результатом чого є побудова (конструювання) конкретного перцептивного образу, тобто мова не йде про «чисте» сприймання, а про сприймання як домінуючу

функцію, яка невідривно пов'язана з іншими психічними функціями (пам'ять, мислення – передусім, не кажучи вже про сенсорні, увагу, що певною мірою передують сприйманню). На думку Б. Ананьєва, Б. Ломова, Д. Ніколенко, сенсорно-перцептивна організація – це цілісна система аналізаторів усіх без виключення модальностей, яка включена до загальної структури розвитку людини.

Швидкість процесу прийому й перетворення інформації залежить від сприйнятливості – здатність швидко, легко й точно сприймати зовнішні прояви внутрішнього світу особистості. Сприйнятливість зумовлюється характеристиками сенсорної організації людини, насамперед, чутливістю та типом сприймання. У дослідженнях Б. Ананьєва, С. Кравкова, А. Лурія, В. Степанова та інших встановлено, що виділення провідного типу чутливості й низькі пороги чутливості в одній модальності та високі в іншій істотно впливають на швидкість і легкість сприймання. Сприйнятливість визначається також типом сприймання (аналітичним, синтетичним, аналітико-синтетичним або емоційним), що визначає особливості відображення сприйнятої інформації [20].

Окрім сприймання й особливостей сенсорно-перцептивної організації майбутніх вихователів, важливе значення у функціонуванні їхньої спостережливості відіграє увага. Увага – це форма психічної діяльності людини, що виявляється в її спрямованості й зосередженості на певних об'єктах та одночасному абстрагуванні від інших [6]. Вона характеризується вибіркоким ставленням до навколишньої дійсності: коли з великої кількості подразників виділяється один або кілька з них (відповідно до нашого дослідження – суттєвих проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу). На думку Д. Ніколенко, саме завдяки увазі сприймання перетворюється в оперування даними, їх отриманням з певною метою [17].

Особливе значення для спостережливості, на думку науковців (М. Басов, Ф. Гоноболін, С. Максименко, Д. Ніколенко, Л. Регуш та інші), відіграють такі властивості уваги як розподіл, концентрація та стійкість. Розподіл уваги майбутніх вихователів виражається у можливості втримувати в «полі зору» одночасно декілька об'єктів. Це дозволяє фіксувати сукупність зовнішніх проявів суб'єктів освітнього процесу. Концентрація або інтенсивність уваги – цінна її якість.

Показником концентрації уваги, на думку багатьох психологів, є вміння зосереджуватися на об'єкті певний час. Стійкість педагогічної уваги проявляється у тривалості концентрації уваги на об'єкті. Означені властивості уваги надають майбутнім фахівцям змогу зафіксувати особливості проявів настрою, емоцій, виразу обличчя, мовлення, жестів, міміки дитини (батьків, педагогів) тощо.

Прояв професійної спостережливості неможливий без таких пізнавальних психічних процесів як мислення та пам'ять. У психолого-педагогічних дослідженнях спостережливість визначається як здатність не лише фіксувати явища психічного життя людини, а й як можливість відокремлювати істотне від неістотного, головне від другорядного, розкривати психологічні зв'язки між проявами її поведінки, з'ясовувати ті цілі, думки, почуття, наміри (І. Бех, О. Бодальов, Ю. Гільбух, Г. Костюк, І. Кулькова, Л. Регуш, А. Родіонова та інші). Це можливо за умови включення до процесу пізнання мислення та пам'яті.

На думку науковців (В. Богословський, О. Бодальов, П. Вернон, Л. Виготський, В. Воронін, Ю. Жуков, В. Ковальов, Н. Кузьміна та інші), мислення визначає прояв спостережливості через те, що неможливо організовувати та керувати діяльністю дітей, розкривати мотиви поведінки без їх глибокого аналізу й осмислення. Мислення сприяє також усвідомленню сутності того, що фіксується. Це відбувається завдяки розрізненню, диференціації, систематизації та узагальненню майбутніми вихователями проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу. Їх осмислення передбачає активізацію всіх операцій мислення, які надають можливість розкривати загальне в одиничному, пізнавати сутність явищ. Особливості прояву спостережливості знаходяться у прямій залежності від рівня розвитку мисленнєвих операцій [17]. Це знаходить підтвердження в зарубіжних дослідженнях, у яких встановлено кореляцію між фіксацією особливостей виразної поведінки та вмінням правильно розрізняти відтінки експресії [23]. Із зазначеного можна зробити висновок, що значення мислення дозволяє майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів виділяти істотні та характерні прояви, впорядковувати отриману інформацію щодо індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу, співвідносити її, порівнювати тощо. Завдяки цьому стає можливим пізнання та розкриття сутності зафіксованої інформації.

Результати розуміння й усвідомлення сприйнятого опосередковуються особливостями пам'яті. Саме завдяки їй забезпечується повнота уявлень студентів щодо проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу. Еталони, які збереглися в пам'яті, є основою вибору інформації, яку необхідно зафіксувати для систематизації, узагальнення та розуміння динаміки розвитку певного явища.

Отже, когнітивний компонент спостережливості майбутніх вихователів відображає взаємодію пізнавальних психічних процесів, що забезпечує фіксацію та розуміння індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу.

Одним із важливих компонентів у структурі професійної спостережливості майбутніх вихователів є операційний. Як уже зазначалося, спостережливість особистості реалізується у процесі спостереження. Це передбачає певну послідовність дій і операцій, яка спрямована на пізнання та розуміння особистості. Певні дії можуть переходити, розгортатись як в окрему діяльність, так і автоматизуватись, і згортатись в операції. Відповідні переходи пов'язують дії та операції, операції та діяльність – залежно від того, чим вони детерміновані – мотивами, цілями або умовами праці. Спостережливість передбачає практичне втілення способів дій, що становлять її операційний бік. Це вимагає необхідної та достатньої кількості операцій. Д. Ніколенко зазначає, що спостережливість неможлива без наявності вміння опосередковано диференціювати й порівнювати необхідні та достатні кількісні та якісні прояви індивідуальних особливостей людини; контролювати й враховувати динаміку зміни співвіднесення необхідних і достатніх зовнішніх проявів із урахуванням ситуації їх фіксації; організовувати й проводити цілеспрямований пошук необхідних і достатніх проявів розрізнення для розуміння індивідуальності дитини [18].

У нашому дослідженні операційний компонент професійної спостережливості забезпечує її процесуальність. Його основу становлять необхідні для фіксації та аналізу зовнішніх проявів суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу відповідні узагальнені способи дій, які застосовуються в різних умовах педагогічної діяльності.

Відповідно до зазначених компонентів визначено критерії розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів:

1) наявність спонукальних мотивів і цілей прояву професійної спостережливості (показники: професійні мотиви та цілі її прояву; усвідомлення необхідності її прояву для педагогічної діяльності й творчої самореалізації; домінування професійного інтересу й настанови на пізнання та розуміння індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу);

2) розвиненість пізнавальних психічних процесів, що становлять основу спостережливості (показники: обсяг сприймання; сприйнятливність; концентрація, стійкість, розподіл уваги; здатність до порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення; обсяг образної та довготривалої пам'яті);

3) сформованість способів дій (показники: визначення необхідних і достатніх зовнішніх проявів індивідуальних особливостей особистості; їх диференціація, порівняння та адекватна інтерпретація).

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень визначено, що професійна спостережливість виступає професійно важливою якістю майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Її сутність полягає у фіксації та інтерпретації суттєвих, характерних і навіть малопомітних зовнішніх проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу. Ця якість виступає основою пізнання та розуміння внутрішнього світу вихованців, визначає успішність, результативність і продуктивність педагогічної діяльності та можливість творчої самореалізації. Професійна спостережливість має багатокomпонентну структуру, до складу якої входять мотиваційно-цільовий, когнітивний та операційний компоненти.

Для подальшого розв'язання проблеми розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів важливо визначити ресурсний потенціал фахової підготовки. Як зазначають О. Бодальов, А. Деркач, Л. Темнова та інші, саме період навчання у вищій школі є сенситивним у розвитку професійно важливих якостей, зокрема спостережливості.

Особливості та значення процесу фахової підготовки для професійно-особистісного становлення майбутніх педагогів досліджуються низкою російських науковців (А. Деркач, В. Зазикін, Е. Зєєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Ю. Поваренков та інші). Особливу увагу цій проблемі приділяється у вітчизняних доробках,

що пов'язано з розбудовою системи професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні. Це праці Г. Балла, І. Беха, О. Бондаренко, М. Боришевського, І. Булах, Л. Долинської, С. Максименка, Н. Ничкало, Р. Павелківа, В. Панка, Е. Помиткіна, В. Рибалки, М. Савчина, В. Семиченко, С. Сисоевої, Т. Титаренко, Н. Чепелевої, В. Чернобровкіна, Ю. Швалба, Н. Шевченко, Т. Яценко та інших. Для нашого дослідження особливо важливими видаються праці сучасних психологів і педагогів, зокрема О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківської, С. Ладивір, Т. Піроженко, О. Савченко та інших, оскільки у них висвітлюється проблема професійно-особистісного розвитку майбутніх вихователів.

Для всіх вищезазначених учених спільною є думка про те, що фахова підготовка – це один із найважливіших етапів розвитку особистості, зокрема професійно важливих якостей. Це відбувається під впливом комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників за умови діалектичного поєднання навчання та саморозвитку. Аналіз психологічних джерел свідчить, що без урахування закономірностей та механізмів розвитку особистості неможливі якісні зміни процесу фахової підготовки. На цій думці наголошують Л. Виготський, В. Давидов, І. Зимня, С. Максименко, С. Рубінштейн, Н. Шевченко, І. Якиманська та інші. Вони довели, що результати навчання та розвитку особистості майбутніх фахівців не співпадають: навчання спрямовується на засвоєння знаннєвої бази і способів навчальної роботи, а розвиток – становлення особистості, її свідомості, мислення, ціннісних орієнтацій, поведінки, світогляду, ставлення до праці, суспільства, себе. Тому в сучасних дослідженнях (Г. Балл, Д. Крюкова, В. Рибалка, П. Перепилиця, Е. Помиткін та інші) фахова підготовка визначається як спосіб індивідуального розвитку особистості майбутнього педагога через забезпечення різнобічної активізації його інтелектуального та творчо-трудоного потенціалу. Це досягається завдяки узагальненню і систематизації професійних знань, стійкому інтересу до професійної діяльності, розумінню необхідності розвитку себе як особистості та як професіонала.

У процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності виділяють декілька етапів. На першому (період адаптації) відбувається цілісний розвиток особистості, який пов'язаний з її входженням у нову соціальну роль і засвоєнням наукових основ професії. Це переважно перший рік навчання у вищій школі.

Наступний етап (період інтенсифікації) передбачає цілеспрямований розвиток особистості, який характеризується професійним самовизначенням, формуванням упевненості, самостійності, посиленням уваги до профільних дисциплін, мотивації до професійної діяльності. Це другий та частково третій роки навчання. Третій етап (період ідентифікації) відрізняється від попередніх активним формуванням професійної готовності, що зумовлено розвитком настанов на майбутню діяльність, проявом активності до засвоєння способів дій, які необхідні для педагогічної діяльності, отриманням для цього відповідних знань, умінь і навичок. Здебільшого це відбувається на четвертому та п'ятому роках навчання у вищій школі [19].

Пройходження означених етапів зумовлюється рушійними силами процесу професійного становлення майбутніх вихователів, якому притаманні внутрішні суперечності, зокрема: невідповідність між вимогами до фахівця й недостатнім рівнем його підготовки в системі професійної освіти; між вимогами професії й наявними особистісними якостями фахівців; між запитом педагогічної практики на теоретично обґрунтований підхід до розвитку психологічної готовності до діяльності й недосконалістю психологічного супроводу становлення спеціалістів тощо. Їх зняття є основою професійного розвитку особистості, який визначається взаємодією різних передумов, обставин, умов, чинників, що свідчить про можливість опосередкованого керування цим процесом. Тому стратегія сучасної освіти визначає одним із провідних напрямів підвищення якості освітньої діяльності визначення, забезпечення та врахування сприятливих психолого-педагогічних умов професійно-особистісного розвитку майбутніх педагогів.

Переорієнтація процесу фахової підготовки майбутніх вихователів із догматичної, сталої, непохитної системи на активізацію та забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов, на нашу думку, є дуже актуальною. Це пояснюється, по-перше, можливістю залучити до активної участі всіх учасників освітнього процесу вищої школи для набуття студентами професійної компетентності; по-друге, необхідністю враховувати індивідуальні особливості майбутніх фахівців, що спонукає їх до творчої самореалізації; по-третє, орієнтацією на саморозвиток і самодетермінацію професійного становлення особистості в

поєднанні з фундаментальним базисом фахової підготовки тощо. Тому вважаємо, що розвиток професійної спостережливості майбутніх вихователів зумовлюється комплексом сприятливих психолого-педагогічних умов, який активізує дію психологічних механізмів. Це призводить до розгортання внутрішніх процесів структурно-функціонального вдосконалення цієї якості та забезпечує усвідомлене учіння, включення студентів у навчання на високому рівні інтелектуальної, особистісної та соціальної активності. Відповідно у процесі фахової підготовки необхідно забезпечити врахування сприятливих психолого-педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів.

Під психолого-педагогічними умовами розуміємо взаємозумовленість і взаємозалежність зовнішніх і внутрішніх спонук, які призводять до активізації внутрішніх процесів розвитку досліджуваної якості. У наукових доробках відсутні досліджень, присвячені розкриттю сприятливих психолого-педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. На нашу думку, забезпечення в процесі фахової підготовки комплексу умов, що активізують розвиток професійно важливих якостей майбутніх педагогів, також зумовлює розгортання внутрішніх процесів кількісних і якісних змін розвитку досліджуваної якості. На основі аналізу та узагальнення наукових досліджень (Н. Давидюк, Н. Дятленко, А. Маркова, О. Помиткін, Л. Регущ, В. Рибалка, М. Савчин, В. Семиченко, В. Чернобровкін, Н. Шевченко, Т. Яценко та інші) вважаємо, що такими умовами є: педагогічні – забезпечення змістовно збагаченого освітнього середовища через спрямованість змісту навчальних дисциплін і виробничих практик на розвиток спостережливості, використання для цього різних методів і форм організації навчання; психологічні – сформованість у студентів професійних мотивів фахової підготовки і професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, здатності брати відповідальність за результат професійної підготовки, адекватних і глибоких уявлень щодо сутності спостережливості як професійно важливої якості, а також розвиненість у майбутніх вихователів її адекватної самооцінки, здатності до рефлексії та емпатії.

Узагальнення теоретичного аналізу наукових досліджень дає можливість зробити висновок, що у розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних

закладів особливу роль відіграє період фахової підготовки, під час якого за рахунок забезпечення сприятливих психолого-педагогічних умов можливо цілеспрямовано активізувати розгортання внутрішніх процесів структурного та функціонального вдосконалення цієї якості.

Визначення теоретичних засад дослідження дає можливість провести емпіричне вивчення психологічних особливостей прояву професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів відповідно до визначених структурних компонентів, критеріїв, показників і рівнів розвитку. Для цього нами було використано комплекс психодіагностичних методик: «Коректурна проба» (Б. Бурдон, модиф. В. Анфімова), «Вимір обсягу сприймання», «Метод виключення», «Складна аналогія», «Порівняння понять», «Виділення суттєвих ознак» (А. Маленов), «Пам'ять на образи» і «Довготривала пам'ять» (Л. Столяренко), опитувальник «Соціоперцептивна спостережливість» (М. Кілошенко), субтест «Групи експресій» (Дж. Гілфорд і М. Саллівен, модиф. О. Михайлової), «Діагностика рівня розвитку здібностей адекватної інтерпретації невербальної поведінки» (В. Лабунська) й авторський опитувальник «Значення спостережливості для діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів». Учасниками констатувального експерименту стали 234 студенти III і IV років навчання напряму підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта» і 48 викладачів.

За результатами вивчення мотиваційно-цільового компонента професійної спостережливості за критерієм «наявність спонукальних мотивів і цілей її прояву» встановлено, що високий рівень його розвитку мають 7,27% майбутніх вихователів, необхідний – 29,06%, критичний – 53,42%, неприпустимий – 10,25%. Отримані результати дозволяють констатувати, що для переважної більшості досліджуваних характерним є домінування зовнішніх мотивів і формальних цілей прояву спостережливості. Відзначається недостатня сформованість настанови на пізнання та розуміння індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу. Студенти не проявляють стійкого професійного інтересу до фіксації та інтерпретації зовнішніх проявів індивідуальних особливостей дитини (особливо батьків і педагогів). Також спостерігається поверховість в усвідомленні значення

спостережливості для педагогічної діяльності. Виявлені особливості мотиваційно-цільового компонента спостережливості свідчать про недостатню вмотивованість і спрямованість студентів до її актуалізації з метою пізнання та розуміння індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку.

Результати дослідження когнітивного компонента професійної спостережливості за критерієм «розвиненість пізнавальних психічних процесів» показали, що високий рівень його розвитку характерний для 3,42% майбутніх вихователів, необхідний – 48,29%, критичний – 40,17%, неприпустимий – 8,12%. Це свідчить про те, що більшість студентів мають достатні показники розвитку обсягу сприймання та сприйнятливості; концентрації, стійкості, розподілу уваги; образної та довготривалої пам'яті; аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування й узагальнення. Зазначені особливості розвитку когнітивного компонента спостережливості вказують на наявність потенційної можливості її прояву майбутніми вихователями.

За результатами вивчення операційного компонента професійної спостережливості (критерій – сформованість способів дій) встановлено, що високий рівень його розвитку мають лише 8,97% досліджуваних, необхідний – 22,65%, критичний – 50,85%, неприпустимий – 17,53%. Отримані результати дозволяють констатувати, що переважна більшість студентів здатна визначити суттєві й характерні зовнішні прояви індивідуальних особливостей особистості. Проте при їх порівнянні, диференціації та поясненні студенти допускають значну кількість помилок. Тому їм достатньо складно за зовнішніми проявами розкрити індивідуальні особливості дітей.

Порівняльний аналіз показників структурних компонентів професійної спостережливості майбутніх вихователів за встановленими критеріями дає можливість констатувати, що найвищі показники одержано за результатами дослідження когнітивного, а найнижчі – операційного компонента. Наведені емпіричні дані засвідчують, що студенти здатні на достатньому рівні активізувати пізнавальні психічні процеси, які є основою професійної спостережливості. Але домінування в майбутніх вихователів зовнішніх, формальних мотивів і цілей її прояву призводить до недостатнього оволодіння ними способами дій, що необхідні для фіксації та адекватної інтерпретації суттєвих,

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

характерних і, особливо, малопомітних зовнішніх проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу.

На основі узагальнення показників експериментального дослідження структурних компонентів спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначено рівні її розвитку: високий, необхідний, критичний і неприпустимий (рис. 1).

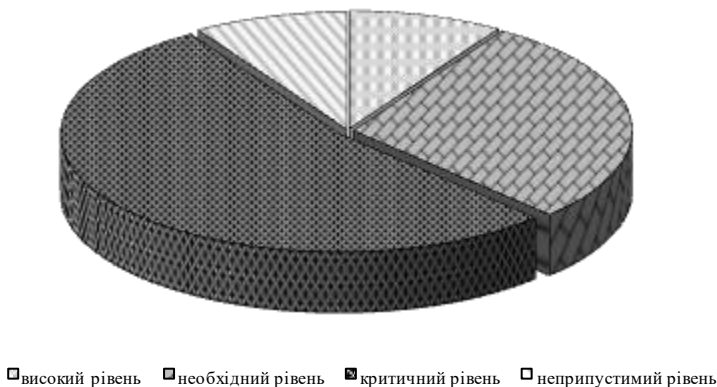


Рис. 1. Рівні розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Наведені емпіричні дані дозволяють стверджувати, що виявлені психологічні особливості прояву професійної спостережливості не відповідають тим вимогам, що висуваються до особистості майбутнього вихователя. Так, високий рівень розвитку професійної спостережливості, який є для майбутньої педагогічної діяльності найбільш бажаним, властивий лише 8,97% майбутніх вихователів. У них виявлено домінування професійних мотивів і цілей прояву спостережливості. Характерним є високий рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, що становлять її основу. Спостерігається сформованість здатності точно визначати зовнішні прояви особистості, встановлювати між ними взаємозв'язки та адекватно інтерпретувати. Зазначені особливості дозволяють студентам розуміти суттєві, характерні й малопомітні прояви індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу.

Необхідний рівень розвитку професійної спостережливості, без якого неможливо обійтися у процесі майбутньої педагогічної діяльності, констатовано у 28,63% майбутніх вихователів. Для них характерними є такі особливості прояву досліджуваної якості: домінування пізнавальних мотивів і цілей прояву спостережливості; достатній рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, що становлять її основу; нерациональна послідовність фіксації та інтерпретації зовнішніх проявів особистості, що призводить до незначних помилок у розумінні її індивідуальних особливостей. Це дає змогу студентам визначати й аналізувати суттєві та характерні зовнішні прояви суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу, але ускладнює можливість фіксації малопомітних змін їхнього психічного стану, поведінки тощо.

Критичний рівень розвитку професійної спостережливості, який є для майбутньої педагогічної діяльності небезпечним, виявлено у 53,43% майбутніх вихователів. Це свідчить, що для більшості студентів характерним є домінування зовнішніх, формальних мотивів і цілей прояву досліджуваної якості. Спостерігається достатній рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, що забезпечують можливість прояву спостережливості, але їх організація значною мірою залежить від зовнішніх обставин. Студенти можуть визначити індивідуальні особливості особистості, але допускають суттєві помилки у встановленні взаємозв'язку між різними зовнішніми проявами, що зумовлено недостатньою сформованістю здатності до їх порівняння та диференціації. Тому майбутні вихователі відчують певні труднощі не тільки під час фіксації малопомітних проявів індивідуальних особливостей дітей, а й у розумінні характерних і суттєвих особливостей їхнього розвитку.

Неприпустимий рівень розвитку професійної спостережливості притаманний 8,97% студентів. Для них характерними є такі особливості: відсутність спонукальних мотивів і цілей прояву досліджуваної якості; недостатній рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, що становлять її основу, необхідність їхньої зовнішньої активізації та контролю; схильність фіксувати лише окремі, найбільш яскраві зовнішні прояви індивідуальних особливостей особистості та поверхово їх аналізувати, непослідовне та неусвідомлене виконання необхідних дій та операцій. Тому майбутні фахівці майже не помічають і, відповідно, не розуміють навіть суттєвих і характерних зовнішніх проявів індивідуальних особливостей дітей.

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Оскільки нами встановлено, що рівень розвитку професійної спостережливості студентів залежить від забезпечення в процесі їхньої фахової підготовки комплексу сприятливих психолого-педагогічних умов, вважаємо необхідним встановлення рівня якості цих умов у практиці освітньої діяльності. Для цього нами було використано комплекс методів (аналіз документів, спостереження, опитування, тестування) і психодіагностичних методик («Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів (А. Реан, В. Якунін), «Життєво-професійні цінності особистості» (Н. Максимчук), «Локус контролю» (О. Ксенофонтова), «Самооцінка психологічної спостережливості» (А. Родіонова, О. Петрова), «Діагностика рівня емпатії» (В. Бойко); «Методика діагностики рефлексії» (А. Карпов), авторські опитувальники «Розвиток спостережливості майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки» і «Спостережливість як професійно важлива якість вихователів дошкільних навчальних закладів»).

У результаті вивчення психолого-педагогічних умов розвитку спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виявлено, що ці умови в процесі фахової підготовки майже не враховуються (табл. 1).

Таблиця 1

Якість забезпечення психолого-педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у практиці освітньої діяльності

Умови	Умови розвитку спостережливості майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки	Рівні, %			
		В*	Д*	С*	Н*
Педагогічні	Спрямованість змісту навчальних дисциплін на розвиток професійної спостережливості майбутніх вихователів	3,41	5,99	11,54	79,06
	Спрямованість змісту виробничих практик на розвиток професійної спостережливості майбутніх вихователів	2,56	29,49	41,88	26,07
	Використання різних методів навчання для розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів	2,56	13,25	18,81	65,38
	Використання різних форм організації навчання для розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів	1,71	10,68	15,38	72,23

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Психологічні	Мотивація фахової підготовки	10,26	11,96	55,13	22,65
	Ціннісні орієнтації	10,26	11,96	55,13	22,65
	Здатність до рефлексії	6,41	19,66	44,87	29,06
	Здатність брати відповідальність за результат фахової підготовки	11,97	21,79	53,42	12,82
	Рівень сформованості уявлень щодо сутності професійної спостережливості	0	9,83	51,71	38,46
	Рівень розвитку самооцінки професійної спостережливості	30,34	56,84	5,98	6,84
	Здатність до емпатії	8,12	52,56	28,21	11,11

* В – високий; Д – достатній; С – середній; Н – низький

Встановлено, що якість забезпечення на практиці більшості педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів знаходиться на низькому рівні. Це проявляється у відсутності цілеспрямованої роботи викладачів вищої школи щодо формування спостережливості у процесі фахової підготовки, а саме: безсистемності, фрагментарності та обмеженості надання інформації з проблеми спостережливості як професійно важливої якості; використання лише традиційних форм організації навчання студентів, а також репродуктивних і пояснювально-ілюстративних методів навчання, що не завжди дозволяє врахувати психологічні механізми розвитку досліджуваної якості. Виняток становить лише спрямованість змісту виробничих практик на розвиток спостережливості: у більшості випадків програми виробничих практик студентів містять завдання, які опосередковано цьому сприяють (складання психолого-педагогічної характеристики на дитину, спостереження та аналіз різних видів діяльності дошкільників тощо).

Результати вивчення психологічних умов розвитку професійної спостережливості засвідчують, що в студентів спостерігається домінування пізнавальних мотивів фахової підготовки та життєво-професійних ціннісних орієнтацій; поверховість аналізу власної діяльності, орієнтація на зовнішнє оцінювання та епізодичність саморегуляції; ситуативність прояву відповідальності, що зумовлюється успішністю або неуспішністю навчання у вищій школі; змістова плутанина й змішаність уявлень щодо сутності спостережливості вихователів дошкільних навчальних закладів; домінування неадекватно завищеного рівня самооцінки досліджуваної якості та достатньо вираженого почуття емпатії.

Доведено існування статистично значущого взаємозв'язку між проявом професійної спостережливості й якістю забезпечення в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів майже всіх вищезазначених психолого-педагогічних умов: сформованістю адекватних і глибоких уявлень щодо сутності спостережливості ($r = 0,193$; $p \leq 0,01$); використанням різних методів навчання для її розвитку ($r = 0,191$; $p \leq 0,05$); розвиненістю адекватної самооцінки спостережливості як професійно важливої якості ($r = 0,185$; $p \leq 0,01$); сформованістю професійних мотивів фахової підготовки ($r = 0,182$; $p \leq 0,01$); спрямованістю змісту навчальних дисциплін ($r = 0,178$; $p \leq 0,01$) і виробничих практик на розвиток спостережливості ($r = 0,174$; $p \leq 0,01$); розвиненістю здатності до рефлексії ($r = 0,158$; $p \leq 0,05$); сформованістю професійних ціннісних орієнтацій ($r = 0,145$; $p \leq 0,05$); використанням різних форм організації навчання для розвитку спостережливості ($r = 0,144$; $p \leq 0,05$); розвиненістю у студентів здатності до емпатії ($r = 0,138$; $p \leq 0,05$). Не було доведено існування статистично значущого взаємозв'язку між проявом спостережливості та здатністю майбутніх вихователів брати відповідальність за результат професійної підготовки ($r = 0,123$).

На основі узагальнення результатів емпіричного дослідження сформульовано висновок, згідно з яким сприятливі психолого-педагогічні умови розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів недостатньо забезпечуються в процесі їхньої фахової підготовки. Це вказує на відсутність цілеспрямованого розвитку та саморозвитку спостережливості як професійно важливої якості, що можна розглядати як суттєвий недолік. Наявна система фахової підготовки майбутніх вихователів здебільшого зосереджується на засвоєнні професійно важливих знань, умінь і навичок; носить яскраво виражений прагматичний, утилітарний характер прийняття суспільних вимог і норм для їх репродуктивного відтворення у педагогічній діяльності. У такому випадку розвиток професійної спостережливості майбутніх фахівців є скоріше побічним і випадковим результатом, що підтверджується виявленими психологічними особливостями її прояву. Вважаємо, що це є свідченням відсутності цілеспрямованого розвитку професійної спостережливості та необхідності активізації потенційних зовнішніх і внутрішніх ресурсів, що можуть забезпечити позитивну динаміку її розвитку.

Результати констатувального етапу експерименту підтверджують необхідність розробки та впровадження програми розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, спрямованої на забезпечення та реалізацію сприятливих психолого-педагогічних умов у процесі фахової підготовки.

Мета формувального експерименту полягала в активізації та забезпеченні комплексу сприятливих психолого-педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. У ньому взяли участь викладачі ($n = 14$) і майбутні вихователі (експериментальна група (ЕГ) – 26 осіб, контрольна (КГ) – 25 студентів).

Теоретичним підґрунтям формувального експерименту стали особистісно орієнтований (Г. Балл, І. Бех, О. Помиткін, В. Рибалка та інші), діяльнісний (К. Абульханова-Славська, В. Татенко, Ю. Швалб та інші), індивідуальний (О. Асмолов, В. Кузьменко та інші), компетентнісний (Л. Анциферова, І. Зимня, А. Маркова та інші) та акмеологічний (О. Бодальов, Н. Кузьміна, С. Пальчевський та інші) підходи, орієнтуючись на які визначені ключові засади розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів: виявлення й розкриття наявних і потенційних можливостей щодо якісного перетворення психологічних особливостей прояву спостережливості, урахування особистісних досягнень кожного студента, визнання пріоритету його індивідуальності та самоцінності, встановлення постійного зворотного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу вищої школи, поєднання практико-орієнтованого характеру професійної підготовки з фундаментальністю і проблематизацією змісту освітнього середовища, включення ситуацій вибору й навчального діалогу тощо. Реалізація зазначених положень потребувала дотримання низки принципів (активності у діяльності, гуманізації, самостійності, проблематизації змісту розвивальної програми та її професійної спрямованості тощо).

На основі вищезазначених теоретичних положень і результатів емпіричного дослідження створено модель розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки (рис. 2). Для цього була розроблена психолого-педагогічна програма, що представляла собою структурно, змістовно, організаційно цілісний комплекс заходів, який реалізовувався у двох напрямках.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

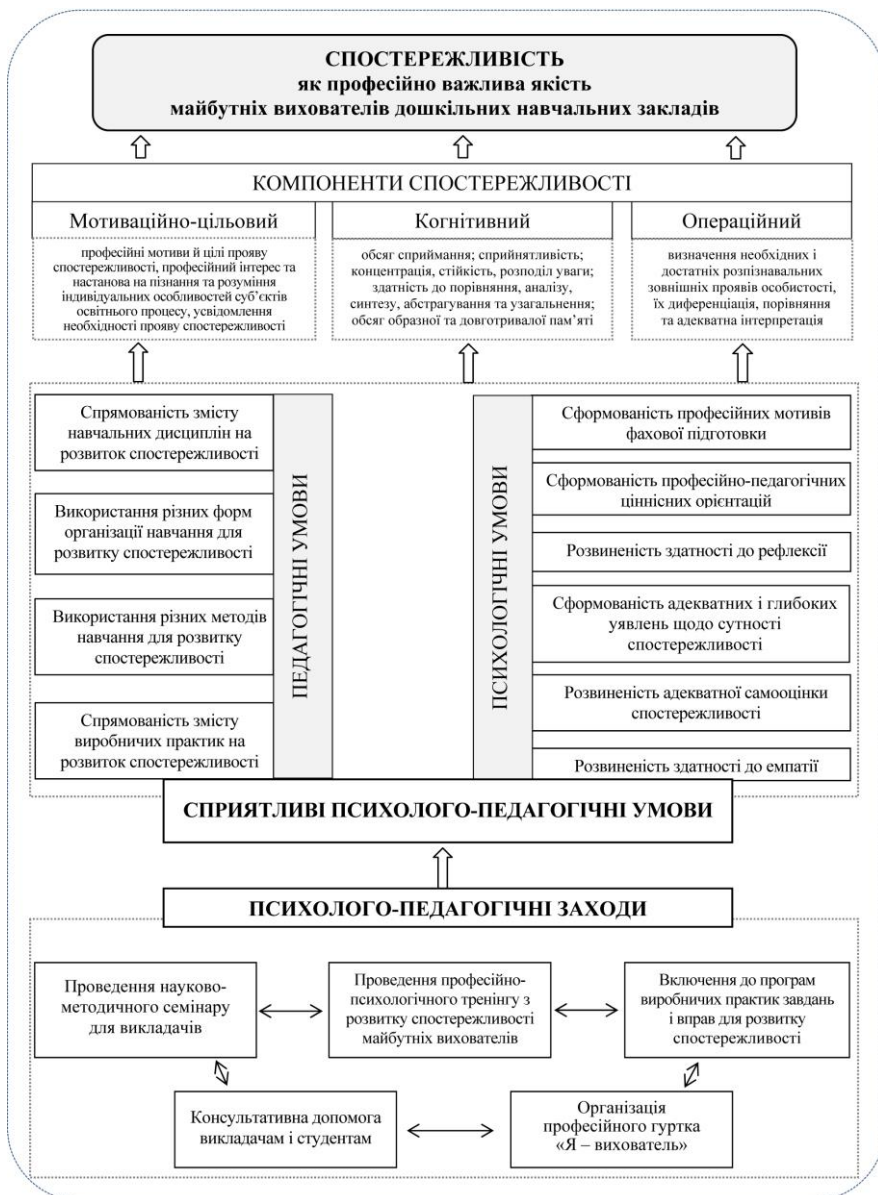


Рис. 2. Модель розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Перший напрям запропонованої програми передбачав налагодження взаємодії та співпраці з викладачами вищої школи для забезпечення на практиці комплексу сприятливих психолого-педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів. Для досягнення поставленої мети було проведено науково-методичний семінар «Розвиток спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки». Очікуваним результатом від роботи з викладачами було забезпечення та реалізація сприятливих психолого-педагогічних умов розвитку спостережливості майбутніх вихователів під час викладання ними навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки (включення окремих тем і питань, спрямованих на розвиток досліджуваної якості, формування в студентів адекватних і глибоких уявлень щодо сутності досліджуваної якості, розвиток мотиваційної та ціннісної сфери майбутніх фахівців тощо), а також керівництва виробничими практиками студентів (планування спеціальних і вдосконалення вже існуючих завдань практики, спонукання майбутніх вихователів до адекватної самооцінки особливостей прояву власної спостережливості як професійно важливої якості тощо).

Другий напрям розвивальної програми передбачав роботу з майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів для безпосереднього впливу на розвиток їхньої професійної спостережливості. Основним фактором актуалізації цього процесу було визначено проведення спецкурсу в формі професійно-психологічного тренінгу «Тренінг професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів». Оптимальним періодом його впровадження визначено VII семестр. Планувалося проведення 10 тренінгових занять. Загальний обсяг становив 2,5 кредитів ECTS, тобто 75 годин, із яких 36 години відводилося на аудиторну роботу (тренінгові заняття) та 39 годин на самостійну роботу.

Під час професійно-психологічного тренінгу використовувалися різноманітні методи, прийоми та психотехніки: міні-лекції; метод незавершених речень (із подальшим груповим обговоренням); міжгрупове обговорення (представлення робочими групами результатів виконання певних завдань; постановка уточнюючих і проблемних запитань щодо сутності

спостережливості; відповіді на поставлені питання тощо); метод «мозкового штурму» (індивідуальний, парний та груповий варіанти, наприклад, стосовно специфіки професійної спостережливості вихователів дошкільних навчальних закладів); виконання творчих завдань (проектів) та їх представлення у вигляді схем, малюнків тощо; фотопрезентація (презентація фотоматеріалів, які відображають зовнішні прояви індивідуально-психологічних особливостей особистості, їх демонстрація за допомогою мультимедіа); аналіз професійних ситуацій (обговорення реальних проблемних ситуацій та пошук оптимальних варіантів їх розв'язання); аналіз відеоматеріалів тощо.

До кожного змістового модуля спецкурсу-тренінгу була запропонована низка завдань для самостійної роботи, що спрямовувалася на засвоєння знань і поглиблення уявлень щодо сутності спостережливості, особливостей її прояву як професійно важливої якості, зовнішніх проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу. Студентам пропонувалося знайти інформаційно-ілюстративний матеріал; розробити блок-схеми; проаналізувати психолого-педагогічні ситуації, вирішення яких залежало від прояву спостережливості як професійно важливої якості; скласти структурно-логічну схему, психологічні кластери, тестові завдання до теми; поповнити власну психолого-педагогічну скарбничку психодіагностичними методиками; створити «портфоліо-скриньку»; вести щоденник самопізнання тощо.

Для створення та реалізації сприятливих психолого-педагогічних умов розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до програм виробничих практик студентів були включені як спеціальні вправи та завдання, так і вдосконалені деякі з усталених і традиційних. При цьому передбачалося поступове ускладнення запропонованих завдань і вправ у межах зони найближчого розвитку майбутніх фахівців. Найбільшу увагу було приділено вдосконаленню змісту педагогічної практики в групах дошкільного віку, оскільки під час її проходження студенти мали змогу перенести в актуальний і потенційний професійні контексти ті позитивні зміни прояву спостережливості, що вже відбулися внаслідок упровадження системи заходів. Зокрема до програми педагогічної практики в

групах дошкільного віку включено низку вправ («Портрет», «Знайди відмінності», «Як звучить дитячий садок», «Угадай, що відбувається», «Завершення дня», «Фарби» та інші), а також удосконалено деякі з усталених і традиційних (складання психолого-педагогічної характеристики, аналіз індивідуальної роботи з дошкільником тощо).

Розвиток професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки відбувався не тільки в межах навчальної, а й виховної роботи. Тому для студентів було організовано професійний клуб «Я – вихователь», участь у якому була добровільною. Його діяльність спрямовувалася на поєднання професійного та особистісного розвитку, що дозволяло майбутнім вихователям визначити наявні потенційні можливості, встановити їх сутність як таких, що характеризують професійну спрямованість, творчий потенціал тощо. Робота зі студентами здійснювалася через різні заходи: зустрічі з вихователями та психологами; спілкування педагогів і студентів на основі щоденника самовдосконалення; проведення семінарів, майстер-класів, кінолекторіїв тощо).

Наприкінці формувального експерименту було проведено визначення рівня розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у ЕГ і КГ. Порівняльний аналіз даних засвідчив значну позитивну динаміку розвитку досліджуваної якості в ЕГ порівняно з КГ (табл. 2). Найбільш значущі зміни відбулися у розвитку операційного компонента професійної спостережливості майбутніх фахівців ($t = 5,410$ при $p \leq 0,001$). Це проявлялось у тому, що переважна більшість студентів допускала лише незначні й несуттєві помилки при визначенні, диференціації, порівнянні та інтерпретації розпізнавальних проявів індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу дошкільного навчального закладу. Значні зміни також зафіксовано у розвитку мотиваційно-цільового компонента професійної спостережливості майбутніх вихователів ($t = 3,803$ при $p \leq 0,001$), що вказує на домінування у студентів пізнавально-професійних мотивів і цілей її прояву. Також спостерігаються позитивні зрушення у розвитку когнітивного компонента досліджуваної якості ($t = 2,442$ при $p \leq 0,02$), тобто більшість студентів мають достатній рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, що становлять основу професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Таблиця 2

**Динаміка розвитку спостережливості майбутніх вихователів
дошкільних навчальних закладів**

Рівні розвитку	ЕГ (n = 26)				Динаміка, %	КГ (n = 25)				Динаміка, %
	Конст. етап		Контр. етап			Конст. етап		Контр. етап		
	Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%	Абс.	%	
Високий	2	7,69	6	23,08	+15,39	3	12,00	3	12,00	0,00
Необхідний	7	26,92	12	46,15	+19,23	6	24,00	7	28,00	+4,00
Критичний	14	53,85	7	26,92	-26,93	14	56,00	13	52,00	-4,00
Неприпустимий	3	11,54	1	3,85	-7,69	2	8,00	2	8,00	0,00

Наведені відмінності в ЕГ є статистично значущими за критерієм К. Пірсона на рівні $p \leq 0,01$, де $\chi^2 = 16,626$. Різнобічний аналіз одержаних даних свідчить про значну позитивну динаміку розвитку професійної спостережливості у майбутніх вихователів ЕГ, тоді як у КГ суттєвих і статистично значущих змін не зафіксовано.

Паралельно з аналізом даних, отриманих за допомогою стандартизованих методик, був проведений якісний аналіз самозвітів залучених до реалізації формувального експерименту студентів. Переважна більшість майбутніх вихователів, з якими проводилася відповідна психолого-педагогічна робота, відмітили позитивність її результатів. Вони зазначили, що отримали нову і корисну для себе інформацію, розширили свої уявлення не лише про спостережливість, а й про педагогічну діяльність та її значущість у цілому.

Наведене вище дозволяє стверджувати про ефективність запропонованої програми, засвідчує можливість психолого-педагогічного сприяння розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів у процесі фахової підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми розвитку професійної спостережливості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо в поглибленому вивченні психологічних особливостей розвитку професійної спостережливості вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної діяльності, виявленні специфіки зовнішніх проявів індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку, визначенні структури професійно важливих якостей майбутніх вихователів, розробці та впровадженні комплексної програми розвитку зазначених якостей.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Воспитание наблюдательности школьников / Борис Герасимович Ананьев. – Л. : Лениздат, 1940. – 64 с.
2. Басов М. Я. Избранные психологические произведения / Михаил Яковлевич Басов ; [под ред. : В. Н. Мясищева, В. С. Мерлина] ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1975. – 432 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
4. Біла І. Спостережливість – ключ до пізнання / Ірина Біла // Дошкільне виховання. – 2008. – № 4. – С. 9-11.
5. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком : монографі / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
6. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія / Мирослав Йосипович Боришевський. – К. : Суми : Еллада, 2012. – 608 с.
7. Занков Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении / Леонид Владимирович Занков. – М. : Учпедгиз, 1960. – 316 с.
8. Кислова Г. И. Развитие наблюдательности в процессе профессиональной подготовки будущих учителей : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Галина Ивановна Кислова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 1995. – 144 с.
9. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учеб. / Евгений Александрович Климов. – М. : «ЮНИТИ», 1998. – 350 с.
10. Ковалев В. В. Развитие наблюдательности студентов-психологов в процессе изучения дисциплин анатомо-физиологического цикла : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Виктор Вячеславович Ковалев. – Москва, 2010. – 171 с.
11. Колодина Л. В. Наблюдательность личности как фактор формирования педагогического взаимодействия в системе «Учитель-Ученик» : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Людмила Викторовна Колодина. – Новосибирск, 2000. – 176 с.
12. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности : [метод. пособ.] / Нина Васильевна Кузьмина, Артур Александрович Реан ; Междунар. акад. акмеол. наук, НИИ проф.-

техн. образования, Науч.-исслед. центр развития творчества молодежи. – СПб. : Рыбинск : [Б. и.], 1993. – 54 с.

13. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание : учеб. пособ. / Вера Александровна Лабунская. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 592 с.

14. Мандрыкина Т. С. Формирование педагогической наблюдательности будущего учителя в процессе общения : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Тамила Сергеевна Мандрыкина. – Киев, 1987. – 20 с.

15. Маркова А. К. Психология труда учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Просвещение, 1994. – 192 с.

16. Морозова Е. В. Психологическое наблюдение как метод человековедческого познания : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. В. Морозова. – Москва, 1995. – 21 с.

17. Николенко Д. А. Психологические особенности наблюдательности в познавательной деятельности : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Дмитрий Александрович Николенко. – Киев, 1992. – 19 с.

18. Ніколенко Д. О. Психологічні особливості спостережливості в процесі випереджального відображення дійсності / Дмитрій Олександрович Ніколенко // Юридична психологія і педагогіка : наук. журнал. – К. : Національна академія внутр. справ, 2014. – №1 (15). – С. 21-32.

19. Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / [сост. и общ. ред. В. А. Бодров]. – М. : ПЕР СЭ ; М. : Логос, 2007. – 854 с.

20. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности : [учеб. пособ.] / Людмила Александровна Регуш. – СПб. [и др.] : ПИТЕР, 2008. – 208 с.

21. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 422 с.

22. Knapp M. Nonverbal communication in human interaction / M. Knapp, J. Hall. – N. Y. : Harcone Brace College Publishers, 1997. – 482 p.

23. The power of observation / J. R. Jablon, A. L. Dombro, M. L. Dichtelmiller. – Teaching Strategies, 1999. – 134 p.

**2.2. Розвиток професійної рефлексії вихователя дошкільного
навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти**

Я. В. Смірнова

У сучасному суспільстві все більш затребуваними стають цінності особистісної парадигми, що передбачає таку організацію життя, суспільного устрою, освіти, яка спрямована на особистість, її самобутність, унікальність, неповторність, суб'єктивність. Для особистісної парадигми освіти важливе набуття людиною здібностей, що дають можливість жити в умовах, які швидко змінюються, і брати участь в процесах, які відбуваються, включатися в складні системи комунікації і кооперації з розв'язання проблем, бути соціально і психологічно придатним, активно вибудовувати траєкторію індивідуального руху у власній освіті.

Однак принципи особистісної парадигми, на жаль, ще не в повному обсязі стали цінностями педагогічної практики, і на рівні впровадження особистісно орієнтованої освіти і побудованих на них технологій виявляється багато проблем, що стосуються неготовності педагога до професійної діяльності, його здатності долати професійні утруднення, досліджувати свій педагогічний досвід і проектувати новий. Частково це пов'язано з проблемою розвитку рефлексивних вмінь педагога, які впливають на характер і результативність його діяльності.

Післядипломна освіта в сучасних наукових розробках розглядається не лише як система узагальнення отриманих педагогічними працівниками фахових знань, умінь, навичок, перетворення їх у систему фахової компетентності кожної людини, а й надання допомоги у подальшому особистісному розвитку, який є гарантом дійсного професіоналізму (В. Олійник, В. Семиченко, Л. Пуховська, Л. Даниленко). Сучасна практика освіти актуалізує проблему розгляду професіоналізму педагога з позицій рефлексії.

Пошук вирішення проблем професіоналізму педагога традиційно був пов'язаний з поняттями професійної готовності, професіограми професійної компетентності, професійної кваліфікації, які, як правило, орієнтують педагога на виконавство на підставі готових запропонованих інструкцій і висновків з позиції споживача наукових досягнень і репродукції відомого педагогічного досвіду.

Актуальність дослідження визначається існуючою суспільною і освітньою потребою у педагогі, здатному як до проектування освітньої діяльності вихованців, так і до самопроектування, а саме, власного професійного зростання, заснованих на розвинених механізмах осмислення і аналізу власного педагогічного досвіду, тобто рефлексії. Звідси звернення до проблеми розвитку професійної рефлексії особистості в процесі її професіоналізації.

Аналіз наявного наукового фонду зазначив, що проблема розвитку професійної рефлексії вихователів дошкільних навчальних закладів залишається недостатньо вивченою, крім того, визначення педагогічних умов розвитку професійної рефлексії вихователя в системі післядипломної педагогічної освіти не набуло належного відображення у педагогічній літературі.

Мета нашого дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов розвитку професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти.

Провідною ідеєю дослідження стало положення про те, що професійна рефлексія, як інструмент неперервного професійного зростання вихователя дошкільного навчального закладу, являє собою спосіб розв'язання суперечності, яка виникла між зазваною професійною потребою у досягненні вершин майстерності, усвідомленою можливістю її задоволення та існуючими професійними смислами педагогічної діяльності. Успіх педагогічної діяльності забезпечує професіоналізм вихователя – високу професійну кваліфікацію і компетентність, володіння ефективними професійними вміннями і навичками, способами успішного розв'язання професійних завдань. Рефлексія як провідний механізм професіоналізації, чинник досягнення певного рівня професіоналізму забезпечує єдність особистісного та професійного саморозвитку (акмеорієнтований саморозвиток) фахівця як суб'єкта професійної діяльності.

Провідна ідея концепції дослідження знайшла своє відображення у гіпотезі, яка полягала в тому, що розвиток професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти буде ефективним за умови:

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

– оперативного самодіагностування вихователями продуктивності Я-концепції як базисного особистісного професійного утворення;

– забезпечення наступності та взаємодії методичних підрозділів системи післядипломної педагогічної освіти у формуванні професійної рефлексії;

– освоєння педагогами алгоритму розвитку професійної рефлексії засобами рефлексивних практикумів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Проведення дослідно-експериментальної роботи мало орієнтуватися на вирішення таких завдань:

1. Уточнити сутність феномену «професійна рефлексія» стосовно вихователя дошкільного навчального закладу.

2. Схарактеризувати особливості розвитку професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти.

3. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні розвитку професійної рефлексії вихователів дошкільних навчальних закладів.

4. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови розвитку професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти.

5. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов розвитку професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти.

Визначенню основних напрямів вирішення поставлених нами теоретичних і прикладних завдань сприяло окреслення концептуальних засад дослідження, що базується на таких підходах, як: *особистісно-діяльнісний*, який дозволяє актуалізувати рефлексію особистості, що виступає запорукою її адекватного самосприйняття та самооцінки, оптимального формування Я-концепції, критичного мислення (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Брушлінський, Л. Виготський, В. Зінченко, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, В. Шадриков та ін.); *суб'єктний* – сприяє розгляду людини в якості активного перетворювача власного життя і діяльності (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, А. Асмолов, А. Брушлінський, В. Петровський, С. Рубінштейн та ін.); *акмеологічний* – окреслює стратегію самоперетворення людини, що

забезпечується глибокою системною рефлексією себе, свого місця у житті, власних надбань та перспектив (Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, І. Семьонов та ін.); *аксіологічний*, який дозволяє розкрити значення рефлексії у формуванні особистісних цінностей як стрижня особистості, що забезпечує можливість акме-орієнтованих самозмін (А. Асмолов, Д. Леонтьєв, Б. Братусь та ін.); *системний* за допомогою якого професійну рефлексію представлено як сукупність структурних компонентів, взаємодія яких забезпечує функціонування цілого і перехід всієї системи до більш високоорганізованого стану (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, Г. Щедровицький, Е. Юдін та ін.); *компетентнісний*, який представлений в роботах С. Вершоловського, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської та ін., забезпечує формування діяльнісних характеристик (знань, умінь, навичок, ставлення, досвіду). Встановлено, що всі виокремлені підходи мають пояснювальну потужність щодо розуміння сутності феномену «професійна рефлексія».

Останнім часом поняття «рефлексія» часто вживають у професійній термінології багатьох галузей науки, зокрема, українські науковці розробляють проблеми професійної рефлексії психолога-практика (Н. Пов'якель), рефлексії професійного становлення в юнацькому віці (М. Варбан). Існують дослідження, які розглядають психологічні умови розвитку здатності до рефлексії в професійному становленні вчителя початкових класів (Т. Яблонська), теоретико-методологічні засади професійної рефлексії (М. Марусинець), контекстного навчання, спрямованого на формування рефлексивних конструктів майбутніх учителів початкових класів (В. Желанова).

Теоретичними засадами *розвитку* професійної рефлексії вихователів в системі післядипломної педагогічної освіти виступають дослідження Є. Богданова, Ф. Гоноболіна, І. Зимньої, М. Камінської, Г. Коджаспірової, С. Кондратьєвої, В. Крутецького, Г. Ксьонзової, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Серикова, В. Сластьоніна, Ю. Сенька і М. Фроловської, що стосуються різних *аспектів педагогічної праці і становлення особистості педагога*; положення теорії і методики педагогічної та післядипломної педагогічної освіти, відображені в роботах А. Алексюка, В. Бондаря, М. Ващенко, С. Гончаренка, І. Жерноска, С. Крисюка, В. Лугового, В. Олійника, В. Паламарчук,

О. Пехоти, Н. Протасової, Л. Пуховської, В. Пуцова, М. Скрипник, Т. Сущенко, Г. Федорова, М. Ярмаченка, де визначене завдання сучасної післядипломної педагогічної освіти, яке полягає в забезпеченні нової якості педагогічних кадрів освіти, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність; концептуальні положення В. Бондаря, Г. Єльнікової, І. Жерносека, Л. Даниленко, Н. Коломінського, М. Красовицького, В. Маслова, В. Олійника, В. Пуцова, П. Худомінського, Г. Штомпеля стосовно змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що визначається необхідним обсягом знань та вмінь, які забезпечують якісне виконання посадових обов'язків відповідно до вимог кваліфікаційних характеристик з урахуванням особистих потреб педагогів; теоретичні принципи (детермінізму, розвитку, системності), з позиції яких викладаються основні наукові положення про рефлексію в роботах Г. Гегеля, І. Канта, Дж. Локка, І. Фіхте, І. Шеллінга, Д. Юма, які представили її як «джерело ідей» і як метод мислення; дослідження В. Бажанова, І. Ладенка, В. Лекторського, М. Мамардашвілі, А. Огурцова, О. Спіркіна, Е. Юдіна у філософії, М. Боришевського, А. Зака, А. Карпова, С. Максименка, В. Слободчикова, М. Холодної – психології, І. Беха, Ю. Кулюткіна, М. Марусинець, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, Т. Ушевої, А. Хуторського, Т. Яблонської – педагогіці та О. Анісімова, А. Деркача, І. Семенова, С. Степанова – акмеології, в яких обґрунтоване розуміння рефлексії як складного міждисциплінарного конструкта; Н. Гавриш, Г. Бізяєвої, В. Желанової, В. Метасової, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської щодо методів розвитку професійної рефлексії педагогів.

Професійну рефлексію ми розглядаємо у вигляді сукупності структурних і функціональних компонентів. До структурних компонентів професійної рефлексії віднесено: мотиваційно-цільовий, ціннісно-смысловий, когнітивно-операційний. Зміст мотиваційно-цільового компонента професійної рефлексії становлять мотиви рефлексії, пов'язані, з одного боку, з потребою особистості в самопізнанні та самоусвідомленні, у розумінні підстав власного мислення, з іншого – зі сприйняттям та пізнанням інших і з розумінням того, як вона сприймається ними, в усвідомленні узгодженої спільної діяльності. Зміст ціннісно-смыслового компонента професійної рефлексії становлять особистісні смисли, особистісні

цінності. Зміст *когнітивно-операційного компонента* становить розуміння основ професійної рефлексії (рефлексивні знання) та вміння здійснювати рефлексивну діяльність (рефлексивні вміння). В якості *функціональних компонентів* професійної рефлексії ми виділяємо *детермінантний, регулятивний, стимуловальний, профілактичний і адаптивний*. Порядок перерахування в даному випадку не відображає порядку значущості того чи іншого компонента, їхньої ієрархії, хоча очевидно, що у різних людей, на різних етапах розвитку професійної рефлексії і в різні моменти «дії» самої професійної рефлексії той чи інший компонент може зайняти в її структурі чільне місце.

Розвиток професійної рефлексії вихователів в системі післядипломної педагогічної освіти має певні *особливості*, які обумовлені *специфікою праці педагога дошкільного навчального закладу*. Серед них: віддаленість у часі кінцевого результату професійної діяльності вихователя; одночасна організація та керівництво різними видами дитячої діяльності; суб'єкт-об'єктний та суб'єкт-суб'єктний характер відносин педагога з дитиною; ансамблевість діяльності педагога дошкільного навчального закладу; гуманістична спрямованість професійної діяльності вихователя.

Сьогодні потрібен не просто вихователь, а педагог-дослідник, педагог-психолог, педагог-технолог, педагог-новатор. Ці якості фахівця можуть розвиватися тільки в умовах творчого, проблемного і технологічно організованого освітнього процесу в дошкільному закладі, причому за умови, якщо педагог активно займається науково-методичною, пошуковою, дослідно-експериментальною, інноваційною роботою, вчиться шукати свій педагогічний інструментарій, працює над створенням власного педагогічного іміджу. Рефлексія як провідний механізм професіоналізації, чинник досягнення певного рівня професіоналізму забезпечує єдність особистісного та професійного саморозвитку (акмеорієнтований саморозвиток) фахівця як суб'єкта професійної діяльності.

Аналіз досвіду вітчизняних та зарубіжних науковців щодо підготовки рефлексивного педагога на різних етапах неперервної професійної освіти засвідчив, що її здійснення відбувається за певними напрямками, а саме: *за об'єктом навчання рефлексії; за формами організації навчання рефлексії; за методами, прийомами навчання рефлексії*. Доведено, що утворення рефлексивно-розвивального

середовища забезпечує ефективність розглянутих напрямів підготовки рефлексивного педагога.

Основою розвитку професійної рефлексії вихователів дошкільних навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти є урахування внутрішніх і забезпечення зовнішніх передумов. До *внутрішніх передумов* належать психофізіологічні особливості нервової системи особистості, з яких для розвитку професійної рефлексії вихователя надзвичайно важливими є: розвиток пізнавальних процесів у межах норми та сила й врівноваженість нервової системи. Важливою передумовою розвитку професійної рефлексії вихователів є наявність таких професійно важливих якостей, як креативність, емпатійність, толерантність, товарииськість. У процесі професійного зростання ці якості розвиваються і вдосконалюються. До *зовнішніх передумов* належать соціальні, що створені системою суспільних відносин в державі, та соціально-психологічні, що складаються в системі післядипломної педагогічної освіти. Впливаючи на особистість, вони здатні як оптимізувати, так і гальмувати процес розвитку професійної рефлексії. Значущими соціально-психологічними передумовами розвитку професійної рефлексії вихователя є сприятливі умови андрагогічної взаємодії. Вони забезпечують становлення продуктивних взаємин та ефективний особистісно-професійний розвиток педагогів під час навчання на курсах підвищення кваліфікації.

Педагогічними умовами розвитку професійної рефлексії вихователів дошкільних навчальних закладів є: оперативне самодіагностування вихователями продуктивності Я-концепції як базисного особистісного професійного утворення; забезпечення наступності та взаємодії методичних підрозділів системи післядипломної педагогічної освіти у формуванні професійної рефлексії; освоєння педагогами алгоритму розвитку професійної рефлексії засобами рефлексивних практикумів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Нами також було проведено експериментальне дослідження педагогічних умов розвитку професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу в системі післядипломної педагогічної освіти.

Експериментальною базою дослідження стали: Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, відділи освіти трьох міст Донецької області. Експериментальною роботою було охоплено 399 вихователів, з них – у формувальному експерименті взяли участь 200 осіб.

Відповідно до структурних компонентів – мотиваційно-цільового, ціннісно-смыслового, когнітивно-операційного, визначені критерії розвитку професійної рефлексії вихователів: *мотиваційний* (потребнісне походження мотивів), що розкривається через такі показники як наявність професійних мотивів, прагнення до саморозвитку, набуття професійної самоідентичності; *смысловий* (смыслова насиченість рефлексії), показниками якого є готовність до здійснення певним чином спрямованої діяльності, адекватне оцінювання себе та своєї діяльності, опора на ефективний досвід своєї минулої діяльності; *когнітивно-операційний* (поінформованість та здатність до рефлексії) з показниками – розуміння сутності поняття «професійна рефлексія» як психолого-педагогічної категорії, відкритість та готовність до діалогу, толерантність до чужої думки, чутливість до іншої людини, здатність вирішувати проблемні ситуації в педагогічній діяльності. На їхній основі було визначено рівні розвитку професійної рефлексії вихователя дошкільного навчального закладу: високий, середній, низький.

Високий рівень професійної рефлексії характеризується розумінням сутності базових понять «рефлексія» та ін.; внутрішньою мотивацією професійної діяльності; високим рівнем загальної комунікативної толерантності; ціннісною орієнтацією на проблеми індивідуального розвитку дітей під час розгляду педагогічних ситуацій; адекватною оцінкою себе та власного досвіду минулої діяльності; поглядами на професійний ідеал, що асоціюється з образом педагога-професіонала і є метою та орієнтиром реальної практичної діяльності, досягнення якого пов'язано з наявністю певних внутрішніх умов; усвідомленим прагненням до професійного та особистісного саморозвитку і самовдосконалення.

Середній рівень професійної рефлексії характеризується частковим розумінням сутності базових понять «рефлексія» та ін.; зовнішньою позитивною мотивацією професійної діяльності; намаганням пристосувати під себе своїх партнерів по спілкуванню; переважанням в оцінці педагогічної ситуації інтересів справи;

тенденцією до завищення або до заниження при аналізі себе та власного досвіду професійної діяльності; впевненістю вихователів в тому, що професійний ідеал, пов'язаний з конкретною особою (видатними представниками педагогічної думки та ін.) є недосяжний і не має нічого спільного з їхньою практичною діяльністю; відсутністю складеної системи саморозвитку.

Низький рівень професійної рефлексії характеризується відсутністю розуміння сутності базових понять «рефлексія» та ін.; зовнішньою негативною мотивацією професійної діяльності; демонстрацією нетерпимості до оточення; неадекватністю в оцінці педагогічних ситуацій; відсутністю рефлексії минулого досвіду; завищеною або заниженою оцінкою себе та своєї діяльності; відсутністю або обранням себе як ідеалу в професії, переконаністю педагогів, що саме зовнішні умови є визначальними на шляху досягнення професійного ідеалу; задоволеністю досягнутим рівнем професійного розвитку, самовпевненістю та некритичністю, знаходженням в стадії саморозвитку, що зупинився.

Вивчення мотиваційного комплексу вихователів, ступеня реалізації ними потреб у саморозвитку, відповідності респондентів обраній професії засвідчило, що стійку професійну мотивацію має 21,5% вихователів експериментальної та 23,11% контрольної групи, потребу в саморозвитку відповідно 26 та 27,64%, досягнення професійної самоідентичності зафіксовано у 15,5 та 17,59% вихователів. Отримані результати стали підтвердженням позитивного прогнозу формульовального експерименту.

Дані, отримані при діагностиці ціннісно-сміслового наповнення професійної діяльності, визначення рівня самооцінки вихователів, ступеня усвідомлення ними власної ролі та місця в освітньому процесі дали змогу констатувати, що здатність до прегляду особистісних установок, переоцінки цінностей з подальшим виходом на нові смисложиттєві орієнтири має 19,5% вихователів експериментальної та 21,61% контрольної групи, адекватно оцінюють себе та свою діяльність відповідно 13,5 та 15,08%. Найнижчими виявилися результати за показником «опора на ефективний досвід своєї минулої діяльності»: високий рівень не зафіксовано ні в експериментальній, ні в контрольній групі. Було припущено, що цей факт зумовлений недостатнім розумінням з боку вихователів складових ефективності власної професійної діяльності.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Перевірка розуміння вихователями сутності базових понять (рефлексія, професійна рефлексія вихователя дошкільного навчального закладу, рефлексивна діяльність вихователя дошкільного навчального закладу) та вміння розв'язувати проблемні ситуації педагогічної діяльності засвідчило, що вихователі як експериментальної так і контрольної груп виявили слабку обізнаність щодо сутності поняття «професійна рефлексія» та нездатність вирішувати проблемні ситуації педагогічної діяльності, закритість та неготовність до діалогу: високий рівень (1,33% вихователів експериментальної та 2,01% контрольної групи), середній (відповідно 42,5 та 41,71%) та низький (56,17 та 56,28%) рівні. Отже, «слабким місцем» вихователів виявилася їхня рефлексивна неозброєність.

Загалом за результатами констатувального етапу експерименту, згідно з визначеними критеріями та показниками розвитку професійної рефлексії, вихователі були об'єднані у три підгрупи: із високим, середнім та низьким рівнем професійної рефлексії. Високий рівень у вихователів дошкільних навчальних закладів на етапі констатації був діагностований лише у 11,11% вихователів експериментальної та 12,34% контрольної групи), середній відповідно 54,28 та 52,71% та низький – 34,61 та 34,95% (табл. 1).

Таблиця 1

Показники професійної рефлексії вихователів

Рівні професійної компетентності	Загальна кількість студентів, осіб	Експериментальна група, %	Контрольна група, %
Високий	46	11,11	12,34
Середній	213	54,28	52,71
Низький	139	34,61	34,95

Процес поетапного впровадження педагогічних умов розвитку професійної рефлексії вихователів дошкільних навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти полягав в забезпеченні послідовного проходження вихователями етапів настановчої сесії, дистанційного періоду та залікової сесії курсів підвищення кваліфікації.

Кожний етап мав свої завдання та відповідні їм засоби реалізації. Повнота реалізації завдань усіх етапів гарантувала здобуття очікуваних результатів. Зокрема, перший етап забезпечив виникнення потреби в самопізнанні та самоусвідомленні; у розумінні підстав власного мислення; у сприйнятті та пізнанні інших й розуміння як сприймається ними; в усвідомленні узгодженої спільної діяльності; другий – сприяв появі нових смислових утворень (особистісних смислів, особистісних цінностей), вербалізації смислу та його рефлексії; на третьому етапі були створені умови для розвитку критичного ставлення вихователів до себе, здатності фіксувати утруднення в професійній діяльності і шукати вихід з них.

I-й етап (настановча сесія) передбачав формування потреби, особистісної зацікавленості, прагнення, схильності до здійснення професійної рефлексії. *Завдання:* усвідомлення, упорядкування та розвиток мотивів рефлексії в ході мотиваційного процесу, представленого такими етапами як: виникнення і усвідомлення спонуки, прийняття, реалізація, закріплення мотиву, актуалізація спонуки. Спрямованість змісту методичної роботи: утворення єдиного проблемного поля учасників взаємодії, зіставлення ними того, що відбувається в рамках рефлепрактикума з професійною реальністю; зняття статусних бар'єрів, взаємодоповнення та взаєморозвиток інтересів всіх педагогів.

Оперативне самодіагностування вихователями продуктивності Я-концепції як базисного особистісного професійного утворення відбувалося під час проведення психологічно безпечної (безоцінної) експертизи вихователями своїх професійних якостей, результати якої використовувалися для проектування власного професійного розвитку. Виявлені в ході діагностування недоліки під час організації педагогічної взаємодії піддавались корекції. Розбіжність між прагненнями та реальними можливостями вихователів усували в процесі розвитку критичного ставлення педагогів до себе й реалістичної оцінки своїх сил та можливостей. Підвищенню впевненості в собі, побудові адекватного образу Я сприяла робота, спрямована на подолання стереотипів власного самосприйняття. Активно використовувалися вправи, що сприяли зростанню мотивації до самопізнання, усвідомленню власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей, а також вправи на створення позитивних образів і перспектив професійного й особистісного майбутнього.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Забезпечення наступності та взаємодії методичних підрозділів системи післядипломної педагогічної освіти у формуванні професійної рефлексії вихователів дошкільних навчальних закладів відбувалося з урахуванням цільового, змістовного, технологічного, психологічного, управлінського і структурно-організаційного аспектів. Співпраця обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти з методичними підрозділами розпочалася з узгодження мети, змісту, засобів, форм і методів навчання, вимог до його результатів. З метою самомотивування вихователів перед працівниками методичної служби постало завдання забезпечити професійний супровід і підтримку педагогічних працівників щодо побудови індивідуальних траєкторій їхнього особистісно-професійного розвитку з урахуванням потреб особистості й навчального закладу. Для цього було використано коучинг-консалтинг.

Освоєння педагогами алгоритму розвитку професійної рефлексії засобами рефлексивних практикумів розпочалося з формування та узгодження модальностей «можу» (особистісний потенціал) і «хочу» (потреби). Ключовим завданням на цьому етапі було усвідомлення вихователями «що я, як професіонал, можу і хочу реалізувати у власній практичній діяльності?». Для цього на курсах підвищення кваліфікації вихователів дошкільних навчальних закладів впроваджувалися рефлексивні практикуми «Я серед інших» та «Я і моє професійне майбутнє», метою яких було формування позитивних особистісних сил, що забезпечують зміну поведінки вихователя, аналіз педагогами інформації про себе; презентація можливої стратегії перетворення себе в професію; визначення цілей подальшого особистісно-професійного саморозвитку.

II етап (дистанційний період) передбачав забезпечення розвитку (народження, трансформації, зміни) смислових утворень. Завдання: забезпечення смислодинаміки в ході смислоутворення, смислоусвідомлення та смислобудівництва. Спрямованість змісту методичної роботи: поєднання компонентів професійної діяльності в єдиний рефлексивний процес.

Результати оперативного самодіагностування вихователями продуктивності Я-концепції як базисного особистісного професійного утворення продовжували допомагати у виявленні шляхів власного професійного зростання. Поступове усвідомлення педагогами позитивних аспектів своєї особистості, відкриття в собі нових

позитивних якостей спонукало їх до подальшого конструктивного самозмінювання. Особливу увагу в ході роботи на цьому етапі було приділено формуванню навичок виявлення та подолання професійних стереотипів, визначення власних можливостей та їхньої відповідності професійним вимогам. Окрім цього надавалася активна допомога у засвоєнні вихователями нового досвіду, втіленні його у власну поведінку. Організоване під час педагогічної взаємодії конструктивне спілкування сприяло виникненню позитивного ставлення вихователів один до одного, формуванню кращого взаєморозуміння, визнанню своїх заслуг і заслуг інших у досягненні результатів. Різноманітні вправи були спрямовані на усвідомлення кожним вихователем своїх професійних можливостей, розуміння свого професійного Я, сприйняття себе в професії, усвідомлення власної професійної позиції. Результати роботи підтвердили неможливість усвідомлення власного «Я» в професії без усвідомлення вихователями власних життєвих цілей, вимог до професійної діяльності, можливих перешкод на шляху до досягнення професійних цілей, а також засобів їхнього подолання. Тож всі вправи, що були запропоновані вихователям на попередньому етапі, виправдали себе і підготували ґрунт для подальшої роботи.

Забезпечення наступності та взаємодії методичних підрозділів системи післядипломної педагогічної освіти у формуванні професійної рефлексії продовжувалося у дистанційний період. Розуміючи, що успішність навчання в післядипломній педагогічній освіті забезпечується не тільки і не стільки роботою педагогів з новою інформацією, скільки осмисленим переживанням і пережитим осмисленням педагогічної теорії і практики в контексті навчальних ситуацій, працівники методичних служб значну увагу приділяли зіставленню професійного досвіду вихователів з новим знанням, формуванню емоційно-ціннісного ставлення педагогів до власної професійної діяльності. Смыслогинамічності вихователів дошкільних навчальних закладів сприяла робота методичних об'єднань на яких активно використовувалися технології, спрямовані на смыслосприйняття, смыслоактуалізацію, смыслорозуміння та знаходження власного смислу.

Освоєння педагогами алгоритму розвитку професійної рефлексії засобами рефлексивних практикумів продовжувалося в процесі

формування модальності «повинен» (особистісні смисли) та узгодження її з модальностями «можу» (особистісний потенціал) і «хочу» (потреби). Ключовим завданням на цьому етапі було усвідомлення вихователями «заради чого я працюю, в чому сенс того, що я роблю?». Для цього у дистанційний період вихователям дошкільних навчальних закладів було запропоновано рефлексивні практики «Мої професійні цінності» та «Смисли професійної діяльності», що мали на меті усвідомлення педагогами цінностей власної професійної діяльності та аналіз досвіду професіоналізації.

III етап (залікова сесія) передбачав сприяння набуттю вихователями рефлексивних вмінь на основі знань про сутність професійної рефлексії. *Завдання:* розвиток проблемності і критичності мислення, стимулювання активності «образу Я», сприяння оволодінню прийомами розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, розвиток гнучкості в пошуку альтернативних підходів до вирішення проблеми, варіативності і пластичності в комунікативних стратегіях. Спрямованість змісту методичної роботи: інтеграція досвіду, теоретичних знань, практичних вмінь і професійно значущих особистісних якостей.

Оперативне самодіагностування вихователями продуктивності Я-концепції як базисного особистісного професійного утворення фіксувало ступінь її розвитку та реалізації, сприяло визначенню ефективності здійсненої роботи на попередніх етапах і допомогло скоригувати наступні дії для отримання запланованого результату. Третій етап був спрямований на виявлення вихователями своїх сильних сторін у відносинах з іншими людьми, засвоєння невербальних засобів спілкування, навичок діалогового спілкування, порушення шаблонів повсякденного спілкування, а також розвиток умінь сприймати і розуміти себе, інших людей під час спілкування з ними, набуття навичок подолання психологічних бар'єрів тощо. Перехід з позиції пасивних виконавців в позицію активних суб'єктів професійної діяльності, обговорення питання про власну відповідальність у процесі вдосконалення навчально-виховного процесу в дошкільному закладі стали можливими після відмови вихователів від стереотипів діяльності й консервативних настанов, що стали неефективними в нових умовах, конструювання і засвоєння нових способів діяльності. Залучення вихователів до дискусій з обговоренням проблем, що ставилися на рефлексивних заняттях, сприяло формуванню

критичності професійного мислення вихователів, набуттю вміння співвідносити досвід, що аналізується, з особистим, бачити свої помилки, шукати засоби їхньої корекції.

Забезпечення наступності та взаємодії методичних підрозділів системи післядипломної педагогічної освіти у формуванні професійної рефлексії вихователів дошкільних навчальних закладів сприяло комплексному розв'язанню визначених у дослідженні завдань. З метою залучення педагогів до процесу виявлення, осмислення та аналізу утруднень в професійній діяльності, пошуку шляхів їхнього вирішення, колективного взаємонавчання працівники методичних служб активно застосовували модерацію. Модеративні методи і прийоми організації спільної діяльності дорослих передбачали особисту відповідальність кожного учасника взаємодії за свої дії і досягнення загального результату, сприяли переносу здобутого вихователями досвіду у професійну діяльність, укріплювали потребу і бажання продовжувати самовдосконалюватися.

Освоєння педагогами алгоритму розвитку професійної рефлексії засобами рефлексивних практикумів завершилося формуванням модальностей «вмію» (компетентність) і «досягаю результату» (цілездійснення) та їхнє узгодження з модальностями «можу» (особистісний потенціал), «хочу» (потреби), «повинен» (особистісні смисли). Ключовим завданням на цьому етапі було усвідомлення вихователями «що у мене виходить та чи добиваюсь я того, що можу, хочу і повинен робити?». Зміст *рефлексивних практикумів*, що були включені до залікової сесії курсів підвищення кваліфікації вихователів дошкільних навчальних закладів був спрямований на уточнення сутності поняття «професійна рефлексія» та формування рефлексивно-аналітичних умінь на основі контекстного навчання. Для цього на рефлексивних заняттях, що пропонувалися вихователям на означеному етапі, використовувалися проблемні педагогічні ситуації та відеозаписи занять в дошкільних закладах. В ході вирішення проблемних ситуацій педагогічної діяльності вихователі вчилися сприймати зміст ситуації та надавати їй певного смислового наповнення, формулювати проблеми та ставити мету подальших дій, висувати альтернативи рішення педагогічної ситуації, порівнювати альтернативи у процесі вибору рішення. Серед завдань, що вирішувалися в ході коментованого перегляду фрагментів занять з дошкільниками у відеозапису, були усвідомлення закономірностей

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

та принципів педагогічного процесу, розвиток вмінь обґрунтувати доцільність певної моделі поведінки вихователя, виокремлювати ті чи інші його професійні якості, з'ясування причин вчинків дітей з огляду на вікові особливості та ін.

Порівняльний аналіз динамічного розвитку критеріїв професійної рефлексії вихователів дошкільних навчальних закладів дозволив виявити наступні тенденції: найбільш значну перевагу результатів вихователів експериментальної групи над результатами контрольної констатовано за когнітивно-операційним критерієм та показниками «розуміння сутності поняття «професійна рефлексія», як психолого-педагогічної категорії» і «здатність вирішувати проблемні ситуації педагогічної діяльності». Цей факт ми пояснюємо тим, що роботі з когнітивно-операційною складовою передувала робота з мотиваційно-цільовою та ціннісно-смісловною складовими професійної рефлексії, що є свідченням правильності визначення її структурних компонентів.

Порівняльна характеристика даних, отриманих в результаті діагностування рівня професійної рефлексії вихователів експериментальної та контрольної груп, представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Динаміка розвитку професійної рефлексії вихователів до і по завершенні дослідження, %

Рівні	Експериментальна група		Динаміка	Контрольна група		Динаміка
	До формувального етапу експерименту	Після формувального етапу експерименту		До формувального етапу експерименту	Після формувального етапу експерименту	
Високий	11,11	41,5	+30,39	12,34	14,52	+2,18
Середній	54,28	55,6	+1,32	52,71	53,21	+0,5
Низький	34,61	2,9	-31,71	34,95	32,27	-2,68

Здобуті дані засвідчили ефективність педагогічних умов розвитку професійної рефлексії вихователів дошкільних навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти та підтвердили гіпотезу дослідження.

Результати виконаної роботи дають підстави обґрунтувати рекомендації та пропозиції щодо поліпшення процесу розвитку професійної рефлексії вихователів дошкільних навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти: керівникам відповідних підрозділів закладів післядипломної педагогічної освіти розробити інструкції щодо створення викладачами навчально-методичних комплексів фахових дисциплін, у яких навчальні модулі передбачають відповідну рефлексивну складову; проректорам/заступникам директорів педагогічних навчальних закладів з науково-методичної та навчальної роботи провести семінари та семінари-практикуми з метою підвищення наукової і методичної готовності педагогічних кадрів до формування професійної рефлексії вихователів.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світлич. – 2006. – 304с.
2. Богуш А. М. Духовні цінності в контексті сучасної парадигми виховання / А. М. Богуш // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С. 23 – 27.
3. Вербицкий А. А. Психолого-педагогические основы контекстного обучения в вузе : дис. ... д-ра пед. наук (в форме науч. докл.) : спец. 13.00.01; 19.00.07 / Андрей Александрович Вербицкий. – Москва., 1991. – 55 с.
4. Вознюк Л. В. Роль системи післядипломної педагогічної освіти у розвитку самоосвітньої діяльності менеджерів освіти / Л. В. Вознюк // Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції: Матеріали щорічної звітної всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 15-річчю АПН України, 11-12 квітня 2007 року. – Донецьк, 2007. – С. 346-351.
5. Гавриш Н. В. Зрозуміти іншого, щоб наблизитися до себе / Н. Гавриш, В. Желанова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 6. – С. 7-13.
6. Гавриш Н. В. Навчання педагогів аналізувати педагогічні ситуації в контексті коучингового підходу / Н. Гавриш, В. Желанова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 11. – С. 23-32.

7. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2006. – 496 с.

8. Желанова В. В. Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ / В. В. Желанова // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / Гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2012. – Вип.11. – С. 88-94.

9. Кондратьева С. В. Совершенствование рефлексивных умений студентов педвузов в процессе подготовки их к профессиональной педагогической деятельности / С. В. Кондратьева, В. А. Кривошеев // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1990. – С. 115-118.

10. Косенко Ю. М. Основи педагогічної майстерності вихователя /Ю. М. Косенко. – Маріуполь: Видавництво «Азов'є», 2013. – 320с.

11. Мельничук І. М. Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец.19.00.05 / І. М. Мельничук. – Київ, 2001. – 17 с.

12. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / Ирина Александровна Стеценко – Таганрог, 2006. – 381 с.

**2.3. Формування професійної свідомості майбутнього педагога
в контексті професіоналізації**

О. Г. Сущенко

Початок ХХІ століття ознаменований активним становленням громадянського суспільства, що супроводжується зростанням ступенів свободи й, відповідно, усвідомленості виборів, які здійснює кожен громадянин стосовно свого місця в суспільстві, в тому числі й через професійну діяльність. Безперечно, що освіта, а відтак, і педагогічна свідомість стають найвпливовішими чинниками, що визначають ефективність педагогічного процесу, його повноцінність і успішність. Тенденцію педагогізації соціальної дійсності й діяльності відзначає досить значна кількість дослідників, зокрема відомий теоретик педагогіки І. Лернер, який вважає, що педагогічна свідомість по-перше, відбиває специфічний зміст педагогічної діяльності різного типу й педагогічних досліджень і, по-друге, вона стає суттєвим чинником, який впливає на виховання молодого покоління [6].

На думку багатьох науковців, сфера освіти має нагальну потребу в педагогові-професіоналі, який здатний не тільки до проектування ефективного розвивального середовища в межах освітнього закладу, але й до саморозвитку, власного професійного й особистісного зростання. Сучасна педагогічна освіта поступово переорієнтовується з підготовки вчителя, орієнтованого на відтворення моделі традиційної педагогічної діяльності, на підготовку компетентного педагога-професіонала, який може будувати професійну діяльність на засадах цінностей розвитку особистості дитини (А. Богуш, Г. Беленька, В. Болотов, О. Гогоберідзе, І. Зимня, І. Зубкова, І. Зязюн, Є. Ісаєв, Л. Мітіна, О. Пехота, Л. Пуховська, В. Сластьонін, Н. Ткачова та ін.).

З огляду на сучасні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти важливим постає питання формування особистості педагога як цілісного суб'єкта професійної діяльності. Тому в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях спостерігається зміщення акцентів з описання структурних і функціональних компонентів діяльності педагога на вивчення професійної свідомості (з огляду на відомий постулат щодо єдності свідомості й діяльності) суб'єкта

професійної діяльності: рефлексії, настанов, цінностей, смислів тощо (С. Дніпров, В. Зінченко, Л. Захарова, С. Косарецький, Ю. Кулюткін, Л. Плєскач, Г. Сухобська, О. Цокур та ін.).

Зауважимо, що в сучасній психолого-педагогічній науці поширюється вивчення кола проблем, які торкаються професійної свідомості педагогів у площині цілей і ціннісних смислів освіти. Так, у роботах І. Зубкової та О. Юдіної наголошується, що в багатьох освітніх закладах, особливо дошкільної й початкової ланки, майже третина педагогів використовує монологічні форми і методи взаємодії з дітьми. На нашу думку, це свідчить про наявність значущого чинника, що впливає на відновлення традиційних моделей освітньої діяльності. Таким чинником дослідники вважають саме професійну педагогічну свідомість, в основі якої – так звана «надпозиція» дорослого по відношенню до дитини. Отже, особливої актуальності ця проблема набуває для професійної підготовки педагогів для дошкільних закладів і початкової школи.

Зазначимо, що поняття професійної свідомості й самосвідомості доволі широко використовуються в дослідженнях, які стосуються самовизначення педагогів (С. Дніпров, В. Зарецький, С. Краснов, С. Олексієнко, Н. Протасова, О. Цокур), й розглядаються як найважливіша категорія, що реально відбиває сутність процесу професіоналізації і, перш за все, – на етапі навчання у вищому навчальному педагогічному закладі (Г. Акопов, І. Зубкова, Д. Ронзін, В. Рябцев, В. Слободчиков).

Аналіз досліджень у галузі аксіології освіти засвідчив переосмислення науковцями й практиками її традиційних орієнтирів, виникнення нових сенсів і цінностей, тим самим висуваючи професійну свідомість педагога в якості предмета дослідження теоретичної педагогіки й філософії освіти (Л. Плєскач, В. Сластьонін, Г. Чижакова, В. Шадріков, А. Ярошенко).

На значущості ролі професійної свідомості наголошено й у роботах В. Зінченка та Є. Моргунова, які розглядають розвиток професійної свідомості як основний зміст професіоналізації. Цю думку розвивають також Л. Мітіна й А. Маркова, які обстоюють необхідність проведення теоретико-прикладних досліджень щодо цілеспрямованого визначення й обґрунтування шляхів формування професійної свідомості педагогів уже на етапі підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах, оскільки вона (свідомість) найчастіше складається стихійно.

Аналіз змісту вищої освіти переконує, що саме професійна свідомість є тим «вузлом», де зосереджено основні протиріччя між існуючою практикою підготовки майбутнього педагога і його безпосередньою професійною діяльністю. Наслідком цього протиріччя є, за висловом А. Вербицького, «яма адаптації», до якої втрапляє випускник на перші декілька років власної професійної діяльності. Тому дослідження психолого-педагогічних умов становлення й цілеспрямованого розвитку професійної свідомості повинно забезпечити оптимальний перехід студента від діяльності учіння до професійної діяльності.

Не зважаючи на наявність досліджень, у тому числі й дисертаційних (С. Косарецький, Л. Плєскач, О. Цокур), які торкаються окремих аспектів професійної свідомості, слід зазначити, що в науковій літературі ще недостатньо праць, у яких би ґрунтовно розглядалися саме питання структури, змісту, стану, чинників і механізмів формування та розвитку професійної свідомості педагога, оскільки переважна більшість психолого-педагогічних досліджень виконується в межах психології особистості вчителя, його діяльності, психології професійного самовизначення тощо.

Аналіз сучасної теорії й практики професійно-педагогічної підготовки засвідчив наявність низки суперечностей, найсуттєвішими з яких уважаємо невідповідність змісту професійно-педагогічної освіти багатоплановості контекстів реальної професійної діяльності, а також переважання технологій підготовки педагогів, спрямованих на знаннєво-функціональну модель освіти, в той час як утверджується особистісно зорієнтована модель, в основу якої покладено рефлексивно-мислительну культуру як форму організації свідомості суб'єкта діяльності.

Проблема формування професіоналів як суб'єктів праці й становлення професіоналізму як їх якісної характеристики набула останнім часом особливої актуальності в різних напрямках психолого-педагогічних досліджень: інженерної психології (В. Бодров) щодо психології професійної придатності; в психології праці – роботи Є. Климова з проблем професійного самовизначення, В. Шадрікова – з проблем системогенезу професійної діяльності, Д. Завалішиної – стосовно аналізу взаємозв'язку професійного розвитку й професійного мислення тощо.

Наявні теоретичні розробки й емпіричний доробок психологічної науки щодо різних видів професійної діяльності (роботи А. Маркової, Ю. Поваренкова, Г. Суходольського) дають підставу говорити про суттєві досягнення у вивченні сутності професіоналізму як психологічного феномену. Проблему сходження до професійних вершин вивчає відносно нова галузь психолого-педагогічної науки – акмеологія, в якій значущими стали роботи О. Бодальова, А. Деркача, Н. Кузьміної, А. Ситнікова, В. Сластьоніна тощо.

Термін «професіоналізм» у сучасній психолого-педагогічній літературі (А. Маркова, Ф. Ісмагілова, Н. Кузьміна) як правило використовується для визначення певної сукупності характеристик, що відбивають продуктивність професійної діяльності. Ми поділяємо думку Є. Клімова, який пропонує розглядати професіоналізм як системне утворення, що включає не тільки високий рівень знань, умінь і результатів у виконуваній діяльності, але й певну системну організацію свідомості, психіки людини [5]. Отже, слідом за С. Дружиловим і Є. Климовим ми розглядаємо професіоналізм як системне утворення на основі таких вимірів: а) як властивості; б) як процесу; в) як стану людини-професіонала. Таким чином, професіоналізм як властивість уявляється інтегральним утворенням, сукупністю найбільш стійких і таких, що постійно виявляються, властивостей суб'єкта професійної діяльності й забезпечують їй певний кількісно-якісний рівень. На цій підставі професіоналізм як властивість можна вважати результатом онтогенезу людини в процесі її професіоналізації.

Якщо розглядати професіоналізм як процес, то він повинен мати певні етапи, які змістовно відбивають просування в часовому вимірі: початок, протікання, (екстенсивний або інтенсивний розвиток, стагнацію, деградацію тощо), закінчення. С. Дружилов [4] виділяє такі етапи розвитку професіоналізму: *допрофесіоналізм* (початок професійної діяльності, коли результативність праці недостатньо висока); *власне професіоналізм* (відповідність зовнішнім і внутрішнім критеріям, демонстрація стабільно високих результатів); *суперпрофесіоналізм* – відповідає наближенню до вершин професійного сходження (акме); *післяпрофесіоналізм* (вважається, що людина може стати экс-професіоналом або наставником для інших). Стосовно останнього етапу ми не поділяємо думку автора, оскільки

вона, з нашої точки зору, допускає подвійне трактування – експрофесіонал – людина, що перестала активно діяти й наставник – активно діючий суб'єкт, який навчає інших.

Якщо розглядати професіоналізм як стан, то в загальному вигляді стан є характеристикою будь-якої системи і може спостерігатися зовнішньо й внутрішньо. Аналізуючи поняття професіоналізму, ми виходимо з того, що за своєю сутністю воно покликане обслуговувати систему більш високого порядку – систему професійної діяльності і таким чином забезпечувати відповідні результати, тобто з функціональної точки зору професіоналізм виконує функцію перетворення об'єкта праці (у педагогічній діяльності «об'єктом» праці виступає особистість учня, суб'єкт взаємодії) через вирішення професійних завдань. У цьому контексті цілком логічним постає питання визначення критеріїв і показників професіоналізму.

Ураховуючи активність суб'єкта професійної діяльності, Ю. Поваренков [10] виокремлює три узагальнених критерії: професійну продуктивність, професійну ідентичність і професійну зрілість. Нам вдасться доцільним визначення в якості одного з критеріїв професіоналізму професійної ідентичності, оскільки вона вимагає прийняття суб'єктом певних ідей, переконань, цінностей, які поділяє професійна спільнота. Отже, сформована професійна Я-концепція (цю ідею ми розвиваємо у своєму дослідженні) може слугувати об'єктивним критерієм професіоналізму.

Критерій професійної зрілості вперше висунуто Д. Сьюпером і свідчить про здатність суб'єкта співвідносити власні професійні можливості й потреби з професійними вимогами, що висуваються до нього. Показниками означеного критерію можна вважати слідом за Д. Сьюпером професійну самооцінку, рівень домагань, здатність до саморегуляції. У структурі самооцінки виокремлюють операційно-діяльнісний і особистісний аспекти [12]. Перший пов'язаний із самооцінкою себе як суб'єкта діяльності (професійна компетентність у певній галузі знань, умінь тощо; другий – з оцінкою власних якостей, з ідеальним Я в професійній Я-концепції. Ми спираємося на ці ідеї й розвиваємо їх щодо формування професійної свідомості в контексті професіоналізації.

Якщо розглядати професіоналізм з морфологічної (структурної) точки зору, то можна на підставі викладеного вище

визначити феномен професіоналізму як сукупність трьох підсистем: *професійної продуктивності*, системоутворюючим чинником якої виступатиме ефективність (продуктивність) діяльності; *професійної ідентичності* з системоутворюючим фактором професійної спрямованості й *професійної зрілості*, значущими компонентами якого виступають *смысл*, професійна честь, цінності, що характеризує, на нашу думку, сутність професійної свідомості [10].

Проблема професійного зростання в багатьох психолого-педагогічних дослідженнях розглядається і як життєва стратегія. Зокрема, С. Дружилов [4] пропонує як один із підходів до вивчення проблеми професіоналізму виокремлення категорії суб'єктів (індивідуальних, групових), для яких ефективність професійної діяльності постає й життєво важливою проблемою. Так, на рівні окремої людини, фахівця ефективність професійної діяльності уявляється його особистою проблемою, оскільки, з одного боку, пов'язана із задоволенням потреб, а з іншого – з побудовою професійного кар'єрного шляху в контексті загальної життєвої стратегії.

Наступною сходинкою в цій умовній ієрархії виступає суб'єкт-роботодавець (зокрема – керівник освітнього закладу), для якого вкрай важливою проблемою є формування високопрофесійного педагогічного колективу, здатного ефективно вирішувати завдання розвитку особистості вихованців. Якщо розглядати рівень колективного суб'єкта як професійної спільноти, то, безперечно, розвиток професіоналізму кожного її члена є умовою еволюції інституту професіоналів певного профілю. Не викликає сумніву й той факт, що для суспільства в цілому проблема підготовки професіоналів, ефективність їх праці є важливою з точки зору розвитку суспільства, сходження на більш високий щабель еволюції.

У низці досліджень [5; 8; 9] щодо розуміння поняття «професіоналізм» і вимірювання його ефективності, висловлюється ідея тлумачення професіоналізму в контексті життєвих досягнень. Ми поділяємо думку авторів щодо значущості в житті людини такого феномену як успіх. Важливість успіху в житті людини підкреслює й американський психолог У. Джеймс (1997), який вважає, що успішність або неуспішність в діяльності є однією з провідних тенденцій розвитку людини. Один із фундаторів праксеології, польський дослідник Т. Котарбінський (1975) успішність діяльності

пропонував визначати через так звані праксеологічні критерії – корисність, точність, чистота продукту [4].

Усталеною тезою сучасної теорії домагань і мотивації досягнень є наступне положення – людина сподівається на успіх і прагне його й водночас боїться неуспіху та уникає його. Неуспіх негативно позначається на самооцінці суб'єкта, знижує його соціальний статус, формує негативні емоції. У той час як успіх є благом, якого треба прагнути, оскільки він підвищує всі особистісні прояви (позитивні емоції, зростання мотивації, самооцінки, соціального статусу тощо). Ми пов'язуємо психологічний механізм успіху-неуспіху з виявленням і подальшим розвитком професіоналізму, оскільки таке посилення уявляється цілком логічним (професійна діяльність є видовим поняттям до родового – діяльність) [5]. Науковці виокремлюють декілька градацій (рівнів) професійної успішності, наприклад «номінальний», «потенційний», «перспективний», «оптимальний», «первинний», «основний», «професійний», «творчий». Так, С. Дружилов пропонує трирівневу градацію професіоналізму (професійної успішності): *навчальний* (потенційний) – таким чином підкреслюється можливість для суб'єкта навчально-професійної діяльності його професійного вдосконалення; *середній* (нормативний) і *високий* (оптимальний або перспективний), якого професіонал здатний досягти в майбутньому [4]. Означені рівні автор пропонує вважати основними рівнями оцінювання успішності професійної діяльності, а для визначення досягнень, які виходять за межі «добротного професіонала» пропонує ввести додатковий рівень – майстерність.

З точки зору порівняно нового напрямку наукових досліджень – акмеології – вершини професіоналізму визначають терміном «акме» (Н. Кузьміна, А. Деркач, В. Сластьонін). Окремі дослідники, зокрема А. Маркова [8], вважає, що професіоналізм може бути описаний через співвідношення мотиваційної сфери особистості (професійні цінності, цілі, самооцінка й рівень домагань, структура мотивів) і операційної (професійні здібності, технології, прийоми як складові професійної майстерності тощо). Нею також запропоновані критерії професіоналізму: *об'єктивні* – визначають, наскільки педагог відповідає вимогам професії, показниками яких автор вважає високу ефективність праці, досягнення певного статусу, вміння вирішувати різноманітні завдання освіти й виховання; *суб'єктивні* – наскільки

професія відповідає потребам, мотивам, нахилам; задоволеність власною працею, стійка педагогічна спрямованість, ціннісні орієнтації, сукупність необхідних професійно-психологічних якостей особистості; *результативні* – досягнення певних результатів; *процесуальні* – використання для досягнення результатів соціально-прийнятних технологій і засобів; *нормативні* – володіння нормами професійної діяльності; *індивідуально-варіативні* – проявляються в намаганні виявлення індивідуального стилю діяльності, самореалізації; *соціальної активності* – виявлення усталеної соціальної і професійної активності; *професійної належності* (чесноти професіонала). Визначальною ознакою професіоналізму А. Маркова вважає готовність до творчого вирішення професійних завдань, а також до самовдосконалення й праці над собою.

Узагальнюючи різні підходи до трактування сутності поняття «професіоналізація» у порівнянні близькими йому за змістом «становлення професіонала», «професійне становлення особистості» тощо, ми слідом за О. Фонарьовим [14] робимо висновок про те, що професійне й особистісне становлення до певної міри розглядаються як окремі процеси. Але, як нам убачається, професійне становлення є органічною частиною загального становлення людини впродовж її життєвого шляху, тобто розвиток людини в професії можна вважати одним із засобів цілісного розвитку особистості. Слід також зауважити, що більшістю дослідників процес професіоналізації розглядається як обумовлений (детермінований) часом, або через сукупність способів і засобів діяльності (цільова детермінація). Отже, практично не беруться до уваги, ціннісні основи (підвалини) цього процесу, а відтак, глибини розуміння процесу професійного становлення особистості (й, перш за все, на початковому її етапі) суттєво збідаються.

Ми обстоюємо позицію ряду дослідників (Л. Мітіна, В. Слободчиков, В. Петровський, О. Фонарьов), яка полягає в тому, що особистість має перетворювати не тільки себе, але й власну діяльність, що можливо лише в духовно-орієнтованих співбуттєвих спільнотах, принциповим механізмом яких виступає подвійний розвиток: особистість, що розвивається, змінює діяльність, яка, в свою чергу, спонукає до нових змін її суб'єкта.

Ще одна площина, в якій розглядається процес професіоналізації, це співвіднесення його з процесом соціалізації

(Л. Мітіна, Ю. Поваренков), що має рацію, оскільки засвоєння професійних цінностей і досвіду відбувається під час входження в професійне середовище, яке виступає частиною широкого соціуму, в якому визрівають і розвиваються професійні вимоги [9; 10]. Слід зауважити, що у численних дослідженнях з проблеми професіоналізації відсутнє чітке визначення професіоналізму як психологічного феномену. Більшість авторів виходить з імпліцитного розуміння професіоналізму як високої успішності під час виконання професійної діяльності.

З огляду на викладене вище, ми розглядаємо *професіоналізм* як інтегральну якість особистості, яка формується в професійній діяльності й спілкуванні (первинно закладається в процесі професійної підготовки), в професійному середовищі й виявляється не тільки в комплексі спеціальних знань і умінь, але й системі набутих цінностей, смислів, мотивації. Тобто, професіоналізм, як інтегральна якість людини тісно пов'язана із самосвідомістю й свідомістю, в тому числі – професійною. Отже, як нам уявляється, процес професійної підготовки як первинна ланка становлення професіоналізму повинен бути змістовно орієнтованим на формування професійної свідомості й самосвідомості.

Таким чином, для становлення й подальшої професіоналізації майбутнім фахівцям необхідно створення педагогічного середовища, в якому цілеспрямовано формуватимуться уявлення про цінності й смисли професії, зокрема – педагогічної, механізми оволодіння технологічними вміннями, а також вироблення й прийняття педагогічних рішень. Крім того, сформованість професійного Я-образу уявляється нам важливим показником (чинником) успішності в майбутній професійній діяльності та знаходить найбільш повне втілення у відповідній ідеальній моделі.

Звертаючись до моделей професійного становлення (адаптивної поведінки й професійного розвитку), які пропонує Л. Мітіна [9], зауважимо, що на наш погляд, доречніше було би говорити про два рівні професійного становлення (адаптивний і конструктивний), оскільки цілком логічним на шляху становлення (в т.ч. й професійного) процес адаптації передувє іншим, більш високого рівня складності й, відповідно, змісту – процесам. Отже, провідним мотиваційним чинником розвитку професійної свідомості майбутніх педагогів стає намагання якомога повнішої реалізації їх можливостей

(самореалізації), формування сенсу життя, філософії професіонала, який обирає шлях конструктивного професійного розвитку.

Формування внутрішньої (психічної) концептуальної моделі, на думку багатьох дослідників, є однією з найважливіших психологічних детермінант становлення професіоналізму (С. Дружилов, В. Хашина) і включає уявлення фахівця про коло вирішуваних професійних завдань, технологій їх вирішення, готовності до дій у нестандартних ситуаціях тощо. Важливу роль у побудові концептуальної моделі професійної діяльності відіграє, на нашу думку, професійна свідомість, оскільки побудова ідеальних (концептуальних) моделей вимагає узгодженої діяльності мислення, мотиваційно-ціннісної, емоційно-вольової і регулятивно-оцінної сфер, використання професійних знань у їх актуальному й потенційному виявленні тощо.

Слідом за С. Дружиловим і В. Хашиною [4] (у нашій інтерпретації) ми виокремлюємо в концептуальній моделі професійної діяльності (КМПД) три складових: образно-цільову, інтелектуально-інформаційну й технологічну. Образна складова включає образи-цілі різного рівня, образи-об'єкти, образи-умови. Інтелектуально-інформаційна характеризується інформаційною повнотою (насиченістю), що забезпечує володіння інтегрованими знаннями, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, формування конструктивного мислення, готовність до використання широкого спектру сучасних технологій. Технологічна складова проявляється в тому, що педагог може вибудовувати й втілювати систему навчально-виховної діяльності з прогнозованим результатом, спрямованим на розвиток особистості учня, тобто виступати суб'єктом професійної діяльності. Отже, розвиток рефлексії, смислів, професійної спрямованості, стійких мотивів, прогностичного мислення, професійної компетентності за умови побудови процесу професійної підготовки як інтерактивної взаємодії суб'єктів діяльності, що складають ціннісно-орієнтовану спільноту (студенти, викладачі, педагогічні працівники освітніх закладів) через формування концептуальної моделі професійної діяльності й становить, на нашу думку, сутність процесу розвитку педагогічної свідомості.

Підсумовуючи викладене вище, можемо зазначити, що більшістю дослідників процес професіоналізації не розглядався як процес розвитку професійної свідомості, й, відповідно, розвинена

професійна свідомість не розглядалась як умова успішного професійного становлення й досягнення професійних вершин. Але наведені дослідницькі позиції переконують у думці, що професійно значущі характеристики особистості як суб'єкта професійної діяльності тісно пов'язані зі свідомістю й зумовлюють, з одного боку, успішність процесу професійного зростання на всіх його етапах, а з іншого – розвиток і саморозвиток особистості в професійній діяльності, що, в свою чергу, стає подальшою умовою розвитку професійної свідомості.

У такому контексті однією з найважливіших проблем, на нашу думку, постає проблема виявлення психолого-педагогічних механізмів формування професійної свідомості впродовж усього періоду професіоналізації, починаючи від її початкового етапу – навчання у вищому педагогічному закладі. Включення майбутніх учителів у педагогічний процес як активних суб'єктів діяльності, які не тільки засвоюють нормативні освітні цінності, але й критично переосмислюють їх, визначають перспективи власного саморозвитку, потребує вироблення нового досвіду освітньої діяльності, в основі якого лежить рефлексивне мислення.

Рефлексивно орієнтована модель професійної підготовки й формування професійної свідомості майбутніх педагогів початкової школи ґрунтується на цілісній сукупності провідних підходів – компетентнісного, особистісно-діяльнісного, суб'єктного, аксіологічного. Концептуальною основою компетентнісного підходу є визначення кола ключових компетентностей, які поєднують у собі мотиваційно-ціннісну, інтелектуальну, технологічну, соціально-комунікативну та рефлексивну складові. У цьому контексті саме рефлексивна компетентність постає важливим чинником професійного становлення майбутнього педагога й визначає шляхи подальшого саморозвитку його особистості.

Особистісно-діяльнісний підхід виступає провідною стратегією рефлексивно орієнтованої моделі професійної підготовки, оскільки будується на рефлексивному типі управління навчально-професійною діяльністю, що означає внутрішнє сприйняття студентами педагогічних цілей, розвиток здатностей до самоаналізу й самооцінки. У межах пропонованої моделі професійної підготовки важливою умовою подолання труднощів навчання, засвоєння нормативних педагогічних цінностей є розвиток рефлексивної

культури майбутніх педагогів з урахуванням аксіологічного підходу, який передбачає творче переосмислення набутого досвіду й вироблення нового, а також готовність до вироблення нових смислів і цінностей професійної діяльності. Дослідники суб'єктивних властивостей людини, зокрема В. Чернобровкін [15], вважають, що чим більшим є рефлексований людиною простір її внутрішнього світу (у т.ч. і професійно спрямованого), тим вищим стає рівень її суб'єктивного розвитку. Він також розмежовує поняття «особистість» і «суб'єкт» по лінії свідомості. Тобто особистість відбиває змістовно-смыслову сторону процесів, що відбуваються у внутрішньому світі людини, а поняття «суб'єкт» указує на свідоме здійснення великої їх частини через розташування на більш високих ієрархічних рівнях психічної регуляції. Причому, за виявлення ініціативи, вільного вибору та умови рефлексивного контролю. Отже, використання суб'єктивного підходу в процесі фахової підготовки майбутнього педагога сприяє розширенню сфери свідомості через створення відповідного змістовно-смыслового професійного контексту та його активного рефлексивного засвоєння, тобто призводить до формування нових особистісних утворень – смислів, позицій, цінностей, переконань, що у свою чергу стає підґрунтям для подальшої активності й розвитку професійної свідомості суб'єкта педагогічної діяльності. Ураховуючи це, ми проектували процес професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи на засадах рефлексивного підходу. Рефлексивно орієнтована модель професійної підготовки, стратегічною метою якої є формування педагогічної свідомості майбутнього вчителя, у загальному вигляді представлена на рис. 1.

Важливим кроком у побудові нової моделі навчання є, на наш погляд, і вирішення питання щодо з'ясування механізмів і умов становлення професійної свідомості майбутнього педагога. Зазначимо, що в сучасній психології проблема механізмів є надзвичайно актуальною, оскільки їх розкриття дозволяє глибоко проникнути в сутність явищ, їх розвиток, закономірності функціонування тощо й розробляється достатньо активно в таких галузях, як психологія особистості, мислення, соціальна психологія, педагогічна психологія, психологія діяльності тощо (роботи А. Брушлинського, В. Мухіної, Р. Санжаєвої), результати яких є надзвичайно важливими для педагогічних досліджень, зокрема в галузі професійно-педагогічної підготовки.



Рис. 1. Рефлексивно орієнтована модель професійної підготовки майбутнього педагога

У визначенні змісту механізмів формування професійної свідомості ми спиралися на думку переважної більшості дослідників, які розуміють «механізм» як розкриття сутності руху, дієвості, явища, виявлення закономірностей і зв'язків окремих частин і цілого тощо [2]. Оскільки в основі будь-якого психологічного механізму лежить засаднича ідея, принцип, то ми вважаємо, що проблема розвитку професійної свідомості майбутніх педагогів ефективно вирішуватиметься через використання, перш за все, принципу розвитку та єдності свідомості й діяльності, який розробляли й обстоювали видатні вітчизняні психологи С. Рубінштейн, О. Леонтьєв та ін. Цей принцип дозволяє також виокремити низку механізмів саморегуляції діяльності: прийняту суб'єктом мету, суб'єктивно значущу модель умов діяльності, програму виконавських дій, критерії оцінки успішності, прийняття рішення про корекцію стратегії діяльності, які визначають функціонування

так званого «управлінського циклу», що вважається фахівцями в галузі управління (Б. Андрушків, В. Афанасьєв, В. Беспалько, Н. Коломінський, А. Лігоцький, М. Поташник, А. Свенцицький та ін.) універсальним механізмом управління діяльністю та самодіяльністю й належить до рівня свідомої регуляції як вищого рівня саморегуляції.

Безперечним чинником організації діяльності, на нашу думку, є мотивація, яка забезпечує її ефективність і смислову забарвленість. В. Леонтьєв [7] виокремлює кілька типів психологічних механізмів мотивації: спонтанної активності, динамічної рівноваги й адаптаційний механізм.

Ідею автора, що саме адаптація є початковою стадією уподібнення людини соціальному середовищу й що цей механізм безпосередньо пов'язаний з ідентифікацією та механізмом динамічної рівноваги, ми розвиваємо у визначенні етапів розвитку професійної свідомості та їх змістовного наповнення. Стосовно механізмів ціннісно-моральної, етичної складової педагогічної свідомості ми спираємося на висновки Л. Анпілогової [1], яка вважає, що найбільш ефективними в цьому плані є механізми ідентифікації, емпатії, самооцінки, прийняття й засвоєння ролей. У цілому поділяючи цю думку, ми доповнюємо виокремлені механізми ще й таким, як сприйняття іншого й відповідальність за нього, що свідчитиме, на нашу думку, про формування суб'єктної позиції майбутніх педагогів, яка є визначальною для контексту майбутньої діяльності.

З огляду на дослідження Є. Ісаєва, С. Косарецького, В. Слободчикова, С. Степанова [13] та інших авторів, ми вважаємо, що одним з найважливіших механізмів формування професійної свідомості є рефлексія (як форма існування свідомості), яка забезпечує здатність до самовизначення, «нарощування» й співвіднесення шару цінностей і смислів освіти з нормами (засобами) педагогічної діяльності, цілепокладання, у якому, власне, і пов'язуються, на думку автора, цінності й засоби педагогічної діяльності. Окремі дослідники, зокрема Л. Вязнікова [3], говорять про необхідність розмежування поняття рефлексії як уявлення про іманентну рису людини та як професійну характеристику. Якщо філософія розглядає рефлексію, перш за все, як особливу здатність людини до осмислення своїх дій, їх закономірностей, самопізнання,

то психологічний контекст допомагає побачити в рефлексії механізм розвитку людини, у т.ч., на нашу думку, і професійного зростання. Таким чином, рефлексію можна розглядати як професійну якість. Таке розуміння рефлексії визначає виділення її одночасно і як однієї з провідних умов професійно-педагогічної підготовки й перепідготовки, і як психолого-педагогічного механізму формування педагогічної свідомості, оскільки саме рефлексія «породжує» особистісні й професійні смисли всіх учасників освітнього процесу. Отже, надзвичайно важливим чинником формування професійної свідомості стає створення рефлексивного середовища, внутрішнім ресурсом якого можна визначити позитивну педагогічну мотивацію, розуміння типових професійних труднощів, потребу в розвитку професійної рефлексії тощо. А зовнішнім ресурсом може слугувати високий професіоналізм викладачів вищої школи, своєчасна й постійна діагностика сформованості педагогічної рефлексії, включення студентів у практичну професійну діяльність на засадах діалогу.

З огляду на те, що кожен механізм є якісно специфічним і проявляється неоднаковими потенціалами, ми визначаємо комплекс психологічних механізмів, який буде в процесі експерименту ефективним системним чинником становлення й розвитку професійної свідомості: ідентифікація, адаптація, рефлексія, цілепокладання, емпатія, суб'єктна позиція педагога, емоційна підтримка.

Аналіз численних наукових джерел дозволяє зробити висновок про те, що вихідним механізмом у визначеному комплексі є ідентифікація, яку розуміють як уподібнення однієї особистості іншій. Саме через ідентифікацію відбувається присвоєння певних мотивів, відношень, смислів, притаманних особистостям, які беруться за взірць. Особливої значущості ідентифікація набуває на ранніх етапах онтогенезу, у т.ч. дошкільному дитинстві – через формування в дитини довіри до матері, а відтак – до людини в цілому. Вступ до школи сприяє підвищенню наслідуваності молодшого школяра через механізм ототожнення із значущим дорослим. Підлітковий період характеризується появою нових мотивів навчання, пов'язаних із життєвим самовизначенням, усвідомленням власних професійних намірів. Ми вважаємо, що ідентифікацію можна розглядати як тривимірне утворення:

ціннісно-смысловий (ментальний) аспект – співвідношення з цінностями, інтересами, смислами, мотивами; нормативно-поведінковий (модель педагогічної діяльності); уявлення про педагогічну дійсність.

Отже, можна вважати, що оволодіння ідентифікацією стає пусковим механізмом для становлення професійної свідомості майбутнього педагога, що знаходить своє відбиття в мотивах вибору педагогічної професії й буде запорукою успішності майбутньої професійної діяльності. Аналіз проведеного нами опитування студентів першого курсу спеціальностей «Дошкільне виховання» та «Початкове навчання» ЛНУ імені Тараса Шевченка підтвердив, що найбільш поширеними мотивами, які можна вважати первісними проявами педагогічної спрямованості, є любов до дітей і намагання сприяти розвитку їх особистості. Хоча деякі дослідники, уважають, що справжні мотиви вибору педагогічної професії можуть і не усвідомлюватися студентами, але власний багаторічний педагогічний досвід, а також опора на низку досліджень (Т. Єрмакова, А. Кочетов та ін.) переконують у думці, що розвиток професійної спрямованості зумовлений, перш за все, системою мотивації, що склалася до вступу у ВНЗ, а відтак дуже важливим стає етап допрофесійної підготовки.

Важливим, на нашу думку, є також факт виявлення серед мотивів вибору професії опитуваних студентів-першокурсників достатньо значної кількості відповідей (приблизно 45%) щодо впливу на вибір особистості вчителя початкових класів і бажання бути схожим на нього, що вважається нами певним наслідком підсвідомої ідентифікації себе зі значущим образом педагога. Пропонуємо кілька прикладів з педагогічних роздумів студентів Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Так, студентка Марина Д. пише, що мріяла бути педагогом з дитинства, читала багато науково-популярної літератури з педагогіки та психології. Але важливим моментом в усвідомленні професійного вибору стала зустріч з першою вчителькою, яка вразила маленьку дівчинку своїм ставленням до дітей, у якому поєднувалася любов і повага до учнів з вимогливістю й наполегливістю в досягненні мети. Студентка вважає, що вчителем за професією можна стати після навчання в університеті, але щоб стати вчителем для дітей треба завоювати їхню любов і повагу, а це –

щоденна й нелегка праця над собою. Дівчина порівнює вчителя з садівником, який піклується про мале зернятко – дитину і вкладає в її вирощування всі сили своєї душі, тепло, любов і піклування для того, щоб дитина відбулася в цьому світі. Інша студентка-третьокурсниця Олена З. виголосила думку про те, що вчитель – це провідник у великий світ для маленької дитини, який проживає життя разом з нею, поділяючи радощі й можливі негаразди.

Цікавими були думки студентів про роль і значущість особистості педагога, які вони стисло висловили у формі японських хокку. Наприклад, «Ребенка алмаз души ограняя, учитель сродни ювелиру – искусен и тонок» (Світлана Я.); «Как много в мире цветов, так много и детей. Очень нужен умелый садовник» (Юлія Н.). Зауважимо, що створення таких коротких насичених смислових форм потребувало від студентів, з одного боку володіння рефлексією, з іншого – виявлення творчої уяви. Проте зміст навчання на таких заняттях набув для них зовсім інших забарвлень, став особистісно значущим.

Після першої педагогічної практики майбутні педагоги початкової школи були сповнені нових вражень, їх ідеальні уявлення про особистість педагога набули нових рис і забарвлення, прийшло більш глибоке розуміння важливості обраної професії. Так, студентка Ірина Н. достатньо глибоко й виразно визначила значущість педагогічної праці, яка полягає, на її думку, у тому, що вчитель повинен розкрити в кожному учневі здібності й таланти, допомогти йому розібратися в різних життєвих ситуаціях, дати настанову на позитивне сприйняття довкілля, оскільки маленька дитина – це глибокий і незвіданий світ, щире й відкрите створіння, унікальне у своїх почуттях.

Вивчення динаміки мотивів вибору педагогічної професії показало, що в переважній більшості студентів (60,7 %) провідним мотивом виступає бажання працювати з дітьми й цим приносити користь суспільству, на другому місці (27,3 %) – мотив особистісних досягнень – отримання вищої освіти, можливості кар'єрного зростання тощо. Далі розташовано відповіді щодо продовження сімейної традиції або бажання батьків (6,2 %). Доволі маленький відсоток (3,8%) склали утилітарні мотиви (маленький конкурс, близько до місця проживання, легше навчатися на спеціальності тощо).

Вивчення ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокіча показало, що домінуючою термінальною цінністю в майбутніх педагогів виявилось здоров'я (35,3%). На другому місці – активне діяльнісне життя – 31,7%, цікава робота й визнання суспільством (8,2 %); далі розташувалися такі цінності: любов (9,1%), наявність хороших і вірних друзів (2,5 %), матеріально забезпечене життя (2,5 %), щасливе сімейне життя (6,0 %). Невелика кількість студентів додали до списку цінностей творчість (4,7 %).

Для визначення професійно значущих ціннісних орієнтацій нами була використана класифікація смислових рівнів Б. Братуса [2], яка включає три смислові рівні – егоцентричний, групоцентричний і гуманістичний. Егоцентричний смисловий рівень характеризується центрацією на власних досягненнях, пріоритеті власної самоцінності. Групоцентричний смисловий рівень уособлює, перш за все, ідентифікацію людини з певною значущою групою (сім'єю, студентською групою, професійним колективом тощо). Гуманістичний смисловий рівень характерний центрацією на діяльність для блага інших людей, визнання самоцінності кожного, розуміння обраної професії як справи всього життя, тобто стабільна орієнтація на педагогічну діяльність як покликання. На початковому етапі професійної підготовки в студентів переважала егоцентрична спрямованість (52%), групоцентричну спрямованість виявило приблизно 26 % майбутніх педагогів початкової школи, а гуманістичний смисловий рівень показали 22 % респондентів.

Проведене пілотажне дослідження щодо виявлення системи професійних цінностей і орієнтацій педагогів дошкільних освітніх закладів та викладачів початкової школи (опитано 156 осіб) показало достатньо цікаві результати: молоді педагоги зі стажем до 5 років виявили переважно центрацію на себе, тобто на самореалізацію в професії (63%), педагогічні працівники зі стажем від 5 до 15 років демонстрували переважно гуманістичну центрацію (спрямованість на розвиток особистості учня) – 71%, що може бути наслідком «природного» відбору. Як правило, у педагогічній професії залишаються фахівці саме з такою ціннісною орієнтацією. Не може не викликати занепокоєння й той факт, що в педагогів з великим стажем (від 20 років і більше) ціннісні орієнтації зосереджуються значною мірою на визначенні свого місця в колегіальній ієрархії, значущості думки колег, підтриманні групових інтересів

(конформна (групова) центрація). Цей феномен можна пояснити як віком педагогів, так і особливостями індивідуального професійного розвитку. Але незаперечною нам уявляється думка про те, що виконуючи прогностичну функцію, професійні ціннісні орієнтації й смисли діяльності відіграють системоутворювальну роль у проектуванні власної моделі професійної діяльності, а усвідомлення значущих і цінних для себе аспектів педагогічної діяльності виступає одним із провідних мотиваційних чинників професійного зростання.

Вивчення динаміки розвитку педагогічних цінностей за адаптованою методикою Б. Братуса показало, що організація професійно-педагогічної підготовки на засадах створення навчально-професійної спільноти викладачів і студентів та рефлексивного середовища сприяє зростанню рівня гуманістичної центрації – 45 % порівняно з 17 % студентів, які на першому етапі визначили провідною цінністю й смислом педагогічної діяльності розвиток особистості учня. Зросли показники й другого рівня (групоцентричного). Приблизно 34% студентів виявили зорієнтованість на цінності розвитку професіоналізму (отримання високої категорії в найближчій перспективі, щоб займати чільне місце в педагогічному колективі).

У процесі експерименту визначилася серед цінностей і смислів педагогічної професії позиція спрямування професійної самореалізації, якої не було зафіксовано на попередньому етапі: дев'ять студентів визначили значущим для себе напрямом сходження до професійних вершин науково-педагогічну діяльність. Ми вважаємо, що така глибина усвідомлення змісту й перспектив розвитку свого професійного майбутнього стала можливою за умови насиченості контексту професійної підготовки науково-дослідним компонентом. Ці студенти працювали над дослідженням актуальних проблем професійно-педагогічної діяльності (розвиток суб'єктної позиції вихованців, психолого-педагогічний супровід у навчальному закладі, використання інноваційних педагогічних технологій тощо), брали участь у предметних олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт, діяльності дослідницьких груп на експериментальних майданчиків кафедри.

Ураховуючи значущість механізму ідентифікації для становлення педагогічної свідомості, зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу в контексті професійної підготовки ми

проектували як інтегративну єдність теоретичної й прикладної складової, засвоєння якої через вирішення педагогічних завдань (проектування й моделювання педагогічного процесу) сприяє виробленню суб'єктної позиції в майбутній педагогічній діяльності, механізмів цілеукладання й рефлексії як показників сформованості професійної свідомості. Крім того, організація професійної підготовки як навчально-професійної спільноти, у якій моделюється педагогічна діяльність, сприяє створенню механізму емоційної підтримки, що підвищує самооцінку кожного суб'єкта діяльності, покращує перспективи його особистісного й професійного зростання. Важливим для формування професійної свідомості ми вважаємо становлення суб'єктності, механізм якого пов'язаний з механізмом розвитку рефлексії. Ці два механізми діють узгоджено: зв'язки суб'єкта, установлені шляхом наслідування, функцією якого є формування зв'язків з іншими людьми, завдяки рефлексії перебудовуються й перетворюються на ставлення до інших і самого себе.

Рефлексивна позиція, якою через спеціально організований зміст і інтерактивні форми взаємодії оволодіває студент, суттєво відрізняється від поширеної репродуктивної, що тяжіє до стереотипізації, намагання вирішити завдання за допомогою відомих алгоритмів і засобів. У процесі викладання спецкурсу «Моделювання педагогічного процесу» ми використовували, насамперед, колективну рефлексію. У педагогічній літературі є посилання на те, що значну педагогічну цінність має саме групова самооцінка, тобто спільний самоаналіз будь-якого педагогічного явища або процесу. Тобто можна вважати, що колективна рефлексія сприяє активному прояву й подальшому розвитку індивідуальної.

Оптимальному функціонуванню означеного психолого-педагогічного механізму сприяло створення відповідних умов, тобто розвиток створюваної з першого курсу навчально-професійної спільноти викладачів і студентів («співбуттєвого простору» в процесі обговорення ситуацій), емоційної включеності (переживання), спрямованість на вироблення конструктивного, загальнозначущого продукту, уміння приймати ефективне професійне рішення, створення рефлексивного середовища. Паралельно з механізмом рефлексії за підтримки означених вище умов одночасно включаються також визначені нами механізми емпатії, емоційної

підтримки, що проявляється в значущості думки кожного студента і сприяє становленню суб'єктної позиції як важливого показника рефлексивної педагогічної діяльності. Як показав досвід, проблемно-проектний семінар виявився оптимальною формою створення навчально-професійної спільноти студентів і педагогів – «співбуттєвого простору», що дозволяє реалізувати умову персональної включеності, причетності до вироблення суспільно-значущого продукту, емоційного піднесення. Студенти з перших занять розуміли, що їхня точка зору є важливою, переконувалися в тому, що проблеми сучасної освіти, професійної підготовки не мають однозначних і готових рішень. У підсумку семінару відбувалася його колективна рефлексія, оцінка виробленого колективного продукту. Проектно-проблемний семінар як форма рефлексивної організації заняття стала вагомим підґрунтям для реалізації моделюючої стратегії організаційно-діяльнісних ігор за змістом програми.

Узагальнення результатів експерименту дозволило зробити висновок, що розвиток рефлексії як механізму функціонування професійної свідомості в контексті професіоналізації набуває ефективності на підґрунті створеного навчально-професійного співтовариства й визначених гуманістичних педагогічних цінностей і смислів через вирішення професійних завдань.

Пропонуємо як приклад організацію аудиторної роботи за темою «Алгоритм вирішення оперативних педагогічних завдань». Студентська група була поділена на творчі мікрогрупи, які склалися з трьох осіб (тріади). Зауважимо, що саме такий кількісний склад виявився оптимальним з огляду на висновки дослідників у галузі творчої педагогічної діяльності (Н. Посталюк) [11] і власний досвід автора, який свідчить, що ефективність вирішення навчальних завдань підвищується за умови групової роботи, навіть порівняно з роботою в парах (як початковий етап). Але бажано, щоб склад групи не перевищував кількості трьох осіб тому, що наявність третьої особи, з одного боку, створює позицію в спілкуванні, близьку до природної, коли двоє тих, хто спілкується, повинні враховувати вплив не тільки на безпосереднього учасника діалогу, але й інших осіб, а з іншого – не призводить до ефекту пасивного спостереження, яку можуть займати, скажімо, четвертий і п'ятий учасники робочої групи. Таким чином, підвищується рефлексивна активність студентів, а наявність третьої особи дозволяє

ще й паралельно здійснювати певні експертно-оцінні функції. При цьому викладач має можливість більш оперативно керувати структурою взаємодії, виконуючи одночасно й консультативну функцію.

У процесі просування по етапах вирішення педагогічної ситуації й вироблення оптимального педагогічного рішення кожен студент мав можливість виявляти власну педагогічну позицію як суб'єкт професійної діяльності, формувати педагогічне мислення (аналіз ситуації, визначення й формулювання проблеми й власне – педагогічного завдання), розвивати рефлексію. Займаючи по чергово позицію кожного із суб'єктів взаємодії, оцінюючи їх психоемоційний стан, наслідки можливих варіантів розвитку ситуації, майбутній педагог привчається до виваження кроків свого впливу, формує відповідальність за власні дії, визначає та інтеріоризує набуті цінності, усвідомлює значущість ролі педагога тощо, й, таким чином, розвиває свою професійну свідомість у її складових.

Спостереження за процесом роботи мікрогруп дозволяє зробити висновок, що завдяки створенню рефлексивних кіл у мікрогрупах студенти працювали набагато ефективніше, ніж за традиційної організації занять. Оскільки первинне обговорення в тріадах відбувалося швидко, то й наступні кроки алгоритму долалися продуктивніше, тому що рефлексивна активність кожного учасника мікрогрупи сприяла ефективному відбору оптимального рішення. Вихід на колективну рефлексію (загальногрупове обговорення й оцінка ефективності обраного кожною мікрогрупою рішення, вибір оптимального рішення) також був більш продуктивним, оскільки презентація рішення від кожної тріади здійснювалася обраним з числа її учасників представником. За таких умов у групі вирішувалося за той же час дві педагогічні ситуації. Тобто навіть за кількісним показником (кількість вирішених завдань) така організація навчальної діяльності є ефективнішою вдвічі за традиційну.

Цілеспрямована робота щодо формування професійної свідомості через розвиток рефлексії як форми її існування провадилася паралельно у двох напрямках: у груповій роботі в процесі вирішення педагогічних завдань і вироблення оптимального рішення та індивідуальній – здійснення самоаналізу щодо виявлення об'єктивних і суб'єктивних труднощів, які перешкоджають

досягненню бажаного результату, оцінки рівня сформованості базових компетентностей (теоретичні й методичні знання з фахових і фундаментальних дисциплін), самооцінки навчальних досягнень і наступної програми саморозвитку (самовдосконалення) за визначеними параметрами.

Педагогічне спостереження й аналіз програм саморозвитку на основі проведеної самодіагностики (сформованість особистісних і професійно значущих якостей, рівень емпатії, комунікативні здібності, саморегуляція, самоконтроль), а також виявлення труднощів у навчанні й, відповідно, шляхів їх подолання показав, що на початку другого етапу значна частина студентів (приблизно 70%) виявила неадекватну самооцінку (як завищену, так і знижену), що опосередковано може свідчити про слабку розвиненість рефлексивних процесів.

У процесі експериментальної роботи, змістом якої виступало вирішення педагогічних завдань спочатку через механізм групової й колективної рефлексії, а потім – індивідуальної (виконання контрольних завдань), кількість неадекватних самооцінок значно знизилася (до 18,0%). Суттєвим став і той факт, що підвищення рівня розвитку рефлексії позначилося також на якісних характеристиках цілепокладання. У студентів з достатньо високим рівнем розвитку сформованості рефлексивних механізмів програми й бачення перспектив подальшого професійного розвитку є адекватними самооцінці й чітко орієнтовані на конкретні параметри зростання з окресленими шляхами їх досягнення. Студенти ж з більш низьким рівнем рефлексії орієнтовані, переважно, на досягнення найближчих перспектив.

Ураховуючи, що більшість дослідників дотримується точки зору про рефлексію як спосіб існування свідомості (Є. Ісаєв, В. Слободчиков, С. Косарецький), ми дійшли висновку щодо необхідності трансформації традиційного навчально-професійного середовища в рефлексивне, що сприятиме цілеспрямованому розвитку педагогічної рефлексії й професійного мислення як складових свідомості. Розвиваючи цю ідею, ми визначили три рівні виявлення професійно-педагогічної свідомості: об'єктно-предметний (домінує спрямованість свідомості переважно на предмет діяльності, оскільки суб'єкт цілком поринає безпосередньо в процес здійснення окремих ланок діяльності, «не бачить» її як систему, вирішує окремі

(часткові) завдання); проблемно-задачний (суб'єкт розуміє задачу як комплекс зовнішніх і внутрішніх умов для досягнення мети, тобто свідомість у цьому випадку виступає у формі мислення, що проєктує образ ситуації діяльності й переводить її у завдання як мету, задану за певних умов (О. Леонтьєв), здійснюючи таким чином пошук оптимального шляху його вирішення, виходячи в рефлексивну позицію); суб'єктний (педагог виступає суб'єктом професійної діяльності в усіх її аспектах, співвідносить ціннісні й нормативні аспекти педагогічної свідомості й діяльності, визначає перспективи її розвитку, що потребує високого рівня розвитку рефлексії).

Отже, створення контекстного навчально-професійного співтовариства (співбуттєвого простору) студентів і викладачів, інтерактивного комунікативного середовища, опора на персоніфікований підхід сприяє формуванню суб'єктної позиції майбутнього педагога, а організація професійної підготовки майбутніх педагогів на засадах рефлексивно орієнтованої моделі з використанням психолого-педагогічних механізмів ідентифікації, адаптації, рефлексії, емпатії та емоційної підтримки виявилася надзвичайно ефективною щодо формування їх педагогічної свідомості й подальшого розвитку професійної самосвідомості в реальній педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

1. Анпилогова Л. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности : монографія / Л. Анпилогова. – Омск : ОмГПУ, 1999. – 245 с.
2. Братусь Б. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
3. Вязникова Л. Рефлексия и переживание как единый психологический механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования в процессе их профессиональной переподготовки / Л. Ф. Вязникова // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 209 – 215.
4. Дружилов С. Психология профессионализма: интегративный подход / С. А. Дружилов // Вестник КрасГУ. – 2006. – № 8. – С. 170-176.
5. Климов Е. Пути в профессионализм : (психологический взгляд) / Е. А. Климов. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2003. – 318 с.

6. Лернер И. Педагогическое сознание – явление действительности и категория педагогики / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1985. – № 3. – С. 52–57.

7. Леонтьев В. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : Изд-во педин-та, 1992. – 215 с.

8. Маркова А. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 312 с.

9. Митина Л. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.

10. Поваренков Ю. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО. – 2002. – 160 с.

11. Посталюк Н. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 205 с.

12. Ретюнский В. Некоторые аспекты формирования профессионально-педагогического сознания / В. Н. Ретюнский // Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в вузе. – Куйбышев, 1989. – С. 83–91.

13. Степанов С. Психология рефлексии: проблемы исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–39.

14. Фонарев А. Психология личностного становления педагога-профессионала : автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / А. Р. Фонарев. – Калуга, 2007. – 46 с.

15. Чернобровкін В. Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / Володимир Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416 с.

РОЗДІЛ III.

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

3.1. Теоретико-методологічні засади дослідження історії становлення та розвитку вітчизняної дошкільної освіти

І. Г. Улюкаєва

Набуття Україною державної незалежності, зміни, що відбулися в соціально-економічному житті країни, орієнтація на європейські стандарти зумовили докорінне реформування й модернізацію системи освіти, проголошення нової освітньої політики.

Пріоритетом нової освітньої політики визнана дошкільна освіта, яка отримала всебічну державну підтримку й статус «фундаменту сучасної системи безперервної освіти». Затверджено державну цільову програму розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року.

Реалізація завдань, що стоять перед дошкільною освітою, передбачає відповідного наукового забезпечення. У цьому контексті звернення до історичного досвіду набуває особливого значення й актуальності.

Дошкільна освіта в Україні має більш ніж столітню історію. Пройдений шлях є досить тривалим, складним, суперечливим і насиченим подіями. Здійснення його історико-педагогічного дослідження дає можливість глибше усвідомити сучасний стан дошкільної галузі і може стати підґрунтям для розробки стратегії її подальшого розвитку.

Історіографічний аналіз показав, що розвиток дошкільної освіти знайшов певне відображення у працях з історії освіти й педагогічної думки радянської доби (А. Бондар, М. Грищенко, А. Мельниченко, С. Сірополк, Г. Ясницький).

Історія дошкільної освіти в Україні була й предметом спеціальних досліджень. Першою спробою дослідити історію дошкільної освіти в Україні можна вважати дисертацію С. Абрамсона (1950 р.). Історії становлення і розвитку суспільного дошкільного

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

виховання в Україні у 1917-1941 рр., була присвячена дисертація Л. Батліної (1983 р.). Але за радянських часів науковці були позбавлені можливості об'єктивно відтворювати історію.

Початок 90-х років ХХ ст. ознаменувався активізацією досліджень в галузі історії освіти в Україні. Значний інтерес у науковців виник до історії дошкільної освіти, галузі, яка практично не досліджувалася за попередніх часів.

Певне відображення історія дошкільної освіти знайшла у сучасних історико-педагогічних працях, присвячених історії освіти в Україні (Л. Артемова, І. Зайченко, В. Курило, Б. Ступарик, О. Сухомлинська та ін.).

Різноманітні аспекти історії вітчизняної дошкільної освіти були предметом дисертаційних досліджень.

Дослідженню історії становлення теорії та практики дошкільної освіти в Україні в кінці ХІХ – початку ХХ ст. присвячена дисертаційна робота С. Попиченко. Низка дисертаційних досліджень присвячено історії розвитку дошкільної освіти в різних регіонах України в певні історичні періоди. Предметом історико-педагогічних досліджень були: становлення і розвиток українського дошкільного виховання в Східній Галичині (1869-1930рр.) (З. Нагачевська), розвиток відомчих дошкільних закладів у Донбасі в кінці 50-х – початку 90-х років (С. Дитківська), становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання в Закарпатті (1836-1915 рр.) (Г. Рего), становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання у Криму (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) (Т. Головань), діяльність громадських організацій, приватних осіб та асоціацій з розвитку дошкільного виховання на Слобожанщині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) (Н. Туренко), розвиток дошкільної освіти на Київщині (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) (О. Венгловська), розвитку системи дошкільної освіти в Донецькому регіоні (друга половина ХХ ст.) (О. Гарань), вихованню дошкільників у вітчизняних навчально-виховних закладах Херсонщини (друга половина ХХ ст.) (І. Цюпак), розвитку дошкільних закладів у сільській місцевості України (1945–1991 рр.) (Л. Меленець).

Найбільша кількість дисертацій присвячена дослідженню розвитку різних проблем дошкільної педагогіки в певні історичні періоди. Пошуки, які відбувалися у сучасній теорії і практиці дошкільної освіти значною мірою вплинули на тематику історико-

педагогічних досліджень. Наукової розробки отримали проблеми: трудового виховання дітей дошкільного віку (початок ХХ ст. – 1941 рр.) (М. Мельничук), становлення і розвиток вітчизняної дошкільної лінгводидактики (друга половина ХІХ ст. – перша половина ХХ ст.) (Т. Садова), теорія і практика фізичного виховання дітей дошкільного віку в Україні (1918-1939 рр.) (Т. Пантюк), дитяча гра в суспільному дошкільному вихованні в Україні (70-ті роки ХІХ ст. – кінець 20-х років ХХ ст.) (Т. Філімонова), проблема естетичного виховання дітей дошкільного віку в педагогічній думці України (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) (О. Донченко), навчально-виховна робота з обдарованими дітьми 5-6 років у дошкільних навчальних закладах (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) (Н. Лазарович), проблема формування здорового способу життя дітей дошкільного віку у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ ст.) (А. Чаковець), підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина ХХ ст.) (Т. Бондаренко), виховання працелюбності дітей дошкільного віку на заняттях з ручної праці (1919-1941рр.) (Т. Єськова), словесне виховання у вітчизняній теорії і практиці (кінець ХІХ – ХХ ст.) (Л. Вергазова), трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець ХІХ – ХХ ст.) (Т. Степанова), формування елементарних трудових навичок у дітей дошкільного віку в Україні (1918 – 1939 рр.) (С. Лозинська).

Звертає увагу те, що частина проблемно-тематичних досліджень має часові рамки дуже наближені до сучасності (друга половина ХХ ст., кінець ХХ – початок ХХІ ст.). Крім того, притаманна для більшості робіт часова обмеженість, не дозволяла авторам простежити всю історичну перспективу досліджуваної проблеми, а лише зробити певні «історичні зрізи».

Вивченню педагогічної діяльності та творчої спадщини видатного педагога та організатора дошкільної освіти С. Русової присвячені дисертації В. Сергєєвої і О. Пшеврацької (Коваленко). Педагогічну діяльність та ідеї Н. Лубенець досліддила Т. Куліш.

Не залишилась поза уваги науковців історія підготовки педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти (В. Євтушенко, Ю. Косенко, Т. Слободянюк, І. Улюкаєва).

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Проведений історіографічний аналіз засвідчив, що хоча окремі напрями розвитку дошкільної освіти й були предметом історико-педагогічних досліджень, проте цілісної картини, навіть у сукупності, вони не відтворюють.

Проте сьогодні є нагальна потреба в незаангажованому, неупередженому, максимально об'єктивному дослідженні історії становлення та розвитку дошкільної освіти на всіх етапах її існування, що обумовлено необхідністю узагальнення багатогранного й складного процесу становлення та розвитку дошкільної освіти в Україні в історичній ретроспективі, спрямованого у своїй цільовій установі на створення основи для осмислення конкретних історичних закономірностей і визначення перспективних шляхів подальшого розвитку.

Отже, актуальність, теоретична і практична значущість проблеми, її недостатня розробленість, наявність необхідних умов для її розв'язання зумовили вибір нами теми дослідження: «Становлення і розвиток дошкільної освіти в Україні (кінець XIX – початок XXI ст.)».

Мета нашого дослідження полягає в цілісному системному розкритті процесу становлення та розвитку дошкільної освіти в Україні наприкінці XIX – початку XXI ст. як складного соціально-педагогічного явища з відповідними тенденціями, взаємозв'язками та суперечностями крізь призму актуальних проблем сучасного стану системи дошкільної освіти України та перспектив її подальшого розвитку.

В основу дослідження покладено системно-хронологічний підхід, який дає можливість розглядати розвиток дошкільної освіти в Україні як складний і суперечливий, неперервний і хвилюподібний процес, що відбувається під впливом соціально-економічних, суспільно-політичних та педагогічних детермінант.

Методологічну основу дослідження становлять загальноприйняті в історико-педагогічній науці підходи:

- історіографічний підхід – який дозволяє виявити стан проблеми в історико-педагогічній науці;
- системний підхід – дає змогу розглядати розвиток дошкільної освіти з усіма її складовими, як неперервний процес у єдності із змінами у суспільстві та освітній політиці;

– хронологічний підхід – допомагає простежити зміни в різних історичні періоди та розробити періодизацію розвитку дошкільної освіти в Україні;

– цивілізаційний (індивідуалізуючий) підхід – уможливорює розгляд розвитку дошкільної освіти як нелінійного процесу в складі самобутніх цивілізацій (української, російської, радянської, української державності);

– формаційний підхід – дає змогу розглядати розвиток дошкільної освіти як лінійний процес її перетворень у складі послідовно змінюваних соціально-економічних формацій, епох (імперської, національної, радянської, української державності);

– синергетичний підхід – дає можливість зіставити та показати еволюцію і динаміку розвитку дошкільної освіти як інтегрованого, складного, суперечливого і хвилеподібного процесу, що здійснюється під впливом багатьох чинників і проявляється в різних цивілізаціях для установлення діалогічності, виявлення самобутності тих чи інших змін;

– загальнонаукові, гносеологічні принципи історизму, об'єктивності, поєднання логічного та історичного;

– наукова джерелознавча критика, яка включає джерелознавчий аналіз і джерелознавчий синтез архівних та опублікованих джерел, забезпечує можливість отримати сукупність науково перевірених фактів з досліджуваної проблеми.

Теоретичною основою дослідження історії вітчизняної дошкільної освіти є:

– філософські концепції українських учених щодо трансформування освітніх систем (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, В. Огнев'юк);

– концептуальні положення методології сучасної історико-педагогічної науки українських (Л. Березівська, А. Бойко, В. Бондар, Л. Ваховський, Н. Гупан, Н. Дічек, С. Гончаренко, М. Євтух, Т. Завгородня, С. Золотухіна, В. Курило, Н. Ничкало, Н. Побірченко, О. Пометун, А. Сбруєва, О. Сухомлинська) і російських (М. Богуславський, О. Джуринський, Е. Дніпров, В. Краєвський) учених ;

– праці з історії розвитку освіти і педагогічної думки в Україні (Л. Артемова, Л. Березівська, Л. Вовк, Н. Гупан, Н. Дем'янченко, Н. Дічек, Т. Завгородня, І. Зайченко, С. Золотухіна,

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

В. Кравець, В. Курило, О. Любар, В. Майборода, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко);

– концептуальні засади та теоретичні положення дошкільної освіти (Л. Артемова, І. Бех, А. Богущ, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Поніманська).

В історико-педагогічних дослідженнях освітніх систем поширено використання сукупності методів дослідження: загальнонаукових (аналіз, синтез, зіставлення, систематизація, узагальнення) для набуття первинної інформації, аналітичної обробки архівних та наративних джерел дослідження; хронологічного – для розгляду процесу становлення та розвитку дошкільної освіти у часовій послідовності; діахронного – для визначення якісних змін в межах визначених історичних етапів; конструктивно-генетичного дозволить розробити періодизацію становлення та розвитку дошкільної освіти в Україні у досліджуваній період, узагальнити досягнення і прорахунки, позитивний досвід; конкретно-історичного дасть можливість проаналізувати й висвітлити виявлені факти з історії дошкільної освіти в конкретно-історичному контексті; історико-структурного – для розробки структури дослідження, визначення етапів розвитку дошкільної освіти, організаційних та процесуально-змістових особливостей на кожному з них; історико-компаративістського, або порівняльно-зіставного – для виявлення тенденцій і особливостей розвитку дошкільної освіти на всіх етапах досліджуваного періоду; термінологічного – для визначення базових понять дослідження; методів математичної статистики – для обробки статистичних даних, які дозволять прослідкувати тенденції у розвитку дошкільної освіти.

На підставі проведеного історико-педагогічного дослідження, у якому ми спиралися на зазначені теоретичні і методологічні засади, нами була накопичена інформація щодо становлення та розвитку дошкільної освіти на всіх етапах її існування, визначені основні тенденції цього процесу. Презентуємо результати наших наукових розвідок.

Суспільне дошкільне виховання в Україні бере початок із кінця ХІХ століття. Саме тоді склалися умови для виникнення закладів дошкільного виховання. Як і в інших країнах, їх відкриття було пов'язано з розвитком капіталістичного способу виробництва й тими

змiнами, що відбувалися в цей час у суспiльствi. Так, розвиток промисловостi призвів до масового залучення до виробництва жiнок. Становище, в якому вони опинилися, наприкінці ХІХ столiття, зумовило необхідність відкриття дошкiльних дитячих закладiв, орієнтованих на рiзні соціальні групи.

Передумовою виникнення й розвитку суспiльного дошкiльного виховання також стала активiзація соціально-політичного життя в Україні. Одним із напрямів суспiльного руху того часу був суспiльно-педагогічний напрям. Зростає інтерес до проблем формування особистості, навчання та виховання підростаючого покоління. У передових колах сформувалося нове ставлення до сім'ї, шлюбу, виховання дітей. Суспiльно-педагогічний рух кінця ХІХ столiття стимулював інтерес і до виховання дошкiльнят. Багато педагогiв, представники інших наук звернулися саме до цього вікового перiоду.

Наприкінці ХІХ столiття активізувався розвиток педагогіки та наук, які вивчали дитину (дитяча психологія, анатомія, фізіологія та ін.). Педагогічна думка все більше схилилася до переконання в необхідності відкриття закладiв суспiльного дошкiльного виховання, їх доцiльностi і корисностi. За задумом захисників цієї ідеї, дитячі садки, з одного боку, мали дозволити жінці поєднати працю й материнство, а з іншого – сприяти правильному розвитку, вихованню дітей, підготовці їх до школи.

Перший дитячий садок в Україні було відкрито у 1858 році в Києві. У 1866 році – в Миколаєві та Одесі. У 1871 році в Києві сестри Лiндфорс – Марія та Софія (згодом Русова) – відкрили перший український дитячий садок. Поодинокі спроби відкриття дитячих садків робилися і в наступні роки.

Значну роль у розвитку суспiльного дошкiльного виховання відіграли педагогічні товариства, з'явилися на початку ХХ столiття у великих містах України. Педагогічні товариства відкривали дитячі садки, популяризували ідею суспiльного виховання дітей-дошкiльнят, сприяли поширенню наукових поглядів на виховання тощо. Деякі з товариств навіть здійснювали підготовку педагогiв дошкiльного виховання. Більшість педагогічних товариств ставили за мету допомогу дітям простого народу шляхом відкриття для них закладiв суспiльного дошкiльного виховання.

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Найбільшими і найактивнішими були товариства Києва: Товариство народних дитячих садків і Фребелівське педагогічне товариство. Обидва були засновані в 1907 році.

Суспільне дошкільне виховання виникло й розвивалося виключно як ініціатива приватних осіб та педагогічних товариств. Уряд царської Росії, Міністерство народної освіти байдуже ставилися до цієї проблеми та ігнорували всі звернення і пропозиції прогресивних громадських діячів. Дошкільні заклади не були включені до державної освітньої системи і не фінансувались. Усі вони існували або на кошти батьків, або на благодійні пожертви. Така ситуація зберігалася до 1917 року. Відсутність державної підтримки гальмувала розвиток суспільного дошкільного виховання. У 1917 році в Україні налічувалося всього 47 зареєстрованих дитячих садків.

Попри всі труднощі, мережа закладів суспільного дошкільного виховання поступово розширювалась. Причому існували вони не тільки у формі дитячих садків. Можна стверджувати, що в цей час склалася навіть певна система суспільного дошкільного виховання: дитячі садки, ясла, осередки, майданчики, притулки.

1917-1919 роки – складні й трагічні для України: громадянська війна, боротьба різних політичних сил за владу, іноземна інтервенція. Проте в цей період не тільки продовжували функціонувати навчальні заклади, але й було проведено реформування освітньої системи. Особливо багато було зроблено при Центральній Раді – уряді Української Народної Республіки.

28 червня 1917 року Центральна Рада України утворила Генеральний секретаріат освіти (9 січня 1918 року його було перейменовано в Міністерство народної освіти). До його складу входив відділ позашкільної освіти і дошкільного виховання. Суспільне дошкільне виховання було включено у державну систему освіти. Очолила дошкільний відділ С. Русова, відома українська громадська діячка, педагог. Усі заходи, проведені в ці роки в Україні з метою поширення суспільного дошкільного виховання й підготовки для нього педагогічних кадрів, пов'язані з її ім'ям.

С. Русова всіляко підтримувала Генерального секретаря освіти І. Степенка, який втілював з усією рішучістю гасло «українізації народної освіти, всіх шкіл, всіх освітніх організацій». Цю лінію С. Русова проводила в дошкільному вихованні. У найкоротший

термін вона розробила концепцію українського національного дитячого садка, яку виклала у праці «Дошкільне виховання» (1918р.).

У січні 1918 року відділ (департамент) з позашкільної освіти і дошкільного виховання вніс пропозицію розглянути питання про загальне обов'язкове суспільне виховання дітей дошкільного віку. У підготовленому ним проекті «Регламенту дитячих садків» зазначалося, що «всі діти від трьох років мають ходити до дитячого садка або захистку», які мають бути «скрізь безплатні і організовуватись на кошти земського і міського самоврядування».

Проект «Регламенту дитячих садків» було вміщено у збірнику «Організаційні поради в справі позашкільної і дошкільної освіти» поряд з іншими матеріалами, зокрема, з планом улаштування дитячих садків і літніх майданчиків. Ці матеріали становили собою важливі вказівки щодо організації й функціонування садків та інших форм суспільного виховання дітей дошкільного віку.

Керівники департаменту вирішальну роль у створенні українського національного дошкільного виховання відводили педагогічним кадрам. Однак, як згадувала потім С. Русова, «для організації українських дитячих садків ніде не можна було знайти керівниць-українок». Саме тому значна увага в ці роки приділялася підготовці кадрів для суспільного дошкільного виховання.

Таким чином, нетривалий у часі період існування УНР ознаменувався значними успіхами в галузі суспільного дошкільного виховання: воно увійшло до державної освітньої системи і набуло подальшого поширення; було розроблено теоретичні основи створення українського національного дитячого садка. Проте в радянській історико-педагогічній літературі зроблене в ці роки або повністю замовчувалося і подавалося таким чином, нібито перші заходи почали здійснюватися лише після встановлення радянської влади і на підставі документів, прийнятих в РРФСР, або ж без розгляду й аналізу стверджувалося, що система дошкільного виховання, створена в ті часи, була «від початку і до кінця реакційна система, побудована на принципах буржуазного націоналізму, індивідуалізму і релігійності».

Після встановлення радянської влади у березні 1920 році, на Першій Всеукраїнській нараді з народної освіти була прийнята система освіти України. Вона істотно відрізнялась від системи освіти, що функціонувала на той час у Росії. Це був пошук свого шляху.

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

В основу української системи народної освіти було покладено соціальне виховання дітей віком від 3 до 15 років, яке передбачало розширення впливу суспільства на життя людини, її навчання й виховання, і витіснення «несуспільних» виховних впливів – насамперед сім'ї, неорганізованого середовища.

Основним типом дитячого закладу або, користуючись тогочасною термінологією, «формою соціального виховання» був визнаний дитячий будинок. Окремі освітньо-виховні заклади – дитячий садок, школа, позашкільний заклад – мали злитися в «єдиний соціальний організм» – дитячий будинок, де б дитина перебувала протягом усього «соцвихівського» віку (від 3 до 15 років).

Оскільки проведення такої кардинальної реформи потребувало часу, Народний комісаріат освіти УРСР визнав за можливе тимчасове існування «окремих форм єдиної системи соціального виховання»: дитячого садка, школи тощо, але в перспективі дитячий будинок мав стати «єдиною формою, яка вмістила в собі всі сучасні форми».

Система соціального виховання визначалася державною політикою в галузі освіти й була законодавчо закріплена Декларацією Наркомосу УРСР «Про соціальне виховання» від 1 липня 1920 року.

Особливості української освітньої системи були зумовлені конкретними історичними обставинами, а також диктувалися прагненням розв'язати проблеми «старої школи».

Ідея злиття всіх освітньо-виховних закладів у єдиний тип дитячого закладу – дитячий будинок – знайшла багатьох прихильників і серед дошкільних працівників. На Першій Всеукраїнській нараді з дошкільного виховання (травень 1921 року) довкола цієї проблеми розгорнулася дискусія. Головним аргументом на користь злиття всіх типів освітньо-виховних закладів виступала можливість подолати відсутність наступності в їхній роботі. Дошкільні працівники зазначали, що школа «не враховує попередню роботу дитячого садка». Нарада ухвалила постанову, – досить сміливу, але в дусі часу: «Діти дитячого садка у школу не переводяться. Дитячі садки перетворюються у денні дитячі будинки». Але перехід до системи соціального виховання з її основою – дитячим будинком на той час був нереальним, отже, не

міг бути реалізованим. У середині 20-х років від цієї ідеї практично відмовилися.

Хоча освітня система України 20-х років і не передбачала існування дитячих садків як самостійних освітньо-виховних закладів, вони продовжували існувати, але при цьому за різних обставин не набули значного поширення.

На самому початку 20-х років спостерігалось зростання мережі дитячих садків: 1919 рік – 140 закладів, 1920 рік – 678, 1921 рік – 879; але в подальшому їх кількість постійно зменшувалась: 1922 рік – 704 заклади, 1923 рік – 170, 1924 рік – 148, 1925 рік – 118. Це пояснювалось насамперед тим, що з переходом у 1921 році до нової економічної політики (НЕПу) частину культурно-освітніх закладів, у тому числі й дитячі садки, було переведено на місцеві бюджети, які, перебуваючи в стадії становлення, не могли забезпечити їх фінансування.

Така ситуація із суспільним дошкільним вихованням негативно позначилася на розвитку теорії та методики дошкільного виховання. Педагогічна література 20-х років з дошкільного виховання представлена лише кількома посібниками для вихователів: О. Дорошенко «Дитячий садок» (1922 р.), В. Чередниченко «Дитяча хата» (1922 р.), Е. Яновська, Н. Панченко, Х. Рабинович «Дошкільне виховання» (1927 р.).

Значний вплив на розвиток теорії та практики суспільного дошкільного виховання в Україні справляли Всеросійські з'їзди з дошкільного виховання. Українські делегації брали участь у роботі всіх чотирьох з'їздів – 1919, 1921, 1924 і 1928 років. Прийняті на них рішення, постанови, як правило, враховувалися українськими педагогами в їх діяльності. Слід зазначити, що на цих з'їздах обговорювалися питання концептуального характеру, розв'язання яких призводило до значних змін у змісті й організації дошкільного виховання.

Дошкільний відділ НКО України у 1928 році видав збірку під назвою «Дошкільне виховання. Матеріали до poradnika», у якій містився проект програми дошкільного закладу, що був обговорений і затверджений на Другій Всеукраїнській конференції дошкільних працівників як «умовна робоча гіпотеза, яка потребує перевірки і доопрацювання».

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

З середини 20-х років мережа дитячих садків знов стала поступово розширятися. Це було зумовлено подіями, котрі відбулися в соціально-економічному житті суспільства. У 1925 році «був взятий курс на індустріалізацію країни», що призвело до значного залучення в суспільне виробництво жінок й, у свою чергу, зробило необхідним відкриття у великій кількості виховних закладів для дітей працюючих матерів. На початку 30-х років проблема поширення дошкільних закладів гостро постала і на селі. Саме в цей час почала здійснюватися колективізація сільського господарства.

У 1930 році був складений план розгортання різноманітних форм суспільного дошкільного виховання. Його виконання вимагало проведення великої організаційної роботи й участі державних органів влади й громадських організацій. Цього ж року було розпочато так званий «дошкільний похід». В Україні він мав масовий характер і був важливою державною справою. У результаті його проведення відбулися зрушення в розвитку суспільного дошкільного виховання. Динаміка цих змін така: на початку 1930 року функціонувало 474 дитячих садки, в яких виховувалося 21328 дошкільнят; на початку 1931 року було 1500 дошкільних закладів з контингентом 74000 дітей. У 1934 році мережа дошкільних закладів збільшилася до 5000, їх відвідувало 272000 дітей. Однак, слід зазначити, що протягом усієї першої половини 30-х років основною формою суспільного дошкільного виховання були сезонні дитячі садки, ясла, майданчики. Так, якщо в 1931 році стаціонарними дошкільними закладами було охоплено 74000 дітей, то сезонними – 5 000000.

Подалі їх кількість, як і кількість стаціонарних дитячих садків продовжувала зростати. Часто сезонні форми суспільного дошкільного виховання при створенні відповідних умов перетворювалися на стаціонарні. Сезонні дитячі садки та літні майданчики організовувалися головним чином у колгоспах.

В останні передвоєнні роки мережа дошкільних закладів продовжувала розширюватися. На 1 жовтня 1940 року в Україні функціонувало 6904 стаціонарних дитячих садків, у яких виховувалося 319000 дошкільнят.

Досягти таких результатів вдалося завдяки тому, що проблема відкриття дитячих садків, організації сезонних майданчиків вирішувалася на державному рівні. Це питання постійно було в полі

зору органів влади різних рівнів, партійних і профспілкових організацій. Підприємства та колгоспи були зобов'язані відкривати дошкільні заклади, і це контролювалося відповідними відомствами. На розв'язання проблем суспільного дошкільного виховання постійно були зосереджені зусилля Народного комісаріату освіти УРСР.

Створення широкої мережі закладів суспільного дошкільного виховання було неможливе без відповідного кадрового забезпечення. Потрібні були тисячі педагогів дошкільного виховання, а в республіці їх налічувалося не більше 500. За цих умов було зроблено ставку на прискорену курсову підготовку, термін якої обмежувався 5-6 тижнями. Це був вимушений, але на той час єдино можливий захід.

Разом з тим розпочалася широкомасштабна підготовка спеціалістів дошкільного виховання у педагогічних навчальних закладах. У 1930 році в 45 педагогічних технікумах України були відкриті дошкільні відділення.

Поступово кадрове забезпечення дошкільних закладів покращилося. Наприкінці 40-х років більшість працівників стаціонарних дитячих садків мали спеціальну середню освіту.

На початку 30-х років питання змісту й організації освітньо-виховної роботи у дошкільних закладах набули особливої актуальності. Розгортання мережі таких закладів, усвідомлення ролі суспільного дошкільного виховання, сприяли активізації роботи щодо виховання дітей дошкільнят.

Але 30-ті роки характеризувалися не тільки активністю пошуків визначення змісту й організації виховання дітей дошкільного віку, а й суперечливістю цього процесу, наявністю в ньому численних негативних явищ. Це було обумовлено не стільки труднощами, що супроводжують пошуки в кожній новій справі, тобто труднощами суто педагогічного характеру, скільки впливом «політики комуністичної партії і радянського уряду». Комуністична партія, визначаючи освітню політику й час від часу коригуючи її, суттєво скеровувала розвиток всієї освітньої системи, починаючи з першої її ланки – суспільного дошкільного виховання.

30-ті роки були також і періодом активної «програмотворчості». Перша програма, точніше проект програми, було створено у 1932 році. Її розробку стимулювали, з одного боку,

необхідність упорядкування і підвищення якості освітньо-виховної роботи у дошкільних закладах, мережа яких стрімко зростала, з іншого, директивна вимога керівних органів негайно створити уніфіковані навчальні плани і програми для всіх освітньо-виховних закладів. Слід зазначити, що проект програми 1932 року створювався поспіхом, крім того, це була одна з перших спроб розробки такого документа. Все це й обумовило наявність у ньому суттєвих недоліків.

На початку 1934/35 навчального року як у РСФСР, так і в УРСР програми 1932 року були скасовані й затверджені нові програмно-методичні документи. Причиною тому були не тільки недоліки цих програм, а й те, що у середині 30-х років відбувся перегляд окремих підходів у всій освітянській галузі. Так, Постановою ЦК ВКП(б) «Про перевантаження школярів і піонерів громадсько-політичними завданнями» (від 23.04.1934) було визнано надмірним залучення дітей до різних суспільно-політичних заходів, а також вказано на заполітизованість змісту навчання. Критика, що містилася в цій постанові, як і розроблені заходи по подоланню недоліків, повною мірою стосувалися і дошкільного виховання.

У 1937 році наказом наркому освіти РРФСР, а потім і наркому освіти УРСР «Програми та внутрішній розпорядок дитячого садка» 1934 року скасували. Для цього було багато причин. По-перше, за час функціонування програми виявилися їх суто методичні недоліки. По-друге, виникла необхідність скоригувати деякі концептуально-ідеологічні позиції – «подолати залишки впливу ідеї вільного виховання» та педології.

У 1938 році були розроблені й затверджені «Статут дитячого садка» та програмно-методичні вказівки, що мали назву «Керівництво для вихователя дитячого садка». І цього разу ці документи були спочатку розроблені в РСФСР, а потім практично без змін перезатверджені в Україні під назвою «Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка».

У Статуті зазначалося, що мета виховання в дитячому садку – всебічний розвиток дітей і виховання їх у дусі комунізму. Були визначені типи дитячих садків, їх структура, принципи комплектування, санітарно-гігієнічні вимоги до приміщень та ін.

Розвиток теорії і практики дошкільного виховання у 30-ті роки відбувався у складних умовах. Упродовж одного десятиліття тричі суттєво змінювалися основні програмні документи. Між тим, саме в

30-ті роки були закладені основи теорії і методики виховання дітей дошкільного віку. Були видані праці Н. Щелованова і Н. Аксаріної про виховання дітей раннього віку; Є. Аркіна і Є. Леві-Гориневської – про фізичне виховання дошкільників; Є. Тихеевої – про розвиток мовлення дітей; Р. І. Жуковської і Д. Менджеричької – про виховне значення гри; Є. Флеріної і Н. Сакуліної – про художнє виховання дошкільників.

В Україні в цей період теж досить активно розроблялись питання виховання дітей дошкільного віку. Очолити цю роботу мала секція дошкільного виховання Українського науково-дослідного інституту педагогіки, який було відкрито у 1926 році у Харкові. Протягом 30-х років в Україні було підготовлено й видано велику кількість літератури з дошкільного виховання.

30-ті роки були дуже продуктивними в плані визначення й розробки змісту виховання дітей дошкільного віку

Поступальний розвиток суспільного дошкільного виховання було перервано в червні 1941 року. Почалася Велика Вітчизняна війна. У 1941-1943 роках територія України була окупована німецькими військами. Тут відбувалися жорстокі бої, були зруйновані тисячі міст і сіл, загинули мільйони громадян.

Значних збитків зазнала система освіти в Україні. Було знищено багато дитячих садків, шкіл, середніх та вищих навчальних закладів. Функціонування закладів освіти на окупованій території практично припинилося. Частина їх була евакуйована у східні республіки колишнього Радянського Союзу, де вони й продовжували свою діяльність.

У східні райони разом із підприємствами евакуювалися цілі дитячі садки. Враховуючи те, що в умовах війни жінки ставали головною робочою силою, питанням створення дитячих садків приділялася велика увага. У більшості дошкільних закладів було збільшено тривалість перебування дітей, широко розповсюдженими стали так звані «цілодобові групи». Впроваджувався новий тип виховних закладів – дошкільні інтернати, де виховувалися діти, які тимчасово залишилися без опіки батьків. Досить поширеними були дошкільні дитячі будинки.

Щойно в 1943 році територія України була звільнена від фашистських загарбників, розпочалася робота з відбудови зруйнованого. Разом із важливими промисловими об'єктами

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

ремонтувалися пошкоджені та зводилися нові дитячі садки. На 1 січня 1945 року в Україні функціонувало 1862 дитячих садки, у яких виховувалося 102828 дітей. 1 серпня того ж року кількість дитячих садків складала 2340 із загальним контингентом 140493 дитини. До 1 серпня 1946 року число дитячих садків збільшилося до 2608. Враховуючи те, що в цей час було багато хворих дітей, дітей із слабким, підірваним здоров'ям, уряд прийняв рішення про відкриття санаторних дитячих садків. Досить розповсюдженими були цілодобові дитячі садки або групи. Вони відкривалися з метою створення сприятливих умов для праці жінок.

На відбудову мережі дошкільних закладів були спрямовані зусилля центральних та місцевих органів влади, підприємств, колгоспів, органів народної освіти, громадських організацій. Суспільне дошкільне виховання розглядалося як справа державного значення. На урядовому рівні приймалися постанови, директивні документи, визначалися конкретні плани будівництва нових дитячих садків, їх матеріального забезпечення. Завдяки постійній увазі й опікуванню з боку держави системі дошкільного виховання за досить короткий термін вдалося досягти значних успіхів. За статистичними даними, у 1951 році в Україні налічувалося 3000 дитячих садків, у яких виховувалося 143000 дітей. Кількість дошкільних працівників складала 11000 осіб.

Темпи росту кількості дошкільних закладів не знизилися і в наступні роки. Так, у 1955 році в Україні функціонувало 3713 постійних дошкільних закладів із контингентом 215700 дітей. У 1957 році – 3956 дошкільних закладів із контингентом 235956 дітей. Більше всього дитячих садків будувалося у промислових центрах – на Донбасі, у Дніпропетровській і Запорізькій областях, у містах Києві, Харкові.

Як і в довоєнний період, значна увага приділялася розвитку суспільного дошкільного виховання на селі. Практично в кожному колгоспі й радгоспі були створені сезонні дитячі садки або майданчики. Разом з тим, сезонні дитячі садки там, де для цього створювалися умови, поступово ставали постійними. Проголошувалося гасло: «Кожному колгоспу – зразкову постійно діючу дитячу установу».

Незважаючи на тяжке економічне становище в країні багато робилося для створення в дитячих садках необхідних умов для

виховання дітей. З кожним роком покращувалася матеріальна база: дитячі садки забезпечувалися меблями, різноманітним інвентарем, зокрема для занять з фізичного виховання, іграшками, ігровим будівельним матеріалом, музичними інструментами тощо.

У повоєнні роки було продовжено роботу над удосконаленням змісту дошкільного виховання і створенням програмно-методичних документів. Саме тоді було остаточно впроваджено уніфікування програмних і навчально-методичних матеріалів. Документи, що розроблялися в Москві, були обов'язковими для союзних республік. Вони доопрацьовувалися республіканськими науково-методичними органами, які вносили до них незначні регіональні зміни, і затверджувалися республіканськими Наркомосами (пізніше міністерствами освіти). У 1945 році в РСФСР було прийнято новий варіант «Керівництва для вихователя дитячого садка». В його основу було покладено документ з аналогічною назвою, затверджений у 1938 році, з певними змінами й доповненнями. В Україні цей документ був дубльований програмою під назвою «Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка» (1947).

У 1953 році вийшло третє видання «Керівництва для вихователя дитячого садка», а у 1955 – його український аналог. При складанні програми було враховано й досвід роботи дошкільних установ, а також результати педагогічного експерименту, проведеного науковцями сектору дошкільного виховання Академії педагогічних наук РРФСР і відділом дошкільної педагогіки УНДІП. У програмі були окреслені провідні напрями всебічного розвитку дітей дошкільного віку та визначені головні засоби, якими воно має здійснюватись, а саме: гра, праця й навчання. На перше місце серед них було поставлено гру в її різноманітних видах. Зазначалося, що гра є основною діяльністю дітей дошкільного віку, без якої «життя їх не може бути ні повним, ні щасливим».

У «Керівництві» 1953 року значна увага була приділена трудовому вихованню. Було зроблено спробу розробити трудові завдання для кожної вікової групи.

Визнаючи навчання одним із засобів всебічного розвитку особистості, укладачі програми зазначили, що воно може здійснюватися в різних формах. Разом з тим підкреслювалося, що головною формою навчання у дитячому садку є заняття.

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Також у програмі наголошувалося на тому, що вся робота з дитьми проходить під керівництвом вихователя. Остаточню була визначена провідна роль вихователя в організації навчання, гри і праці дітей.

50-ті роки характеризувалися подальшим розробленням теорії та методики дошкільного виховання. Ця робота зосереджувалася головним чином у відділі дошкільного виховання УНДІП.

Досягнуте в повоєнний період було продовжено в наступні десятиріччя. Імпульс динамічному розвитку системи суспільного дошкільного виховання був даний прийнятою 19 червня 1959 року Постановою ЦК КП і Ради Міністрів України «Про заходи по подальшому розвитку дитячих установ, покращенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку». Ця директива продублювала постанову, прийняту місяцем раніше відповідними союзними органами влади. Цими документами визначалась необхідність подальшого розвитку мережі дошкільних закладів, покращення їх матеріального забезпечення. Одним із істотних недоліків дошкільного виховання в країні була названа відсутність єдиної послідовної системи виховання в яслах і дитячих садках. У зв'язку з цим було прийняте рішення об'єднати ці два типи дитячих установ у єдиний дошкільний дитячий заклад. Керівництво об'єднаними закладами було зосереджено в міністерствах освіти союзних республік (до цього ясла були підпорядковані Міністерству охорони здоров'я). У постанові були визначені завдання розробки Положення про об'єднані дитячі дошкільні заклади, а також розробки єдиної програми виховання дітей переддошкільного і дошкільного віку. Ставилася вимога здійснювати будівництво дитячих закладів за типовими проектами об'єднаних дошкільних закладів (ясла-садок) і вживати заходів для додаткового, понадпланового їх будівництва. Постанова 1959 року позитивно вплинула на розвиток суспільного дошкільного виховання й розширення мережі дитячих садків.

Протягом 60-х років спостерігалася стабільна динаміка зростання кількості дошкільних установ і дітей, які їх відвідували. У 1959-1963 роках було відкрито 3217 нових дитячих садків.

У 1964 році в Україні налічувалося 7666 стаціонарних дошкільних закладів, які відвідувало 700000 дітей, і 20000 сезонних з контингентом 800000 осіб.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Загальна кількість дитячих садків по Україні на кінець 1970 року склала 16500. Крім того, в колгоспах працювало 17200 сезонних дитячих установ, які охоплювали 706000 дітей, що складало 30,3% від загальної кількості дітей дошкільного віку.

Активну роль у будівництві дошкільних установ відігравали промислові підприємства, а також колгоспи й радгоспи.

У відповідності до доручення, що містилося у Постанові ЦК КПРС і Ради міністрів СРСР від 21 травня 1959 року «Про заходи по дальшому розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку», було розроблено і в липні 1960 року введено в дію Постановою Ради міністрів УРСР «Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок)». У ньому зазначалося, що новостворений тип дошкільного закладу ясла-садок є державною установою громадського виховання дітей віком від двох місяців до семи років, яка здійснює завдання з усебічного розвитку дітей в єдиній системі комуністичного виховання, відповідає завданням наступного виховання дітей у школі, сприяє участі жінок-матерів у виробничому та громадсько-політичному житті країни.

У 1963 році було прийняте «Положення про дитячі дошкільні заклади у колгоспах Української РСР». Його зміст значною мірою збігався зі змістом «Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-сад)», але при цьому були враховані особливості організації і діяльності дитячого садка на селі.

Того ж року уряд республіки прийняв Постанову «Про розгортання мережі дитячих дошкільних закладів у колгоспах і радгоспах республіки», в якій були визначені конкретні заходи з подальшого розвитку суспільного дошкільного виховання на селі. На той час усе ще залишалася незадовільною ситуація із постійно діючими дитячими садками в селах Західної України.

У червні 1964 року ЦК КП України прийняв Постанову «Про заходи з поліпшення будівництва медичних і дитячих закладів у республіці», яка передбачала впровадження швидкісних методів будівництва дошкільних закладів, їх здешевлення, своєчасне введення в дію.

Паралельно із розширенням мережі дитячих садків, покращенням їх матеріальної бази та навчально-методичного

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

забезпечення, відбувалось удосконалення змісту освітньо-виховної роботи, організації педагогічного процесу.

У 1962 році була прийнята «Програма виховання в дитячому садку» – перший програмно-методичний документ для нового типу дошкільного закладу, що об'єднав у собі ясла і дитячий садок; у ньому визначалися зміст і форми виховання дітей від двох місяців до вступу до школи.

Зміст програми було розроблено для семи вікових груп: перша й друга групи раннього віку, перша й друга молодші групи, середня група, старша група, підготовча до школи група. У межах вікових груп програмовий матеріал розподілявся за видами діяльності. Було вказано на різний характер взаємодії вихователя з дітьми в залежності від їх віку. Так, виховання й навчання дітей раннього віку повинно було здійснюватися переважно у процесі індивідуальних контактів з кожною дитиною. Ігри та заняття з дітьми третього року життя мали проводитися по підгрупах. Починаючи з другої дошкільної групи запроваджувалися фронтальні форми роботи. Заняття ставали обов'язковою формою навчальної діяльності.

У «Програмі...» вперше була виділена підготовча до школи група – діти сьомого року життя.

У 60-ті роки продовжували приділяти велику увагу кадровому забезпеченню дошкільних закладів. Завдяки налагодженій системі підготовки й підвищення кваліфікації кадровий склад педагогічного персоналу дитячих садків постійно покращувався. У 1964 році в Україні працювало 49000 дошкільних працівників, з них 5500 мали вищу освіту, 30000 – середню педагогічну освіту, решта – без педагогічної освіти. Була налагоджена систематична робота курсів і семінарів, проводилися науково-практичні конференції, педагогічні читання, наради дошкільних працівників, на яких обговорювалися питання покращення якості виховання дітей, широкого впровадження в практику передового педагогічного досвіду.

Значну допомогу дошкільним працівникам надавав Республіканський науково-методичний кабінет дошкільного виховання. За 1959-1964 роки кабінетом разом з видавництвом «Радянська школа» було видано 85 методичних листів, розробок, посібників. Працівники кабінету виїжджали на місця, виступали з лекціями, давали консультації. Функціонували обласні, районні, міські методичні кабінети.

Динамічно розвивалось суспільне дошкільне виховання в 70-ті роки. З метою стимулювання подальшого розширення мережі дитячих садків Рада міністрів Української РСР у 1974 році прийняла дві Постанови: «Про стан та заходи по забезпеченню виконання плану будівництва дитячих дошкільних закладів в УРСР» (від 20 лютого) та «Про стан і заходи по дальшому розвитку дошкільного виховання дітей в республіці» (від 27 вересня). Проблема покращення роботи дитячих дошкільних установ і подалі не залишалася поза увагою державних органів влади.

На початку 80-х років у СРСР була здійснена спроба реформувати освіту. Її завдання та основні положення були викладені в документі, що мав назву «Основні напрями реформування загальноосвітньої і професійної школи» (12 квітня 1984 року). І хоча реформа перш за все стосувалася школи, її реалізація була неможлива без відповідного оновлення й інших ланок освітньої системи, зокрема першого її ступеня – дошкільного виховання.

Одним із завдань реформи було започаткувати навчання дітей у школі з 6-річного віку. Зазначалося, що цей перехід став можливим завдяки досягненням суспільного дошкільного виховання. Конкретні завдання в галузі дошкілля щодо реалізації положень реформи загальноосвітньої і професійної школи були чітко визначені в Постанові Ради міністрів СРСР «Про дальше поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовку дітей до навчання в школі» (19 травня 1984 року).

Документом передбачалося здійснення цілої низки заходів. Так, Міністерству освіти СРСР і Академії педагогічних наук СРСР було доручено розробити і запровадити в 1984-1985 роках нову типову програму виховання й навчання дітей у дитячому садку, програмно-методичні документи, підручники й навчально-наочні посібники. Міністерство освіти СРСР також було зобов'язане розробити і ввести в дію до 1 січня 1985 року положення про дитячий дошкільний заклад. Постановою було визнано доцільним створення в сільській місцевості при наявності відповідних умов, навчально-виховних комплексів «школа – дитячий садок». Наголошувалося на необхідності дотримуватися планів будівництва дитячих дошкільних закладів. Були також введені нові норми харчування, розміри плати за утримання дітей у дитячих дошкільних закладах (зі значним її

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

зменшенням для пільгових категорій сімей). Постановою були зрівняні в правах з вихователями старших груп дітей вихователі, які працювали в ясельних групах: для них був встановлений 6-годинний робочий день і щорічна відпустка тривалістю 36 робочих днів. Різним міністерствам і відомствам було доручено збільшити кількість і покращити якість продукції для дітей: іграшок, книжок, дидактичних матеріалів тощо.

Значна частина цих заходів була реалізована. Але в цілому реформа не принесла бажаних результатів. Як писали в ті часи, «реформа буксувала», що було цілком закономірно: освітня система вимагала більш глибоких й суттєвих перетворень.

У другій половині 80-х років суспільне дошкільне виховання продовжувало досить динамічно розвиватися кількісно і якісно. У 1987 році в Україні налічувалося 23100 дитячих садків, у яких виховувалося 2700000 дітей, що складало 60,3% від загальної кількості дітей дошкільного віку (з них 69,3% – у містах, 40,5% – у сільській місцевості).

Відповідно до завдань, визначених Постановою Уряду від 19 травня 1984 року, в республіці почали створюватися навчально-виховні комплекси «школа – дитячий садок». Уже на початку 1986/1987 навчального року в Україні функціонувало понад 300 шкіл-садків із контингентом 4500 дітей.

У 1984 році Міністерство освіти СРСР затвердило нову програму, яка мала назву «Типова програма виховання і навчання у дитячому садку». Вона була розроблена співробітниками Науково-дослідного інституту дошкільного виховання АПН СРСР. В основу програми були покладені результати ґрунтовних досліджень розвитку дітей дошкільного віку та їх можливостей щодо засвоєння знань і формування певних особистісних якостей. При розробці «Типової програми...» були враховані завдання, поставлені «Основними напрямками реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984) перед системою освіти і першою її ланкою – дошкільним вихованням.

«Типова програма...» стала основою для створення програм у союзних республіках. У ній навіть були визначені межі, в яких могли здійснюватися «творчі пошуки» республіканських наукових і навчально-методичних установ. Зазначалося, що «основний зміст програмових завдань» має бути збережений. Заперечувалося

«довільне розширення або скорочення програми». Але разом з тим документ наголошував на тому, що зміст програм мав бути доопрацьований з урахуванням «національної специфіки республіки, її кліматично-географічних, економічних, культурних особливостей». До програм рекомендувалося включити національні літературні, музичні та художні твори, народні ігри тощо. В Україні така програма була підготовлена і видана під назвою «Програма виховання та навчання в дитячому садку» (1986).

Відповідно до визначених у програмах напрямів і змісту освітньо-виховної роботи здійснювалася розробка науково-методичного й навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу у дитячому садку.

На розвиток як теорії, так і практики дошкільного виховання в Україні впливали результати наукових досліджень російських науковців. У роботі дошкільних закладів республіки широко використовувалася навчальна та методична література, що видавалася в Російській Федерації.

Дослідження російських вчених у цей період були різноплановими і ґрунтовними. Їх результати значно збагатили дошкільну педагогіку.

Слід зазначити, що у 70-ті роки в Україні значно активізувалася науково-дослідницька робота в галузі дошкільної педагогіки. Вона здійснювалася співробітниками відділу дошкільного виховання Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, відділу психології дітей дошкільного віку Науково-дослідного інституту психології УРСР, викладачами кафедр дошкільної педагогіки Київського, Запорізького, Рівненського і Слов'янського педагогічних інститутів.

Тематика та напрями досліджень у 70-80-х роках визначалися завданнями виховання дітей дошкільного віку, рівнем розвитку тогочасної педагогічної науки й загалом характеризувалися широтою охоплення актуальних проблем дошкільного виховання.

На початку 90-х років у соціально-економічному житті України відбулися значні зміни, які суттєво вплинули на подальший розвиток суспільного дошкільного виховання. Найголовнішою подією стало проголошення у 1991 році незалежності Української Держави. Почалося відродження національної державності, культури, освіти.

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У країні здійснювався перехід до ринкової економіки. Цей процес проходив досить складно й супроводжувався певними негативними явищами, а саме: погіршенням фінансово-економічного стану підприємств, скороченням виробництва, безробіттям, зниженням життєвого рівня населення.

Економічна нестабільність, брак коштів негативно позначилися на роботі дитячих садків, що, зокрема, призвело до значного скорочення їх мережі. Ще одним чинником, який вплинув на кількість дошкільних закладів, стало поступове скорочення народжуваності впродовж 90-х років. Це явище також було спричинено економічною нестабільністю в Україні.

У 1992 році в Україні функціонувало 24500 дитячих садків. Це був найвищий показник за всю попередню історію. Кількість дітей, охоплених системою суспільного дошкільного виховання, досягла 2,2 млн., що складало 57 відсотків від загальної кількості дітей дошкільного віку. Виховний процес у дошкільних закладах здійснювали 268000 педагогічних працівників, 97 відсотків з них мали відповідну фахову освіту.

Однак уже в 1992 році далися взнаки ті негативні явища, що стали характерними для системи суспільного дошкільного виховання впродовж 90-х років ХХ століття. Уперше за весь повоєнний час припинилося розширення мережі дитячих садків. Були зірвані плани будівництва нових дошкільних закладів. Із запланованих на перше півріччя 1992 року 386 дошкільних закладів було здано лише 21, тобто всього 6 відсотків.

Надалі ситуація поступово погіршувалася. Першими почали «здавати позиції» відомчі дитячі садки, які складали 67 відсотків від загальної кількості дошкільних закладів країни. Підприємства, колгоспи, зазнавши економічних труднощів, позбувалися об'єктів соціальної сфери, до якої належали й дитячі садки. Кабінет Міністрів України прийняв Постанову (№143 від 23 березня 1993 року), якою намагався призупинити цей процес, але ситуація все більше виходила з-під контролю державних органів влади. Не допомогли ні Розпорядження Президента України від 29 грудня 1994 року, ні рекомендації, вироблені на нарадах з питань дитинства, які відбулися 29 травня та 6 грудня 1996 року за участю Президента України.

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У період з 1992 до 2002 року мережа дошкільних закладів зменшилася на 8800 одиниць і досягла 15700 дитячих закладів. Їх відвідувало близько 1 млн. дошкільнят, що складало 40 відсотків від загальної кількості дітей дошкільного віку.

Повного руйнування системи суспільного дошкільного виховання значною мірою вдалося уникнути завдяки передачі відомчих дитячих садків до комунальної власності. Уряд відповідною Постановою (№222 від 19 лютого 1996 року) рекомендував місцевим органам влади брати у своє підпорядкування відомчі дитячі садки, яких підприємства бажали позбутися.

Ще одне явище, характерне для 90-х років, – переведення постійно діючих дитячих садків у сезонні. Так, лише 1996 року в сезонні були переведені у Волинській області – 169 дошкільних закладів, Запорізькій – 73, Київській – 71, Одеській – 49. За відсутністю коштів тимчасово, на осінньо-зимовий період, закривалося 2200 дошкільних закладів, більшість із них були сільськими. Усе це призводило до позбавлення дітей догляду, невиконання програмових вимог, інших негативних явищ. Педагоги перебували у вимушених, як правило, неоплачуваних відпустках.

На 2002 рік найвищі показники охоплення дітей дошкільними навчальними закладами були в містах Києві і Севастополі (62 відсотки), у Донецькій (53 відсотки), Київській (48 відсотків), Дніпропетровській, Запорізькій, Сумській та Черкаській (47 відсотків) областях; найнижчий – в Івано-Франківській області (19 відсотків). Низькі показники були і в більшості західних областей України: Рівненській, Львівській, Тернопільській.

У середині першого десятиріччя ХХІ ст. ситуація значно покращилася. У 2006 році, в порівнянні із 2005 роком, кількість дошкільних навчальних закладів збільшилася з 14200 до 15100 (у місті – 6700, у селі – 8400). Кількість вихованців складала 1032000 (місто – 840000, село – 192000), що становило 51 відсоток від загальної кількості дітей дошкільного віку (у місті – 66, у селі – 26 відсотків). У системі дошкільної освіти працювало 123900 педагогічних працівників, серед яких 39 відсотків мали вищу освіту.

У 2010 році в Україні функціонувало 15508 дошкільних навчальних закладів, які відвідувало 1214000 дітей дошкільного віку, що складало 56 % від загальної кількості дошкільнят. Особлива увага

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

приділяється дітям п'ятирічного віку. Охоплення відповідною освітою дітей старшого дошкільного віку у 2010 році складало 92 %.

У наступні роки динаміка змін у системі дошкільної освіти була такою: у 2011 р. в Україні функціонувало 15628 дошкільних навчальних закладів, 2012 р. – 16078, 2013 р. – 16396, на початку 2014 р. – 16817. Кількість дітей, що відвідували днз, також постійно збільшувалася.

Попри всі труднощі кінця XX – початку XXI століття, система суспільного дошкільного виховання збереглася, більш того, цей складний час ознаменувався й певними надбаннями та досягненнями.

Протягом 90-х років тривав активний процес перегляду загальних підходів до виховання дітей дошкільного віку, визначення нових концептуальних засад. Це повною мірою знаходило відображення в концепціях, нормативно-правових і програмно-методичних документах. Не відкидаючи певні досягнення теорії і практики дошкільного виховання радянського періоду, багато чого слід було позбутися, докорінно змінити.

Реформування дошкільної ланки відбувалося в межах реформування всієї освітньої системи України, й на неї поширювалася дія таких важливих документів, як Закон України «Про освіту» (1991), Державна національна програма «Освіта» (Україна XX століття) (1992), «Концепція національного виховання» (1994), «Національна доктрина розвитку освіти» (2002). Цими документами дошкільне виховання визнавалося «вихідною ланкою в системі безперервної освіти, становлення і розвитку особистості». Зазначалося, що воно здійснюється в сім'ї, дитячих дошкільних виховних закладах і має на меті забезпечення фізичного та психічного здоров'я дітей, їх повноцінного розвитку, готовності до школи, набуття життєвого досвіду. Підкреслювалася органічна єдність родинного та суспільного дошкільного виховання.

Велике значення для подальшого розвитку суспільного дошкільного виховання мало прийняття Закону України «Про дошкільну освіту» (2001). У ньому була визначена державна політика у сфері дошкільної освіти. Наголошувалося, що держава визнає важливу роль дошкільної освіти для подальшого становлення особистості і створює належні умови щодо її реалізації, забезпечує обов'язкову дошкільну освіту дітям старшого дошкільного віку. В

законі було розкрито сутність дошкільної освіти, визначено основні її завдання, принципи тощо.

Закон України «Про дошкільну освіту» став тим правовим документом, що регламентує практично всі аспекти функціонування системи дошкільної освіти. На його основі у 2003 році було розроблено й затверджено нове «Положення про дошкільний навчальний заклад», в якому, між іншим, були визначені типи дошкільних навчальних закладів.

Ще на початку 90-х років як один із напрямів реформування дошкільної освіти було визначено оновлення змісту освітньо-виховної роботи в дошкільних закладах. Науковці розробили цілу низку програм. Найбільш відомі з них: «Малятко», «Дитина» «Дитина в дошкільні роки». Дошкільні заклади мали можливість самостійно обирати програму.

У 1999 році було розроблено Базовий компонент дошкільної освіти – основний нормативний документ, який визначає вимоги до змісту та обсягу дошкільної освіти в Україні (державний стандарт дошкільної освіти). До нього розроблено методичний супровід – Коментар та Програму розвитку дітей дошкільного віку, яка впродовж 2004-2006 рр. проходила апробацію в дошкільних закладах України. У 2010 році Програма була затверджена Міністерством освіти і науки України.

У листопаді 2010 року відбувся Перший Всеукраїнський з'їзд педагогічних працівників дошкільної освіти, на якому була схвалена Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти на 2011-2017 рр. – документ, у якому визначена стратегія розвитку дошкільної галузі на значну часову перспективу.

Здійснене нами історико-педагогічне дослідження процесу становлення та розвитку дошкільної освіти на всіх етапах її існування створює основу для більш глибокого розуміння сучасного стану дошкільної галузі та пошуку шляхів її подальшого розвитку.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія / Л. Д. Березівська // Шлях освіти. – 2010. – № 3 – С. 37 – 42.
2. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37 – 40.

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

3. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми / Л. Ваховський // Шлях освіти, – 2005. – № 2. –С. 7 – 11.

4. Гупан Н. М. Розиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект): дис....докт.пед.наук: 13.00.01 / Н. М. Гупан. – Київ: Інститут педагогіки АПН України, 2001. – 403 с.

5. Методологічні засади педагогічного дослідження: монографія / за ред.. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. – Луганськ: ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – 248 с.

6. 6. Сухомлинська О. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці»/ О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 43 – 47.

7. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : навч. посібн. – Вид. 4-е, доп. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2013. – 238 с.

Наукове видання

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В СУЧАСНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Монографія

Науковий редактор *І.Г. Улюкаєва*

Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки *С.К. Акімов*

Відповідальність за факти, викладенні у статтях, та вибір точок зору
несуть автори статей

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами