

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ  
У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ**

*Монографія*

Донецьк  
Юго-Восток  
2009

УДК 372.3 (062)

ББК 74.100

1+15

Рецензенти:

**Гавриш Н.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної і початкової освіти Луганського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка.

**Грама Н.Г.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського.

**Котляр В.П.** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Бердянського державного педагогічного університету.

Авторський колектив:

**Гайдаржийська Л.П.** (3.5), **Гуренко О.І.** (2.4), **Зайцева Л.І.** (3.1), **Захарова Н.М.** (2.1), **Зрожевська А.Я.** (3.3), **Казанцева Л.І.** (3.4), **Кот Н.А.** (2.5), **Литвин О.П.** (3.6), **Макаренко Л.В.** (2.3), **Мішечкіна М.Є.** (2.6), **Омеляненко А.В.** (3.2), **Потоцька Т.Ф.** (3.3), **Тельчарова О.П.** (2.2), **Улюкаєва І. Г.** (1).

*Рекомендовано до друку*

*Вченої ради Бердянського державного педагогічного університету  
(протокол №8 від 2 червня 2009 року)*

1+15 Навчально-виховна діяльність у дошкільному закладі: проблеми, пошуки, знахідки: колективна монографія / за ред. І.Г.Улюкаєвої. – Донецьк: ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2009. – ....с.

ISBN

Колективна монографія присвячена проблемі пошуку шляхів підвищення ефективності освітньо-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі, її перебудови відповідно до сучасних вимог. Автори охопили широке коло питань організації виховання й навчання дітей дошкільного віку, розроблення нових методик і педагогічних технологій.

Підготовлене видання є творчим науковим доробком кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету. Монографія розрахована на науковців, викладачів ВНЗ, а також практичних працівників – педагогів дошкільної освіти.

УДК 372.3 (062)

ББК 74.100

ISBN

© Авторський колектив, 2009

© Бердянський державний педагогічний університет, 2009

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (кінець ХІХ – початок ХХІ ст.)</b> .....	6
<b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ</b> .....	32
2.1. Адаптація дітей до умов дошкільного навчального закладу ...	32
2.2. Організація індивідуальних сюжетних ігор дітей в умовах дошкільного навчального закладу .....	59
2.3. Організація театралізованої діяльності дітей дошкільного віку .....	88
2.4. Формування етнокультурної компетентності дітей старшого дошкільного віку.....	113
2.5. Виховання вольових якостей у дітей дошкільного віку в процесі рухової діяльності .....	131
2.6. Виховання впевненості в собі у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.....	155
<b>РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ</b> .....	172
3.1. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку .....	172
3.2. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми .....	192
3.3. Особливості організації роботи з дитячою книжкою в дошкільному навчальному закладі.....	217
3.4. Організація дослідницької діяльності дітей дошкільного віку .....	247
3.5. Використання сучасних зарубіжних інноваційних технологій у навчанні дітей раннього віку.....	277
3.6. Педагогічний аналіз у системі управління дошкільним навчальним закладом .....	303
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b> .....	321

## ПЕРЕДМОВА

В останнє десятиріччя в Україні значно активізувалися дослідження в галузі дошкільної педагогіки. Це пов'язано зі зміною концептуальних засад та теоретико-методичних підходів, на яких розвивалася дошкільна освіта за попередніх часів. Саме в рамках нової педагогічної парадигми підготовлено пропоноване видання.

Монографія присвячена проблемі пошуку шляхів підвищення ефективності освітньо-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі, її перебудови відповідно до сучасних вимог. Автори охопили широке коло найактуальніших питань дошкільної освіти, передусім організації виховання й навчання дітей дошкільного віку, розроблення нових методик і педагогічних технологій.

Структура монографії відповідає її загальній концепції й логіці проведеної дослідницької роботи.

У першому розділі висвітлено історію розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні з моменту його появи й до наших днів. Значну увагу приділено становленню і розвитку теорії дошкільної освіти.

У другому розділі "Організація виховання у дошкільному закладі: психолого-педагогічний аспект" розглянуті важливі й актуальні для сучасної педагогічної практики питання, а саме: адаптація дітей до умов ДНЗ, організація індивідуальних сюжетних ігор і театралізованої діяльності дошкільників, виховання в них таких базових особистісних якостей, як воля і впевненість у собі, а також формування етнокультурної компетентності.

Третій розділ "Організація навчання у дошкільному закладі: теоретико-методичний аспект" включає такі значущі для дошкільної освіти проблеми, як формування у дітей старшого дошкільного віку елементарної математичної компетентності, навчання дошкільнят складати розповіді-роздуми, організація роботи з дитячою книжкою та організація дослідницької діяльності дошкільників, використання сучасних зарубіжних інноваційних технологій у навчанні дітей раннього віку. У цьому ж розділі розглянуто ключові питання методичної роботи у ДНЗ.

У процесі підготовки монографії авторами було розроблено низку методик і педагогічних технологій, а саме: методика навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді роздуми

(*А.В. Омелянко*), методика формування елементарної математичної компетентності старших дошкільників (*Л.І. Зайцева*), адаптивно-розвивальна технологія (*Н.М. Захарова*); програмно-методичне забезпечення освітньо-виховної роботи: програма ознайомлення дітей дошкільного віку з театром та залучення їх до театралізованої діяльності (*Л.В. Макаренко*), програма етнокультурного виховання дітей дошкільного віку (*О.І. Гуренко*); системи роботи й конкретні методичні рекомендації: з виховання у старших дошкільників впевненості в собі (*М.Є. Мішечкіна*), розвитку вольових якостей дітей у процесі рухової діяльності (*Н.А. Кот*), організації дослідницької діяльності дошкільників (*Л.І. Казанцева*), формування в них читацької діяльності та виховання стійкого інтересу до книжки (*А.Я. Зрожевська, Т.Ф. Потоцька*), використання зарубіжних інноваційних методик у вітчизняній практиці навчання дітей раннього віку (*Л.П. Гайдаржійська*).

Результати досліджень пройшли апробацію у дошкільних навчальних закладах, були широко впровадженні у практику роботи ДНЗ й отримали позитивні відгуки щодо їх ефективності.

Монографія є результатом багаторічної науково-дослідної роботи викладачів кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету. Це наукове видання є своєрідним звітом викладачів кафедри, яка, до речі, є однією з найстаріших з дошкільного фаху в Україні й має свої наукові коріння й традиції.

## **РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (кінець XIX – початок XXI ст.)**

Упродовж останніх п'ятнадцяти років у вітчизняній системі суспільного дошкільного виховання відбувалися динамічні процеси значних кількісних і якісних перетворень. З одного боку, мали місце глибокі кризові явища, які призвели насамперед до скорочення мережі дошкільних закладів, з іншого, цей період характеризувався активними творчими пошуками освітян і певними позитивними досягненнями. У цьому контексті звернення до історичного досвіду набуває особливого практичного значення і актуальності. Про це, до речі, зазначається і в "Основних напрямках наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні", розроблених АПН України.

Суспільне дошкільне виховання в Україні має більш ніж столітню історію. Пройдений шлях є досить тривалим, складним, суперечливим і насиченим подіями. Його історико-педагогічне дослідження дає можливість побачити певні закономірності й обумовленості, виявити позитивний досвід, який був свого часу невинуватим відкинутий і забутий, з метою його подальшого використання. Доцільним є і вивчення негативних явищ, які відповідно вплинули на розвиток теорії та практики дошкільного виховання і нерідко залишаються причиною сучасних проблем.

Проведений аналіз історико-педагогічних джерел показав, що розвиток суспільного дошкільного виховання знайшов певне відображення у працях з історії освіти й педагогічної думки радянського періоду (А. Бондар, М. Грищенко, А. Мельниченко, С. Сірополк, Г. Ясницький). Але зроблене це недостатньо глибоко і фрагментарно. Крім того, багато фактів та їх оцінка подані упереджено й не завжди об'єктивно.

Історія суспільного дошкільного виховання в Україні була предметом спеціальних досліджень. Першою спробою дослідити становлення вітчизняного дошкільного виховання, можна вважати дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук С. Абромсона (1950 р.). Найбільш відомим серед фахівців і на

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

сьогодні єдиним дисертаційним дослідженням, в якому висвітлена історія становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в значний історичний відрізок часу (1917-1941 рр.), є дисертація Л. Батліної (1983 р.). У ній визначено основні етапи досліджуваного періоду, розкрито динаміку розвитку мережі закладів суспільного дошкільного виховання, проаналізовано шляхи вдосконалення змісту, форм і методів навчально-виховної роботи. Але обидва ці дослідження мають спільні недоліки. Вчені перебували під впливом тогочасних ідеологічних настанов та загальноприйнятих поглядів на історію. Інтерпретація фактів, їх оцінка дуже часто були недостатньо об'єктивними і не відповідали дійсності, отже, створювали спотворену картину становлення системи дошкільного виховання в Україні.

Початок 90-х років ХХ ст. відзначився активізацією досліджень у галузі історії освіти в Україні, в тому числі і історії дошкільного виховання. Цей процес був обумовлений докорінними перетвореннями, що відбувалися у всіх сферах життя в нашій країні, і логічно призвів до перегляду її історії.

Історико-педагогічні дослідження цього періоду вже відрізнялися від попередніх намаганням по-новому подивитися на історію і об'єктивно її висвітлювати. Їх автори оперували фактичними матеріалами і документами, які раніше були недоступні.

До перших таких досліджень у галузі історії дошкільного виховання можна віднести дисертації І.Улюкаєвої "Становлення та розвиток дошкільної педагогічної освіти в Україні у 1905-1941 роках" (1993 р.) і М. Мельничук "Виховання дітей дошкільного віку в трудовому вихованні (початок ХХ ст. – 1941 р.) історико-педагогічний аспект" (1995 р.).

Першу спробу дослідити історію суспільного дошкільного виховання на західноукраїнських землях здійснила З. Нагачевська (1995 р.). Вона прослідкувала процес його розвитку та підготовки педагогічних кадрів для дошкільних закладів у Східній Галичині в 1869-1930 рр.

Ґрунтовним дослідженням становлення теорії і практики дошкільного виховання в Україні наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. є дисертаційна робота С. Попиченко (1998 р.). У ній авторка доводить існування певної системи суспільного дошкільного виховання вже на

## РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (кінець ХІХ – початок ХХІ ст.)

---

початку ХХ ст., вперше робить аналіз педагогічних поглядів видатних діячів дошкільного виховання цього періоду Н. Лубенець, Т. Лубенця, С. Русової.

Вивченню педагогічної діяльності і творчої спадщини С. Русової, Н. Лубенець також були присвячені дослідження В. Сергєєвої (1997 р.), О. Пшеврацької (2002 р.), Т. Куліш (2006 р.).

Окремі проблеми дошкільного виховання в їх історико-педагогічному аспекті були розглянуті в дисертаціях Т. Садової "Становлення і розвиток вітчизняної дошкільної лінгводидактики /друга половина ХІХ ст. – перша половина ХХ ст./" (1997 р.), Т. Слободянюк "Становлення та розвиток професійної підготовки фахівців дошкільного виховання в Україні /кінець ХІХ ст. – початок ХХ ст./" (2000 р.), Т. Пантюк "Теорія і практика фізичного виховання дітей дошкільного віку в Україні /1918-1939 рр./" (2001 р.), Т.В. Філімонової "Дитяча гра в суспільному дошкільному вихованні в Україні /70-ті роки ХІХ ст. – кінець 20-х років ХХ ст./" (2003 р.), О. Донченко "Проблема естетичного виховання дітей дошкільного віку в педагогічній думці України /кінець ХІХ – початок ХХ ст./" (2005 р.), Т. Головань "Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання в Криму (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)" (2008 р.).

Часові рамки зазначених досліджень були обмежені першою половиною ХХ століття. Єдиним історико-педагогічним дослідженням, присвяченим вивченню розвитку суспільного дошкільного виховання в другій половині ХХ ст., є дисертація С. Дитківської "Розвиток відомчих дошкільних закладів у Донбасі в кінці 50-х – початку 90-х років" (2004 р.).

Слід зазначити, що, хоча окремі напрями розвитку суспільного дошкільного виховання й були предметом історико-педагогічних досліджень, проте цілісної картини, навіть у сукупності, вони не відтворюють.

Розвиток теорії і практики дошкільної освіти на сучасному етапі не тільки вимагає активізації досліджень історико-педагогічного характеру, а й визначає напрями їх здійснення. Насамперед, необхідним є проведення комплексного вивчення й відтворення цілісної історії суспільного дошкільного виховання з часу появи перших дитячих садків і донині.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Суспільне дошкільне виховання в Україні бере початок із кінця XIX 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 змінами, що відбувалися в цей час у суспільстві. Так, розвиток промисловості призвів до масового залучення до виробництва жінок. Становище, в якому вони опинилися наприкінці XIX століття, зумовило необхідність відкриття дошкільних закладів дитячих закладів, причому орієнтованих на різні соціальні групи.

Передумовою виникнення й розвитку суспільного дошкільного виховання також стала активізація соціально-політичного життя в Україні. Одним із напрямів суспільного руху того часу був суспільно-педагогічний напрям. Зростав інтерес до проблем формування особистості, навчання та виховання підростаючого покоління. У передових колах сформувалося нове ставлення до сім'ї, шлюбу, виховання дітей. Суспільно-педагогічний рух кінця XIX століття стимулював інтерес до виховання дошкільнят. Багато педагогів, представники інших наук звернулися саме до цього вікового періоду.

Наприкінці XIX століття активізувався розвиток педагогіки та наук, які вивчали дитину (дитяча психологія, анатомія, фізіологія та ін.). Педагогічна думка все більше схилилася до переконання в необхідності відкриття закладів суспільного дошкільного виховання, їх доцільності і корисності. За задумом захисників цієї ідеї, дитячі садки, з одного боку, мали дозволити жінці поєднати працю й материнство, а з іншого – сприяти правильному розвитку й вихованню дітей, підготовці їх до школи.

Перший дошкільний заклад в Україні було відкрито 1858 року в Києві. У 1866 році в Миколаєві та Одесі. У 1871 році в м. Києві сестри Ліндфорс – Марія та Софія (згодом Русова) – відкрили перший український дитячий садок. Поодинокі спроби відкриття дитячих садків робилися і в наступні роки.

Значну роль у розвитку суспільного дошкільного виховання відіграли педагогічні товариства, які з'явилися на початку XX століття у великих містах України. Педагогічні товариства відкривали дитячі садки, популяризували ідею суспільного виховання дітей-дошкільнят, сприяли поширенню наукових поглядів на виховання тощо. Деякі з товариств навіть здійснювали

## РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (кінець XIX – початок XXI ст.)

---

підготовку педагогів дошкільного виховання. Більшість педагогічних товариств ставили за мету допомогу дітям простого народу шляхом відкриття для них закладів суспільного дошкільного виховання.

Найбільшими і найактивнішими були товариства м. 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 заклади суспільного дошкільного виховання поступово розширювалася. 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.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

С. Русова всіляко підтримувала Генерального секретаря освіти І. Степенка, який втілював з усією рішучістю гасло "українізації народної освіти, всіх шкіл, всіх освітніх організацій"[22]. Цю лінію С. Русова проводила в дошкільному вихованні. У найкоротший термін вона розробила концепцію українського національного дитячого садка, яку виклала у праці "Дошкільне виховання" (1918 р.).

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" [22].

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" [21]. 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 було здійснено цілу низку заходів для його подальшого поширення; 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,

## РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (кінець XIX - початок XXI ст.)

---

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.

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" [5].

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

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

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" [23]. 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, між тим вони продовжували існувати. Але при цьому, за різних обставин, не отримали 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 [21]. Це пояснювалося 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 роботі. 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

## РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (кінець XIX – початок XXI ст.)

---

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".

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 [19]. 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 74 000 дітей, то сезонними – 5 000 000 [19].

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 319 000 дошкільнят.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

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'язанні 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, скеровувала розвиток всієї освітньої системи, починаючи з першої її ланки – суспільного дошкільного виховання.

## РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (кінець ХІХ - початок ХХІ ст.)

---

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 наркомату освіти РРФСР, а потім і наркомату 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.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

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. Менджерницької – 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.

## РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (кінець ХІХ - початок ХХІ ст.)

---

Щойно в 1943 році територія України була звільнена від фашистських загарбників, розпочалася робота з відбудови зруйнованого. Разом із важливими промисловими об'єктами 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 – трудівниць.

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. Діяли під гаслом: Кожному колгоспу – зразкову постійно діючу дитячу установу.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

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 Наркомпросами (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, укладчі програми зазначили, що воно може здійснюватися в різних формах. Разом з тим підкреслювалося, що

## РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (кінець ХІХ - початок ХХІ ст.)

---

головною формою навчання дошкільників у дитячому садку є заняття.

Також у програмі наголошувалося на тому, що вся робота з дітьми проходить під керівництвом вихователя. Остаточо була визначена провідна роль вихователя в організації навчання, гри і праці дітей.

50-ті роки в Україні 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) й 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.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

У 1964 році в Україні налічувалося 7666 стаціонарних дошкільних закладів, які відвідувало 700000 дітей, і 20000 сезонних з контингентом 800000 осіб [1].

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 [24].

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.

## РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (кінець ХІХ - початок ХХІ ст.)

---

Паралельно із розширенням мережі дитячих садків, покращенням їх матеріальної бази та навчально-методичного 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

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

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

## РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (кінець ХІХ - початок ХХІ ст.)

---

закладів. Були також введені нові норми харчування, розміри плати за утримання дітей у дитячих дошкільних закладах (зі значним її 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-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

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. Активно досліджувалися проблеми розумового розвитку й навчання дітей дошкільного віку (О. Запорожець, Л. Венгер, М. Поддьяков, Д. Ельконін, В. Давидов, О. Усова, В. Аванесова, Н. Сакуліна, А. Сорокіна, Г. Леушина та ін.), ознайомлення дітей із явищами соціального життя (Р. Жуковська, С. Козлова, М. Богомолва, Н. Виноградова та ін.), природи (Е. Корзакова, В. Фокіна та ін.). Значна увага приділялася науковцями вивченню питань організації дитячої гри: сюжетно-рольової, рухливої, дидактичної (Р. Жуковська, Д. Менджерницька, Е. Степаненкова, А. Бондаренко та ін.), трудового виховання дошкільників (Р. Буре, Д. Сергєєва, В. Логінова та ін.), сімейного виховання (Г. Маркова, Л. Загік, В. Іванова та ін.), виховання дітей раннього віку (Е. Радіна, А. Фонарев, Г. Ляміна, Л. Павлова та ін.), естетичного виховання (Н. Сакуліна, Н. Веглугіна, Т. Казакова, Т. Комарова та ін.), фізичного виховання (А. Кенеман, Т. Осокіна, Д. Хухлаєва та ін.), морального виховання (В. Нечаєва, С. Козлова та ін.), розвитку мовлення дітей-дошкільників (В. Ядешко, Ф. Сохін та ін.), навчання їх математики (Г. Леушина).

## РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (кінець ХІХ - початок ХХІ ст.)

---

Слід зазначити, що в 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.

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 ХХ ст. 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 [13].

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.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

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 [13].

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.

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 [14]. 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)

## РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (кінець ХІХ - початок ХХІ ст.)

---

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 [10].

Позитивні тенденції початку ХХІ ст. дали підстави Міністерству освіти і науки України на підсумковій колегії, що відбулася у серпні 2006 року, визначити мету: найближчим часом охопити всіх дітей дошкільного віку відповідною освітою.

Попри всі труднощі кінця ХХ - початку ХХІ 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 ХХ 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

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

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 з 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.

На жаль, позитивні тенденції у суспільному вихованні, які чітко визначилися в останні три роки, наприкінці 2008 року були перервані, отже, не набули подальшого розвитку. Це пов'язано зі світовою економічною кризою, яка торкнулася повною мірою і нашої країни. Доводиться констатувати вже наявну втрату здобутків останніх років і прогнозувати подальше погіршення ситуації в дошкільному вихованні. Історія повторюється. Але вона і вчить: після падіння обов'язково будуть нові злети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар А. Роль дошкільних закладів у комуністичному вихованні підростаючого покоління /А. Бондар // Дошкільне виховання. – 1964. – № 10. – С. 6-14.
2. Бурова А. Кроки зростання /А. Бурова, Г. Квасневська// Дошкільне виховання. – 1985. – № 11. – С. 2-3.
3. Венжик Л. З найвищою віддачею/ Л. Венжик // Дошкільне виховання. – 1980. – № 9. – С. 1-2.
4. Гендрихівська А. Масове готування дошкільних робітників / А. Гендрихівська. – Харків: Рад. шк., 1931. – 40 с.
5. Декларація Народного комісаріату освіти УРСР про соціальне виховання дітей // Вісник Наркомосу УРСР. – 1920. – №1. – С. 9 -11.
6. З доповіді Міністра В.Г.Кременя // Дошкільне виховання. – 2002. – №9. – С. 4.
7. Лубенец Н.Д. За десять лет. Обзор деятельности Киевского общества народных детских садов /Н.Д. Лубенец // Дошкольное воспитание. – 1917. – №3-4. – С. 200-206.
8. О дальнейшем улучшении общественного дошкольного воспитания: Постановление Совета Министров СССР от 19 мая 1984 г. / История советской дошкольной педагогики: хрестоматия. – М.: Просвещение, 1988. – С. 329-332.
9. Огнев'юк В. Особлива місія дошкільної освіти /В. Огнев'юк // Дошкільне виховання. – 2006. – №4. – С. 3-7.
10. Освіта в інноваційному поступі суспільства: Тези доповіді міністра освіти і науки України Станіслава Ніколаєнко на підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2006 року// Освіта України. – 2006. – №60-61. – С. 2-21.
11. Отчет Киевского общества народных детских садов за 1914 и 1915 гг. – Киев, 1916. – 99 с.
12. Переверзева Н.Ю. Піднесімо якість роботи дошкільних установ УРСР/Н.Ю. Переверзева // Дошкільне виховання. – 1951. – № 1. – С. 8-13.
13. Покась В. Дошкільля: реальність і перспективи / В. Покась // Дошкільне виховання. – 1992. – №11. – С. 4-5.
14. Покась В. Суспільному дошкільню – бути / В. Покась // Дошкільне виховання. – 1996. – №4. – С. 4-5.

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ**

---

15. Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок) / Затверджено постановою Ради Міністрів УРСР від 11 липня 1960 р. № 1132. / Довідник дошкільного працівника / укладач Л.Ф. Венжик. – К.: Рад. шк., 1980. – С. 40-48.

16. Про заходи до розширення мережі дитячих закладів та родильних будинків і поліпшення їх роботи: Постанова Ради Міністрів СРСР від 18 травня 1949 р. № 2004 / Там же. – С. 209.

17. Про заходи по дальшому розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку: Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 21 травня 1959 р., № 558 / Там же. – С. 17-20.

18. Про стан і заходи по дальшому розвитку дошкільного виховання дітей в республіці / Постанова Ради Міністрів УРСР від 27 вересня 1974 р., № 466 / Там же – С. 25-28.

19. Про стан і перспективи дошкільного виховання // Бюлетень Наркомосу УРСР. – 1931. – №50. – С.1-4.

20. Сушан Г.І. Стан роботи і завдання дошкільних установ УРСР / Г.І. Сушан // Дошкільне виховання. – 1952. – № 7. – С. 3-9.

21. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України: ф.166, оп.15, спр.83; ф.582, оп.10, спр.64, 144.

22. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України: ф. 2581, оп.1, спр.15, 162, 169, оп.2, спр. 17; ф. 3889, оп.1, спр. 4.

23. Центральний державний історичний архів України: ф. 707, оп. 165, спр.9; ф. 707, оп. 167, спр.9; ф. 707, оп. 196, спр. 4а; ф. 707, оп. 198, спр.314.

24. Шевченко В. Невпинно розвивати і вдосконалювати дошкільне виховання/ В. Шевченко // Дошкільне виховання. – 1971. – № 2. – С. 1-4.

25. Шевченко В. Розвивати і вдосконалювати суспільне дошкільне виховання на селі/В. Шевченко // Дошкільне виховання. – 1972. – № 5. – С. 2-5.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*Н.М. Захарова*

### 2.1. Адаптація дітей до умов дошкільного навчального закладу

Розвиток сучасної дошкільної освіти є складовою загальної концепції розвитку українського суспільства, що відображено в Конституції України, державних програмах „Освіта” (Україна XXI століття), „Діти України”, концепції „Сім’я і родинне виховання”, Законі України „Про дошкільну освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні. Адаптація як специфічна форма соціальної активності особистості пов’язана з входженням індивіда в нові умови життя і означає приведення об’єктивних та суб’єктивних особливостей особистості у відповідність до вимог соціального середовища. Соціальна орієнтація сучасної особистості, формування позиції суб’єкта розвитку, запобігання ранній шкільній дезадаптації актуалізують проблему соціальної адаптації дошкільника. Нова соціокультурна ситуація і вимоги суспільства до особистості доводять, що сучасне покоління дітей поступово зіткнеться з необхідністю оволодіти наукою виживання на основі розвитку соціально-психологічних засобів пристосування до різноманітних, в тому числі й екстремальних, ситуацій. Отже, діти мають практикуватися у входженні до соціального середовища, розвивати в собі мобільність, гнучкість поведінки, адаптивні механізми (І. Бех, І. Печенко та ін.).

Модернізація системи освіти, зміна освітянської парадигми, масштабність та гострота соціальних, економічних, культурних проблем потребують піднесення пріоритету суспільного дошкільного виховання, формування в суспільстві розуміння ранніх етапів життя людини як найвідповідальнішого періоду становлення особистості. Ще більшої значущості набуває ця проблема у контексті європейських вимог та у зв’язку з переходом на навчання дітей у школі з шестирічного віку. Саме це й спонукало нас до вибору теми дослідження „Соціальна адаптація дошкільників у парадигмі сучасної вітчизняної освіти”.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Учені розглядають адаптацію (від пізньолат. *adaptatio* – пристосування) як процес пристосування будови та функцій організму до нових умов існування (А. Авцин, Л. Власова, Ю. Ган, Т. Землякова, І. Кряжева, О. Кононко, В. Медведєв та ін.). Водночас будь-яка адаптація є і результатом адаптаціогенезу [4: 216]. Вивчення літературних джерел показує, що поняття адаптації вживається у кількох значеннях і в цілому відображає основні закономірності, які забезпечують життєдіяльність та розвиток різних систем у процесі взаємодії внутрішніх і зовнішніх умов їхнього існування. Аналіз праць з проблеми адаптації (А. Авцин, Д. Андрєєва, Ф. Березін, А. Георгієвський, І. Зотова, В. Казначєєв, Ф. Меєрсон, В. Медведєв, І. Мілославова та ін.) дає змогу визначити найзагальніші характеристики адаптації, які відрізняють її від інших процесів життєдіяльності:

- адаптація – системний процес, спрямований на підтримку оптимального функціонування організму;
- адаптація – результат функціонування системи;
- адаптація забезпечує активність пристосування системи до неадекватних умов середовища за рахунок зміни самої системи, а не залучення та реалізації додаткових внутрішніх ресурсів (інформаційних, енергетичних та інших);
- адаптація характеризує як актуальні, так і потенційні можливості функціонування.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми показав, що адаптації притаманний об'єктивний і всезагальний характер, що дістає своє відображення в суспільстві, природі й пізнанні. Тож проблема адаптації є важливою міждисциплінарною проблемою, яка досліджується на біологічному, медичному, психологічному, соціально-педагогічному рівнях. У кожній науковій галузі вона характеризується своїм змістом та характером.

З погляду філософії поняття адаптації трактується як "пристосування – відповідність (а також процес, який зумовлює таку відповідність) між живою системою (або її частиною) і зовнішніми щодо неї умовами" [20:127]. З позицій філософсько-соціологічного підходу адаптація людини трактується як явище біологічної, психічної та соціальної природи. Вимоги інтегрованого, комплексного підходу до розвитку людини потребують диференційованого розгляду кожного зі складних рівнів адаптації – біологічного, психічного та соціального.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

Біологічне визначення процесу адаптації вказує на пристосування організму (популяцій, видів) до умов середовища, відображає спільну з усіма живими організмами її біологічну організацію, а також те особливе, специфічно біологічне в людині, що впливає з її соціальної сутності. Завдяки розвиненому інтелекту, людині крім потреби в збереженні основних фізіологічних констант організму, притаманна потреба добувати нову інформацію про довкілля і, зіставляючи її з раніше накопиченою інформацією, вибирати на цій основі форми поведінки, які дають змогу досягти корисної мети й запобігти шкідливим наслідкам (Е. Бауер, Г. Сельє). Для конкретної людини зміни в навколишньому природному чи соціальному середовищі створюють ситуацію новизни, що вмотивовує адаптивну поведінку, спрямовану на задоволення орієнтованих потреб (пізнавальних, емоційних тощо), формування в свідомості мети та програми такої поведінки (Л. Гримак). Таким чином, діалектична єдність організму та середовища проявляється в процесі біологічної адаптації через зв'язок двох домінант поведінки організму за умови їх взаємодії: по-перше, спрямованої на збереження організму як системи, і, по-друге – на вивчення середовища.

З погляду психології адаптація розглядається як процес встановлення оптимальної відповідності особистості і навколишнього середовища під час здійснення притаманної людині діяльності, яка дає змогу задовольняти актуальні потреби й реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі (зберігаючи при цьому психічне і фізичне здоров'я, й забезпечуючи водночас відповідність психічної діяльності людини та її поведінки вимогам середовища) [16:11]. Потреба в психічній адаптації людини пов'язана з появою новизни в довкіллі; вона має активний характер, націлена на усунення недостатньої орієнтованості людини й спрямована на її пристосування до нових умов (О. Боделан, В. Войтко, А. Налчаджян).

Різні види адаптації (фізіологічна, біологічна, психічна, соціальна) мають свою конкретну форму вираження, тобто соціальну детермінованість, а тому соціальна адаптація в діалектичному вимірі включає в себе всі означені види і є підсумковим етапом адаптації людини. Предмет нашого наукового інтересу – поняття "соціальна адаптація", яке асоціюється, за визначенням Г. Царегородцева, з процесом та результатом встановлення конкретних взаємин між особистістю та соціальною дійсністю [19:33].

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Морфофізіологічні особливості людини, її адаптаційні механізми, сформовані в ході еволюції, не можуть змінюватися, пристосовуватися у такому темпі, як суспільні процеси й навколишнє середовище. Тож невідповідність між цими процесами провокує виникнення суперечностей між довкіллям та здатністю особистості до адаптації, які можуть бути розв'язані за умови сформованості в людині адекватних форм реагування в процесі пристосування та визначаються як соціальна адаптація.

На сучасному етапі розвитку науки про адаптацію існують різні позиції щодо визначення соціальної адаптації. У низці соціологічних джерел усталеним є розуміння її як процесу активного пристосування до мінливих умов середовища. Соціальна адаптація трактується як елемент діяльності, функція якої – розв'язання типових проблем через прийнятні способи соціальної поведінки, дії. Пріоритетною точкою зору більшості авторів, що вивчають соціальну адаптацію як наукову проблему, є визнання її як специфічної адаптивної діяльності, зумовленої змінами соціальної дійсності і спрямованої на оптимізацію взаємодії людини з навколишнім соціальним середовищем у відповідь на появу в ньому новизни, корекцію поведінки особистості, перетворення довкілля (Д. Андреева, В. Слюсаренко). Вітчизняні вчені (А. Капська, О. Кононко, М. Лукашевич, В. Слюсаренко) розглядають адаптацію як входження особистості до конкретної соціальної спільноти через засвоєння соціального досвіду цієї групи та використання набутого раніше соціального досвіду, поступове переведення суспільних норм та цінностей в особистісні установки. На нашу думку, на сучасному етапі розвитку українського суспільства важливою є невіддільність адаптації від активності, вибіркового творчого ставлення особистості до середовища.

Науковці вивчають соціальну адаптацію з різних точок зору: як здатність особистості завбачати зміну поведінки у разі виникнення нових, несподіваних соціальних вимог (П. Анохін); активну взаємодію індивіда із середовищем (С. Артьомов); необхідність корекції "міжлюдських стосунків" (P. Delore, G. Rosen); взаємодію індивіда та соціального середовища, в процесі якої складаються механізми та норми соціальної поведінки (А. Налчаджян).

Із досліджень вітчизняного психолога А. Фурмана випливає, що соціальна адаптація є:

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

– одночасно процесом і результатом активного пристосування індивіда до видозмінного середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дій, вчинків, діяльності);

– компонентом дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого – оволодіння ним порівняно стабільними умовами та обставинами свого буття;

– складовою осмислення та розв'язання типових, переважно репродуктивних, завдань, проблем, завдяки соціально прийнятним чи ситуативно можливим способам поведінки особистості. А. Фурман вважає, що соціальна адаптація пов'язана з конкретною "метою", на досягнення якої спрямовані зусилля організму [21: 106-107].

Сучасне розуміння соціальної адаптації знаходимо у С. Гончаренка, який трактує її як процес або результат процесу, що передбачає гармонійне, з погляду індивідуальних прагнень людини, задоволення її потреб, створення умов для її здорового щасливого життя в суспільстві, тобто соціальна адаптація розуміється як процес переходу з одного стану в інший та як результат цього процесу.

Отже, соціальна адаптація – різнобічне, комплексне явище, яке включає:

– реалізацію механізму взаємодії особистості з мікросередовищем через пристосування до нього засобами спілкування, різних видів діяльності, поведінки;

– засвоєння норм, моральних цінностей соціального оточення через інтеріоризацію або раціональне усвідомлення;

– досягнення стану адаптованості суб'єкта через встановлення динамічної рівноваги між особистістю та середовищем.

Отже, дослідження теорії адаптації спираються на суспільно-історичну важливість цієї проблеми в цілому та тісний зв'язок з розвитком та збереженням стану фізичного, психічного і соціального благополуччя особистості, особливо в період дошкільного дитинства.

Узагальнивши вивчений нами матеріал, ми дійшли висновку, що розглянуті визначення адаптації свідчать про складність та діалектичну суперечливість цього явища, яке є і процесом, і результатом одночасно.

Адаптація, як еволюційна проблема, є предметом наукового та практичного дослідження, що пов'язано з об'єктивною потребою суспільства у формуванні соціальної мобільності особистості на

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

різних вікових етапах. Становлення людини як представника групи, носія її цінностей, норм, установок, орієнтацій залежить від змісту, тривалості, насиченості, систематичності її особистісних контактів із середовищем та різноманітності видів діяльності, що зумовлюють наявність сталих, постійних контактів особистості з урбанізованим навколишнім світом та потребують від неї не тільки пристосування до них, а й розвитку особистості, збагачення її індивідуальності, переосмислення та переоцінки своєї соціальної поведінки, добору адекватних форм реагування тощо.

Адаптація – пристосовницька реакція, що ґрунтується на інстинкті самозбереження, який спрямований на уникнення небезпечних, несприятливих для індивіда ситуацій або ж взаємне урівноваження. Відрив від родини, переміщення в ізольоване дитяче середовище, з одним або кількома дорослими, у незнайомі умови перебування саме і є для дитини такою ситуацією. Тому пристосування особистості до нових умов залежить від її здатності до адаптації, а це, в свою чергу, є проявом адаптаційних можливостей системи вищої нервової діяльності, і головна роль у цьому процесі належить психічній сфері людини, оскільки переробка відповідної інформації та суб'єктивне відображення дійсності відбувається в її мозку. Адаптивні можливості організму залежать від рівня розвитку та тренуваності адаптивних механізмів, що регулюють, координують та мобілізують фізіологічні процеси, пов'язані з виробленням та збереженням оптимальних варіантів взаємодії організму із середовищем за нових умов існування. Щоб скласти найбільш повне уявлення про механізми адаптації, ми проаналізували літературні джерела з цієї проблеми.

Дослідники (Н. Аксаріна, Н. Ватутіна, Р. Тонкова-Ямпольська та ін.) розглядають одне з положень теорії другої сигнальної системи І. Павлова як механізм соціальної адаптації: нервова система у вигляді рефлексів урівноважує живу систему із зовнішнім середовищем.

Л. Виготський, В. Давидов, Н. Галізінна вважають механізмами соціалізації (адаптація – складова соціалізації) процеси інтеріоризації та екстеріоризації тому, що будь-яка психічна функція була зовнішньою тому, що вона була соціальною раніше, ніж стала внутрішньою функцією; вона була насамперед соціальним відношенням двох людей.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

Поведінка, за визначенням Р. Ільюченка, виступає дійовим механізмом соціальної адаптації, "ефективним засобом індивідуальної адаптації". Поведінка дає можливість задіяти особистісні резерви організму, яким надається статус адаптаційних механізмів, та визначає подальший розвиток адаптивних змін. У класифікаціях механізмів соціалізації, запропонованих Р. Немовим, Н. Смелзером, як домінуючі механізми адаптації розглядаються:

- ідентифікація як ототожнення індивіда з деякими представниками групи, що дає змогу засвоїти різні норми, форми поведінки;

- наслідування, що є свідомим або несвідомим відтворенням індивідом моделі поведінки, досвіду інших людей;

- конформність як усвідомлення особистістю розбіжностей у поглядах з оточенням та зовнішня узгодженість з ним, яка реалізується через поведінку особистості.

Науковці (Б. Додонов, Т. Землякова, К. Ізард, О. Кононко, Г. Лавренєва, Р. Плутчик, П. Симонов та ін.) відзначають, що зміни навколишнього середовища, звичного способу життя зумовлюють насамперед порушення емоційного стану, тому на всіх стадіях адаптації головним регуляторним механізмом виступають емоції. Саме емоції, вважає О. Кононко, є певною реакцією організму, пов'язаною з процесом пристосування, певним адаптивним механізмом. "Емоції є способом адаптації високоорганізованого соціального організму до життя. Усі соціальні зв'язки дитини засвоєні на емоціях, і в перехідний період розвитку дитини (так званий період "малої кризи") вони стають "розумними", передбачуваними, починають виконувати роль смислотворення, розвивається емоційна децентрація – вміння відчувати емоційний стан іншої людини, співчувати їй та відповідно поводитися, поступатися власними інтересами, з'являється емпатія..." [11:39]. Дитина оволодіває емоційними оцінними еталонами, які відповідають соціальним нормам. Отже, емоцію можна розглядати як універсальний механізм адаптаційного процесу, узагальнену оцінку ситуації. Таким чином, ефективно впливаючи на емоційне реагування дитини в період адаптації до нових умов життя, можна впливати на стратегію її поведінки.

Адаптація обов'язково включає соціальний аспект, пов'язаний з трансформацією форм поведінки (А. Авцин, В. Медведєв,

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

М. Лукашевич, А. Слонім, В. Слюсаренко). Тому визначення критеріїв адаптованості становить, певні труднощі в розробці теорії адаптації. Універсальним критерієм адаптованості є певний баланс, тобто максимальна узгодженість між особистістю та середовищем, про що свідчать зовнішні та внутрішні показники (Н. Колизаєва, Т. Ронгінська).

Чинником успішної адаптації є включення дитини в різні види діяльності, притаманні дошкільному віку. У працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтєва розкрито соціальну зумовленість психіки людини, обґрунтовано положення про те, що особистість формується в конкретній діяльності і не є пасивним продуктом соціального середовища. Діяльність – активний відображувальний та перетворювальний процес, важлива форма активного ставлення людини до навколишньої дійсності, системоутвірна якість, що забезпечує зв'язок систем "суспільство" й "особистість" і єдність усіх систем біологічного, психологічного та соціального в структурі особистості (І. Павлов, П. Анохін, В. Небиліцин). Залежно від потреб науковці виділяють різні види активності: інтелектуальну, пізнавальну, рухову, соціальну. Дитина тяжіє до нових яскравих вражень, прояву почуттів, хоче більше дізнатися про предмети і явища навколишнього світу, людські стосунки, намагається наслідувати типові поведінкові форми, відтворювати їх найбільш посильними для неї засобами – засобами ігрової діяльності. Збудником активності в ігровій діяльності є потреба дитини в ігровій взаємодії, спілкуванні, отриманні нової інформації, виконанні певних дій та операцій. Старшому дошкільникові, зазначає І. Школьная, взагалі властивий сплеск активності, розвиток якої у грі забезпечує адаптацію до умов довкілля. Отже, як вважає О. Вовчик-Блакитна, "завдання виховання полягає у піднесенні активності дитини...".

Науково-теоретичний аналіз ролі діяльності у житті особистості дає підстави стверджувати, що організація різних видів дитячої діяльності, особливо – провідної (ігрової), та активне залучення до неї "новачків" позитивно впливають на перебіг адаптації дітей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми показав, що адаптація – універсальна властивість живого організму, яка забезпечує його життєдіяльність у постійно змінних

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

умовах, і водночас є процесом, адекватним пристосуванню функціональних та структурних елементів до навколишнього середовища. Будь-яка адаптація означає перебудову існуючих форм поведінки, звичок або вироблення нових. Ці завдання потребують трансформації наявних динамічних стереотипів, що призводить до певного нервового напруження, і як результат цього – до коливань у вегетативній регуляції, порушень емоційного стану та поведінки. Сутність цього процесу дала змогу групі вчених під керівництвом Р. Тонкової-Ямпольської визначити такі фази перебігу адаптаційного періоду в дошкільнят:

– гостра фаза (тривалість цієї фази – в середньому один місяць). Характеризується коливаннями в показниках соматичного та психічного здоров'я, зниженням ваги, імунітету, частими респіраторними захворюваннями, погіршенням сну та апетиту, регресом у мовленнєвому та руховому розвитку;

– підгостра фаза (триває 3-5 місяців). Характеризується, по-перше: негативними проявами, які поступово зменшуються і реєструються лише по деяких параметрах; спостерігається уповільнений темп розвитку; по-друге: фазою компенсації, яка визначається швидким темпом розвитку, що допомагає дитині надолужити затримку в розвитку [17:215].

Сучасні вимоги до особистості як суб'єкта власного розвитку передбачають формування людини, здатної до самоактуалізації, творчого сприйняття світу та соціально значущої діяльності. Однак прояви дезадаптації на різних вікових етапах, з одного боку, гальмують цей процес, з другого – актуалізують проблему адаптації особистості до системи суспільних відносин.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить про те, що адаптація є комплексним явищем соціального буття особистості, універсальною властивістю людини, що забезпечує їй засвоєння соціально корисних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізацію взаємозв'язків з новим соціальним середовищем. Це поняття відображає основні закономірності, які забезпечують життєдіяльність та розвиток різних систем при взаємодії внутрішніх і зовнішніх умов їхнього існування. Найістотнішими характеристиками адаптації є розуміння її як системного процесу та певного результату функціонування системи.

У сучасній педагогічній науці усталився погляд на дошкільний вік як на вік потенційних можливостей розвитку дитини,

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

специфічної форми соціального буття. Учені (Д. Ельконін, О. Запорожець та інші) вважають дошкільне дитинство відповідальним перед наступними віковими періодами розвитку особистості, сензитивним періодом для засвоєння суспільних норм, форм поведінки, розвитку адаптаційних механізмів, уміння адекватно сприймати навколишню дійсність та гармонійно поводитися у нових соціальних умовах. Специфічною особливістю дошкільників у період адаптації є потреба у підкріпленні знань власним практичним досвідом, включенні у змістовну, спільну з іншими дітьми та дорослими діяльність, яка сприяє обізнаності та безпосередньому усвідомленню необхідності виконання конкретних норм і правил життя. На думку Д. Фельдштейна, "опанування науки життя – основна потреба маленької дитини, яку вона прагне задовольнити. Це вимагає уміння не лише виживати за швидкоплинних умов навколишнього середовища, а й жити на повну силу, реалізовувати свій потенціал, досягати злагоди з довкіллям, знаходити своє *домірне* місце у суперечливому світі" [18:4]. У цей віковий період соціального становлення особистості актуальною є її здатність адаптуватися до нових соціальних умов, усвідомлювати нові функції, соціальні ролі, орієнтуватися в навколишній дійсності, виявляти приязне ставлення до інших людей, до життя у дитячому садку.

Оволодіння дитиною системою таких складових соціальної адаптації, як: уміння прилаштовуватися до життя у нових соціальних умовах, усвідомлення соціальних ролей та функцій, розуміння нового періоду свого життя, інтерес до різноманітних видів діяльності, життя в дошкільному закладі забезпечує їй засвоєння стандартів соціальної поведінки, гармонізацію взаємозв'язків з новим соціальним оточенням, приведення власних об'єктивних і суб'єктивних особливостей у відповідність до умов соціуму. У зв'язку з цим постає об'єктивна необхідність вивчення особливостей, чинників та тенденцій процесу адаптації дошкільників у контексті сучасних умов розвитку суспільства, спрямованості на якісно новий підхід до забезпечення нормативного пристосування. У цілій низці сучасних досліджень визнається перевага дошкільного закладу як інституту соціалізації, в якому створено умови для вправління дітей в соціальній поведінці, активізації якостей, визнаних певною дитячою спільнотою, формування гнучкості, здатності

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

приспособуватися до середовища. Дошкільний навчальний заклад як важливий чинник соціалізації дитини робить свій незаперечно вагомий внесок у розв'язання цієї проблеми. Практика показує, що діти, які не відвідували дошкільний заклад, зазнають істотних труднощів у школі, важко адаптуються в соціумі. Пріоритетність дитячого садка в адаптаційний період ми розглядаємо у форматі ігрових та міжособистісних взаємин дитини з однолітками, емоційно позитивного спілкування її з дорослими в ході освітньо-виховного процесу. Проте розв'язання цього питання ще потребує уваги з боку теоретиків і практиків.

У руслі нашого дослідження становлять інтерес праці, присвячені різним аспектам адаптації дітей дошкільного віку. Найбільш розробленою у дошкільній педагогіці є проблема адаптації молодших дошкільників (Н. Аксаріна, Н. Ватутіна, Л. Голубєва, Т. Жаровцева, Р. Калініна, І. Куркіна, Т. Науменко, С. Нечай, Ж. Юзвак). Як медико-педагогічну проблему адаптації дошкільників вивчали Н. Аксаріна, Н. Ватутіна, Р. Тонкова-Ямпольська. Автори констатували необхідність створення умов, які забезпечували б наступність сім'ї та суспільних виховних закладів, задовольняли б потреби дітей у спілкуванні.

Адаптація як проблема комплексної взаємодії медичних працівників, психологів, педагогів та батьків була об'єктом досліджень А. Атанасової-Вукової, Л. Голубєвої, Г. Гридневої, К. Грош, М. Зейдель, В. Манової-Томової, Р. Тонкової-Ямпольської [7, 17]. Усі ці праці об'єднує теза: в перші роки життя у дитини формується конкретний тип поведінки, який відображає вимоги мікросоціального середовища, в якому вона росте й розвивається.

З психолого-педагогічної точки зору проблема адаптації розглядається в працях Л. Галігузової, Т. Жаровцевої, О. Кононко, С. Мещерякової, Т. Науменко, Л. Царгородцевої, Ж. Юзвак та інших.

Одним із фундаментальних досліджень процесу адаптації дітей раннього дошкільного віку є медико-педагогічне дослідження Н. Аксаріної, де вперше було показано зв'язок особливостей соціальної адаптації з віком дітей, залежність стилю поведінки від індивідуальних особливостей дитини та її попереднього досвіду, рівня фізичного та психічного розвитку, стану здоров'я, розглянуто механізми змін у поведінці та стані здоров'я, рекомендовано

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

комплекс педагогічних заходів для "новачків" [2]. У дослідженні Ж. Юзвак проаналізовано труднощі адаптації дітей раннього віку. Позитивну адаптацію, вважає автор, забезпечують: формування готовності дитини до спілкування з дорослими на діловому та мовленнєвому рівнях, володіння предметними та елементарними ігровими діями, вміння виконувати вимоги дорослих і суспільні правила поведінки, позитивне ставлення до відвідування дошкільного закладу [23].

Наукові уявлення про адаптацію дітей були значно розширені у результаті комплексної роботи вчених (Р. Тонкова- Ямпольська, К. Грош, М. Зейдель, Е. Шмідт-Кольмер та ін.), які досліджували проблеми адаптації дітей раннього та молодшого дошкільного віку: її особливості, залежність перебігу від індивідуально-психологічного розвитку дитини, її ставлення до вихователів, однолітків, наявності інтересу до різноманітної дитячої діяльності. Автори визначали адаптацію як короткотривалий процес взаємодії дитини з новими соціальними умовами, що потребує пошуку психологічних форм пристосування [17; 22]. Як проблему наступності виховної роботи в групах раннього та молодшого дошкільного віку, адаптацію вивчала В. Манова-Томова, зазначаючи важливість її організації для успішного пристосування дитини.

Н. Ватутіна розглядає адаптацію дітей 3-го року життя до умов суспільного дошкільного виховання як процес активної їх взаємодії з новим середовищем та можливість педагогічного керування цим процесом. Автор досліджує практику прийому, залежність тривалості та характеру адаптаційного періоду від правильного визначення та задоволення домінуючої соціальної потреби дитини – потреби в спілкуванні, що забезпечує подальше формування потребової сфери, прискорює засвоєння соціального досвіду. Неодмінною умовою адаптації автор вважає органічну єдність педагогічного впливу сім'ї та дошкільного закладу і рекомендує систему методів та прийомів його забезпечення під час адаптаційного періоду [5].

Окремі аспекти адаптації старших дошкільників стали предметом низки науковців досліджень: психофізіологічна готовність дошкільників до навчання у школі (Т. Богуцька); психологічна забезпеченість адаптації 6-ти річних дітей до відвідування дошкільного закладу (А. Колесник); особливості

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

соціалізації дітей 6-7 років в різних умовах життєдіяльності (С. Курінна); адаптація 6-7 річних дітей до першого класу школи (Л. Мініч); соціалізація дітей в умовах навчально-виховних комплексів (І. Печенко); психологічні особливості дітей перехідного від дошкільного до молодшого шкільного віку (В. Поліщук) [3; 10; 13].

Психолого-педагогічною наукою та виховною практикою встановлено, що перебіг адаптаційного процесу залежить від індивідуально-типологічних особливостей дитини: легше адаптуються холерики, сангвініки, складніше – флегматики та меланхоліки. Важко адаптуються до нових умов фізично та психічно незрілі діти. Процес прилаштування до дитячого садка подекуди зумовлює порушення у фізичному здоров'ї дитини: вона скаржиться на головні болі, розлади кишкового тракту, у неї порушуються сон та апетит, проявляються емоційні розлади, що є симптомами важкого перебігу процесу адаптації. Вихователі та батьки мають знати та розуміти основні причини, що викликають стан тривоги під час приходу малюка до дитячого садка, провокують важку адаптацію або власне дезадаптацію.

Характерними ознаками дезадаптації є також емоційна неадекватність, соціальна некомпетентність та несоціалізована агресія. Якщо дитина не підготовлена до відвідування дитячого садка, не виключена можливість виникнення різних порушень та відхилень у стані її здоров'я та поведінці. Зокрема, деякі діти у період адаптації вдаються до асоціальних форм поведінки: сваряться зі своїми однолітками в групі, провокують бійки. Вони неслухняні, агресивні, схильні до руйнівних дій, навіть до втечі з дитячого садка. Несоціалізована агресія, асоціальна поведінка, деструктивні або агресивні форми активності притаманні більшості дітей із кризових родин, тобто родин, які не виконують своєї виховної функції. Перебування та поведінка такої категорії дітей у дошкільному закладі супроводжується поганими пристосовницькими можливостями. Ігнорування цими дітьми навчальних та виховних впливів негативно позначається на інших вихованцях, режимі роботи дошкільного закладу. Про низьку соціальну адаптацію свідчить і підвищена активність дітей, яка заважає нормальному спілкуванню з ровесниками та дорослими. Такі діти схильні до агресивної, деструктивної поведінки, виявляють емоційну неадекватність та соціальну некомпетентність. Розуміння

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

вихователем мотивів та особливостей поведінки "важкої" дитини допоможе правильно визначити систему коригувальної та розвивальної роботи з нею в період адаптації.

За дослідженнями О. Кононко, складнощі адаптації старших дошкільників зумовлюються наявністю стійких стереотипів поведінки, певного соціального досвіду, що не завжди узгоджується з вимогами соціуму. Найпоширенішими чинниками дезадаптації є: відсутність позитивної установки на відвідування дитячого садка, несформованість предметно-практичної діяльності (спілкування, ігрової діяльності тощо), підвищена хворобливість, загальна загальмованість, різка зміна настроїв, часті вибухи роздратування й гніву, високий ступінь замкнутості, неадекватна самооцінка, стан тривоги, асоціальні форми поведінки, схильність до руйнівних дій, гіперактивність, необізнаність з конструктивними формами спілкування тощо [11]. В одних випадках ці показники є чинниками дезадаптації, в інших – її наслідками. Можна прогнозувати, що локалізація та мінімізація негативних особливостей адаптації, з одного боку, та розвиток, активізація і стимулювання адаптивних ресурсів особистості – з другого, сприятимуть соціальній адаптації дошкільників.

Вітчизняна наука розглядає дитину не тільки як об'єкт розвитку, але і як суб'єкт предметної, комунікативної та пізнавальної діяльності з комплексом специфічних особливостей, які уможливають її домірне функціонування в суспільстві. В окремих джерелах наводяться дані про особливості перебігу соціальної адаптації старших дошкільників (О. Кононко, В. Кузьменко, Т. Поніманська). На думку О. Кононко, соціальна адаптація є першою з трьох фаз соціального становлення особистості дошкільника (адаптація, індивідуалізація, інтеграція) і передбачає пристосування дитини до умов та вимог нового середовища, засвоєння норм тієї соціальної спільноти, до якої вона належить, а результат пристосованості – особистісна якість, що виступає показником життєвої компетентності дитини, її здатності орієнтуватися в довкіллі та впливати на нього. Розглядаючи проблему в контексті соціально-емоційного розвитку дошкільника, автор вважає, що центром особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти є дитина як активний суб'єкт життя, здатний впливати на його зміст, темп, форми прояву.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

Серед особливостей, які сприяють успішному протіканню адаптаційного процесу, О. Кононко виділяє такі: достатній рівень знань про себе (фізичні, розумові особливості, почуття і вольові риси характеру, чесноти й вади, права й обов'язки, потреби й можливості), здатність самостійно щось обирати, в чомусь відмовляти, а чомусь надавати перевагу; спроможність визнавати власні досягнення, бачити негативні якості; готовність відстоювати власну гідність; уміння називати не тільки свої зовнішні ознаки, а й душевні якості; дивитися на себе очима інших людей, зіставляти самооцінки з оцінками судженнями дорослих та однолітків, вносити корективи у свою поведінку; потреба в соціальних контактах, здатність сприймати себе в контексті відносин з іншими людьми; схильність до соціальних почуттів; гармонійне поєднання різних засобів комунікації, збагачення досвіду спілкування.

В. Кузьменко вважає, що перебіг адаптації залежить від віку, типу вищої нервової діяльності дітей, стану здоров'я, стилю виховання в сім'ї, рівня розвитку ігрових навичок, емоційності та контактності. Виходячи з цього, автор виділяє три групи дітей за характером пристосування до нових умов життя.

Перша група – діти, для яких адаптація проходить легко і безболісно. Вони проявляють інтерес до іграшок та діяльності; комунікабельні, самостійні, врівноважені. Спілкування батьків з дитиною доброзичливе.

Друга група – діти, які адаптуються повільніше й важче. Поведінка в них нестала. Періоди зацікавлення грою змінюються байдужістю, вередуванням; навички гри та спілкування розвинені недостатньо. Вони малоініціативні, менш самостійні. У спілкуванні батьків з дітьми спостерігається нестабільність.

Третя група – діти, які важко пристосовуються до нових умов. Несамостійні, неконтактні, швидко втомлюються, з проявами авторитарності, жорстокості. Спостерігається порушення сну та апетиту. Хворобливість уповільнює звикання до нового оточення та нових вимог [12:18-19].

Т. Поніманська акцентує увагу на необхідності збагачувати соціальний досвід дитини в період входження у нові умови буття за такими складовими: уміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі; люди різної статі, віку, роду занять); здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

поведінки; вміння поважати інших, допомагати; обирати відповідні форми й способи спілкування та діяльності [15:14-15]. Збагачення соціального досвіду впливає на формування соціальної компетентності, яка сприяє встановленню гармонійної взаємодії дитини з навколишнім світом, усвідомленню нею необхідності керуватися загальнолюдськими цінностями у власній поведінці, формуванню вміння поводитися доцільно, конструктивно, адекватно, знаходити ефективні, прийнятні форми спілкування, проектувати поведінку в різних соціальних ситуаціях, допомагає їй легше адаптуватися до нових умов життя. Сучасна тенденція активізації процесу вступу дітей до дитячих садків актуалізує проблему адаптації дошкільників, що й диктує необхідність уточнення поняття соціальної адаптації дітей дошкільного віку, розглядаючи його як інтегральний показник здатності дитини виконувати біологічні, психологічні функції та соціальні ролі у групі, як процес активного пристосування до мінливих умов життєдіяльності за допомогою різних соціальних засобів з пріоритетною позицією задоволення потреби в ігровій діяльності (Захарова Н.).

Проведене нами дослідження дозволило визначити основні особливості соціальної адаптації дошкільника та згрупувати їх за такими блоками:

Блок А. Термінальні особливості (особливості – знання):

- розуміння нового періоду свого життя;
- усвідомлення позиції "Я" у соціумі, наявність соціальних мотивів поведінки; ціннісних орієнтацій дитини в соціумі;
- обізнаність та усвідомлення необхідності керуватися у власній поведінці загальнолюдськими нормами, правилами та цінностями;
- усвідомлення потреби у взаємодії, спілкуванні, співробітництві;
- розуміння емоцій, почуттів; наявність емпатії.

Блок Б. Інструментальні особливості (особливості – вміння).

- орієнтація в новому соціальному середовищі; вміння розрізняти позитивні та негативні мотиви поведінки, соціальної ситуації спілкування;
- дотримання загальноприйнятих норм спілкування; вміння знайти адекватні форми ефективної взаємодії, дипломатична

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

поведінка; запобігання конфліктним ситуаціям, мирне їх розв'язання;

- активність у різних видах діяльності, особливо – в ігровій;
- адекватне реагування на емоційні прояви оточення; вміння стримуватися у конфліктних ситуаціях; ініціювання встановлення контактів, спілкування, гри.

Отже, комплекс знань та вмінь дитини, спрямованих на орієнтацію в незнайомому довкіллі, знаходження в ньому правильних орієнтирів для побудови адекватної поведінки, здатність певним чином змінювати поведінку, коригувати власні бажання, впливати на довкілля, бачити себе очима інших людей, співвідносити їхні очікування зі своїми можливостями сприяють позитивній адаптації.

Проблеми соціальної адаптації дошкільників мають досить ґрунтовну теоретичну розробку (Н. Аксаріна, Н. Ватутіна, Л. Голубєва, Т. Жаровцева, О. Кононко, Т. Науменко, С. Нечай, Р. Тонкова-Ямпольська, Ж. Юзвак та ін.), проте технологічна забезпеченість цього процесу в умовах дошкільного закладу є недостатньою. Соціально-педагогічна робота на етапі дошкільного дитинства потребує пошуку шляхів не тільки сприяння благополучній адаптації на цьому віковому етапі, запобігання ранній шкільній дезадаптації, а, головне – розвитку та стимулюванню адаптивних ресурсів, які забезпечують мобільність, гнучкість поведінки, активність і творчу ініціативу дитини в майбутньому прилаштуванні до мінливого життєвого простору. Сучасний стан проблеми соціальної адаптації актуалізує необхідність пошуку інноваційних технологій, які максимально сприяли б розв'язанню цих завдань. Потенційний ресурс успішної соціальної адаптації дітей дошкільного віку ми вбачаємо у соціально-педагогічних можливостях ігрової діяльності, бо саме вона розширює можливості самовираження дитини, дозволяє активно входити в нові умови життя.

З метою розв'язання проблем соціальної адаптації дошкільників ми здійснили пошук засобів, які сприяли б успішному прилаштуванню кожної дитини до умов життя в дошкільному навчальному закладі та забезпечували б систему соціально-педагогічної роботи з дітьми, вихователями та батьками. Серед небагатого арсеналу засобів соціальної адаптації ми спинилися на

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

потенційних можливостях ігрової діяльності. Педагогіка розглядає гру як засіб самореалізації дитини, що дозволяє їй апробувати себе в різних ролях, ситуаціях та значно полегшує процес прийняття соціальних норм у реальному житті. Профілактика неминучих труднощів у період адаптації ефективніша за будь-яке оперативне втручання. Саме в грі приховані потенційні можливості, використання яких дозволяє усунути небезпечну синхронізацію двох криз – вікової та освітньої. Вибір гри як засобу оптимізації процесу адаптації зумовлюється кількома чинниками, а саме:

– по-перше, вона є провідним видом діяльності в дошкільному дитинстві (О. Леонт'єв);

– по-друге, гра – це спосіб включення дитини в соціальні відносини (Л. Виготський, Д. Ельконін);

– по-третє, гра створює ефективне розвивальне середовище (С. Рубінштейн, О. Усова). Таким чином, можна говорити про адаптивні функції гри.

Нормативна адаптація та некризовий перехід до нового етапу психічного розвитку й соціального дозрівання можливі за умови повноцінного "прожиття" дитиною дошкільного періоду, вичерпаності його можливостей, потенцій (О. Запорожець).

На ґрунті аналізу сучасних підходів до процесу соціальної адаптації найбільш адекватною та ефективною у розв'язанні адаптаційних проблем ми вважаємо особистісно орієнтовану модель виховання дитини, розроблену І. Бехом і проголошену основним напрямом державної політики у сфері освіти. По суті йдеться про осучаснення, приведення змісту дошкільної освіти у відповідність до потреб нинішнього етапу розвитку суспільства, можливостей особистості, про створення сприятливих умов для повноцінного життя особистості, реалізації дитиною свого природного потенціалу – фізичного, психічного та соціального. Комплексний підхід до розв'язання дитячих проблем забезпечують інтегровані форми освітньо-розвивальної роботи – сучасні технології, які розглядаються науковцями як сукупність методів, прийомів та впливів, що застосовуються для досягнення мети соціального розвитку (В. Бочарова, А. Капська, О. Холостова, В. Нікітін).

Нами була розроблена адаптаційно-розвивальна технологія (АРТ) як комплекс емоційних, мотиваційних, ціннісних та діяльнісних особливостей, що виступають в єдності двох проявів:

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

зовнішнього (включення у спілкування, знаходження свого домірного місця в соціумі, адекватна поведінка та активна діяльність) і внутрішнього (емоційна задоволеність та врівноваженість, соматичне, психічне і соціальне здоров'я).

Адаптаційно-розвивальна технологія ґрунтується на соціально-педагогічних теоріях становлення особистості, її розвитку та адаптації до мінливих умов життєдіяльності. При розробці АРТ ми спиралися на важливий соціально-психологічний принцип: соціальне пристосування особистості здійснюється в процесі предметно-практичної діяльності та пов'язаного з нею спілкування дітей і дорослих. Засобами реалізації адаптаційно-розвивальної технології визначені різні види ігрової діяльності: сюжетно-рольові, театралізовані, рухливі ігри, ігрові вправи, етюди, ситуації, тренінги в ігровій формі.

Науково-методичним підґрунтям АРТ стали адаптовані варіанти програми корекційно-розвивальної роботи з розвитку емоційно-особистісної сфери та попередження афективних проявів поведінки дошкільника [14], комплексної програми корекційно-розвивальної роботи з дітьми у взаємодії з ровесниками та дорослими, тренінгу комунікативних умінь [6], програми та методики проведення ігрових занять з розвитку соціального інтелекту [1], соціально-психологічного тренінгу адаптації учнів допоміжної школи-інтернату, ігрові техніки на допомогу в адаптації [9].

Центром адаптаційно-розвивальної технології є дитина та результат її прилаштування до нових вимог, умов життя. Мета АРТ: активізація адаптаційних механізмів організму; адаптація дитини до умов дошкільного закладу, яка досягається особистісним розвитком, навчанням та вихованням. Означені процеси по-різному впливають на особистість залежно від обраного змісту й методів та реалізуються за певних умов, які створюються побудовою самого змісту, організацією, активними методами. Позитивний результат формується за умов, коли дитина виступає не тільки як об'єкт, але й як суб'єкт розвитку.

Структура АРТ як засобу пом'якшення та оптимізації соціальної адаптації дітей дошкільного віку представлена на мал.1. АРТ складається з трьох програм, спрямованих на забезпечення благополучної адаптації дошкільників та передбачає організацію соціально-педагогічної роботи з дітьми та дорослими:

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

1. Адаптаційно-розвивальна програма для дітей дошкільного віку.

2. Програма семінару-практикуму для вихователів дошкільних закладів.

3. Освітньо – тренінгова програма зі співробітництва дошкільного закладу з сім'єю в адаптаційний період. Подамо стислу характеристику складових технологій.

У структурному плані адаптаційно-розвивальна програма для дітей є системним утворенням, що гіпотетично включає в себе чотири компоненти: соціальний, соціально-мотиваційний, соціально-емоційний та фізичний. Структура адаптаційно-розвивальної програми дозволяє глибше зрозуміти сутність соціальної адаптації як складного явища, що реалізується через комплекс зазначених вище компонентів. Розглянемо докладніше кожний із названих компонентів адаптаційно-розвивальної програми, особливості їх прояву у дошкільників (Мал.1).

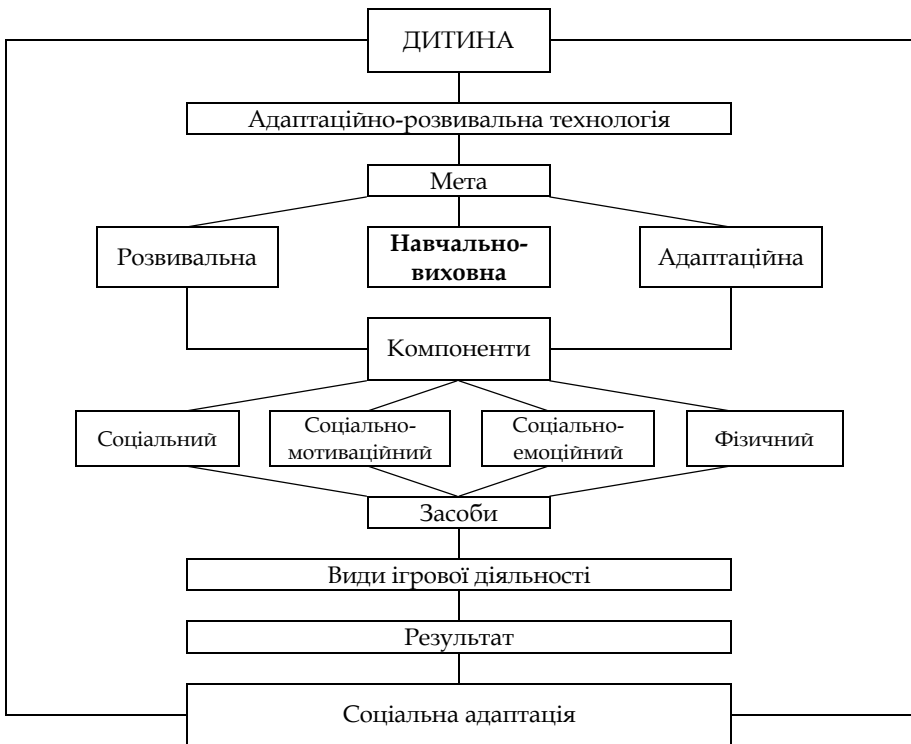
**Соціальний компонент** репрезентує здатність до життєдіяльності в існуючому соціумі. Усвідомлення своїх нових ролей, функцій, наявність досвіду спілкування, що характеризується вмінням знаходити ефективні форми взаємодії з дітьми та дорослими, адекватність поведінки ustalеним соціальним нормам, уміння зберігати власну індивідуальність і прагнення більш-менш самостійно реалізувати себе в будь-яких умовах соціального буття. Соціальний компонент, головним чином, проявляється у ставленні до оточуючих, прагненнях, намаганнях дитини, реалізується в діяльності, поведінці, діях та вчинках, забезпечуючи тим самим соціальний розвиток як процес, у результаті якого засвоюється певний обсяг інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності як сукупність умінь, навичок, здатності до співжиття з іншими людьми. Успішна соціалізація відбувається через засвоєння дитиною соціального досвіду, соціальних форм поведінки.

Суспільство створює через сім'ю, дитячий садок, школу потрібні для цього умови, ставить свої вимоги до індивіда, дає зразки для наслідування, контролює результати своїх впливів і тим самим забезпечує його поступове входження в соціум. Отже, навчати пристосовуватися до нових умов, збагачувати дошкільника навичками практичного життя, виробляти гнучкість та мобільність

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

поведінки – одне із основних завдань дошкільної освіти на сучасному етапі.

**Соціально-мотиваційний компонент** відображає соціально ціннісні мотиви поведінки, забезпечує важливий аспект готовності дитини до унормованого життєіснування. Утворення соціальних мотивів відбувається внаслідок активного засвоєння цінностей, норм, правил поведінки та спілкування. Суттєвого значення набуває процес формування соціогенних потреб як потреби у соціальних відносинах, спрямованих на власну користь, на благо інших (О. Кононко).



Мал.1. Структура адаптаційно-розвивальної технології

Для соціальної адаптації важливим є розвинення "почуття іншого", тобто здатності зважати на інших, узгоджувати з ними власні думки, дії, поведінку.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

**Соціально-емоційний компонент** адаптації розглядається О. Кононко як "своєрідна властивість дошкільника, що виявляється в оптимальному поєднанні адекватного емоційного реагування з доцільною соціальною поведінкою". Емоційний компонент засвідчує ставлення дитини до різних подій і фактів життя та проявляється насамперед в емоціях і почуттях. Емоції виступають способом саморегуляції поведінки, діяльності особистості. У період зміни соціальної позиції, в зв'язку з початком відвідування дошкільного закладу, у дитини формується система суспільних вимог та норм соціальної поведінки, розвиваються соціальні емоції, вчинки дітей набувають певного смислу, встановлюється емоційна єдність з оточуючими (О. Запорожець). Ці зміни в емоційній сфері особистості дошкільника визначають його ставлення до соціального середовища, явищ, подій, фактів життя.

**Фізичний компонент** реалізується через індивідні прояви – вік, біологічна стать, конституційні особливості та нейродинамічні властивості дитини, які виступають генетичними джерелами її соціальних властивостей. Відомо, що фізичний розвиток суттєво позначається на емоційному самопочутті дошкільника та його соціальній мобільності. Процес адаптації до нових соціальних умов може мати характер стресової реакції, супроводжуватися підвищеною захворюваністю. Результат адаптації залежить від стану фізичної, психічної та соціальної зрілості дитини. У фізично та психічно незрілих дітей в адаптаційний період спостерігається більша втомлюваність, апатичність, тому процес звикання є тривалішим і складнішим. Отже, забезпечення фізичної зрілості дошкільника сприяє його благополучному входженню в нові умови життя.

Запропонована нами адаптаційно-розвивальна програма (АРП) за умови її успішного впровадження та досягнення розвивального впливу дозволяє глибше зрозуміти сутність адаптації в період дошкільного віку.

Характер протікання адаптації до дитячого садка або до школи великою мірою залежить від позиції дорослих – батьків, вихователів, учителів, і принципово важливою нашою позицією було усвідомлення соціальної адаптації як процесу, який потребує концентрації зусиль не тільки на дитині, але й на спеціальній психолого-педагогічній підготовці дорослих, що вводять її в нові

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

соціальні умови. Тому, другим напрямком роботи у системі організації соціальної адаптації дошкільників є спеціальна підготовка вихователів. Програма роботи з педагогами реалізується у двох взаємодоповнюючих напрямках: соціальна адаптація дітей дошкільного віку як наукова проблема та використання можливостей ігрової діяльності у процесі адаптації.

Метою розробленої та впровадженої програми семінару-практикуму для вихователів та методистів дошкільних закладів є привернути увагу дошкільних працівників до актуальності та соціальної значущості проблеми адаптації; активізувати практичних працівників на творчий пошук дієвих засобів та прийомів оптимізації соціальної адаптації, сформувані в ній уміння ефективно використовувати гру в період адаптації дитини до умов дошкільного закладу.

У ході роботи семінару-практикуму педагогічні працівники ознайомлюються з концептуальними засадами соціальної адаптації, особливостями та показниками успішної соціальної адаптації, вимогами часу до соціального розвитку дошкільників, із роллю та місцем адаптаційних можливостей гри у житті сучасного дошкільного закладу, з адаптаційно-розвивальними техніками, спрямованими на розвиток соціальної компетентності дитини та її здатності до унормованої адаптації. Планування кожного заняття має відповідати принципам науковості, послідовності та зв'язку з життям. У процесі реалізації програми рекомендовано використовувати різноманітні форми та методи роботи (лекції, бесіди, "круглий стіл", консультації, соціально-психологічний тренінг, моделювання ситуацій), націлені на досягнення головної мети – активізації процесу використання гри як засобу соціальної адаптації дошкільників. Ураховуючи те, що робота з оптимізації соціальної адаптації має проводитися у стислі терміни, тривалість семінару-практикуму – три тижні. Програма розрахована на 4 зустрічі по 3 години кожна. Всього – 12 годин.

Семінар-практикум дає можливість педагогам поповнити та поглибити свої знання стосовно особливостей процесу адаптації дітей дошкільного віку, підвищити педагогічну кваліфікацію, опанувати ігрові техніки, спрямовані на оптимізацію адаптаційного процесу, усвідомити те, що роль вихователя полягає в активізації адаптивної поведінки дітей, наданні вихованцям

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

можливості зрозуміти, що форми поведінки, навички, які формуються, коригуються або закріплюються під час роботи, можуть ефективно застосовуватися у повсякденному спілкуванні, житті.

Участь вихователів у роботі семінару-практикуму сприяє оволодінню знаннями про перебіг соціальної адаптації у дітей дошкільного віку, методикою використання міні-тренінгів. Слід зазначити, що особливі труднощі педагоги відчували тоді, коли їм необхідно було самостійно розробити заняття у формі тренінгу, оскільки були недостатньо ознайомлені з арсеналом ігор, ігрових вправ, які можна було б використовувати. До того ж окремим вихователям бракувало креативності. Тому ми вважаємо, що одним із аспектів нашого подальшого наукового дослідження може стати розв'язання проблеми: формування у педагогів креативного підходу до організації соціальної адаптації дітей до умов дошкільного закладу в процесі ігрової діяльності.

Аналіз результатів опитування дорослих переконав нас у необхідності методичної підготовки до початку відвідування дитиною дошкільного закладу не тільки педагогічного колективу, але й батьків: 63% опитаних батьків вважають це за необхідне, 54% респондентів хотіли б дізнатися про ефективні засоби допомоги дитині в цей період, зокрема, засобами гри.

Співробітництво з батьками – запорука успіху роботи, тому нами була розроблена освітньо – тренінгова програма роботи дошкільного закладу з сім'єю в період адаптації дитини до умов життя в дошкільному закладі, розрахована на 1 навчальний рік. Головним завданням такої співпраці є допомогти дитині відчувати стан душевної рівноваги, захищеності, спокою, задоволення від перебування в дитячому садку, створення оптимістичного настрою. Форми та методи роботи – різноманітні: анкетування батьків, соціально-педагогічний патронаж родини, консультації, ділові ігри, "круглий стіл", ігровий тренінг, розважально-виховні заходи, фотонаочність тощо. Результати проведеної нами роботи показали, що дошкільні навчальні заклади не забезпечені спеціальними програмами, методичними рекомендаціями та літературою, які б урахували специфіку роботи з дітьми в адаптаційний період, що призводить до епізодичної, стихійної, недостатньо ефективної педагогічної роботи. Практично мінімізована робота з батьками та методична робота з підвищення професійної кваліфікації педагогічного колективу з даної проблематики.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

Визначено, що успішна соціальна адаптація дітей досягається за умови комплексного підходу до забезпечення зазначеного процесу, який охоплює розробку методики оптимізації адаптаційного процесу дітей дошкільного віку, організаційно-методичну роботу з педагогічним колективом, ефективно організоване співробітництво дошкільного навчального закладу з сім'єю.

За результатами проведеної науково-дослідної роботи зроблено такі висновки: адаптаційно-розвивальна технологія дозволяє формувати в дошкільників соціальні мотиви як джерело їх соціальної активності; викликати соціально-емоційну потребу у відвідуванні дошкільного закладу та спілкуванні з дітьми й дорослими; збагачувати емоційно-почуттєву сферу вихованців; виявляти почуття приналежності до певної соціальної групи; оволодівати особливостями поведінки в різних соціальних групах; розуміти сюжет гри, зміст ігрових дій, ігрові відносини; розвивати ігрові навички, ігрові відносини; засвоювати норми і правила поведінки в соціумі; розуміти необхідність дотримання загальноприйнятних норм і правил у власній поведінці; усвідомлювати нову соціальну роль "Я – дошкільник"; отримувати задоволення від відвідування дошкільного закладу.

У процесі дослідницько-експериментальної роботи у дошкільників були сформовані відповідні вміння, а саме: входити в ігрове об'єднання, знаходити собі місце в сюжеті, відтворювати рольові дії і відносини; безконфліктно спілкувати з ровесниками; керуватися в нових умовах відомими моральними нормами та доповнювати свою поведінку засвоєними у процесі адаптаційно-розвивальної роботи правилами; дотримуватися культури соціальної поведінки, узгоджувати загальнолюдські правила з власною поведінкою, орієнтуватися в нових соціальних умовах; поводитися відповідно до своєї соціальної ролі; керуватися ціннісними та суспільно-корисними орієнтирами, прагнути зробити щось корисне для інших; враховувати та адекватно сприймати точку зору, мотиви діяльності інших людей; підпорядковувати провідним мотивам другорядні; будувати гармонійні відносини та конструктивні стосунки з різними людьми, позитивно ставитися до себе, й інших дітей, до життя в дошкільному закладі.

Таким чином, адаптація розглядається нами не тільки як спонтанний, але й як керований процес, який реалізується передусім через зовнішні контакти, де вагому роль відіграє дошкільний навчальний заклад.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Акіменко Ю.Ф. Програма та методика проведення ігрових занять з розвитку соціального інтелекту в учнів 1-4 класів/ Ю.Ф.Акіменко // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №10. – С.31-34.
2. Аксарина Н.М. Адаптація дітей при поступленні в дошкільне учреждение / Н.М. Аксарина. – М.: Просвещение, 1972. – 83 с.
3. Богуцька Т.О. Психофізіологічна готовність дошкільників до навчання у школі: дис. на здобуття наук. ступеня канд. біол. наук / Т.О. Богуцька. – Кам'янець – Подільський, 1998. – 139 с.
4. Большая Советская энциклопедия: в 30 т. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – Т. 1. – 608 с.
5. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад: пособие для воспитателей детского сада /Н.Д. Ватутина; под ред. Л.И. Каплан. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.
6. Гірник А.М. Тренінг комунікативних умінь / А.М. Гірник І.Н. Шпалерчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №1. – С. 21-24; №2. – С. 11-16.
7. Голубева Л.Г. О прогностическом значении нарушений поведения в период адаптации / Л.Г. Голубева, А.И. Мышкис // Современные методики диагностики патологии детского возраста. – М.: Медицина, 1979. – С.156-161.
8. Жаровцева Т.Г. Адаптація дітей дошкільного віку до умов громадського виховання (на матеріалі круглодобової групи): дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук/ Т.Г. Жаровцева. – К., 1991. – 161 с.
9. Захарова Н.М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук /Н.М. Захарова. – К., 2007. – 170 с.
10. Колесник А.Г. Воспитание у детей эмоционально положительного отношения к дошкольному учреждению: дис. на

**РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

---

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук /А.Г. Колесник. – Одесса, 1994. – 149 с.

11. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / О.Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 256 с.

12. Кузьменко В. Адаптація /В. Кузьменко // Дошкільне виховання. – 1995. – №8. – С.18-19.

13. Курінна С.М. Особливості соціалізації дітей 6-7 років в різних умовах життєдіяльності: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук /С.М. Курінна. – Словянськ, 2004. – 246 с.

14. Матвійчик В.Є. Іскорки доброти: програма корекційно-розвиваючої роботи по розвитку емоційно-особистісної сфери та попередженню афективних проявів поведінки дошкільника / В.Є. Матвійчик // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 2-3. – С.41-55.

15. Поніманська Т.І. Людина і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини /Т.І. Поніманська // Дошкільне виховання. – 1999. – № 8. – С. 14-15.

16. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

17. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Вуковой. – М.: Медицина, 1980. – 231 с.

18. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития /Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 3-19.

19. Философские проблемы теории адаптации / под ред. Г.И. Царегородцева. – М.: Мысль, 1975. – 277 с.

20. Философский энциклопедический словарь/гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов, П.Н. Федосив. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

21. Фурман А.В. Методика визначення особистісної адаптованості вчителів і учнів /А.В. Фурман // Освіта і управління. – К., 1998. – С. 105-125.

22. Шмидт У. Социальная адаптация в дошкольном учреждении / У. Шмидт, М. Зейдель, И. Неуман. – М.: Медицина, 1980. – 207 с.

23. Юзвак Ж.М. Трудности адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению и пути их предупреждения: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук/Ж.М. Юзвак. – К., 1989. – 118 с.

## 2.2. Організація індивідуальних сюжетних ігор дітей в умовах дошкільного навчального закладу

Перебудова системи безперервної освіти, зокрема її дошкільної ланки на засадах гуманізації, посилення уваги до самоактуалізації зростаючої особистості потребують створення умов для розвитку індивідуальності дитини, з'ясування нових можливостей форм і методів виховання та навчання, повнішого використання потенціалу дитячої гри.

Сюжетна гра впродовж багатьох років посідає чільне місце в педагогічному процесі дитячого садка, що зумовлено її виключним впливом на виховання й розвиток дітей. У грі виникають основні новоутворення дошкільного віку: ієрархія мотивів, довільність поведінки, самооцінка тощо. (Л. Виготський, А. Запорожець та ін.), гра – провідний засіб соціалізації дитини (Л. Виготський, І. Бех), своєрідна форма самовиявлення та самоствердження особистості (Г. Батищев, В. Кемеров, О. Кононко та ін.).

У сучасній класифікації ігор до групи сюжетних включено сюжетно-відображувальну, сюжетно-рольову, театралізовану та режисерську гру. На думку С. Новоселової, ці ігри об'єднують між собою спільна ознака – вони є самодіяльними, виникають за ініціативою дітей як своєрідна практична форма міркувань дитини про природне та соціальне довкілля.

У дошкільному віці сюжетні ігри представлені у двох формах: індивідуальній та сукупній, що обумовлюється кількістю дітей, зайнятих у них. Проте у зв'язку зі складністю гри як об'єкта дослідження та порівняно нетривалим періодом існування наукової психології та педагогіки гри значна кількість питань стосовно сюжетної гри, зокрема її індивідуальної форми, є невирішеною.

Різновидом індивідуальних самостійних сюжетних ігор дітей дошкільного віку є режисерська гра, яка у вітчизняній педагогіці є найменш дослідженою. У доступній літературі не вдалося знайти єдиного підходу щодо визначення сутності режисерської гри, її структури, місця у педагогічному процесі дошкільного закладу, особливостей та педагогічних умов її організації. У психології режисерські ігри вивчались дещо більше, ніж у педагогіці.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

Режисерською грою вважають індивідуальну гру дитини з використанням персонажів (Д. Менджерницька, О. Усова); гру наодинці, котра ввібрала досвід сукупної гри, де дитина виступає як режисер у театрі (Л. Венгер, В. Мухіна); суб'єктивну діяльність, яка визначається особливостями ставлення дитини до світу та здійснюється за допомогою ігрових дій (В. Кожевнікова); гру з дрібними іграшками, в якій дитина розгортає події з персонажами-іграшками, ототожнюючи себе з ними або дещо відокремлюючись від них (І. Кирилов, Н. Короткова). Змістом такої гри є відтворення стосунків між персонажами, а її характер зумовлюється всім попереднім і, зокрема, ігровим досвідом дитини (О. Гаспарова, В. Кожевнікова, О. Кравцова та ін.).

У зарубіжній літературі бачимо таке ж, але більш узагальнене тлумачення режисерської гри. Окремі дослідники (Р. Коей, Г. Мейес) стверджують, що це комбінування дитиною образних іграшок відповідно до своїх уявлень про довкілля. На думку Ж. Піаже, режисерська гра – створення за допомогою дрібного ігрового матеріалу уявних світів, охоплених єдиним поглядом дитини-творця.

Уперше режисерські ігри було описано у вітчизняній психології Г. Луковим (1937). Вивчення автором усвідомлення мови дитиною 2-3 років відбувалось в іграх, де діти не виконували жодних ролей, а керували діями іграшок по ходу розгортання сюжету, виконували функції як людей, так і предметів. Г. Луков не дає психологічного аналізу такого типу ігор. Він лише використовує їх з діагностичною метою, як самостійну ігрову діяльність, котра дає можливість виявити міру усвідомлення дітьми мови.

Провідні дослідники гри Р. Жуковська, Р. Лехтман-Абрамович, О. Усова, Ф. Фрадкіна та ін. вважали індивідуальну гру з розподілом ролей між іграшками, в котрій дитина виконує режисерські функції, закономірним щаблем в руслі її ігрового розвитку. Оскільки, на думку вчених, дитина не приймає на себе ніякої ролі, а лише керує діями іграшок, такі ігри одержали назву режисерських (О. Усова, 1976; Д. Менджерницька, 1982). Їх поява в житті дитини 2-3 років високо оцінювалася дослідниками, розглядалася як важлива подія в процесі розвитку її психіки, формування особистості.

Режисерські ігри виникають у ранньому віці на тлі предметної діяльності та дуже на неї схожі. Проте це не просто маніпуляції з предметами, а справжня гра. На думку Г. Кравцова, показником

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

цього є особлива логіка дій дитини з предметами. Дитина наділяє залучені до гри предмети ігровим змістом. Так, кубик, котрий вона возить по столу, є не просто кубиком, а машиною. Тому кубик пересувається так, як це повинен робити автомобіль, що рухається. Дитина видає при цьому звуки працюючого двигуна, подає сигнали, об'їжджає перешкоди, тобто діє в межах уявної ситуації, котра розглядається науковцями як провідна ознака ігрової діяльності, що відрізняє гру від негри.

Початкові форми режисерської гри відрізняються відомою примітивністю сюжету, одноманітністю дій з предметами, нетривалістю, ситуативністю виникнення та епізодичністю (Г. Кравцов, О. Кравцова, Д. Менджерницька).

Упродовж тривалого часу в педагогіці та психології більшість дослідників вважала режисерські ігри притаманними лише дітям раннього й молодшого дошкільного віку та розглядала їх як підґрунтя для формування сукупних форм гри, котрі з'являються пізніше.

Дослідження Ф. Фрадкіної, проведене з дітьми віком від 1 до 3 років, доводить, що в індивідуальній самостійній грі дитина відтворює низку дій з предметами, що є відображенням окремих моментів життя дитини та оточуючих її дорослих. У такій грі малюк поступово, наслідуючи дорослого, опановує вміння виконувати ігрові дії, використовувати предмети-замінники. Це свідчить про появу в грі зачатків ігрової ситуації, котра є підґрунтям сюжетно-рольової гри. Ускладнюється структура ігрових дій. Якщо вони спочатку були одноактними, та на кінець раннього віку дитина виконує декілька послідовних взаємопов'язаних дій. На думку Ф. Фрадкіної, особлива цінність режисерської гри в тому, що в ній мають місце перші спроби майбутнього рольового мовлення, оскільки дитина розмовляє від особи ляльки. Це готує дитину до оволодіння рольовим мовленням. Ф. Фрадкіна стверджує, що дитина поступово опановує "роль у дії".

О.Усова, аналізуючи становлення творчих рольових ігор зазначала, що їх розвиток відбувається за двома помітними напрямками: ігри режисерські, коли дитина управляє іграшкою (діє за допомогою неї), та ігри, де роль виконується лише самою дитиною (мама, льотчик та ін.). Вона стверджувала, що вже в переддошкільному віці з'являються сюжетні ігри режисерського

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

типу. Дослідниця знаходить у них елементи, котрі є підґрунтям подальшого розвитку гри: в ігрових діях – елементи ролі, а в рольових діях – майбутню роль. Окрім того, варто зауважити, що О. Усова вважала сюжет головним стрижнем будь-якої рольової гри, а він з'являється саме в перших індивідуальних іграх режисерського типу.

Г. Кравцов і О. Кравцова вважають режисерську гру першою формою гри, з якої розпочинається весь її розвиток у дошкільному віці. На думку дослідників, сюжетно-рольова гра синтезує в собі ті психологічні досягнення та новоутворення, котрі складаються в початковій режисерській та образно-рольовій іграх. Ці дві вихідні форми дитячої гри виступають як відносно самостійні джерела або два корені сюжетно-рольової гри. Предметне маніпулювання та управління іграшками в режисерських іграх формує у дітей здатність до сюжетотворчості, бачення ігрової ситуації в цілому та вміння подивитись на неї очима різних персонажів. Без цих здібностей рольова гра неможлива. Дослідники відзначають, що ототожнення дитиною себе з певною роллю у сюжетно-рольовій грі передбачає одночасне ототожнення з двома спорідненими ролями: "лікар – пацієнт", "водій – пасажир" та ін. У цьому плані значним є внесок саме режисерської гри.

Тлумачення режисерської гри як підготовчого етапу до опанування сюжетно-рольової гри стало підґрунтям численних досліджень, спрямованих на формування сукупної гри (Л. Артемова, К. Звorigіна, Н. Комарова, Н. Михайленко, С. Новоселова, Н. Пантіна, А. Фролова, І. Школьна та ін.)

Отже, упродовж тривалого часу в дошкільній педагогіці та психології панувала думка, що режисерська гра, з'явившись у ранньому віці, поступово переходить у сукупну сюжетно-рольову гру та зникає. Проте дослідження, здійснені в останні десятиліття О. Гаспаровою, О. Кравцовою, В. Кожевніковою, А. Нурахуновою свідчать, що режисерська гра зберігається протягом дошкільного віку, розвивається й набуває найбільшого розквіту в старшому дошкільному віці, що пов'язується науковцями з розвитком уяви дітей.

О. Кравцова стверджує, що режисерська гра є не лише початковим етапом становлення сюжетно-рольової гри. Вона – результат оволодіння дитиною ігровою діяльністю в цілому, вінець

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

сюжетно-рольової гри, але вже на вищому рівні. Виникаючи на 2-3 році життя дитини, режисерська гра розвивається, збагачується. Її предметом стають не окремі об'єкти, взяті в їх зовнішніх властивостях та способах поведінки, а взаємопов'язані відповідно до їх використання ігрові предмети (машина не просто їде, а розпочинає "працювати" та ін.). На думку О. Кравцової, режисерська гра суттєво впливає на становлення особистості дитини: вона стимулює уяву, вимагаючи сюжетних побудов, розподілу ролей, складних рольових взаємодій. Режисерська гра допомагає дитині вмістити в своєму "я" безліч різних образів та позицій, чим стимулює різнобічну й об'єктивну оцінку і самооцінку вчинків. Особлива внутрішня позиція забезпечує дитині свободу, дає можливість управляти ситуацією за власними бажанням, сприяє прояву організаторських здібностей. Своєрідністю цієї позиції є те, що вона відрізняється неприв'язаністю до ситуації. Дрібний ігровий та неігровий матеріал на невеликому просторі дозволяє дитині цілісно охопити поглядом всю ситуацію зверху й тим самим бути відокремленою та незалежною від неї. Позиція режисера за своїм характером є уявною. Вона дозволяє надати різного сенсу одній і тій же ситуації й, таким чином, забезпечує варіативність і творчість.

Доречно зауважити, що на притаманність режисерської гри саме дітям старшого дошкільного віку вказувала Д. Менджерицька. На її думку, режисерська гра є достатньо складною діяльністю, в котрій значну роль відіграє слово, оскільки дитина змушує іграшки "діяти" та "говорити". Це вимагає від неї вміння регулювати власну поведінку, обмірковувати свої слова, стримувати рухи. Проте позиція Д. Менджерицької свого часу майже не знайшла прибічників. Зусилля дослідників були спрямовані на вивчення сукупної форми гри, котра вважалася провідною в старшому дошкільному віці та активно культивувалася. Поза всяким сумнівом, сукупна сюжетна гра є цінним виховним засобом, але недооцінка індивідуальної форми гри позбавляє можливості ліпше пізнати дитину, зрозуміти її потреби та нахили, надати необхідну допомогу. Режисерські ігри старших дошкільників в педагогіці майже не вивчалися.

У дитячій психології режисерським іграм приділялося значно більше уваги. Серед сучасних психологічних досліджень, присвячених режисерським іграм, необхідно виділити дослідження О. Гаспарової. Автором вивчалися психологічні особливості

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

режисерських ігор дітей раннього та дошкільного віку. На думку дослідниці, режисерська гра зустрічається вже на третьому році життя, але найвищого розвитку досягає у дітей 5-7 років та старших. У цьому віці дошкільники мають не лише багатий соціальний досвід, а й володіють навичками індивідуальної та сукупної гри. О. Гаспарова зазначає, що режисерська гра є особливою формою ігрової діяльності дитини, провідною формою індивідуальної сюжетної гри дошкільника, котра дає їй можливість застосувати соціальний досвід у грі з лялькою. Оскільки лялька не вимагає такого ж високого рівня розвитку спілкування, як дитина-партнер, то з нею легше розгортати таку гру. Тому режисерська гра з'являється раніше сукупної сюжетно-рольової гри. На думку автора, режисерська гра має яскраво виражений творчий характер. Вона не вимагає від дитини координації ігрових дій з партнерами. Дошкільники менше піддаються впливу ігрових стереотипів, що склались в ігровій групі, а це дозволяє їм за власним розсудом розвивати сюжет, використовувати будь-який ігровий матеріал. О.Гаспарова зазначає, що в таких іграх чітко проявляються індивідуальні особливості дитини, її особистісні якості. Режисерська гра дозволяє виявити особливості уявлень дитини про світ, її ставлення до людей, її власну життєву позицію. Проте варто підкреслити, що такі особливості режисерської гри як наявність ігрової ситуації, розподіл ролей поміж іграшками, моделювання реальних стосунків в ігровій формі дають підставу автору висловити припущення: режисерська гра є грою сюжетно-рольового виду.

Останнім часом режисерські ігри здорових дітей все більше привертають увагу науковців. Усамітнення дитини в грі розглядається як важлива потреба, котра зростає з віком дитини (С. Кулачківська, С. Ладивір, Т. Піроженко). Чим доросліша дитина, тим виразніше вона відчуває необхідність час від часу вести діалог сама з собою або вигаданим персонажем. Це дозволяє дитині ліпше пізнати себе, висловити власні почуття. Дослідники відзначають змістовність режисерських ігор окремих дітей, динамічність та різноманітність їх сюжетів.

І. Кирилов і Н. Короткова вважають, що педагогічна цінність гри з дрібними іграшками, тобто режисерської, полягає в активізації сюжетоскладання – провідного способу побудови сюжетно-рольової гри. У старшому дошкільному віці вона сприяє розгортанню різних

комбінацій подій, активізує коментуюче мовлення. У режисерській грі дитина піднімається від предметно-рольових дій до оперування цілісними подіями (їх словесного позначення та лаконічної реалізації через фізичне пересування й перекомбінування ігрового матеріалу).

Отже, у вітчизняній педагогіці й психології режисерська гра розглядається як закономірний етап в ігровому розвитку дітей, як провідна індивідуальна форма сюжетної гри.

Разом з тим необхідно відзначити, що режисерська гра має виключні можливості для діагностики та корекції особистісного розвитку дітей, виявлення та вирішення значущих для дитини проблем та подолання нею труднощів. З огляду на це вона здавна широко застосовується у психолого-педагогічній науці як діагностичний, корекційний і терапевтичний засіб.

Варто зазначити, що ігротерапія як засіб корекції поведінки дитини започаткована в зарубіжній психології. Вперше її було застосовано З. Фрейдом у 1913 р. як допоміжний метод діагностики та корекції неусвідомлених, схованих конфліктів. Як провідний метод ігротерапія стала використовуватись З. Фрейд, а пізніше – Ф. Алленом, В. Аколойн, М. Клейн, Д. Леві, Г. Лендретом, К. Роджерсом та ін. Символічне програмування травмуючих ситуацій дозволяло дитині успішно подолати реальні конфлікти. Шляхом інтерпретації в грі до свідомості дитини доводились її власні дії, конфлікти, що викликали невротичний стан. Спонтанний характер гри поширив можливості самовираження дитини, дозволив формувати емоційну стійкість, саморегуляцію, корекцію взаємин дитина – дорослий. Поряд зі спонтанною грою окремими дослідниками (М. Клейн, Д. Леві та ін.), прибічниками директивної ігротерапії, застосовувались ігри з активною участю дорослого, котрі мали на меті актуалізацію у символічній ігровій формі неусвідомлених тенденцій та їх програвання відповідно до соціально прийнятих норм. Проте, на думку Л. Абрамян, А. Нурахунової, у більшості зарубіжних технологій відсутнє врахування психологічних особливостей дітей та їх провідної діяльності.

У вітчизняній психології та педагогіці корекційні можливості режисерської гри вивчалися менше, ніж у зарубіжній науці. Інтерес до неї зріс в останні десятиліття. Проте впродовж цього часу досягнуто певних успіхів у вивченні зазначеної проблеми.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

Окремі психолого-педагогічні дослідження наводять дані, які свідчать про уподобання режисерських ігор дітьми, позбавленими з якихось причин можливості грати з іншими дітьми. В такому випадку режисерська гра часто стає основним із доступних дитині видів ігрової діяльності. Тому вона найбільш широко представлена у дітей, котрі позбавлені колективу, зокрема тих, хто часто хворіє, та дітей-інвалідів, які виховуються в сім'ї (О. Гаспарова, Л. Кузнецова, О. Сліпович та ін.); у дітей, що важко адаптуються в дошкільному закладі, та в тих, які відчують труднощі у спілкуванні; у малоактивних, несміливих, замкнених, невпевнених у собі дітей (А. Алексєєв, О. Гаспарова, Г. Косова, Л. Лопатіна, В. Селіверстов, Т. Смолева, Л. Усачова, І. Школьна та ін.). На думку С. Кулачківської, В. Кожевнікової, С. Ладивір, Т. Піроженко, Т. Репіної, А. Рояк, О.Смірної, Р.Стеркіної схильність до індивідуальних режисерських ігор виявляють діти, що не володіють комунікативними та ігровими вміннями. Дослідження Л. Абрамян, О. Запорожця, О. Захарова, В. Кожевнікової, А. Кошевелевої, А. Нурахунової, А. Співаківської та ін. доводять, що режисерська гра притаманна дітям, які страждають на неврози, мають різні емоційні розлади. Автори вищезазначених досліджень успішно застосовували режисерську гру як корекційний засіб з метою подолання відхилень у поведінці дітей .

Особливого визнання у вітчизняній психолого-педагогічній науці набуло застосування режисерської гри в роботі з нервовими дітьми.

О. Запорожець стверджував, що режисерська гра є могутнім засобом купірування невротичних симптомів. На думку О. Захарова, ігровий спосіб впливу на дітей дає можливість вихователю не лише допомогти нервовим дітям, але й регулювати взаємини в групі з метою формування в ній колективних, гуманістичних, соціально прийнятних взаємин.

Режисерську гру було успішно застосовано Л. Абрамян для подолання емоційних труднощів дітей. Дослідниця зазначає, що дошкільники часто виявляють невротичні форми поведінки, оскільки їх нервова система знаходиться на стадії становлення й тому дуже нестійка. Л. Абрамян використала принципи ігрової терапії, розроблені у зарубіжній психології, в роботі зі здоровими дітьми, звичайними вихованцями дитячого садка. Науковець пов'язує затримку в розвитку соціальних якостей дитини з їх невмінням гратися.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

А. Кошелева вказує на реабілітаційні можливості режисерської гри при емоційних порушеннях у дошкільників. У грі легко виявляються особливості емоційних процесів різного рівня: особливості тону та самопочуття, сенсорних емоцій, емоційних станів, звичайних емоційних стереотипів поведінки, вищих соціальних емоцій. З другого боку, на думку дослідниці, гра має незрівнянні з жодною іншою діяльністю можливості розвитку та збагачення емоційного досвіду дитини. А. Кошелева розглядає як один з варіантів дисгармонійного розвитку дитини схильність до афективного реагування. Саме гра є надійним засобом корекції афективної поведінки дітей.

У дослідженні В. Кожевнікової, спрямованому на вивчення особливостей емоційної регуляції діяльності при роз'язанні дітьми 6-7 років задач морального вибору, доведено, що режисерська гра є засобом діагностики як емпатійності дитини, так і її ігрових умінь. Вона здійснює позитивний вплив на формування або корекцію провідних емпатійних емоційних явищ (радісний настрій та симпатія до дорослого), що може змінити регуляцію. Дослідниця стверджує, що відображення в режисерській грі стосунків між людьми, виділення та розуміння почуттів і станів іншої людини, усвідомлення різних варіантів вчинків персонажів дозволяє вдосконалювати довільні емпатійні емоції, котрі беруть участь у регуляції діяльності при вирішенні задач морального вибору.

Ефективність режисерської гри в корекції афективних проявів у дітей старшого дошкільного віку показано в дослідженні А. Нурахоувої. На думку дослідниці, корекційні можливості режисерської гри у вітчизняній психології недооцінюються. Гра режисерського типу дає можливість дитині бути вільною, незалежною, керувати ситуацією за власним бажанням, виражати свої почуття, осмислювати їх. На відміну від інших видів ігор, котрі перетворюються у своєрідний спосіб тренінгу при застосуванні з метою корекції, режисерська гра завжди дозволяє надати різного сенсу одній і тій самій ситуації, чим забезпечує творчість.

О. Гаспарова відзначає компенсаторний характер режисерських ігор, оскільки в них спостерігається неодноразове повторення, програвання емоційно значущих для дитини психотравмуючих ситуацій, в яких дитина ототожнює себе з певним персонажем, здатним здолати непосильну для самої дитини

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

ситуацію або ситуацію, що викликає в неї страх. На думку дослідниці, програвання ситуацій, пов'язаних з неприємними переживаннями, міркування вголос привчає дитину адекватніше оцінювати відображану ситуацію, приставати до чужих поглядів та осмислювати її, що призводить до пом'якшення емоційної реакції дитини, до більшого розуміння ситуації. О. Гаспарова вказує на виконання режисерською грою функції своєрідного психологічного захисту. Це має особливе значення для дітей, які не володіють навичками сукупної гри. Окрім того, режисерський характер ігор дозволяє вихователю простежити емоційні переживання дитини, включені до гри, емоційне ставлення до подій, відтворених у грі, оцінку цих подій, їх усвідомлення, вміння та бажання розглядати їх з різних точок зору (з позиції різних персонажів) або, навпаки, фіксацію дитини на значущому для неї факті та його осмислення з афективної точки зору.

В дошкільній педагогіці корекційні можливості режисерської гри вивчались менше, ніж у психології.

Дослідження Г. Косової, Л. Лопатіної, В. Селіверстова, Л. Усачової розкривають корекційну спрямованість режисерської гри дошкільників з різними відхиленнями у мовленнєвому розвитку (загальна недорозвиненість мовлення, заїкання, дизартія, алалія та ін.). Оскільки ці діти зазнають труднощів при включенні до сукупної гри через своє неправильне мовлення, режисерська гра дозволяє їм реалізувати свою активність. На думку дослідників, шлях розвитку взаємодії в грі розпочинається з уміння дитини організувати власну гру з іграшками. У режисерських іграх мають місце різні форми мовленнєвих висловлювань: інструктуючі, розповідальні, описові. Дитина, активно діючи з іграшками-персонажами, виробляє вміння орієнтувати своє висловлювання на різних партнерів та різні ситуації спілкування, тобто у дошкільника відбувається інтенсивний розвиток продуктивної мовленнєвої діяльності, створюються передумови для вироблення вміння здійснювати комунікативний вплив на партнера спілкування.

Останнім часом до арсеналу різноманітних традиційних засобів розвитку дошкільника починають активно включатись режисерські ігри з застосуванням комп'ютерних засобів. Результати досліджень свідчать, що такі ігри позитивно впливають на пізнавальний розвиток дитини, збагачуючи процеси уяви та зміст

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

уявлень про довкілля (С. Новоселова, Г. Петку), підвищують інтелектуальну активність дітей (І. Івакіна), спонукають до індивідуальної творчості (В. Безменова, К. Зворигіна, Л. Яворончук). На думку дослідників, важливою властивістю комп'ютера є можливість виявити в ході гри індивідуальні особливості дитини, що дозволяє використовувати гру як засіб діагностики. Г. Петку стверджує, що режисерські ігри на комп'ютері переходять в сюжетно-рольові, значно збагачуючи їх зміст. Разом з тим І. Солоднікова і Г. Петку вказують і на негативний вплив відеоігор на дітей: вони відволікають дитину від колективного світу, усамітнюють її. Через пропагування агресивності та жорстокості можуть негативно впливати на розвиток особистості. І. Солоднікова зазначає, що відеоігри не формують творчих рис особистості, оскільки діяльність дітей запрограмована ззовні, за допомогою технічних засобів, а не через формування власних індивідуальних особистісних потреб та вироблення засобів і способів для їх досягнення. Діти не привчаються фантазувати, не розвивається їхня уява.

Вивчення можливостей організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку є одним з провідних завдань сучасної психолого-педагогічної науки, що зумовлено необхідністю максимального використання гри у виховних та розвивальних цілях.

У дошкільній педагогіці під організацією ігрової діяльності розуміють управління процесом становлення та розвитку активності як якісної характеристики ігрової діяльності (Л. Артемова, І. Школьна), управління ігровою діяльністю з метою підсилення її активності (Д. Менджерницька, Н. Михайленко, С. Новоселова, О. Усова та ін.). Має місце певний підхід до організації сюжетної гри дітей, змістом якого є інтенсивна розробка способів та умов активізації сукупної форми гри. Такий підхід обумовлений, по-перше, існуючими уявленнями про послідовне становлення сюжетної гри від індивідуальних форм до сукупних (Д. Ельконін, Н. Михайленко, С. Новоселова, О. Усова та ін.), а, по-друге, визнанням основної ролі сукупної форми сюжетної гри у вихованні та розвитку дітей (Л. Артемова, Р. Іванкова, Р. Жуковська, Т. Маркова, Д. Менджерницька, Т. Рєпіна, А. Рояк, І. Теплицька, О. Усова та ін.).

Упродовж тривалого часу дослідники зводили педагогічні впливи на гру до забезпечення дітей знаннями, враженнями про довкілля, дії та стосунки людей. В цьому випадку активізація гри, її

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

дальший розвиток пов'язувались переважно із збагаченням її конкретного тематичного змісту (Н. Бойченко, А. Бондаренко, Р. Жуковська, Д. Менджерицька та ін.), що забезпечувалось особливою побудовою всього педагогічного процесу.

Д. Менджерицька стверджувала, що ігрова творчість розвивається під впливом виховання та навчання, залежить від здобуття знань та вмінь, від дослідницького виховання інтересів. Єдиним правильним шляхом управління дитячою грою вважала створення інтересу до тієї чи іншої події в житті, вплив на уяву та почуття дітей. З огляду на це сюжетна гра має входити до планової педагогічної роботи. Основне питання керівництва сюжетною грою – вплив на її зміст, від якого залежить її виховне та освітнє значення. Тому, на думку Д. Менджерицької, гра має бути пов'язана з навчанням: заняття живлять її, дають їй зміст. У грі діти застосовують знання та навички, здобуті на заняттях, а знання та навички, в свою чергу, одержують у грі подальший розвиток. Для створення у дітей бажання гратися на тему заняття вихователь проводить бесіди про побачене, прочитане й цим оживлює враження дітей, підсилює інтерес, примушує замислитись, веде дітей до свідомого, обміркованого вибору теми. Разом з тим основним шляхом впливу на вибір теми Д. Менджерицька вважає створення у дітей певних уявлень. Матеріал для гри ознайомлює дітей з працею дорослих, подіями громадського життя. Читання та розповідання художніх творів, казок, перегляд кінофільмів – ці засоби спонукають до роботи дитячу уяву. Дослідниця також наголошує на забезпеченні зв'язку гри з трудовою художньою діяльністю дітей, що сприяє як збагаченню гри, так і формуванню індивідуальності дитини. Проте Д. Менджерицька не допускає штучного стимулювання гри, підкреслює необхідність вивчення позитивного ігрового досвіду кожної дитини, дбайливого ставлення до її задуму, до створюваних ігрових образів, забезпечення розвитку дитячої активності та самодіяльності.

Р. Жуковська доводила, що природне прагнення дитини до активності реалізується в самостійних іграх. З огляду на це педагогічний процес необхідно організовувати таким чином, щоб він забезпечував найбільший вплив на становлення самостійних ігор дітей, а саме: сприяв накопиченню дітьми знань про людину, формував стійкий інтерес до праці людей, до явищ суспільного

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

життя. На думку дослідниці, "гарна гра" – результат взаємодії двох складових: загальної постановки педагогічної роботи за програмою дошкільного закладу та спеціальних педагогічних впливів, спрямованих на розвиток дитячих ігор. Тому Р. Жуковська ставить питання про необхідність встановлення взаємозв'язку між навчанням, працею, художньою діяльністю дітей, розглядаючи їх як важливі чинники розвитку гри. Дослідниця пропонує своєрідну форму побудови педагогічного процесу – гру-заняття, котра дає значний ефект у розвитку самостійності, уваги, інтересів дітей різного віку. Керівництво сукупною грою дітей, на думку Р. Жуковської, полягає у двох незалежних один від одного планах – в плані керівництва стосунками дітей, що визначається самим змістом гри, та в плані внесення дорослим загальних норм та правил поведінки, незалежно від конкретної гри та конкретної поведінки дітей в ній. Варто вказати на протиріччя в концепції дослідниці: стимулювання творчої активності дитини поєднується з регламентацією правилами її поведінки в грі. Сюжетна гра за своєю специфікою не забезпечує повноту актуалізації введених правил поведінки, оскільки є вільною діяльністю та дозволяє дітям будувати власну поведінку в обхід норми чи правила.

Праці Р. Жуковської конкретизували та розв'язали численні проблеми педагогічного керівництва грою й визначили низку проблем для подальших конкретних досліджень.

Практика організації сюжетних ігор дошкільників значно збагатилася внаслідок проведення досліджень, спрямованих на вивчення впливу на зміст гри формування уявлень дітей про працю дорослих, її громадську сутність (Л. Артемова, І. Власова, Г. Григоренко, Л. Галер та ін.), про життя народів інших національностей (А. Анциферова, М. Богомолова, Е. Сулова та ін.), читання художньої літератури (Т. Маркова, С. Козлова, М. Коніна, Ю. Косенко, Н. Кудикіна та ін.), встановлення взаємозв'язку між навчанням та грою (Л. Артемова, Н. Бойченко, В. Кондратова, А. Фролова та ін.), формування у дітей ігрових інтересів, цілеспрямованості, організаційних умінь, активності (Н. Бойченко, Р. Геворкян, С. Марутян, А. Матусик, Н. Седж та ін.). Застосована авторами досліджень система педагогічних впливів, котра включала епізодичне тематичне планування програмового матеріалу, встановлення природних зв'язків поміж видами діяльності та видами

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

занять, проведення спеціальних ігор-занять в єдиному розвивальному сюжеті, спільну роботу дошкільного закладу з сім'єю та ін. забезпечили успішний розвиток ігрової діяльності, збагатили її зміст. Проте, на думку Т. Маркової, шляхи формування змістовної гри занадто дидактизовані, а завдання розвитку самостійності, активності, творчості в грі не були дуже значущими.

Другий напрямок у педагогіці дитячої гри було розгорнуто О. Усовою, котра вважала, що об'єктом педагогічних впливів в дошкільному віці має стати насамперед дитячі реальні стосунки, що виникають в процесі сукупної гри та пов'язані з формуванням у дітей громадськості, до яких вона включала "здатність гратися один з одним, входити до товариства дітей, встановлювати зв'язки, підкорятися вимогам товариства" О. Усова зазначала, що формування цілої низки дій, вчинків та почуттів дитини, засвоєння нею правил поведінки залежать від розвитку у дітей "громадськості".

Концепції О. Усової з успіхом розроблялася дослідниками, які вивчали особливості формування позитивних стосунків між дітьми (Р. Іванкова, Т. Маркова, І. Теплицька, К. Щербакова та ін.) та особливості функціонування дитячих самостійних ігрових груп (Л. Артемова, Т. Рєпіна, А. Рояк, І. Школьна та ін.). Результати цих досліджень значно збагатили практику управління стосунками дітей у грі. Було визначено провідну роль дошкільної групи у формуванні соціальної поведінки дітей (Т. Рєпіна), способи організації ділового співробітництва в грі (Т. Антонова, Р. Іванкова, Л. Лідак, Т. Рєпіна, А. Рояк та ін.), поставлено проблему активізації позитивних стосунків дітей як умови підвищення ефективності гри (Л. Артемова, Т. Маркова, А. Матусик, І.О. Школьна та ін.).

Дослідження Л. Артемової посідає особливе місце в сучасній педагогічній науці, оскільки в ньому вперше об'єднано підходи Р. Жуковської та О. Усової. Л. Артемова виділила дві групи умов, які в комплексі забезпечують організацію гри: по-перше, умови, що передують грі та опосередковано забезпечують її змістовність (збагачення тематики, сюжету, ролей, стосунків, спілкування дітей; добір іграшок відповідно до змісту дитячих уявлень з метою їх активізації в грі), та, по-друге, умови, котрі сприяють відтворенню дітьми свого досвіду в реальному процесі гри (активізація уявлень дітей в грі; оптимізація взаємовпливу дітей у ході їх спілкування в грі). Дослідницею також визначено шляхи реалізації цих умов, а

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

same: встановлення взаємозв'язку між змістом окремих розділів програми дитячого садка внесення іграшок відповідно до формованих уявлень дітей про суспільні явища, до поліфункціональних іграшок; налагодження вихователем ігрових стосунків з дітьми, вплив на особистий скла дитячих груп. Навчально-виховна робота, що здійснювалася на фронтальних заняттях та в повсякденному житті, передбачала таке збагачення дітей знаннями про діяльність людей та моральними уявленнями, яке містило ще й способи застосування цих знань у самостійній грі. Л.Артемовою доведено, що активність дітей у сукупній грі залежить від положення, яке діти посідають в ігровій групі.

Ідеї Л. Артемової щодо керівництва дитячою грою було розвинуто в дослідженні І. Школьної, спрямованому на вивчення педагогічних умов активізації ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку. На думку І.О. Школьної, активізація ігрової діяльності забезпечується відбором знань для збагачення уявлень дітей, які мають пізнавальну та моральну цінність; організацією їх засвоєння та формування на цьому ґрунті готовності до гри; вдосконаленням ігрового досвіду дітей та управлінням їх ставлення до процесу діяльності; цілеспрямованим впливом на склад учасників гри з урахуванням індивідуально-особистісних особливостей активності дітей у грі, практичних та комунікативних навичок, організаційних здібностей, особистих стосунків.

Разом з тим розробка інтенсивних методів керівництва грою, на думку Т. Репіної, призвела до жорсткої регламентації творчої гри, позбавила дітей самостійності та самодіяльності.

Останнім часом дослідниками вчинено спроби змінити існуючі підходи до керівництва сюжетно-рольовими іграми дошкільників, умови їх організації. Дослідження К. Зворигіної, Н. Комарової, Н. Михайленко, С. Новоселової та ін. доводять, що успішна організація ігрової діяльності може бути досягнута шляхом формування в дітей ігрових умінь, котрі забезпечують самостійну гру та надають їй творчого характеру.

Ідея про необхідність формування ігрових умінь виникла в результаті досліджень, проведених з дітьми раннього віку (Н. Аксаріна, К. Зворигіна, Н. Михайленко, С. Новоселова, Н. Пантіна, Ф. Фрадкіна). На думку науковців, сюжетно-рольова гра не виникає у дитини поза спілкуванням з дорослим, в ході якого відбувається нею

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

дитиною способів ігрової діяльності. Цей підхід було успішно застосовано в процесі керівництва сюжетними іграми дітей дошкільного віку Н. Михайленко, С. Новоселова, Н. Комарова та ін.

С. Новоселова і Н. Комарова також стверджують, що організацію ігрової діяльності не можна забезпечити впливом якогось одного ефективного засобу, вона є результатом сукупності умов, дотримання котрих забезпечує вплив на потребнісно-мотиваційну сферу дитини, активне засвоєння певних знань та оволодіння способами їх відтворення у грі у співробітництві з ровесниками. З огляду на це було дещо модифіковано метод комплексного керівництва сюжетно-рольовою грою дітей, запропонований Л. Артемовою. Вказані автори підтвердили, що цей метод успішно застосовувався за наявності та взаємоз'язку таких педагогічних умов: активна діяльність дітей, спрямована на ознайомлення з довкіллям; постановка та зміна ігрових завдань; навчальні ігри; своєчасна зміна предметно-ігрового середовища; спілкування педагога з дітьми, яке активізує їх у процесі самої гри. Планомірне збагачення досвіду дітей є джерелом виникнення задуму гри, постійного оновлення її змісту. Навчальні ігри (дидактичні, театралізовані та ін.) використовуються для опанування дітьми способів відтворення дійсності в грі. Своєчасна зміна ігрового середовища, добір іграшок та ігрового модульного матеріалу сприяють закріпленню в пам'яті дитини вражень, одержаних під час ознайомлення з довкіллям та в навчальних іграх, і націлюють дошкільника на самостійне, творче розв'язання ігрових завдань, спонукають до різних способів відтворення дійсності. Спілкування з дорослим під час ігрового процесу необхідне для закріплення у самостійній ініціативній грі здобутого дітьми досвіду діяльності, для формування прогресивних (для кожного вікового періоду) способів вирішення ігрових завдань.

Н. Комарова застосовувала цей метод для формування сюжетно-рольової гри у дітей молодшого та середнього дошкільного віку. Педагогічні впливи спрямовувались на переведення гри від предметного змісту до соціального. З огляду на це дослідницею надавалась перевага умовам, котрі забезпечували здобуття знань та формування ігрових умінь (ознайомлення з довкіллям та навчальні ігри).

Метод комплексного керівництва грою застосовувався дослідниками для керівництва режисерськими іграми із застосуванням комп'ютерних засобів (К. Зворигіна, Г. Петку,

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Л. Яворончук та ін.). На думку науковців, комп'ютерна гра передбачає природний зв'язок різних видів діяльності дітей, спонукає їх до пізнавальної активності, творчого виконання ігрових завдань, сприяє саморозвитку гри. Першочергового значення дослідниками під час керівництва цими іграми надається двом компонентам: ознайомленню з довідками та проблемному спілкуванню дорослого з дитиною за рахунок використання ігрових проблемних ситуацій.

Разом з тим варто зазначити, що вплив методу комплексного керівництва на індивідуальні ігри з образними іграшками (ігри режисерського типу) спеціально не вивчався, хоча ці ігри значно більше поширені в дошкільному віці, ніж комп'ютерні.

Поряд з вищезазначеною методикою керівництва сюжетною грою, котра ґрунтується на методі комплексного керівництва, в дошкільній педагогіці успішно застосовується методика, розроблена Н.Я. Михайленко. На думку дослідниці, щоб використати розвивальний характер гри та зберегти її самодіяльність, весь педагогічний процес у дошкільному закладі стосовно до гри має складатися із взаємопов'язаних ситуацій формування гри та управління самостійною дитячою грою, тобто мати дві частини.

Формування самостійної сюжетно-рольової гри дітей здійснюється поетапно впродовж всього дошкільного віку як поступова передача дітям способів побудови гри, які послідовно ускладнюються: умовно-предметного – в ранньому віці, рольового – в молодшому дошкільному віці, сюжетоскладання – в старшому дошкільному віці. Передача дітям способів побудови гри відбувається в процесі сукупної гри дорослого з дітьми, в якій дорослий одночасно є партнером по грі та носієм нового способу, що формується. В ранньому віці предметно-ігрова дія репрезентується дитині за рахунок внесення дорослим до гри замість кількох сюжетних іграшок предметів-замінників та розгортання сюжету, який вимагає від дитини умовних дій з ними. В молодшому дошкільному віці виділення рольового способу побудови гри досягається за рахунок розгортання дорослим сюжету гри як ланцюжка рольових діалогів та зменшення кількості іграшок, що змушує дитину переходити від предметно-рольових дій до рольових діалогів. У старшому дошкільному віці дорослий репрезентує дітям сюжет як послідовність подій, спільне з дітьми розгортання сюжету у

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

чисто мовленнєвому плані (відокремленому від предметно-ігрових та рольових дій). Результати дослідження свідчать, що діти успішно переносять здобуті способи побудови гри до своїх самостійних ігор.

Разом з тим Н. Михайленко розглядає питання розробки особливих засобів управління самостійною грою, котрі дозволяють здійснювати педагогічний вплив без безпосереднього втручання дорослого до самого процесу гри. Такими засобами активізації самостійної гри дітей дослідниця вважає організацію предметно-ігрового середовища та підготовчого періоду до гри. Організація предметно-ігрового середовища, його специфічні зміни та оновлення відіграють особливу роль на першому та другому етапах формування гри, оскільки ігровий матеріал виступає як джерело та стимулятор самостійної гри. Для успішного проведення перших ігор необхідна наявність двох – трьох сюжетних іграшок, які пов'язані за змістом та задають умовну предметну дію. На другому етапі для полегшення вибору та прийняття ролі, забезпечення її позначення для партнерів у сукупній грі вводиться рольова атрибутика, яка доповнює сюжетні іграшки. Проте, на думку автора, на третьому етапі зміст гри вже не визначається ігровим матеріалом, а залежить від внутрішніх задумів та прагнень дитини. З огляду не це на третьому етапі першочергового значення в активізації самостійної гри дітей надається підготовчому періоду до гри, котрий організується особливим чином. Він будується у формі спільного придумування сюжету всіма учасниками гри. Діти по черзі продовжують та доповнюють один одного, вводять сюжетні події, які послідовно розвивають запропоновану тему. Після розгортання сюжету вербальними способами діти розпочинали гратися. Проте їм не пропонували використати в грі придуманий сюжет. Попереднє придумування сюжету виступало лише як розумовий тренаж, розминка, котра активізує увагу дітей в руслі обраної теми.

Розроблена Н. Михайленко система формування в дітей ігрових умінь, спрямована на оволодіння ними способами побудови гри, на нашу думку, сприяє як розвитку та активізації як спільної гри, так і індивідуальної. Проте до завдань дослідження не входило конкретне вивчення впливу цієї системи методик на формування індивідуальної гри. Цей аспект у роботі детально не досліджується. Виникають також питання, чи завжди характер гри залежить від наявності партнера, що саме визначає уподобання дітьми індивідуальної або сукупної форми гри?

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Отже, в дошкільній педагогіці та психології переважно вивчалася проблема формування та організації сукупної форми сюжетної гри, а саме: розвиненої сюжетно-рольової гри. Організація індивідуальної сюжетної гри режисерського типу досліджувалася замало.

Необхідність розв'язання проблеми організації режисерських ігор дошкільників обґрунтована також результатами досліджень О. Гаспарової, О. Кравцової.

О. Гаспарова зазначає, що між сюжетно-рольовою та режисерською іграми існує певний взаємозв'язок. У своєму дослідженні вона довела, що введення узагальненого ігрового матеріалу в режисерських іграх дітей 2,5-3,5 років здійснює формувальний вплив на становлення сюжетно-рольової гри. В дошкільному віці індивідуальна гра, на думку О. Гаспарової, ускладнюється за рахунок перенесення до неї дитини досвіду гри. Дослідниця стверджує, що в практиці роботи цей взаємовплив режисерської та сюжетно-рольової ігор недооцінюється, отже, потребує спеціального експериментального вивчення.

О. Кравцова пов'язує активізацію та розвиток режисерської гри з розвитком уяви дитини. Розвинена режисерська гра, на думку дослідниці, – це фактично розгорнута назовні, здійснювана в предметній діяльності функція уяви. Позиція О. Кравцової знайшла підтримку та була підтверджена в дослідженні А. Нурахунової.

Проте разом з тим дослідження О. Гаспарової, О. Кравцової, А. Нурахунової не дають глибоких відповідей на питання про взаємозв'язок індивідуальної (режисерської) та сукупної сюжетно-рольової ігор дошкільників, умов активізації режисерської гри, роль дорослого у формуванні індивідуальної сюжетної гри. Це не входило до завдань вищезазначених досліджень.

Серед сучасних досліджень, присвячених вивченню умов розвитку та активізації самостійних сюжетних ігор, варто виділити дослідження Н. Гринявічене, І. Кирилова, Н. Короткової, які розглядають предметно-ігрове середовище як важливу умову педагогічного керівництва розвитком гри (сукупної та індивідуальної). На думку Н.Гринявічене, предметно-ігрове середовище має бути цілком підкорене дитині та надавати їй можливості для творчої діяльності експериментування з матеріалом. І. Кирилов, Н. Короткова для забезпечення та підтримки

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

режисерських ігор використовують спеціальні макети (макети-моделі, макети-карти) як елемент предметного середовища. Макет є зменшеним предметним зразком простору та об'єктів уявного світу (реалістичного або фантастичного). Дослідники стверджують, що його педагогічна цінність полягає у наданні дитині можливостей для варіативного використання (від доповнення макету та предметної організації уявної ситуації до вербального розгортання сюжету з дуже широким діапазоном ігрових тем). Проте це дослідження присвячене активізації режисерських ігор дітей старшого дошкільного віку.

Окремі психолого-педагогічні дослідження, спрямовані на вивчення корекційних можливостей режисерської гри, наводять дані, що відхилення в поведінці дітей корелюють з невмінням гратися (Л. Абрамян, В. Кожевнікова, А. Кошелева, А. Нурахунова, А. Рояк та ін.). Більшість авторів відзначають, що труднощі у поведінці дітей тісно пов'язані й навіть спричинені низьким рівнем розвитку ігрової діяльності. На думку А. Рояк, несформованість ігрових навичок та вмінь призводить до конфлікту в ділових стосунках дітей, котрий переходить у внутрішньо особистісний конфлікт. Разом з тим конкретні умови та методи активізації режисерських ігор цих дітей залишаються недостатньо розробленими.

Отже, аналіз сучасних досліджень з проблеми організації сюжетних ігор дошкільників свідчить, що у вітчизняній педагогіці переважно вивчалися педагогічні засоби організації сукупної форми гри.

Індивідуальна (режисерська) гра як специфічна форма сюжетної гри вивчалася недостатньо. На нинішньому етапі є невирішеними питання про взаємозв'язок режисерської та сукупної ігор, причини уподобань дітьми тієї чи іншої форми гри, умови організації даної форми ігрової діяльності, роль дорослого в управлінні режисерськими іграми дітей.

Дослідження проводилося на базі дошкільних закладів міст Бердянська Запорізької області, Запоріжжя, Маріуполя, Донецької області, Новомосковська Дніпропетровської області.

З'ясування стану досліджуваного питання в практичній роботі дошкільних закладів дає підставу стверджувати, що організація та керівництво сюжетними іграми дітей зумовлюються існуючими в педагогіці усталеними уявленнями про послідовне становлення гри

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

від індивідуальних до сукупних форм та пріоритетну роль останніх у виховному процесі.

Аналіз планів освітньо-виховного процесу в дошкільних закладах Запорізької, Дніпропетровської та Донецької областей свідчить, що індивідуальні сюжетні ігри застосовуються лише в роботі з дітьми молодшого дошкільного віку як підґрунтя для формування сукупної сюжетної гри (95,5%). До того ж, переважно передбачаються індивідуальні ігри з партнером-лялькою. Індивідуальні ігри режисерського типу не виявлені нами в жодному з планів освітньо-виховного процесу як у молодших, так і в старших групах дошкільних закладів. Аналіз запланованих вихователями педагогічних впливів на сюжетні ігри дітей виявив, що в практичній роботі дошкільних закладів відсутній єдиний підхід до планування педагогічного керівництва цими іграми. Найбільш часто застосовується тематичне планування розвитку сюжетних ігор, яке ґрунтується на поєднанні гри з іншими видами діяльності дітей, передусім навчальної (75%). Формування в дітей ігрових умінь у сукупних іграх планується епізодично (68,2%), але частіше, ніж педагогічні впливи, спрямовані на активізацію самостійної ігрової діяльності дітей (27,3%). Варто також зазначити, що схематичне планування та облік освітньо-виховної роботи, впроваджені в дошкільних закладах останнім часом, недостатньо відображають зміни, які відбуваються в самостійних іграх дітей (ігрові інтереси та вподобання, ігрові вміння), що ускладнює для вихователя визначення послідовності педагогічних впливів на гру кожної дитини, забезпечення подальшого розвитку ігрової творчості дітей.

Ознайомлення з обладнанням предметно-ігрового середовища в групах молодшого та середнього дошкільного віку показало, що вихователі намагаються забезпечити дітей різноманітними іграшками. Проте добір іграшок недостатньо враховує вікові особливості та потреби дітей, тому не забезпечує повною мірою усіх можливостей для організації різних форм сюжетних ігор, їх розвитку та оновлення змісту. Незначна кількість дрібних іграшок в усіх групах практично унеможливує розгортання дітьми режисерських ігор. До того ж, суттєвим недоліком організації предметно-ігрового середовища є його статичність та постійність. Сюжетні іграшки розміщено за ігровими зонами, що спонукає дітей до певної теми гри, знижує можливості творчого застосування ігрового обладнання

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

в різних за змістом і формою сюжетних іграх (сукупних та індивідуальних).

Вивчення діяльності вихователів щодо керівництва сюжетними іграми дітей свідчить, що дошкільні працівники замало опікуються організацією індивідуальних сюжетних ігор, вихованням інтересу до діяльності з образними іграшками, недостатньо враховують уподобання дітей у грі, нав'язуючи своє світосприймання, свої ігрові задуми. Вихователі недооцінюють розвиваючі, виховні та корекційні можливості режисерських ігор, недостатньо володіють методикою керівництва ними. З іншого боку, більшість дошкільних працівників погоджується з тим, що необхідно підтримувати індивідуальні ігри дітей та створювати умови для дітей чи ігор активізації та розвитку.

У своїй дослідницькій діяльності ми також прагнули з'ясувати співвідношення індивідуальної та сукупної сюжетних ігор ц діяльності дітей, причини переваги однієї з цих форм гри. Отримані результати свідчать, що індивідуальні ігри з іграшками привертають увагу значної кількості дітей. Бажання усамітнитись у грі висловили 32,6% дітей 3-4 років, 31,5% дітей 5-6 років, 29,5% вихованців старшого дошкільного віку. Вивчення мотивації виборів показало, що прихильники індивідуальної гри переважно керувались прагненням самостійно діяти з сюжетними іграшками як партнерами (39,5%), висловили незадоволення від сукупної діяльності з ровесниками, в якій їх "кривдять", "заважають", "відбирають цікаві іграшки" (9,6% дітей 3-4 років та 13,4% опитаних – 4-5 років, 20% дошкільників старшого віку).

Спостереження та аналіз індивідуальних ігор дошкільників 3-5 років дають підставу стверджувати, що значна кількість дітей (44,6%) не є спроможною без допомоги з боку дорослого розпочати змістовну режисерську гру, їхні дії з іграшками досить часто мають маніпулятивний характер. Більшість вихованців не володіють способами побудови сюжету (53,2%), в ході гри переважно застосовують предметно-ігрове заміщення, розгортають взаємодію поміж персонажами на основі обміну предметними діями, замало користуються рольовим мовленням.

Отже, режисерські ігри є своєрідним видом індивідуальної форми сюжетних ігор дошкільників. Їх організація потребує від вихователя, з одного боку, озброєння дітей ігровою технікою, а з іншого – стимулювання активності учасників гри, збереження дитячої субкультури.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Підґрунтям обраної нами методики формувального експерименту стало положення про необхідність органічного поєднання в житті дитини різних форм ігрової діяльності (індивідуальних та сукупних), які задовольняють пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби малюка, надають йому можливості для самовизначення та самореалізації. Відповідно до цього організація режисерських ігор молодшого та середнього дошкільного віку потребує створення таких педагогічних умов:

- формування у дітей рольового способу побудови сюжету гри;
- забезпечення особистісно орієнтованої взаємодії вихователя з дітьми в ході гри;
- створення розвивального середовища для ігрової діяльності.

Передусім ми приділили увагу опануванню дітьми рольового способу побудови сюжету.

Аналіз ігор дітей свідчить про те, що рольова поведінка має два аспекти: перший – характерні для ролі дії з іграшками (наприклад, лікар оглядає хворого, мама готує обід), другий – рольове мовлення. На нашу думку, сюжетна індивідуальна гра режисерського типу в своєму простому вигляді будується як ланцюжок дій з іграшками, предметами – заміниками, в більш складному вигляді – як ланцюжок рольової взаємодії. Ці ускладнені способи побудови гри потребують від дітей і більш складних ігрових умінь. Дитина має глибоко усвідомлювати рольові позиції персонажів, їх смислові зв'язки. Ігрові вміння забезпечують гнучкість рольової поведінки дитини та розгортання змістовної взаємодії персонажів.

Рольова взаємодія в індивідуальній грі передбачає виділення дитиною персонажа як носія рольової позиції та зверненість до нього рольових дій (предметних та мовленнєвих). Для рольової взаємодії (на відміну від більш простої, предметно-ігрової) характерною є наявність специфічної мовленнєвої взаємодії – рольового діалогу персонажів. Тобто, про опанування дітьми рольової взаємодії у грі свідчить поява вербального позначення ролей та рольового діалогу.

Перехід до такої взаємодії забезпечується за таких умов:

- усвідомлення дитиною себе та партнерів (в даному випадку – іграшок) як тимчасових носіїв ігрових ролей;
- виділення дитиною не лише змісту ізольованої ролі, а встановлення змістовно-смислових зв'язків ролей.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

З огляду на це ми вважали за необхідне переключення уваги дитини з предметно-ігрової на рольову мовленнєву взаємодію. З цією метою використовували особливу форму організації гри дорослого з дитиною, яка дозволила відокремити рольовий діалог від предметно-ігрової взаємодії. Сюжет гри розгортався дорослим як ланцюг рольових діалогів, що визначають різноманітні смислові зв'язки персонажів. Таку гру було успішно застосовано в дослідженнях К. Зворигіної, О. Кравцової, Н. Михайленко. Вона отримала назву "Телефон", оскільки передбачає створення особливої предметно-ігрової ситуації, в якій обмежують кількість задіяних у грі іграшок. У розпорядженні учасників гри залишали лише іграшкові телефони або їх замітники. Дорослий пропонував дитині ігрову роль та умовну ситуацію, яка вимагає "розмови персонажів по телефону". Така форма гри обмежує предметні дії дитини, передбачає мовленнєві звернення до вихователя, який є партнером у грі.

Роботу з дітьми розпочали з використання взаємодоповнюючих ролей, зв'язок яких є "відкритим"; він начебто лежить на поверхні. Це є парні, добре відомі дітям ролі: мати – донька, лікар – хворий. Вони спонукають дітей до рольової взаємодії. Вихователь вступав у діалог по телефону з дитиною – лікарем, даючи зразок рольового мовлення. Така гра сприяла зосередженню уваги кожної дитини на рольовій позиції партнера, перенесенню акцента на мовленнєву взаємодію. Дітям також пропонували невеликі за розміром образні іграшки – персонажі, які дають змогу розгорнути режисерську гру. Спочатку до гри залучали дві іграшки, між якими розподіляли головну та додаткову ролі. Використовували персонажі з певною рольовою структурою, безпосередньо пов'язані між собою. Спостереження показали, що діти досить легко розгортають мовленнєву взаємодію між персонажами, оскільки в такій грі не застосовуються додаткові предмети та іграшки, вона проходить лише у мовленнєвому плані.

З метою поглиблення соціального змісту режисерської гри застосовували спеціальний ігровий матеріал, який має вигляд кубиків із зображеними на них обличчями людей, що виражають різні емоційні стани. Використання такого узагальненого матеріалу сприяє збагаченню змісту сюжету за рахунок усвідомлення дитиною необхідності врахування настрою, потреб, бажань іншої людини. Рольові висловлювання стають більш розгорнутими. Діти залучають до гри власний досвід, який відповідає змісту рольових позицій персонажів.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Наступним етапом роботи було формування у дітей більш складної рольової поведінки: навчання змінювати рольову позицію в ході гри, розгортати нові сюжети, центром яких є роль.

Для вирішення цього завдання застосовували спільну гру вихователя з дитиною, яка розгорталася, як і на першому етапі, в мовленнєвому плані. Однак структура сюжету дещо відрізняється. Кількість ролей, задіяних у ньому, була більшою, ніж кількість учасників гри. Дитина в такій грі виконувала одну роль, а вихователь – дві одночасно. Послідовна зміна ролей вихователем виступала зразком для дитини. Застосована структура сюжету дозволила сформувати в неї вміння змінювати напрямок розвитку гри, збагачувати її зміст за рахунок упровадження все нових і нових додаткових ролей зі складними смисловими зв'язками.

На нашу думку, підґрунтям для розгортання більш складної за змістом гри є усвідомлення дітьми рольових позицій, взаємозв'язків, виявлення змісту та послідовності рольових дій (предметних та вербальних). Тому виявилось доцільним використання методу моделювання. Дітей навчали моделювати різні життєві ситуації, сюжети народних казок. Як замітники іграшок використовуються кружечки, різні за кольором та розміром. Отже, завдяки специфіці режисерської гри, яка дозволяє дитині одночасно посідати різні рольові позиції, можна формувати достатньо складну рольову поведінку, що відбувається значно раніше, ніж це передбачено традиційною методикою.

Однією з важливих умов організації режисерських ігор ми вважаємо забезпечення особистісно орієнтованої взаємодії вихователя з дитиною.

Особливу увагу приділяли розвитку творчої активності дитини, збільшенню міри її свободи в доборі іграшок, визначенні теми, формуванні та реалізації ігрового задуму. Саме такий підхід, на нашу думку, забезпечує появу відчуття "свободи вибору", завдяки якому кожна дитина отримує можливість самореалізації, здобуває почуття самоповаги, власної гідності, краще пізнає себе. Загальновідомо, що потреба в реалізації власних здібностей та набутті життєвого досвіду є природною для дитини, і саме гра найкраще задовольняє цю потребу. Для дітей із слабким характером (сором'язливих, боязких, невпевнених у собі) особливе значення має режисерська гра, яка допомагає дитині вмістити у своєму "я" безліч

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

різних образів та позицій, дає можливість управляти ситуацією за власним бажанням. Цих дітей систематично заохочували до режисерської гри, обирали предмети та матеріали відповідно до їхніх можливостей та інтересів.

Розвитку ініціативності дітей у процесі самостійної гри сприяли запитання, що носять характер роздумів, запитання-сумніви з боку вихователя: "А, може, лялька не хоче спати? Вона про що тебе просила?" Такі запитання є поштовхом для активізації творчості дитини. В інших випадках дорослий спеціально висловлював захоплення з приводу вдалих дій малоактивних дітей, підтримуючи їх та заохочуючи до самостійної творчої діяльності. Наші спостереження свідчать, що дошкільник тоді почувається добре, коли навіть його неправильні дії підтримуються дорослим. Не можна позбавляти дитину права на помилку. Це допомагає малюкові краще усвідомити власну діяльність, висловити емоційне ставлення до різних життєвих ситуацій, які моделюються в самостійній грі. Дитина навчається свідомо контролювати хід гри, налагоджуючи взаємодію між іграшками-персонажами.

Позитивні результати дало використання випереджувальної позитивної оцінки діяльності дітей. Її потребували не лише малоактивні діти. Окремі дошкільнята, які є досить активні в сукупних іграх з ровесниками, виконуючи там другорядні ролі, відчували безпорадність під час самостійної індивідуальної гри. У цьому випадку педагогічна оцінка виконувала стимулюючу роль, сприяла формуванню в дітей позитивного ставлення до індивідуальної ігрової діяльності, впевненості у власних діях.

Особлива роль в організації режисерських ігор відводилася створенню розвивального середовища для ігрової діяльності. На нашу думку, саме ця умова є провідною в розвитку режисерської гри, оскільки гра регулюється в предметному середовищі, на предметних (ігрових та неігрових) опорах, без яких дошкільник не може обійтись.

Розвивальне середовище режисерської гри дітей молодшого та середнього дошкільного віку охоплює два основні чинники:

- граючий дорослий, який задає зразки рольової поведінки як більш складного способу побудови гри;
- власне предметно-просторове середовище, яке активізує та просуває дитячу гру поза актуально задіяним у ній дорослим.

Роль першого чинника розвивального середовища (граючого дорослого-партнера) ми розкрили вище. Спинимось більш детально

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

на організації власне предметно-просторового середовища. На наш погляд, воно має виконувати такі функції:

- забезпечувати можливості самоорганізації діяльності на підставі її вільного вибору;
- стимулювати інтереси дітей, розвиток їх творчої активності;
- удосконалювати здібності та вміння дитини через самостійну активність з матеріалами та предметами.

Створюючи ігрове середовище, передусім надавали кожній дитині індивідуальний простір для гри. З цією метою площу ігрової кімнати розподіляли таким чином, щоб діти мали змогу діяти як невеличкими підгрупами, так і індивідуально. В групі створювали "куточки іграшок" аналогічно "куточкам усамітнення", що також пропонується програмою "Дитина". Тут дошкільник міг спокійно побути наодинці з собою, розгорнути гру з іграшками, керуючись власним задумом. Для створення індивідуального ігрового простору застосовували ширми у вигляді завіси, розкладної книжки, рамки, які набувають за потребою дітей різної форми.

Важливою складовою власне предметно-просторового середовища для організації режисерської гри є дрібний ігровий та неігровий матеріал. Він виконує під час гри подвійну функцію, а саме є:

- опорою для розгортання сюжету;
- стимулом-поштовхом до виникнення нових задумів.

Дітям пропонували велику кількість різноманітного дрібного матеріалу: тематичні предмети (фігурка лікаря та медичні інструменти); тематично багатозначні предмети (умовна фігура людини та платформа на колесах); тематично невизначені предмети. Особливу увагу приділяли останнім, оскільки саме вони за рахунок своєї багатофункціональності найкраще забезпечують простір для фантазії дитини, спонукають її до створення нових сюжетів.

Отже, ігри режисерського типу є різновидом самостійних ігор, провідною індивідуальною формою сюжетної гри дітей дошкільного віку, яка найкраще задовольняє потребу у самопізнанні та самореалізації. У широкій навчально-виховній практиці недостатньо використовується їхній багатий розвивальний потенціал.

Організація режисерських ігор дітей молодшого та середнього дошкільного віку має бути предметом постійної уваги вихователя. Вона потребує як спеціального формувального впливу, так і

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

активізації, стимулювання поведінки дитини, що забезпечується за таких умов:

- формування у дітей рольового способу побудови сюжету гри;
- особистісно орієнтована взаємодія вихователя з дітьми в ході гри;
- створення розвивального середовища для гри.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Артёмова Л.В. Содержание и организация общения дошкольников как средство нравственного воспитания: автореф. дис. на соискание научн. степени докт. пед. наук /Л.В. Артёмова. – Тбилиси, 1985. -51 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999.- №1 – С.10-11.

3. Бех І.Д. "Я" як мета формування і розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С.30-41.

4. Васильева О.К. Роль образной игрушки в осуществлении игрового замысла детей: дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук/О.К. Васильева. – М., 1983. – 185 с.

5. Гаспарова Е.М. Режиссёрские игры дошкольников / Е.М. Гаспарова; под ред. С.Л. Новосёловой. – М: Просвещение, 1989. – С. 111-120.

6. Дятленко Н.М. Психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук /Н.М. Дятленко. – К., 2002. – 22 с.

7. Жичкина А. Значимость игры в развитии человека / А. Жичкина // Дошкольное воспитание. – 2002. – №4. – С. 14-18.

8. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение / Р.И. Жуковская. – М: Педагогика, 1975. – 110с.

9. Игра дошкольника / Л.А. Абрамян, Т.В. Антонова, Л.В. Артемова и др.; под ред. С.Л.Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.

10. Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте: материалы Международной научно-практической конференции 11-14 апреля 1995 г. – М.: Прометей, 1995. – 96 с.

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ**

---

11. Калининченко А.В. Развитие игровой деятельности дошкольников: методическое пособие /А.В. Калининченко, Ю.В. Микляева, В.Н. Сидоренко – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.

12. Короткова Н.А. Макет как элемент предметной среды для сюжетной игры дошкольников / Н.А. Короткова, И. В. Кириллов // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 6. – С. 9-13.

13. Кожевникова В. А. Особенности эмоциональной регуляции деятельности при решении задач нравственного выбора детьми 6-7 лет: дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук / В.А. Кожевникова. – К., 1990. -197 с.

14. Кудрявцев В. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития /В. Кудрявцев// Дошкольное воспитание. – 1998.- № 11. – С. 64.

15. Михайленко Н. Организация сюжетной игры в дошкольном учреждении /Н. Михайленко, Н. Короткова. – М: Педагогика, 1997. – 79с.

16. Солнцева О. Играем в сюжетные игры /О. Солнцева // Дошкольное воспитание. – 2005. – №4. – С. 33-37.

### **2.3. Організація театралізованої діяльності дітей дошкільного віку**

Сучасне суспільство ставить високі вимоги до формування творчої активності особистості. Об'єктивний процес інтелектуалізації навчання та виховання, що розвинувся протягом останніх років і утверджується зараз, при всьому позитивному ефекті розвитку інформаційної сфери особистості має і негативний вплив на неї. Стосується це насамперед творчості. Дитина емоційна, чуттєва, сприймання для неї – основа пізнання, орієнтації в навколишньому світі, умова розвитку особистісних якостей. Звідси й корені всебічного формування особистості – що необхідно наблизити до природних можливостей дитини.

Психолого-педагогічні дослідження, передова педагогічна практика звертають увагу на необхідність формування естетичного досвіду дітей. На жаль, серед засобів, що сприяють цьому, мистецтво театру посідає незначне місце. Вихід із цього становища – в більш широкому використанні в педагогічному процесі різних видів мистецтва, серед яких особливе місце займає театр і театралізована діяльність.

Базовим компонентом визнано, що "театралізована діяльність є специфічним видом дитячої активності, одним із найулюбленіших видів творчості. Діти охоче включаються в театралізовану діяльність, спонукувані літературними, ігровими, особистісними мотивами" [8:15]. Маленька вистава – це перша елементарна перехідна форма від гри до мистецтва. Це перша елементарна форма синтезу мистецтв, яка доступна всім дітям. Театралізована вистава передбачає поєднання рухів, співу, художнього слова, міміки, пантоміми, при цьому всі вони підкоряються головному завданню – створенню художнього образу. Об'єднання декількох видів мистецтва створює унікальні можливості для художнього розвитку дітей.

Сприймання театральної вистави забезпечує виховання різних почуттів дітей, розуміння ними специфіки однієї з форм пізнання дійсності. Театр для дітей – це школа емоційної культури та людського спілкування. Власна театралізована діяльність, яка є

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

імпровізаційною, виступає як активний, індивідуальний, творчий процес і об'єднує різні за характером творчі начала – продуктивне (створення сюжетів чи інтерпретації запропонованих), виконавське (програвання сюжету) та оформлювальне (підготовка декорацій, костюмів тощо). До цього синтезу додається вміння дитини сприймати специфічне сценічне мистецтво. Тільки такий синтез створює умови для розвитку та вдосконалення емоційної сфери та творчості дітей. Але в реальному житті він, як правило, порушується. Це проявляється в тому, що:

- спостерігається дефіцит спілкування дітей з професійним театром, у дошкільників відсутній досвід сприймання театрального мистецтва. Залучення до театру не носить масового характеру, значна частина дітей залишається поза цим видом мистецтва багато років. Це відбувається як з об'єктивних (відсутність театрів у маленьких містах і сільській місцевості), так і з суб'єктивних причин (недооцінка дорослими необхідності ознайомлення з цим видом мистецтва);

- безсистемність і поверховість 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 як наслідок цього – наступне відторгнення видів мистецтва, сприймання яких потребує володіння їх специфічною мовою;

- примітивність, "згорнутість" театралізованих ігор дітей (відсутність у дошкільників умінь імпровізувати, природньо вести себе на сцені, використовувати різні засоби виразності для створення образу тощо);

- складається протиріччя: з одного боку – загальноприйняте значення театру в емоційному і творчому розвитку дитини, з другого – дефіцит театрального мистецтва в житті дітей. Подолання цього протиріччя можливе при забезпеченні синтезу театралізованої діяльності – ознайомлення з театром як видом мистецтва та організації власної театралізованої діяльності дітей.

Кожна дитина має певну творчу потенцію (Л. Венгер, О. Запорожець, А. Капська, О. Кононко, Л. Масол, Н. Миропольська, В. Мухіна, Я. Пономарьов та ін.), але міра та характер її прояву

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

залежать від системи заходів, які створює навколишнє педагогічне середовище. У низці досліджень, науково-методичних публікаціях доведена можливість активної та творчої участі дошкільників в іграх-драматизаціях як передумови театралізованої гри, розкриті шляхи їх розвитку в умовах дошкільного навчального закладу (Л. Артемова, Р. Жуковська, Д. Менджерицька та ін.). Але власне театралізована діяльність дітей розкрита недостатньо. Відомі незакінчене дослідження Л. Фурміні та низка науково-методичних і практичних статей із досвіду роботи з організації театральної-ігрової діяльності дошкільників (Н. Водолага, Л. Боса і Л. Хоменко, Т. Неменова, Г. Пріма, Р. Сігуткіна та ін.).

Більш того, аналіз літератури показує також розповсюдження погляду на театралізовану гру як на сюжетно-рольову, з тією лише різницею, що її основою служить готовий сюжет, а не повсякденні спостереження навколишнього життя (Л. Артемова, Н. Михайленко та ін.). Такий погляд на театралізовану діяльність як механічне відтворення форм дорослого театру (заучування чужих слів, мізансцен тощо) привів до появи відповідної методики її організації в дошкільних навчальних закладах. Разом з цим, цінність цієї діяльності в її імпровізаційній сутності, в задоволенні, яке дитина відчуває під час підготовки вистави, від тривалого процесу гри в театр. Це положення дає підставу для перегляду методики керівництва цим видом ігор у дошкільних закладах, її орієнтації на формування в старших дошкільників навичок театралізованої діяльності, на розвиток уяви, як психологічної основи сценічної гри. При цьому "важливо не те, що створять діти, важливо те, що вони створюють, творять, вправляються в творчій уяві та її втіленні. У справжній дитячій обстановці все – від зав'язки до розв'язки драми – має бути зроблено руками та уявленням самих дітей, і тільки тоді драматична творчість одержить своє значення і всю свою силу в додатку до дитини" [8: 23].

У процесі театральної-ігрової діяльності всі діти знають, кого і що вони будуть зображати, але не всі знають, як треба це робити. Театралізована гра може дати розвивальний ефект тоді, коли рівень її сформованості буде відповідати необхідному для розвитку театралізованої гри: прийняття дітьми старшого дошкільного віку уявленої ситуації, розвитку сюжету, використання засобів виразності.

Театралізовані заняття мають виконувати одночасно пізнавальну, виховну та розвивальну функції і не зводяться тільки до

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

підготовки виступів дітей. Їх зміст, форми і методи проведення повинні сприяти досягненню трьох основних цілей: розвитку мовлення та навичок театральньо-виконавської діяльності, створенню атмосфери творчості, соціально-емоційному розвитку дітей. Вихователь має не тільки виразно читати або розповідати, вміти дивитись та бачити, слухати та чути, але бути готовим до будь-якого "перевтілення", тобто опанувати основи акторської майстерності та навички режисури [19:108].

Психологічною основою організації процесу театралізованої діяльності в дошкільних навчальних закладах є особливості сприйняття дітьми дошкільного віку мистецтва театру. Багато рис цього психічного процесу зберігаються незалежно від віку. Так, ще Аристотель звернув увагу на своєрідне переживання, яке виникає в людини при сприйманні трагедії, та назвав його "катарсисом". Л. Виготський розглядає це почуття як основну особливість будь-якого художнього сприймання. Чи може виникнути катарсис у дітей дошкільного віку? Як показують результати психологічних досліджень, дитині доступне сприймання творів мистецтва та їх елементарна естетична оцінка (Л. Виготський, О. Запорожець, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.). Педагогічні дослідження підтвердили висновки психологів про те, що діти можуть сприймати зміст творів мистецтва на основі виокремлення в першу чергу елементів художньої форми. У багатьох дослідженнях доведено доступність розуміння виразних засобів у різних видах мистецтва, можливість формування в дошкільників здібності сприймати різні образи: в музичному мистецтві (Н. Ветлугіна, І. Дзержинська, К. Тарасова та ін.), образотворчому (Т. Казакова, Т. Комарова, В. Котляр та ін.).

Сприйняття художнього образу твору мистецтва носить у дітей активний, дійовий характер: дитина подумки бере участь у діях героїв, переживаючи їх радощі та невдачі. При сприйнятті творів мистецтва виникають художні емоції, проявляється творчість. У літературі наголошується на необхідності розвивати в дітей естетичний смак, вчити їх сприймати прекрасне, використовуючи для цього в галузі театру драматичний інстинкт, який яскраво виражений у дітей (М. Бахтін, С. Русова та ін.).

Разом з цим було проведено соціально-психологічне вивчення питань сприймання вистави глядачами (О. Брянцев, С. Розанов,

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

С. Образцов, Н. Сац та ін.). Урахування дитячих вражень автори розглядали як умову коригування сценічної постановки вже зроблених робіт і визначення напрямку цієї діяльності в майбутньому. Діти значно активніше сприймають виставу, ніж дорослі. Це підтверджує прагнення дитини після вистави відтворювати все, що збагатило її почуття (гра в героя, який подобається, подальше придумування подій, малювання, ліплення героїв тощо).

Сприймання художнього твору передбачає не тільки здатність пізнати, зрозуміти зображене. Необхідною умовою художнього сприймання є емоційна забарвленість реакції глядача, вираження ставлення до нього (О. Запорожець, Б. Теплов, П. Якобсон та ін.). Дошкільники активно ставляться до сприйнятого, намагаються самі безпосередньо впливати на хід подій (слідкувати за подіями, які відбуваються на сцені, з напругою, часом кричать, перекидаються репліками, плескають в долоні тощо). Наприкінці дошкільного віку ставлення до сприйнятого змінюється – з'являється здатність зайняти позицію глядача (Н. Ніколенко). Особливість театрального мистецтва, яка проявляється в його наочності, яскравості та динамічності, позначається позитивно на сприйманні вистави, яка є індивідуальним актом. Своєрідність його визначається не тільки психологічним складом, темпераментом, загальним рівнем розвитку дитини, але й тим досвідом, який передує його зустрічі з мистецтвом театру, досвідом життєвим і художнім. Сприймання театрального видовища допомагають різні психічні процеси: мислення, почуття, уява [20:153].

Аналіз літератури дозволив виділити особливості сприйняття вистави: здатність до прихованого духовного контакту, обміну почуттями, здатність відчувати насолоду, здатність сприймати умовність сценічної дії, вірити уявленим обставинам. Активність дитячого сприймання проявляється в доповненні від себе таких слів і подій, яких на сцені не було, але хотілось побачити. Випадають з дитячого сприймання загальна композиція вистави, малюнок мізансцен, питання стилю, єдності всіх компонентів, які в своїй сукупності створюють виставу (І. Любинський).

У процесі розвитку художнього сприймання зароджується і оцінка сприйнятого. І хоч оціночні судження дітей дошкільного віку примітивні, вони свідчать про можливість розвинути вміння відчутти

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

красиве та передати його оцінку в емоційному стані (настрої, афектній реакції), у висловлюванні, в продуктивній діяльності (малюнку, розповіді). При цьому проявляється не тільки загальна оцінка всього твору, яка зазвичай виражається в полярних позначеннях (сподобалось-не сподобалось, добре-погано), але і аналіз окремих образів, їх відношень, зв'язків тощо. У процесі розвитку художнього сприймання в дітей поступово з'являється розуміння виразних засобів творів мистецтва, що веде до адекватного, позитивного, глибокого сприйняття вистави. "Художньо повноцінне сприйняття мистецтва – це активна діяльність, окрім того, це – "вміння", якого треба вчитися" (Б. Теплов).

Ряд дослідників (М. Бахтін, Н. Сац та ін.) вважали, що діти легше сприймають на сцені звичайні, життєві, а не вигадані, фантастичні ситуації; вважали, що казка перекручує в дітей уявлення про дійсність. У цьому проявлялась недооцінка дітьми цього жанру. Насправді в "казці в своєрідній формі відтворюється життя народу, його звичаї та характер діяльності, прагнення та ідеали. Слухаючи казку, дитина підходить до її оцінки з реалістичної позиції..." (О. Запорожець).

Матеріали досліджень дозволяють виділити низку умов успішного сприймання дошкільниками художніх творів:

- наявність системи відповідних еталонів, якими володіє дитина, і ступінь сформованості операції зі співвіднесення цих еталонів з якостями об'єктів, які сприймаються (Л. Венгер, О. Запорожець та ін.);

- досвід сприймання різних творів мистецтва і порівняння різних засобів реалізації ставлення людини до дійсності (музика, вірші, скульптура, живопис та ін.);

- досвід сприймання театру та театралізована гра, яка з'явилась на цій основі;

- забезпечення можливості проявляти здібність і потребу дітей дошкільного віку в імпровізації, яка проявляється в образотворчому (Т. Комарова, В. Мухіна, Н. Сакуліна, В. Котляр та ін.), музичному мистецтві Н. Ветлугіна, І. Джержинська, А. Зіміна та ін.), мовленнєвій і театралізованій діяльності (В. Глоцер, К. Чуковський, Л. Фурміна та ін.);

- достатньо високий рівень сюжетної гри, яка основана на наслідування та творчій переробці одержаних уявлень.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

Останнє положення особливо важливе для нашого дослідження.

У природній творчій діяльності, якою є гра, в дітей формуються передумови для сприймання театрального мистецтва. Дитина володіє важливими елементами естетичного сприймання: емоційністю, сприйнятливістю, образністю, фантазією, вигадкою, винахідливістю. Саме в процесі гри в дітей розвивається психічний механізм, який є генетичною основою для сприйняття театрального мистецтва. У грі дитина діє в уявлених обставинах з уявленими образами, є виконавцем усіх ролей, швидко переключається з однієї ролі в іншу. Перехід від звичайного стану в стан ролі та з однієї ролі в іншу обумовлено гнучкістю уяви дитини та її відчуттям віри в умовну дійсність гри (Г. Михайлова, Н. Михайленко, І. Румянцева та ін.). Наближення театральної вистави до прийомів звичайної для дитини ситуації гри, полегшує знайомство з новим для неї мистецтвом (Н. Сац).

У грі проявляється здібність до задуму, розвивається краса рухів. У дітей 6-7 років гра часто є виставою, яка показується для глядачів. У цих іграх можна бачити перехід від гри до театрального мистецтва.

Розвиток театралізованої діяльності тісно пов'язаний з розвитком сприймання сценічного мистецтва. Дослідження психологів (О. Ананьєв, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Б. Теплов та ін.) довели залежність сприйняття від діяльності. Сприймання в дітей дошкільного віку розвивається по мірі того, як дитина оволодіває спочатку елементарними, а потім і більш складними видами діяльності.

Автори низки робіт (М. Бартрам, М. Бахтін, О. Брянцев та ін.) вважали, що перше знайомство з театральним мистецтвом має відбуватися в ляльковому театрі. Які ж переваги має ляльковий театр для дошкільників перед театром драматичним? Як стверджує Т. Караманенко, малюки бояться Діда Мороза, Вовка, Ведмедя та інших персонажів у виконанні акторів, тому поява на сцені актора в костюмі героя може налякати маленьких глядачів (на жаль, автор не називає вік дітей). Цього ж героя-ляльку діти сприймають цілком спокійно. Крім того, під час вистави дошкільникам важко охопити велику сцену, їх відволікають дрібниці, розпорошується увага. У протилежність цьому, мініатюрна сцена-ширма для ляльок, яка не

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

заставлена багатьма декораціями, легко сприймається недосвідченими глядачами.

Уточнена також позиція про неправомірність первинності та пріоритету лялькового театру в формуванні сценічної діяльності дошкільників. Є припущення, що більш ефективним у цьому процесі може бути участь дітей саме в драматизації. Чому? В ляльковому театрі діти повинні мати запас різних поз, жестів, рухів ляльки та вміти вибирати з них ті пози та жести, які необхідні для передачі образу, який виконує лялька. Діти повинні намагатись "виправдати" кожен рух, жест і позу ляльки, тобто уявити, в якому стані змогла б лялька робити такі жести та приймати такі пози. Крім того, протягом часу дітям важко тримати руки піднятими догори з лялькою, внаслідок чого образ втрачає динамічність. Голова дитини під час усієї вистави знаходиться в незвичайному положенні, тому в неї з'являються "зажими" м'язів обличчя, шиї. Відображається це і на м'язах мовленнєвого апарату: голос стає хриплий, тихий. Таким чином, робота з ляльками створює додаткові труднощі та порушує сценічну діяльність. Дітям легше уявляти дії без ляльок, тому доцільно починати роботу з драматичної дії – яскравої, легкої для повторення, динамічної, яка наближається до життєвої ситуації та, отже, більш природної для дитини. Виходячи з цього, починати формувати театралізовану діяльність в дітей старшого дошкільного віку потрібно з драматичних вистав.

Основна мета дитячої театралізованої діяльності – індивідуальне сценічне вираження. Виходячи з цього, основна мета керівництва цією діяльністю – не звичайне ознайомлення з театром, а створення умов для самостійного прояву ігрових здібностей дітей. У цьому плані робота вихователя з керівництва театралізованою грою є однією зі сторін керівництва ролевою грою.

Аналіз літератури дозволяє дати характеристику вмінь театралізованої діяльності. Перш за все це знання засобів виразності, вироблення вмінь користуватися ними, передача емоційного персонажу; робота над текстом, знання своєї ролі, знаходження мізансцен, взаємодія персонажів. Усі ці вміння набуваються спочатку в процесі сюжетно-рольової гри, яка є природним проявом взаємодії дитини з оточуючим світом. Це також підтверджує, що систему роботи з дітьми доцільно підпорядкувати логіці історичного розвитку театру, а тому починати з організації драматичних вистав. Наявність вмінь у всіх дітей визначає можливість побудови колективної гри, в якій немає "головних" чи "другорядних", а кожний

**РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

виконує певну роль, без якої театралізована діяльність розпадеться. Підтверджується думка про те, що при правильній організації педагогічного процесу проявляється самоцінність процесів дитячої творчості: приготування костюмів, декорацій та інше набуває для дітей значення аж ніяк не менше, чим сама театралізована гра.

Психологи (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонт'єв, Д. Ельконін та ін.) вважають рольову гру провідною діяльністю в дошкільному віці. Саме гра задовольняє основні потреби дошкільника в спілкуванні, пізнанні, вираженні себе; забезпечує повноцінний психічний розвиток. У її надрах зароджуються та розвиваються інші види діяльності (праця, вміння та ін). Багатьма дослідниками доведено роль ігрової діяльності у всебічному розвитку дитини. У грі дитина вірить обставинам, які зображаються, живе емоційним життям, але при цьому сприймає ігрову ситуацію як єдність реальної та уявленої ситуації. Вона усвідомлює умовність гри, але незважаючи на це ігрові переживання завжди щирі.

У театрі все сприймається з позиції схожості зі справжнім, тому неможливо домовитись про все, як у грі, та дія основного закону гри "начебто" більш обмежена на сцені. На сцені дитину радує та впізнаність, яка зберігається при умовному зображенні. Поштовхом для творчої роботи уяви глядачів є "радість упізнання". Дошкільника радує впізнаність предметів, яку вони зберігають при умовному зображенні. Саме ця впізнаність допомагає дітям співвідносити побачене з життям, викликає необхідні асоціації (Г. Михайлова, Л. Сізова).

Отже, основу театралізованої діяльності складає сюжетно-рольова гра, тому розглянемо більш докладно загальні та специфічні риси цих двох видів діяльності (Таблиця 2.3.1).

*Таблиця 2.3.1*

***Специфічні риси театралізованої та сюжетно-рольової гри***

	<b>Театралізована гра</b>	<b>Сюжетно-рольова гра</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Сюжет</b>	Зміст зафіксований, заздалегідь відомий. Дошкільники не можуть вносити в текст зміни, не можуть виходити за рамки дій, які ставить автор, та повинні відтворювати події тільки в заданій послідовності.	Гру створюють самі діти, їх діяльність носить творчий характер. Зміст гри знаходиться в процесі свого розвитку (можна вносити зміни; завчасно відомо, які розгорнуться події тощо).

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ**

1	2	3
Роль	<p>Дошкільнята відтворюють коняретні образи: кожний персонаж наділений своїм характером, зовнінім виглядом і манерою говорити; за ним "закріплені" дії та вчинки, вказані умови, в яких він живе.</p> <p>Вони розуміють умовність ролі, в таких іграх відсутні реальні відношення та існують тільки ігрові (рольові).</p>	<p>Діти прагнуть наслідувати дорослих, старших чи ровесників, образи які збереглися в їх досвіді; зображають близьких людей, яких добре знають, тому за кожною ігровою роллю стоїть реальний образ.</p> <p>Крім того, рольова гра об'єднує в собі систему ігрових і реальних відносин дошкільників. Вони самі встановлюють правила відносин; діти, які грають, приймають їх, а непідкорення руйнує ігрові взаємодії.</p>
Ігрові дії	<p>Дії персонажів визначаються літературним твором. Вони заздалегідь повторюються, передаються за допомогою мізансцен, пантоміми, жестів.</p>	<p>Дії дошкільнят є довільними та за характером найчастіше виступають як професійні чи побутові (продавець - продає, мама - підмітає).</p>
Засоби образної виразності	<p>Засоби образної виразності потребують відповідної підготовки, вироблення вмінь користуватися ними, знаходити відповідний емоційний стан персонажа, розкрити його характер та особливості взаємодії з іншими дійовими особами.</p>	<p>Спеціальне навчання засобів виразності не проводиться, міра ігрових умінь не відображається на ставленні дітей до гри та на бажанні брати участь у ній.</p>
Атрибути	<p>Атрибутика готується заздалегідь. Хід та організація вистави неможливі без наявності придуманих атрибутів. Заміна одних атрибутів іншими в процесі діяльності не здійснюється.</p>	<p>Початок сюжетно-рольової гри не завжди залежить від наявності атрибутів. У ході гри виникає та задовольняється потреба в них, для чого використовують будь-які замісники реальних предметів.</p>
Декорації	<p>Для театралізованої гри характерна обов'язковість спеціальних декорацій, які готуються до даної вистави заздалегідь, відображають його специфіку та визначають сценічні дії.</p>	<p>У сюжетно-рольовій грі не обов'язкова наявність спеціальних декорацій та вони не мають принципового значення для ходу гри.</p>

**РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

1	2	3
<b>Костюми</b>	Використання костюм обов'язкове. Кожному персонажу готується спеціальний костюм, який відповідає характерним особливостям образу.	Використання костюму не обов'язкове. Замість спеціальних костюмів діти використовують окремі елементи або костюмом персонажа стає особливий одяг дитини.
<b>Музика</b>	Музика є обов'язковим компонентом вистави.	Використання музики не типово.

Аналіз історіографії театрального мистецтва, психологічних особливостей сприйняття різної сценічної дії дітьми дошкільного віку, а також порівняльних характеристик театралізованої та сюжетно-рольової гри дає можливість зробити висновки:

– сприйняття дітьми дошкільного віку театру та самостійна театралізована діяльність – два своєрідних, несхожих процеса, але вихідні точки кожного різні. Сприйняття театрального мистецтва доцільно починати з найбільш простого, доступного для емоційного відгуку дитини виду – лялькового театру, тоді як самостійна театралізована діяльність дошкільників має наближатися до рольової гри як провідної діяльності дітей цього віку;

– у театралізованій та сюжетно-рольовій грі багато спільного (сюжет, дія, роль тощо). Ці ігри мають спільну мету: в їх основі лежить відображення подій і відношень між героями. Але театралізовані ігри засновані на драматизації літературних творів (чи власних інсценівок), які пристосовані для виконання на сценічному майданчику. Крім цього, театралізовані ігри є виставами, де за ролями розігрується певний літературний твір і за допомогою основних засобів образної виразності (жести, пози, міміка, пантоміма) та емоційної виразності (інтонація) відтворюються конкретні образи;

– відмінною особливістю сюжетно-рольової гри є те, що її створюють самі діти, а їх ігрова діяльність носить самодіяльний і творчий характер. Ігри можуть бути короткочасними та тривалими. Структура рольової гри включає такі компоненти (Д. Ельконін): роль, яку беруть на себе діти в процесі гри; ігрові дії, за допомогою яких діти реалізують взяті на себе ролі дорослих і відношення між ними; умовна заміна реальних предметів; реальні відношення між дітьми, які грають.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Аналіз психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури довів необхідність спеціального ознайомлення старших дошкільників з театром. Виходячи з цього, нами була розроблена експериментальна програма "Ознайомлення дошкільників з театром".

Розроблена програма відображає один із можливих варіантів розкриття Коментаря до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, 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 самовиражатися у різних видах художньої діяльності" [11:138]. Вона призначена для дітей старшого дошкільного віку та забезпечує поступове ознайомлення дошкільників із театральним мистецтвом, послідовно розкриває методiku керівництва театралізованими іграми.

Основна **мета** програми – підведення дошкільників до усвідомлення специфіки різних видів театального мистецтва, виховання в них стійкого інтересу до театального мистецтва, готовності до творчої діяльності.

**Завдання** програми:

- ознайомлення дітей зі специфікою театального мистецтва;
- формування в них емоційно-ціннісного ставлення до театру;
- розвиток естетичного сприйняття як творчого процесу – основи залучення до мистецтва;
- оволодіння навичками спілкування та колективної творчості.

*Освітня* функція програми полягає в формуванні у дітей уявлень про театр, театральне мистецтво та театралізовану діяльність.

Реалізація *розвивальної* функції забезпечує формування в дошкільників умінь виділяти суттєві ознаки зовнішнього оформлення театальної споруди, знаходження театру за характерними ознаками та порівняння його з іншими будівлями. Також виробляються вміння виділяти істотні ознаки об'єкта, порівнювати, узагальнювати головні думки. Розвивальна функція програми передбачає також формування елементарної ерудиції

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

дітей, її загальної культури; збагачення та активізацію словника їхнього мовлення.

*Виховна* функція включає виховання в дітей-дошкільників емоційно-позитивного ставлення до театрального мистецтва, повагу до різних театральних професій; формування естетичних почуттів.

Зміст програми представлено **2 напрямми**:

**1 напрям** – засвоєння дошкільниками знань про театр. Діти ознайомлюються з театром як культурною установою та правилами поведінки в театрі. Знайомство з безпосередніми та опосередкованими учасниками вистави проходить послідовно.

**2 напрям** – використання дітьми знань про театр у самостійній театралізованій діяльності. Дошкільникам пропонуються різні типи підготовчих вправ, які спрямовані на розуміння образу: це вправи на розвиток уваги та уяви, засобів образної (жести, пози, міміка, пантоміма) та емоційної (інтонація) виразності, дитячого варіанту "аутотренінгу".

Ці вправи забезпечують поступове ускладнення завдань, їх різноманітність з урахуванням міри труднощів та повторюваності, а також можливості повернення до певного типу вправ на якісно новому рівні. На основі підготовчих вправ діти підходять до організації самостійної театралізованої діяльності.

**Методи та прийоми**, які передбачено в програмі "Ознайомлення дошкільників з театром", різноманітні, наприклад, виразне читання літературних творів та їх драматизація. Широко використовуються практичні дії дітей, інтелектуальна діяльність з елементами творчості (робота з кросвордами, ребусами, шарадами, загадками тощо), продуктивна діяльність з елементами творчості (малювання, ліплення, орігамі) та ігрова діяльність з елементами творчості (гра "Ми скоморохи" та ін.).

Діти повинні **знати**:

- що таке театр та історію виникнення театру;
- театральні професії безпосередніх учасників вистави (ті, хто ставить виставу) та опосередкованих учасників вистави (тих, хто забезпечує умови для успіху вистави);
- правила поведінки в театрі.

Діти повинні **вміти**:

- виконувати завдання інтелектуальної діяльності з елементами творчості (відгадування ребусів і кросвордів на

## **НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ**

---

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.

**Програма складається з трьох розділів:**

1. Знайомство з театром як культурною установою.
2. "Акторське тренування"
3. Самостійна театралізована діяльність.

### Розділ I.

#### Знайомство дітей з театром як культурною установою

**1. Як розвинути емоційне ставлення до театру в дітей старшого дошкільного віку? Що таке театр?** Для чого ходять до театру? Що можна дивитись в театрі? Чи були ви в театрі? Чи подобається вам театр і чому? Що роблять в театрі? Що ви дивились у театрі? Що найбільш запам'яталось, сподобалось у театрі? Як називають людей, які грають на сцені? Хто керує акторами? Що допомагає глядачам упізнати, де відбувається дія? Хто малює декорації та шиє костюми? тощо.

Театр як культурна установа. Особливості театру як культурної установи. "Дім чарівних вистав". Відвідування театру. Суттєві ознаки зовнішнього оформлення театру. Відмінні риси театральної споруди від інших будівель. Різні будівлі театральних споруд. Ознайомлення з театральними символами. Театральна афіша.

Внутрішні приміщення театру, їх оформлення. Фойє, його призначення (великі дзеркала, фотографії акторів, картинки із вистав, бесіди про вистави в антракті). Гардероб (вішалки, номерки на одяг, біноклі). Повага до праці працівника театру – гардеробника. Зала для глядачів (комфортна зала, м'які зручні крісла, які розставлені в певному порядку; номерки на кріслах; оркестрова яма).

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

Сцена (таємничий занавіс, яскраві прожектори, декорації) та емоційні відчуття. Закріплення понять: декорації, фойє, сцена, оркестрова яма, прожектора.

Історія виникнення театру. Як з'явився театр. Свята на площах. "Веселі люди" – скоморохи. "Небилиці-небувальщини" скоморохів. Образ скомороха: яскрава сорочка, кольоровий ковпак із брязкальцями, нарум'янені щоки. Мельпомена – Муза театру.

Театральна афіша. Для чого потрібна афіша. Що приваблює глядачів у афішах. Що можна дізнатися за афішами? Характерні особливості вистави в афіші. Чим відрізняються афіши?

Театральна каса. Театральний квиток – ряд, місце; число, місяць, час початку вистави; вартість квитка тощо. Контроль у театрі. Для чого потрібен театральний квиток. Як треба купувати квитки в театрі. Чарівні слова для театрального касира. Придбання квитків різної вартості. Обережне поводження з квитків упродовж всієї вистави. Повага до праці працівників театру (касир, білетер).

*Інтелектуальна діяльність з елементами творчості.* Вивчення потішок ("Гойда-да"), віршів-жартів ("Бігла полем ковбаса" та "Біла галка" М. Петренко). Придумування власних жартівливих розповідей, історій, віршів, небувальщини. Розуміння та самостійне виділення умовного символу театру. Опис настрою театральних символів. Закріплення театральних слів у дидактичній грі "Театральні слова". Відгадування кросвордів зі словами "театр", "скоморох". Розгадування анаграм: смохорох, атерт, амсак, тюмкос, кавпок. Дидактична гра "Театральні слова". Спілкування з твором мистецтва: картина Б. Кустодієва "Масниця" (1919), здібність відчувати та сприймати сутність художньої культури. Бесіда дітей з батьками про їх ставлення до театру.

*Продуктивна діяльність з елементами творчості.* Малювання власних театральних споруд і театральних символів, запрошень до театру; музи театру – Мельпомени, маски для скомороха, візерунка для шапки скомороха, костюма для нього або самого скомороха. Ліплення театральних споруд, героїв улюблених казок; фігурок скоморохів. Аплікація різних видів афіш. Будівництво із кубиків "власного театру". Конструювання різних театральних виробів за допомогою прийомів оригамі (шапка для скомороха). Організація виставки дитячих робіт.

*Грова діяльність з елементами творчості.* Розігрування сценок-діалогів із реального життя ("Сестричка захворіла", "У перукарні" та

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

ін.), зустрічей героїв із знайомих казок ("Баба-Яга – Машенька", "Буратіно і Тато Карло" та ін.), кумедних сценок ("Ми – скоморохи!", "У звіринці" та ін.). Сюжетно-рольова гра "У театральній касі", яка знайомить дітей з купівлею квитків, різних за вартістю та місцезнаходженням. Співи пісень, водіння хороводів дівчатами в образі Музи-Мельпомени.

**2. Як сформувані у старших дошкільників загальні уявлення про діяльність акторів у? Перегляд вистав у театрі.** Вистава очима глядачів. Гра акторів, їх мова та рухи під час вистави, вміння акторів вести себе на сцені. Костюми акторів (колір, фасон одягу) і аксесуари. Чудові декорації та прекрасна музика у виставі.

Враження про театр. Зміни настрою під час вистави, хвилювання. Співчуття героям і радість за них. Оцінка побаченого у виставі. Хто з героїв більше всього сподобався та чому. Додаткові засоби театральної виразності: кращі декорації та костюми. Дійова особа – музика. Значення слова "антракт". Кому потрібен антракт. Відпочинок глядачів у антракті. Актори та працівники театру в антракті.

*Інтелектуальна діяльність з елементами творчості.* Відгадування кросвордів, ребусів із театральними словами. Колективне складання замітки про виставу дітей та вихователя.

*Продуктивна діяльність з елементами творчості.* Передача в малюнках-афішах характерних особливостей вистави. Малювання героїв казок, сценок із вистави, декорацій, костюмів, які сподобались. Ліплення декорацій, героїв вистави. Вироби із паперу: паперові композиції, панно (декорації для вистави, казкові персонажі вистави тощо). Створення макету вистави.

*Ігрова діяльність з елементами творчості.* Розігрування окремих сценок із вистав, які переглядалися. Гра у виставу на макетній сцені. Збирання театральних афіш, програм, листівок акторів, квитків від вистави тощо.

**3. Таємниці театральних професій. Театральні професії.** Ознайомлення з театральними професіями безпосередніх та опосередкованих учасників вистави. Працівники театру про працю людей, які зайняті в постановці вистави.

Праця безпосередніх учасників вистави (ті, хто сталять виставу). Головні чарівники театру – актори. Повага до праці актора. Перевтілення актора. Виразне мовлення актора. Тіло актора, його

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

хода, жести, міміка. Кімната, де проходять репетиції акторів. Керівник акторів – режисер. Творча робота режисера з акторами. Робота режисера з художником, диригентом і музикантами. Творча праця художника театру. Художня майстерня. Зображення художником декорацій: спеціальне освітлення, форма та композиція. Відображення на декорації місця та часу дії театральної вистави; ескізи, костюми для акторів. Диригент і музиканти. Репетиції оркестру. Музика у виставі.

Праця опосередкованих учасників театру (ті, хто забезпечують умови для успіху вистави). Професія касира та гардеробника, костюмера та гримера, бутяфора та освітлювача. Робітники сцени. Важливість та корисність праці кожного з тих, хто працює в театрі.

Неодмінні учасники вистави – глядачі. Особливе значення глядача в театрі. Присутність глядачів у момент самої творчості. Неможливість виступів акторів без глядачів.

*Інтелектуальна діяльність з елементами творчості.* Відгадування загадок, кросвордів, ребусів, анаграм зі словами "вішалка", "актор", "антракт", "костюм". Закріплення знань про театральні професії в дидактичній грі "Хто я?" Підготовка та проведення з дітьми театральної вікторини.

*Продуктивна діяльність з елементами творчості.* Малювання декорацій вистави, яку дивились; декорацій до найулюбленішої казки, власних декорацій. Малювання театрального костюма, який сподобався у виставі або костюма для улюбленого героя. Ліплення героїв казок, декорацій. Готування елементів костюмів для ігор. Готування із паперу шапочок і масок для ігрових персонажів.

*Ігрова діяльність з елементами творчості.* Гра в різні театральні професії (актори, художники, музиканти тощо).

**4. Поговоримо про правила поведінки в театрі.** Правила поведінки в театрі. Що таке правила поведінки в театрі. Хто їх має дотримуватися та чому. Важливість дотримання правил поведінки в театрі. Як не треба поводити себе в театрі. Здобування перших уроків культури поведінки в театрі. Знаходження свого місця в залі для глядачів. Правильний прохід по ряду перед виставою та під час вистави в залі для глядачів. Вбрання, яке одягають у театр. Предмети, які можна брати в театр. Квіти, які дарують акторам. Знаки-символи про правила поведінки в театрі.

*Інтелектуальна діяльність з елементами творчості.* Ознайомлення з групами знаків-символів про правила поведінки в театрі.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Визначення на малюнках глядачів, які не дотримуються правил поведінки в театрі. Визначення на малюнках квітів, які дарують акторам.

*Продуктивна діяльність з елементами творчості.* Малювання театральних квитків; власних знаків-символів про правила поведінки в театрі; малювання квітів, які можна дарувати акторам. Паперові композиції квітів для акторів. Підготовка дитячих робіт до виставки.

*Ігрова діяльність з елементами творчості.* Сюжетно-рольова гра "Театральна каса", яка знайомить дітей з правилами поведінки в театрі (знаходження свого місця за квитком, правильний прохід по ряду). Розігрування ситуацій, в яких можуть опинитися діти в театрі.

### Розділ II.

#### "Акторське тренування"

**5. Розвиток уваги та уяви в дітей старшого дошкільного віку.**  
Будь уважним! Розвиваємо уяву. Увага, перевтілення її в постійно діючий фактор. Організація уваги дітей для наступної діяльності. Увага слухова та зорова. Контролювання та керівництво своєю увагою.

Уява, конструктивне використання своєї фантазії. Комбінування раніш отриманих уявлень, їх перетворювання, яке здійснюється шляхом аналізу та синтезу за наявними уявленнями.

*Інтелектуальна діяльність з елементами творчості.* Видозмінювання образів реальних речей, на основі асоціацій створення інших образів у дидактичній грі "Що це могло бути?" Спостереження за природними явищами та придумування різних історій з ними. Придумування маленьких сюжетів на певну тему ("У перукарні", "У кондитерському магазині", "Про що розповіла морська мушля", "Що розповів вітер" тощо). Придумування розповідей, які логічно об'єднують два чи більше предметів ("Квітка та мама", "Сніг і санчата" тощо). Вправи з музикою для перевірки вміння уявляти, які зорові образи виникають у зв'язку з характером музики.

*Продуктивна діяльність з елементами творчості.* Малювання "звіра, якого не існує", "обличчя весняного вітру", "життя дощових крапель".

*Ігрова діяльність з елементами творчості.* Ігрові вправи на розвиток слухової уваги ("Про що розповідає кімната?", Звуки будинку" тощо). Будування ритмічних малюнків, наприклад, "як

співає зозуля". Гра "Холодно-гаряче" під музику. Самостійне придумування різних вправ на слухову увагу. Ігрові вправи на розвиток зорової уваги. Ігрові завдання на знаходження різних образів у природньому матеріалі (жолуді, листя, шишки тощо).

**6. Що таке засоби образної та емоційної виразності? Жести та пози бувають різними.** Визначення особливостей зовнішнього прояву емоційних станів за допомогою жестів. Самостійний добір власних виразних жестів. Відповіді на запитання за допомогою жестів. Виконання дій за допомогою жестів.

Визначення особливостей зовнішнього прояву емоційних станів за різними позами. Складання своїх власних поз відповідно до настрою і характеру героя. Складання групових поз.

**Міміка та пантоміма.** Визначення настрою людини за схематичними малюнками, виразом обличчя однолітка або дорослого. Знаходження засобів виразності, адекватних до свого настрою, за допомогою міміки. Емоційний стан людей на малюнках і фотографіях. Вираження власного настрою за допомогою міміки під час читання творів. Передача специфіки почуттів за допомогою міміки.

Визначення особливостей зовнішнього прояву емоційних станів за виразними рухами всього тіла та складання своїх пантомімічних сценок. Моно і групові пантомімічні етюди.

**Інтонація.** Розуміння та емоційне вираження різних станів за допомогою інтонації. Інтонації, які виражають основні почуття, різні специфічні емоційні стани. Добір інтонації, яка найбільш повно передає стан героя.

*Інтелектуальна діяльність з елементами творчості.* Вправи на визначення за виразом обличчя полярних станів людини (добрий-злий, веселий-сумний тощо). Вправи на формування вміння визначати настрій за окремими частинами обличчя (за станом очей і брів).

Вправи на визначення та емоційне вираження інтонацій, які побудовані на протилежних емоціях (сумно-весело). Вправи на визначення інтонацій, які використовують інші. Вправи на добір інтонацій, які найбільш повно передають стан героїв (злий, веселий, сумний тощо). Придумування власних ігрових діалогів.

*Продуктивна діяльність з елементами творчості.* Малювання схематичних фігур, обличчя різного настрою чи характеру. Вправи

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

на вміння фіксувати емоційний стан за допомогою кольорової плями, графічного малюнка.

*Ігрова діяльність з елементами творчості.* Ігрові вправи з метою розв'язання певних завдань жестами ("дуже гаряче", "змерз" тощо). Самостійне приймання умовних поз в іграх "Море хвилюється", "Зроби фігуру".

Ігрові вправи, за допомогою яких формується вміння виражати різні емоції в казках, віршах. Ігрові вправи, які формують вміння визначати настрій за окремими частинами обличчя. Ігрові вправи, які спрямовані на вміння фіксувати емоційний стан за допомогою кольорової плями, графічного малюнка. Відгадування загадок і показ за допомогою пантоміми відгадок.

Передача змісту скоромовок, байок або віршів за допомогою пантоміми. Ігрові вправи, які пов'язані з традиційними образами балетного театру, наприклад: "Листя, яке опадає". Ігрові вправи: "Відобразити кого-небудь так, щоб усі зрозуміли, хто це?", "Відобразити що-небудь так, щоб усі зрозуміли, що це?" з метою визначення сформованості вмінь використовувати засоби образної виразності при передачі конкретного образу.

Ігрові вправи з метою визначення та емоційного вираження інтонації, побудованої на протилежних емоціях (сумно-весело). Ігрові вправи з метою вираження різних специфічних емоційних станів. Передача прислів'їв, скоромовок за допомогою різної інтонації. Розігрування сценок-діалогів на задану тему, в основі яких лежать як реальні ситуації, так і уявлені. Наприклад: "Мама телефонує", "На прийомі в лікаря", "Вовк зустрів Червону Шапочку" та ін. Самостійне придумування та розігрування ігрових діалогів.

**7. Дитячий варіант "аутотренінгу".** Ознайомлення з азбукою "аутотренінгу". Формування стійкої уваги, емоційної стабільності, різноманітних емоційних реакцій, релаксації. Підвищення почуття впевненості, емоційної стабільності; швидкої адаптації до виступу, який має відбутися. Тренування різноманітних емоційних реакцій, специфічних для театралізованої діяльності. Оволодіння навичками довільно розслабляти м'язи, керувати своїм тілом, даючи подумки команди.

*Ігрова діяльність з елементами творчості.* Ігрові вправи на самонавіювання почуття важкості та легкості, тепла та холоду тощо. Ігрові вправи з метою викликати в себе позитивні реакції у відповідь

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

на труднощі, передбачити ситуацію успіху. Вправи на релаксацію під музичний супровід.

### Розділ III.

#### Самостійна театралізована діяльність

8. Організація театралізованої діяльності в старших групах дошкільного навчального закладу. Робота над виставою. "Робота за столом". Ознайомлення зі змістом п'єси, колективне обговорення образів п'єси, конфліктів, взаємовідношень між персонажами. Пошук потрібних інтонацій, жестів, манери поведінки героїв. Перші спроби в пошуках майбутніх сценічних образів, робота над текстом.

"Робота у вигородах". Колективна розробка мізансцен, розуміння суті взаємовідносин героїв. Розташування "акторів" на сцені в той чи інший момент вистави. Перевірка запропонованих мізансцен. Обговорення опорних крапок композиції на сцені. Альтернативні пропозиції вихователя-режисера з мізансцен. Розвиток чуття композиції. Гра в ансамблі з урахуванням манер виконання учасників вистави.

"Репетиції на сцені". Виконання низки дій, які пов'язані з життям дійових осіб перед початком кожної репетиції. Репетиції в костюмах, "обживання" костюму.

"Генеральна репетиція". Репетиція з використанням музики, декорацій і всієї атрибутики.

Інтелектуальна діяльність з елементами творчості. "Журналісти" беруть інтерв'ю в "акторів" про те, як вони готувалися до виступу; про образи, які вони втілювали.

Продуктивна діяльність з елементами творчості. Виготовлення елементів костюмів для героїв вистави, декорацій. Випуск афіші, продаж квитків, підготовка "зали для глядачів".

У зв'язку з Міжнародним днем театру стало традицією наприкінці березня кожного року серед дошкільних навчальних закладів м.Бердянська Запорізької області організувати та проводити конкурс з театралізованої діяльності на тему "Вітаю тебе, театре!", організатором якого стали кафедра дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету (доцент Л.В. Макаренко) та Бердянський відділ освіти (інспектор з дошкільного виховання Л.В. Лисенко).

Ідея конкурсу – виховання дошкільників через театральне мистецтво, яке має велику силу впливу на формування морально-

## **НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ**

---

естетичного світу дитини, а мета – залучення молодого покоління до спадщини світової культури, розвиток творчих здібностей дитини засобами театрального мистецтва.

### **Завдання конкурсу:**

- популяризація театрального мистецтва серед підростаючого покоління;
- надання можливості дошкільникам проявити себе, реалізувати творчий потенціал;
- привернення уваги до юних обдарувань;
- обмін досвідом та творчими ідеями педагогів дошкільних закладів;
- формування образу педагога ХХІ століття.

До міського відділу освіти було подано заявки від дошкільних навчальних закладів міста про участь у конкурсі (окремі дошкільні навчальні заклади представляють на конкурс декілька міні-вистав). Сценарій і музичний матеріал подавали у день проведення вистави.

На конкурсі працювало журі, до складу якого входили досвідчені фахівці міського відділу освіти, Бердянського державного педагогічного університету, міських закладів культури, які оцінювали вистави та визначали переможців.

У кожному дошкільному навчальному закладі з театралізованої діяльності проводилась велика підготовча робота. Наприклад, вихователі-режисери та музичні керівники зводили воедино гру акторів, художнє рішення декораторів, костюмерів, музику, та лише в результаті цього народжувалась вистава. До дня вистави всі дошкільні навчальні заклади оформили стенди з фотографіями дітей, які брали участь у підготовці до вистави. А в музичній залі повісили фото дітей акторів. Напередодні вистави намалювали також афіші, яскраві запрошення та різноманітні програми з дійовими особами та виконавцями; "квитки", які в день перегляду вистави "продавав касир". Стільці в музичній залі розставили, як у "залі для глядачів". Отже, починалась вистава.

Варто наголосити, що журі було складно розподілити призові місця, бо у виставах педагоги передбачали самостійне виконання кожною дитиною ролі, спільну з дорослими та дітьми організацію сценічного простору та мізансцен, індивідуальне творче перевтілення. Дошкільнята показували певні вміння, здобуті раніше в умовах спеціально організованого навчання. Окремі "актори" вражали журі та глядачів виразністю міміки, жесту, слова.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

**Номінації** конкурсу найрізноманітніші, наприклад:

- найчарівніша казка;
- найсимпатичніший негативний герой;
- найдружніша українська родина;
- активна співдружність дорослих і дітей;
- приз симпатій глядачів;
- найяскравіший костюм;
- найкращі декорації;
- кращий юний актор (актриса);
- краща ведуча;
- краща доросла роль та ін.

Визначення та нагородження переможців конкурсу проводилося на підсумковому засіданні. Конкурсні роботи оцінювалися відповідно до критеріїв, визначених журі. Скажімо, призові місця журі розподілило за трьома жанрами: драматизація, мюзикл, дитяча опера.

Звання "Лауреат" і диплом I ступеня присуджено дошкільному навчальному закладу №41 (завідувачка Л.М. Коломоєць) у жанрі драматизація" за виставу "Найкраща красуня" (музичний керівник Т.А. Григоренко).

Звання "Лауреат" і диплом I ступеня отримав дошкільний навчальний заклад №36 (завідувачка С.М. Мащенко) у жанрі "мюзикл" за виставу "Червоний капелюшок на новий лад" (музичні керівники: С.М. Бородкіна, О.М. Гавриш).

Звання "Лауреат" і диплом I ступеня заслужив дошкільний навчальний заклад №40 (завідувачка Г.Г. Грицун) у жанрі "дитяча опера" за виставу "Муха-цокотуха" (музичний керівник: О.О. Потапенко).

Крім того, міський відділ освіти нагородив усіх лауреатів цінними подарунками. Грамоту "Дипломант" одержали всі дошкільні навчальні заклади, які взяли участь у конкурсі відповідно до місця, яке вони посіли.

Журі зробило висновок, що дошкільники можуть самостійно здійснювати театральну-ігрову діяльність, осмислено добирати засоби образної та емоційної виразності, оволодіти ними. Діти прагнули глибоко передати образ героя, показали власне ставлення до нього. Журі сподівається, що така форма організації театралізованої діяльності вихованців зацікавить всі дошкільні заклади, залучить дітей до мистецтва, прищепить їм любов до театру.

Отже, використання описаної методики забезпечує суттєве просування дітей в рівні знань про театр і розвитку емоційного ставлення до різних видів театрального мистецтва, у сформованості в них умінь організовувати виставу й брати участь в ній. У результаті цілеспрямованого педагогічного впливу дошкільники підходять до усвідомлення театру як особливої установи, яка суттєво впливає на людину. Помітна загальна зміна емоційного ставлення старших дошкільників до мистецтва театру: діти виявляють стійкий інтерес до театральної діяльності, прагнення до перевірення, вміння доцільно застосовувати образні та емоційні засоби виразності тощо.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка / В.Ц. Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 224 с.
2. Артемова Л.В. Театр і гра /Л.В. Артемова. – К., 2002. – 291 с.
3. Безгін І.Д. Театр і глядач в сучасній соціокультурній реальності /І.Д. Безгін, О.М. Семашко, В.І. Ковтуненко. – К., 2002. – 235 с.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте /Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Групові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі /за заг. ред. К.Л. Крутій. – Запоріжжя, 2004. – 142 с.
7. Караманенко Т.Н. Кукольный театр – дошкільникам / Т.Н. Караманенко. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
8. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук. – методич. посіб. / наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
9. Корнієнко Н. Самосвідомість: гра в театр /Н. Корнієнко. – К., 2002. – 120 с.
10. Куфко Н. Театралізовані ігри з дітьми дошкільного віку / Н. Куфко //Бібліотечка вихователя дитячого садка. – 2000. – № 19-20. – С. 3.
11. Макаренко Л.В. Вітаю тебе, театре! /Л.В. Макаренко // Джміль. – 2004 – № 2 – С.10-11.

**РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

---

12. Макаренко Л.В. Екскурсія до театру / Л.В. Макаренко // Джміль. – 2002. -№ 4 – С.14-15.
13. Макаренко Л.В. Так з'явився театр / Л.В. Макаренко // Джміль. – 1999. – № 4– С.14-15.
14. Макаренко Л.В. Театр – мистецтво життя / Л.В. Макаренко // Дошкільне виховання. – 1994. – № 8. – С.13,16.
15. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду / М.Д. Маханева. – М., 2004. – 128 с.
16. Михайлова А. Ребенок в мире театра / А. Михайлова. – М., 2004. – 208 с.
17. Сербина Е. Спектакль – это не самоцель, а повод для того, чтобы заниматься /Е. Сербина //Дошкольное воспитание. – 1997. – № 5. – С. 34.
18. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании /Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
19. Театральна діяльність як умова розвитку творчої особистості //Технології соціально-педагогічної роботи: навч.посібник /за заг. ред. А.Й.Капської. – К., 2000. – С.319-335.
20. Чистякова М. Психогимнастика /М. Чистякова. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
21. Чурилова Э.Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников / Э.Г. Чурилова. – М., 2003. – 160 с.

#### 2.4. Формування етнокультурної компетентності дітей старшого дошкільного віку

Одним із пріоритетних напрямків розвитку освіти на сучасному етапі є звернення до автентичних витоків української педагогічної науки, залучення підростаючого покоління до позитивних культурних традицій нашого народу. Поряд з цим відбувається відродження культури усіх етносів, що населяють країну.

У Законі України про дошкільну освіту, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Концепції національного виховання, Концепції громадянського виховання та інших документах знайшли своє місце питання суспільного виховання дошкільників з урахуванням різноманітного національного складу та регіональних умов України, адекватного обміну надбаннями духовної культури між усіма народами, які живуть у країні.

Так, в статті 7 Закону України про дошкільну освіту одним із завдань дошкільної освіти визначено виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля [2].

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні компетентність дошкільників у напрямі "Людство" визначає як комплекс уявлень про державу, народи, нації, суспільство, людство як узагальнені категорії; знання про те, що світ населяють різні народи, вони мають особливості зовнішнього вигляду, типові види занять, особливості побуту, пов'язані з умовами проживання, різняться кольором шкіри, волосся, розрізом очей, зростом, статурою, зовнішністю, звичаями тощо, люди в різних країнах розмовляють різними мовами [6].

Особливої актуальності означена проблема набуває в поліетнічних регіонах України, де компактно розселені різні національні спільноти. На думку українських науковців (В. Заслуженок, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Поплужний та інші), велика роль у формуванні етнокультурної освіченості, культури

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

міжнаціонального спілкування відводиться дитячому садку, школі, центрам культури національних меншин. Саме працівники цих закладів мають допомогти дітям зрозуміти те, що у світі, в якому ми живемо, мають місце етнічні, соціальні, релігійні відмінності. Тому дуже важливо навчити дітей зрозуміти й толерантно ставитися до представників іншої національності, іншого віросповідання, іншої культури, прищеплювати юному поколінню високу культуру міжнаціонального спілкування [4].

При цьому слід враховувати здобутки української педагогічної науки й передового досвіду дошкільного виховання, самобутності нашої гідної культури й національної вдачі української дитини, досягнень сучасного наукового прогресу.

Педагогічні позиції формування підростаючої особистості оптимально реалізуються тоді, коли дошкільники зростають і розвиваються, засвоюючи духовні надбання народу, коли у виховному процесі широко застосовуються споконвічні засоби впливу, завдяки яким кожне наступне покоління практично продовжує національні традиції та звичаї, сімейно-побутову й суспільну культуру (О. Бахутіна, Г. Бійчук, Я. Журецький, В. Корженко та інші). Такий підхід спрямовує дошкільну науку і практику на відновлення принципів гуманізму, народності, природовідповідності, які проголошують українська етнопедagogіка й етнокультурна [1].

Етнокультура як наукова дефініція вивчається в етнографії, етнології, культурології, етнодержавознавстві та інших науках. Численні дослідження етнографів Р. Ітса, С. Токарева, Д. Туркіної, Л. Шабаліної та деяких інших учених розглядають проблему етнокультури в межах своєї науки. Вони виходять з того, що етнографія – це історична наука, об'єктом дослідження якої є етнос, історія народу, що зберігається не лише в письмових даних, але і в його традиціях та звичаях, його уявленнях про навколишнє та віруваннях, знаряддях праці, їжі, одязі, житлі, в пам'ятках давнини, які зустрічаються в місцях давніх поселень, в легендах та епічних переказах, тобто в етнокulturі (в усьому комплексі культури, створеному конкретним етносом).

У сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях етнічна культура розуміється як сукупність етнодиференціюючих і етноінтегруючих характеристик певної культури (етнічні константи

і ціннісні орієнтації). Етнокультура виявляється в усіх галузях життя етносу: в мові, вихованні дітей, одязі, будівництві житла, облаштуванні робочого місця, домашньому господарстві, фольклорі, що підтверджується в роботах В. Агєєва, Є. Богданова, О. Садохіна та інших учених-етнологів [9].

Саме в етнічній культурі спостерігається нерозривна лінія збереження й передачі традицій з покоління в покоління. Це свідчить про те, що етнічна культура – успадкований від предків комплекс господарського і соціального життя, матеріальної та духовної культури, які визначають стиль життя, виконують етноідентифікуючу роль, дають можливість виділити й протиставити себе іншим етносам.

Такі українські вчені, як В. Заслуженюк, В. Присакар, Г. Філіпчук та інші, етнокультуру відносять до пріоритетів, які допоможуть згуртувати всіх людей різних національностей, що населяють єдину країну, і виховати освічене, толерантне, компетентне в цій галузі покоління.

За даними вітчизняних дослідників (А. Богуш, Г. Григоренко, П. Ігнатенко, В. Інжестойкова та інші), уже в перші роки життя дитини закладаються основи таких відчуттів і якостей характеру, які зв'язують її зі своїм історичним корінням, національним іменем та походженням і впливають на формування пам'яті родоводу, любові до своїх батьків, отчого дому, народу, на зародження національної свідомості, почуття відданості Батьківщині.

Наука доводить, що справжнє виховання є глибоко національним за сутнісним змістом, характером та історичним покликанням (І. Мартинюк, І. Мельникова, Р. Осипець, О. Феоктистова та інші). Адже нація – це насамперед система різноманітних природних ознак (біологічних, зокрема анатомічних, фізіологічних та психічних), історично зумовлених особливостей характеру, інтелекту певної культурно-історичної спільноти людей.

У Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти зазначено, що головною метою національного виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у підростаючого покоління незалежно від національної приналежності рис громадянина Української держави, розвиненої духовності,

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури. Мета національного виховання конкретизується через систему виховних завдань, що є спільними для усіх навчально-виховних закладів [7; 8]. Отже, важливо, щоб різні ознаки, якості людей залежно від національної приналежності, їх етнічні особливості, культурні здобутки та виховні традиції максимально враховувалися при організації педагогічного процесу. Йдеться про наповнення цього процесу самобутнім змістом, засобами, методами виховної роботи, які вироблялися кожною нацією протягом віків і є невід'ємними складовими етнопедагогіки й етнокультури.

На сучасному етапі основні засади етнопедагогіки й етнокультури в практиці дошкільних закладів втілюються у вигляді народознавчої роботи. За визначенням Л. Крицької, Н. Косарева, В. Поплужного, народознавство – це система фундаментальних знань про конкретний народ, про особливості його трудової діяльності й побуту, менталітет, матеріальну та духовну культуру, історичний досвід і нинішній спосіб організації життєдіяльності, його традиції, звичаї, знання про родовід людини, спосіб життя та виховання в сім'ях, про отчий край і все, пов'язане з ним, місце і роль народу в розвитку світової цивілізації тощо [4].

Педагогічний аспект українського народознавства передбачає обґрунтування ефективності впливу народного досвіду, прогресивних традицій на дітей відповідно до їхніх вікових, психофізіологічних та етнічних особливостей, підходів до визначення змісту, відбору навчального матеріалу та складання навчальних програм, планів, аналіз народного досвіду з розумового, морального, громадянського, екологічного, фізичного, родинного, релігійного виховання, критичне мислення й перенесення його ідей у практику сьогодення. Педагогічний аспект народознавства спрямований на те, щоб діти засвоїли певні норми поведінки, етику й естетику побуту, культуру, оволоділи вміннями та навичками трудової діяльності, фізичного вдосконалення тощо. Крім того, українське народознавство має стати підґрунтям для формування у дітей патріотичних почуттів та прищеплення загальнолюдських цінностей.

Національне і загальнолюдське, на думку Б. Кобзаря, В. Поплужного, М. Стельмаховича та інших, – це взаємопроникаючі, взаємодоповнюючі аспекти в процесі пізнання дитиною

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

особливостей життєдіяльності свого етносу, в її духовному розвитку та становленні як громадянина. Національне не виключає вселюдського; вселюдське містить у собі здобутки цивілізованих націй. Людина в своєму біологічному та духовному розвитку проходить процес від пізнання і засвоєння свого рідного, національного до загальнолюдського. Від роду до народу, нації і до світової спільноти – такий природний шлях становлення цивілізованої людини [11].

Саме насадження такої думки підростаючому поколінню набрало актуальності останнім часом у регіоні українського Північного Приазов'я, де проживає велика кількість національних меншин (греки, болгари, німці, поляки, євреї, цигани тощо). На розселення цих етнічних груп на території Приазов'я вплинули різні історичні фактори. Тривалий час український народ, включаючи етнічні групи, був змушений відмовитись від надбаних протягом багатьох віків культурних, духовних, соціальних традицій. Але здобуття Україною незалежності дало поштовх до національного, культурного та духовного відродження українського народу. Саме зараз гостро постала проблема відродження народної педагогічної спадщини усіх народів, які проживають в Україні.

Тому, ми вважаємо, що слід створювати й розвивати дитячі садки на засадах української етнопедагогіки, враховуючи при цьому інтереси інших національних спільнот, які мешкають в Україні, та формувати етнокультурну компетентність дошкільників.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що на сьогоднішній день відсутні повномасштабні експериментальні дослідження, спрямовані на вивчення етнокультурної компетентності дітей дошкільного віку. Тому, спираючись на праці зарубіжних та вітчизняних психологів (Г. Бреслав, О. Кононко, М. Пірен, В. Хотинець та інші), присвячених розкриттю психологічних особливостей дошкільників, особливо ментальних, закономірностей розвитку мотиваційно-ціннісної, когнітивної їх сфери; доробки педагогів (В. Бойко, О. Вишневський, І. Газіна, О. Лещенко, М. Стельмахович, В. Якубенко та інші), у яких визначено зміст національного виховання дітей, та роботи, присвячені розкриттю дефініції "компетентність" (Н. Арзамасцева, А. Маркова, М. Розін Ю. Стрельніков, С. Федорова та інші), ми зробили спробу тлумачення явища етнокультурної компетентності

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

старших дошкільників. На нашу думку, етнокультурна компетентність дошкільників – це інтегративне утворення особистості дитини, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та оцінний компоненти.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає мотиваційну сферу особистості, що характеризується сукупністю соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, інтересів, які утворюють ґрунтовну основу мотивів, тобто все те, що включає поняття спрямованості особистості (Л. Карпова та інші) [5].

Мотиваційна сфера особистості старшого дошкільника передбачає стійку етнокультурну спрямованість його інтересів і потреб, яка виражається в усвідомленні суспільної значущості власної діяльності, позитивному ставленні до дітей – представників іншої національності та їх культурних надбань.

Когнітивний компонент етнокультурної компетентності – це сукупність знань дошкільників про етнічну культуру свого етносу та етнокультурні традиції дітей – друзів, сусідів – представників національних спільнот. Це знання про народну символіку, свята, побут, звичаї, обряди, пісенне, музичне, хореографічне мистецтво, традиційні страви, усну народну творчість тощо.

Діяльнісний компонент етнокультурної компетентності дітей старшого дошкільного віку охоплює вміння мирно, доброзичливо спілкуватися та взаємодіяти з дітьми – представниками іноетнічного населення.

Нарешті, оцінний компонент етнокультурної компетентності передбачає наявність у дітей оцінних суджень щодо їх власної поведінки (позитивної чи негативної) стосовно представників інших національностей.

Актуальність досліджуваної проблеми спонукає до більш детального вивчення процесу формування етнокультурної компетентності дітей в умовах дошкільних навчальних закладів поліетнічного регіону України. Одним із таких регіонів є Північне Приазов'я (Донецька і Запорізька області). Тут мешкає понад 50% представників різних національностей.

Дослідна робота проводилася в декілька етапів. На першому етапі ми вивчали стан етнокультурної роботи в дошкільних закладах. Для цього було вивчено плани навчально-виховного процесу вихователів дошкільних закладів; проанкетовано вихователів,

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

методистів дитячих садків та батьків дітей; проаналізовано літературу з питань культури національних меншин Північного Приазов'я; проведено бесіди з дітьми.

Аналіз близько 140 планів навчально-виховного процесу дошкільних закладів дозволив встановити, що завдання з ознайомлення дітей з етнокультурою національних меншин Північного Приазов'я виконуються епізодично (9,6% планів). У 2,3% дитячих садків Донецької області діти отримують знання про історію заселення цього регіону, деякі традиції, обряди греків, беруть участь у святах та розвагах, організованих на засадах грецької етнопедagogіки; 21,7% дітей вивчають грецьку мову (переважно нащадки греків-переселенців). У Токмацькому, Мелітопольському та Бердянському районах Запорізької області 6,7% дітей вивчають німецьку мову у недільних школах при інформаційно-культурних центрах німців, а 29,3% дошкільників Приморського та Бердянського районів – болгарську мову. Слід зауважити, що переважна більшість болгарських дітей починають оволодівати рідною мовою в сім'ї, а потім продовжують її вивчення у школі. Лише в 3% дитячих садків зазначеного регіону створено спеціалізовані групи (переважно в містах), де дошкільники вивчають болгарську мову за авторськими методиками вихователів. Відомості про культуру, свята, обряди й традиції німців і болгар Північного Приазов'я подаються лише 2,6% дітей шести років у Запорізькій області в інформаційно-культурних товариствах національних меншин.

Анкетування більше 300 вихователів дошкільних закладів Запорізької і Донецької областей показало, що вони вважають важливим і необхідним проведення етнокультурної роботи з дітьми. Однак, усвідомлюючи необхідність здійснення такої роботи, лише 1,7% практичних працівників постійно планують завдання з ознайомлення з традиціями етнічних груп на виховних заходах, 1% вихователів виконує ці завдання епізодично, а решта педагогів взагалі такі завдання не планують і не виконують, мотивуючи це відсутністю літератури.

Як бачимо, завдання з ознайомлення старших дошкільників з народними традиціями, культурою та побутом національних меншин українського Північного Приазов'я в практиці роботи дошкільних закладів виконується в обмеженому обсязі й епізодично, що дозволяє зробити висновок про необхідність оптимізації цього процесу в дитячих садках.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

Наступним кроком нашого дослідження був аналіз літературних джерел про культуру, побут і звичаї етнічних груп Північного Приазов'я. Результати проведеної роботи показали, що існує низка посібників про історію заселення, культурні традиції греків, болгар та німців Приазов'я. Серед них такі: І. Державин "Болгарские колонии в России", Е. Шишкіна-Фишер "Немецкие народные календарные обряды, обычаи, танцы и песни", М. Араджиони "Греки Приазовья", а також збірки "Греки Украины", "Материалы по истории и культуре греков Украины". Слід зауважити, що згадані праці представлені одиничними примірниками в інформаційно-культурних товариствах етнічних груп Північного Приазов'я і недоступні широкому колу читачів. До того ж інформація, подана в них, не адаптована для дошкільних закладів. Існує лише один посібник, виданий викладачами Мелітопольського державного педагогічного університету, – "Народи Північного Приазов'я", в якому подані стислі відомості про етнічні групи, що компактно проживають на цій території.

Отже, реальна ситуація з науково-методичним забезпеченням свідчить про складність здійснення роботи з вивчення етнокультури національних меншин у дошкільних закладах Приазов'я.

Оскільки етнокультурні знання у представників етнічних груп формуються насамперед у родині, проводилося анкетування батьків дошкільників. Слід зауважити, що опитувалися не лише представники національних меншин, а й українці.

Організуючи анкетування батьків, ставили за мету проаналізувати їх думки щодо етнокультурної роботи в дошкільному закладі. Більшість респондентів (73,4%) не заперечували проведення цієї роботи, обґрунтовуючи свої думки необхідністю етнокультурного росту підростаючого покоління та виховання гуманних, всебічно розвинених, ерудованих громадян суспільства. 9% опитаних були проти "засмічення голів дітей непотрібною інформацією", решта батьків (17,6%) виказали байдужість до проведення такої роботи з їх дітьми.

Організуючи бесіди з дошкільниками, попередньо аналізували етнічний склад груп дітей шостого року життя. Середній зріз показав, що в групі переважна більшість – українці, але, як правило, 25-30% – представники інших національностей (болгари, греки, німці, поляки, росіяни, євреї тощо). Тому перелік питань для

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

бесіди з болгарами, греками, німцями відрізнявся залежно від своєрідності етнокультурних традицій кожної національності.

Бесіди проводилися з дітьми-болгарами (98 осіб), дітьми-німцями (88 осіб) та дітьми-греками (101 особа). З них 60,8% мешкають у селах, а 39,2% – у містах.

Спілкуючись з дітьми шести років, ми намагалися визначити обсяг їхніх знань про культуру, традиції, побут болгар, греків, німців, що проживають у регіоні. Наведемо зразок запитань, які ставились дітям-болгарам:

- 1) Яка твоя національність?
- 2) Чи розмовляєш ти вдома болгарською мовою?
- 3) Чи знаєш ти болгарські народні казки? Чи можеш розказати хоч одну казку?
- 4) Хто тобі розповідав ці казки (бабуся, мама, вихователь)?
- 5) Що ще тобі розповідала бабуся? Які віршики читала (колядки, потішки, забавлянки)?
- 6) В які ігри ти граєш зі своїми друзями?
- 7) Чи ти чув від своєї бабусі про свято "Баби Марти", "Цвітну неділю"? Що ти можеш про них розказати?
- 8) Чи знаєш ти, який одяг раніше носили болгари (чоловіки, жінки, діти)? А які страви готували? Яка твоя найулюбленіша страва?

Аналізуючи відповіді дітей-болгар, дійшли висновку, що переважна більшість (71,5%) не обізнані з етнокультурними традиціями, побутом свого етносу (особливо міські жителі). Більш за все діти обізнані з деякими болгарськими народними обрядами, пов'язаними з народним календарем. 60,8% болгарських дітей називала свята, які святкує їх родина ("Свято Баби Марти", "Лазара", "Пасха", "Вознесіння", "Новий рік", "Різдво"), 8,6% дошкільників розповідали про їх святкування, 13,3% дітей називали страви, які готують до цих свят, а 1,1% респондентів знають тексти різдвяних та лазарських пісень. 1,5% опитаних розповіли легенди, пов'язані з образами баби Марти, Купайли, Коляди.

Однак діти майже не обізнані з народними іграми етносів, тому в основному називали (70%) й описували (10,6%) українські народні ігри. Лише 5,7% опитаних ознайомлені з болгарськими народними іграми ("Ізвор", "Пайдушко", "Кончето", "Календарі" та інші). З відповідей дітей довідалися, що в основному інформацію про болгарські народні свята й обряди діти отримують від своїх бабусь та дідусів, рідше – від батьків.

**РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Під час опитування дітей помітили тенденцію, що переважна більшість дошкільників, які розповідали про народні традиції свого етносу, складала жителі сільської місцевості (36,7%). Болгари, які мешкають у містах, основну етнокультурну інформацію отримують в інформаційно-культурних центрах (13,1%). Це здебільшого відомості про деякі народні свята й танці. Решта дітей (50, 2%) не обізнані з етнокультурними традиціями свого етносу.

Результати опитування болгарських дітей розміщено в таблиці 2.4.1.

Таблиця 2.4.1

**Результати опитування дітей-болгар**

Кількість дітей, які дали позитивні відповіді на запитання (%)	1	2	3	4	5	6	7	8	Всього дітей, які дали відповіді	
									Позитивні	Негативні
мешканці міста (39,2%)	1,5	1	-	-	1	2	2,5	1	9	30,2
мешканці села (60,8%)	2	1,1	1,2	1,5	1,6	3,7	6,1	2,3	19,5	41,3
всього (100%)	3,5	2,1	1,2	1,5	2,6	5,7	8,6	3,3	28,5	71,5

Протилежна тенденція виявлена за результатами опитування дітей-греків (40,8% усіх опитаних дітей). Аналізуючи їх відповіді, дійшли висновку, що дошкільники, які живуть у містах, більш обізнані з грецькими народними традиціями, святами, побутом, аніж сільські діти. Це зумовлено тим, що у містах (особливо в місті Маріуполі) створено інформаційно-культурні центри (Федерація грецьких товариств в Україні), які поширюють народознавчу роботу на дошкільні заклади міста.

Отже, 24,5% опитаних дітей розповідали грецькі народні казки, легенди, 18,6% респондентів показували народні ігри, розповідали потішки, приказки, називали такі свята, як Панаїр, Аргу, Пасха. Всю цю інформацію діти отримали в дошкільних закладах (70,5%), вдома від мами (5,3%), від бабусі (12,2%), від інших родичів (1%), від засобів масової інформації (5,8%), від учителя грецької мови в недільній школі (1,2%).

Результати опитування дітей-греків розміщено в таблиці 2.4.2.

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ**

Що стосується німців Північного Приазов'я, то лише 7,4% опитаних дітей називали свята народного календаря (Різдво, Ніколастаг, Свято Трьох Королів, Пасха, Свято врожаю, Адвент), 11,8% дітей розповідали німецькі народні казки, 1,6% називали елементи народного вбрання.

Таблиця 2.4.2

**Результати опитування дітей-греків**

Кількість дітей, які дали позитивні відповіді на запитання (%)	1	2	3	4	5	6	7	8	Всього дітей, які дали відповіді	
									Позитивні	Негативні
мешканці міста (47%)	1,4	2	10	2,5	3	3,6	1	1	24,5	20,5
мешканці села (53%)	1	1	4,5	2	2	-	1	1	12,5	42,5
всього (100%)	2,4	3	14,5	4,5	5	3,6	2	2	37	63

Слід зауважити, що позитивні відповіді на запитання давали дошкільники, які проживають у міській місцевості (м. Бердянськ, м. Мелітополь, м. Токмак, м. Молочанськ) і відвідують інформаційно-культурні центри німців (18,3%).

Результати опитування німецьких дітей розміщено в таблиці 2.4.3.

Таблиця 2.4.3

**Результати опитування дітей-німців**

Кількість дітей, які дали позитивні відповіді на запитання (%)	1	2	3	4	5	6	7	8	Всього дітей, які дали відповіді	
									Позитивні	Негативні
мешканці міста (41%)	2,3	1	6,4	1	1,3	-	4,4	1,6	18	23
мешканці села (59%)	1,1	-	5,4	1	1	-	3	-	11,5	47,5
всього (100%)	33,4	1	11,8	2	2,3	-	7,4	1,6	29,5	70,5

**РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Як бачимо з таблиць, лише 17,9% усіх опитаних представників болгар, греків та німців Північного Приазов'я обізнані з етнокультурними традиціями свого етносу, 21,6% знають приналежність до своєї національності, 3,1% розмовляють рідною мовою. Решта мають епізодичні, неповні знання.

Наведемо порівняльну таблицю 2.4.4 обізнаності болгарських, грецьких, німецьких дітей з їх етнокультурними традиціями.

*Таблиця 2.4.4*

**Показники обізнаності болгарських, грецьких, німецьких дітей з етнокультурними традиціями**

Національність	болгари		греки		німці	
	жителі міста	жителі села	жителі міста	жителі села	жителі міста	жителі села
Кількість дітей (%)						
Обізнані	9	19,5	24,5	12,5	18	11,5
Не обізнані	30,2	41,3	20,5	42,5	23	47,5
Всього	39,2	60,8	45	55	41	59

Зауважимо, що крім дітей – представників болгарського, грецького та німецького населення Північного Приазов'я – опитувалися 62 дитини – українця. Метою бесід з цими дітьми було виявити їхнє ставлення до ровесників інших національностей та їх етнокультурного спадку.

Наведемо деякі запитання для бесіди:

- Якої ти національності?
- Діти яких національностей ходять з тобою в дитячий садок, мешкають на твоїй вулиці, у твоєму будинку?
- А ти любиш грати з Танею, Віталіком? (Названо представників інших національностей)?
- Твої друзі розповідали тобі про святкування Свята баби Марти, Ніколаустага, Арту, Панаїра,...? Що ти можеш про це розказати?
- В які ігри ти граєш зі своїми друзями?
- Чи можеш ти розказати, як жили раніше в твоєму місті (селі) українці? А болгар, греки, німці? Який одяг носили? Яку їжу готували?

Аналіз відповідей респондентів показав, що переважна більшість дітей (97,3%) не обізнані з етнокультурними традиціями

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

болгар, греків, німців Північного Приазов'я. В основному діти розповідали про українські народні свята й обряди. Однак 8% опитаних називали етнічні групи, які проживають на даній території. 3% дошкільників розповідали народні казки греків, поляків, росіян.

Лише 1,3% респондентів дещо знають про традиції людей інших національностей, аргументуючи: "Бабуся розповідала", "Чув по телевізору", "Бачив картинку". Слід зазначити, що українські діти, відповідаючи на поставлені запитання, з теплом відгукувалися про своїх товаришів іншої національності, виказували допитливість до болгарських, грецьких та німецьких народних свят тощо. Це свідчить про те, що в дошкільних закладах панує атмосфера дружелюбства, поваги, немає національного розшарування.

Отже, експериментальні дані показали, що ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з культурними традиціями етнічних груп українського Північного Приазов'я в практиці роботи дитячих садків цього регіону відбувається епізодично і в обмеженому обсязі, що перш за все зумовлено відсутністю узагальнених методичних рекомендацій, необізнаністю вихователів з даної проблеми. Однак бесіди та анкетування вихователів показали бажання одержати відповідну інформацію, незадоволення тим, що в навчальному педагогічному закладі, де вони здобули освіту, не було спеціальних предметів. Поряд із цим переважна більшість батьків (73,4%) виявила інтерес до етнокультурної роботи з їх дітьми. Шести-семирічні представники болгарського, грецького, німецького та українського населення Північного Приазов'я недостатньо обізнані з народними святами, звичаями, обрядами, побутовими традиціями етнічних груп цього регіону, але виказують інтерес до народного фольклору, ігор народів України.

Результати дослідження підтверджують доцільність проведення етнокультурної роботи з дітьми дошкільного віку. Однак слід зауважити, що методика формування етнокультурної компетентності у дітей дошкільного віку до сьогодні ще не розроблена. Проте нами напрацьовано певний теоретико-практичний матеріал у цьому аспекті. Отже, ми вважаємо, що оптимальними шляхами формування етнокультурної компетентності дітей старшого дошкільного віку є:

– проведення з дітьми низки бесід, метою яких є формування мотиваційно-ціннісної сфери дошкільника;

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

– впровадження у навчально-виховний процес дитячого садка програми етнокультурного виховання дітей дошкільного віку, спрямованої на формування когнітивного компонента;

– організація ролевих ігор, у яких можливо простежити ставлення дітей до своїх ровесників – представників різних національних груп, та проаналізувати їх оцінні судження щодо власної поведінки;

– консультації батьків на предмет етнокультурної просвіти, виховання етнічної толерантності тощо;

– тісна співпраця вихователів з музичним керівником та хореографом дошкільного навчального закладу з метою створення добірок пісень, танців різних народів світу та народів Північного Приазов'я;

– влаштування творчих зустрічей з представниками освітньо-культурних центрів національних меншин Північного Приазов'я;

– організація екскурсій до краєзнавчих, художніх музеїв регіону;

– проведення театралізованих культурно-виховних заходів, пов'язаних зі святами народного календаря українців та інших етнічних груп Північного Приазов'я;

– проведення семінарів-практикумів для вихователів з метою їх ознайомлення з ужитковим мистецтвом національних груп Північного Приазов'я.

Наведемо зразок програми етнокультурного виховання дітей дошкільного віку (на прикладі етнокультурних традицій національних меншин українського Північного Приазов'я: болгар, греків, німців).

### **Цілі програми:**

1. Знайомити дітей з побутом і культурними надбаннями національних меншин, що компактно проживають в українському Північному Приазов'ї.

2. Виховувати у дошкільників інтерес і повагу до людей інших національностей та до їх етнокультурних традицій.

3. Формувати у дітей почуття любові до рідної землі, її історії, до села чи міста, де вони народилися і зростають, де живуть і працюють їхні рідні, земляки.

До структури програми входять такі підрозділи: "У колі друзів", "Символіка національних меншин Північного Приазов'я",

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

"Оселя національних меншин Північного Приазов'я", "Народне вбрання національних меншин Північного Приазов'я", "Традиційні страви національних меншин Північного Приазов'я", "Родинні свята національних меншин Північного Приазов'я", "Народні свята національних меншин Північного Приазов'я".

Розділ **"У колі друзів"** передбачає вивчення таких тем: "Національне розмаїття українського Північного Приазов'я". "Історія заселення північного узбережжя Азовського моря іноземними колоністами".

Використовуючи історичні факти, можна організувати розваги для дітей чи інсценування. Цей матеріал можна застосовувати і на заняттях з ознайомлення дошкільників з навколишнім світом.

Вивчаючи розділ **"Символіка національних меншин Північного Приазов'я"**, необхідно опрацювати такі теми: "Державні символи (герб, прапор, гімн)". "Обрядова символіка: болгарська (хліб піта, прапоріця, червона хустина, обереги та ін.), грецька (арту, сіль, амулети та ін.), німецька (пасхальний заєць та яйця, вогонь, зірка, гілочка вишні та ін.)".

З національною символікою етнічних груп Північного Приазов'я слід ознайомити старших дошкільників на заняттях з українського народознавства. Так, проводячи бесіди про національні символи України, можна сформулювати уявлення дітей про гімн, прапор та герб національних меншин, що компактно проживають в українському Північному Приазов'ї.

З обрядовою символікою національних меншин зазначеного регіону дітей варто знайомити на заняттях, присвячених родинним і народним святам болгар, греків, німців тощо.

Тема "Національний інтер'єр типового будинку іноземних переселенців: предмети домашнього вжитку, меблі, посуд, хатне убранство, знаряддя праці" входить до розділу **"Оселя національних меншин Північного Приазов'я"**.

Ознайомленню дошкільників із характером поселень національних меншин українського Північного Приазов'я, забудовою дворів, житла та домашнім інтер'єром слід присвятити 3-4 заняття (оселі кожної етнічної групи – окреме заняття).

Розділ **"Народне вбрання національних меншин Північного Приазов'я"** включає тему "Жіноче та чоловіче вбрання греків, болгар та німців: домінуючі кольори, тканини, візерунки, прикраси".

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

Старших дошкільників слід ознайомити з народним костюмом національних меншин українського Північного Приазов'я на заняттях з демонстрацією натуральних моделей одягу (дитячого, жіночого, чоловічого). Для цього можна вдягти дітей, працівників дитячого садка, батьків або представників національних меншин регіону, яких запрошують на заняття як гостей. Також доцільно показати альбом народного одягу болгар, греків, німців тощо чи відвідати краєзнавчий музей.

Теми "Болгарська народна кухня: баніца, яєшня, чурба, бринза, кашкавал, ушмер, затерка, пупара, шупла, піта, зелінік та ін." "Грецька народна кухня: ар'ян, чичир'я, хаурма, арнан, бекмес та ін." "Німецька народна кухня: шинка, бутерброд, путенбратен, рибні салати, тістечка та ін." включено до розділу **"Традиційні страви національних меншин Північного Приазов'я"**.

Знайомити старших дошкільників із болгарською, грецькою та німецькою кухнею можна в повсякденному житті, під час сніданку та обіду, в сюжетно-рольових іграх, іграх-драматизаціях, під час спеціальних бесід, при проведенні різних релігійних свят і обрядів.

Розділ **"Родинні свята національних меншин Північного Приазов'я"** передбачає опрацювання таких тем: "Народження дитини." "Хрестини." "Ім'янаречення." "Весілля." "Роль хрещених батьків у обрядових діях."

З родинними святами й обрядами національних меншин українського Північного Приазов'я варто ознайомлювати дошкільників на заняттях з українського народознавства, порівнюючи процес купання, хрестин, весілля в українців, болгар, греків та німців, або на спеціально організованих заняттях. Доцільно запрошувати на такі заняття представників національних меншин як гостей.

Вивчаючи теми "Свята болгарського народного календаря: Нова година, Юрана, Іванів день, День баби Марти, Пасха, Георгіїв день, Лазара, Спас, Різдво та ін." "Свята грецького народного календаря: Новий рік, Пасха, Ай-ян, Панаїр, Арту, Різдво та ін." "Свята німецького народного календаря: Сільвестер, Керлінг, Вознесіння зірки, Свято трьох королів, Масляна, Пасха, Свято травневого дерева, День Йохана, Ніколаустаг, Адвент, Різдво та інші", включені до розділу **"Народні свята національних меншин Північного Приазов'я"**, влаштовувати ці свята або організовувати

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

дозвілля дітей. Корисно при цьому заохочувати вихователів до виготовлення декорацій, костюмів. Можна провести підготовчу бесіду, зацікавлюючи та заохочуючи дошкільників до участі у святі чи розвазі.

Отже, ми вважаємо, що, впроваджуючи програму етнокультурного виховання дітей дошкільного віку у педагогічний процес дошкільного навчального закладу, сприятимемо:

- усвідомленню дітьми того, що світ, в якому ми живемо, не є одноманітним, в ньому мають місце етнічні, соціальні, релігійні відмінності;

- формуванню системи знань про людей іншої національності, іншого віросповідання, іншої культури;

- прищепленню високої культури міжнаціональних відносин, міжетнічного спілкування.

Подальшого вивчення потребує експериментальна перевірка шляхів формування етнокультурної компетентності дошкільників в умовах поліетнічного середовища дошкільного навчального закладу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бахутіна О.Г. Формування елементів національної культури у дітей шостого року життя засобами української народної іграшки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О.Г. Бахутіна. – К., 1999. – 18 с.

2. Закон України про дошкільну освіту // Дошкільне виховання. – 1999. – № 2. – С. 3-8.

3. Заслуженюк В.С. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування / В.С. Заслуженюк, В.В. Присакар // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 1. – С. 14-18.

4. Ігнатенко П.Р. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: навч. – методичн. посібник / П.Р. Ігнатенко, В.Л. Поплужний, Н.І. Косарева, Л.В. Крицька. – К.: ІЗМН, 1997. – 252 с.

5. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук / Л.Г. Карпова. – Х., 2003. – 295 с.

6. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-методич. посібник / за ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. жур. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.

**РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

---

7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта України. – 2000. – 9 серпня. – С. 4-6.
8. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 3-8.
9. Кукушин В.С. Этнопедагогика и этнопсихология /В.С. Кукушин, Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – С. 99-102.
10. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – 472 с.
11. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
12. Українське народознавство: Мій рідний край, моя земля / уклад. А.М. Богуш, Г.І. Григоренко, В.О. Інжестойкова та ін. – Запоріжжя: Просвіта, 1993. – 79 с.

### **2.5. Виховання вольових якостей у дітей дошкільного віку в процесі рухової діяльності**

Нинішній стан суспільства, який характеризується розширенням та ускладненням завдань, що постають перед особистістю, динамічністю умов, у яких їй доводиться орієнтуватися й приймати рішення, потребує високого рівня розвитку волі. Як відомо, одна з її функцій – свідоме регулювання практичної і пізнавальної діяльності особистості, її поведінки, спрямованої на подолання труднощів при досягненні поставленої мети.

Формування свідомого, активного й відповідального ставлення людини до праці, до інших сторін життєдіяльності починається ще в дошкільному дитинстві. Загальновідомо, що дошкільний вік є тим періодом, коли, на думку А. Леонт'єва, "фактично складаються психологічні механізми особистості", відбувається розвиток її основних якостей, зокрема й якостей волі [9:4].

Проблема становлення вольової сфери особистості на початковому етапі онтогенезу завжди розглядалась дошкільною педагогікою як одна з першорядних: від того, як будуть формуватися мотиви діяльності, як складуться морально-воєві риси характеру, значною мірою залежатиме майбутнє дитини, її успіхи в навчанні, а в подальшому – в праці.

Воля, як і всі психічні новоутворення, проявляється і формується в діяльності. Керуючись цим, прояви і методи виховання вольових якостей дошкільників сучасною наукою вивчаються в контексті різноманітних видів дитячої діяльності: ігрової, навчальної, трудової, рухової (О. Запорожець, В. Котирло, Е. Лиштованна, З. Мануйленко, Я. Неверович, Н. Циркун та ін.). Однак вивченню підлягали переважно ігрова та продуктивні види діяльності дошкільників. Можливості рухової діяльності досліджені значно менше. Незважаючи на те, що дослідження в галузі психології спорту безперечно довели суттєву роль фізичних вправ у становленні вольової сфери особистості, в теорії фізичного виховання дітей дошкільного віку відчувається брак праці із цієї проблеми. В дисертаціях Е. Александрян, О. Сагайдачної, Ле Ван Сема, С. Хусанходжаєвої та ін. положення про вплив процесу фізичного

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

виховання на вольовий розвиток дитини не знайшло досить чіткого та розгорнутого підтвердження. Так, вивченню підлягали лише окремі вольові якості (цілеспрямованість, наполегливість, організованість) без урахування їхнього взаємозв'язку. Завдання виховання зазначених якостей вирішувалися тільки в старшому дошкільному віці, тоді як, на думку психологів (О. Запорожець, В. Котирло, С. Кулачковська, З. Мануйленко та ін.), вже на рубежі 4-5 років створюються передумови цілеспрямованої поведінки. Засобами розв'язання цих завдань виступали лише деякі види фізичних вправ (рухливі ігри, основні рухи, спрямовані переважно на розвиток витривалості, плавання).

Положення, що склалося в розробці означеної проблеми, в свою чергу, призводить до недостатньої наукової обґрунтованості рекомендацій з методики виховання у дітей дошкільного віку вольових якостей засобами фізичної культури. У результаті дошкільні працівники не мають повної уяви про зміст, методи й прийоми впливу на вольову сферу дітей під час виконання ними фізичних вправ, що значно знижує педагогічний ефект фізичного виховання в дошкільних закладах. Цим зумовлена потреба глибшого вивчення проблеми виховання волі дитини в процесі занять фізичною культурою.

Воля завжди пов'язувалась з руховими актами людини. Ще в 60-і роки минулого століття І. Сеченов зазначав, що розвиток волі починається з елементарних довільних рухів і закінчується складними вольовими вчинками. Незважаючи на те, що в працях видатного фізіолога були окреслені основні положення теорії розвитку дитячої волі на всіх його етапах, закордонні й вітчизняні дослідники тривалий час обмежувалися вивченням лише довільних рухів у переддошкільному віці, визначаючи його тим періодом, коли починають складатися передумови розвитку волі. Вже на першому році життя дитина переходить від уроджених рефлексорних дій до елементарного володіння своїм тілом. У процесі взаємодії з навколишнім світом довільні рухи все частіше спрямовуються на задоволення різноманітних потреб, що примушує дитину діяти усвідомлено, тобто здійснювати просту вольову регуляцію (К. Бюлер, Н. Аксаріна, М. Денисова, Н. Фігурін, Н. Щелованов та ін.).

Одним з перших характерні зрушення у вольовій сфері дитини в дошкільні роки описав В. Штерн. Він зазначав, що, на

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

відміну від дитини раннього віку, дошкільник здатен ставити перед собою прості завдання, здійснювати свідомий вибір не тільки у зв'язку з емоційним спонуканням, але й на основі мотивів морального порядку.

Вивчаючи проблему розвитку довільних рухів, Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло, А. Лурія, Я. Неверович, О. Тихомиров дійшли висновку, що розвиток довільної й вольової регуляції в ході онтогенезу тісно пов'язані: формування довільності в ранньому дитинстві має істотне значення для переходу до власне вольової поведінки в дошкільному віці. Становлення вольової поведінки здійснюється шляхом засвоєння дошкільником суспільного досвіду, що здійснюється в процесі спільної діяльності та різних форм спілкування дитини з дорослими й однолітками.

Вирішальну роль в цьому процесі відіграє, на думку Л. Виготського, мовне спілкування дитини з оточуючими. "Слово, що є перш за все знаряддям спілкування між людьми, стає також засобом мислення, а разом з тим – засобом організації поведінки. Так здійснюється перехід від дій безпосередніх до опосередкованих, тобто вольових" [5:81].

Аналіз досліджень, проведених у ХХ столітті вітчизняними вченими в галузі психології дитячої волі, дозволяє конкретизувати шляхи становлення вольової поведінки саме в дошкільному віці.

Так, у працях А. Веденова, О. Запорожця, В. Котирло, О. Леонтєва, Г. Суровцевої, Д. Ельконіна та ін. описані ті основні зміни у способі життя та діяльності дитини-дошкільника (зміна положення, яке об'єктивно займає дитина в системі відносин з дорослими; виникнення нових видів продуктивної та ігрової діяльності), які є рушійними силами розвитку психіки взагалі й волі зокрема.

Перші прояви волі певна частина авторів (Л. Гарсіяшвілі, Л. Головіна, Н. Давидова, Н. Рогава, Ш. Чхартішвілі та ін.) пов'язують з такою поведінкою, коли дитина керується не імпульсом актуальної потреби, а об'єктивно значущою метою. Мета є найважливішою, вузловою ланкою вольового акту, і тому вона має бути посиленою, близькою та зрозумілою дітям.

Як показало дослідження Л. Головіної, прагнення до мети виникає у дітей на межі 2-3 років життя. Умова його виникнення – сильне емоційне спонукання. В цілому ж, виділення дитиною мети

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

як першої і необхідної умови здійснення діяльності є новоутворенням дошкільного віку.

Вибір мети або відмова від неї завжди мотивується дитиною. Чим вона старше, тим частіше її дії визначаються не стільки привабливістю мети, скільки змістом тих мотивів, під впливом яких ця мета виникає. В. Давидов та Д. Ельконін зазначають, що наприкінці дошкільного дитинства формуються нові мотиви вчинків та дій, серед яких особливого значення набувають суспільні за змістом мотиви, які пов'язані з розумінням людських взаємин. Дієвість цих мотивів вивчалась К. Гуревич, В. Котирло, Е. Кулачківською, Н. Непомнящою та ін. дослідниками. Було встановлено, що ієрархія мотивів, яка складається наприкінці дошкільного дитинства, відіграє істотну роль у зміні структури діяльності дитини, а це в свою чергу стає могутнім поштовхом для подальшого розвитку її волі.

Ускладнення змістовної сторони мотивів у дошкільному віці відбувається в тісному зв'язку з формуванням мовної саморегуляції дій як істотної особливості людської волі (З. Богуславська, Т. Єндовицька, Н. Парамонова, О. Тихомиров та ін.). Завдяки мовному плануванню діяльності дитина емансипується від безпосереднього впливу оточення, долає власну імпульсивність та зосереджується на процесі досягнення мети, який завжди пов'язаний з доланням певних перешкод.

Дослідженнями В. Асєва, Н. Циркун доведено, що однією з суттєвих перешкод для старших дошкільників є відстрочення в часі моменту досягнення мети, оскільки дитина не здатна довго утримувати мотиваційну установку. Тривалість її збереження залежить від успіху чи невдач попередньої діяльності (А. Голубева, Я. Неверович та ін.). Перешкоди, що виникають в діяльності, дитина долає за допомогою вольових зусиль. Безпосереднім поштовхом для вольового зусилля є усвідомленість перешкод (В. Котирло).

Вольова дія завжди закінчується оцінкою досягнутого результату. На думку Н. Кожухової, оцінка та самооцінка є основою процесу вольової саморегуляції. Осмислення реалізації вольової дії виражається у дошкільника переважно в емоційному переживанні результатів, у прагненні отримати схвалення з боку дорослого. На характер сприймання оцінки впливає вік дітей. У молодших дошкільників успіх або невдача при виконанні попереднього

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

завдання помітно не впливають на подолання труднощів і досягнення подальшої мети. Для дітей середнього і старшого віку вони стають стимулом або перешкодою для виконання подальших завдань, оскільки адекватна, але негативна оцінка результатів, констатація неуспіху послабляє прагнення досягти мети наступного разу (Т. Гіневська).

З огляду на існуючі дослідження, присвячені розвитку дитячої волі, слід зазначити, що в дошкільному віці відбувається перехід від мимовільних дій до довільних. У різних видах діяльності (ігри, заняття, виконання трудових дій) дошкільник починає виділяти мету, керувати власною поведінкою, підпорядковуючи дії усвідомленим цілям, вчиться планувати діяльність, доводити справу до кінця, долаючи різні перешкоди. Мотивами дій стають не тільки органічні потреби, але й етичні норми, якими він керується, будуючи відносини з оточуючими людьми. В результаті цього діяльність дитини поступово опосередковується й набуває власне вольового характеру.

Новоутворення волі починають інтенсивно виявлятися в п'ятирічному віці (Л. Гарсіяшвілі, А. Голубева, О. Запорожець, Р. Кварцхава, В. Котирло, С. Кулачковська, З. Мануйленко та ін.), що дозволяє визначити його як сенситивний період становлення вольової поведінки.

Воля не є ізольованою властивістю психіки дитини, тому вона завжди розглядається в єдності з іншими сторонами психіки, насамперед з пізнавальними процесами, увагою й руховими діями.

Дії або їх ланцюг, зазначає А. Леонт'єв, є формою будь-якої людської діяльності. Вони завжди спрямовані на досягнення певної мети. Чого б людина не прагнула, на що б не була спрямована її воля, вона може досягти поставленої мети, тільки здійснюючи певні рухи. "Все нескінченне розмаїття зовнішніх проявів мозкової діяльності зводиться до одного лише явища – м'язового руху" [13:753].

Свідомо керовані рухові дії є однією з важливих передумов становлення вольової поведінки. Дослідження О. Запорожця, В. Котирло, Я. Неверович та ін. показали, що, чим швидше дитина навчиться керувати своєю руховою активністю, тим легше буде здійснюватись перехід від елементарних до все більш складних, усвідомлених, цілеспрямованих дій. Оскільки рухова активність, потреба в рухах є однією з найважливіших фізіологічних потреб

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

людини, то її доцільна організація з боку дорослих дозволить прискорити і спрямувати процес формування вольової поведінки дитини.

Навички управління руховою сферою формуються в різних видах діяльності, але найбільш сприятливою з них є діяльність у фізичному вихованні та спорті (Г. Джамгаров, А. Пуні, П. Рудік, Е. Щербаков та ін.). Автори зазначають, що цінність процесу фізичного виховання для формування в дошкільників вольових якостей полягає в тому, що оволодіння руховими діями не відбувається з першого разу. Слід постійно вправлятися, ставити перед собою нові, більш складні цілі та долати перешкоди, що виникають у процесі рухової діяльності.

Проблема співвідношення психічного та фізичного в розвитку людини висвітлювались у працях багатьох вітчизняних педагогів та психологів. Найбільш повно вона була досліджена П. Лесгафтом – фундатором вітчизняної науки про фізичне виховання. Визначаючи головні завдання психофізичного формування особистості, він підкреслював, що заняття спеціально організованими фізичними вправами мають сприяти свідомому становленню до рухових дій та свідомому керуванню рухами, "привчати до наполегливої й тривалої діяльності,... до більшої самостійності в діях та до вольових проявів" [10:235]. На сучасному етапі розвитку науки ідея П. Лесгафта про взаємозв'язок фізичного і психічного розглядається в психології спорту та фізичного виховання з позиції теорії функціональних систем (П. Анохін, А. Лурія та ін.) та принципу єдності свідомості й діяльності, що доводить наявність безперечного й дієвого зв'язку рухової функції людини та її вольової сфери.

Теоретики фізичного виховання вважають, що під час виконання фізичних вправ завжди передбачається наявність усвідомленої установки на здійснення конкретного рухового завдання, яке вимагає від дитини мобілізації зусиль при зіткненні з труднощами. Подолання цих труднощів можливе завдяки виявленню певних форм саморегуляції поведінки – вольових якостей: наполегливості, витримки, самостійності, дисциплінованості та ін. Сукупністю цих якостей і визначається воля кожної особи (А. Введенів, В. Калін, В. Селіванов та ін.).

Вольові якості найбільш яскраво виявляються під час максимальних фізичних зусиль, які супроводжують виконання

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

рухових дій. Так, виявлення витривалості передбачає максимальне напруження фізичних та психічних сил, що супроводжується втомленням, бажанням припинити дію. Для того щоб подолати ці труднощі, необхідно виявити витривалість, яка тісно пов'язана з такою вольовою якістю, як наполегливість – здатність незважаючи на шляху до мети, не дивлячись на тимчасові перешкоди.

Виконання фізичних вправ з максимальною швидкістю вимагає виявлення рішучості, самовладання або витримки. Спритність як здатність швидко й раціонально впоратися з руховим завданням передбачає миттєву оцінку ситуації, яка виникла, самостійне її розв'язання і обумовлює вияв ініціативності та витримки. Знаючи динаміку розвитку фізичних якостей дитини під впливом спеціально організованої рухової діяльності, можна передбачити можливість виховання її вольової сфери. Динаміка розвитку рухових якостей представлена в дослідженнях Е. Вільчковського. Так, у 4-річних дітей відзначаються найбільші темпи приросту показників спритності; у віці від 4 до 5 років збільшуються всі показники швидкості; у 6-річок спостерігається інтенсивний приріст сили й гнучкості.

Урахування сензитивних періодів розвитку фізичних якостей в процесі фізичного виховання є однією з провідних умов формування в дітей усвідомлених цілеспрямованих дій. Цим положенням необхідно керуватись, визначаючи послідовність перспективного розподілу фізичних вправ з метою виховання волі: перевага має надаватись тим вправам, які найбільшою мірою сприяють розвитку провідних рухових якостей дітей певного віку.

Добираючи фізичні вправи, слід спиратись також, на провідні дидактичні принципи. Їх застосування у процесі виховання вольових якостей в умовах рухової діяльності має свої особливості. Розглянемо їх.

*Принцип взаємозв'язку процесу виховання й навчання.* Виховання вольових якостей відбувається одночасно з формуванням рухових умінь і навичок, а також з розвитком фізичних якостей. Отже, організовуючи фізичне виховання дошкільників, варто виходити з того, що в процесі формування й удосконалення їхніх рухових навичок проявляються й виховуються вольові якості. І з іншого боку, свідоме регулювання власної рухової сфери полегшує дитині засвоєння нових рухів, допомагає легше впоратися із труднощами рухової діяльності.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

*Принцип систематичності й послідовності.* Використання фізичних вправ з метою вольового виховання має відбуватися планомірно й регулярно, що зробить для дитини прояв вольових зусиль явищем звичним і необхідним. Ускладнення рухів має проводитись поступово, що дозволить вносити нові подразники у вироблений динамічний стереотип без його різких змін.

*Принцип комплексності.* Фізичні вправи повинні впливати не тільки на фізичний розвиток, але й ставити дитину в ситуацію, що вимагає подолання декількох видів труднощів (наприклад, ходьба парами, тримаючись за руки по гімнастичній драбині, покладеній на підлогу, прискорюючи темп).

*Принцип свідомості й активності.* Виконання вправ має зводитися не стільки до наслідування зразка вихователя, скільки до свідомого відтворення рухової дії. Важливо, щоб дитина бачила нові прийоми й способи рухів, прагнула оволодіти ними. Крім цього, необхідно навчити дітей прийомів самооблізації, що дозволить їм свідомо керувати власними руховими діями.

*Принцип індивідуально-диференційованого підходу.* Залежно від того, до якого рівня розвитку вольових якостей відносяться діти, їм необхідно пропонувати рухові завдання різного ступеня складності. Вибір способу організації дітей на фізкультурному занятті також має здійснюватися з урахуванням рівнів їх вольового розвитку.

*Принцип урахування вікових особливостей.* Виходячи з того, що механізми вольової поведінки починають інтенсивно формуватися в 5-річному віці, завдання й зміст роботи з виховання вольових якостей у групах 4-5 і 5-6 років мають істотно відрізнятись.

Робота з виховання в дошкільників вольових якостей має проводитись з урахуванням виробленого в психології положення про те, що вольові якості формуються в процесі цілеспрямованого додання різноманітних перешкод, які виникають під час ускладнення об'єктивних умов діяльності. Як показали дослідження А. Пуні, П. Рудика, Є. Щербакова та ін., систематичне виконання занадто легких завдань може негативно вплинути на виховання волі, привчаючи дітей до роботи без достатніх зусиль і закріплюючи в них звичку ухилятися від додання труднощів. Тому виконання дошкільниками фізичних вправ має поступово ускладнюватись.

Ускладнення треба вносити з урахуванням закономірностей формування рухової навички. Відомо, що її стабілізація відбувається

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

на третій стадії, коли техніка вправ закріплюється й удосконалюється. Рухи дитини на цьому етапі вже економні, вільні й досить точні. Вона самостійно, усвідомлено та впевнено виконує рухову дію і може творчо застосовувати її. Таким чином, свідомість дитини вже звільнена від контролю за якістю виконання вправи й може бути зосереджена на поставленій перед нею певній меті. Ще І. Сеченов підкреслював, що, "чим більш завчений рух, тим легше він підкоряється волі, й навпаки" [13:237]. Одже досягнення автоматизму під час виконання вправ створює умови для ускладнення рухових дій.

Ускладнення фізичних вправ можна умовно розподілити на 4 групи:

- спрямовані на досягнення граничного результату рухового завдання;
- спрямовані на вияв додаткових зусиль із метою подолання втоми;
- спрямовані на подолання емоційних станів, які негативно впливають на працездатність;
- спрямовані на подолання труднощів та перешкод, що знезацька виникають у руховій діяльності.

Відібрані фізичні вправи разом із варіантами ускладнень доцільно об'єднати в серії завдань, спрямованих на виховання в дітей певних вольових якостей. Так, для стимулювання прояву цілеспрямованості й наполегливості можна використовувати завдання на досягнення граничного результату (максимальна швидкість бігу, досягнення найбільшої довжини в стрибках, вправи на граничну дальність метання); подовжувати час рухової діяльності; вносити обтяження; до мінімуму скорочувати відпочинок між вправами різної спрямованості, але великої інтенсивності; використовувати повторення засвоєних рухів у безперервному режимі при дотриманні їхнього напрямку, швидкості й амплітуди.

У безперервному режимі слід повторювати як одноманітні фізичні вправи (довгостроково зберегати високий темп підскіків, присідань, відбивання м'яча та ін.), так і вправи, техніка яких включає різні за змістом фази. Наприклад, навчаючи метання, кожній дитині пропонувати 4-5 мішечків з піском, які вона повиненна кинути підряд. При цьому виникає необхідність прояву вольових зусиль для подолання поступово наростаючої фізичної й

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

емоційної напруги. А вихователь отримує можливість указати дитині на допущені помилки після кожного кидка, спонукути виправити їх, стимулюючи поліпшення результату, тобто створюючи умови для виявлення нею наполегливості.

З метою розвитку витримки й дисциплінованості доцільно використовувати два варіанти завдань:

– завдання, що вимагають уміння стримувати рухову імпульсивність (швидка зміна положення тіла й напрямку руху, заданий темп його виконання, несподіване припинення дії за сигналом з регламентацією зупинки та ін.). Деякі з них можна регламентувати як у часі, так і в просторі, що передбачає початок й завершення руху в одному й тому ж шикунанні й за певний проміжок часу;

– завдання, що регулюють прояв надмірної емоційності: діти ставляться в умови підвищеної відповідальності за якість виконання вправи (залучення до показу руху одноліткам своєї й паралельної груп, малятам і батькам, участь у змаганнях).

Для стимулювання прояву в дошкільників рішучості й сміливості слід вводити додаткові завдання, що підсилюють ризик під час виконання вправ (збільшення висоти або зменшення площі опори; лазіння по нижній стороні горизонтальної драбини; зістрибування з поперечини гімнастичної стінки й ін.). Рухові дії при цьому повторюються багаторазово, що дозволяє дитині поступово адаптуватися до ситуації ризику, а виникаючі труднощі спрямовуються на досягнення граничного результату (максимальна дальність стрибка, швидкість бігу тощо) або несуть елемент несподіванки (під час перестрибування через поставлену на ребро "цеглинку", дитина зненацька зіптовхується з необхідністю збільшити силу відштовхування, тому що на невеликій відстані за "цеглинкою" знаходиться повністю схований за її гранями кубик).

Прояву самостійності й ініціативи сприяє проведення вправ в ігровій та змагальній формах, а також включення в хід заняття проблемних завдань, що ставлять дитину в ситуацію самостійного вибору способу дії (діти шикуються в колону за зростом. Як можна перешикуватися, щоб попереду опинилась сама найнижча дитина?).

Таким чином, добираючи вправи з метою виховання у дітей 4-6 років комплексу вольових якостей, слід урахувати складність техніки рухів, варіанти цих ускладнень, можливість під час виконання рухів проявити певні фізичні і, як наслідок, вольові якості.

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ**

Як приклад такого планування наведемо перспективний розподіл стрибкових вправ для дітей середнього дошкільного віку:

<i>Основний рух та його варіанти</i>	<i>Прийоми ускладнення руху</i>	<i>Фізичні якості, які виявляються під час виконання руху</i>	<i>Вольові якості, які виявляються під час виконання руху</i>
Стрибки на місці на двох ногах: - з поворотом направо, наліво; - з поворотом кругом; - в парах	Збільшення кількості стрибків (20 стр. Х 2-3 р.; 30 стр. Х 2 р.); темпу виконання	Витривалість, швидкість, спритність, сила	Наполегливість, витримка
Стрибки з просуванням вперед на двох ногах: - в парах; - через шнури, палки, покладені на підлогу; - з обруча в обруч; - з поворотом кругом: - через невисокі предмети; - по дошці, покладеній на підлогу; - по похилій дошці (кут нахилу 10)	Збільшення дистанції стрибків, темпу виконання; внесення елементів "небезпеки"	Витривалість, швидкість, спритність, сила	Наполегливість, витримка, сміливість
Стрибки в довжину з місця	Збільшення відстані стрибка	Сила, спритність	Наполегливість
Зістрибування: - в парах, взявшись за руки	Збільшення висоти зістрибування	Спритність, сила	Сміливість

Особливу увагу треба звернути на добір та планування рухливих ігор, як ефективного засобу фізичного виховання дошкільників. Рухливі ігри містять різноманітні за змістом завдання, пов'язані з необхідністю вольових проявів. Аналіз ігор показав, що

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

значущість цих завдань обумовлюється правилами: у кожній грі можна виділити провідне завдання виховання вольових якостей, що відповідає основному правилу, й супутні завдання. Коло супутніх завдань, що розв'язуються за допомогою однієї й тієї ж гри можна розширити, змінюючи або доповнюючи її зміст та правила, тобто створюючи нові варіанти ігор, що стимулюють прояв і виховання певних вольових якостей.

Так, у грі "У ведмедя у бору" провідне завдання полягає в необхідності рухатися назустріч "небезпеці" до певного сигналу, що вимагає прояву сміливості й витримки. Крім того, вирішується й супутнє завдання – бігти швидко, не нашттовхуючись один на одного, що вимагає зосередження уваги на виконанні цієї дії, отже наполегливості. У цій же грі можна створити низку нових ситуацій, що спонукатимуть дитину до прояву сміливості: графічно позначити лінію "узлісся", де будуть "збирати гриби" ті діти, котрі не проявляють достатньої сміливості; покласти біля "барлогу ведмедя" дрібний матеріал (шишки, камінчики) – хто його збере, той найсмівіший; ввести до гри роль мисливця, який повинен тихо підкрастися до сплячого ведмедя та визволити ввійманих дітей. Із введенням у гру ролі ведмежати можна стимулювати в дошкільників прояв витримки: діти завмирають на місці, поки ведмежа обходить галявину. Тих, кому це не вдалося, ведмежа забирає в барліг.

Перспективне планування рухливих ігор ґрунтується на таких положеннях:

- рухливі ігри спрямовуються на вдосконалення освоєних дітьми рухових навичок і розвиток фізичних якостей;
- кожне нове ускладнення змісту й правил вноситься в гру тільки після того, як засвоєне попереднє;
- протягом дня добираються ігри, зміст яких дозволяє розв'язати провідне завдання виховання волі; супутні завдання можуть бути різними.

Процес виховання у дошкільників вольових якостей засобами фізичної культури доцільно починати з 4-5 років, адже саме в цей період у дітей виникають елементарні форми контролю за власними діями (З. Мануйленко, М. Догондзе, В. Котирло та ін.).

Вихователь організовуючи навчання рухів, вихователь має уявляти той обсяг завдань, які можна вирішити в конкретній віковій групі. Так, у середньому дошкільному віці необхідно навчити дітей

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

зосереджувати вольові зусилля на досягненні поставленої мети; розвивати вміння регулювати рухову імпульсивність; формувати здатність стримувати деякі негативні почуття (боязкість, невпевненість, страх); вчити виконувати рухові дії вчасно, за сигналом, свідомо підкорятися правилам поведінки під час виконання вправ та в рухливих іграх.

У старшому дошкільному віці ці завдання ускладнюються. Діти повинні тривалий час зосереджувати зусилля на досягненні результатів у руховій діяльності, свідомо прагнути їх удосконалити; проявляти терпіння й витривалість під час виконання вправ; стримувати не тільки негативні, але й позитивні емоції; виконувати складні, ризиковані вправи без коливань, зберігаючи якість рухів; організовано поводитися в спільній діяльності, за власною ініціативою підкоряючись певним правилам поведінки.

Успішне вирішення цих завдань можливе за умови володіння вихователем арсеналом методів і прийомів виховання вольових якостей, які бажано добирати з урахуванням особливостей розвитку психіки дитини взагалі й розвитку волі зокрема.

Перш ніж уключити дітей у систему рухових завдань, слід передбачити серію заходів, що сприяють вихованню в них інтереса до занять фізичними вправами. Саме інтерес спричиняє вольові прояви в дошкільників: викликає емоційний підйом, підвищує увагу, підсилює прагнення виконати завдання й домогтися кращого результату (О. Дашкевич, Я. Неверович, С. Чубів та ін.).

З метою стимулювання в дошкільників інтересу до змісту рухової діяльності необхідно читати з ними художню літературу, розглядати ілюстрації; переглядати телепередачі, проводити індивідуальні й групові бесіди, роз'яснюючи важливість і необхідність занять фізичною культурою та спортом, подавати зразки та варіанти вольової поведінки, підводити вихованців до осмислення їхніх вольових якостей на основі порівняння вчинків літературних героїв, спортсменів із власними діями.

Добираючи методи впливу, слід враховувати той факт, що воля не формується як продукт наслідувальної дії: якщо мета недостатньо усвідомлена дітьми, вона не буде стимулювати прояв у них вольових зусиль (Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Селіванов та ін.).

Для того щоб дитина усвідомила мету, самостійно визначила шляхи й способи дії, вона має чітко уявити образ руху, який, на

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

думку О. Запорожця, відіграє провідну роль в регуляції рухових актів. Отже, показ нової рухової дії слід здійснювати на високому технічному рівні, з підкресленою легкістю, в різних проекціях. Всі дії під час показу супроводжувати стислим, зрозумілим, емоційним поясненням.

Провідним методом виховання в дітей вольових якостей доцільно обрати метод вправління, сутність якого полягає в багаторазовому повторенні рухових дій, що спонукає до активного виконання рухових завдань. Так, у процесі багаторазових повторень фізичних вправ дитина повинна за допомогою вольових зусиль долати фізичну й емоційну напругу, що сприяє вихованню в неї цілеспрямованості й наполегливості. Регулярні додаткові завдання, що впливають на характер рухової діяльності (зміна темпу, напрямку руху; його несподіване припинення та ін.), вимагають від дошкільника витримки як вищого регулюючого механізму. Багаторазове повторення "ситуацій ризику", характерних для низки складних фізичних вправ, спонукають дитину до рішучих і сміливих дій.

Метод вправління необхідно доповнювати й конкретизувати комплексом прийомів, які не тільки створюють додаткові труднощі в процесі виконання рухових завдань, але й стимулюють дітей до їх подолання. Так, показ і пояснення вправ забезпечують чітке розуміння рухового завдання. Додаткове інструктування, підготовчі вправи уточнюють уявлення про його зміст. Регламентація рухів у просторі й часі, зорові й звукові орієнтири, обтяження різного ступеня, пошукові ситуації, змагання створюють додаткові труднощі в ході виконання. Страхівка, допомога педагога, приклад товаришів, заохочення підтримують упевненість дітей у своїх силах, викликають інтерес до рухової діяльності.

Комбінування зазначених прийомів дозволяє урізноманітнити виконання дібраних серій рухових завдань та створює при цьому умови як для фізичного так і вольового виховання дошкільників.

Серії рухових завдань доцільно включати у виконання різних видів фізичних вправ (загальнорозвиваючи, стройові, основні рухи, ігри) та планувати в різних формах фізичного виховання. Оскільки фізкультурні заняття є провідною формою навчання дітей рухів, спинимось на розгляді особливостей організації кожної структурної її частини (підготовчої, основної, заключної).

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Зміст рухових завдань підготовчої частини заняття дозволяє впливати на прояв і виховання в дітей цілого комплексу вольових якостей.

Так, виховання цілеспрямованості й наполегливості можливе завдяки плануванню під час ходьби, бігу, стрибків завдань, спрямованих на прояв витривалості. Слід збільшувати дозування цих вправ і включати в їхнє виконання додаткові рухові дії, що підсилюють навантаження на певну групу м'язів. Наприклад, щоб збільшити навантаження на м'язи плечового поясу під час ходьби, дітям пропонують виконати додаткові рухи з м'ячем – передача м'яча над головою, перед грудьми, за спиною, ведення й підкидання м'яча та ін. Незначна втома, що виникає при цьому вимагає мобілізації вольових зусиль.

Готовність стримувати моторну імпульсивність, тобто проявляти витримку, можна виховувати в ситуаціях, пов'язаних зі швидкою зміною положення тіла й напрямку руху, несподіваними зупинками за певним сигналом (зупинитися або змінити напрямок і темп під час ходьби й бігу; зробити стійку на одній нозі після кружляння, бігу, стрибків). Несподіване припинення дій слід періодично регулювати в часі. У середній групі це може робити педагог: "Коли музика перестане звучати, ви присядете й будете сидіти навпочіпки, доки я не порахую до трьох. Після цього знову продовжите ходьбу". Це завдання можна ускладнити додатковою установкою, що вимагає швидкого орієнтування в ситуації: "Раз, два, три – біжи!"

У старшому дошкільному віці дітям доцільно пропонувати самостійно регламентувати тривалість зупинки, що підсилює свідомий контроль за їхньою руховою діяльністю: "За сигналом свистка треба зупинитися, зробити стійку на одній нозі, руки в сторони й утримувати її, поки не пересиплеться пісок у годиннику". Подібне інструктування під час виконання вправ має стати обов'язковим елементом підготовчої частини заняття, що привчає дітей до запам'ятовування послідовності рухів і спонукає їх дії за сигналами.

У зв'язку з тим, що подібні завдання вимагають високого рівня розвитку дисциплінованості й самостійності, у середній групі план їх виконання необхідно поєднувати зі звичними для дітей вказівками й командами: "Під музику бігу треба розбігтися по всій залі, а під марш

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

знову вишикуватись у колону й піти зі зміною положення рук. Будьте уважні: положення рук будемо міняти за командою: права вперед, ліва вгору, руки в сторони."

У старшій групі до змісту таких завдань можна включати елемент самоконтролю: "Я подивлюся, хто з вас уже навчився ходити правильно. Молодці, вам не треба нагадувати, як гарно крокувати".

З огляду на більш свідоме ставлення старших дошкільників до власної рухової діяльності рекомендується вносити до її змісту творчі завдання, що вимагають створення нових варіантів рухів. У цій ситуації в нагоді стане прийом часткової регламентації відомих вправ. Так, під час різних видів ходьби дітям можна запропонували придумати рухи для рук; прийняти незвичайне статичне положення ("зробити фігуру") після кружляння, бігу; подолати "стрибкову доріжку" зі зміною положення ніг; знайти такий спосіб перешикування, щоб направляючий став замикаючим і т.ін.

Різні види ускладнень необхідно вносити також у виконання загальнорозвивальних вправ. Одні з них спрямовуються на прояв вольових зусиль з метою подолання певного зовнішнього опору (обтяження різного ступеня; виконання вправ у парах, трійках, у невеликих підгрупах, де треба діяти з одним для всіх гімнастичним обладнанням або триматись за руки; зменшення площі для дій: на кубах, лавах, стільчиках й т.ін.).

Інші ускладнення вимагають подолання внутрішніх перешкод. Так, у процесі виконання комплексу загальнорозвиваючих вправ, що проводиться у вигляді колового розминання, дитина постає перед необхідністю зосередити увагу на командах вихователя. Така форма проведення передбачає виконання дій з предметами під час безперервної ходьби й бігу. Такі ускладнення вимагають від дітей прояву цілеспрямованості й наполегливості, а заданий темп і ритм виконання вправ – витримки.

Вихованню самостійності й ініціативи сприяє використання прийому часткової регламентації загальнорозвиваючих вправ (самостійно дібрати вихідне положення для ніг під час виконання нахилів уперед, до підлоги; придумати положення рук під час присідання й т.ін.), а також залучення дітей до показу й пояснення вправ.

Цілий комплекс завдань, спрямованих на прояв і виховання у дошкільників вольових якостей, можна розв'язання в основній

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

частині фізкультурного заняття, що за змістом являє собою час найбільшої фізичної й психічної напруги. Величина цієї напруги є одним із чинників впливу на вольову сферу. Тому фізкультурні заняття слід планувати так, щоб в основній частині йшло поступове нарощування обсягу й інтенсивності навантажень та відбувалось ускладнення техніки виконуваних вправ. Підсилити навантаження можна за рахунок збільшення кількості й дозування основних рухів, використання під час їх виконання обтяжень різного ступеня, зміни темпу. Ці завдання сприяють вихованню в дітей цілеспрямованості, наполегливості й витримки.

Збільшення кількості рухів відбувалось за рахунок введення у зміст занять додаткових, добре засвоєних вправ (з м'ячем, скакалками, у рівновазі та ін.). На думку Е. Вільчовського, їх доцільно планувати для заповнення пауз, які виникають під час очікування дітьми своєї черги біля гімнастичного знаряддя (під час ходьби по лаві, лазіння по гімнастичній стінці, стрибків у довжину й висоту з розбігу й т.ін.). Наприклад, в основній частині заняття одна з підгруп виконує пролізання в обруч правим і лівим боком, а друга – стрибки в довжину з розбігу. Вводиться додаткова вправа – відбивання м'яча об підлогу по черзі правою й лівою рукою – для дітей, що виконують пролізання в обруч. Підгрупі дітей, яка виконує стрибок у довжину з розбігу, пропонується ходьба по мотузці, що лежить на підлозі.

Епізодично слід збільшувати й дозування основних рухів. Необхідність такого збільшення пояснюється двома причинами. По-перше, при малій кількості повторень дитині важко диференціювати м'язові відчуття, що утрудняє формування в неї повного й чіткого уявлення про новий рух. По-друге, чим вище рівень оволодіння рухом, тим менше дитина докладає фізичних зусиль, адже в силу адаптації організму реакція на постійне навантаження знижується, що позначається не тільки на якості рухової навички, але й, найголовніше, не тренує вольове зусилля.

Інтенсивність фізичного навантаження можна регулювати також за рахунок зміни темпу виконання вправ і використання обтяжень різного ступеня (пояси обтяження під час виконання стрибкових вправ, бігу, лазіння по гімнастичній стінці, канату; мішечки з піском для фіксування положення ніг при повзанні по-пластунськи й по лаві, підтягуючись руками; набивні м'ячі для

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

кидання, штовхання й ін.), що змушує дитину докладати зусиль не тільки на подолання ваги власного тіла, але й на подолання зовнішнього опору, викликаного вагою обтяжень.

Однак найбільший ефект під час виконання основних рухів досягається за рахунок введення безперервного режиму повторення вправ. Найбільш оптимальними способами організації дітей у цьому випадку є змінний (для всіх вікових груп) та колового тренування (для дітей старшого дошкільного віку).

До основної частини занять обов'язково мають включатись завдання, спрямовані на виховання в дошкільників рішучості й сміливості. До таких завдань відносяться вправи, виконання яких пов'язане з певним ризиком. Практичним працівником можна рекомендувати такі групи вправ:

– вправи, що містять певну небезпеку (лазити по верхній стороні горизонтальних сходів на висоті 1-1,5м від підлоги; вбігати й збігати з похилої дошки, розташованої під кутом 20 градусів; одночасно зістрибувати (три-п'ять чоловік) з гімнастичної лави, тримаючись за руки й ін. );

– вправи зі зненацька виникаючими труднощами й перешкодами (стоячи на нижньому кінці похилої дошки, перестрибувати через м'ячі, які скачуються зверху; виконувати ходьбу й біг по дошці-гойдалці й ін.).

– вправи, що спрямовані на досягнення граничного результату (подолати максимальну відстань у стрибках; лежачи на кубі долілиць, дістати з підлоги м'яч, що відсунутий на максимальну відстань та ін.).

На початковому етапі засвоєння цих вправ діти, як правило, проявляють непевність, боязкість, відчувають страх. Така поведінка обумовлюється, на наш погляд, як об'єктивними (складність руху, відсутність допомоги й страховки, форсування процесу оволодіння новим рухом, новизна обстановки), так і суб'єктивними (недостатня фізична підготовка, невдачі при виконанні низки попередніх вправ, слабкість нервової системи) причинами. Тому при організації навчання дітей таких основних рухів слід дотримуватись певних умов, саме:

– виключення зайвих подразників, що відволікають увагу дітей;

– створення позитивного емоційного фону;

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

– урахування рухового досвіду, накопиченого дітьми під час виконання підготовчих вправ у безпечній ситуації (наприклад, вправа, що розучується – ходьба з переступанням через спинки стільчиків, які розставлені на відстані кроку; підготовча вправа – ходьба по кубах);

– використання спеціальних прийомів, що стимулюють упевненість дітей (практична допомога, страховка, приклад товариша, заохочення й ін.).

Дотримання зазначених умов під час розучування "ризикованих" вправ дозволяє дітям діяти більш упевнено, долаючи почуття страху.

На етапі вдосконалення вправ можливе багаторазове повторення рухових дій у так званому "режимі ризику". При цьому необхідно переконати дитину в можливості виконання завдання, не концентрувати увагу однолітків на прояві в неї страху, не допускати сміху над боязкими, невпевненими діями. Як ускладнення, у старшому дошкільному віці слід передбачити навчання дітей прийомів психічної самооблізації, що дозволяє їм більш вільно керувати собою в складних рухових ситуаціях. Перед виконанням складної або ризикованої вправи дитині треба пропонувати подумки відтворити зоровий образ дії із закритими очами, проговорити його послідовність про себе, а в ході виконання використати мовні самонакази, що складаються з опорних слів, які позначають елементи техніки й послідовність їх виконання. Наприклад, під час навчання метання способом з-за спини через плече доцільним такий самонаказ: "Ціль, назад, кидок!" Під час стрибка в довжину з місця – "Нахил, вгору, стій!" За умови частого повторення такі самонакази стають обов'язковим компонентом рухового стереотипу.

Зміст фізкультурних занять дає змогу вправляти дошкільників у прояві самостійності й ініціативи. В основі виховання цих якостей лежить усвідомлене ставлення дітей до власної рухової діяльності. Свідоме ставлення до виконання рухів формується шляхом створення точних і яскравих уявлень про них. Тому на початковому етапі розучування вправи особливу увагу слід звертати на її показ та пояснення. Великого значення при цьому набуває облік знань та рухового досвіду дошкільників. Можна вдаватись до пояснення тільки нових елементів рухових дій, а відомі уточнювати за допомогою дітей. Так, за програмою середньої групи необхідно

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

продовжити навчання дітей стрибати в довжину з місця, поєднуючи відштовхування зі змахом руками. Вихідне положення й приземлення відомі дітям ще з молодшої групи. Подаємо фрагмент заняття:

Вихователь: Щоб перестрибнути через струмочок (40 см), треба підготуватися. Покажіть, як ви поставите ноги, щоб стояти стійко й сильніше відштовхнутися? А зараз ви перестрибнете струмочок, а я подивлюся, чи всі діти вміють правильно приземлюватися (діти виконують 2-3 стрибка, вихователь робить індивідуальні вказівки). Але в нас є ще один струмочок (60 см). Він такий же за шириною? Що потрібно зробити, щоб перестрибнути через широкий струмок і не замочити ніг? Потрібно сильніше відштовхнутися й допомогти собі руками – сильніше змахнути ними (Здійснюється показ руху з акцентом уваги дітей на поєднанні поштовху й змаху руками, і тільки після цього діти вправляються в його виконанні під контролем педагога). Така організація навчання сприяє формуванню в дітей свідомого ставлення до власних рухових дій.

У процесі самостійного виконання дошкільниками різних вправ велике значення має оцінювання їхніх педагогом. Відомо, що об'єктивна оцінка стимулює процес навчання рухів, орієнтує дітей у стані їхніх власних умінь і навичок, породжує зрушення в мотивації поведінки (М. Голощокіна, Г. Лескова та ін.). Засвоюючи техніку нового руху, дитина не відразу досягає позитивного результату, не завжди засвоєний раніше рух виконується нею результативно. Найчастіше це призводить до певних переживань, що негативно позначаються на процесі формування рухової навички. Щоб уникнути подібних емоційних проявів, слід заздалегіть виявляти в кожній дитини ті неточності в техніці руху, які істотно погіршують результат, і показувати шляхи їх усунення. Аналіз дій дітей має бути позбавлений негативних характеристик, але обов'язково повинен мати "підказку" щодо шляхів подолання труднощів (винеси руки вперед і ти не впадеш під час приземлення; добре прогни спину і ти не зачепиш шнур і т.ін.).

Об'єктивна оцінка педагога поступово підводить дітей до здійснення аналізу й оцінки власних дій, а також рухів інших дітей. Формування самооцінки треба починати із середньої групи. На першому етапі цієї роботи увагу дошкільників слід фіксувати на істотних параметрах руху, на виділенні їх опорних пунктів

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

(порівняти рухи двох дітей: знайти спільне й відмінне; визначити кращого "стрибуна", "метальника"; знайти, що було нового, гарного в рухах і т.ін.).

На другому етапі дітей треба поступово переводити від оцінки до самооцінки. Цьому сприяють такі запитання вихователя: "Як ти зумів виконати рух правильно?", "Чому ти не влучив у ціль, не доплигнув, упав?", "Як ти допоміг своїй команді виграти?", "У якій команді більшість дітей правильно виконували рух?" і т.ін.

Важливим моментом занять з фізкультури є навчання дітей застосовувати засвоєні рухи у різних варіантах. Цьому сприяє створення пошукових ситуацій, розв'язання яких вимагає прояву дитячої ініціативи. Наведемо приклади деяких ситуацій.

1. "Переберися через болото". Дітям пропонується обмежена смуга. Матеріал (цеглинки, дошки) вони повинні самостійно знайти в залі й розташувати так, щоб перебратися через "болото", не замочивши ніг;

2. "Допоможи котові Леопольду зловити мишенят". Діти мають придумати різні перешкоди й розмістити на їх шляху мишенят, щоб Леопольд легко наздогнав і ввіймав їх.

3. "Придумай гру". На основі прочитаної розповіді про оленів і сюжету рухливої гри "Вовк та вівці" придумати нову гру "Вовк та олені".

Ініціативні, самостійні дії дошкільників слід планувати не тільки в умовах рухової діяльності, але й у ті моменти заняття, коли здійснюється підготовка до виконання вправ (графічна розмітка залу, розміщення інвентаря, й т.ін.). Так, у середній групі дітям можна доручити відібрати дрібний інвентар, розкласти його в певному місці (стрічки – на стільцях, шнур поруч із дошкою, кеглі – на лінії й т.ін.). Старші дошкільники, орієнтуючись на картки з символами спортивного обладнання, за допомогою яких визначається місце розташування спортивних снарядів у залі, можуть самостійно готувати необхідне устаткування.

Структура й хід фізкультурного заняття передбачають прояв і формування в дошкільників здатності й уміння підкоряти свою поведінку вимогам вихователя. Таке підпорядкування визначається як зовнішня дисциплінованість. Проте більш важливим є прояв внутрішньої дисциплінованості, коли дитина свідомо, за власною ініціативою підкоряється певним правилам поведінки. Порядок з

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

використанням традиційних прийомів виховання дисциплінованості (чіткі переходи від одного виду діяльності до іншого, виконання рухових дій у певних шикуннях, використання команд і розпоряджень, контроль, заохочення та ін.), у ході занять можливе використання і специфічних саме для рухової діяльності прийомів: графічне розмічення спортивної зали, регламентація рухів у просторі й у часі, їх виконання у змагальній формі.

Графічні позначки на підлозі зали попереджають неорганізовану поведінку дітей під час виконання ними рухових завдань. Дуже часто в практиці роботи дошкільних установ можна спостерігати, як діти, що очікують виконання руху, заважають тим, хто його вже виконує: близько підходять до фізкультурного устаткування, штовхають і відволікають того, хто виконує вправу. Щоб уникнути цього, можна ввести додаткову графічну позначку: замість однієї лінії біля снаряду накреслили дві (на відстані 2-3 кроків). Біля першої шикуються діти, а від другої здійснюється виконання вправи.

Регламентація руху в часі й у просторі передбачає, що рухове завдання буде розпочато й закінчено в тому самому шикунні й за певний проміжок часу. Наприклад, перед дітьми ставиться завдання: "Поки звучить музика (пересипається пісок у годиннику), треба розійтись по залі й відбивати м'ячі від підлоги. Із закінченням музики відбивання закінчити й вишикуватись в шеренгу біля стіни".

Виконання рухів у змагальній формі сприяє підвищенню відповідальності кожної дитини за свою поведінку й діяльність. Якщо діти проявляли недисциплінованість, неухважність (починають рух не від лінії, не за сигналом; відступають від обумовленої послідовності дій), то їх поведінка карається штрафними балами, що впливає на результат змагання.

Особливу увагу слід звертати на добір способів організації дітей під час виконання рухів в основній частині фізкультурного заняття. Перевагу бажано віддавати таким, що відкривають широкі можливості для здійснення індивідуально-диференційованого підходу до дітей. Найбільш успішно диференційований підхід здійснюється під час використання таких способів організації, які передбачають об'єднання дітей у підгрупи (поточний, груповий, колове тренування). Так, при поточному способі організації один потік можуть становити більш підготовлені, а, отже, й упевнені в собі

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

діти, другий потік – діти більш боязкі, що відчують невпевненість під час виконання вправ, а також діти з недостатньо сформованими руховими навичками або схильні до порушення дисципліни. Вихователю повинен більшу частину часу працювати із другим потоком. Діти з високим рівнем вольового розвитку виконують рух самостійно, керуючись лише словесними вказівками педагога. У тих випадках, коли з метою закріплення й удосконалення руху добирається кодове тренування або груповий спосіб організації, вихователю має переходити від одного гімнастичного приладу до іншого разом з підгрупою дітей низького рівня вольового розвитку. Діти з високим і середнім рівнем розвитку всі види рухів виконують самостійно.

Диференціюватись повинні також зміст і ступінь складності рухових завдань, методи й прийоми навчання, Так, щоб підвищити рівень розвитку вольових якостей у дітей слабкої підгрупи, доцільно ставили їх у ситуацію змагання з більш сильним суперником, широко застосовувати виконання вправ у парах, трійках, невеликих підгрупах, до яких входять дошкільники з різним рівнем розвитку волі.

Успішне вирішення завдань виховання в дітей вольових якостей під час виконання ними фізичних вправ залежить від того, наскільки об'єктивно вихователю зуміє оцінити ступінь їх виявлення в конкретній ситуації. Про цей ступінь можна судити з низки ознак.

Ознаки виявлення цілеспрямованості й наполегливості такі: максимальна тривалість виконання руху, кількість його повторень, покращення результатів, стійкий інтерес до виконуваних вправ. Ознаками виявлення витримки та дисциплінованості можуть виступати час переходу від рухової активності до статичного положення, довжина дистанції ходьби і бігу, оптимальний час виконання руху та збереження його заданого ритму. До ознак рішучості й сміливості можна віднести відсутність змін у техніці й темпі виконання руху, час відновлення якості вправи після створення ситуації "ризик", відсутність тремору, збереження нормальної частоти пульсу та дихання.

Запропоновані зміст та методика впливу не вичерпують всієї проблеми виховання вольових якостей у дошкільників. Разом з тим, розглянуті умови дозволяють систематично, на кожному занятті фізичною культурою тренувати дітей у виявленні цих якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения дошкольников /Л.И. Божович, Л.С. Славина, Т.В. Ендовицкая // Вопросы психологии. – 1976. – №4. – С.55-68.
2. Веденов А.В. Воспитание воли у ребенка в семье / А.В. Веденов. – М.: Учпедгиз, 1953. – 168 с.
3. Вильчковский Э.С. Педагогические основы процесса формирования двигательной подготовленности детей 3-7 лет: автореф. дис. на соискание научн. степени докт. пед. наук / Э.С. Вильчковский. – К., 1989. – 44 с.
4. Вопросы психологии воли и формирования волевых качеств учащихся /под ред. В.И.Селиванова.- М.: Просвещение, 1963. – 166 с.
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: собр. соч. в 6 т. /Л.С. Выготский. –Т.3. Проблемы развития психики / под. ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений: избранные психологические труды в 2 т. Т 2 /А.В. Запорожець. – М.: Педагогика, 1986. – 296 с.
7. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В.К. Котырло. – К.: Рад. шк., 1971. – 195 с.
8. Кулачковская С.Е. Развитие волевых действий у детей дошкольного возраста: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук /С.Е. Кулачковская. – К., 1973. – 24 с.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики /А.Л. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 575 с.
10. Лесгафт П.Ф. Избранные труды /П.Ф. Лесгафт. – М.: Ф и С, 1987. – 359 с.
11. Проблемы психологии спорта. Волевая подготовка спортсменов/ под ред. П.А. Рудика, А.Ц. Пуни.- М.: Ф и С, 1962. – 398 с.
12. Психология личности и деятельности дошкольника/Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – 395 с.
13. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения /И.М. Сеченов. – М.: Госполитиздат, 1947. – 598 с.
14. Цыркун Н.А. Развитие воли у дошкольников / Н.А. Цыркун. – Минск: Народна асвета, 1982. – 112 с.
15. Чхартишвили Ш.Н. Проблема воли в психологии/ Ш.Н. Чхартишвили //Вопросы психологии. – 1967. – №4. – С. 72-82.

## **2.6. Виховання впевненості в собі у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку**

Модернізація змісту та гуманізація цілей дошкільної та початкової шкільної освіти передбачають реалізацію особистісно-орієнтованого підходу, впровадження у педагогічну практику принципу активності. Формування дітей перших десяти років життя як суб'єктів життєдіяльності, здатних здійснювати власні вибори, приймати самостійні рішення, покладати на себе відповідальність, довіряти власному досвіду й своїм можливостям є одним з найактуальніших завдань сьогодення.

Соціальне замовлення українського суспільства початку нового тисячоліття значною мірою відображає нові вимоги до якості підготовки зростаючої особистості до життя у складних умовах. Усі країни світу долучилися сьогодні до процесу перегляду своїх освітніх систем з метою розвитку самостійної, творчої, життєздатної особистості з розвиненою самоповагою і почуттям самовартісності.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закони України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", Базовий компонент дошкільної освіти в Україні спрямовують фахівців у галузі педагогіки на посилення уваги до формування в ранньому онтогенезі самосвідомості, рефлексивних рис, ціннісного самоставлення, оптимістичного світосприйняття, довіри до себе, впевненості в собі як однієї з базових якостей особистості [1,3].

Ефективність виховання в особистості впевненості в собі значною мірою залежить від визнання дорослими значущості її формування в перші роки життя дитини, зокрема в дошкільному та молодшому шкільному віці. Це визначається виникненням у старшому дошкільному віці таких новоутворень, як особиста свідомість, внутрішні етичні інстанції та довільна поведінка, а в молодшому шкільному віці – рефлексії.

Проблемі впевненості в собі та умовам її виховання на різних етапах онтогенезу присвячено низку педагогічних (Ш. Амонашвілі, А. Белкін, Н. Виноградова та ін..) та психологічних (І. Дубровіна, В. Мерлін, О. Петровський, К. Роджерс та інших) досліджень.

У різні часи педагоги та психологи приділяли означеній ролі певну увагу, теоретично та експериментально опрацьовували її.

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

Сьогодні має місце строкатість у підходах різних фахівців до визначення змісту та структури феномену "впевненість у собі". Так, окремі автори трактують у собі як прийняття рішень, самої себе, визначення своїх дій (Б. Висоцький, В. Ромек) [2,14]. Інші кваліфікують її як стан внутрішньої сили, стійкість та психологічну захищеність особистості, основу її життєвого успіху, можливість діяти ефективно (І. Вагін, С. Мамонтов).

У сучасних наукових дослідженнях розглядаються різні аспекти проблеми виховання впевненості в собі, а саме: механізми формування цього процесу (І. Вайнер, В. Висоцький, Д. Ковач); специфіка виникнення і розвитку впевненості в різних видах діяльності – суспільній (Т. Маталіна) і навчальній (В. Бутовська, О. Серебрякова, П. Чисольм); вплив упевненості на досягнення успіху в діяльності (Ф. Іващенко, О. Нікітіна); вивчення впевненості як соціально-психологічної характеристики особистості (О. Папір, В. Ромек, Є. Смаглій).

У низці досліджень проблема формування впевненості розглядається опосередковано, в контексті інших аспектів особистісного розвитку, у взаємозв'язку із супутніми їй питаннями: розвитком і формуванням адекватної самооцінки (І. Колчанова, Г. Морева, О. Мороз, Т. Токарська, С. Якобсон та інші); рівнем домагань (Л. Бороздіна, Л. Гаврищак, Є. Залученова, А. Капустін, К. Левін, Л. Фестінгер); становленням самоповаги та любові до себе як складових упевненості в собі (Л. Вереїна, Н. Дятленко, Р. Шакуров).

Разом з тим феномен упевненості в собі, особливості його формування в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці вивчені недостатньо. У науковій літературі відсутня єдина думка щодо природи та механізмів формування впевненості особистості в собі. Дискусійним залишається питання щодо міри бажаної, соціально прийнятної та корисної для особистісного зростання дитини міри впевненості в собі. Можна констатувати той факт, що багато аспектів проблеми становлення у дітей впевненості в собі не були предметом уваги більшості дослідників. Зокрема, чітко не виділено чинників формування впевненої поведінки дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку; вимагають конкретизації педагогічні умови формування цієї якості особистості; потребують уточнення віково-статеві характеристики впевненості в собі як базової якості особистості.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

До того ж педагоги відчувають потребу в емпіричних даних стосовно виявлення критеріїв впевненості в собі у новій соціальній ситуації розвитку, створення розвивального середовища, сприятливого для виховання впевненості в собі як процесу накопичення та синтезування позитивних уявлень про себе, позитивної самооцінки та способів конструктивної поведінки.

Отже, проблема теоретичного та експериментального дослідження особливостей та педагогічних умов виховання впевненості в собі на ранніх етапах онтогенезу залишається актуальною до сьогодні. Це і зумовило вибір нами теми дослідження "Виховання впевненості в собі у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку".

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов та системи виховання у старших дошкільників та молодших школярів впевненості в собі.

У філософській, педагогічній, соціально-психологічній літературі поняття "впевненість в собі" застосовується у найрізноманітніших контекстах. О. Запорожець, Є. Беклемішев, В. Губін, О. Нікітіна, П. Рудик, Т. Смолева розглядають впевненість у собі однією з базових характеристик особистості. Багатьма дослідниками, зокрема А. Козиревою, Л. Комаровою, Н. Молостовою, О. Примою, О. Сидоренковим, Т. Скрипкіною та іншими впевненість в собі вважається проявом довіри до себе та показником гармонійного зв'язку зі світом.

Так, Т. Скрипкіна вивчає природу, генезу феномену довіри до себе і вважає його базовою для розвитку впевненості в собі. Явище довіри кваліфікується дослідником як повноцінне оволодіння зростаючою особистістю власною сутністю, здатність діяти автономно, як суверенний суб'єкт власної активності, самостійно визначати цілі, будувати стратегію їх досягнення, вчиняти у відповідності з ними, зберігати адекватну критичну позицію стосовно себе. Довіра до себе, на думку автора, розвивається у поєднанні з довірою до світу. Феномен довіри до себе вирізняється високою динамічністю, оскільки співвідношення довіри до себе та до світу постійно порушується [18].

Подібної думки додержуються А. Козирева, Н. Молостова, О. Прима, О. Сидоренков. Автори акцентують увагу на важливості

формування у зростаючої особистості необхідної й достатньої міри довіри до себе протягом усього життя. Вони наголошують на тому, що дитина має достатній потенціал, щоб вистояти у різноманітних несподіваних ситуаціях і конструктивно взаємодіяти з довкіллям. Дослідники вважають, що довіра до себе не може бути абсолютною, як і не може бути абсолютною недовіра до себе. Ними підкреслено, що рівнозначність довіри до світу та себе забезпечує стійкість особистості та її діяльності. Домінування довіри до себе над довірою до світу призводить до особистісного самовтрачання, оскільки найголовнішою цінністю є сама особистість. Недовіра до себе продукує втрату особистістю своєї індивідуальності, оскільки, не довіряючи собі, вона стає залежною від інших, несамостійною [9,17].

Л. Сохань впевненість у собі розглядає як компонент життєвої компетентності, як здатність особистості вирішувати життєві проблеми у різноманітних видах діяльності та у відповідності до власних цінностей та вподобань, що проявляється в умінні здійснювати власний вибір, виходячи з адекватної самооцінки в конкретній ситуації. Здатність особистості розв'язувати життєві проблеми, використовуючи конструктивні способи поведінки у різноманітних видах діяльності та у відповідності до власних цінностей та вподобань кваліфікується авторкою як життєва компетентність. На думку Л. Сохань, вона "проявляється в умінні здійснювати власний вибір, виходячи з адекватної самооцінки в конкретній ситуації". Тому впевненість у собі розглядається нею як компонент життєвої компетентності [4, 13].

Суголосою попередній є думка О. Серебрякової, яка вважає, що впевненість є якістю, яка, одного разу сформувавшись, поширюється на ті види діяльності, в яких особистість не має досвіду. У дослідженні вказано на залежність впевненості, невпевненості або самовпевненості дитини від адекватності та стійкості самооцінки [16].

У плані нашого дослідження цікавою є думка М. Левітова, який розглядає впевненість як складний за своєю структурою психічний стан особистості, який характеризується пізнавальними, емоційними та вольовими компонентами. Людина, впевнена в собі, на його погляд, об'єктивно сприймає стан справ, чітко розуміє завдання, а іноді й засоби його досягнення, здатна передбачати успіх своєї діяльності. Як зазначає фахівець, упевненість спонукається надією, є активним, емоційно забарвленим вольовим станом, який супроводжується почуттям бадьорості та життєрадісності [6:169].

Видається цікавим визначення впевненості, наведене в дослідженні В. Давидова. Зазначений феномен розглядається вченим як сутнісний показник морально-вольового розвитку особистості, що регулює її поведінку, як переживання нею своїх можливостей, адекватних життєвим завданням – об'єктивним та особистісно значущим [12].

Рядом авторів упевненість в собі вважається необхідною складовою соціальної компетентності (О. Кононко, Т. Прима); механізмом становлення активного буття, формування суб'єктної позиції (Р. Ануфрієва, І. Бех, О. Злобіна, С. Рубінштейн). Важливою для розробки концепції дослідження є теза І. Століна та С. Тищенко щодо активності позиції особистості по відношенню до себе, її намагання зберегти впевненість у собі незалежно від об'єктивних чинників.

На думку Б. Зейгарник та О. Петровського, впевненість у собі виступає принципом існування самосвідомості та необхідною умовою зрілої особистості. Вивчаючи процеси самопізнання та саморегуляції, А. Захарова, І. Кон, А. Ліпкіна, В. Столін, О. Сухолонова зазначену якість вважають найважливішим механізмом зазначених процесів.

Окремими авторами досліджуваний феномен розглядається у контексті проблеми життєтворчості особистості як детермінанта творчого процесу, її прагнення до самовираження, самореалізації (К. Абульханова-Славська, Б. Братусь, В. Зінченко, В. Ключко, В. Моляко), як прояв ціннісного самоставлення (Т. Титаренко, С. Тищенко). Здатність дитини адекватно визначатись зі своїми домаганнями дослідники вважають запорукою позитивних переживань успіху, вказують на їх вплив на зростання відчуття власної цінності. О. Нікітіна визначає впевненість в собі як чинник успішності діяльності [10].

В основу роботи покладено розуміння впевненості в собі як багатокомпонентного феномену, що включає у себе сукупність різноманітних уявлень особистості про себе у духовному, матеріальному, соціальному, інтелектуальному та фізичному планах. Впевненість є наслідком інтеграції та узагальнення особистістю переживань щодо себе, які внаслідок багаторазових усвідомлень дитиною перетворюються на стійке емоційне ставлення до себе (І. Зінов'єва, І. Кон, В. Столін, С. Тищенко, І. Чеснокова, Р. Шакуров).

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

М. Лісіною та А. Сілвестру впевненість в собі розглядається у структурі образу "Я", який починає складатись одразу після народження і розвивається в умовах взаємодії дитини з предметним світом та оточуючими людьми. Важливу роль у цьому процесі відіграють дорослі, які організують предметно-практичну діяльність та допомагають дитині визначитися щодо себе [7].

Досліджуючи феномен впевненості та пов'язані з ним соціальні почуття, А. Меренков та О. Смирнова наголошують на становленні почуття радісного переживання відповідності самостійних дій дитини вимогам дорослих, прагнення завоювати їхню повагу. Завойоване визнання є запорукою комфорту дитини, її спокою, умовою подальшого розвитку, а позитивні оцінки дорослого сприяють формуванню у дитини терпіння, здатності впоратися з труднощами [8; 19].

Окрім аспекти проблеми впевненості знайшли висвітлення у працях, спрямованих на вивчення полярних по відношенню до впевненості якостей, зокрема невпевненості, яка вимагає уваги та корекції в старшому дошкільному, молодшому шкільному та підлітковому віці (В. Гарбузов, Т. Місюріна, Т. Смолева), сором'язливості (А. Алексеєва, Л. Галігузова), тривожності дошкільників, молодших школярів та підлітків (М. Буянов, С. Васьківська, Л. Костіна, Т. Ольховецька, Г. Прихожан, С. Ставицька), розробляються різноманітні технології виховання, які підвищують рівень самооцінки людини та впевненості у своїх силах (Т. Яценко). Цікавими видаються погляди на проблему впевненості в собі зарубіжних дослідників, чий досвід досліджень цього феномену перевищує вітчизняний. У нашому дослідженні зарубіжна література представлена аналізом праць таких відомих дослідників, як Е. Берн, Р. Бернс, Д. Вольпе, Ф. Зімбардо, Е. Еріксон, Ч. Кулі, А. Маслоу, К. Роджерс та інші.

Упевненість в собі кваліфікується ними як форма базальної довіри, що виявляється у ставленні дитини до світу вже на ранній стадії її психосоціального розвитку (Е. Еріксон), як показник відкритості особистості у ставленні до інших (Д. Вольпе).

Цікавими видаються погляди зарубіжних дослідників на проблему впевненості в собі. Комплексним вивченням впевненості в собі одним з перших зайнявся Ф. Зімбардо. Вченим виділено основні порушення впевненості, до яких віднесено: складність знайомства з

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

іншими людьми, знаходження нових друзів; негативні емоційні стани (тривожність, депресія, самотність); недостатність настирливості, невміння висловлювати власні думки; зайва стриманість; невміння виявити себе, надмірна рефлексія. Він показав, що впевненість у собі є комплексною характеристикою, яка включає в себе емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти [5].

Подібну точку зору простежуємо у дослідженні Рити і Рюдигера Ульріхів, які запропонували визначення впевненості, що виявляється у трьох аспектах: когнітивному, емоційному і поведінковому та проявляється у взаємодії з соціальним оточенням. Під упевненістю в собі вони розуміють здатність індивіда пред'являти вимоги та запити у взаємодії з соціальним оточенням та домагатися їх здійснення. Впевненість у собі розглядається як емоційна оцінка результату самоствердження особистості у будь-якій галузі соціальної дійсності.

Е. Берн розглядає впевненість в собі з позицій ставлення людини до власного "Я" та інших у таких аспектах, як "Я хороший, ти хороший" (характерно для позиції впевненої людини); "Я поганий, ти хороший" (позиція, властива невпевненим людям); "Я хороший, ти поганий" (відповідає поведінці самовпевнених людей); "Я поганий, ти поганий" (позиція безнадійності, проявляється у клінічних випадках невпевненості).

Е. Еріксон кваліфікує упевненість в собі як форму базальної довіри, що виявляється у ставленні дитини до світу вже на ранній стадії її психосоціального розвитку. Автор зазначає, що базове почуття довіри, надбане в дитинстві, може бути настільки сильним, що жодні життєві обставини не можуть змусити людину втратити віру в себе, в прихильність до себе тих, хто її оточує.

У різних зарубіжних наукових дослідженнях впевненість у собі термінологічно фіксується, а тим паче характеризується по-різному: як "соціально прийнятне виявлення своїх прав та почуттів" (Д. Вольпе, Р. Ульріх), як "звичка до емоційної свободи" (А. Лазарус). Дається загальне визначення цього феномена: "Впевненість у собі – це здатність шукати, підтримувати або посилювати підкріплення у міжособистісній ситуації завдяки виявленню почуттів або бажань, коли таке виявлення пов'язане із ризиком не тільки втратити підтримку, але й бути покараним" (А. Річ, Г. Шредер).

Великого значення для дослідження означеної проблеми набули ідеї Д. Вольпе, який застосував феномен "впевненість в собі"

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

як показник відкритості особистості у ставленні до інших. Автор вважає, що про впевненість свідчать поведінкові реакції, не сумісні зі страхом. Поняття "впевненість" (асертивність) для нього ототожнюється з самоствердженням, яке розцінюється як агресивність, оскільки характерними зразками впевненої поведінки, на його думку, є прояви злості та відсторонення. Однак визнання психологічної цінності агресивної поведінки йде врозрід з нашими уявленнями про загальнолюдські та гуманістичні норми.

Завдяки вивченню та аналізу наукової літератури з'ясовано, що у період переходу від дошкільної до початкової шкільної ланок освіти надзвичайно важливо забезпечити наступність у вихованні впевненості в собі. Більшість вчених одноставні у своїх поглядах на старший дошкільний та молодший шкільний вік як такий, що найбільшою мірою акумулює в собі можливості для закладання основ зазначеної якості (Г. Абрамова, Л. Божович, І. Бех, О. Кононко, О. Савченко, Т. Титаренко).

Узагальнюючи особливості розвитку особистості в старшому дошкільному віці, Л. Обухова констатує важливість формування довільної поведінки, оволодіння засобами та еталонами пізнавальної діяльності та перехід від егоцентризму до децентрації [11]. Серед особливостей розвитку особистості в молодшому шкільному віці виділяються інтенсивний розвиток пізнавальних можливостей, розширення уявлень про себе і свої можливості, формування адекватної самооцінки, яка впливає на рівень розвитку самосвідомості особистості, на впевненість дитини в собі та вироблення власної позиції (Е. Еріксон) [20].

Вивчення теоретичних основ наступності у перехідний період між дошкільним та молодшим шкільним віком у дослідженнях В. Сенько, В. Сластьоніна дозволило виявити об'єктивні (відсутність у змісті початкової освіти орієнтації на сферу "Я сам" як провідну; надання пріоритету у початковій школі "предметному" підходу у порівнянні з цілісним, жорстка регламентація буття дітей у школі) та суб'єктивні причини розриву наступності (недостатня компетентність педагогів у питаннях організації процесу виховання впевненості в собі, недооцінка важливості перехідного періоду); виділити педагогічні умови наступності у вихованні впевненості в собі у дітей (безперервний розвиток особистісних якостей, які сприяють появі впевненості в собі; наступність у змісті виховного

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

процесу дитячого закладу та початкової школи; моделювання ситуацій успіху, розвиток у досліджуваних мотивації досягнення; створення розвивального середовища) [15].

На основі вивчених теоретичних даних вітчизняних та зарубіжних дослідників нами вироблене власне визначення впевненості в собі як риси особистості, яка виявляється у високому рівні самоприйняття та самодовіри, адекватному самооцінюванні, готовності до позитивних змін, сприйняття невдачі як джерела для особистісного зростання.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив констатувати, що впевненість в собі – це особистісне утворення, що складається з низки компонентів, які взаємодіють та до певної міри піддаються цілеспрямованому педагогічному впливу. Гармонійне поєднання в активності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку здатності розраховувати на себе, оптимістичного ставлення до труднощів та адекватної самооцінки розглядається нами як мінімально достатні критерії їхньої впевненості в собі. Застосування цих критеріїв дало можливість визначити відповідні показники.

Вміння розраховувати на себе виявлялось за мірою адекватності усвідомленого ставлення до себе, правильності зроблених виборів та вчинків; здатністю дитини діяти автономно, самостійно, виявляти ініціативність та відповідальність у діях; вміння підтримати себе в екстремальній ситуації, відстояти свою позицію, ставитись до себе як до цінності.

Оптимістичне ставлення до труднощів визначалося за показниками, які коливались від відсутності відчуття розгубленості у разі зіткнення з труднощами, мобілізації зусиль на досягнення результатів, вміння діяти без сторонньої допомоги до відмови виконання завдання у незнайомій ситуації.

Показниками об'єктивної реалістичної самооцінки слугував рівень більш-менш об'єктивного оцінювання, автономності від оцінки дорослого, вміння покладатися на власну самооцінку, виявлення адекватності суджень і реакції на процес і результат діяльності.

Для одержання різнобічної характеристики впевненості в собі її прояви вивчались у різних видах предметно-практичної діяльності, за різних форм організації дітей та на різних вікових етапах..

Обґрунтовано доцільність використання у дослідженні феномену впевненості в собі таких методів, як спостереження за

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

поведінкою досліджуваних та особливостями взаємодії педагогів та дітей, експерименту, анкетування педагогів та батьків. Результати спостережень доповнювались даними, отриманими в ході індивідуальних бесід.

Описано методику проведення констатувального дослідження, яке здійснювалося у двох напрямках: робота з дітьми та дорослими. Сформованість зазначеної якості у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку виявлялася за допомогою діагностичної методики, яка включала роботу за трьома компонентами: когнітивний (наявність знань дітей про впевненість в собі як базову рису особистості), емоційний (ставлення до себе, емоційні реакції на оцінні судження, ставлення до успіху, поразки та власного кінцевого практичного продукту), практичний (вміння поводитися впевнено у незвичних ситуаціях).

Узагальнення отриманих результатів констатувального експерименту дозволило виокремити групи дітей з різними типами впевненої поведінки:

– Впевнений тип (38,1%). Характерна впевненість у правильності виконання завдань будь-якої міри складності, довіра до власних можливостей, відносна незалежність від підтримки та думки дорослого, оптимістичне ставлення до подолання перешкод. Провідні мотиви – пізнання нового, успішність, прагнення до саморозвитку.

– Ситуативно-впевнений тип (18,5%). Діти проявляють більш-менш адекватну самооцінку; відзначаються розсудливістю, критичним ставленням до результату дій, керуються мотивами успіху та бажанням уникнути значних фізичних та моральних витрат.

– Самозадоволений тип (6,3%). Характерна завищена самооцінка, високий рівень домагань. Зіткнення з труднощами викликає здивування у неспроможності виконати завдання, прагнення виправдатись. Невизнання власних помилок і небажання їх виправляти. Мотиви – бажання виділитись, отримання схвалення, уникання неуспіху.

– Парадоксальний тип (11%). Уявлення про себе неадекватні. Не має відчуття міри у виборі завдань. У своєму виборі орієнтується на допомогу інших, а не на власні сили. Невдача приписується випадковості, а успіх – власній неперевершеності. Керується мотивами успіху, бути поміченим.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

– Невпевнений тип (26,1%). Характерне негативне самосприйняття, відсутність навичок впевненої поведінки та самооцінювання, вибір завдань низької міри складності, потреба у підтримці та допомозі дорослого, пасивність, тривожність, сором'язливість.

Результати обробки експериментальних даних уможливили визначення відмінностей у проявах впевненої поведінки залежно від віку та статі досліджуваних дітей. З'ясовано, що вік визначає діапазон можливостей, якісні характеристики, а індивідуальний життєвий досвід – тип прояву впевненості. У дошкільному віці впевненість набуває характеру захисної, наївної. У молодшому шкільному віці вказана якість більш свідомо, але разом з тим і тривожніша. Незалежно від віку та статі діти прагнуть до збереження позитивного образу-Я, визнання, проявляють різноманітні способи самовираження, вдаються до маніпуляцій домаганнями, мотивуючи власний вибір успіхом або уникненням неуспіху.

Стать виявляється при виборі міри складності завдання, способів домагання визнання. Дівчатка відзначаються практичністю, орієнтацією на соціальне схвалення, чіткістю у дотриманні вимог авторитетних інших. Для хлопчиків здебільшого характерні самостійність, рішучість, незалежність і водночас більша тривожність.

Результати другого напряму констатувального дослідження, у якому було використано анкетування дорослих та спостереження за характером їхньої взаємодії з дітьми, дали можливість визначити три основні типи ціннісних орієнтацій дорослих, що продукують прояви впевненої поведінки дітей:

1-й тип: *конструктивно-підтримуючий* (49%) – найбільш сприятливий для розвитку впевненості в собі. Демократичні дорослі підтримують прояви у дітей впевненості в собі, розуміють дитину такою, якою вона є, визнають її унікальність, ставлять помірні вимоги, надають їй необхідну свободу та можливість розвиватися у власному темпі.

2-й тип: *неконструктивно-гальмуючий* (35,5%), використання якого стримує прояви впевненої поведінки дитини: дорослі, які дотримуються індиферентного стилю спілкування, виявляють несистематичність і випадковість у вихованні, не встановлюють правил поведінки, не контролюють їх виконання, не враховують

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

---

потреби дитини (20%); дорослі, які дотримуються потуральницького стилю спілкування, поблажливо ставляться до дитини, виявляють гіперопіку, постійно захвалюють дитину, що робить її егоїстичною та залежною від легкого успіху.

3-й тип: *домінантно-руйнуючий* (15,5%) – перешкоджає проявам впевненості у дитини. Дорослі постійно підвищують складність завдань, висувають надмірно високі стандарти, увагу приділяють лише невмінню дітей, позитивне не помічається і сприймається як належне.

Аналіз отриманих даних дозволив зробити такі узагальнення: педагогічна робота з дітьми проводиться диференційовано, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей розвитку, зазначається доброзичливе спілкування, підтримання успіхів дітей, створення умов для прояву самостійності, ініціативності, творчості. Однак такі прояви є ситуативними. Виявлено недостатньо уважне ставлення до процесу та результату діяльності дітей, відсутня стимуляція прагнення до прояву самостійності, незалежності від допомоги дорослого.

Одним із завдань дослідження було визначено розробку та апробацію особистісно орієнтованої системи виховання впевненості в собі у старших дошкільників та молодших школярів.

Перш за все нами було виокремлено важливі інструменти впливу на виховання впевненої в собі особистості, а саме: використання особистісно орієнтованого підходу; стимулювання процесу самопізнання, активності, самостійності, будь-якого виду діяльності та системи її оцінки; формування стійкої мотивації досягнення успіху й потреби поводитися впевнено; використання різноманітних методів та прийомів у вихованні зазначеної риси; створення дитині комфортних умов перебування в закладах освіти на основі доброзичливості, взаємодопомоги та взаємопідтримки, утвердження демократичного й гуманістичного стилю стосунків між дорослими та дитиною; залучення до спільної роботи сім'ї та навчальних закладів при вирішенні проблеми виховання впевненості в собі у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Формувальним експериментом було охоплено 172 особи віком 5-10 років. Розроблена особистісно орієнтована система виховання впевненості в собі у дошкільників та молодших школярів включала послідовну роботу за такими блоками: "Думки про себе" (когнітивний компонент), "Ставлення до себе" (емоційно-оцінний

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

компонент), "Мої вчинки" (поведінковий компонент); здійснювалася поетапно і передбачала групову, підгрупову та індивідуальну форми організації. В основу системи покладено дві групи *принципів*: організаційного характеру та спрямованих на керівництво виховним процесом, стимулювання суб'єктної активності дитини.

*Перший етап* проведення формувального експерименту передбачав охоплення виховними впливами всієї експериментальної групи.

– Засвоєння змісту просвітницької роботи (блок "Думки про себе") спрямовано на підвищення обізнаності дітей стосовно впевненості в собі, акцентування уваги на значущих якостях, з якими пов'язана зазначена риса. Основним методом просвітницької роботи слугувала бесіда, яка передбачала високу взаємоактивність учасників та спроби дитини аргументувати власну позицію, з обов'язковим включенням у зміст бесід обговорення творів художньої літератури, проблемних ситуацій, виконання вправ, узагальнюючого слова експериментатора.

– Зміст блоку "Ставлення до себе" спрямовано на підтримку позитивного емоційного стану, розвиток та активізацію позитивних тенденцій у процесах самопізнання і самоусвідомлення, вироблення в цілому позитивного образу-Я. Основний метод – бесіда діалогічного характеру з включеними ігровими вправами, відтворенням думок дітей у розповідях, малюнках, аплікаціях, узагальнюючим словом експериментатора.

– Завдання блоку "Мої вчинки та дії" вирішувались шляхом пошуку причин тієї чи іншої поведінки, що сприяло розвитку вмінь самостійно її регулювати, запобігати небажаним поведінковим проявам. З цією метою проводились ігри-драматизації, розв'язувались проблемні ситуації, у ході яких вироблялися способи позитивного ставлення до себе та засади впевненої поведінки; подавались приклади впевненої поведінки; проводилося слухання літературних творів з аналізом поведінки казкових героїв.

– Завдання напряму "Організація роботи зі збагачення індивідуального досвіду дітей" полягало у підсиленні позитивних переживань свого "Я" у зв'язку з якістю виконаного завдання. Використано комплекс методичних прийомів організації предметно-практичної діяльності: навчання дітей здійснювати вибір стосовно виду діяльності, теми, способу виконання, міри складності;

## РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

обговорення процесу конкретної діяльності та можливості звернення по допомогу. Позиція педагога полягала у підтримці дитини, довірі її можливостям, допомозі пережити позитивні почуття у зв'язку з проявом впевненої поведінки.

На другому етапі формувального експерименту здійснювалася виховна робота по підгрупах, які об'єднували дітей з різними проявами впевненості в собі. Зазначений напрям роботи включав просвітницьку роботу з дітьми, спрямовану на роз'яснення значущості впевненості в собі та якостей, які сприяють її формуванню; а також комплекс заходів, спрямованих на усвідомлення себе власником певної цінності (заняття, бесіди, розв'язування проблемних ситуацій, ігри, вправлення у набутті операційних умінь).

Третій етап формувального експерименту включав індивідуальну роботу з дітьми, чия впевненість у собі характеризується низькою мірою вияву всіх критеріїв. Сутність роботи полягала у спробі викликати позитивні переживання щодо образу-Я за рахунок успішності у предметно-практичній діяльності та шляхом організації сприятливого досвіду спілкування з оточуючими. Комплекс заходів включав обов'язкове проведення індивідуальних занять, змістом яких була предметно-практична діяльність.

Паралельно роботі з дітьми здійснювалася просвіта батьків та педагогів, сутність якої полягала у підвищенні їх обізнаності стосовно впевненості в собі як риси особистості, особливостей її розвитку у дітей зазначених вікових періодів та чинників, які її опосередковують. З цією метою проводилися батьківські збори, індивідуальні бесіди, консультації, вправи, спільні з батьками виховні заходи, педагогічні ради, тематичні семінари.

Порівняння результатів констатувального та контрольного експериментів унаочило динаміку змін, що відбулися із зазначеною якістю у досліджуваних (Таблиця 2.6.1).

Таблиця 2.6.1

### Порівняльна характеристика типів проявів впевненості на різних етапах дослідження

Етап дослідження	Кількість досліджуваних				
	Впевнений	Ситуативний	Самовпевн.	Парадокс.	Невпевнен.
Констатувальний	38,1	18,5	6,3	11	26,1
Контрольний	58,3	30,4	1,9	5	4,4

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Встановлено, що завдяки використаній системі виховання відбулися суттєві зрушення в розвитку впевненості в собі у дітей зазначених вікових груп, а саме: показники розвитку усіх критеріїв впевненості зазнали позитивних змін. Відбулося збільшення кількості досліджуваних з впевненим (на 20,2%) та ситуативним (на 11,9%) типами поведінки, а також зменшення кількості дітей з неупевненими (на 21,7%), самовпевненими (на 4,4%) та парадоксальними (на 6%) проявами поведінки. Цей процес відбувся за рахунок переміщення до групи зі стійкими впевненими проявами поведінки майже 85% досліджуваних з ситуативно впевненим типом та 4,4% – з самовпевненими проявами. 83% неупевнених в собі дітей та 6% дітей з парадоксальними проявами утворили майже новий склад групи з ситуативними проявами.

Найбільш ефективною виявилася методика виховання впевненості в собі для дітей, що за наслідками констатувального експерименту були віднесені до групи з неупевненим типом поведінки. Про ефективність запропонованої системи виховання зазначеної якості свідчать результати відсутності таких досліджуваних, для яких система виховних впливів виявилася б несприятливою і які за наслідками контрольного експерименту мали нижчі показники впевненості в собі, аніж в констатувальному експерименті.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребують розробка педагогічної діагностики типів сформованості впевненості в інших вікових та соціальних групах, встановлення характеру зв'язку впевненості в собі з близькими особистісними утвореннями.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–19.

2. Высоцкий В.Б. Личностные и процессуальные условия формирования уверенности в правильности решения задачи: дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук /В.Б. Высоцкий. – М., 2001. – 188 с.

3. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ ст.). – К.: ІСД освіти України, 1994. – 61 с.

**РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

---

4. Житєва компетентність особистості: наук.-методич. посібник / Л.В.Сохань та ін. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
5. Зимбардо Ф. Застенчивість /Ф. Зимбардо. – М.: Педагогика, 1991. – 208 с.
6. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 360 с.
7. Лисина М.И. Психология самопознания у дошкольников / М.И. Лисина, А.И. Силвестру. – Кишинев, 1983. – 110 с.
8. Меренков А.В. Социальные чувства: искусство жить в обществе /Развитие личности дошкольника: новые возможности возраста // Развитие личности ребенка от трех до пяти / сост. В. Н.Ильина.- Екатеринбург: У-Фактория, 2005.- С. 162-206.
9. Молостова Н.Ю. Формирование социальной уверенности как компонента образа Я у детей старшего дошкольного возраста : дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук / Н.Ю. Молостова. – М., 2004. – 187 с.
10. Никитина О.С. Уверенность в своих силах как фактор достижения успеха в деятельности: На материале исследований в спортивной гимнастике и учебной деятельности студентов института физической культуры: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук /О.С. Никитина. – Л., 1981. – 15 с.
11. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы /Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
12. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б.Ф.Ломова. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
13. Психология жизненного успеха. Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций / Л.В. Сохань, Е.И. Головаха и др. – К., 1995. – 150 с.
14. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии/В.Г. Ромек // Психологический вестник РГУ. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1996.- Вып.1., Ч.2. – С. 132-146.
15. Сенько Т.В. Успех и признание в группе /Т.В. Сенько. – Минск: Народная света, 1991. – 109 с.
16. Серебрякова Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников/Е.А. Серебрякова // Ученые записки Тамбовского пед. ин-та, 1956. – Вып. 10. – С. 41-73.
17. Сидоренков А. В. Психологические особенности доверия дошкольников /А.В. Сидоренков. – Ростов-на-Дону.: Изд-во РГУ, 2001. – 134 с.

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ**

---

18. Скрипкина П.Т. Психология доверия: учеб. Пособие / П.Т. Скрипкина. – М.: Изд. центр "Академия", 2000. – 264 с.

19. Смирнова Е.О. Ребенок и другие: потребности в общении и взаимопонимании / Ребенок и социум /Е.О. Смирнова// Развитие личности ребенка от пяти до семи – Екатеринбург: У-Фактория, 2005.– С. 129–173.

20. Эриксон Э. Детство и общество /Э. Эриксон. – СПб.: Ленато, АСТ, 1996. – 346 с.

## РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

*Л.І. Зайцева*

### 3.1. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку

Концептуальним положенням сучасної теорії дошкільної освіти є створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування у неї життєвої компетентності. Це передбачає поступовий перехід від навчально-дисциплінарної моделі освіти до особистісно орієнтованої, яка спрямована на організацію повноцінної життєдіяльності самої дитини як її активного суб'єкта.

Педагогічна діяльність має спрямовуватись на розвиток у дошкільників пізнавальної активності, творчого ставлення до дійсності, формування вмінь виділяти проблему, аналізувати її, встановлювати зв'язок причин та наслідків, знаходити адекватні засоби її розв'язання, приймати конструктивні рішення та обґрунтовувати й відстоювати їх, переносити набуті знання в нові умови. Тобто, робота полягає у створенні ефективних умов для формування в дошкільника компетентності.

Вітчизняні та зарубіжні вчені проблему формування компетентності вважають однією з актуальних (А. Богуш, І. Зязюн, Дж. Куллахан, Г. Халаш та ін.). Останнім часом поняття "компетентність" входить у сучасні технології дошкільної освіти, оскільки саме в дошкільному віці закладаються основи розумових, моральних та емоційно-вольових якостей особистості. Якщо традиційна мета занять передбачала навчання, передачу певних предметних знань і умінь, то нині вона формулюється глобальніше – допомогти дошкільникові опанувати складний світ життя, набутти компетентності в різних його сферах. Автори Базового компонента дошкільної освіти в Україні акцентують увагу на необхідності узгодженості таких основних життєвих сил дитини, як прагнення до самовираження, саморозвитку і самозбереження. У цьому документі визначено також сутність логіко-математичної компетентності.

У дослідженнях, присвячених проблемі математичного розвитку дошкільників, увага акцентується на формуванні в дітей

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

окремих математичних знань про кількісні відношення, форму, величину предметів, орієнтування в просторі й часі (Р. Березіна, Л. Гайдаржийська, В. Колечко, З. Лебедева, Г. Леушина, К. Назаренко, Т. Степанова, А. Столяр, К. Щербакова та ін.). Однак, як свідчить масова практика, переважна частина дітей, опанувавши на достатньому рівні математичні знання й уміння, не завжди вміє їх використовувати в різноманітних практичних ситуаціях, самостійно виконувати завдання, контролювати та оцінювати свої дії.

Проаналізовані нами дослідження з проблеми математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку в основному виконані на матеріалах традиційної системи навчальної роботи – формуванні математичних знань, умінь, навичок. У деяких сучасних дослідженнях розглядаються проблеми розвитку пізнавальних інтересів та активності (О. Брежнева, Л. Лохвицька та ін.), самостійності, оцінно-контрольних дій (О. Анищенко, О. Фунтікова та ін.). Але кожна з цих проблем вивчалася автономно. Вперше теоретичне обґрунтування комплексного підходу до математичного розвитку дошкільників було здійснено в дослідженні Н. Баглаєвої, яка визначила й охарактеризувала "логіко-математичну компетентність". В основу цього поняття дослідницею було покладено логічні та математичні операції (серіація, класифікація, вимірювання, обчислення).

Оскільки дошкільник тільки починає оволодівати математичними знаннями, доцільно його математичну компетентність характеризувати як елементарну, але розглядати її як складну, комплексну характеристику математичного розвитку дитини, що включає формування в неї елементарних математичних знань та вміння застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях, розвиток пізнавального інтересу, загальнонавчальних умінь. Тобто, математична компетентність набуває компонентної структури (мотиваційний, змістовий, дійовий компоненти).

Таким чином, вивчення зазначених вище аспектів досліджуваної проблеми, важливість її теоретичної розробки та експериментальної перевірки зумовили вибір теми нашого дослідження "Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку".

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, експериментальній перевірці моделі та методики формування

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

елементарної математичної компетентності старших дошкільників і виявленні ефективних педагогічних умов її розвитку.

На першому етапі дослідницької роботи відповідно до визначеної мети нами було здійснено теоретичний аналіз сутності поняття "компетентність" з позиції психології й педагогіки; визначено та охарактеризовано її основні структурні компоненти, вивчено рівень сформованості елементарної математичної компетентності в дітей дошкільного віку.

Насамперед ми з'ясували сутність поняття "компетентність" за тлумачними словниками. Так, поняття "компетентний" у словнику В. Даля розглядається як такий, що може, має право судити про щось.

Словник української мови визначає, що "компетентність" – властивість за значенням "компетентний" – який має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямущий, ґрунтується на знанні, кваліфікований.

Словник іншомовних слів трактує це поняття так: "компетентність" – поінформованість, обізнаність, авторитетність.

"Компетентний" (від лат. *Competes* – належний, відповідний) – 1) досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; 2) повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи.

Великий енциклопедичний словник так пояснює це поняття: компетентність – 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, що дозволяє судити про що-небудь.

Отже, як зазначено в словниках, компетентна у певній галузі людина володіє відповідними знаннями та здібностями, які дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь і ефективно діяти в ній.

Сучасні концепції розвитку особистості, як показує аналіз проблеми, відображають різні підходи до формування компетентності в дитини, здатної застосовувати знання, уміння та досвід відповідно до ситуації. З цим безпосередньо пов'язані вміння та бажання вчитися, що є основою формування компетентності. Особистість, яка навчилася вчитися та набула для цього навичок, може легко адаптуватися, буде незалежною від технологічних змін.

В основі концепцій "компетентності" у європейській педагогіці лежить ідея виховання (у широкому значенні) компетентної людини, яка не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях,

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

застосовуючи ці знання й беручи на себе відповідальність за певну діяльність. Система освіти побудована таким чином, на думку зарубіжних фахівців, може вважатися ефективною. Незважаючи на те, що терміни "компетентний", "компетентність" часто зустрічаються в літературі, вони не є однозначними та, за висловом деяких європейських педагогів, "безпроблемними". Так, наприклад, Г.Халаш вважає, що поняття "компетентність" включає в себе широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, які були отримані в процесі навчання". Він підкреслює, що це поняття акцентує "реальну здатність застосування знань". Іншу думку висловлює Дж. Куллахан. Під компетентністю педагог розуміє "загальні здібності", які базуються на тих чинниках, що й у попереднього автора. Він відрізняє три категорії – уміння, навички, компетентність. Ще один зарубіжний автор В. Долл визначає компетентну особистість як таку, що володіє силою та волею, які допомагають їй діяти адекватно ситуації.

Деякі європейські вчені вживають поняття "компетентність широкого спектра", або ключові вміння, розуміючи під цим навички й уміння, які можуть використовуватися в різних ситуаціях та контекстах, причому основним є вміння опановувати нові ситуації. Тому, згідно з концепцією Ж. Перре, компетентність – це взаємозв'язок між навичками, вміннями, ситуативною діяльністю та особистістю.

Іншої думки дотримується Б. Рей, який запропонував термін "ключові уявлення". Саме ключові уявлення, як зазначає автор, розкривають значення різних ситуацій, а також допомагають вирішити їх, застосовуючи логіку та раціоналізм отриманих знань, умінь і навичок. Ж. Делор, характеризуючи вміння та компетентність, називає чотири навчальних "опори": навчання знань, навчання дії, навчання жити разом, навчання бути. Ці "основи", або "опори", є фундаментальними в навчанні та визначають компетентність для життєдіяльності [9].

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як "здатність застосовувати знання й уміння", що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні. На останній конференції міжнародного

рівня (2004 р.) дійшли згоди в трактуванні поняття компетентності як здатності застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [6].

Отже, зарубіжні вчені визначають поняття компетентність як здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти, виконувати поставлені завдання. За їх твердженням, кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних відносин і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії. Поняття ключових компетентностей вони відносять до сфери узагальнених понять, які включають комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні та суспільні аспекти життя й діяльності людини, від яких залежать особистий розвиток та суспільний прогрес.

Українські фахівці (О. Овчарук, І. Тараненко), проаналізувавши процес відбору ключових компетентностей у дослідженнях закордонних колег, здійснили узагальнену класифікацію щодо основних переліків ключових компетентностей, які розподілилися за такими трьома основними блоками: соціальний, мотиваційний, функціональний.

Соціальна компетентність пов'язана з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості. До неї відносять здатність до співпраці, вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні та громадські цінності й вміння, комунікативні навички, мобільність (у різних соціальних умовах), вміння визначати особисту роль у суспільстві тощо.

Мотиваційна компетентність пов'язана з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості. Це здатність до навчання, винахідливість, навички адаптуватися й бути мобільним, вміння досягати успіху в житті, бажання змінити життя на краще, інтереси та внутрішня мотивація особистості; практичні здібності, вміння робити власний вибір та встановлювати цілі тощо.

Функціональна компетентність пов'язана зі сферою знань, вмінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом:

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

уміння оперувати знаннями в житті та навчанні, уміння використовувати джерела інформації для власного розвитку тощо.

Сучасні науковці, досліджуючи проблеми компетентності, з'ясовували також думку щодо того, яка частина навчального плану педагогів найефективніше сприятиме впровадженню зазначених трьох блоків компетентності – варіативна чи інваріантна. У результаті було виділено кілька поглядів на цю проблему. Більшість педагогів вважає, що всі три блоки компетентності мають переважно реалізуватися в інваріантній частині. Інші респонденти вважають – у варіативній. Ми поділяємо думку науковців, згідно з якою всі складові формування компетентності мають включатися як у варіативну, так і в інваріантну частини навчального плану педагогів, чим може бути значно підвищена якість освіти.

Сучасні дослідження "шляхів оптимізації процесу особистісного розвитку підростаючого покоління" спрямовані на розкриття "механізмів формування життєвої компетентності дитини" як інтегральної здатності зростаючої особистості, мають відповідати власним потребам та вимогам життя [7,8], тобто проблему компетентності вітчизняні психологи та педагоги вважають однією з актуальних [1]. Так, І.Зязюн розглядає інтелектуальну компетентність як "особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень, зокрема в екстремальних умовах". Він виділяє такі ознаки знань, що характеризують компетентну людину: різноманітність (множину різних знань про різне); артикульованість (елементи знань чітко визначені й взаємопов'язані); гнучкість (зміст окремих елементів знань і зв'язок між ними можуть швидко змінюватися під впливом об'єктивних факторів навіть тоді, коли знання перетворюються в незнання); швидкість актуалізації (оперативність і легка доступність знань); можливість їх використання в різноманітних ситуаціях; наявність ключових елементів. При цьому визначається роль такого типу знань, які подаються у вигляді загальних принципів, підходів, ідей (категоріальний характер); володіння не лише декларативними знаннями (про те, "що"), але й процедурними (про те, "як"). Такої ж думки дотримується В. Кричевський, який розширює досліджуване поняття такими характеристиками: наявність знань для успішної діяльності; розуміння значення цих знань для практики; набір операційних умінь, володіння алгоритмами виконання завдань.

Тобто автори акцентують увагу на тому, що компетентність є сферою відношень, які існують між знанням і діями в людській практиці. Зв'язок цей очевидний: без знань немає компетентності, але не всякі знання їй не в усякій ситуації виявляють себе як компетентність. Часто можна зустріти людей, які володіють широкими знаннями, але не вміють мобілізувати їх відповідним чином у потрібний момент.

Деякі дослідники (Є. Вахрамов, О. Шварцман та ін.) компетентність розглядають як специфічну здібність, яка дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми й завдання, що включаються в реальні ситуації повсякденного життя. Так, на думку Є.Вахрамова, людині потрібні певні знання, особливі способи мислення та навички. Він підкреслює, що найвищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій. Ми поділяємо думку про те, що оптимальні результати у вирішенні проблем досягаються лише за умови глибокої зацікавленості людини діяльністю. Розвиток компетентності приводить до того, що людина може моделювати та оцінювати послідовність своїх дій заздалегідь і на перспективу. Це дозволяє їй здійснювати перехід від зовнішньої оцінки до вироблення "внутрішніх стандартів" оцінки себе, своїх планів, життєвих ситуацій.

Підтвердження цієї думки знаходимо в дослідженні О.Шварцмана, який у структурі компетентності, крім знань та вмінь, виділяє ще й такий компонент, як ціннісні орієнтації особистості, які зумовлюють ставлення до існуючого знання та зумовлюються ним (прийняттям, неприйняттям, ігноруванням, трансформацією та ін). Більш того, вчені в поняття компетентності включають не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що поняття компетентності стає дедалі вживанішим у сучасних технологіях навчання дошкільників (Н. Баглаєва, А. Богуш, В. Кузьменко, Г. Раратюк та ін.), бо саме в дошкільному віці закладаються основи розумових, моральних та емоційних якостей особистості. Тож поняття компетентності науковцями застосовується до різних життєвих сфер. Так, О. Кононко визначає життєву компетентність, розуміючи під нею сукупну характеристику дитини як особистості з поглядом доцільності її свідомості та поведінки.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

На думку автора, компетентність передбачає цілий комплекс характеристик: розвинений чуттєвий досвід; навички практичного життя; розвинені потреби, здібності, звички; набір базових особистісних властивостей, які гарантують дитині пристосованість до життя; уміння орієнтуватись у змінних умовах, знаходити оптимальні засоби реалізації свого особистісного потенціалу.

Існує також думка, що "інтеракційна (взаємодіюча) діяльність" є однією з базисних характеристик особистості, її компетентності. Поряд з уже виокремленими компонентами компетентності (знання, уміння, навички, самостійність), науковці називають і такі, як креативність, самооцінка, самоконтроль.

Уперше комплексний підхід до математичного розвитку дошкільників отримав теоретичне обґрунтування в працях Н. Баглаєвої. Досліджуючи поняття "логіко-математична компетентність", авторка виділяє в його структурі комплекс основних математичних, логічних умінь. Крім цього, Н. Баглаєва акцентує увагу на важливості формування інтересу до логіко-математичної діяльності, уміння розмірковувати, обґрунтовувати, доводити й відстоювати правильність свого міркування, знаходити власні шляхи розв'язання завдань, виявляти самостійність [5].

Узагальнення даних психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування компетентності дало підстави визначити вихідне концептуальне положення – елементарна математична компетентність є однією з важливих характеристик математичного розвитку дитини, яка передбачає наявність елементарних знань про кількість, форму, величину, простір, час, уміння застосовувати їх у життєвих ситуаціях; виявом самостійності, самооцінки, самоконтролю та позитивного ставлення, пізнавального інтересу дитини до математичної діяльності.

На нашу думку, сучасна методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку має забезпечувати не тільки оволодіння ними сумою конкретних знань, а й уміння використовувати їх у життєвих ситуаціях, сприяти формуванню пізнавального інтересу до математичної діяльності, контрольної оцінки дій. У зв'язку з цим дуже гостро постає завдання розробки технологій навчання дітей, які забезпечать формування всіх цих компонентів комплексно тобто формування елементарної математичної компетентності, яка набуває компонентної структури (мотиваційний, змістовий, дійовий).

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Метою наступного етапу експерименту було виявити рівень сформованості елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку в практиці роботи дошкільних навчальних закладів за традиційною постановкою навчального процесу.

Розподіл дошкільників за сформованістю елементарної математичної компетентності нами здійснено за такими критеріями: ставлення дитини до математичної діяльності, обсяг та якість її математичних знань, здатність виявляти процесуальні й контрольно-оцінні вміння.

У діагностичну експрес-методику з урахуванням трихкомпонентної елементарної математичної компетентності (ЕМК) нами закладено три блоки завдань (мотиваційний, змістовий, дійовий). Блок завдань мотиваційного компонента передбачав виявлення особливостей сформованості мотивації відповідно до визначених показників. Він включав три завдання, які взаємно "перекривалися", створюючи умови для взаємоперевірки та посилення надійності результатів (характер ставлення вихованців до математичної діяльності, зацікавленість нею; розуміння значення математики у житті людей; вплив мотивації діяльності на якість математичних знань та умінь).

Другий блок завдань мав за мету виявити особливості сформованості змістової складової ЕМК. Він включав 5 математичних завдань, за допомогою яких визначили обсяг та якість знань дітей з різних розділів програми з математики (кількість та лічба, геометричні фігури, величина, орієнтування у просторі та часі).

За допомогою завдань третього блоку нами виявлено особливості сформованості дійового компонента. Він включав три завдання і мав за мету виявити життєвий досвід дошкільників у сфері математики; рівень самостійності у виконанні математичних завдань; уміння здійснювати контрольно-оцінні дії.

Якісний аналіз отриманих результатів за трьома завданнями першого блоку показав, що більшість дітей (65,6%) не виявляє інтересу до математичної діяльності, що значно знижує якість знань у інших видах діяльності. Це обумовлено недосконалістю системи роботи: не завжди мета, зміст диференційовані, методи стимуляції математичної діяльності продумані, емоційний стан дітей, їх інтереси та можливості враховані.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Одержані дані за результатами змістового блоку свідчать, що в експериментальних групах є значна частина вихованців (38,6%), які мають знання з математики відповідно до вимог програми для дітей старшого дошкільного віку. Але не всі вихованці за наявності знань уміють аналізувати, порівнювати, обґрунтовувати, аргументувати свою відповідь. Близько половини дошкільників розв'язують завдання лише на репродуктивному рівні, тому потребують постійної стимуляції та допомоги педагога. Завдання дійового блоку дали змогу встановити відповідність (невідповідність) між знаннями та вміннями дошкільників. Інформація, одержана під час розв'язання проблемних ситуацій та спостережень, показала, що більшість вихованців (72,3%) має недостатній досвід у сфері математики, тому тільки з деяких тем діти користуються знаннями в життєвих ситуаціях. Значна частина (68,3%) дітей потребує у виконанні завдань постійної допомоги дорослого (запитання, вказівка на помилку, частковий зразок тощо). Ці вихованці слухають інструкцію неухважно, не можуть її повторити, утримувати в пам'яті, переважно відволікаються. Третина дітей постійно допускає різного роду помилки, не перевіряє завдання без нагадування, інколи лишає роботу незакінченою. Такий характер діяльності дошкільників значно вплинув на якість виконання ними математичних завдань.

На основі здобутих даних відповідно визначених критеріїв здійснено розподіл дітей за чотирма рівнями сформованості ЕМК: високий ( $1 \geq k \geq 0,8$ ), достатній ( $0,8 > k \geq 0,6$ ), середній ( $0,6 > k \geq 0,4$ ), низький ( $0,4 > k \geq 0$ ).

Високий рівень ЕМК -  $1 \geq k \geq 0,8$ . У дітей цього рівня було виявлено стійкий інтерес до математичної діяльності, вивчення математики дошкільники пов'язували з життєвою необхідністю, матеріал сприймали усвідомлено. Вони оволоділи навичками кількісної та порядкової лічби, перевищуючи межі програми, виявили вміння користуватись цифрами, розрізняли та характеризували геометричні фігури, орієнтувалися в просторі та часі. Діти могли перенести набуті знання в інші види діяльності, використовувати їх у різних життєвих ситуаціях; адекватно оцінювали свою роботу; демонстрували навички самоконтролю, самооцінки, незалежність та ініціативу у виконанні завдань.

Достатній рівень ЕМК -  $0,8 > k \geq 0,6$ . Заняття з математики цим дошкільникам подобається, але їх цікавлять зміст, дидактичний

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

матеріал, привабливість завдань. Діти правильно визначають кількість предметів, знають порядкові числівники, але застосовувати свої знання на практиці не завжди можуть. Знають цифри, розрізняють геометричні фігури, дають їм характеристику за допомогою додаткових запитань. Орієнтуються в просторі та часі з незначною допомогою педагога. У цих вихованців завищений рівень самооцінки; іноді завдання виконують з помилками, але у процесі перевірки можуть виправити їх; їм необхідна незначна допомога педагога.

Середній рівень ЕМК -  $0,6 > k \geq 0,4$ . Пояснити, чому подобається математична діяльність, ці діти не змогли, вивчення цього предмета пов'язували з відвідуванням школи. Вони оволоділи кількісною лічбою; визначили місце предмета серед інших, але не назвали порядкових числівників, плутали цифри. Ці діти мають уявлення про час, але не завжди розуміють залежність між різними часовими інтервалами. Тільки за постійного нагадування вихователя вони дотримувалися необхідного напрямку в орієнтації на площині. Без повного зразка дошкільники не змогли виконати завдання; рівень самооцінки в них занижений; постійно помилялися і не могли виправити помилки.

Низький рівень ЕМК -  $0,4 > k \geq 0$ . Діти цього рівня виявляли негативне ставлення до математичної діяльності. Вони оволоділи кількісною та порядковою лічбою лише в межах 5, не знали цифр, відмовлялися виконувати практичні завдання, орієнтувалися в просторі та часі, постійно допускаючи помилки; знали 2-3 геометричні фігури, не могли їх охарактеризувати. Перенос знань у інші види діяльності не спостерігався. Помилки вихованці не помічали, не могли оцінити свою роботу, самостійно виконати завдання навіть за зразком.

На основі математичної обробки отриманих результатів була складена таблиця 3.1.1, у якій представлені рівні сформованості в дошкільників мотиваційного, змістового, дійового компонентів та елементарної математичної компетентності.

Таблиця 3.1.1

#### Показники сформованості ЕМК, у%

Рівні	МК	ЗК	ДК	ЕМК
Високий ( $1 \geq k \geq 0,8$ )	7,1	9,7	5,1	7,3
Достатній ( $0,8 > k \geq 0,6$ )	27,3	28,9	26,9	27,7
Середній ( $0,6 > k \geq 0,4$ )	45,8	44,1	46,4	45,4
Низький ( $0,4 > k \geq 0$ )	19,8	20,5	21,9	20,7

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Кількісний аналіз здобутих результатів показав, що дітей з високим та достатнім рівнем мотиваційного (на 4,2%) і дійового (на 6,6%) компонентів менше, ніж дошкільників цих же рівнів змістового компонента. Результати мотиваційного та дійового компонентів значно вплинули на рівень сформованості елементарної математичної компетентності. Більшість дітей має середній та низький рівні ЕМК. Хоча деякі вихованці знали числа та цифри, розрізняли геометричні фігури, основні часові інтервали в межах програми, проте не завжди могли застосувати їх в інших видах діяльності, переважно відволікалися, швидко втрачали інтерес до завдань, не виявляли задоволення від правильних відповідей, не могли виправити помилки або не помічали їх зовсім.

Отже, одержані дані підтверджують, що в дошкільних навчальних закладах переважає діяльність із засвоєння спеціальних знань та вмінь. Методика формування елементів математичних знань зорієнтована на середню дитину. За нашим висновком, результати були б вищими, якби педагоги надавали більше уваги мотивації діяльності, де б рівень усвідомлення значущості та емоційна привабливість занять оптимально поєднувалися. Тим самим нами підтверджено, що на заняттях з математики необхідно систематично планувати завдання з формування самостійності, самооцінки, самоконтролю, здійснювати індивідуалізацію та диференціацію, створювати умови для застосування дітьми набутих знань у життєвих ситуаціях.

У відповідності до мети дослідження, і це було головним його сенсом, розроблено модель та методику формування елементарної математичної компетентності старших дошкільників. Наявність окремих компонентів ЕМК дозволили розробити модель, яка перевірена в педагогічному експерименті. Вона передбачала поетапне формування елементарної математичної компетентності (1, 2, 3 квартали). На кожному етапі робота з дітьми здійснювалась у трьох напрямках: спеціально організоване навчання; спільна діяльність вихователя з дітьми та між дітьми в невимушеній довільній формі; вільна самостійна діяльність дітей.

Перший напрямок включав завдання, реалізація яких вимагала систематичної та послідовної постановки перед дітьми спеціальних завдань, які відповідають логіці навчального предмета, а також завдань з формування у дітей елементів навчальної діяльності. Дорослий тут виступав завжди ініціатором: він ставив перед дітьми мету, одбирав необхідні засоби, оцінював правильність рішення.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Використовуючи певну послідовність навчальних завдань, ми варіювали конкретний матеріал, спиралась у його відборі на можливості своїх вихованців. Протягом року було проведено 36 занять. У відповідності до методичних рекомендацій один раз на тиждень. Як зазначалося раніше, форма організації обиралась відповідно до мети та змісту математичних завдань для дітей кожного рівня.

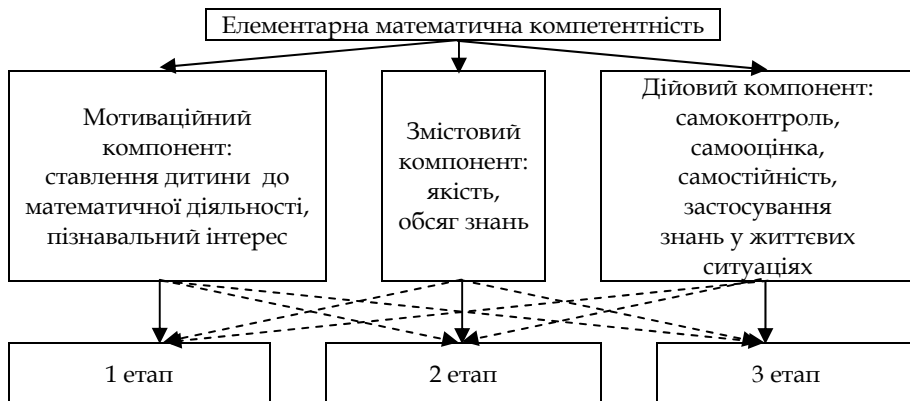
Метою другого напрямку було викликати у дітей активність, залучити їх до тієї чи іншої діяльності. Крім того, вихователь підключався до вже виниклої діяльності дошкільників, направляючи її хід ізсередини, як рівноправний партнер. Спільну діяльність організовували у довільній, необов'язковій формі. Знання та вміння, які діти отримали на занятті протягом тижня діти вчилися використовувати в образотворчій, ігровій, трудовій, руховій та інших діяльностях.

Третій напрямок забезпечував можливість переносу знань та вмінь вихованців у життєві ситуації. Дитина вільно обирала діяльність, яка відповідала її нахилам та інтересам. Водночас через самостійну активність удосконалювали її вміння, основи яких закладали у перших двох напрямках. Функція дорослого полягала у створенні різноманітного предметного середовища, яке забезпечувало дитині вибір активності.

Зв'язок між компонентами ЕМК та етапи її формування представлено в схемі 3.1.1.

*Схема 3.1.1*

#### Модель формування елементарної математичної компетентності старших дошкільників



## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Аналіз схеми дає підстави для висновку, що формування компонентів елементарної математичної компетентності старших дошкільників взаємопов'язане й відбувається поетапно.

Експериментальна робота з дітьми мала за мету апробацію моделі з формування в них елементарної математичної компетентності. У моделі представлена система роботи як на заняттях з математики, так і в інших видах діяльності. Розвиток усіх трьох компонентів на кожному етапі проходив з урахуванням зв'язків між ними. Однак на першому етапі формувального експерименту акцент був зроблений на мотиваційному компоненті, оскільки він тісно пов'язаний зі змістовим та дійовим. Річ у тім, що постановка цілей, усвідомлення їх важливості, значущості є не тільки освітнім, а й внутріособистісним процесом, у результаті якого набуті дітьми знання перетворюються в уміння, входять у систему досвіду. Таким чином, будь-які зміни однієї зі складових спричиняли зміни інших.

На цьому етапі експериментального навчання значна увага приділялася також формуванню змістового компонента ЕМК. Засвоєння дітьми математичних знань та вмінь здійснювалося на основі індивідуально-диференційованого підходу. Спираючись на сучасні дослідження, було використано дворівневу модель диференціації (достатній та високий рівні), яка передбачала поєднання індивідуальної, групової, колективної форм організації навчальної діяльності дошкільників, обраних відповідно до основної дидактичної мети та змісту навчального матеріалу [2, 4]. На першому етапі експерименту перевага надавалась роботі з окремими підгрупами дошкільників. Така форма організації нами використовувалася тоді, коли неможливо було вивчати чи закріплювати матеріал однієї теми одночасно з дошкільниками різних рівнів, оскільки він був досить простий для дітей одного рівня й занадто складний для інших.

Відповідно до експериментальної моделі поряд з формуванням в дошкільників мотивів, математичних знань, умінь на першому етапі забезпечувалось виховання в них самостійності й передумов контролю та оцінки. Так, формуючи в дітей навички самостійності у розв'язанні математичних завдань, ми намагалися створити умови для поступового переходу від дій під керівництвом дорослого до самостійних, надаючи дошкільникам можливість пошуку оптимальних шляхів розв'язання пізнавальних і практичних завдань. З цією метою допомога дітям надавалася дозовано.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

У процесі роботи з формування навичок самоперевірки здійснювалось навчання вихованців активно сприймати інструкції педагога в цілому, а не лише їх частину. Дошкільники запам'ятовували послідовність дій, усвідомлювали не тільки "що робити", а й головне "як робити". Вони привчались повторювати завдання вголос, а потім мовчки, щоб перетворити мовний наказ дорослого в самонаказ.

Для розвитку в дітей передумов самооцінки педагог під час виконання завдань змістовно оцінював навчальну діяльність, її результати та процес. Він знайомив дітей з критеріями оцінки, які мали засвоїти діти, акцентував увагу на тому, що їм вдалося й чому, доброзичливо радив, як поліпшити результати. У процесі аналізу навчальної роботи дошкільника вихователь використовував особистісний спосіб оцінювання, порівнюючи попередні досягнення дитини з набутими.

На другому етапі формувального експерименту був забезпечений подальший розвиток змістового та частково дійового компонентів. Підтримка мотиваційного компонента на цьому етапі відбувалася за рахунок використання дидактичних та розвиваючих ігор. Важливою умовою було використання гри таким чином, щоб зберігалися, синтезувалися елементи пізнавального, навчального та ігрового спілкування. Протягом експериментального навчання ми намагалися враховувати як вплив зовнішніх засобів спонукання, так і роль внутрішніх стимулів (логіка навчального процесу, вмiла постановка пізнавальних завдань, раціональні способи їх розв'язання тощо).

На цьому етапі поряд з індивідуальною та індивідуально-груповою формами роботи з вихованцями широко використовували й колективну. За таких умов скорочувався термін спеціально організованого навчання, звільнявся час на формування в дітей життєвого досвіду в сфері математики.

У розвитку в дошкільників навичок контролю та оцінки ефективною виявилася робота в парах, діти об'єктивніше оцінювали свої можливості та рівень знань. У співпраці з ровесниками в ситуації рівноправного спілкування на підставі взаємоконтролю та взаємооцінки в дітей формувалася досвід контролювати та оцінювати. Отже, дошкільники займали позицію активного учасника педагогічного процесу під час виконання навчального завдання. Це

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

було необхідним для інтеріоризації дій контролю, їх переходу від дорослого до дитини. Після виконання завдання вихованці обмінювалися навчальними картками, перевіряли завдання свого сусіда та оцінювали його. Така ситуація сприяла оволодінню не тільки навичками взаємоконтролю та самооцінки, а й культурою праці. Під час взаємоперевірки діти швидше помічали помилки, намагалися допомогти один одному. Майже всі дошкільники позитивно сприйняли таку форму роботи, поступово в них виникла звичка позитивно ставитися до само- і взаємоперевірки робіт. Діти переважно обмінювалися завданнями та взаємоперевіряли їх (незважаючи на те, що така форма роботи не передбачалась).

У ході моделювання експериментальних ситуацій на третьому етапі формувального експерименту основне завдання полягало у створенні умов для формування в дошкільників контрольно-оцінних дій та самостійності при виконанні математичних завдань. Формування навичок самооцінки та самоконтролю здійснювалося у формі оцінювання робіт відповідно до визначених параметрів (правильно, охайно, по-своєму або оригінально), одержуючи право часткового або повного присудження собі "знаку якості" залежно від того, на яку оцінку заслуговував кінцевий результат.

Використання життєвих ситуацій, як показало дослідження, стало важливою умовою формування в дітей елементарної математичної компетентності на кожному етапі. Саме вони забезпечували перенос знань у різні види дитячої діяльності. Створення спеціального розвивального середовища стало однією з основних умов формування елементарної математичної компетентності та розвитку кожного з її компонентів. Одним із завдань педагога була організація діяльності дошкільників у невимушеній, довільній формі у вільний від занять час.

Паралельно з формуванням у дітей старшого дошкільного віку елементарної математичної компетентності проводилася робота з педагогами, оскільки від них залежав кінцевий результат. У процесі підготовки вихователів ми виділили три етапи: діагностичний, навчальний, аналітико-результативний.

На етапі діагностики проаналізовано (використовуючи анкетування, тестування, співбесіди) стан готовності педагогів до впровадження експериментальної методики [3]. Відповідно до рівня підготовки вихователів розроблено навчальну програму з урахуванням складу слухачів, їх інтересів та здібностей.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

На етапі підготовки педагогів реалізовано навчальну програму, спрямовану на розвиток творчого потенціалу, інформаційної компетентності, конструктивних навичок організації і проведення навчально-виховної роботи. Забезпечення єдності теоретичної й практичної підготовки вихователів досягалося завдяки інтеграції різних форм організації навчального процесу, використанню різноманітних методів навчання (лекції, бесіди, диспути, моделювання педагогічних ситуацій, ділові та рольові ігри, теоретичні та практичні семінари).

Так, постійно діючий проблемний семінар з теми "Особливості формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку" передбачав проведення занять з вихователями, які працюють у групах старшого дошкільного віку. Враховуючи результати діагностичного етапу, зміст семінару для педагогів було насичено теоретичним і практичним матеріалом. Теоретичний матеріал передбачав ознайомлення вихователів із проблемою елементарної математичної компетентності, змістом і структурою цього поняття. Особливу увагу було приділено висвітленню питань формування пізнавального інтересу, вивчення особливостей ЕМК старших дошкільників, диференціації та індивідуалізації їхнього навчання. Крім того, семінар передбачав апробацію окремих конспектів занять та математичних ігор, використаних у формувальному експерименті. На практичних заняттях проблемного семінару важливо було навчити вихователів визначати дидактичну мету, враховуючи рівень сформованості всіх трьох компонентів, добирати навчальні завдання, матеріал, методи, форми діяльності, які б сприяли розвитку в дітей кожного компонента ЕМК.

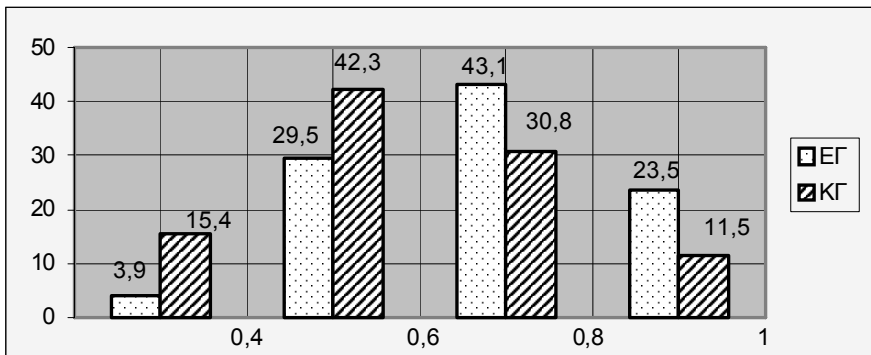
На аналітико-результативному етапі оцінювалась ефективність підготовки педагога до інноваційної діяльності за результатами проведених контрольних заходів, анкетування, співбесід із слухачами та узагальнення підсумків процесу навчання. Учасники семінару працювали не тільки за запропонованими конспектами занять, схемами, моделями, а й виявляли ініціативу, творчість, що свідчить про підвищення їх професійної майстерності.

Контрольний етап завершив експериментальне дослідження. Результативність розробленої методики перевірялася за сформованістю в дітей виділених у дослідженні критеріїв, які

характеризують рівень елементарної математичної компетентності старших дошкільників. Порівняльний аналіз здобутих даних за трьома компонентами в контрольних та експериментальних групах свідчить про прогресивні зміни в розвитку елементарної математичної компетентності і в контрольних, і в експериментальних групах. Однак в експериментальних групах показник характеризувався постійними позитивними змінами. Нижче наводиться діаграма 3.1.1, яка характеризує рівень розвитку ЕМК у дітей старшого дошкільного віку в експериментальних та контрольних групах на кінець експерименту.

Діаграма 3.1.1

**Порівняльні дані про рівень сформованості елементарної математичної компетентності старших дошкільників (у%)**



Формування елементарної математичної компетентності, як видно з діаграми, більш інтенсивно відбувалося в експериментальних групах. Кількість дітей високого рівня в них вища на 12%. Значно відрізняється в ЕГ показник достатнього рівня, він більший на 12,3%. Різниця між показниками елементарної математичної компетентності в середньому рівні становить 12,8%, на користь експериментальних груп. На 11,5% вихованців у ЕГ менше з низьким рівнем порівняно з контрольними групами.

Порівняльний аналіз результатів педагогічного експерименту свідчить про ефективність застосування запропонованої моделі та методики формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку. Розроблені педагогічні умови сприяють підвищенню не лише рівня розвитку ЕМК старших дошкільників, а й їх особистісному зростанню.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Узагальнюючи здобуті результати, можна стверджувати, що високий рівень сформованості в дітей елементарної математичної компетентності досягається за умови розвитку мотиваційного, змістового, дійового компонентів під час організації цілеспрямованого навчання та використання різних видів діяльності (організація роботи дітей під керівництвом дорослого у невимушеній, довільній формі та самостійна діяльність дітей).

Проведене дослідження показало, що до формування ЕМК необхідний поетапний підхід. Розвиток усіх трьох компонентів проходить паралельно, оскільки вони взаємопов'язані. Але на кожному етапі перевага надається одному з них. Так, на першому етапі важливою умовою було забезпечення емоційної насиченості математичних завдань, розуміння значущості математичних знань. Саме мотивація діяльності забезпечувала подальший розвиток змістового та дійового компонентів. Формування змістового компонента досягається на всіх етапах за рахунок індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу. Але особливістю роботи на кожному з етапів було оптимальне поєднання різних форм організації навчальної діяльності дошкільників. Так, на першому етапі переважно використовувались індивідуальні та групові заняття, на другому – колективні, на третьому – колективно-групові.

Дійовий компонент передбачає на першому етапі формування в дітей незалежності у виконанні завдань та позитивного ставлення до контрольних оцінних дій з боку педагога. На другому етапі – ефективне використання взаємооцінки, взаємоконтролю. Розвиток у дошкільників навичок самооцінки, самоконтролю здійснюється на третьому етапі. Одним з важливих завдань цього етапу є виховання в них ініціативи, творчості. Розроблена в процесі дослідження методика навчання підвищила не тільки математичний розвиток дошкільників, а й усі інші складові, що в своїй сукупності утворюють математичну компетентність.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Залишаються актуальними проблеми наступності в формуванні елементарної математичної компетентності дошкільників і молодших школярів, вивчення вікових особливостей її формування в дітей та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баглаєва Н.І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят /Н.І. Баглаєва// Дошкільнє виховання. - 1999. - № 7. - С. 3-4.
2. Баглаєва Н.І. Індивідуально-диференційований підхід до формування математичних уявлень у дітей 6 року життя: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук /Н.І. Баглаєва. - К., 1997. - 147 с.
3. Зайцева Л.І. Вивчення рівня підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності / Л.І. Зайцева, К.Й. Щербакова// Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). - № 2. - Бердянськ, БДПУ, 2005. - С. 159-166.
4. Зайцева Л.І. Диференційований підхід у проведенні занять / Л.І. Зайцева // Палітра педагога. - 2004. - № 3. - С. 20-23.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: науково-метод. посібник / наук. ред. О.Л. Кононко. - К: Ред. Журн. "Дошкільнє виховання", 2003. - 243 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. - К.: "К.І.С.", 2004. - 112 с.
7. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) /О.Л. Кононко. - К.: Стило, 2000. - 336 с.
8. Кононко О.Л. Стратегічна мета виховання - життєва компетентність дитини /О.Л. Кононко// Дошкільнє виховання. - 1999. - № 5. - С. 3-6.
9. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн. Кроки: науково-методичний збірник. - К.: Контекст, 2000. - С. 37-40.

### **3.2. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми**

Сучасні тенденції розвитку національної системи освіти визначаються необхідністю реалізації концепції мовної освіти, "Базового компонента дошкільної освіти", у яких значна увага приділяється формуванню мовленнєвої компетенції дитини, вихованню мовної особистості. Центральним, провідним завданням у формуванні мовленнєвої компетенції є розвиток зв'язного мовлення, через яке реалізується передусім його основна функція – комунікативна. Необхідність навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум обумовлена значенням цього виду зв'язного мовлення в організації спілкування, у розвитку розсудливості як однієї із базових якостей особистості дошкільника, спроможного грамотно, аргументовано доводити власні переконання, логічно, послідовно, зв'язно викладати свої думки в різноманітних життєвих ситуаціях.

Мистецтво висловлювати свої думки, доводити власні переконання, впливати на співрозмовника завжди вважалося вершиною культури людського спілкування. Перші кроки у формуванні мовної особистості відбуваються ще в дошкільному віці, тому провідне завдання у триєдиній меті цілеспрямованої роботи з мовленнєвого розвитку дітей дошкільна лінгводидактика вбачає у розвиткові зв'язного мовлення. Це зумовлено, насамперед, його соціальною значущістю та роллю у становленні особистості дитини.

У сучасних лінгводидактичних дослідженнях проблема розвитку зв'язного мовлення розглядається у різних аспектах: навчання дітей сюжетної розповіді (О. Білан, Н. Водолага, Н. Гавриш, В. Захарченко, Т. Постолян, Л. Шадріна), творчої розповіді (Л. Ворошніна, Н. Орланова, О. Ушакова, А. Шибицька), розвиток описового мовлення (В. Гербова, А. Зрожевська, С. Ласунова), розвиток зв'язного мовлення у процесі ознайомлення із природою (Н. Виноградова), розвиток пояснювального мовлення (Н. Кузіна, Н. Луцан), використання художньої літератури в розвитку монологічного мовлення (А. Богуш, Н. Маліновська, О. Монке, О. Ушакова, Л. Фесенко).

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Учені (Л. Войтко, О. Запорожець, В. Зеньковський, Т. Косма, Г. Костюк, О. Лурія, С. Рубінштейн) стверджують, що дитина досить рано починає помічати елементарні причинні залежності та робити певні висновки. Уже старші дошкільники 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 – розповіді-роздуми.

Проблема навчання складати міркування перебувала здебільшого в центрі уваги лінгводидактів початкової та середньої ланок освіти (А. Галетова, І. Головка, А. Зимульдинова, Л. Міненко, Р. Нікольська, М. Стельмахович). Окремі дослідження засвідчили можливість навчання старших дошкільників створювати тексти-міркування (Н. Семенова, Н. Харченко), доведення (Л. Войтко). Водночас проблема навчання дошкільників розповідей-роздумів не була предметом дослідження у сучасній дошкільній галузі лінгводидактики. Протиріччя, що виникли між необхідністю навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум та її несистемним використанням у процесі мовленнєвого розвитку дітей, між практичною потребою методики навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум та недостатньою теоретико-методичною розробленістю проблеми зумовили напрямок власного наукового пошуку, описання результатів якого є метою даної статті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що у старшому дошкільному віці необхідно розпочинати цілеспрямовану роботу з навчання дітей складати розповіді-роздуми.

Мета дослідження – визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови та розробити експериментальну методику навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми.

Поняття "розповідь-роздум" розглядається як монологічне висловлювання, у якому значення причинно-наслідкових відношень ускладнено відтінком розповідної послідовності (Р. Гельгардт, М. Кожина, Л. Лосева, О. Нечаєва); як семантична контамінація (О. Зеленська, Г. Золотова). Автори зазначають, що у процесі мовлення рідко продукуються типи текстів у їх чистому вигляді, частіше зустрічаються змішані висловлювання. У розповіді-роздумі

функцію роздуму ми розглядаємо як домінуючу, провідну, а функцію розповіді – як додаткову. Зміст поняття "роздум" трактується науковцями як зв'язне мовлення, що складається із синсемантичних речень із домінуванням причинно-наслідкових зв'язків як усередині речень, так і між ними (Л. Величко); як текст, який містить логічно послідовне доведення чи пояснення чогось, низку думок, міркувань, висновків із певної теми (А. Галетова, Т. Донченко, Р. Нікольська); як функціонально-смысловий тип мовлення, модель монологічного повідомлення у вигляді причинно-наслідкового значення (О. Нечасва), як тип мовлення, в основі якого лежить виявлення причинових зв'язків (М. Пентилок); як дискурс, мовленнєвий жанр (Н. Арутюнова, М. Бахтін, Ф. Бацевич, К. Кожевникова). Під поняттям розповідь-роздум ми розуміємо комплексний вид висловлювання, у якому послідовно, зв'язно передаються думки про факти та явища докільця шляхом встановлення між ними причинно-наслідкових зв'язків, з притаманними йому специфічними функціонально-жанровими, структурними та мовними особливостями.

Зауважимо, що аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та лінгводидактичної літератури з досліджуваної проблеми засвідчив різні підходи науковців до визначення сутності та характеристики зв'язного мовлення. Так, психологи (Л. Виготський, Г. Леушина, С. Рубінштейн, І. Синиця) під зв'язним мовленням розуміють мовлення, форма якого закономірно пов'язана і визначається його змістом, а зміст є вираженням відповідного бажання або думки мовця. За твердженням лінгвістів (Н. Арутюнова, І. Гальперін, С. Гіндін, І. Зимня, М. Львов), зв'язне мовлення – це організована за законами логіки, граматики й композиції єдність, що має тему, виконує певні функції, має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти.

Зв'язне мовлення виконує низку важливих функцій, головною з-поміж яких є комунікативна функція, що реалізується двох основних формах – діалогічній і монологічній. Кожна з цих форм має свої специфічні особливості, які визначають зміст і характер методики їх формування. Лінгвісти (Д. Баранник, М. Бахтін, Л. Васильєв, Л. Щерба, Л. Якубинський) протиставляють діалог і монолог, виходячи з їх різної комунікативної спрямованості, лінгвістичної та психологічної природи. Дослідники (М. Бахтін,

В. Бухбіндер) наголошують на взаємозв'язку діалогу та монологу, зазначаючи, що репліка мінімонологічна, а монолог – це репліка діалогу. Характеристика діалогу та монологу необхідна для розуміння становлення розвитку зв'язного мовлення дошкільників та для визначення методики його розвитку.

Вивчаючи монологічне мовлення, дослідники (І. Гальперін, С. Гіндін, Л. Доблаєв, К. Кожевнікова, М. Кочерган, Л. Лосєва, Е. Реферовська, О. Москальська, Г. Солганік) по-різному трактують поняття "текст". У більшості визначень він розглядається як одиниця найвищого рівня мовної системи, тематичне і функціональне цілісне утворення; як сукупність речень, об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного зв'язку, що слугує для передачі певного змісту. Ми також приєднуємося до цієї позиції.

Особливу увагу вчені лінгвісти (М. Брандес, Л. Васильєв, І. Вихованець, Л. Лосєва, Г. Солганік) приділяють аналізу смислових і синтаксичних зв'язків у тексті. Вони наголошують на тому, що подібні зв'язки підпорядковуються певній логіці розвитку думки. У завершеному висловлюванні існують найбільш типові варіанти послідовності речень. Здебільшого аналізувались і вивчались паралельний і ланцюжковий зв'язки. У ланцюжковому зв'язку предикат попереднього речення повторюється, розгортається, перевілюється в суб'єкт наступного. При ланцюжковому з'єднанні зв'язок між реченнями послідовний, при паралельному – централізований: речення рівноправні між собою та однаково відносяться до зачину. У тексті виділяють дві взаємопов'язані ознаки: зв'язність і цілісність. Окрім цього, текст характеризується єдністю теми, інформативністю, структурною організацією.

До питання типології тексту звертаються представники різних лінгвістичних дисциплін. На думку вчених (А. Галєтова, Т. Донченко, Н. Зарубіна, Г. Іваницька, О. Москальська, О. Нечаєва, Р. Нікольська, М. Пентилюк, В. Шмідт), роздум характеризується замкненою, кільцевою структурою, що визначається початковим (теза) та кінцевим (висновок) реченнями тексту. Їх характер залежить від мети роздуму. В основній частині обов'язковими є типові мовні засоби та структурні прийоми, які мають стимулювальний, спонукальний, питальний, волевиявлювальний, переконувальний характер. Смилова структура роздуму визначається ієрархією різнопорядкових предикацій. Вирішальне значення у створенні

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

композиційної структури роздуму має використання граматичних засобів зв'язку. До них належать вставні (модальні) слова, авторська оцінка, дефініції, сполучники, прислівники, особові дієслівні форми, особові займенники, інверсія тощо.

Зв'язність у роздумі забезпечується на різних рівнях його організації: рівні слів, речень, мікротем. У роздумі найчастіше використовуються ланцюжковий та паралельний зв'язки або їх змішаний склад у кільцевих строфах. Оскільки доказове розгортання думки передбачає чітку послідовність викладу та взаємопов'язаність усіх думок, то більш розповсюдженим є ланцюжковий зв'язок. У кільцевих строфах теза, доведення та висновок поєднуються у кільце. Важливою характеристикою роздуму є його модальність, тобто певне ставлення автора до того, що ним об'єктивно висловлюється.

Найважливішими ознаками роздуму, як і будь-якого іншого організованого типу мовлення, виступають категоріальні ознаки тексту, а саме: когезія, інтеграція, замкненість, інформаційність, континуум, прагматична категорія, ретроспекція, перспекція.

У навчанні дошкільників складати розповіді-роздуми, розвитку їхнього зв'язного мовлення враховується загальна характеристика структурної та смислової організації тексту: тема, схема (модель) побудови, цілісність, зв'язність, типи зв'язку між реченнями.

Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку, на думку вчених (П. Блонський, Л. Виготський, О. Запорожець, С. Рубінштейн), пов'язаний із розвитком логічного мислення. У психологічних дослідженнях (П. Блонський, Л. Венгер, Л. Виготський, Т. Косма, В. Мухіна) було встановлено, що розуміння дитиною каузальних зв'язків не є внутрішньою, спонтанною категорією, а результатом відображення причини, реально наявної в об'єктивному світі. Оволодіння причинними відношеннями залежить від практичного досвіду дитини, тісно пов'язане з її потребами, бажаннями та почуттями. Інтерес до причинно-наслідкових зв'язків виникає у дітей дуже рано, він спрямований спочатку на причини явищ, а лише через деякий час – на наслідок.

Аналіз психологічних досліджень (П. Блонський, Л. Венгер, Л. Войтко, Д. Ельконін, О. Запорожець, С. Рубінштейн, В. Філь) засвідчив, що формування міркувань залежить не тільки від віку

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

дитини, але й від повноти її знань про об'єкт роздумів, із приводу якого вона міркує, від кількісного та якісного збагачення її досвіду, розвитку уявлень про предмети та явища дійсності, тобто від цілеспрямованості її навчання. За даними досліджень (А. Галетова, І. Головка, Л. Міненко, Р. Нікольська, Н. Семенова, Н. Харченко), розповіді-роздуми сприяють як розвитку інтелектуальних операцій (групування, класифікація, пояснення, узагальнення, обґрунтування), так і зв'язного мовлення.

Особливо чітко тісний зв'язок мовленнєвого та розумового розвитку дітей дошкільного віку виступає у формуванні зв'язного мовлення. У лінгводидактичних дослідженнях (А. Богущ, О. Білан, Н. Водолага, Н. Гавриш, С. Ласунова, Н. Луцан, Н. Семенова, Н. Харченко) наголошується на єдності чуттєвого й раціонального пізнання довкілля, нерозривному зв'язку розвитку зв'язного мовлення та логічного мислення, мовленнєвого та розумового розвитку дітей дошкільного віку. Лінії взаємодії граматичних, орфоепічних, лексичних та стилістичних норм мови, на думку вчених (А. Богущ, Н. Гавриш, Ф. Сохін, О. Ушакова), відіграють значну роль у навчанні дітей дошкільного віку складати розповіді-роздуми. Розвиток їхнього зв'язного мовлення в навчальному процесі забезпечується методичною системою, що ґрунтується на комунікативно-діяльнісному підході до формування мовленнєвих умінь і навичок.

З метою з'ясування стану навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми нами було проаналізовано чинні програми, навчально-виховні плани, анкети вихователів дошкільних навчальних закладів. У програмі "Малятко" [11], в розділі "Маленькі оповідачі" визначено завдання щодо формування в дітей інтересу до різних типів монологічного мовлення: опис, оповідання, міркування. Однак така робота передбачена тільки в молодшій групі. Подальший розвиток формування інтересу до міркування в наступних вікових групах дошкільного закладу залишено поза увагою. У програмі "Дитина" [9] не виокремлено завдання навчати складати розповідь-роздум, але в старшій групі звертається увага на розвиток у дошкільників навичок пояснювального мовлення (пояснити, що ти намалював; розкажи, як грати в цю гру). У підготовчій групі педагоги продовжують розвивати в дітей уміння пояснювати, висловлювати власну думку

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

про події, твори. У програмі "Витоки мовленнєвого розвитку" [4] автором сформульовано завдання щодо послідовного навчання дітей складати розповідь-роздум. Починаючи із середньої групи (5-рік життя), пропонується спонукати їх до міркування. У старшій групі (6-рік життя) перед вихователями стоїть завдання стимулювати дитячі розповіді-міркування на різні теми. У підготовчій групі (7-рік життя) передбачається залучати вихованців до складання розповіді-роздуму (міркування) з відповідною структурою: основна думка (чітко означена), докази, що її підтверджують чи спростовують, висновки, узагальнення, що випливають із доказів.

Як бачимо, у програмі "Малюнок" фрагментарно означені завдання з навчання дошкільників складати розповідь-роздум, у програмі "Дитина" виокремлено завдання з навчання пояснювального мовлення, лише в програмі "Витоки мовленнєвого розвитку" завдання для кожної вікової групи сформульовані чітко, послідовно. У "Базовому компоненті дошкільної освіти" виділено монологічну компетенцію, яка передбачає вміння складати різні види розповідей, серед яких – розповіді-роздуми [2]. Результати аналізу засвідчили недоліки навчання дошкільників складати розповіді-роздуми: чинні програми навчання й виховання дошкільників та методичні рекомендації до них не орієнтують педагогів на означений вид роботи, відповідні завдання з навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми окреслено фрагментарно; на заняттях із розвитку мовлення не формуються елементарні уявлення про особливості розповіді-роздуму, її структурне словник оформлення, не збагачується спеціальними мовними засобами, що характерні для розповіді-роздуму. На заняттях з інших розділів процес розмірковування перебуває у центрі постійної уваги, але правильне мовленнєве оформлення роздумів відбувається несистематично. Результати анкетування вихователів свідчать про недостатній обсяг їхніх знань щодо функціонального призначення розповіді-роздуму, її композиційно-цілісної структурної організації та мовних засобів зв'язку; педагоги слабо орієнтуються в основних положеннях методики навчання дітей складати розповіді-роздуми; перспективні та календарні плани вихователів не містять заняття з навчання дітей складати розповіді-роздуми, але в незначній кількості у них представлено завдання, які вимагають подумати, поміркувати, висловити свій погляд, проте

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

вони не поєднуються з вимогою надати висловлюванням специфічних рис розповіді-роздуму.

Отже, аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної, лінгводидактичної літератури, програм і програмно-методичних матеріалів засвідчив, що фактично не розробленими як на теоретичному, так і на практичному рівнях залишаються методичні аспекти навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми.

У відповідності до завдань дослідження нами було проведено констатувальний експеримент, який полягав у виявленні рівня сформованості у дітей 6-го року життя вмінь складати розповідь-роздум.

Започатковуючи констатувальний етап експерименту, було визначено критерії та показники сформованості у старших дошкільників вмінь складати розповідь-роздум. З-поміж них: 1) структурно-організаційна схема розповіді-роздуму з показником: вміння складати розповідь-роздум із трьох частин (теза, доведення, висновок); 2) змістова характеристика розповіді-роздуму з показниками: вміння розгортати мікротеми в розповіді-роздумі; вміння виділяти причинно-наслідкові зв'язки та розкривати їх у мікротемах; 3) способи зв'язку між реченнями та частинами розповіді-роздуму з показниками: вміння використовувати різні види зв'язку в розповіді-роздумі (ланцюжковий, паралельний); наявність мовних засобів зв'язку в розповіді-роздумі (підрядні сполучники, вставно-модальні слова, займенники); 4) обсяг розповіді-роздуму з показником: наявність у розповіді-роздумі різних за складністю речень та їх кількісне словесне наповнення.

Відповідно до кожного показника в межах виокремлених критеріїв дітям було запропоновано низку експериментальних завдань: бесіда про улюблену гру, іграшку (вміння продукувати розповідь-роздум, до складу якої входять три частини); розв'язування мовленнєвої логічної задачі "Різнокольорові кораблики" (вміння розгортати мікротеми в розповіді-роздумі); розв'язування мовленнєвої логічної задачі "Чому зайченятко не знайшло своїх друзів на галявині?" (вміння виділяти та розкривати причинно-наслідкові зв'язки в мікротемах); розв'язування проблемної ситуації "Чому мама варить борщ у каструлі?" (вміння використовувати різні види зв'язку); дидактична гра "Чому предмет зайвий?" (наявність

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

мовних засобів зв'язку між частинами розповіді-роздуму); визначення невідповідних явищ у змісті небилиці (наявність у розповіді-роздумі різних за складом речень та їх кількісне словесне наповнення).

Окреслені критерії і показники виступили підґрунтям для виокремлення рівнів сформованості у дітей старшого дошкільного віку умінь складати розповідь-роздум: високий, достатній, середній, низький. Охарактеризуємо їх.

**Високий рівень.** Діти самостійно складають розповідь-роздум, що характеризується повною композиційною завершеністю. У структурі розповіді-роздуму наявні три чітко виділені частини: теза, де називається проблема; доведення, у якому три і більше аргументів; та висновок, у якому підбивається підсумок. Доведення ґрунтовне, послідовне, детальне, з достатньою кількістю (3-4) аргументів. Тема розкрита повністю. Розвиток головної думки відбувається у п'яťох і більше мікротемах, кожен з яких розкривають 2-3 речення. Мікротеми утворюють кільце. Речення у роздумі пов'язані за допомогою модальних, вставних слів, підрядних сполучників, займенників. Між реченнями встановлюється ланцюжковий, паралельний зв'язок. Обсяг тексту 7-10 речень, серед яких використовувались складнопідрядні різних типів (причини, наслідку, умови, часу). Середня кількість слів у тексті 35-50 слів. Сума балів за всіма показниками дорівнює 82-108.

**Достатній рівень.** Діти самостійно складають розповідь-роздум, що характеризується повною композиційною завершеністю. У структурі розповіді-роздуму наявні три чітко виділені частини: теза, де називається проблема; доведення, у якому до трьох аргументів; та висновок, у якому підбивається підсумок. Доведення ґрунтовне, послідовне, з достатньою кількістю (2-3) аргументів. Тема розкрита повністю. Розвиток головної думки відбувається у 4-5 мікротемах, кожен з яких розкриває 1-2 речень. Мікротеми утворюють кільце. Речення у роздумі пов'язані за допомогою модальних слів, підрядних сполучників, займенників. Між реченнями встановлюється ланцюжковий та паралельний зв'язок. Обсяг тексту 4-6 речень, серед яких є складнопідрядні різних типів (причини, умови, часу). Середня кількість слів у тексті 25-34. Сума балів за всіма показниками дорівнює 55-81.

**Середній рівень.** Діти самостійно складають розповідь-роздум, що характеризується стягнутою формою. У структурі розповіді-

роздуму наявні дві частини: теза з доведенням або доведення з висновком. Доведення послідовне, з обмеженою, недостатньою кількістю (1-2) аргументів. Тема розкрита не в повному обсязі. Розвиток головної думки відбувається у 3-4 мікротемах, кожна з яких має одне речення. Мікротеми логічно між собою пов'язуються. Речення у роздумі поєднані за допомогою підрядних сполучників, займенників. Обсяг тексту 2-4 речення, серед яких складнопідрядні (причини), складносурядні, прості, ускладнені однорідними членами речення. Середня кількість слів у тексті 14-24. Сума балів за всіма показниками дорівнює 21-54.

**Низький рівень.** Діти складають розповідь-роздум за умови безпосередньої допомоги дорослого. Роздум характеризується композиційною незавершеністю (немає тези, висновку). У роздумі перераховуються несуттєві, другорядні аргументи, які не пов'язані між собою у логічний ланцюг. Тема не розкрита або розкрита частково, звужено. Мікротеми чітко не виражені та представлені окремими частинами. Мікротеми нанизуються одна на одну, логічно між собою не пов'язуючись. Речення у роздумі поєднані за допомогою інтонації та формально-логічного зв'язку. Обсяг тексту 1-2 речення. Речення прості, серед них може бути складнопідрядне або лише підрядна частина складнопідрядного речення (причини). Середня кількість слів у тексті 13 і менше. Сума балів за всіма показниками дорівнює 6-20.

Як засвідчили результати констатувального етапу експерименту, більшість дітей перебувала на середньому (37,3% – ЕГ; 36,1% – КГ) і низькому (54,1% – ЕГ; 53,8% – КГ) рівнях сформованості вмінь складати розповідь-роздум. На достатньому рівні перебувало лише 8,6% дітей ЕГ і 9,1% – КГ, високого рівня сформованості вмінь складати розповідь-роздум в обох групах виявлено не було. Результати констатувального експерименту засвідчили несталість умінь дітей шостого року життя складати розповіді-роздуми. Було виявлено низку труднощів, з якими зустрічаються старші дошкільники у процесі такого виду завдань, зокрема, відсутність навичок аргументації, дібрані докази часто повторювались або не були логічно пов'язані, приклади з літератури, власного досвіду діти не в змозі були оформити коротким аргументом, роздуми не містили ні тези на початку, ні висновку наприкінці тексту, бідність уживаної лексики, непоширені речення. Означені труднощі обумовлені

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

структурною складністю та необізнаністю дітей з мовними засобами, необхідними для оформлення висловлювання. Отримані дані слугували підставою для створення експериментальної методики навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми. Впливовими чинниками у створенні експериментальної методики навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми виступили аналіз особливостей складання дітьми розповідей-роздумів у різних видах діяльності, аналіз труднощів, що виникають у вихователів та дітей під час роботи над розповідями-роздумами, оцінка методичних підходів до опрацювання відомостей про розповідь-роздум у сучасному дошкільному навчальному закладі.

Результати аналізу теоретичних джерел і проведеного експериментального дослідження дозволили нам зробити припущення, що навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: розширення знань дітей про довкілля, стимулювання їх 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; 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.

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

В основу експериментальної моделі навчання старших дошкільників складати розповідь-роздуму покладено загально-

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

методичний принцип взаємозв'язку сенсорного, розумового й лінгвістичного розвитку дітей (Ф. Сохін, Є. Тихеева); частково-методичні: комунікативно-діяльнісного підходу й комплексного розвитку мовлення дітей, домінуючої ролі ігрової діяльності, максимальної мовленнєвої активності дітей, варіативності добору змісту, форм і методів навчання, емоційної насиченості процесу навчання, збагачення мотивів мовленнєвої діяльності, формування елементарного усвідомлення дітьми мовних явищ (А. Богуш, Е. Короткова, В. Скалкін, Ф. Сохін); а також спеціальні методичні принципи: навчання за зразком вихователя, послідовного відпрацьовування мовленнєвих навичок та вмій (Т. Ладиженська).

До методичного апарату експериментальної моделі навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум увійшли методи і прийоми навчання. Серед методів: екскурсії, спостереження, розглядання іграшок, предметів, картин, читання та переказ художніх творів, дидактичні ігри, моделювання. Прийоми: зразок розповіді-роздуму вихователя та його наступний аналіз, пояснення, оцінка дитячого мовлення, репродуктивні та пошукові запитання, ігрові мовленнєві ситуації.

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.

Використання ігрових мовленнєвих ситуацій у навчанні складати розповідь-роздум пояснюється тим, що у природному спілкуванні мовленнєва діяльність обумовлюється певними потребами, мотивами та цілями. Комунікативна діяльність, як зазначає О.Леонт'єв, майже завжди передбачає відому немовленнєву мету. Ми говоримо для досягнення певного результату. Іншими словами, мовлення включається як складова частина до діяльності вищого порядку.

Отже, введення ігрових мовленнєвих ситуацій в організацію мовленнєвої практики старших дошкільників забезпечує розуміння дітьми того, до кого, для чого та за яких обставин вони звертаються. Ці ситуації не тільки мотивують висловлювання дітей, але й вводять їх у конкретну ситуацію спілкування.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Уведення у зміст навчання елементарних знань про структуру роздуму, його функціональне призначення – необхідне підґрунтя формування усвідомленого ставлення дитини до висловлювання. У зв'язку з цим, поруч з остеонсивним (навчання за прикладом) шляхом уведення термінів, ми в процесі навчання пропонували певні спеціальні завдання, які сприяли поглибленню уявлень дітей про роздум і підвищували ефективність занять.

Дітям старшої групи вже у повній мірі доступне розуміння (у простій формі), значення таких завдань як "склади роздум", "поміркуй, чому", "як ти вважаєш, чому", "переконай когось, якщо у вас протилежні думки". Учені (А. Богуш, М. Вашуленко, Т. Ладженська, О. Ушакова) вважають, що ефективному розвитку зв'язного мовлення сприятиме чітка диференціація завдань: "склади опис", "склади розповідь", "склади роздум".

На підготовчому етапі відповідно до двох тем у старшій групі "Навколо рідної природи", "Стосунки між дітьми" відібрано 35 творів В. Сухомлинського, 10 казок Н.Забіли, твори Г. Скребицького, В. Танасійчука та Д. Родарі. Вибір літературних текстів для читання відбувався у відповідності до принципів, які визначено А. Богуш, О. Монке [5:117]. Серед них такі: висока художня майстерність автора твору, образність, жвавість, відповідність літературним нормам мови художнього твору, цікавий сюжет, простота та чіткість композиції, взаємозв'язок пізнавальних, виховних, мовленнєвих завдань.

Під час добору творів до тем враховували висновки досліджень Л. Гурович, О. Запорожця, Н. Карпинської, Є. Фльоріної про те, що художня література виступає засобом мовленнєвого виховання. Завдяки творам художньої літератури дитина дошкільного віку практично засвоює граматичні норми української мови одночасно з її лексикою. Цей процес засвоєння відбувається в єдності з розвитком зв'язного монологічного мовлення (А. Богуш, Н. Гавриш, А. Зрожевська, К. Крутій, С. Ласунова, Н. Луцан, Т. Постоян).

Принципово важливого значення набуває робота зі збагачення лексичного запасу дошкільників, оскільки, за даними досліджень (Н. Головань, Н. Кузіна, Р. Нікольська, Н. Семенова), бідний лексичний запас не дає змоги дошкільнику в повній мірі розкрити причинно-наслідкові зв'язки того чи іншого явища.

Отже, у лексичній роботі акцентували увагу на збагаченні словника дітей старшого дошкільного віку дієсловами, а також

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

необхідними поняттями, до яких належать назви речей, рослин, тварин, явищ природи і моральних якостей.

Особливого значення надавали введенню у словник дітей лексичних засобів зв'язку, які у граматичному плані передаються сполучниками та сполучними словами (*бо, що, тому що, внаслідок того що, через те що, завдяки тому що, у зв'язку з тим що, оскільки, коли, якщо, і, то, з тим що*), вставними словами (*так, наприклад, приміром, отже, по-перше, по-друге, крім того*), займенниками (*це, цей, той, даний, все, кожний, будь-який, ніякий, ніхто, він, вона, воно, вони*). Спираючись на дані стилістики та беручи до уваги вік дітей, ми вважаємо, що до навчання старших дошкільників складати розповідь-роздум має входити аспект збагачення їхнього словника емоційно забарвленою лексикою (синоніми, антоніми, порівняння, анафора). У межах тем "Навколо рідної природи", "Стосунки між дітьми" було розроблено тематичні словники, до яких включено слова всіх частин мови.

У навчально-виховних закладах експериментальне навчання виступало складовою частиною педагогічного процесу. До нього ввійшли різні форми організації навчання дітей рідної мови. Серед них: індивідуальні, індивідуально-групові, групові та фронтальні.

Заняття з розвитку рідного мовлення були тісно пов'язані із заняттями з ознайомлення з довкіллям, природою, художньою літературою та з іншими видами діяльності (гра, продуктивні види діяльності). Завдяки цьому зв'язку забезпечувалося набуття дітьми чуттєво-інформаційного досвіду та словесно-логічного виду мисленнєвої діяльності, які взаємодоповнювали та збагачували один одного в процесі пізнання дошкільником довкілля.

Під час вивчення предметів та явищ довкілля у процесі експериментального навчання для нас суттєвим було формування в дітей умінь виділяти істотні якості, схожість, відмінність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Л.Виготський висловлював думку про те, що у виділенні предмета пізнання важливий не стільки кількісний запас уявлень, скільки рівень розвитку інтелектуальних процесів. Тому у процесі всього експериментального навчання використовували такі прийоми, як класифікація, групування, систематизація, виділення основних ознак у нових та відомих дітям явищах, зв'язок розумових дій зі знаннями, уявленнями та елементарними поняттями, правилами, що їх необхідно було засвоїти.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

У процесі експериментального навчання широко використовували наочність (предметні, сюжетні та серії сюжетних картин, декілька варіантів розроблених нами моделей розповідей-роздумів). Їх використання впродовж трьох етапів експериментального навчання забезпечувало основу для розвитку таких психічних процесів, як сприймання, мислення і мовлення у взаємозв'язку та органічній єдності. Отже, наочність використовувалася, по-перше, як інформаційне джерело для розвитку розповіді-роздуму, по-друге, як модель послідовної структури розповіді-роздуму.

На формувальному етапі експерименту було розроблено досліднику методика, яка передбачала три взаємопов'язані етапи: підготовчий, ознайомлювально-репродуктивний, діяльнісний.

Метою першого, підготовчого, етапу стало збагачення чуттєво-інформаційного досвіду, на основі якого діти виділяли характерні ознаки явищ, предметів природи та соціального оточення; забезпечення естетичного сприймання художніх творів, які розкривали світ природи, казки, стосунків між дітьми; збагачення словника дітей з тем "Навколо рідної природи" і "Стосунки між дітьми". Для цього етапу було обрано такі форми роботи, як заняття з художньої літератури і розвитку мовлення, на яких використовувалися такі методи і прийоми: спостереження, мовленнєві ігри та вправи, читання художньої літератури, проблемні ситуації та запитання, загадки, бесіди, складання діалогів із репліками-судженнями, репліками-обґрунтуваннями, репліками-ствердженнями, складання роздуму-діалогу, дидактичні ігри: "Лото" (зоологічне, технічне, універсальне, предметне), "Чому таким чином розвивалися події?", "Словесний клубочок", "Полювання за дрібницями". Для досягнення поставленої мети на цьому етапі впровадження експериментальної методики реалізувалися такі педагогічні умови: збагачення знань дітей про довкілля, стимулювання їх 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.

На підготовчому етапі організували діалоги, оскільки прагнення відстояти свій погляд у діалозі спонукав дітей

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

контролювати та уточнювати свої твердження, обґрунтовувати їх різними аргументами. "Доведення виникають спочатку в суперечці між дітьми, – зазначав Л. Виготський, – і тільки потім переносяться всередину самої дитини, пов'язані з формою виявлення її особистості"[7:257].

У сюжетно-рольових іграх ("Будівництво", "Лікарня", "Автопарк", "Мандрівки залізницею, автомобілем, пароплавом"), колективних завданнях та дорученнях (аплікація, ручна праця та праця в природі), дискусійних мовленнєвих ситуаціях ("Як би ти вчинив, коли матуся втомилась, а до тебе прийшли друзі?") виникала необхідність радитися, чемно, коректно відстоювати свій погляд точку, контролювати та уточнювати елементи власних роздумів.

Відповідаючи на запитання, наприклад, під час розглядання картин, на яких зображені конфліктні життєві ситуації, або в бесіді за змістом творів на морально-етичну тематику вчили дітей використовувати вставно-модальні слова (я думаю, я переконаний, мені здається, на мою думку, на мій погляд).

Роздум у дітей виникав при наявності потреби в ньому. Одним із засобів викликати цю потребу, тобто зрозуміти щось, довести або спростувати якесь твердження було вміло поставлене вихователем запитання "чому?". Це проблемне запитання як прийом навчання мало велике значення, бо спонукало дітей до розмірковування. Воно також активізувало мовлення та мислення дітей дошкільного віку, сприяло поглибленню їх чуттєво-інформаційного досвіду, уявлень та знань, концентрувало увагу дитини на досягненні нового пізнавального результату.

Вдало дібраними запитаннями вихователька спрямовувала відповіді дітей на усвідомлення суперечності між твердженнями дітей та відомими їм реальними фактами. Вміння дошкільників спостерігати удосконалювалося в процесі пізнання явищ природи, водночас виховувалась і логіка мислення, яка неможлива без уміння виділяти істотні зв'язки, узагальнювати їх, доходити висновків. Яскраві, різноманітні, незвичайні чуттєві образи отримувала дитина під час спостережень у природі. Саме безпосереднє спостереження навколишньої природи, як зазначав К. Ушинський, "складатиме ті початкові логічні вправи думки, від яких буде залежати логічність, тобто істина самого слова, і з яких потім само собою витече логічне мовлення" [13:158].

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Розвиток мовленнєво-мисленнєвої діяльності дошкільника не можливий без збагачення його повними, правильними, яскравими образами природи, тому що все, "що є в мовленні логічне, впливає зі спостережень людини над природою", а сама логіка – "це відображення в нашому розумі зв'язків предметів та явищ природи" [13:160].

Від спостережливості залежить формування вмінь виділяти притаманні явищу, предмету якості, властивості, встановлювати істотні зв'язки між ними, бачити спільне та відмінне в явищах. Їх ми використовували як опорні для обґрунтування тези роздуму.

Під час спостережень у повсякденному житті вчили дітей бачити та аналізувати сезонні зміни у природі, доходити самостійно елементарних умовисновків про часові, просторові, причинно-наслідкові зв'язки поміж живою та неживою природою, використовуючи з цією метою запитання, проблемні ситуації, порівняння. Порівняння, з одного боку, розглядали як пізнавальну мовленнєву операцію, бо воно є "основою будь-якого розуміння та будь-якого мислення". К. Ушинський зазначав, що все на світі пізнається через порівняння [13:163]. З другого боку, ми використовували порівняння як дидактичний прийом формування уявлень дітей про довкілля, за допомогою якого забезпечувалось усвідомлене, якісне засвоєння ними нових понять, встановлювалися зв'язки між добре відомими та новими уявленнями дітей. Під час проведення спостережень вчили дітей зіставляти предмети, явища, знаходити спільне та відмінне між ними. Формування вміння виділяти суттєві ознаки під час порівняння для нас було дуже важливим, бо без нього дитина не зможе зробити доведення, обґрунтувати тезу.

На другому, ознайомлювально-репродуктивному, етапі ставилася мета навчити дітей старшого дошкільного віку продукувати розповідь-роздум як суцільне зв'язне висловлювання, що складається з тези, доведення, висновку; сформувати в дошкільників уміння використовувати різноманітні засоби зв'язку структурних частин тексту. Змістовий аспект роботи на цьому етапі було реалізовано на заняттях із розвитку мовлення, на яких використовувалися такі методи і прийоми: складання розповіді-роздуму за зразком вихователя, ознайомлення дітей зі структурою розповіді-роздуму за допомогою наочної моделі, спільна з

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

вихователем розповідь дитини, переказ творів художньої літератури, бесіди. Дидактичні ігри ("Загубилися слова-віконця", "Дивовижні розповіді-роздуми", "Схожий – не схожий", "Згода – незгода", "Друзі Чомучко і Томучко разом", "Чому слово так називається?" і такі інші) були спрямовані на формування елементарного усвідомлення загальної структури розповіді-роздуму (теза, доведення, висновок), на розвиток у старших дошкільників уміння використовувати найоптимальніші засоби зв'язку. Навчання їх складати розповідь-роздум відбувалося поступово в такій послідовності: одна частина – запитально-відповідальна єдність – запитання – відповідь; дві частини – стягнений дедуктивний та індуктивний роздум – теза з доведенням, доведення з висновком; три частини – розгорнутий роздум – теза, доведення, висновок. У навчанні широко використовувався метод моделювання: спочатку моделі виступали як відображення структури тексту, а потім як орієнтир для його самостійного складання. 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.

На одному із занять ознайомлювально-репродуктивного етапу дітям читали казку Н. Забіли "Зайчикова хатка". Після обговорення змісту казки Чомучко пропонував дітям допомогти лисиці дібрати матеріал для своєї хатки. Діти називали кілька 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.

Вихователь узагальнює пропозиції дітей, підводить їх до висновку про найоптимальніший варіант матеріалу для побудови лисиччиної хатки.

Далі Чомучко говорить, що матеріал діти вибрали вдалий, а тепер залишилося збудувати міцний добротний будинок. Дітям

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

потрібно було за допомогою геометричних фігур відтворити послідовність побудови будинку. Закріплення здобутих знань про використання вставних слів відбувалося за допомогою моделі. 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 "будинок з віконцями". В індивідуальній роботі дітям пропонувались аналогічні моделі (соняшник з пелюстками, яблуна з яблуками), за допомогою яких діти мали змогу у наочному мовленнєвому плані назвати декілька аргументів, причин.

На занятті з художньої літератури продовжували формувати уявлення дітей про розповідь-роздум, який має тричастинну структуру, та засоби мовленнєвого зв'язку частин. 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 є твоїм улюбленим, це можуть бути різні причини: по-перше, його вбрання у різні пори року; по-друге, плоди; по-третє, пташиний спів. Ви можете називати

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

інші причини. В кінці роздуму запропонували лисиці посадити це дерево. На дощці був малюнок з прорізанним отвором, в який діти вставляли предметну картинку свого улюбленого дерева.

Третій етап, діяльнісний, спрямований на формування в дітей уміння самостійно складати розповідь-роздум у різних видах діяльності (навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій); на творче використання набутої інформаційно-змістової обізнаності в межах тем "Навколо рідної природи", "Стосунки між дітьми" для активізації розповіді-роздуму в нових видах діяльності (пізнавальній, ігровій, образотворчій, предметно-практичній). Основними формами роботи виступили: заняття з розвитку мовлення, ознайомлення з художньою літературою, інтегровані заняття. Частиною занять діяльнісного етапу були найскладніші в мовленнєвому плані дидактичні ігри: "Чомучкові потрібна ваша порада", "Хто найдопитливіший?", "Чарівні перетворення", "Ярмарок", які мали на меті вдосконалювати вміння дошкільників складати суцільну розповідь-роздум, виділяти її структурно-сміслові частини, користуватися різноманітними способами зв'язку між ними. Провідними методами роботи стали: мовленнєво-логічні задачі, читання небилиць, розгадування загадок, використання аналітичних (придумати заголовок до розповіді-роздуму, порівняти дві розповіді-роздуми, серед поданих варіантів прикладів вибрати найпереконливіший, замінити доведення, що не узгоджується з тезою), конструктивних (скласти розповідь-роздум за планом, за сюжетною картинкою, за змістом прочитаного твору), творчих вправ (розповідь-роздум за поданою тезою, за ігровою уявленою ситуацією). Педагогічною умовою на цьому етапі виступив діалогічний характер спілкування педагога і дітей у різних видах діяльності.

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. У процесі навчання старших дошкільників складати

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

розповіді-роздуми використання загадок відбувалося за принципом ускладнення: від описових загадок на першому, другому етапах до загадок, які містять порівняння, зіставлення, заперечення на третьому етапі.

Використання на перших двох етапах експериментального навчання описових загадок пояснюється тим, що дітей вчили поступово переходити від називання якостей, властивостей предмета, описаного в загадці, до використання їх як аргументів у розповіді-роздумі.

На діяльнісному етапі широкого використання як на заняттях, так і в повсякденній мовленнєвій діяльності набули загадки, які містять порівняння, заперечення, зіставлення. Використання цього виду загадок у процесі навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми обумовлено специфічністю їх побудови. Дітей поступово підводили до усвідомлення того, що в цих загадках найістотніші якості та властивості предмета називаються у порівнянні, зіставленні, запереченні з іншим предметом. Під час відгадування загадок, які містять порівняння, заперечення, зіставлення, звертали увагу дітей на структуру загадки, ставили запитання, за допомогою яких дитина мала змогу повно та аргументовано довести правильність відгадки. Для підтримки інтересу дітей до процесу доведення використовували ігри-змагання:

- виділення ознак предмета: "Хто придумає найцікавішу загадку?", "Придумати загадку вдвох", "Відгадай загадку товариша";
- формування уміння доводити: "Хто додбере найбільшу кількість доведень (аргументів)?";
- формування уміння переконувати: "Хто найкраще доведе правильність відгаданої загадки?", "Переконай Сову Мудрую".

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 ході експериментального навчання використовувались різні типи мовленнєвих логічних задач, розв'язання яких спирається на знання:

- здобутті безпосереднім шляхом;
- отримані впродовж тривалого часу вимагає порівняння, зіставлення фактів, встановлення взаємозв'язку та взаємозалежності явищ, їх причини;

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

– характерних особливостей різних періодів певної пори року.

При цьому враховували чуттєво-інформаційний досвід: дітей набуття якого відбувалось або на спеціальному занятті, або в ході проблемної бесіди.

При актуалізації набутих на попередніх двох етапах знань про структуру розповіді-роздуму дітям пропонувалися проблемні мовленнєві ситуації, спрямовані на закріплення навичок складання розповіді-роздуму без опори на наочність. У навчанні використовувалися проблемні мовленнєві ситуації, запозичені та адаптовані відповідно до віку дітей та теми дослідження (Н. Семенова, О. Ушакова), а також розроблені автором:

– Під місточком на річці плавають пуголовки. Вони чорного кольору, з тонким, гнучким хвостиком. Коли пуголовки підростуть, вони почнуть весело стрибати. Чому?

– Равлик носить свій будинок весь час на спині. Ніколи він не знімає свою раковину. Чому?

– Цей садовий кущ називається агрус, він низький, на ньому ростуть солодкі кругленькі ягоди, які подобаються дітям. Але діти тільки протягнуть руку, щоб зірвати ягідку агрусу – зразу зойкують. Чому?

Педагогічна цінність подібних проблемних мовленнєвих ситуацій в експериментальному навчанні 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 уключення його в нові зв'язки з іншими предметами.

Залучення старших дошкільників до розв'язання проблемних мовленнєвих ситуацій позитивно впливало на розвиток їхнього логічного мислення, що знаходить відображення в удосконаленні якостей розповіді-роздуму: він ставав послідовнішим, логічнішим, достовірнішим.

На прикінцевому етапі експериментального дослідження було проведено контрольний зріз з метою з'ясування ефективності експериментальної методики навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми.

Порівняльні дані рівнів сформованості у дітей вмінь складати розповідь-роздум за результатами констатувального та прикінцевого етапів експерименту подано в таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1

Порівняльні дані рівнів сформованості вмінь дітей складати розповіді-роздуми за результатами констатувального та прикінцевого етапів експерименту

Етапи	Групи	Рівні (%)			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
Констатувальний	ЕГ	-	8,6	37,3	54,1
	КГ	-	9,1	36,6	54,3
Прикінцевий	ЕГ	12,4	51,2	31,3	5,1
	КГ	-	12,6	46,1	41,3

Як засвідчує таблиця, за результатами прикінцевого етапу, в експериментальній групі було зафіксовано позитивні кількісні та якісні зміни у сформованості в дітей старшого дошкільного віку вмінь складати розповіді-роздуми. Так, на високому рівні перебували 12,4% дітей експериментальної групи, тоді як на констатувальному етапі цей рівень не був представлений. Достатній рівень засвідчили 52,2% дітей (було 8,6%). Якщо до навчання на середньому рівні знаходилося 37,3% старших дошкільників, то після експерименту його засвідчили вже 31,2% дітей. При цьому низький рівень сформованості вмінь дітей складати розповідь-роздум на прикінцевому етапі складав лише 5,1%, тоді як на констатувальному етапі він був виявлений у 54,1% старших дошкільників.

У рівнях сформованості вмінь дітей контрольної групи складати розповідь-роздум значних позитивних змін не відбулося. Так, високого рівня не було зафіксовано, як і на констатувальному етапі. На достатньому рівні сформованості вмінь складати розповідь-роздум знаходились 12,6% дітей (було 9,1%). На середньому рівні перебували 46,1% (було 36,1%) дітей, на низькому - 41,3% (було 53,8%) дітей контрольної групи. Незначна позитивна динаміка розвитку сформованості умінь дітей КГ складати розповідь-роздум пояснювалася недостатньою увагою до означеного різновиду зв'язного мовлення, що характерне для традиційної дошкільної лінгводидактики. Діти КГ відчували значні труднощі у складанні розповіді-роздуму з трьох частин, у виділенні причинно-наслідкових зв'язків та розгортанні їх у мікротемах, у використанні різних видів зв'язку між реченнями та частинами розповіді-роздуму.

Отже, результати прикінцевого етапу експерименту засвідчили ефективність експериментальної методики.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

У проведеному дослідженні вивчено проблему навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми, розроблено й апробовано експериментальну методику та педагогічні умови її реалізації.

У дослідженні нами було встановлено послідовні стадії формування умінь дітей складати розповідь-роздум: інформаційно-змістова, у процесі якої здійснювалося розширення знань дітей про довкілля, стимулювання їх до аналітико-синтетичної діяльності в довкіллі; діалогічна, у процесі якої створювалися ситуації сумніву, зіткнення різних позицій, складалися діалоги з репліками-судженнями, репліками-обґрунтуваннями, репліками-ствердженнями, діалоги-роздуми; стадія репродуктивна: складання стягненої дедуктивної (теза, доведення), стягненої індуктивної (доведення, висновок), розгорнутої (теза, доведення, висновок) розповіді-роздуму за зразком, за схемою, переказ розповіді-роздуму; стадія самостійного продукування розгорнутої (теза, доведення, висновок) розповіді-роздуму з опертям на наочність (іграшка, предмет, картинка), без опори на наочність (за змістом прочитаного твору, на запропоновану тему), закріплення набутих умінь складати розповідь-роздум у процесі виконання творчих завдань (складання розповіді-роздуму за уявленою ситуацією).

Дослідження дозволило простежити певні тенденції, що спостерігались у процесі навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми: ефективність засвоєння дітьми знань про функціональне призначення розповіді-роздуму, її структуру та мовленнєве оформлення залежить від рівня розвитку уявлень про причинно-наслідкові зв'язки між предметами та явищами довкілля, від змісту і форми спілкування дорослого з дітьми, від організації дитячої діяльності; темпи розвитку сформованості у дітей старшого дошкільного віку вмінь складати розповідь-роздум залежать від загального рівня їх мисленнєвого та мовленнєвого розвитку; міцність засвоєння дітьми знань про функціональне призначення розповіді-роздуму, її структуру та мовленнєве оформлення в самостійному активному мовленні залежить і обумовлюється раціональним поєднанням різних видів і типів занять; самостійне складання дітьми розповіді-роздуму залежить від занурення дітей у різні види діяльності, що стимулюють мовленнєву активність дошкільників.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у

розробці експериментальної методики навчання дошкільників інших типів розповідей (пояснення, доведення, міркування, інструкція).

### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников/М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 1998. – 398 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.,1998. – 47 с.
3. Блонский П.П. Психология доказывания и особенности у детей /П.П. Блонский // Вопросы психологии . – 1964. – №3. – С. 41-54.
4. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації /А.М. Богуш. – Одеса: Маяк, 1999. – 84 с.
5. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник /А.М. Богуш, Н.В. Гавриш; за ред. А.М.Богуш. – К.: Вища шк., 2007. – 542 с.
6. Венгер Л.А. Восприятие и обучение/Л.А. Венгер. – М.: Педагогика, 1973. – 299 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь: собр. соч. в 6 т./Л.С. Выготский. – Т.2. Проблемы общей психологии /под. ред. В.В. Давидова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5 – 361.
8. Войтко Л.Ф. Особенности формирования доказательств у детей дошкольного возраста: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. псих. наук /Л.Ф. Войтко . – К., 1970. – 16 с.
9. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта. – 1993. – 296 с.
10. Запорожец А.В. Развитие рассуждений у детей дошкольного возраста /А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1947. – №8. – С. 5-23.
11. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного закладу. – К.,1999. – 286 с.
12. Мухина В.С. Психология дошкольника/В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1975. – 235 с.

### **3.3. Особливості організації роботи з дитячою книжкою в дошкільному навчальному закладі**

Художня література традиційно розглядається як важливий засіб виховного впливу на особистість дитини-дошкільника. І це не випадково, оскільки саму літературу вважають скарбницею культури, джерелом реальних знань та сильних вражень, ознайомлення з незвичним, фантастичним. О. Кононко цілком справедливо називає книжку хоча й не головним, проте важливим учителем, провідником по життю. Вона пише: "Стара й сучасна, вітчизняна та зарубіжна, різна за жанрами, ілюстрована, дитяча і доросла – вона важливий складник дитячої субкультури, її уособлення і натхнення" [13:98].

Сучасні дослідження відносять книжку і читання до агентів соціалізації, оскільки за допомогою читання людина "входить у культуру", розуміє, які події можуть з нею відбутися і як можна вийти з певної життєвої ситуації. Крім того, існує думка, що у відомих і популярних історіях і казках у рамках певної культури приховані найбільш домінуючі життєві сценарії. Читач чи слухач, проникаючи в текст, ніби підкоряється йому, робить спробу в подальшому відтворювати ці сценарії у власному житті. Результатом залучення дитини до читання книжок є облагородження її серця, удосконалення розуму, розвиток емоційної сфери. Крім того, книжка допомагає дитині оволодіти мовленням – ключем до пізнання оточуючого світу природи, речей, людських відносин, бо, як відомо, читання є одним із чотирьох видів мовленнєвої діяльності людини.

На думку З. Гриценко, дитинство, проведене без книжки, без художнього слова, не можна назвати повноцінним, тому що це дитинство поза культурою, поза рідною мовою, поза традиціями, поза тим ідеальним пізнанням суті світу, яке дає справжній, естетично значущий твір і яке потім перетвориться в моральний капітал, у знання, які залишаться з людиною назавжди [6].

Але в останні роки спостерігається падіння інтересу до книжки, до читання загалом, втрачається усвідомлення пріоритетної ролі книжки в людському житті. Знижується роль сім'ї у залученні дитини до читання. Сьогодні дорослих все більше цікавлять

комп'ютерні технології, а читання для дітей і самими дітьми замінюється переглядом телепередач. За результатами опитування, тільки 17% батьків дошкільників беруть участь у формуванні читацької культури своїх дітей, 60% не читають дітям зовсім. Такі дані дають підстави зробити невтішний висновок, що читання перестає бути національним пріоритетом. Саме тому в суспільстві гостро постає проблема літературної освіти дітей, формування в них умінь повноцінної читацької діяльності, а звідси – і проблема готовності дошкільних навчальних закладів, родини, батьків і вихователів до роботи з дитячою книжкою, до розвитку в дітей стійкого інтересу до літератури, читання, формування в них початкових уявлень про роль книжки в житті людини і потреби жити з книжкою, спілкуватися з нею.

Комплекс питань, пов'язаних із визначенням мети, і завдань, змісту, методів, прийомів і форм ознайомлення дошкільників із художньою літературою розглянуто в працях А. Богущ, Н. Гавриш, Л. Гурович, А. Виноградової, Р. Жуковської, Н. Карпинської, М. Коніної, О. Лещенко, О. Ушакової та інших. Особливості сприймання дітьми змісту художніх творів розкрито в дослідженнях психологів О. Запорожця, Д. Ельконіна, О. Никифорової, С. Рубінштейна, П. Якобсона та інших. Завдання дитячої літератури, її специфіка розглядалися також у працях К. Чуковського, С. Маршака, С. Михалкова та інших поетів і письменників. Заслугує на увагу цінний для педагогів висновок С. Маршака щодо основної мети ознайомлення дітей з літературою, а саме – формування майбутнього "талановитого читача", літературно освіченої людини.

Мета даної статті – показати місце дошкільного навчального закладу у процесі формування майбутнього читача та визначити деякі умови, що сприятимуть ефективному формуванню в дітей читацької діяльності, вихованню в них стійкого інтересу до книжки, до літературного читання.

Аналіз наукових праць не дає однозначної відповіді на запитання "Що являє собою ідеал літературно освіченої людини, талановитого читача?" Однак у дослідженнях психологів, літературознавців, педагогів визначено основні риси повноцінного естетичного сприймання художньої літератури. Таке сприймання передбачає розуміння не тільки сюжету твору, але й концепції,

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

авторського задуму, авторського світогляду та ставлення до подій, героїв, їхніх переживань, почуттів, здатність історично і критично осмислювати твір, проникати в систему мислення автора, а інколи і посперечатися з ним. Психолог О. Никифорова виділяє такі критерії повноцінного сприймання художньої літератури, як уміння читача впевнено відрізнити художній твір від нехудожнього, уміння в деталях оцінити форму літературного твору, здатність до сприймання метафоричної мови мистецтва. Водночас усі вчені-психологи підкреслюють, що високий рівень осмислення не відкидає, а навпаки, обов'язково передбачає емоційний відгук читача, його здатність суб'єктивно, особисто співпереживати долю героїв. "Активне, цілісне сприймання на вищому рівні – це сприймання твору у всьому багатстві його змісту і форми," – писав Б. Мейлах [15,19].

Виховання читача, здатного сприймати художній твір у всьому його багатстві – процес довгий і складний, але, якщо початковий етап введення маленької людини в читацьку культуру буде своєчасним і успішним, значно скоротиться число юнаків і дівчат, не здатних або не бажаючих прилучитися до духовного досвіду людства. Зрозуміло, що на кожному етапі освіти розв'язуються свої завдання навчання літератури, спрямовані на оволодіння читацькою діяльністю. І розпочинається така робота вже в дошкільному віці. Ще в 30-х роках ХХ століття відомий психолог Л. Виготський убачав завдання ознайомлення дошкільників з літературою в тому, щоб розкрити перед ними світ словесного мистецтва, закласти практичну, сенсорно-емоційну основу повноцінного сприймання і розуміння художньої літератури.

Важливою є думка Л. Гурович щодо того, що метою літературної освіти дітей у ДНЗ є підготовка їх до систематичної літературної освіти, в тому числі і перспективна практична підготовка до майбутньої теоретичної літературознавчої освіти в старших класах школи [7].

Відомий український педагог В. Сухомлинський також наголошував на необхідності якомога раніше ввести дитину у світ книжок з метою виховання у неї зацікавленості читанням, навчання дбайливого ставлення до книжки.

Аналіз сучасних наукових праць свідчить про те, що поряд із такими ключовими напрямками літературної роботи з

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

дошкільниками, як розвиток у них художньо-емоційного сприймання, виховання мовленнєвої культури, збагачення емоційно-чуттєвого та когнітивного досвіду, виокремлено літературну пропедевтику. Елементарна літературна пропедевтика, на думку Н. Гавриш, враховує специфіку літератури як мистецтва слова. Щоб пізнати, усвідомити ідейно-естетичний зміст твору, суть зображених у ньому життєвих явищ, замало лише чуттєвого сприймання образів, картин. Потрібні їхнє осмислення, повна літературна обізнаність із найпоширенішими жанрами дитячої художньої літератури та фольклору [4].

Чому саме на етапі дошкільного віку розпочинається підготовка талановитого читача? Це пов'язано насамперед із тим, що дитина в ДНЗ засвоює досить значний за обсягом літературний багаж, набуває літературної начитаності. Саме в ці роки дошкільник широко ознайомлюється з усною народною творчістю, українською та зарубіжною класикою, творами сучасних дитячих письменників і поетів.

Крім того, в дошкільні роки дитина надзвичайно уважна до слова, емоційно чутлива й активна у сприйманні літератури. Цей період є найбільш сприятливим для формування практичних основ естетичного сприймання літератури. У дошкільному віці також відбувається активний розвиток відтворювальної уяви, необхідної для повного розуміння словесного образу, основних зв'язків у творі, характеру персонажа, його дій, вчинків, переживань, а також мотивів його поведінки. Науковці відзначають такі особливості дітей-дошкільників, як емоційна активність, здатність до співпереживання з героями, розуміння образної будови літературного твору (А. Богуш, О. Запорожець, Д. Ельконін, Г. Люблінська, Є. Лукіна, Н. Циванюк та ін.).

Вчасно розпочата систематична робота з метою формування у вихованців ДНЗ здатності сприймати й розуміти твір художньої літератури допоможе їм подолати труднощі літературної освіти в початковій школі, пов'язані з переходом на новий тип сприймання літератури (самостійне читання). Крім того, в дошкільному віці закладаються підвалини повноцінної читацької діяльності дітей, відбувається практичне засвоєння ними відомостей про основні засоби художнього зображення в літературі.

Однак аналіз шкільних програм і методичної літератури з проблем опрацювання творів для читання дає підстави зробити

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

висновок про те, що початкова школа майже не орієнтується на той досить багатий літературний досвід, якого набуває дитина в дошкільному навчальному закладі. Усіх, хто досліджує проблеми дитячого читання, цікавить насамперед школяр, його читацька біографія та умови становлення його як самостійного культурного читача.

Зрозуміло, що на етапі дошкілля перед вихователем не стоять такі завдання, як формування в дітей навички самостійного читання, ознайомлення їх з елементами теорії літератури, з літературою в процесі її історичного розвитку, розкриття таких складних питань, як літературні традиції, новаторство, спадкоємність, епоха тощо. Це входить у коло завдань шкільної літературної освіти.

Від дошкільних навчальних закладів вимагається ознайомити дітей з художньою літературою. Як свідчать програми виховання та навчання дошкільників [14], а також спеціальні дослідження науковців, завдання, що стоять перед ДНЗ, узагальнено можна сформулювати так:

- виховувати в дітей інтерес до художньої літератури, здатність до цілісного сприймання творів різних жанрів; забезпечити засвоєння ними змісту літературних творів та емоційний відгук на них;

- формувати початкові уявлення про особливості художньої літератури: видове й жанрове розмаїття (проза, поезія), їх специфіку, найпростіші елементи образності в мові літературних творів.

Передбачається також виховання в дошкільників літературно-художнього смаку, здатності розуміти й відчувати настрій твору, його мелодійність, звучність, ритмічність, красу й поетичність оповідань, казок; віршів, розвивати поетичний слух.

Визначено й нормативні показники літературно-художнього розвитку дітей. Так, у дитини старшого дошкільного віку, випускника ДНЗ має бути розвинене художньо-естетичне сприймання літературного твору в єдності змісту та художньої форми, що виявляється у здатності дитини відчувати образну мову поезії, казки, оповідання, в розумінні нею теми, ідеї, змісту твору; розвинений поетичний слух – здатність відчувати виразні засоби художнього мовлення, насолоджуватися художнім словом. Літературна обізнаність дитини виявляється у знанні нею творчості дитячих письменників та поетів української класики, сучасної та

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

світової літератури й фольклорних творів, розумінні їх жанрових, композиційних, мовних особливостей. Дошкільник бере активну участь у художній комунікації: вміє підтримувати бесіду про зміст, ідею, персонажів твору, передавати свої враження, переживання, розповідати відомі казки, оповідання; з інтересом ставиться до творчої мовленнєвої діяльності, книжки, художньої літератури, має бажання висловлювати власні почуття в образному слові [ 4,13].

Як бачимо, програми виховання чітко визначають завдання, спрямовані на забезпечення елементарної літературної освіти дошкільників, що можна розглядати як один із шляхів формування в дитини інтересу до книжки, бажання її читати. Разом з тим вони не передбачають цілеспрямованого поступового вироблення звички до літературного читання, виховання в дитини потреби в постійному спілкуванні з книжкою.

Зрозуміло, що і в практиці роботи вихователів основна увага приділяється збагаченню літературного досвіду дітей, а саме: ознайомленню дітей з творчістю поетів, письменників, прилученню до аналізу засобів художньої виразності, розкриттю перед дошкільниками характерних особливостей казки, вірша, оповідання тощо. При цьому нерідко забувають про основну мету – виховання "талановитого" читача. Зазначимо і той факт, що в останні роки дитяча література певною мірою стала виконувати функцію обслуговування дитинства. За допомогою книжки діти дізнаються про те, як перейти вулицю, чим село відрізняється від міста, про природу рідного краю, різні професії тощо. Сьогодні немає жодної методики, де б не використовувалася дитяча література. Так, у дошкільній лінгводидактиці художня література розглядається як один із засобів мовленнєвого розвитку дітей; за допомогою літератури засвоюються певні елементарні математичні уявлення; частина змісту екологічного виховання дошкільників також реалізується через художні твори. Нерідко читання або розповідь художнього тексту розглядається просто як розважальний засіб. Такий підхід свідчить про те, що вихователі вбачають в літературі не мистецтво, яким вона є, а суму методичних прийомів, які сприяють вирішенню окремих завдань, крім завдання виховання читача. Отже, і інтереси дитини-дошкільника як читача залишаються поза виховним процесом. Нагадаємо – дитяча література насамперед є традиційним словесним видом мистецтва, який має свою тематику, проблематику, завдання, функції, художні засоби вираження змісту.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Що ж має зробити педагог, щоб виховати культурного читача, сформувати у дошкільнят інтерес до книжки. Ми переконані в тому, що педагог повинен в першу чергу потурбуватися про створення розвивального середовища. Що ми маємо на увазі, коли говоримо про розвивальне середовище в аспекті виховання "талановитого читача"? Це і визначення кола читання художніх творів дітям, і підготовка дітей до першої зустрічі з книжкою, забезпечення осмисленого, емоційного сприймання дітьми тексту, і певна аналітична робота з художнім текстом, яка сприяє повному усвідомленню дітьми художнього тексту, це і створення літературного центру і занурення дітей у процес читання та розповідання тощо.

Створення розвивального середовища передбачає раннє ознайомлення дитини з книжкою та її перебування в атмосфері читання. Зазначимо, дошкільники ще не можуть самі читати. Але тільки слухаючи читання дорослих, діти здатні обирати твори, сприймати їх, а, отже, бути читачами. Зауважимо, що читати в дитинстві потрібно багато. Прислухаємося до точки зору Н. Светловської, яка вважає, "що тільки із знання книжок може витекти, з одного боку, усвідомлена потреба звернення до книжки, а з іншого – уміння в книжках орієнтуватися, щоб обрати книжку для себе – по силах, по душі; іншими словами, любов до самостійного відбору і читання книжок – це наслідок знання книжок, а саме знання книжок, як уже говорилося, – це наслідок уміння правильно діяти з книжкою як об'єктом і серед книжок" [18:363]. Тому саме в дошкільному віці кожна дитина має бачити якомога більше різних (і дуже різних) книжок, навчитися "ритися" в них, впізнавати їх. Це, на думку Н. Светловської, буде сприяти вихованню духовної потреби дитини в книжці.

Знайомство дітей з художньою літературою відбувається як на спеціальних заняттях, так і в повсякденному житті. Провідною формою роботи з художньою літературою у ДНЗ є заняття різного типу: фронтальні, групові, індивідуально-групові, які рівномірно чергуються впродовж тижня, місяця, кварталу. Згідно з вимогами чинних програм такі заняття проводяться один раз на тиждень у всіх вікових групах. Деякі науковці рекомендують заняття з художньої літератури проводити щодня: фронтальні і групові – двічі на тиждень, індивідуальні та індивідуально-групові – тричі на тиждень [3].

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Методика проведення занять з художньої літератури у ДНЗ достатньо розроблена такими відомими українськими та російськими вченими, як А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Карпинська, О. Лещенко, Л. Панкратова, Є. Тихесва, О. Фльоріна, О. Ушакова та ін. Сьогодні науковцями-методистами визначено критерії відбору літератури та принципи її читання дітям різного віку, методи ознайомлення дошкільників із творами художньої літератури, структуру заняття, прийоми, спрямовані на формування в дітей художньо-естетичного сприймання та розуміння літературних текстів.

На жаль, поза увагою науковців і практиків залишається такий аспект роботи, як читання дітям книжок у повсякденному житті. Занурення дітей у читання художньої літератури передбачає щоденну зустріч їх із книжкою. Як правило, на практиці вихователі часто читають дітям, інколи занадто часто, перетворюючи це в розважальний або дисциплінарний засіб. Певної системи в роботі з літературою поза заняттями не спостерігається. Вона, як правило, епізодична, не планована і не забезпечує на належному рівні виховання в дітей інтересу до читання.

До змісту активної діяльності педагога поза заняттями входять читання і розповідь дітям творів художньої літератури, а також організація видовищ і розваг (інсценівки, літературні ранки, показ діафільмів, різні види театрів тощо).

Сучасні дослідження переконливо свідчать про те, що реалізація розвивального потенціалу художньої літератури залежить як від добору текстів, так і від правильної організації читання як спільної партнерської діяльності дорослого з дітьми.

Передусім треба визначити коло дитячого читання. Відбір творів та послідовність їх читання у групі визначається вихователем, який обов'язково має враховувати бажання дітей і залучати їх до обговорення списку творів. Оскільки тексти можуть бути різними за обсягом і жанрами, при плануванні роботи слід передбачити чергування великих і малих літературних форм, прозових та віршованих текстів для читання дошкільникам. Не слід забувати і про те, що формувати читацькі інтереси і розвивати читацькі переваги дітей потрібно з урахуванням їхнього майбутнього "дорослого життя".

В останні роки і педагоги, і психологи підкреслюють, що у вихованні дошкільників не можна ігнорувати статеві відмінності,

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

пов'язані з особливостями організації мозку та психіки хлопчиків та дівчаток (В. Єремєєва, А. Захарова, Т. Хризман та ін.). І якщо ми хочемо готувати дітей до майбутнього "дорослого життя", яке передбачає і виконання різних соціальних ролей, то, "формуючи коло читання для хлопчиків і дівчаток, треба враховувати природну і різну для тих та інших домінанту. ... Література покликана виховувати у хлопчику чоловіка, сильного та відважного, захисника своїх близьких та Вітчизни, а у дівчинці – мудру жінку, матір, берегиню сімейного вогнища" [16, 27-28 ].

Сказане не означає, що у вихователя буде два списки літератури. Щоб внести потрібну рівновагу у світ хлопчиків та дівчаток, у загальному списку творів для читання мають бути сюжети, в яких активними та добрими героями виступають чоловіки, та сюжети, в яких такими само виступають жінки.

Зазначимо, що в позанавчальній діяльності літературний багаж дітей може розширюватися як за рахунок програмових, так і позапрограмових творів української та світової дитячої літератури. Поза заняттями можна читати дітям ті книжки, з якими вони ознайомилися на занятті. Повторення попереджає забування, сприяє вихованню в дітей любові до віршів, казок, оповідань, до книжки загалом. У повсякденному житті також нерідко відбувається і первинне ознайомлення дітей з творами художньої літератури.

Особливе місце в дитячому читанні посідає такий жанр, як повість. Читання великих за обсягом книжок привчає дошкільників протягом тривалого часу слідкувати за діями одних і тих самих персонажів, оцінювати їхні вчинки, висловлювати своє ставлення до них, зберігати в пам'яті частини прочитаного, пов'язувати твір літератури з життям. Читання такої книжки стає для дитини особливо захоплюючим, якщо найбільш цікаві розділи кількаразово перечитуються.

На жаль, як свідчить досвід, більшість вихователів недооцінюють роботу з великими літературними формами; перевага надається читанню невеликих творів – оповідань, казок.

Важливою умовою виховання майбутнього читача є правильний добір методів ознайомлення дошкільників із художнім твором. Нагадаємо, діти самі ще читати не можуть, вони лише оволоділи читацькою діяльністю на рівні сприймання на слух. Авторський задум художнього твору доносить до них вихователь,

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

який виступає посередником між письменником і дітьми. Тому основними методами ознайомлення дітей з художніми творами є розповідь (детальний переказ тексту вихователем) і читання. Ці методи мають багато спільного: педагог читає чи розповідає, опираючись на один і той же матеріал – художній текст, який передається однією особою, а діти слухають.

Є між методами і різниця. Розповідь забезпечує більш тісний, безпосередній контакт оповідача зі слухачами, співтворчість оповідача й аудиторії. Це пояснюється тим, що оповідач як би говорить "від себе", як очевидець, як автор літературного твору. Він має змогу контролювати сприймання, бачити зміни в емоційній сфері кожної дитини і відповідно реагувати. Під час виразного читання вголос безпосередній контакт губиться, оскільки вихователь стежить за текстом і контакт "очі в очі" відбувається значно рідше, ніж під час розповіді. Разом з тим наголосимо на перевагах читання: зберігається авторська мова; дитина дізнається про те, що книжка є джерелом знань, вчиться любити, цінувати, акуратно поводитися з нею.

Знання вихователем особливостей кожного з методів роботи з дитячою книжкою, умов ефективності їх застосування дозволяє правильно добирати їх залежно від віку дітей (молодшим дітям частіше розповідають, а старшим – читають) та від жанру твору художньої літератури (вірші читаються напам'ять, казки розповідаються, оповідання, як правило, читаються).

У низці праць відомих учених (А. Богуш, Р. Жуковська, Н. Карпинська, М. Коніна, Є. Тихєєва, Є. Фльоріна та ін.) виписані певні правила, яких має дотримуватися вихователь, читаючи дітям літературні твори. Ось лише деякі з них:

- необхідно максимально переконливо передати дітям задум автора, ідею твору, розкрити образи, їхню сутність;
- характер читання має відповідати стилю твору, його жанровим особливостям ;
- вихователь має голосом передати логічну й синтаксичну мелодійність мовлення, музику й ритм вірша тощо;
- читати потрібно так, щоб діти не тільки розуміли кожне слово у тексті, зміст кожного речення, усвідомлювали зв'язки речень між собою, а й не втрачали інтересу до читання, до книжки в цілому;
- читаючи твір, вихователь не повинен залишатися байдужим до його змісту; він має передати дітям своє ставлення до фактів,

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

зображених у творі, викликати у слухачів певний настрій думок і почуттів.

Тільки за такої умови художній твір переконує, захоплює дітей, впливає на них. Загальновідомо, що основним засобом передачі педагогом власних почуттів, свого ставлення до зображеного є інтонація, яка має бути природною, правдивою, переконливою.

Педагогу необхідно пам'ятати і враховувати вікові особливості сприймання дітьми літературних творів і в залежності від цього використовувати засоби, які дозволили б дітям чіткіше уявити художній образ, створений словом. Так, у процесі читання художніх творів дітям молодшого дошкільного віку можна використовувати інтонації з метою виразного підкреслення яскравих слів, які характеризують певний образ, контрастні поєднання темпів та ритмів залежно від змісту й форми читаного твору. Дітям старшого дошкільного віку доступне емоційне сприймання психологічних пауз, насичених напругою почуттів.

Разом з тим, як усяке мистецтво, виразне читання вимагає від вихователя збереження чуття міри. Так, перевантаження виконання різкими, нав'язливими інтонаціями, різноманітною мімікою, психологічно не виправданими механічними жестами (качання зі сторони в сторону, постукування по столу тощо), дисциплінарні зауваження під час читання є недоречними і заважають повноцінному сприйманню й розумінню твору.

Не зайвим буде нагадати вихователям і про те, що читати дітям слід сидячи, при цьому триматися прямо, зібрано і разом з тим невимушено; не нахилятися над книжкою (це може призвести до утруднення дихання й уривчастого читання). Діти мають повністю бачити обличчя вихователя, спостерігати за його поглядом, мімікою, вплив яких під час читання має особливу емоційну силу і дозволяє вихователю слідкувати за тим, як діти сприймають текст.

Для того щоб донести до дітей задум автора, вплинути на їхні почуття, переживання, педагог має заздалегідь докладно проаналізувати твір, дібрати засоби виразного читання або розповіді (інтонація, розстановка пауз, логічних наголосів), виробити чітку і правильну вимову кожного слова, фрази, речення. Він повинен вільно орієнтуватися в матеріалі для читання або добре запам'ятати текст, який розповідатиме вихованцям.

У літературному аналізі твору науковці умовно виділяють три аспекти (В. Гербова, Н. Карпинська, Л. Панкратова та ін.). Розглянемо їх.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

1. Змістовно-методичний – педагог аналізує основний задум автора, характер дійових осіб, їхні взаємовідносини, мотиви вчинків; визначає, в чому дитина може розібратися сама, а на що необхідно звернути її увагу, щоб вона зрозуміла смисл твору, полюбила його героїв, намагалася їм наслідувати. Результатом такого аналізу є визначення прийомів, які підвищують рівень сприймання і розуміння дітьми художнього тексту.

2. Мовний – вихователь добирає з тексту слова, фрази, повторення яких збагатить мовлення дітей, буде сприяти тому, щоб зразки художньої літератури стали надбанням дитячого мовлення дитини. Але, як зазначають науковці, робота над словом має бути спрямована насамперед на те, щоб допомогти дітям зрозуміти образний смисл твору, думки і почуття письменника, які відтворені у доборі лексики, ритмі фрази, кожній художній деталі. Тому для мовного аналізу обирають ті слова і вислови, які допомагають краще зрозуміти образний смисл твору і водночас є найбільш виразними і точними (Н. Бунаков, М. Соловейчик, О. Соловійова).

3. Художньо-виконавчий – перед заняттям вихователіві потрібно повправлятися у виразному читанні чи розповіданні твору: оволодіти засобами емоційної та образної виразності (основний тон, інтонація); розставити логічні наголоси, паузи; виробити правильну вимову, хорошу дикцію .

Зміст попередньої роботи включає і підготовку дітей до сприйняття літературного тексту, усвідомлення його змісту й форми. Ще К.Ушинський вважав необхідним готувати дитя до розуміння того твору, який планується прочитати, а потім читати його, не послаблюючи враження довгими тлумаченнями. З цією метою з дітьми проводяться бесіди, в процесі яких вихователь звертається до їхнього особистого досвіду, виявляє їхні враження. Також уявлення дітей збагачуються шляхом організації спостережень, екскурсій, розповідей про факти і явища, які послужили основою для сюжету твору, розглядання ілюстративного матеріалу, репродукцій тощо.

У художньому тексті можуть бути нові для дітей слова, без розуміння яких поза усвідомленням дітей залишаться основний смисл твору, характери і вчинки персонажів. Тому вихователь продумує прийоми пояснення дітям невідомих слів (таку роботу можна проводити задалегідь, а можна і безпосередньо перед

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

читанням). А вони можуть бути різними. Так, нове слово, його називання може супроводжуватися показом об'єкта, тлумаченням (простим тлумаченням, заміною відомим словом або зіставленням з відомим синонімом), також вихователь може пояснити походження (етимологію) слова. Старших дошкільників залучають до пояснення нових слів, виразів. Разом з тим необхідно обмежувати кількість пояснюваних слів; інакше новий твір перетвориться на засіб збагачення лексики дошкільнят.

Оскільки ми зосередили увагу на занятті з художньої літератури, то зазначимо, що активність сприймання і розуміння художнього твору багато в чому залежить від його початку. Перед безпосереднім читанням твору вихователь допомагає дітям зосередити увагу, викликає інтерес, зацікавленість до змісту художнього твору, налаштовує дітей на слухання, емоційне сприймання подій.

За своїм змістом цей етап залежить від особливостей твору, досвіду дітей, етапу їхнього навчання. Щоб підготувати вихователів до розуміння змісту тексту, можна застосувати різні види роботи, в тому числі бесіду, розповідь педагога, розглядання наочності (іграшок, предметів, картинок), ілюстрацій, згадати близькі до теми твору явища, які діти спостерігали на екскурсії, прогулянці; вільні висловлювання дітей з приводу теми, персонажів твору на основі розглядання обкладинки книжки, ілюстрацій до неї; використання малих фольклорних жанрів (загадки, прислів'я тощо); обговорення проблемних ситуацій та інше.

Перед читанням можна дітей просто зацікавити, заохотити, сказавши: "Зараз я розповім вам дуже цікаву казку про ... Хочете послухати?". У старшій групі вихователь спрямовує зусилля на систематизацію літературних знань дошкільників. З дітьми цієї групи проводиться бесіда, до якої включається розповідь вихователя про письменника, розмова дітей про твори, вже їм відомі. Доречним буде показ та розглядання портрета автора. Можна просто повідомити дітям про те, що сьогодні вони познайомляться з новим оповіданням чи казкою запропонувати подивитися ілюстрації, подумати та сказати, про що чи про кого це оповідання, хто головний персонаж, що з ним трапилось тощо.

Дітям старшого дошкільного віку ілюстровану книжку можна показати напередодні, поміркувати разом з ними про зміст цієї

книжки, її персонажів, а наступного дня розпочати заняття повідомленням про те, що зараз їм прочитають книжку, в якій вони вчора розглядали ілюстрації.

Більш глибокому сприйманню тексту сприяє створення перед читанням проблемної ситуації. Проблема ситуація ставить перед дітьми пізнавальне завдання і вимагає активної мислительної діяльності для пошуку шляхів його розв'язання. Проблема ситуація сприяє виникненню у дітей потреби в нових знаннях або ще не відомих їм способах дії. Обов'язковою умовою проблемної ситуації є пізнавальний інтерес.

Використання цього прийому буде доцільним у тих випадках, коли проблема ситуація природно впливає із змісту твору. Спроби штучно створити проблемну ситуацію під час читання будь-якого твору не можуть бути успішними.

В усіх вікових групах вихователь називає автора, жанр, заголовок твору і тільки після цього читає текст.

Перше враження дітей від книжки багато в чому залежить від якісного виконання дорослим літературного твору. Відносно художнього читання доречно згадати рекомендації Н. Карпинської. Завдання вихователя, на думку вченої, домогтися такого виконання твору, щоб діти могли сприйняти не тільки його зміст, а й художню форму, образну мову, мелодійність, ритм, риму [12].

Відомо, що сила виховного впливу художнього слова як мистецтва полягає в тому, що воно викликає у людей різні емоції, переживання, певний настрій. Без цієї чуттєвої основи, емоційного ставлення дітей до того, що вони слухають, виховати у них любов до літературного читання, на нашу думку, буде дуже проблематично. Слухання літературного твору за умови невиразного його виконання вихователем не матиме великого впливу на дитину. Педагог повинен цілеспрямовано керувати дитячим сприйняттям, адже слухання – надзвичайно складний процес. Він вимагає від дитини розумового напруження, запам'ятовування, активної роботи відтворювальної уваги, без якої розуміння змісту тексту не буде повним. А це означає, що за кожним прочитаним словом, реченням в уяві малюка має виникнути відповідний образ, пов'язаний з його попереднім життєвим досвідом, певними емоційними відчуттями. Тому вихователю потрібно не тільки ознайомити дітей з фактами й подіями, описаними у творі, але й викликати у них певний настрій,

думки, почуття, актуалізувати переживання. Саме на їх основі у дітей формується правильне ставлення до фактів, героїв описаних у книжці подій, здатність дати їм відповідну оцінку. Отже, сила впливу прочитаного тексту на особистість дошкільника залежить не тільки від змісту та художніх достоїнств твору, а й від того, як він буде поданий дітям, наскільки майстерно буде прочитаний. Саме виразне читання дорослим твору художньої літератури є однією з умов залучення дитини до книжки, виховання у неї любові до читання.

Скільки разів потрібно читати твір на занятті? Методика рекомендує невеликий твір читати двічі; короткі вірші повторно читають повністю кілька разів (2-3). Зазвичай після першого читання вихователь робить паузу і за згодою дітей читає твір ще раз. Вважаємо, що буде доречним перевірити первинне сприймання твору за допомогою низки запитань за змістом тексту: "Про що (про кого) цей твір? Хто є головним героєм твору?" тощо. А після цього прочитати твір ще раз.

Виразне читання літературного твору викликає у слухачів різноманітні емоції, сприяє розумінню його основної ідеї. Але виховний вплив художньої літератури здійснюється повною мірою за умов, коли діти здатні не тільки зрозуміти зміст літературного твору, але й усвідомити його, відчутти елементарні зв'язки між описаними в ньому фактами й подіями. Почуттям, що виникають у дітей під час слухання, потрібно надати правильне спрямування, сформувані в них уміння правильно оцінювати вчинки й поведінку героя.

Важливим методом поглиблення сприймання дітьми ідеї й образів твору є бесіда, яка, на думку Л. Галлер, дасть можливість повернути їхню увагу до найголовнішого, найважливішого, виявити дітям власне ставлення до героїв твору [ 21].

Деякі вчені висловлюють думку про те, що аналізувати прочитане не потрібно, бо це відвертає дітей від читання. Так, О. Фльоріна вважала, що доцільно підтримати дитячі переживання, а елементи аналізу посилити під час повторного читання. Розмова, затіяна за ініціативою педагога, буде недоречна, оскільки руйнує враження від прочитаного.

Але в широкій практиці читання супроводжується аналітичною бесідою навіть тоді, коли твір сильно впливає на емоції дітей. Зазначимо, що досвідчені педагоги-практики у випадках, коли діти перебувають під сильним емоційним впливом від прочитаного,

не одразу переходять до роботи над текстом. Вони роблять паузу після читання і надають дітям можливість обмінятися першими враженнями від прослуханого. Перші дитячі емоційні висловлювання дуже важливі для подальшої роботи над текстом, а саме усвідомлення причинно-наслідкових взаємовідносин між персонажами.

Позитивну роль аналізу тексту, бесіди за змістом художнього твору зазначали і багато вчених, таких як Н. Карпинська, Є. Лукіна, К. Лещенко О. Соловйова та ін.

Відомо, що здатність до образного аналізу художнього тексту сама по собі не формується. А якщо така здатність відсутня, то дитина-слухач, а потім і читач сприймає тільки основні вчинки героїв, слідує за ходом сюжету і пропускає в творі все, що утруднює сприймання. Тому потрібно вчити дітей сприймати книжку, роздумувати над нею. І цьому сприяє саме правильна організація та проведення бесід за змістом художнього твору. Відомо, що мета бесіди – допомогти дітям усвідомити твір, зрозуміти причини подій, правильно оцінити поведінку героїв, мотивувати оцінку. Не забуваємо і про те, що бесіда за змістом твору сприяє формуванню та закріпленню у свідомості дітей позитивних соціально-моральних стереотипів, загострює увагу дітей на моделях етичної поведінки, уточнює уявлення про моральні закони соціуму.

Але, на жаль, бесіди за прочитаним не завжди відповідають методичним вимогам. В.Яшина називає такі характерні недоліки бесід, як випадковий характер запитань, прагнення педагога до детального відтворення дітьми тексту; відсутність оцінки взаємовідносин героїв, їхніх вчинків; аналіз змісту у відриві від форми; недостатня увага до особливостей жанру, композиції, мови твору [1]. Крім того, вихователі не завжди враховують особливості розвитку мислення дошкільників, пропонуючи їм складні розумові завдання або запитання, які несуть вже готову відповідь, що знижує інтерес дітей до заняття і не сприяє поглибленню розуміння ними суті твору. Певні труднощі мають вихователі і у визначенні кількості запитань до твору, їх спрямованості. Нерідко чисельними запитаннями вони відволікають дітей від головного, істотного. Дуже часто, проводячи бесіду з дітьми, вихователь звертає увагу тільки на сюжетну лінію, домагається від дітей детального відтворення тексту: "Про що оповідання?", "Про кого?", "Що робить герой?", "Чим

закінчується твір?". Такі запитання не викликають активної розумової праці, оскільки не спрямовують дитину на усвідомлення фактів. Вони вимагають лише пригадування подій і простого відтворення змісту.

Трапляються випадки, коли вихователь одразу ж після читання книжки пропонує оцінити поведінку героїв, не виявивши попередньо, як розуміє дитина причини, мотиви вчинків. Коли дітей кваплять з оцінками, спішають зробити моральні висновки, то дуже сильно збіднюють і затрудняють розуміння суті твору і тим самим знижують його виховну роль. Буває й таке, коли вихователі прагнуть буквально "витягнути" ідею з образу, що призводить до спрощеного моралізування за змістом прочитаного і поверхових суджень дітей про зображені характери і взаємини.

При такому підході виключається найголовніший етап роботи над твором – процес усвідомлення основної ідеї та авторського задуму, зв'язків і відношень, з'ясування мотивів поведінки героїв. Цей етап роботи є відповідальним і складним, оскільки на ньому формуються дитячі міркування, складається думка, з'являється переконання та народжуються моральні принципи.

Щоб навчити дитину глибоко усвідомлювати літературні твори, необхідно особливо ретельно продумувати, як розкрити зв'язки і відношення між героями, які дібрали прийоми, щоб полегшити дітям розуміння цих зв'язків, як використати художній матеріал для формування моральності дітей. Треба вміло спрямовувати думки дітей, допомогти їм сформулювати певне судження й умовивід. Усе це сприяє формуванню в дитини певних моральних уявлень, узагальнених понять. Тільки за таких умов діти засвоюють не тільки зміст твору, а й граматично правильну структуру мовлення, навчаються точно використовувати слова в реченні, в зв'язному мовленні. Ознайомлення дошкільників з творами художньої літератури традиційно поєднують з роботою над виразністю їхнього мовлення, удосконаленням його граматичної правильності. Але вихователеві потрібно пам'ятати, що ця робота не повинна порушувати цілісності сприймання твору, а навпаки, має сприяти більш глибокому засвоєнню дітьми художнього тексту.

Як це робити в кожному конкретному творі? Трафарету тут не повинно бути. Варіанти бесіди можна дібрати різноманітні: це залежить від рівня розвитку дітей, особливостей складу вікової

групи; від того, наскільки дошкільники орієнтуються в тих фактах, явищах, які є предметом бесіди, якою мірою вони наближені до життєвого досвіду дітей. Пропонувати готові зразки бесід було б неправильним у зв'язку з тим, що їхня результативність залежить від багатьох конкретних умов, урахувати які може тільки вихователь, який добре знає своїх дітей. Шлях аналізу твору, на думку М. Таллер, підказує сам автор. У нього треба вчитися майстерності аналізу, манери постановки запитань, зберігаючи під час обговорення книжки ту моральну атмосферу, яка притаманна твору.

Існує декілька підходів до аналізу літературного твору. Так, М. Соловейчик виділяє такі:

- стилістичний (мовний) аналіз, який дозволяє простежити, як у доборі слів-образів проявляється авторське ставлення до зображуваного;

- аналіз розвитку дії, в основі якого лежить робота над сюжетом та його елементами (при цьому розбір іде від вчинку до характеру, від події – до смислу тексту);

- аналіз художніх образів. На думку науковця, всі напрямки літературного аналізу в тій чи іншій мірі наявні під час читання, частіше в різних поєднаннях[19].

Т. Зінкевич-Євстигнєва в схемі аналізу казки пропонує виділяти основну тему, лінії героїв (мотиви їхніх вчинків, засоби додання труднощів, ставлення до оточуючого світу і до себе), актуалізувати почуття, а також образи і символи, які використовуються в казці.

Пошук теми зосереджується навколо запитань: "Чого вчить казка? Як ми будемо використовувати здобуті знання?". Мотиви вчинків героїв визначають, відповідаючи на запитання: "Чому герой так вчинив?", "Для чого?", "Як цей вчинок пов'язаний із вчинками інших героїв?".

Актуалізацію почуттів можна здійснювати, відповідаючи на запитання: "Які почуття викликає казка?", "Які епізоди викликають радісні почуття, які – сумні?", "Чому герой вчинив саме так?" [11].

Запорукою успішного проведення бесіди за прочитаним є вміла постановка запитань, які мають допомогти дітям виділити головне – героїв, їхні взаємовідносини і вчинки. Правильно поставлене запитання примушує дитину думати, розмірковувати, доходити правильних висновків і водночас помічати і відчувати художню форму твору.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

У дошкільній лінгводидактиці виділяють різні категорії запитань, які вихователь може поставити в ході аналітичної бесіди (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Андросова, Л. Гурович, Н. Карпинська, В. Логінова, Л. Панкратова та ін.). Це:

– запитання, спрямовані на відтворення дітьми змісту прочитаного твору, які допомагають дітям пов'язати події, зрозуміти сюжетно-сміслову ситуацію, розкрити особливості персонажів твору: їхній зовнішній вигляд, почуття, думки, вчинки тощо;

– запитання, які дозволяють дізнатися про емоційне ставлення дітей до подій та героїв ("Хто вам найбільше сподобався? Чому? Подобається герой чи ні?");

– запитання, спрямовані на виявлення основного смислу твору, його проблеми. Наприклад, після читання казки О.М. Горького "Горобчик" можна запитати: "Хто винен у тому, що мама залишилася без хвоста?";

– запитання, які допомагають дітям мотивувати власне ставлення до героя, оцінити його вчинки ("Чим вам подобається цей персонаж?", "Чому Маша не дозволяла ведмедю відпочивати? – (казка "Маша і ведмідь");

– запитання, які допомагають дітям помітити красу художнього мовлення, мовні засоби виразності ("Якими словами починається оповідання? Пригадайте, як в оповіданні сказано про те, що робив ...? Як, якими словами говориться в оповіданні (казці) про ...? Якими словами в казці говориться про злість, ненависть, жадібність... (певного персонажа)? Які порівняння ви помітили?);

– запитання, які привертають увагу дітей до жанрових особливостей твору ("Чому ви гадаєте, що це казка (вірш)?" "Що вам здалося смішним у цьому оповіданні?");

– запитання, які дозволяють ввести дітей у ситуацію твору, зробити їх учасниками подій ("Що б ви зробили на місці ... (називається персонаж)?" "Що б ви порадили ...?" "Що могло відбутися в подальшому?");

– запитання, які підводять до висновків ("Чому письменник так назвав своє оповідання? Для чого письменник розповів нам цю історію?");

– запитання, які пов'язують зміст прослуханого з власним життєвим досвідом дітей.

У середньому і старшому дошкільному віці на кожному занятті з художнього читання слід вводити запитання на з'ясування засобів

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

художньої виразності, композиційної структури та жанру художнього твору ("Що я вам прочитала: оповідання чи казку? Чому ви вважаєте, що це оповідання? Якими словами автор починає оповідання? Про що говориться в зачині? Якими словами автор описує найголовніше, основне в цьому оповіданні? А в яких словах письменник передає розв'язку? Якими словами закінчується оповідання?").

Велике значення для розуміння змісту тексту мають також початок (експозиція та зав'язка) та кінець (розв'язка), оскільки вони найбільш повно виражають тему й ідею художнього твору. Тому над цими структурними частинами тексту також потрібно проводити спеціальну роботу в процесі бесіди.

Велику цінність, як зазначала О.Лещенко, мають запитання, які спонукають дітей пов'язувати здобуті в бесіді висновки з їхньою поведінкою в побуті. Вони закріплюють й конкретизують моральні уявлення дошкільників.

Запитання мають допомогти дітям не лише з'ясувати факти, оцінити вчинки й дії героїв твору, а й усвідомити їх. Тому доцільно запитувати про те, чому дитина думає так, а не інакше, як вона про це дізналася. Ставлячи запитання "чому?", вихователь спонукає дошкільника шукати причини і пояснення того чи іншого вчинку або свого твердження, глибше проникати в сутність речей, робити висновки, усвідомити їх. При цьому важливо пам'ятати, що бесіди за художнім твором проводять не тільки для того, щоб діти запам'ятали текст, деталі твору; головне тут – допомогти їм усвідомити зміст твору і глибше пережити його, зрозуміти й вирішити питання морального порядку, підвести дітей до оцінки вчинків, зображених у творі персонажів, пов'язати враження, які діти здобули під час читання, з їхнім власним досвідом.

Не слід забувати рекомендації О.Лещенко щодо того, що у кожній бесіді формування запитань, їх послідовність і характер залежать від змісту твору і тих завдань, що їх ставить перед собою вихователь.

У пізнавальному творі запитання спрямовані на те, щоб допомогти дітям запам'ятати, про що повідомляється в творі, встановити зв'язки між подіями.

Бесіда за художнім твором, спрямованим на формування в дошкільників моральних уявлень, має свою специфіку, звідси і дещо

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

своєрідна методика постановки вихователем запитань. Вони мають спрямовувати думку й увагу дітей на найяскравіші моменти тексту, на визначення їхнього ставлення до дійових осіб, їх вчинків і дій (Хто сподобався? Що сподобалося?); вимагати оцінки вчинків дійових осіб (Як можна назвати такий вчинок? Яким він був товаришем?) і обґрунтування вчинків героїв і власного ставлення до них (Чому?); допомагати педагогові встановити зв'язок вражень від прочитаного з поведінкою дітей у побуті ("Як ви допомагаєте дорослим? Як дружите?") [3].

Л.Таллер наголошує на необхідності в процесі бесіди привернути увагу дітей до художньої форми літературного твору, навчити їх сприймати твір в єдності форми й змісту, виробити вміння відчувати позицію автора, співпереживати з літературним героєм. З цією метою перед вихованцями ставляться запитання такого типу: Ви радієте за нього? Ви боялися за нього? Вам хотілося йому допомогти? Як ви гадаєте, чи подобається герой автору?

Доречними є й інші рекомендації Л.Таллер щодо організації бесіди за прочитаним. Бесіда, наголошує вчений, це не опитування, а довірча розмова, співпереживання з дітьми. Головною педагогічною передумовою успішного проведення бесіди за прочитаним літературним твором є невимушена довірча атмосфера між вихователем і дітьми, активна позиція педагога стосовно змісту твору. Не потрібно стримувати активність дітей, слід надати їм можливість висловитися і саме від тих запитань, що були поставлені дітьми, від їхніх розповідей починати проводити бесіду, формулювати запитання.

Запитання, як зазначає Л. Таллер, мають плануватися заздалегідь і відповідати певним вимогам, а саме: бути стислими, влучно сформульованими, не однотипними (однакове звучання запитань створює монотонність); вони не повинні стимулювати тільки механічне відтворення тексту, односкладові відповіді; по можливості бути проблемними.

Недоцільно, на думку вченого, на початку бесіди пропонувати запитання, які потребують узагальнення, висновків і обминають поглиблене сприймання дітьми конкретного літературного образу [21].

З метою активізації дітей на заняттях з художньої літератури в теорії та практиці вироблено, крім запитань, низку інших прийомів,

які органічно влітаються в бесіду. Так, Л. Таллер називає прийом пропозицій, елементи драматизації, словесну гру, словесне малювання, уявлюваний діалог юного читача з літературним героєм, написання листа літературному герою, коментований малюнок, використання наочності. Посилаючись на рекомендації автора, розкриємо ці прийоми.

Розуміння літературного героя і ставлення до нього поглиблюється не тільки в процесі розмови, а й у діяльності дитини. Тому бесіда може органічно поєднуватися з грою-драматизацією або з її елементами. Приклади використання елементів драматизації наведено в посібниках для вихователів, у навчальній літературі. Так, діти розігрують сценки про те, як Тарасик хотів витягнути рибу з кошика в Івасика (за оповіданням М. Коцюбинського "Івасик та Тарасик"), як Яринка провчила ледачу подушку" (за твором В. Сухомлинського "Ледача подушка"), як мама курочка турбувалася про свого синочка, оберігала його, як злий кіт напав на курочку (за казкою К. Чуковського "Курча") тощо.

Словесна гра також використовується в ході бесіди і допомагає дитині увійти в образ, в обстановку, в якій відбулася подія, висловити свої уявлення, те, що вони "побачили", "почули", "пережили". На відміну від гри-драматизації у словесній грі діти, які взяли на себе роль, не відтворюють дії літературного героя, а промовляють їх. На пропозицію вихователя "Розкажіть, що бачите, що відчуваєте" діти відтворюють свої відчуття і думки, пов'язані з уявленими діями. Словесна гра допомагає їм глибше зрозуміти й відчути суть образу, який розкривається автором у складній взаємодії вчинків і обстановки, боротьбі мотивів.

Поглибленому сприйманню дітьми художнього твору сприяють прийоми, які допомагають дітям перевтілюватися в образ літературного героя. На думку Л. Таллер, таке перевтілення є психологічно закономірним для дітей дошкільного віку. Воно дає малюкові змогу переходити від суто зовнішнього сприймання літературного героя до осмислення рис його характеру, поглиблює співпереживання з дійовою особою.

Одним із таких прийомів є прийом словесного малювання, який допомагає дітям краще уявити літературний образ, "побачити" його навіть тоді, коли в книжці немає ілюстрацій. У ході бесіди вихованцям пропонують розповісти про те, як вони намалювали б

героя? Який він на зріст, як одягнений, якого кольору очі, волосся тощо).

Прийомом, що стимулює дітей виражати словом своє ставлення до художнього образу, є уявлюваний діалог дошкільників з літературним героєм. Дитині пропонують звернутися із запитаннями до літературного персонажа і самій дати відповідь на них. Інколи за героя може відповісти товариш. Можна обмежитися тільки одним зверненням до літературного героя. На думку Л. Галлер, уже в самому запитанні малюк висловлює своє ставлення до персонажа, його вчинків. У таких уявлюваних діалогах з літературними героями діти вчать давати оцінку окремим вчинкам, діям, подіям, взаємовідносинам; до того ж у них розвивається діалогічне мовлення.

Значно підвищує активність дошкільнят на заняттях такий прийом, як написання листа літературному герою. Цей прийом також спонукає дітей висловлювати свої почуття. В процесі написання листа вже в самому зверненні формулюється ставлення до персонажа: "Дорогий ...", "Шановна ..." Кожна дитина розповідає, що вона написала б герою і що йому запропонувала б. Вихователь записує, а потім зачитує лист. Часто звертатися до цього прийому, на думку автора, не варто. Листи доцільно писати на завершення читання літературних творів з певної теми, коли в дітей достатньо знань, і важливо допомогти їм усвідомити й виявити своє ставлення до літературних образів і конкретних осіб [ 20 ].

Дітям старшого дошкільного віку доступний і психологічний аналіз рис характеру та особистості героя. Вихователю можуть допомогти організувати роботу над характеристикою персонажа такі прийоми:

- педагог називає якості персонажа і просить дітей навести приклади, які їх підтверджують;

- дітям пропонується самостійно назвати риси характеру героя (це доступно старшим дітям, якщо персонаж має 2-3 якості характеру і показаний в дії);

- діти прослуховують уривок, в якому розкривається певна риса характеру героя і відповідають на запитання: "Про яку рису характеру ми дізналися з цих слів? Яким був ...?";

- порівнюються герої одного твору або близьких за тематикою творів.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Сприймання дітьми художнього твору поглиблюється використанням наочності. І це не випадково, адже одним із основних принципів, на основі яких відбувається ознайомлення дошкільників з художньою літературою, є принцип сполучення наочності та слова. Під час сприйняття літературних творів наявність наочних образів забезпечується уже специфікою художньої книги для дошкільників, як правило, ілюстрованої виразними, яскравими, найчастіше кольоровими малюнками. Слухаючи текст, роздивляючись ілюстрації, дошкільники сприймають відображений в них реальний світ слухом та зором, і він репрезентується перед ними різнобічно, з усіма можливими деталями. Ілюстрація конкретизує, уточнює образи, виражені словом, і допомагає повніше сприймати зміст твору.

В. Єзикеєвою виділені умови, які забезпечують позитивну роль ілюстрацій під час сприйняття дітьми літературних творів, а саме: повна відповідність малюнків художньому тексту; наявність зображення головних героїв твору; "портретна" та внутрішня схожість відображень персонажів твору в ілюстраціях з їхніми образами, намальованими автором; простота та доступність ілюстрацій.

В. Єзикеєва підкреслювала, що здатність сприймати твори образотворчого мистецтва розвивається у дітей за активною участі педагога. Саме під його керівництвом сприйняття дошкільників стає цілеспрямованим: вони починають помічати специфічні ознаки зображеного, які характеризують той чи інший персонаж, життєве явище, предмет, бо в них виникає зацікавленість не тільки до змісту ілюстрації, але й до образотворчих засобів, які використовує художник. Під впливом дорослих увага дітей починає переключатися на засоби зображення (колір, форма, розташування фігур, поза, вираз обличчя образу-персонажа, засоби передачі певного настрою). Уміння бачити в ілюстраціях такі деталі, які під час поверхового сприйняття залишаються непоміченими, допомагає дітям встановити зв'язок між прослуханим текстом і змістом ілюстрації [8].

Суттєва особливість ілюстрації як одного з видів образотворчого мистецтва є в тому, що художник підпорядковує свої творчі завдання ідейному змісту твору, який він ілюструє. Але не забуваємо про те, що ілюстрація відіграє другорядну роль; головним є художній текст.

Методика використання ілюстрацій залежить від змісту і форми книжки, а також віку дітей. Основний її принцип – показ ілюстрації не повинен порушити цілісність сприймання художнього тексту.

Є. Тихеева рекомендує розглядати ілюстрації після читання або розповідання всього твору, виходячи з того, що під час читання або розповідання не потрібно привертати увагу дітей до ілюстрацій. Дошкільники не можуть одночасно слухати художній твір і розглядати ілюстрацію через нестійкість уваги. Одночасне розглядання ілюстрацій та слухання твору викликає гальмування то зорових, то слухових сприймань, і цілісне уявлення про зміст твору буде порушено. Отже, за рекомендаціями Є. Тихеевої, розглядати ілюстрації найкраще після читання чи розповідання художнього твору.

О.Фльоріна допускала різні варіанти використання картинки для поглиблення й уточнення образу. Якщо книжка поєднує низку картинок з невеликими підписами, не зв'язаними один з одним, спочатку показують картинки, потім читають текст. Прикладом може слугувати книжка А. Барто "Іграшки".

Якщо книжка поділена на невеликі розділи, ілюстрації розглядаються після читання кожного розділу. І тільки під час читання книжок пізнавального характеру картинка використовується в будь-який момент для наочного пояснення тексту. Це не порушить цілісності враження.

Для дітей старшого дошкільного віку рекомендується читати один і той самий художній твір, але з ілюстраціями різних художників. Кожний художник по-своєму бачить зміст твору і передає його різними фарбами, штрихами тощо. Різні малюнки до одного і того самого твору зацікавлюють дітей і сприяють розвитку в них уяви, зосередженості й уміння порівнювати. Вихователь має реагувати на кожне зауваження дітей щодо ілюстрацій, заохочувати всі їхні висловлювання. Словесний коментар педагога до ілюстрацій художників – це один із засобів спонукання дітей до розмови, розвитку в них здатності до оцінних суджень.

Отже, ілюстрація при поглибленому сприйнятті художньої книжки може бути використана в різних варіантах. До початку читання – як підготовка до сприймання, після завершення – як організація повторного переживання подій з розповіді чи вірша.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Інколи ілюстрації показують під час читання за умови, що текст повністю відповідає зображеному.

Поглибити сприймання і розуміння художнього тексту можна за допомогою прислів'їв, приказок, загадок, фразеологізмів. На думку Н. Гавриш, ці малі фольклорні форми, з одного боку, допомагають дітям глибше усвідомити ідею твору, а з іншого – показують, як найбільш вдало, точно і стисло можна викласти головну думку твору, яку влучність, образність мають народні вислови. Наприклад, розповідаючи українську народну казку "Пан Коцький", можна розкрити зміст прислів'я "У страху очі великі"; читаючи оповідання М. Герасименко "Як і домовились" – прислів'я "Як частували, так і дякували" тощо [5].

У момент сприйняття літературного твору дитина виступає водночас у кількох ролях – слухача, активного віртуального учасника зображуваних подій і співавтора, якому під силу вносити певні корективи у твір. Тому поглибленому сприйманню та розумінню твору сприяють різні творчі завдання, а саме: намалювати словесний портрет головних дійових осіб, придумати інше закінчення оповідання чи казки, продовжити оповідання у часі, уявити себе на місці персонажа, передати його стан, почуття за допомогою жестів, міміки, голосу тощо [5, 22].

Ефективним методом поглиблення сприймання дошкільником літературного твору є коментоване малювання. Після читання твору дітям пропонують намалювати те, що їм найбільше всього сподобалося, запам'яталося. Малюючи, діти залишаються під впливом художнього твору, повторно проживають його зміст, домислюють, продовжують розповідь на власний розсуд, у кольорі виражають своє ставлення до героїв книжки.

Отже, ознайомлюючи дошкільників із художньою літературою, вихователь використовує низку методів та прийомів, спрямованих на формування повноцінного сприймання дітьми художнього твору, а саме: виразне читання твору, бесіда (аналіз) за його змістом, повторне читання, пояснення, вправи, дидактичні ігри з текстом, читання уривків, елементи драматизації, розглядання ілюстрацій, пояснення невідомих слів, уявлені діалоги з героями творів, коментоване малювання, словесні ігри, ігри-драматизації тощо. Чергування методів та прийомів дозволяє урізноманітнити діяльність дітей: вони слухають, зіставляють, розглядають ілюстрації,

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

виконують певні ігрові дії тощо. Саме зміна діяльності допомагає вихователю утримувати увагу дітей, зберігати пізнавальний емоційний настрій, інтерес до книжки.

Залученню дітей до книжки сприяє і створення літературного центру (або, як його традиційно називають, куточка книжки, можливості якого зазвичай використовуються далеко не повно). Мета такого центру – виховання у дітей інтересу до книжки, дбайливого ставлення до неї, формування та закріплення навички користування книжкою.

Книжковий фонд центру складають програмові твори, твори, які рекомендуються для вільного читання, хрестоматії, дитяча пізнавальна й енциклопедична література, найулюбленіші книжки. У літературному центрі також мають бути книжки-картинки, книжки-ширми, книжки-іграшки, книжки-забавлянки, дитячі журнали, альбоми ілюстрацій, листівок тощо. Тут також можна виставити книжки, оформлені відомими художниками; різні видання однієї і тієї ж книжки, але ілюстровані різними художниками. Таке розмаїття книжкового середовища буде стимулювати самостійну пізнавальну активність дітей, розвивати їх кругозір, поступово виробляти в них уміння орієнтуватися у книжковому матеріалі.

Літературний центр – це місце самостійного ознайомлення дітей з художніми творами, перегляду журналів, ілюстрацій, листівок, організованої роботи вихователя і дітей з книжкою, "майстерня для лікування" книжок, виготовлення альбомів, влаштування тематичних книжкових виставок. Літературний центр можна використовувати і в сюжетно-рольовій грі "Бібліотека" [3].

Такі куточки оформлюються у всіх вікових групах дошкільного навчального закладу, починаючи з першої молодшої. У середній і старшій групах бібліотечка комплектується за участю дітей. Вихователь разом з дітьми вирішує, які книжки, прочитані торік, можна подарувати вихованцям молодших груп, а які ще залишити. При цьому педагог привертає увагу дітей до окремих деталей оформлення (виразні ілюстрації тощо) відомих книжок, які можуть бути цікавими для них.

Книжковий фонд літературного центру забезпечуватиме пізнавальний і літературний розвиток дитини лише за умови періодичного змінювання в ньому художньо-літературного

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

матеріалу. Разом з тим необхідно додержуватися певних вимог щодо кількості книжок на виставці. Так, у молодшій групі може бути одночасно представлено 3-4 добре проілюстрованих книжки, у середній – 4-5 відомих книжок, у старшій – до 8-10 книжок, як відомих, так і нових для дітей. Бажано, щоб кожна книжка була в двох-трьох примірниках, щоб одночасно розглядати її мали змогу кілька дошкільників.

У літературному центрі старшої групи вихователь може виставляти нові книжки, які він планує прочитати дітям на найближчому занятті з художньої літератури. Попередній розгляд ілюстрацій стимулюватиме зацікавленість дітей, бажання їх дізнатися про зміст виставленої книжки. У центрі доцільно відвести окрему полицку для пізнавальної літератури під умовною назвою "Розумні книжки". Саме тут розташується тематична добірка книжок із проблем, які цікавлять старших дошкільників. Тут можуть бути і дитячі енциклопедії, і доступні дітям цього віку книжки про Космос, зоологію, географію, комп'ютери тощо.

Цілком зрозуміло, що реалізація завдання пропедевтичної підготовки дітей-дошкільників до самостійної читацької діяльності неможлива без істотного підвищення рівня психолого-педагогічних і літературознавчих знань вихователя, сформованості в нього готовності до роботи з творами дитячої літератури. Наші спостереження показують, що певна частина педагогів ДНЗ слабо обізнана з вітчизняною дитячою літературою, недостатньо володіє принципами формування кола дитячого читання, нерідко не готова до виконання завдань, проголошених чинними програмами виховання й розвитку дитини.

Певні труднощі становить для вихователів аналітичний метод роботи з художнім текстом. За родом своєї діяльності педагоги мають слідкувати за тим, як діти сприймають і розуміють художній твір, адже від цього залежить повнота розвивально-виховного впливу літератури на дитину. Однак доводиться констатувати, що більшість вихователів недостатньо володіє професійними вміннями організувати процес сприймання дошкільниками літературного твору, коригувати його. На нашу думку, зазначені недоліки методичної підготовки кадрів для ДНЗ можна було б усунути, якщо передбачити в навчальному плані низку спецкурсів, спецсеминарів, які б забезпечили майбутніх вихователів ґрунтовними знаннями про

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

сутність читацької діяльності, специфіку її формування в дошкільному віці, етапи становлення читацької культури, сучасні технології навчання дошкільників розуміти твори художньої літератури.

Результати дослідження підтвердили актуальність проблеми пропедевтичної підготовки дітей дошкільного віку до оволодіння читацькою діяльністю, суть якої полягає в повноцінному спілкуванні з книжкою під час її читання або розповіді вихователем ДНЗ. Основними умовами успішної роботи з дитячою літературою є створення розвивального середовища, раннє ознайомлення дітей з кращими зразками художньої літератури, адресованої дошкільникам, добір ефективних методів і прийомів опрацювання творів для читання в дошкільному навчальному закладі, володіння вихователем технікою виразного читання і сучасною методикою формування в дітей читацької діяльності.

Стаття не висвітлює всіх аспектів роботи з дитячою книжкою у різних вікових групах ДНЗ. Окремого висвітлення потребують питання формування в дошкільників початкових умінь орієнтуватися в дитячих книжках, відтворювати зміст прочитаного (прослуханого) тексту літературного твору тощо.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие /М.М. Алексеева, В.И. Яшина. -М.: АСАМЕТ А, 1998. -340 с.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика: монографія /А.М. Богуш. - Запоріжжя: Просвіта, 2002. -216 с.
3. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в дошкільному навчальному закладі: підручник / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. -К.: Вид. дім "Слово", 2006. - 304 с.
4. Гавриш Н. Художньому слову – гідне місце в освітньому просторі /Н. Гавриш //Дошкільне виховання. - 2006. -№3. -С.15-19.
5. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення /Н. Гавриш. - К.: Шкільний світ, 2005 - 128 с.
6. Грищенко З. Истоки и причины нечтения /З. Грищенко// Дошкольное воспитание. - 2004. -№7. -С.33-41.
7. Гурович Л.М. Понимание образа литературного героя детьми старшего дошкольного возраста (6-7 лет) : автореф. дис. на

**РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ**

---

соискание научн. степени канд. пед. наук /Л.М. Гурович. – М., 1969. – 29 с.

8. Езикеева В.А. Ознакомление детей дошкольного возраста с иллюстрацией в книге /В.А. Езикеева / Известия АПН РСФСР, вып. 69. –М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1955. -159 с.

9. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира / В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман. –М.: Просвещение, 1998. – 206 с.

10. Захарова А.И. Как предупредить отклонение в поведении ребенка /А.И. Захарова. – М.:Педагогика, 1993. – 184 с.

11. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказкою / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2006. -240 с.

12. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей / Н.С. Карпинская. – М.: Педагогика, 1972. – 152 с.

13. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні: наук.-методичн. посібник / наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. –С.149-152.

14. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. –К., 1999. – 286 с.

15. Мейлах Б.С. Художественное восприятие как научная проблема /Б.С. Мейлах // Художественное восприятие. – Ленинград, 1971. – С.3-25.

16. Минералова И.Г. Детская литература: учеб. пособие / И.Г. Минералова. –М.: ВЛАДОС, 2002. – 176 с.

17. Никифорова В.И. Психология восприятия художественной литературы /В.И. Никифорова. – М.: Наука, 1972. –152 с.

18. Радина Н.К. История и сказки в психологической практике / Н.К. Радина. –СПб: Речь, 2006. – 208 с.

19. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: учеб. пособие / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.П. Светловская и др.; под ред. М.С.Соловейчик. –М.: ЛИНКА – ПРЕСС, 1994. – 383 с.

20. Светловская Н.П. Обучение детей чтению. Практическая методика: учеб. Пособие /Н.П. Светловская. – М.: Изд. Центр "Академия", 2001. – 288 с.

21. Таллер Л.А. Здравствуй, книга /Л.А. Таллер. – Минск: Нар. асвіта, 1987. -112 с.

22. Ушакова О.С. Знакомим дошкольников с литературой / О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш. –М.: Творческий Центр "Сфера", 2007. – 224 с.

### 3.4. Організація дослідницької діяльності дітей дошкільного віку

Докорінні трансформації в освітньому просторі України зумовлюють такі ж суттєві зрушення і в системі дошкільної освіти. Сьогодні йде активний пошук нових форм співпраці з дитиною в навчальному процесі, звільнення його від консерватизму і заорганізованості. Одним із ефективних підходів до розв'язання проблеми всебічного розвитку дітей, набуття процесом психічного розвитку ознак справжнього саморозвитку є дослідницьке навчання. У стрімко змінюваних умовах життя надзвичайно важливо розвинути в сучасній людині здібності мислити креативно, вирішувати самостійно і творчо завдання різної складності, динамічно і гнучко реагувати на всілякі зміни. Тож творчість, дослідництво стає органічною частиною будь-якої діяльності або професії, здібність до творчої поведінки розглядається не як вузькоспеціалізована діяльність, а як невід'ємна характеристика особистості, як стиль сучасного життя.

Дитина від народження – дослідник, пошукова активність – це її природний стан. Зняття обмежень з дослідницької поведінки, самостійних пошукових дій створює широкі можливості для формування особистості нового ґатунку.

Пізнавальна, пошукова активність є провідною рушійною силою розвитку і саморозвитку маленької дитини (С. Ладивір, М. Поддяков, О. Савенков, С. Рубінштейн). У дослідницькій поведінці пізнавальна активність виступає як "особливий сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, які підвищують рівень свідомості і діяльності людини" (С. Рубінштейн).

Специфічним видом пізнавальної діяльності виступає пошуково-дослідницька. За визначенням Н. Лисенко, пошуково-дослідницька діяльність – це організована педагогом діяльність дітей, в якій вони шляхом самостійного відкриття, розв'язання проблемних завдань, практичних перетворювальних дій одночасно оволодівають новими знаннями, а також уміннями та навичками їх подальшого самостійного набуття [ 5:27].

Головне завдання дослідницького навчання – активізувати навчальну роботу дітей, надавши їй пошукового, творчого

характеру, і, таким чином, передати дітям ініціативу в організації своєї пізнавальної діяльності. "В основі дослідницького навчання лежать не знання, які передаються дітям в готовому вигляді, а організовані пошуки дітей в навколишньому житті. Знання не дається як готове, а отримується в результаті роботи самих дітей над тим або іншим життєвим матеріалом" (Б. Всесвятський) [7:81].

Одним із перших, хто порушив питання про організацію дослідницько-пошукової діяльності дітей дошкільного віку, був М. Поддьяков. Він назвав цю діяльність експериментуванням, сконцентрувавши свою увагу саме на цьому етапі пошукової діяльності дітей. М. Поддьяков здійснив фундаментальне обґрунтування цього виду пошукової діяльності дітей, представивши її як продуктивний шлях розвитку і саморозвитку дитини [6, 12]. Це дало поштовх для розгортання наукових розвідок щодо методики організації дослідів та експериментів з дошкільниками. Особливо плідно цей напрямок реалізувався в методиці ознайомлення дітей з природою (Л. Міщик, З. Плохій, М. Манєвцова, І. Куліковська, М. Фрейдкін). Спробу реалізувати методику дослідницького навчання в екологічному вихованні дошкільників здійснили Н. Лисенко, С. Ніколаєва, Н. Рижова.

Найсуттєвішими ознаками пошуково-дослідницької діяльності Н.Лисенко називає такі: сукупність взаємовідносин між дитиною і об'єктивним світом; спостереження за досліджуванним явищем у спеціально створених умовах; можливість стежити за ходом явищ і відтворювати їх щоразу з повторенням умов; чуттєво-предметна діяльність.

Психологи (С. Ладивір, Д. Годовікова, О. Матюшкін, Н. Лейтес) відзначають суттєву особливість пізнавальної сфери дитини: здатність до дослідження не виникає з роками, якщо її спеціально не стимулювати, а скоріш, навпаки – знижується. Чим раніше навчити дітей організувати власну дослідницьку діяльність, тим вагомішими будуть її результати.

Дослідники проблеми дитячої пошуково-експериментальної діяльності відзначають її основні характеристики. С. Ладивір, М. Манєвцова, О. Савенков, І. Стеценко, М. Поддьяков провідною рисою пошуково-дослідницької діяльності вважають самостійність дітей. Вона реалізується в довільному й усвідомленому обранні дитиною предмета пізнання, напрямку дослідження, виборі

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

дослідницьких дій. Загалом, дослідницька діяльність не розгортається за готовими алгоритмами, не задається дорослим у вигляді готової схеми поведінки, а визначається самою дитиною в залежності від отриманих проміжних або остаточних результатів. Самостійність базується на здатності до оцінки, вмінні регулювати власну поведінку й емоції, соціальній автономії, сміливості брати на себе відповідальність. Самостійність, як зазначають Б. Богоявленська, Н. Лейтес, Г. Люблінська, формується певним стилем життя, який спонукає людину з дитинства приймати рішення і нести за них відповідальність. Головним фактором, який пригнічує самостійність дитини, є тотальний зовнішній контроль, присікання ініціативи, жорсткі дисциплінарні вимоги (О. Декролі, Дж. Дьюї, У. Киллпатрик, Дж. Локк, Е. Паркхерст).

Із самостійністю тісно пов'язана така характеристика дослідницької діяльності, як гнучкість, вважає М. Поддьяков. Отримані в ході пізнавальних дій нові відомості можуть більш або менш суттєво змінювати спрямування подальшого дослідження і позначатися на всіх компонентах діяльності. Подібний досвід розвиває в дошкільника здатність перебудовувати свою діяльність залежно від отриманих результатів, що формує нову якість мислення – гнучкість. На думку О. Савенкова, самостійність і гнучкість мислення формують нову якісну характеристику мисленнєвої діяльності – здатність розв'язувати дивергентні завдання, тобто такі, які не мають одного єдиного способу рішення.

Самостійна мисленнєва діяльність у процесі дослідження обов'язково супроводжується зміною й ускладненням дій цілеутворення. Нові відкриття, очікувані або неочікувані результати заохочують дошкільника до постановки нових цілей. Змінена мета підштовхує дитину до пошуку нових, більш складних і більш досконалих пошукових дій (Н. Веракса, А. Говоркова, М. Поддьяков, Л. Обухова).

Схема пізнавальної діяльності, за якою дитина самостійно просувається від мети до результату, а від нього – до нової мети і до більш значних результатів, чітко представляє момент саморуку і саморозвитку дитини (М. Поддьяков). Саморозвиток, підкреслює вчений, не слід розуміти як розгортання існуючих спонтанних утворень. Це результат складної взаємодії прижиттєво сформованих психічних утворень із такими, що заново формуються [12]. Дитина

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

не просто засвоює знання, які дає їй дорослий, вона активно привносить від себе в цей процес такий зміст власного досвіду, який у взаємодії із засвоєними знаннями породжує зовсім нові, неочікувані знання у вигляді здогадок і передбачень. Навчальне дослідження, експериментування, на думку М. Поддьякова, С. Ніколаєвої, М. Манєвцевої, і є тим ефективним шляхом, який може створити необхідні засади для саморозвитку дитини.

Абсолютно новим, відмінним від традиційного погляду, стало припущення М. Поддьякова про мисленнєвий процес як рух у двох протилежних напрямках: від незнання до знання і у зворотному напрямі – від зрозумілого, відомого до незрозумілого і невизначеного. Такі знання – нечіткі, невизначені, посідають чільне місце в навчальному дослідженні, тому що дають матеріал для активної мисленнєвої діяльності дітей. Розумові дії з нечітким уявленням приводять дитину до наочних, ясних, чітких суджень, іноді вражаючи дорослих своєю оригінальністю і несподіваністю.

Після низки експериментів (Н. Веракса, Л. Венгер, В. Недоспасова, А. Говоркова, Н. Батищева, М. Поддьяков та ін.) виникла теорія про те, що саморозвиток і саморух дитячого мислення складається із взаємодії чітких, ясних знань і так званих неясних знань. Причому неясні знання не слід розглядати як недолік мислення, з яким треба боротися, вони є природним продовженням чітких знань, вони – результат формування чітких знань. "Оволодіння дитиною новими знаннями, її підйом на новий щабель розумового розвитку дозволить усвідомити нові, ще не зовсім ясні горизонти знань" [12:19].

Традиційне, так зване рецептурне навчання, яке ґрунтується на ілюстративно-репродуктивних технологіях, не враховує цей закон розвитку мислення і спрямовує свої зусилля на формування однозначних, вичерпних знань, не даючи можливості виникнути неясностям. Якщо ж у ході навчання діти намагаються по-своєму осмислити інформацію, висловити несподівані аналогії, зіставлення, то їх відразу ж повертають до визначених положень. За такого навчання, дійсно, відбувається інтенсивне формування достовірних знань, але не розвивається їх антипод у вигляді суперечливих знань, здогадок, передбачень, запитань. У результаті такого навчання в дітей формується психологічна установка на засвоєння лише непротирічливих знань і не розвивається особливе вміння

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

активізувати власний досвід у процесі засвоєння нового (С. Ладивір, Н. Батищева, М. Поддьяков).

Традиційна дидактика формує й іншого роду установку – установку на отримання від дорослого готових, визначених, однозначно достовірних знань. Отже, репродуктивні методи виховують споживача ідей, а не їх творця і генератора.

До числа найбільших цінностей пошуково-дослідницької діяльності прихильники дослідницького навчання відносять дитячу ініціативність, пошукову активність і опанування нових способів розв'язання завдань. Головним у пошуковій діяльності, зазначає І. Стеценко, є не обсяг знань, а способи їх здобуття [11]. Утворення нових способів перетворювальних дій відбувається шляхом комбінування і перебудови вже відомих, освоєних (М. Поддьяков, О. Савенков). Якщо дорослий не задає готову схему поведінки, то її має знайти дитина шляхом "спроб і помилок". Тому спроби і помилки виступають обов'язковим і дуже важливим компонентом пошукової діяльності. До пошуку нових способів дій спонукають дитину нові складні завдання, які не можуть бути вирішені раніше відомими способами. Ця вимога до організації дослідницько-експериментальної діяльності ґрунтується на психологічному положенні про те, що вирішальним фактором розвитку продуктивного мислення є не самі знання (обсяг, різнобічність, глибина тощо), а методи їх засвоєння (Дж. Брунер, О. Матюшкін, М. Махмутов, З. Калмикова, В. Кудрявцев). Здатність до самостійної постановки і розв'язання пізнавальних проблем і є стратегічною метою дослідницько-експериментальної діяльності.

Розгортання дослідницької діяльності як процесу пошуку через проби і помилки має значні розвивальні та виховні наслідки: по-перше, у дітей формуються узагальнені вміння вивчати нові об'єкти з метою виявлення їх прихованих властивостей і якостей; по-друге, долається страх робити помилки, що важливо для розвитку оригінальності, сміливості мислення, здатності до прогнозування.

Чи є процес мислення завжди продуктивним, тобто таким, який створює новий ідеальний продукт – нове рішення, відкриття, чи він містить і репродуктивні елементи, про що сперечаються вчені, в даному разі не так важливо. Головне, що в пізнавальній діяльності дітей це завжди "шукання" і відкриття нового для себе, це завжди творчий, нерутинний процес.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Таким чином, дитяча експериментально-дослідницька діяльність характеризується загальною спрямованістю на здобуття нових знань про довкілля світ. Отримання нових відомостей виступає як провідний мотив діяльності, тому психологічна установка на здобуття чогось нового і несподіваного в ній виражена особливо рельєфно.

Дослідники експериментально-пошукової діяльності дошкільників схильні вважати, що за своїм характером це і практична, і теоретична діяльність. Основу цієї спеціальної пізнавальної діяльності все ж складають чуттєво-предметні (І. Стеценко, М. Поддьяков), перетворювальні (О. Савенков, Л. Обухова), предметно-перетворювальні (Н. Лисенко, М. Манєвцова) дії. Матеріальні дії, спрямовані на перетворення об'єктів, виступають могутнім способом пізнання об'єктивної дійсності. Практично-перетворювальні самостійні дії дитини-дослідника, як зауважує М. Поддьяков, є найважливішою рисою експериментування.

Під впливом практичних перетворювальних дій предмет постає перед дитиною у вигляді послідовних станів, усе більш відмінних між собою. Розумові дії, які спрямовуються на усвідомлення всіх послідовних перетворень об'єкта, можуть досягати значної складності. В процесі такого сприймання відбувається актуалізація дитячих знань дітей, на основі яких осмислюється отримана інформація і йде подальший розвиток і засвоєння нових знань через аналіз, зіставлення різних станів перетворюваного об'єкта, синтез, узагальнення. Матеріальні перетворення можуть бути досить простими, а ті психологічні механізми, які вони викликають, їх взаємодія і результати цієї взаємодії – достатньо складними і суттєво впливати на мислення і розумовий розвиток дітей (О. Запорожець, Н. Веракса, Л. Венгер, М. Поддьяков, Д. Ельконін, Н. Талізіна, Н. Менчинська).

Отже, дослідженнями доведено, що за допомогою організації зовнішніх, матеріальних дій можна керувати формуванням складних мисленневих процесів і конструюванням нових розумових дій.

Експериментальні роботи Т. Земцової, Л. Міщик, І. Фрейдкіна довели, що старші дошкільники спроможні оволодіти простими формами експерименту для вивчення якісних змін об'єктів довкілля під впливом зовнішніх факторів. В експериментальній пошуковій діяльності діти набувають умінь аналізувати фізичні явища,

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

зіставляти та порівнювати отримані результати, прогнозувати напрямок змін об'єктів, робити самостійно висновки, помічати помилки в судженнях своїх товаришів.

Таким чином, зовнішні перетворювальні дії дитини в дослідженнях викликають різноманітні і достатньо складні пізнавальні процеси, на основі яких відбувається самостійне осмислення і відкриття нового.

Важливим моментом здійснення експерименту є поетапна фіксація результатів. Н. Лисенко і М. Манєвцова вважають це необхідним для ідентифікації того або іншого явища, процесу, їх станів через будь-який час. О. Савенков називає вміння дитини фіксувати здобуту інформацію у вигляді піктограм, малюнків, схем, елементарних позначок цінною дослідницькою здібністю. Враховуючи те, що дошкільник не володіє письмом, його вміння фіксувати відомості альтернативним способом надзвичайно важливе. Здатність передавати інформацію схематично – це здатність до кодування і моделювання, для здійснення яких необхідно актуалізувати такі мисленнєві процеси, як аналіз, синтез, абстрагування, аналогія. Таким чином, у пошуковій діяльності створюються сприятливі засади для розвитку наочно-схематичного мислення.

Психологами (В. Гордон, В. Зінченко, М. Поддьяков, С. Рубінштейн) зазначається, що в розумовому розвитку тісно взаємодіють три основні форми мислення: наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне. Вони утворюють єдиний процес пізнання світу, в якому в різні моменти може домінувати то одна, то інша форма мислення, надаючи пізнавальному процесу відповідного характеру. Дослідження лабораторії розумового виховання НДІ дошкільного виховання довели, що найбільший ефект у розумовому розвитку дітей досягається в результаті взаємодії цих форм мислення. Встановлена взаємодія характеризується тим, що логічне мислення визначає загальну стратегію пізнавальної діяльності відповідно до основної структури виучуваного об'єкта або явища, а наочно-дійове і наочно-образне мислення розв'язують тактичні завдання із урахуванням конкретних особливостей об'єктів або явищ. Це положення отримало підтвердження в організації дослідницького навчання з обдарованими дітьми (В. Кудрявцев, Н. Лейтес, Б. Ломов, О. Савенков, Дж. Рензулі). У пошуково-

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

дослідницькій діяльності логічне мислення "відповідальне" за висування гіпотези і загальний хід дослідження, а наочно-дійове й образне – визначають конкретні кроки під час проведення спостережень, обстежень, експериментів.

Психологи відзначають важливі аспекти такої взаємодії: по-перше, найбільш повно відбувається взаємозв'язок чуттєвого і раціонального пізнання; по-друге, логічне мислення визначає загальний смисловий контекст, усередині якого здійснюється наочно-дійове і наочно-образне мислення.

Розуміння генезису пізнавальних процесів у дошкільному віці виявляє психологічні механізми пошукової діяльності, а також визначає методичні аспекти керівництва цією діяльністю. Етапи розвитку дитячого мислення як центрального пізнавального процесу та всіх інших психічних процесів зумавлюються послідовним виникненням і розвитком все більш складних форм практичної діяльності – маніпулятивної, предметної, продуктивної (Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, Ж. Піаже, О. Леонт'єв, Г. Мінська, С. Рубінштейн). Між мисленневою і практичною діяльністю дітей у дошкільному віці складаються непрості та суперечливі взаємовідносини: кожна форма практичної діяльності вимагає певного рівня розвитку мислення і разом з тим створює умови для його розвитку. В свою чергу, розвиток мислення – основа формування все більш складних структур практичної діяльності. Діалектична єдність і протиріччя між мисленневою і практичною діяльністю існує також у тому, що зовнішня, практична дія інтеріоризується в мисленневу, внутрішню дію, без зовнішньої дії не відбудеться внутрішньої, але успішність побудови зовнішньої дії залежить від розуміння дитиною загального смислового контексту, в середині якого ця дія формується. У пошуково-дослідницькій діяльності функція зовнішньої предметної дії складається з того, що презентує об'єкт у таких послідовних стадіях, аналіз і зіставлення яких підводять дитину до знаходження прихованих зв'язків, притаманних виучуваному об'єкту. Надзвичайної актуальності в цій діяльності набуває усвідомленість виконуваних матеріальних дій, адже предметна діяльність має визначати зміст і послідовність отримуваної інформації про об'єкт, що суттєво впливатиме на перероблення цієї інформації в плані внутрішньої діяльності.

У пошуковій діяльності важливості набуває не лише момент усвідомленого здійснення дитиною зовнішніх, а, отже, і внутрішніх дій. Суттєвим у дослідницькому навчанні є усвідомлення дитиною

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

свого місця в перебігу явища, яке можна довільно змінювати. Дошкільник разом з усвідомленням власної значущості, свого місця в будь-яких подіях або процесах, усвідомлює також сам факт можливості керувати явищами, процесами, предметами, подіями тощо. Це формує в дитини впевненість у собі, самостійність мислення, бажання здобувати знання. Подібним чином організована пізнавальна діяльність надає здобутим знанням та сформованим дослідницьким навичкам гнучкості і довільності, можливості застосовуватися в різних видах діяльності, у грі, побуті.

Недостатній розвиток довільності психічних процесів і поведінки компенсується в навчанні дошкільників збудженням зацікавленості та інтересу. Для того щоб проста зацікавленість, потреба в "розумових враженнях" сформувалась у допитливість, необхідно, аби діти відчували під час отримання знань позитивні емоції. Емоції, як відомо, індикатор наявності потреб і міри їх задоволення. Для формування у дошкільників допитливості, а потім і стійких пізнавальних потреб, зазначають дослідники Б. Богоявленська, С. Ладивір, Г. Костюк, Є. Проскура, З. Михайлова, необхідно створювати спеціальні умови і ситуації, в яких діти відчували б радість перших відкриттів, самостійного добування нових знань і конструювання способів розумової діяльності. Позитивні емоційні переживання в ході пізнавальної діяльності формують міцні пізнавальні інтереси. Розумово та психомоторно обдаровані діти отримують задоволення від розумових або фізичних навантажень, зазначають у спеціальних дослідженнях В. Чудновський та В. Юркевич. Пояснюється ця взаємодія з психофізіологічного погляду тим, що прояв допитливості тісно пов'язаний з дією центру позитивних емоцій.

Однією з характерологічних ознак пошукової навчальної діяльності дошкільників є позитивні емоції, які супроводжують самостійні пізнавальні дії дітей. Висока емоційна чутливість і надзвичайно виражена сприйнятливості дитини розглядаються в науці як одна з об'єктивних умов її успішного навчання та виховання. Присутність емоцій і переживань у пошуково-дослідницькій діяльності, в змодельованих ситуаціях проявляється в діалектичному взаємозв'язку: з одного боку, емоції стимулюють діяльність, з іншого – закріплюються й оформлюються в сталі, глибокі, "інтелектуально забарвлені" почуття.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Узагальнюючи погляди науковців щодо характеристик дослідницької діяльності дітей, слід наголосити на тому спільному, що їх об'єднує. Отже, ця діяльність має бути максимально самостійною, ґрунтуватися на пошуковій активності, спрямовуватися як на засвоєння нових знань, так і на відкриття нових способів дій, реалізуватися у спостереженнях та експериментуванні, заохочуватися пізнавальним інтересом і позитивними інтелектуально забарвленими емоціями.

Важливим для визначення методичних засад дослідницької діяльності дітей дошкільників є зауваження вчених про те, що між дослідженням дорослих і пошуковою діяльністю дітей багато спільного. Відомий психолог, фахівець в галузі навчання Дж. Брунер підкреслював думку про те, що розумова діяльність ученого, який зробив "епохальне" відкриття, і розумова діяльність дитини, яка пізнає нове, ідентичні за своєю внутрішньою "механікою". Школяр, який вивчає фізику, зауважував Дж. Брунер, є фізиком, і для нього легше вивчати науку, діючи подібно до вченого-фізика, тобто такими ж методами, що і вчений, ніж отримувати знання в готовому вигляді, як це передбачено консервативним підходом до навчання.

У дослідженнях науковця і навчальному дослідженні дитини подібними є також цілі: вчений здійснює відкриття нового для людства, а пошукова активність малюка спрямована на здобуття нових знань для себе. Для дитини дійсно відбувається відкриття. Вченими (К. Ушинський, Дж. Брунер, З. Калмикова) зазначається, що діти надзвичайно гостро переживають самостійні "відкриття". Їх "привласнення" відбувається на глибоко усвідомленій основі, присвоєння знань емоційно бурхливо переживається. Через це уявлення, які засвоєні дитиною в самостійній пошуковій діяльності, відрізняються усвідомленістю, довільністю та гнучкістю. К. Ушинський зауважував: "Вироблена самостійна думка, самостійно засвоєне нове знання запам'ятовується назавжди, адже думка ця стає її (дитини) власною".

Спільними або подібними є методи пошуково-дослідницької діяльності дорослого і дитини. Передусім це спостереження, цілеспрямоване експериментування, пошук інформації в різних джерелах, порівняння, узагальнення і формулювання висновків. На відміну від раннього уявлення вчених про сутність пошукової діяльності дітей, коли "експериментування" ототожнювалося з

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

проведенням дітьми експериментів під керівництвом педагога, сучасне розуміння відводить власне експериментам і досліддам тільки певну частину в дослідженнях. Чільне місце мають посісти методи отримання інформації з різноманітних джерел, обробка цієї інформації, аналізування, класифікування, узагальнення. Таким чином, вважають І. Стеценко і О. Савенков, мова йде фактично про роботу не тільки на емпіричному, але й на теоретичному рівні [8-10, 11].

Абсолютно подібною є схема наукового і навчального дослідження. Н.В. Лисенко будову дослідницько-експериментальної діяльності дошкільника представляє так: I – постановка мети, куди входить формулювання вихідного припущення мовою раніше набутих знань і життєвого досвіду; II – змістове планування роботи з предметом дослідження, тобто перехід від гіпотези до певної схеми організації дослідної роботи; III – власне пошуково-дослідна діяльність, тобто збирання емпіричних даних, складовою частиною чого є активність кожної дитини і вихователя; IV – аналіз емпіричних даних, формулювання висновків; V – перенесення результатів пошукової діяльності на більш широке коло явищ і об'єктів, тобто інтерпретація знань в інших видах діяльності [5:33].

І. Стеценко схему дослідницької діяльності дошкільників бачить такою: I – постановка проблеми (проблему може репрезентувати дорослий); II – висування гіпотези; III – перевірка гіпотези (експериментування, спостереження, теоретичні узагальнення); IV – аналіз результатів; V – регулювання дослідницьких дій в залежності від результатів [11].

Найбільш розгорнуту модель дослідницької діяльності дітей розробив О. Савенков:

- Виділення і постановка проблеми (вибір теми дослідження)
- Пошук і пропонування можливих варіантів її розв'язання.
- Збирання матеріалу.
- Узагальнення отриманих даних.
- Підготовка проекту (повідомлення, доповідь, макет, схема тощо).
- Захист проекту.

Як бачимо, моделі дослідницького навчання мають багато спільного в техніках побудови. Автори таких моделей вважають, що відкидання будь-якого елемента або скорочення якогось із етапів недоцільне. Кожен етап являє собою стрункий логічний ряд, який включає комплекс послідовно розв'язуваних навчальних проблем.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

З цієї позиції, плацдармом для розгортання пошуково-дослідницької діяльності вчені вважають проблемну або суперечливу ситуацію (А. Говоркова, Н. Батищева, В. Недоспасова, Л. Путляєва). "Нетипова, нестандартна, тобто проблемна ситуація змушує організм включати механізм дослідницької поведінки" [3:22]. Без проблемної ситуації не виникає мислення (Л. Путляєва, І. Ільницька).

Отже, виходячи з цих положень, маємо зазначити: найперше завдання в організації пошуково-дослідницької діяльності дітей – створити умови для виникнення проблемної ситуації, яку дитина захотіла б розв'язати. П. Блонський вважав, що "пізнання із самого початку і за своєю суттю має зіштовхуватися з протиріччями і долати їх".

Отже, процесу пізнання передують проблемна ситуація. Проблемною є будь-яка теоретична або практична ситуація, в якій немає відповідного обставинам рішення і яка змушує зупинитися і замислитися (О. Князева, В. Кудрявцев). Проблема – це завжди утруднення, невизначеність. Щоб її усунути, необхідні дії, в насамперед дослідницькі, які спрямовані на все, що пов'язане з цією проблемною ситуацією.

Труднощі містяться не тільки в розв'язанні проблеми, а й у самому пошуку проблеми. Здатність обдарованої людини бачити проблеми вважається особливим даром. Іноді знайти, побачити проблему складніше, ніж її розв'язати.

З погляду дослідницького навчання, робота з дошкільниками в цій частині пошукової діяльності вимагає тонкості і гнучкості: не слід від дитини відразу вимагати чіткого усвідомлення і словесного формулювання проблеми. "Бачення" проблеми може з'явитися пізніше, в процесі творчого пошуку, або навіть усвідомлення проблеми буде відбуватися паралельно з її розв'язанням (І. Стеценко, С. Ладивір, Л. Обухова). О. Савенков зауважує, що такий підхід іде врозрід із традиційною педагогікою, згідно з якою перш ніж щось зробити, треба точно визначити мету, скласти чіткий план дій тощо. Але тут ми маємо брати до уваги специфіку дослідницької діяльності – вона по суті своїй діяльність творча, а отже, нестандартна.

Наступний етап дослідницької діяльності – висування гіпотез, – вимагає оригінальності, продуктивності і гнучкості мислення, а також таких особистісних якостей, як рішучість і сміливість. Навчити дітей дошкільного віку висувати припущення – складне, але реальне

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

завдання. Складність полягає в тому, що гіпотези народжуються в результаті певного розвитку логічного та інтуїтивного мислення. Наукові гіпотези – це ймовірні знання, які ще не доведені логічно і не підтверджені досвідом, але вони мають бути обґрунтованими теоретично або узгодженими з фактичним матеріалом.

До дитячих гіпотез мають ставитися інші вимоги, вважають О. Поддьяков, С. Ладивір, І. Стеценко. Оскільки дитяче дослідництво спрямоване на розвиток творчих здібностей, самостійності і продуктивності мислення, то важливо вчити дошкільників виробляти гіпотези за принципом "чим більше, тим краще". В нагоді будуть і реалістичні, і фантастичні припущення, і навіть провокаційні ідеї. Цінність різнопланових припущень у тому, що вони змушують дитину вийти за межі звичних уявлень, стереотипів, зробити крок у невідоме, спробувати мисленнєву гру. Для розвитку дослідницького вміння висувати гіпотези з дітьми обговорюють такі питання, які можуть мати декілька пояснень та обов'язково містити причинні зв'язки і залежності.

Ставити запитання – важливе вміння, яке свідчить про здібності дослідника. Пізнання починається із запитання, яке спрямовує мислення дитини на пошук відповіді, пробуджуючи потребу в пізнанні і залучаючи до розумової праці. Вміння ставити запитання необхідне дитині на всіх етапах пошуково-дослідницької діяльності – при постановці проблеми і при пошуку відповіді на неї. О. Савенков вважає, що на різних етапах дослідницького пошуку особливу роль відіграють запитання різного характеру. Бажано, аби перша зустріч маленького дослідника з проблемною ситуацією супроводжувалась описовими запитаннями: Хто? Що? Де? Коли?. Вони пов'язані з теперішніми подіями й описують ситуацію "зараз і тепер". Ставлячи саме такі запитання, дитина набуває досвіду орієнтування в ситуації, вчиться спостерігати, помічати властивості, давати характеристику явищ і об'єктів. Психологи (Л. Божович, Д. Богоявленська, Д. Годовікова, О. Сергеєнкова, В. Котирло), які досліджували характер дитячих запитань, вважають, що на початку вивчення будь-якого предмета каузальні (причинні) запитання є взагалі непродуктивними. Вони обумовлені минулим і недостатньо стимулюють інтерес до подальших розвідок.

І лише після того, як проблемна ситуація якомога точніше описана, можна піднятися на наступний рівень – ставити каузальні

запитання Чому? Від чого залежить?. Цей рівень усвідомлення проблеми вимагає розуміння і встановлення зв'язків.

Послідовно проходячи через ці два рівні, дитина вчиться спостерігати, описувати, встановлювати асоціації – це створює базис для наступного рівня – суб'єктивних запитань: Що я про це думаю? Що я відчуваю? Чи хочу я це пережити, відчувати? та оціночних запитань: Що краще? Що правильніше? Дослідниця Е. Ландау вважає, що це не тільки допомагає зрозуміти проблему, а й ефективно розвиває мислення дитини, сприяє захопленню проблемою.

Суб'єктивно-оцінний рівень вінчає ієрархію дитячих запитань (В. Котирло, О. Сергєєнкова), але в дослідницькій діяльності це не закінчення роботи, а початок нової. Дорослі мають готувати дітей до того, що подальший пошук може бути ще цікавішим і більше захоплюючим, і заохочувати їх до подальших запитань: Що ще може тебе в цьому зацікавити? Про що ти ще не знаєш? Що ти можеш запропонувати або зробити? Спонування до постановки запитань дає змогу дошкільнику повірити у власні сили, а дорослим побачити, як далеко простягаються межі дитячої креативності.

Поставлені запитання і висунуті гіпотези вимагають опрацювання і перевірки. Відтепер починається власне дослідження. Найбільш доступним методом дослідження дошкільників є спостереження, вважають О. Васильєва, Н. Виноградова, С. Ніколаєва, О. Золотова, М. Поддяков, Г. Саморукова. За зауваженням Г. Саморукової, спостережливість – це сплав уваги й мислення. За спеціальних умов дошкільники опановують особливу форму пізнання – спостереження, в якому сприйняття й увага носять аналітичний характер. Дитина не просто фіксує об'єкт, вона аналізує, порівнює, оцінює, знаходить спільне і відмінне. У ході спостереження процеси сприйняття, уваги і мислення інтегруються в єдиний цілісний акт розумової діяльності (О. Васильєва, М. Поддяков, Г. Саморукова).

Надзвичайно корисним для розвитку пізнавальної сфери і мислення дітей виступає експеримент. Експериментом називають спосіб матеріального впливу на об'єкт з метою вивчення його властивостей і якостей (Н. Яришева). Дошкільникам доступні і реальні досліди з реальними предметами та їх властивостями, і мисленнєві експерименти (Дж. Фрімен). Проведенню дослідів із

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

дошкільниками надавали великого значення Є. Водовозова, Є. Тихеева, вважаючи, що в такий спосіб діти вчать спостерігати, діяти, мислити, робити самостійні висновки. Використання дослідів цінне ще й тим, що вони мають велику переконуючу силу, набуті під час їх проведення знання мають особливу доказовість, повноту і міцність (М. Манєвцова, С. Ніколаєва, Н. Лисенко, З. Плохій, Л. Міщик, І. Фрейдкін).

Зібрані дітьми в ході дослідження матеріали мають фіксуватися, аби не забулись і не загубились. О. Савенков дійшов висновку: знаки, що використовуються дітьми для кодування, зазвичай мають іконічний характер, в них легко розпізнаються логічні зв'язки між зображенням самого символу і зовнішнім об'єктом, який викликав асоціацію з цим знаком [9]. Це, на думку науковця, дозволяє їх легко декодувати і автору, і сторонній людині. І. Стеценко ефективними засобами отриманої фіксації інформації дошкільниками називає малюнки та схематичні зображення об'єктів і явищ [11]. Дослідники зазначають, що здатність самостійно винаходити символи і знаки свідчить про рівень розвитку асоціативного мислення і творчих здібностей в цілому і водночас виступає важливим засобом їх розвитку. Експериментальний досвід [2, 4, 9] засвідчує: діти оволодівають здатністю створювати символи для позначення ідей надзвичайно швидко і здійснюють це оригінально й легко.

У застосуванні дослідницького методу навчання варто очікувати подвійного результату. Перший результат – пізнавальний, а саме: набуті нові уявлення, враження, знання, нові вміння пізнавальної діяльності. Нові знання про довкілля матеріалізуються дитиною в доповідях, повідомленнях, схемах, малюнках. Другий результат – педагогічний – це безцінний у виховному сенсі досвід самостійної, творчої, дослідницької роботи дитини, нові знання й уміння, що складають цілий спектр психічних новоутворень, які відрізняють справжнього творця від звичайного виконавця.

Залучення дошкільників до експериментально-дослідницької діяльності потребує попереднього ознайомлення з "процедурою" дослідження і пошуковими методами. Для цього можна виготовити для кожної дитини папки або фартушки дослідника, в яких розміщуються сім кишеньок із символічними зображеннями пошукових методів, що мають опанувати діти: 1) самостійно

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

подумати; 2) запитати в дорослого; 3) подивитися в книжці, енциклопедії; 4) спостерігати; 5) звернутися до комп'ютера; 6) подивитися телепередачу; 7) поекспериментувати.

Ознайомлення з експериментальною діяльністю варто здійснити на спеціальному занятті, розсадивши дітей колом на килим і повідомивши, що вони вчитимуться проводити самостійні дослідження так, як це роблять справжні науковці. Можна показати фото та картинки з енциклопедії, де зображені вчені, яких здійснюють дослідження в різних галузях: на розкопках, у лабораторіях, печерах, глибинах океану тощо, і обговорити з дітьми зміст їх дій. Це, на нашу думку, має викликати в дітей інтерес до дослідницької діяльності.

Далі потрібно розповісти, як працюють дослідники. Демонстрацію етапів проведення дослідницької роботи може здійснити вихователь, та краще запропонувати двом добровольцям виконувати за вказівками дорослого дослідницькі дії від першого до останнього етапу. Перед кожною дитиною викладаються кілька картинок із зображеннями ялинки, книжки, метелика, синиці, автомобіля тощо. Пропонується "добровольцям" вибрати такий об'єкт, про який їм було б найбільш цікаво дізнатися. Після вибору картинок зауважується, що темою дослідження, наприклад, у Даринки буде метелик, а в Антона –автомобіль. Слід увести й розтлумачити поняття тема дослідження і зазначити, що тепер перед дослідниками стоїть завдання – дізнатися якомога більше про обраний об'єкт і підготувати повідомлення. Це повідомлення, тобто розповідь, будуть слухати всі діти, тож воно має бути цікавим. Щоб підготувати повідомлення, треба зібрати всю доступну інформацію про метеликів, автомобілі тощо.

Дуже важливо, і на цьому варто зосередитися, аби підвести дітей до самостійного називання джерел інформації. Цьому сприятимуть запитання: Як ви думаєте, з чого починає свій пошук вчений? Що ми можемо зробити спочатку?. В процесі обговорення треба пояснити малютам, що прочитати в книжці, подивитися передачу по телевізору, запитати в дорослого, особливо у фахівця тощо – це методи дослідження. Обов'язково підвести дітей до ідеї, що спочатку треба подумати і викласти на килим картку з символом, який позначає метод подумати. Поступово поряд з першою картинкою мають з'явитися всі інші, що позначають доступні для

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

дошкільників методи дослідження. Перед дітьми, по суті, унаочнюється план дослідницької роботи.

Дошкільники під керівництвом вихователя програють всі етапи і методи дослідження. Передусім їм пропонується подумати і сказати, що вони знають про обрані об'єкти. Подумавши, дитина може сказати, що метелики бувають різних кольорів, а також великі і маленькі. Інша знає, що в автомобіля є руль, двигун, що бувають різні марки: мерседес, лімузин, джип.

На цій стадії розгортання дослідницької діяльності необхідно ознайомити дітей з таким прийомом роботи, як фіксація інформації, розповісти дітям, що відомості можна просто запам'ятовувати, але це складно, оскільки можна про щось важливе забути, тому краще інформацію фіксувати. На маленьких аркушиках паперу можна занотувати щойно сказане дітьми. Тут же запропонувати Даринці намалювати крильця метелика різних кольорів – це буде нагадувати нам про те, що метелики бувають найрізноманітніші за кольором, а Антону намалювати значки (логотипи) різних марок автомобілів.

Разом з усіма малятами слід обговорити і показати різні способи фіксування інформації позначками: прописування перших букв слів; якщо вмієш, то писати слова; робити схеми, а можна навіть спеціальними, вигаданими дітьми "на ходу" знаками і символами. В розмові з дітьми підкреслити, що не обов'язково концентруватися на "правильності" зображення, знаки і символи треба робити швидко, для цього слід діяти розкуто і вільно.

Наступним дослідницьким методом дошкільника є розпитування в інших людей. На занятті треба заохотити добровольців до того, щоб вони розпитали про обраний ними об'єкт вивчення всіх присутніх дітей, а також пояснити, що вдома вони можуть розпитувати дорослих і старших братів і сестер. На перших порах малята відчувають значні труднощі в постановці запитань. Діти об'єктивно в силу особливостей вікового розвитку егоцентричні (Ж. Піаже, Л. Венгер, Л. Виготський), їм складно розпитувати, а також сприймати і чути відповідь іншої людини. Саме подолання, пом'якшення дитячого егоцентризму розглядається педагогікою як одне з важливих завдань розвитку і підготовки дітей до школи, що може ефективно розв'язуватись у дослідницькому навчанні.

На спеціальному занятті і в подальшому при набутті першого дослідницького досвіду необхідно допомагати дітям формулювати

запитання, підказувати їх зміст. Фахівці в галузі психології творчості часто підкреслюють у своїх роботах, що вміння поставити запитання, виділити проблему цінується вище за вміння її розв'язувати. Виконуючи цю роботу з дитиною, ми повинні усвідомлювати, що за цими зовні несерйозними "іграшковими" дослідженнями стоять глибокі й надзвичайно важливі проблеми розвитку інтелектуально-творчого потенціалу особистості.

Певної уваги вимагають і ті дошкільнята, кому адресуються запитання. Діти звикли сприймати запитання з вуст вихователя, і тому не можуть швидко зосередитись або серйозно сприймати запитання однолітків. Важливо також пам'ятати, що завдяки запитанням діти звертають увагу на речі, про які ніколи не замислювалися або проходили повз них, не звертаючи уваги. Тож запитання однолітків – це додатковий стимул розумової активності.

Для ознайомлення дошкільників з методом дізнатися з книжок корисно дібрати добре ілюстровані книжки, дитячі енциклопедії та журнали, переконати, що за допомогою ілюстрацій можна багато дізнатись. На прикладі енциклопедії "Життя комах" можна продемонструвати, як з малюнків і фото дізнаються про те, де живуть різні метелики, куди вони відкладають яйця, які метелики за розміром і кольором, як вони маскуються. А от про те, скільки живуть, як зимують метелики, як знаходять їжу, який у них зір, можна дізнатися тільки прочитавши текст. Після сприйняття дітьми коротких повідомлень на слух їм пропонується зафіксувати нові ідеї будь-яким прийнятним для них способом.

Ознайомлення з методами спостереження та експериментування доцільно здійснити на ділянці дошкільного закладу. Власне, і спостереження, і досліді в природі дітям відомі, але як методи самостійної дослідницької діяльності вони є новими. В новому форматі дошкільники мають самостійно поставити мету спостереження і фіксування інформації, зробити певні узагальнення або висновки. За допомогою спостережень, і в цьому необхідно переконати дітей, вони можуть отримати дуже багато нової інформації, що значно розширить їх знання про світ.

Зазначимо, що в дошкільника здатність концентрувати увагу невисока, тому збирання інформації треба проводити швидко, привчати тут же інформацію фіксувати, відзначаючи суттєве, важливе або зовсім нове.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

На останньому етапі ознайомлення з експериментально-дослідницькою діяльністю – це може бути третє тренувальне заняття – дошкільнят ознайомлюю із тим, як узагальнювати матеріал і робити повідомлення.

Для того щоб проаналізувати, а потім узагальнити всі зібрані відомості, треба розкласти на килимі в груповій кімнаті на очах у всіх аркуші з зафіксованою інформацією, озвучити те, що зображено, виділити, про що нове й цікаве діти дізналися. З усіх малюнків спочатку відібрати ті, де міститься найважливіша інформація, попросити дитину – дослідника розповісти про те, що криється за малюнками, значками, символами. На перших порах треба активно допомагати дослідникам узагальнювати отримані розрізнені дані. Для дитини це дуже складне завдання, та саме на цьому матеріалі можна розвивати мислення і творчі здібності дитини: виділяти головні ідеї, виокремлювати другорядні, формулювати визначення деяких основних понять. Ця робота за своєю мисленневою складністю нічим не відрізняється від роботи справжнього вченого, іншим є лише ступінь "новизни" самих фактів.

Дітям властива "наївна креативність" (Т. Рібо, Л. Виготський), вони легко справляються з завданнями давати визначення поняттям, встановлювати відповідність, висловлювати судження. Діти, вважають психологи, не обтяжені вантажем класичних визначень, тому на запитання "Хто це?" або "Що це?" відповідають сміливо, легко і часто досить точно. Наскільки правильно буде схоплено дитячою думкою найважливіше, залежить від попередньої роботи, від допомоги дорослого навідними запитаннями, порадами, підказками в ході дослідження. До того ж завжди можна уточнити і конкретизувати визначення або судження дитини. Та пам'ятати необхідно про те, що дослідництво – це самостійна і творча діяльність дітей, тож вихователіві поспішати робити визначення або висновки замість них не слід.

Як тільки інформація узагальнена, треба презентувати її своїм одноліткам. Якість представленої інформації залежить від загального рівня розвитку дитини. Підготовка і презентування повідомлення слугує важливим засобом розвитку і навчання. Перша доповідь може тривати недовго, але з набуттям дітьми дослідницького досвіду доповіді ставатимуть більш глибокими, розгорнутими і ґрунтовними.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Після виступу доповідачів треба влаштувати обговорення доповідей. Щоб запитання не були однотипними і не дублювали зміст доповіді, дітей вчать ставити запитання, в тому числі і про способи добування інформації: *Як ти дізнався про...? Що ти спостерігав і дізнався? Як ти проводив дослід?*

Після ознайомлення дітей із загальною схемою дослідницької діяльності, з дослідницькими методами та завданнями, які стоять перед дослідниками, можна організувати самостійну пошукову роботу дошкільнят.

Дослідницько-експериментальна діяльність за умов правильної організації може стати ефективним засобом формування в дошкільників екологічної культури. Пам'ятаючи про те, що поштовхом до мисленнєвої дії є проблемна ситуація, слід використовувати для розвитку мислення дітей будь-які природні явища, привертаючи до них увагу вихованців. Важливо спрямовувати інтерес дошкільників і на ті природні факти і процеси, які відбуваються щодня, повз які діти проходять, не помічаючи і не замислюючись над їх смислом. Наприклад вихователь проводить бесіду:

- *Сьогодні хмарки біжать по небу швидше, ніж учора. Чому?*
- *Подивіться, хмари сьогодні рухаються на схід, а вчора летіли в іншу сторону. Чому?*
- *Зверніть увагу, діти, поряд, на одній висоті хмари різного кольору.*
- *Чому травичка швидше за дерева і куці розпускає листя?*

Коли систематично обговорювати з дітьми різноманітні суперечливі факти, залучати їх до спостереження цікавих щоденних змін у природі та житті людей, вони починають самі проявляти уважність, спостережливість, допитливість; починають знаходити навколо себе щось таке, що не вкладається в певну систему причинно-наслідкових відносин, не відповідає їхнім уявленням про довкілля. Дітей починають цікавити дрібниці, в яких криються суттєві природні зв'язки і залежності: *гриби частіше зустрічаються на старих пнях; мох росте тільки з однієї сторони дерев; вже багато пташок повернулося з теплих країв, а ластівочі гнізда ще порожні; тюльпани вранці закриті, а вдень відкриваються. Чому?*

Дошкільники можуть помічати якісь загадки довкілля, але трансформувати виокремлене протиріччя в проблемне запитання, а

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

тим більш, в проблему для дослідження, не вміють. Цього теж слід навчати. Варто використовувати спеціальні вправи: "Продовжи розповідь від імені різних персонажів", "Подивись на ситуацію чужими очима", "Склади розповідь від імені іншого героя", "Склади розповідь, яка матиме таке закінчення...", "Як незвичайно, але реалістично, по-справжньому можна використати відомий предмет", "Назви якомога більше ознак предмета".

Та необхідно зазначити, що на початку впровадження дослідницького навчання формулювання проблеми дорослому необхідно брати на себе.

Отже, інтерес у дітей пробуджено, проблему позначено – треба висувати гіпотезу. Вміння будувати передбачення, висувати гіпотезу – одне з базових умінь дослідника. Для цього необхідні гнучкість, оригінальність і продуктивність мислення, а також певний рівень розвитку логічного та інтуїтивного мислення, адже гіпотеза як наукове передбачення має узгоджуватись з фактичним матеріалом. Науковцями констатується природна схильність дітей 4-6 років до самостійної побудови власних гіпотез. Ця мисленнєва робота вимагає володіння на елементарному рівні операціями аналізу й синтезу. Цінність усіх без винятку припущень у тому, що вони дають можливість вийти за межі повсякденності, зануритися в стихію мислительних імпрровізацій, експериментувати подумки, без чого, власне, неможливе відкриття нового, неможливе творче мислення.

Надзвичайно корисним для розвитку гнучкості, оригінальності, продуктивності дитячого мислення буде завдання, пов'язане з прогнозуванням погоди. Шукати пояснення причин зміни поведінки тварин та реакції рослин на зміни погоди – ефективний прийом вивчення з дошкільниками екологічних зв'язків: *Чому перед дощем ластівки, серпокрильці літають низько над землею і водою? Чому до наближення сильного вітру гави сидять, щільно притулюючись одна до одної та ще й усі головою в один бік? Чому рослини перед дощем закривають свої квіти? Про що нам віщують мурахи?*

Самостійне висування гіпотез у пошуковій діяльності – це також своєрідна перевірка знань дітей. Сформульована на основі активізації власного життєвого досвіду дітей, унаочненої ситуації або на ґрунті теоретичного аналізу подій у бесіді, гіпотеза, між тим, обов'язково містить раніше набуті уявлення, спирається на знання, які тепер застосовуються в нових умовах і підлягають перевірці.

Дошкільників необхідно спонукати не лише до висування припущень, а й до аргументації своїх гіпотез і контргіпотез. Всі обґрунтування, якими б за ступенем достовірності вони не були, не повинні критикуватися і відразу прийматися або відкидатися дорослим. Їх слід по можливості всі перевірити – практичними перетворювальними або мисленневими діями. Для тренування здатності виробляти гіпотези корисною є вправа, в якій треба придумати умови, за яких будуть корисними два різнопланових предмета, наприклад, літак і букет ромашок, чайник і мисливський собака, апельсин та іграшковий човник. Ефективна також вправа зі зворотнім змістом: Виявити за яких умов ці предмети можуть бути непотрібними і навіть шкідливими. Завдання "Знайди можливу причину події" також може допомогти дошкільникам навчитися висувати гіпотези: Чому трава на луці пожовкла? Чому дівчина радісною повернулася додому? Чому у мами в руках великий букет квітів? Чому телефон дуже рано і довго дзвонив?

Наступний крок – перевірка гіпотез і їх обґрунтування в самостійних обстежувальних діях виступає центральним моментом пошукової діяльності дошкільників. Самостійні практичні дії з предметами змушують цей предмет змінюватися і виявляти у вигляді послідовних станів нові, досі невідомі дітям властивості і якості. Цей момент пошуково-дослідницької діяльності має неабияке значення для когнітивного розвитку дітей: по-перше, нові знання про закономірності довкілля засвоюються свідомо, отже міцно: глибоко; по-друге, засвоюються у вигляді дослідницьких дій нові способи пізнання навколишнього світу; по-третє, в ході матеріальних перетворювальних дій відбувається активізація вже засвоєних знань і розумових дій, які набувають подальшого розвитку і можуть досягати значної складності.

Логіка і точність аргументів у дитячих міркуваннях за умови самостійного практичного відкриття дошкільниками деяких елементів дійсності буде на досить переконливому рівні доказовості, що дозволить істотно поглибити сформовані в них уявлення й поняття про зв'язки в природі. Дізнавшись, наприклад, із серії дослідів про вміст повітря в ґрунті, дослідивши якість проб ґрунту з добре обробленої ділянки та витоптанієї стежини, діти можуть самостійно зробити висновок про значення якісно доглянутої пухкої землі для росту й розвитку рослин. Глибоко усвідомлені знання

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

допоможуть дитині без зайвої допомоги дорослого зрозуміти шкідливість витоптування стежок у місцях відпочинку, парках, скверах, на газонах та квітниках. Самостійно встановлене і сформульоване дошкільниками правило поведінки в природі після осмислених спостережень і дослідів не є бездумно завченим гаслом, а виступає проявом усвідомлено-правильного ставлення до природи, до власної поведінки, яка ґрунтується на знаннях законів розвитку природи.

Використання в самостійній пізнавальній діяльності прийому порівняння сприяє формуванню в дітей навичок наукового аналізу явищ і уточнює їхні знання. Для цього їм можна пропонувати завдання: *Визначте за розміром трав'янистих рослин (пижмо, молочай, волошки тощо), товщиною їх листків і стебел, яскравістю зеленого забарвлення, на якій ділянці – посушливій або зволоженій – розвивались ці рослини? або Чим зовні відрізняються рослини, які ростуть біля лісосмуги, під деревами та на відкритому сонці й вітрам місці?"*

Особливим методом пошуково-дослідницької діяльності дошкільників є довготривалі (від декількох тижнів до декількох місяців) спостереження. За своєю суттю це багатоаспектне вивчення одного або декількох пов'язаних між собою об'єктів природи, що знаходяться в постійному розвитку під впливом зовнішніх факторів. У цьому виді пізнавальної діяльності діти оволодівають одним із основних відношень дійсності "предмет – система предметів" (М. Подд'яков).

Об'єктами спостережень можуть бути будь-які тварини, рослини, природні або штучно створені об'єкти: струмок, ставок, море, гайок, сквер, парник. Головне в тому, щоб навчити дітей бачити і розуміти багаточисельні взаємозв'язки між певними об'єктом та довкіллям, усвідомлювати значення та вплив середовища існування на природний об'єкт і, навпаки, об'єкта на оточення. Вміння розглядати об'єкти (явища) в їх взаємозв'язку і взаємодії з сукупністю інших об'єктів, які виступають системою, всередині якої досліджуваний об'єкт існує і функціонує, підносить дошкільника до усвідомлення фундаментальних відносин "предмет-система предметів". "Системою предметів" у зазначеному контексті виступає біоценоз або фітоценоз (степ, ліс, лук, водойма), агроценоз (поле, сад, парк, город). Оволодіння відносинами "природний об'єкт – біоценоз" формує в дітей поняття про глобальні закономірності в світі

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

природи – залежність існування і розвитку живої істоти від природного довкілля, пристосування організму до певних умов.

На прикладі вивчення життя річки, струмка, озера абощо можна показати природні фактори впливу на існування водойми: річка, озеро починається з маленького струмка, їх живлять, впадаючи, джерельця або струмки після сніготанення, дощу. Дітям слід пояснити, що від маленьких струмочків залежить існування великої річки, їх треба оберігати, не засмічувати, не забруднювати. У водойми є береги, і добре, коли вони вкриті травою, кущами, деревами, оскільки вони бережуть річку від замулення і пересихання. Особливо бояться знерослинених берегів маленькі водойми. Разом з дітьми дослідити, як змивається ґрунт на оголеному березі і порівняти з тим, як крізь коріння рослин проходить вода вглиб землі. Дуже корисним для розуміння цих залежностей буде розглянути в розрізі ґрунт, пронизаний корінням трав'янистих рослин. Для цього можна викопати лопатою скибу ґрунту, уважно розглянути її будову, а потім обережно полити і простежити, як вода просякає вглиб. Штучним шляхом можна змоделювати процес замулення водойми: набрати води в широку неглибоку посудину, поступово (можливо, протягом кількох літніх днів, аби вода встигала випаровуватися) заповнювати її грудками землі, – і діти зможуть самостійно визначити, що відбуватиметься далі – водойма буде міліти доти, доки вода зовсім не випарується.

Водойма – це не тільки вода, це живий світ в ній. Цікаво пройтися з дітьми берегом і відзначити, який різноманітний світ прибережних, мілководних та глибоководних рослин. Разом з дітьми поміркувати, в чому їх користь для річки: закріплюють ґрунт, виділяють кисень у воду і повітря, живлять тварин, дають їм притулок. Тварини теж здійснюють важливий вплив на життя водойми: медузи, молюски, черви – фільтратори води і ґрунту; ракоподібні, хижі комахи – санітари; риби, птахи, ссавці, поїдаючи рослини, перешкоджають заростанню води. Названі зв'язки вивчаються на конкретному видовому складі тварин: йдеться не про молюсків узагалі, а вивчається існування скойки, ставковика, кульки, не риб узагалі, а пічкура, карася, щуки тощо.

Інформація, здобута дітьми під час спостережень, неодмінно має фіксуватися в малюнках, схемах, графічних зображеннях, календарях погоди та природи з тією метою, аби враження закріплювалися, а поодинокі уявлення накопичувалися в свідомості дитини й формували якнайповніші цілісні знання про предмет або

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

явище навколишнього світу. Різноманітні дослідницькі дії сприяють поєднанню інтелектуальної діяльності й практичного досвіду. Так, діти можуть у схематичних малюнках відтворювати розвиток швидкорослої рослини, приміром, гороху, квасолі, огірка, гарбуза. Перший малюнок буде зображати щойно пророслу рослину – два несправжніх сем'ядольних листочка; другий малюнок, зроблений за 2 тижні містити рослину, у якій кілька (1-2) справжніх листочків; ще за 2 тижні можна побачити витке стебло, квітки і т.д. У середній групі, коли діти ознайомлюються з коренем рослини, його призначенням та будовою, корисно було б спостерігати і замальовувати процес утворення кореня у живців кімнатних рослин бальзаміну, колеусу, традесканції, герані. Підростаючий корінь добре розглядати у прозорій склянці. А за коренем великих насінин (квасолі, кукурудзи, настурції) зручно спостерігати в скляній пробірці з ватою. За зростанням швидкорослих кімнатних або однорічних рослин можна спостерігати, фіксуючи результати замірів за допомогою лінійки або умовної мірки і перераховуючи кількість листочків тощо. Переглядаючи та аналізуючи фіксовані результати власних спостережень за певний час, дитина має змогу безпосередньо їй одночасно сприймати процес, явище або цикл подій, які насправді розгорталися в часі і становлять значну трудність для пригадування і осягнення дитячим розумом.

Спостереження формують не тільки знання про властивості та будову будь-якого об'єкта, а й уявлення про величезну кількість зв'язків, які існують між досліджуваним об'єктом і тими, що знаходяться навколо. Наприклад, спостерігаючи за велетнем дубом, діти дізнаються, що він дає притулок і їжу для багатьох тварин: комах, птахів, ссавців. На великому дубі в лісі знаходять притулок близько одного мільйона мешканців. Дуб дає чисте повітря тваринам, захищає корінням ґрунт, але й дуб сам по собі існувати не може: сонце дає тепло і світло, вітер приносить хмари, травка зберігає вологу, птахи та мурашки поїдають комах-шкідників, комахи запилюють квітки, з яких утворюються плоди, тварини розносять плоди і сприяють розмноженню дерева.

У подальшій роботі, коли дошкільників підводять до узагальнень про сезонні зміни, циклічність природних процесів, причини явищ неживої природи, фактори розвитку живих об'єктів, доцільно вчити дітей використовувати фіксовані результати спостережень як опорні для обґрунтування власних суджень, застосовувати раніше набуті знання в нових пізнавальних ситуаціях, робити самостійно елементарні умовиводи про зв'язки, залежності, відношення в природі. Навчання дошкільників способів фіксування

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

уявлень має неабияке значення для розвитку їх розумових дій аналізу, синтезу, абстрагування, вміння трансформувати наочні образи й уявлення про реально існуючі зв'язки та відношення природного світу в абстрактні схематичні зображення, умовні позначки, символи. Створення дитиною схеми або моделі певного процесу, складного явища, природного угруповання потребують вміння виділяти найважливіше в них, віднаходити спільне, подібне, розбіжне і протилежне шляхом порівняння і зіставлення. Спроможність розуміти й оперувати моделлю є певною мірою показником володіння дошкільниками початковими формами абстрагування.

Як засвідчують наші спостереження, переважна більшість старших дошкільників (96%) не пов'язують зміну сезонів зі зменшенням або збільшенням тривалості світлового дня і, відповідно, з розташуванням сонця на небосхилі. Найчастіше діти пояснюють прихід осені, зими похолоданням або ж взагалі жодних пояснень не дають. Спостереження за місцезнаходженням сонця на небосхилі відносно природних орієнтирів (різноповерхових будинків, різновисотних дерев) протягом декількох тижнів восени чи навесні, коли зміни в природі найбільш помітні, допоможе дітям встановити логічні зв'язки між станом сонця, його місцезнаходженням на небі, співвідношенням тривалості дня і ночі та проявами неживої і живої природи. Такі спостереження доцільно здійснювати з однаковою періодичністю (за 1 або 2 тижні), в один і той же час (8 годин ранку), з одного ракурсу (вікно групової кімнати, яке спрямоване на схід). Після визначення реального положення сонця на небі відносно обраних орієнтирів слід показати дітям схематичний малюнок краєвиду з тими ж орієнтирами і разом з ними доповнити малюнок зображенням сонця, встановивши точно його місцезнаходження.



## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Під керівництвом педагога вихованці доходять висновку: що пізніше сонце встає і раніше ховається, то коротший день, а за короткий день воно не встигає добре нагріти землю. Сонце восени з кожним днем все нижче й нижче піднімається над землею. Тож, чим день коротше, а сонце нижче на небосхилі, то стає холодніше. Таким чином, діти підходять до усвідомлення першопричини зміни пори року, яка полягає у положенні сонця відносно земної поверхні.

Ефективними прийомами формування в дітей екологічної культури виступають розв'язання ними проблемних ситуацій та моделювання екологічно доцільної поведінки в різноманітних умовних ситуаціях. Вихователь навчає дошкільників розуміти єдність природи, формує в них елементарні аналітичні та прогностичні вміння.

Спостереження за вогнищем, розглядання місця згаріща, досліді з ґрунтом підкажуть дітям шлях побудови моделі їх поведінки з вогнем у природі. Старші дошкільники здатні ґрунтовно розв'язати, наприклад, таку уявлювану проблемну ситуацію:

Вихователь: "Твій товариш запропонував запалити опале листя на подвір'ї біля вашого будинку. Як ти на цю пропозицію відреагуєш?"

Дошкільник: "Слід переконати товариша у шкідливості задуму. Вогонь виділяє шкідливий їдкий дим. Він забруднює повітря, спричиняє захворювання в людей і тварин. Вогонь обпалює гілки та стовбури дерев, знищує траву, підземних мешканців. Вогонь може призвести до пожежі".

Вихователь може використовувати реальні ситуації у пізнавально-виховній роботі. Він розповідає про те, як одного разу взимку до годівнички прилетіла незнайома красива пташка. Вона скуштувала сало, заготовлене для синиці, але їсти не стала і відлетіла. Далі вихователь запропонував дітям подумати, як можна дізнатися про те, чим харчується пташка, як її приманити до годівнички. Діти здогадалися покласти до годівнички різний корм, аби пташка сама вибрала. Вони поклали порізану варену картоплю, крихти хліба, зерно, насіння ясена. Пташка прилетіла і стала клювати крихти хліба, насіння ясена. Вихователька пояснила, що це снігур, якому взимку в лісі голодно.

Корисними можуть стати такі проблемні ситуації, які вимагають від дітей розв'язання певної етичної задачі, наприклад: Подруги, повертаючись з лісу, натрапили на їжачка. Оленка зраділа і поклала його до кошика, щоб віднести до дому. Іринка зупинила подругу і щось їй сказала. Оленка дістала тваринку з кошика і відпустила. Що сказала Іринка подружці? Чи правильно дівчата вчинили? Що ви будете робити, якщо натрапите на якусь тваринку з дитинчатами або на гніздо?

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Після засвоєння дошкільниками певних знань про закономірності і зв'язки в природі можна створювати умовні ситуації у формі словесно-логічних завдань, при розв'язанні яких діти можуть застосовувати ці знання в нових, наближених до реальних, умовах. Вихователі здатні самостійно вигадати коротенькі незавершені оповідання проблемного змісту з невибагливим сюжетом. Наведемо кілька прикладів.

*У Сашка був день народження. Його вітали батьки, друзі, сусіди. Увечері Сашко розглядав подарунки. Йому подобалися геть усі – конструктор, гоночний автомобіль, футбольний м'яч, книжки, але найбільше сподобався той, що подарував найкращий товариш Юрко. Це були клітка і силце для ловіння пташок. Сашкові не терпілося, коли вже настане завтрашній ранок і вони з Юрком підуть ставити силце для пташок. Збентежений Сашко прибіг до мами поділитися своєю радістю, але мама чомусь не зраділа, а засмутилась. Чому мама Сашка не зраділа такому подарунку? Що б ви, діти, порадили Сашкові?*

*Восени всі господарі приводять до ладу свої садочки, городи, подвір'я. Я теж пішла в садок згрібати опале листя. Був тихий погожий вечір. Моя сусідка вже впоралася з роботою, назбирала великі купи листя, а побачивши мене, підійшла поговорити. "Ось, – каже, – тільки підпалити залишилось, щоб не заважало", – і показала сірники. Ми приємно розмовляли про врожай, про погоду. Аж тут почули якісь незрозумілі звуки – чи то хтось сопів, чи то похрюкував. Ми припинили. І тут побачили, як до купи листя приковився їжак. Це він обнюхував листя, фиркав, пирхав, сопів, бігав від однієї купи до іншої, і нарешті на одній із них зупинився і заліз під найбільшу. "Мабуть, я не буду палити листя. Зовсім!" – сказала сусідка.*

*Здивовані, ми розійшлися домівками.*

*Чому сусідка відмовилася підпалювати листя? Як треба обходитися з листям восени? Чому шкідливо листя спалювати?*

Ефективне розв'язання дошкільниками, завдань навчання їх засобів експериментально-дослідницької діяльності уможливорюється за умов дотримання певних правил:

1. Найбільшу цінність у дослідницькому навчанні становить не саме нове знання, а той спосіб, який винайшла і використала дитина для відкриття для себе цього нового знання. Отже, найголовніша увага має приділятися пошуковим діям дослідників.

2. Необхідно надавати дітям якомога більше самостійності і свободи як у виборі об'єкта дослідження, так і напрямку, і прийомів пізнавального пошуку.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

3. Не слід стримувати ініціативи дітей і робити замість них висновки і судження.

4. Не можна застосовувати прямі вказівки для керівництва пошуковими діями дітей, слід створювати сприятливі умови для творчих самостійних дій дошкільників.

5. Не потрібно критикувати дітей за неправильні дії, краще спробувати знайти разом раціональний спосіб навчального пошуку. Якщо це безпечно, не слід застерігати дітей від помилок. Нехай дитина їх проаналізує і зробить висновок.

6. Необхідно інтегрувати індивідуальну дослідницьку діяльність дітей з колективними формами навчання пошукових дій.

7. Слід ознайомити дошкільників із загальною структурою пошуково-дослідницької діяльності та з її завданнями.

8. Необхідно звертати особливу увагу на формування в дітей спеціальних дослідницьких умінь: виділяти проблеми, ставити запитання, цілеспрямовано спостерігати, обстежувати, проводити досліді, вилучати корисну інформацію з різноманітних джерел, фіксувати відомості доступними способами, узагальнювати, виділяючи основну інформацію і другорядну, групувати і класифікувати отримані дані, давати визначення поняттям, робити висновки. Для цього треба застосовувати спеціальні ігри, вправи і завдання.

9. Стартом, пусковим механізмом мисленнєвого акту і пошуково-дослідницької діяльності виступає єдиний для них поштовх – проблемна ситуація, протиріччя, невідповідність. Зрозуміла дітям проблема надає всій подальшій роботі цілеспрямованості, довільності й усвідомленості.

10. Публічним доповідям дітей дослідників необхідно приділяти неабияку увагу, допомагаючи їм готуватися до "захисту" свого дослідження, адже в такий спосіб може реалізуватися технологія взаємонавчання. З цієї ж причини треба привчати "слухачів доповіді" до свідомого й активного сприймання й обговорення повідомлень.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Всесвятский Б.В. К практике исследовательского метода / Б.В. Всесвятский. – М., 1985. – 157с.

**РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ**

---

2. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход /В.Т. Кудрявцев. – І ч. – Дубна, 1977. – 172 с.

3. Куликовская И.Э. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст /И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир. – М.: Омега, 2003. – 112 с.

4. Ладивір С.О. Не готові знання, а вміння їх здобувати. Від розвитку – до саморозвитку /С.О. Ладивір// Дошкільне виховання. – 2007. – №8. – С. 3-6.

5. Лисенко Н.В. Практична екологія для дошкільників / Н.В. Лисенко. – Ів.-Франківськ, 1999. – 178 с.

6. Поддьяков Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников /Н.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1985. – №2. – С. 103-117.

7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание /С.Л. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1957. – 350 с.

8. Савенков А.И. Исследовательские методы обучения в дошкольном образовании /А.И. Савенков// Дошкольное воспитание. – 2006. – №1. – С. 21; № 6. – С. 10.

9. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению /А.И. Савенков . – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.

10. Савенков А.И. Учебное исследование в детском саду / А.И. Савенков // Дошкольное воспитание. – 2000. – №6. – С. 16-17.

11. Стеценко І.Б. Дослідження по-дорослому /І.Б. Стеценко// Бібліотечка вихователя дитячого садка. – 2007. – №34-38. – С. 12-14.

12. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Н. Н. Поддьякова, Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 1988. – 276 с.

### **3.5. Використання сучасних зарубіжних інноваційних технологій у навчанні дітей раннього віку**

Розвиток системи освіти на сучасному етапі вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження інноваційних підходів до навчання і виховання дітей.

Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві. Інноваційне навчання трактується як процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в соціальному середовищі. Воно орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості.

Інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості (І. Дичківська).

Педагогічна інноватика полягає у постійному пошуку і впровадженні максимально ефективних методик навчання і виховання. Передусім вона спрямована на забезпечення адекватності навчально-виховного процесу і його результатів вимогам суспільства. Це спонукає до постійного оновлення змісту і форм навчання й виховання, максимально уважного і водночас критичного ставлення до всього нового. Використання сучасних інноваційних методик передбачає співвідношення нового з корисним, прогресивним, позитивним, передовим

Упровадження інноваційних методик у педагогічний процес дошкільного навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання й виховання дітей. Метою будь-якого нововведення є забезпечення ефективності педагогічного процесу, а це сприяє інтелектуальному розвитку дитини, підвищує пізнавальний її інтерес, активізує розумову діяльність.

Сучасна ситуація в освіті характеризується великою різноманітністю методик і програм, які претендують на право називатися інноваційними.

У рамках розвивальних програм інновацію можна вважати доцільною, якщо пріоритетною, чільною ідеєю в ній є розвиток

дитини. Причому під розвитком слід розуміти не просто зміни або ускладнення знань, умінь, навичок, а появу в дитини здатності до самореалізації.

На сучасному етапі пріоритетного значення набувають проблеми виховання, навчання та розвитку дітей раннього віку. Ні в кого не викликає сумніву істина, що підґрунтя особистості закладається в ранньому дитинстві, а отже, виховувати маля необхідно від народження.

Визнаючи пріоритет сімейного виховання, держава надала матері можливість виховувати дитину до трьох років удома. Проте, як показало життя, далеко не всі родини змогли скористатися з такої можливості для повноцінного розвитку своїх дітей.

Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень (Н. Аксаріна, П. Бачинський, М. Гмошинська, Л. Гураш, О. Денисюк, Г. Доман, С. Козлова, С. Лупан, Л. Павлова, Е. Томас, М. Щелованов та ін.) дають змогу зробити певні висновки, якими потрібно керуватись як вихователям дошкільних навчальних закладів, так і батькам у вихованні та навчанні дітей раннього віку. По-перше, найкращими вчителями для дитини мають стати батьки; по-друге, навчання треба організовувати через гру як метод, яку треба зупиняти раніше, ніж стомиться дитина; по-третє, не треба перепроверити свою дитину; по-четверте, допитливість дитини підтримується новизною об'єктів або діяльності; по-п'яте, не слід примушувати дитину до навчання, якщо малюк не хоче займатись то і не слід його силувати, треба зробити перерву або запропонувати те, що цікавить його.

У період раннього дитинства відбувається становлення і розвиток усіх психічних процесів – сприймання, пам'яті, наочно-дійового мислення, розвитку мовлення, уяви. Малюк набуває уявлення про навколишні предмети, починає орієнтуватися у формі, кольорі, величині.

Актуальність дослідження полягає в тому, що на сьогодні практично відсутні наукові праці щодо етапності розвитку дітей раннього віку і педагогічних умов, які забезпечать належний рівень їхнього розвитку.

Мета нашого дослідження полягала у спробі довести та обґрунтувати ефективність сучасних інноваційних підходів до виховання та навчання дітей раннього віку та апробувати їх на практиці.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Завдання дослідження полягає в тому, щоб виявити та довести вплив дорослого на розвиток дитини – малюка; розробити методичні вказівки для вихователів та батьків щодо організації навчання й виховання за інноваційними методиками як у дошкільному закладі, так і в сім'ї.

Основні напрями перебудови роботи дошкільного навчального закладу з найменшими – це забезпечити емоційний комфорт та добробут, створити внутрішні передумови для подальшого психічного та особистісного розвитку дітей, надати кваліфіковану допомогу батькам у вихованні та навчанні дітей. Відтак для малят мають бути створені певні умови, специфічний режим, а зміст та методи виховання мають бути відмінні від тих, що використовуються на подальших вікових етапах [6].

За дослідженням Д.Ельконіна, основні періоди психічного розвитку ранньому дитинстві пов'язані з типами провідної діяльності. Період немовляти (від народження до одного року) характеризується емоційним спілкуванням з дорослими, в процесі якого у дитини виникає потреба у постійному контакті з ними. Ці контакти стають необхідною формою засвоєння дитиною досвіду дорослих.

Для раннього дитинства (від року до трьох) провідною є предметно-маніпулятивна діяльність, через яку дитина засвоює суспільно вироблені способи використання різноманітних речей.

Наприкінці третього року життя в дитини з'являється ігрова діяльність (сюжетно-рольова гра), в якій вона починає відображати свій власний досвід.

Але і предметно-маніпулятивна діяльність, і гра потребують від дорослого їх організації і керівництва та обов'язкового емоційного спілкування з дитиною.

З перших днів новонароджена дитина потребує від дорослого ласкавої, привітної уваги, лагідного ставлення до неї. Починаючи з двотижневого віку дитини, слід дбати про розвиток у неї зору, слуху й позитивних емоцій. Для цього під час гігієнічного догляду, підготовки до годування і активного неспання треба лагідно розмовляти з дитиною, проговорювати всі дії, які виконує дорослий, називати речі, предмети, але не надто емоційно. Лагідне ставлення до дитини – головна умова формування позитивних емоцій з перших тижнів життя. Малюк ще не усвідомлює, але відчуває свою значущість для близьких, а це і є основою його активності.

Перша реакція на дії дорослого (ритмічний стук, розмова, дотик) є передумовою до спілкування, яке виражається зосереджуванням та зоровим пошуком. У перші дні життя – це основна реакція дитини на звертання дорослого. У кінці першого місяця життя немовля починає посміхатися дорослому. Психологи стверджують, що посмішка є першою соціальною реакцією дитини, яка сповіщає дорослому про приємне відчуття його присутності (Н. Аксаріна, Г. Ляшенко, Л. Павлова, Н. Щелованов та ін.). Дуже важливо помітити та підтримати цю соціальну реакцію дитини. Активне, емоційне спілкування дорослого з малюком спонукає до народження перших соціальних контактів немовляти.

Посмішка як вияв позитивних емоцій з'являється пізніше від плачу – під час зорового зосередження на предметі або у відповідь на лагідні слова і посмішку дорослого. Згодом у дитини (другий-третій місяці життя) виробляється особлива емоційно-рухова реакція – комплекс пожвавлення: зосереджений погляд на обличчя дорослого, пожвавлені рухи руками і ногами, тихі звуки. Це вияв першої соціальної потреби дитини в спілкуванні з дорослим. У чотири-п'ять місяців дитина починає відрізняти своїх від чужих, до своїх виявляє радість, до чужих – негативне ставлення.

Відразу після народження різко змінюється форма взаємодії організму дитини і середовища. Надзвичайно швидко відбуваються зміни в діяльності різних систем, органів і організму в цілому протягом кількох днів, годин після народження. Від швидкості цих адаптивних змін і перетворень, що виникають в організмі новонародженої дитини в зв'язку з переходом в істотно нові умови середовища, залежить ступінь фізіологічної повноцінності і розвитку в постнатальному періоді.

Через два-п'ять тижнів після народження рухи обох очей стають добре узгодженими, скоординованими, розвивається реакція зосередженості, яка виявляється в зупинці погляду на предметі і припиненні в цей момент усіх рухових і голосових реакцій, а в три-п'ять місяців з'являється здатність фіксувати погляд на предметі в полі зору.

Діти рано починають розрізняти кольори. Уже в три місяці можна виробити умовний рефлекс на деякі кольори (жовтий, червоний, синій, зелений), а з шести місяців – на всі кольори.

Перші реакції на звук у новонародженої дитини мають характер орієнтувальних рефлексів і виявляються в закриванні очей,

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

відкриванні рота, у різних мімічних рухах. Малюки можуть розрізняти звуки однакової інтенсивності, але різні за тембром і висотою. Різномірні звуки діти починають розрізняти з двох-трьох місяців, пізніше точність розрізнення збільшується. Функціональний розвиток слухового аналізатора триває до шести-семи років.

Протягом перших місяців життя дитини органи зору та слуху швидко вдосконалюються, що зумовлюється розвитком нервової системи, особливо головного мозку.

Дитина починає затримувати погляд на нерухомих предметах, стежити очима за рухом предметів, реагувати на нерізкі звуки і голос дорослих. На зорові і слухові подразники виникає короточасна затримка рухів голови, рук, ніг, припиняється плач – відбувається зорове і слухове зосередження. Отже, удосконалюються реакції на зовнішні подразники. Зір і слух розвиваються швидше, ніж рухи. Доросла людина є джерелом зорових і слухових вражень, необхідних для нормального розвитку нервової системи і органів чуття дитини.

Правильне виховання зумовлює перехід дитини від її безпосереднього спілкування з дорослим до спільної діяльності, у якій дорослий керує діями дитини. Велике значення при цьому має здатність дитини наслідувати дії дорослих. Дії дитини, якими вона оволодіває під керівництвом дорослого, становлять основу для психічного розвитку.

З чого ж починати навчати дитину? Як її виховувати?

Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень (Н. Аксаріна, П. Бачинський, С. Козлова, М. Щелованов та ін.), методик розвивального навчання (М. Гмошинська, Г. Доман, С. Лупан, Л. Павлова, Е. Томас та ін.) свідчать про те, що, чим раніше починати навчати малюка, тим вищий буде його інтелектуальний розвиток. Найкращі вчителі дитини – це його батьки. Далеко не всі вони усвідомлюють, що розумовий розвиток їхньої дитини залежить від власного внеску у її виховання й навчання. Від родинного виховання залежать і емоційні переживання дитини, формування її відчуттів. Малюк вчиться сприймати оточуючий світ; запам'ятовувати предмети, дії; орієнтуватися у просторі; виконувати розумові практичні дії; звичайно, правильно розмовляти.

Починаючи з дво-трижневого віку дитини, треба дбати про розвиток у неї зору, слуху і позитивних емоцій. Батьки повинні ознайомлювати малюка з тими предметами, які його оточують, з

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

іграшками різних кольорів і форм. При цьому треба намагатись зосередити погляд дитини на предметі. Якщо дорослий тримає вертикально на руках немовля, то необхідно зосередити його погляд на своєму обличчі. Це сприяє як розвитку в дитини вміння утримувати голову, так розвитку зорових реакцій у вертикальному положенні.

У віці від двох з половиною – трьох до п'яти – шести місяців продовжують розвиватися органи зору і слуху, виробляються вміння відшукувати джерело звуку, дитина починає реагувати на присутність дорослих, агукати, брати іграшки з рук дорослих, розрізняти предмети, їх колір і форму, інтонацію мовлення дорослих; у неї формуються дії з предметами й активні рухи [15,17].

Дослідженнями Г. Домана, С. Лупан, Л. Павлової, Е. Томаса та ін. було доведено, що, починаючи з тримісячного віку, немовля можна ознайомлювати з буквами, цифрами, різноманітними предметами, іграшками. При цьому вчені-практики рекомендують використовувати наочний матеріал: іграшки, математичні набори, комплекти абетки, предметні малюнки, картини художників, касети з класичною і сучасною дитячою музикою та ін. Раціональне навчання будується на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною в процесі навчання. Необхідність застосування наочності обумовлюється особливостями розвитку мислення дітей. Опора на наочність – важлива умова розуміння дитиною слова дорослого.

Без навчання немає розумового розвитку. Дитина навчається з перших днів свого життя. За характером способи і форми навчання різні: навчання через наслідування дій дорослих; навчання в грі; навчання під час малювання, ліплення, конструювання; навчання в ході виконання елементарних трудових завдань і, нарешті, систематичне навчання.

Так, запропонована М. Гмошинською методика є започаткуванням творчого контакту матері та дитини, починаючи з шестимісячного віку. Вона сприяє психо-емоційному та сенсорному розвитку, а саме – сприйняттю малюком кольору. Дитина шести місяців вже готова до співтворчості з дорослим. Під час малювання фарбами. Дорослий виступає як партнер у спільних діях. Дитина 8-10 місяців розуміє, що потрібно робити з фарбами. Вона малює пальцями, долонями обох рук. За методикою М. Гмошинської, на першому занятті дитині

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

показують 1-2 фарби (жовта, зелена або помаранчева), пояснюють, що це фарби і що їх не можна їсти. Дитині пропонують дістати фарбу з баночки руками, доторкнутись пальчиками. Обов'язково при цьому називають колір фарби, а потім пропонують аркуш паперу та просять малюка "залишити на ньому слід". Мати тримає дитину на руках, а методист знаходиться поруч.

У віці після року знайомимо малюка з пензлем: спочатку з сухим, а потім з мокрим. Слід звернути увагу дитини на те, що мокрий пензель залишає слід. Коли малюк ознайомиться з властивостями мокрого пензля, методист пропонує йому фарбу (колір дитина обирає самостійно). Спочатку дитина малює на аркуші форматом А4, а потім А3. Вибір кольору фарби залежить від внутрішнього стану дитини. Діти починають малювати дуже активно. В цілому робота дитини фарбами визначається ставленням матері до самого процесу творчості малюка, індивідуальних його особливостей та підготовленості методиста, його вміння вступити в контакт з дитиною та матір'ю.

У 1 рік 6місяців діти, як правило, називають, що хотіли намалювати. У дослідженні М. Гмошинської доведено, що засвоєння предметних дій та формування потреб у співпраці здійснюється в умовах особистісного контакту з дитиною на фоні предметної діяльності, а присутність матері стимулює пізнавальний інтерес та досліджувальну активність. Таким чином, цю методикою можна використовувати як вихователям в дошкільному навчальному закладі так і батькам у розвитку творчості дитини.

Особливу увагу привернула методика Глена Домана. Американський дитячий лікар і психолог Глен Доман досліджує особливості розумового розвитку дітей. Ним створена сучасна теорія і широка практична програма раннього навчання дітей, зручна для застосування не лише в навчально-виховних закладах, а й у домашніх умовах, яка по праву відноситься до інноваційних.

За методикою Г. Домана починати навчати треба з того, без чого інтелектуальний розвиток дитини не може здійснитись:

- розвивати дитину фізично з перших хвилин її життя;
- навчити дитину читати та рахувати якомога раніше;
- надати дитині енциклопедичні знання.

Починаючи навчати найменших за методикою Г. Домана, необхідно знати правила, які обов'язково допоможуть у роботі з дітьми:

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

- немовля навчати легше, ніж семирічну дитину;
- не можна примусити малюка займатись тим, чим йому не подобається займатись;
- і дорослі, і діти мають займатись із задоволенням та бажанням;
- дитина завжди хоче навчатись;
- найкращий спосіб зацікавити малюка – це треба його похвалити.

Ранній розвиток пріоритетніший за ранне навчання. Ранне навчання розвиває репродуктивне-відображувальне мислення, а однією з головних передумов повноцінного розвитку є власна активність дитини.

За переконанням Г. Домана, основи інтелекту, освіченості людини, життєві перспективи загалом закладаються у перші дитячі роки. Цей період є вирішальним для подальшого життя дитини, і вона вже ніколи не зможе перевершити потенціал, закладений до 5 років.

У дослідженнях Г. Доман довів, що існує взаємозв'язок між рухливістю та розвитком інтелекту. Тому, чим раніше дитина почне активно рухатись, тим швидше буде рости та розвиватись її мозок, що дозволить перейти до більш високої стадії. За ствердженнями Г. Домана, чим раніше малюк почне повзати, тим раніше він навчиться читати. Тому батьки мають надавати дитині можливість рухатись активно з перших хвилин життя, тоді й малюк фізично буде здоровим.

Насамперед у дитини треба розвивати задатки рухатись, а разом з цим розвинуться зорові, слухові, дотикові та мовленнєві навички. Фізичний інтелект – це і рухомість, і мануальні навички, і баланс (рівновага). Якщо дитина всього цього навчиться з раннього дитинства, то виросте міцною, фізично здоровою та спритною.

Для розвитку фізичного інтелекту Г. Доман пропонує програму, яка складається із трьох занять.

Перше заняття містить в собі шість кроків, зміст яких показує розвиток рухів дитини від народження до трьох років: вправи лежачи на животі; повзання, ходьба, біг.

Друге заняття спрямоване на розвиток мануальних навичок, де запропоновані шість вправ на розвиток м'язів рук та ніг: хапання, лазання, рухи на драбині.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Третє заняття направлено на розвиток вестибулярного апарату дитини зміст його складається з вправ від гайдання дорослого з новонародженим у кріслі-гойдалці до перекидів та вправ на батуті.

Перший крок до фізично здорової дитини – це перші заняття з новонародженим. Дитина з'являється на світ уже готовою рухатись. Від народження до року малюк більший час проводить, лежачи на спині. Такий стан зручний дорослим, а не малюку.

Доманівські малюки з першої години свого життя переважно лежать на животі. Якраз у такому стані дитина має можливість вільно рухатись. По-перше, малюк буде вимушений швидко навчитись тримати голову прямо, по-друге, пожвавлені безпорядні рухи рук та ніг швидко змінюються усвідомленим повзанням. Г. Доман вважає повзання головною вправою новонародженого. А ідеальний тренажер – це звичайна підлога. До програми першого заняття з новонародженою дитиною обов'язково входить таке:

- час неспання проводити лежачи на животі;
- спускати дитину на підлогу треба 10 разів на день, заохочувати малюка до рухів;
- слідкувати за його досягненнями: слід помічати відстань, яку дитина проповзає; звертати увагу на швидкість рухів;
- гарним показником є те, коли дитина у віці від народження до двох з половиною місяців проповзає 60-90 сантиметрів без зупинок (заввичай малюк це робить за 10 хвилин).

До другого кроку, коли дитині 2,5 місяця і вона починає активно повзати, належать вправи, які спонукають перебиратися з місця на місце усвідомлено. При цьому використовуються яскраві предмети, іграшки. Дитина доповзе до улюбленої іграшки, дайте їй час погратися з нею та не забудьте похвалити малюка. За день йому потрібно давати можливість повзати 15 разів. Щоб малюк швидше встав на карачки, потрібно гладке покриття замінити шорстким (може бути килим із коротким ворсом).

Мета, яку ставить Г. Доман перед малюком – це проповзти близько 350 метрів упродовж дня. Дитина, яка має такі результати, обов'язково почне вставати на ноги, тримаючись за що-небудь, і поступово почне ходити. Перші кроки Г. Доман рекомендує робити без взуття.

Коли дитина навчилася ходити і не використовує руки в якості балансу, то значить вона готова до наступного етапу програми

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

розвитку рухових навичок. Дитині потрібно ходити якомога можна більше, дозволяти їй самостійно долати різні перешкоди: бордюри, канавки, калюжі. Прогулянки з кожним разом мають ставати тривалішим. На цьому етапі малюк починає ходити по драбині, по сходинках.

Г. Доман пропонує обов'язково 15 хвилин щодня займатися ходьбою по сходинках та проводити комбіновані прогулянки: півгодини гуляти по одній місцевості, півгодини – по іншій. Відстань, яку ви пройдете за цей час, має поступово збільшуватись.

Дитина навчилась ходити, потім починає бігати. Їй подобається це, вона отримує нові відчуття. Необхідність цього виду руху очевидна – він, стимулює розвиток мозгу. Бігати потрібно дорослим разом з дитиною, з кожним днем збільшуючи відстань до 1,5 километра. Головна мета цих занять – надати дитині можливість полюбити біг та насолодитися ним.

Малюк, який досягнув шостої стадії фізичного розвитку, володіє остаточно сформованим мозком. Якщо більше було можливостей рухатись, то йому вдалося пройти шлях від немовляти до повноцінної людини. Головне – малюк став витривалішим, сильним, здоровим. Діти у центрі Г. Домана досягають цього етапу у три роки, а то і раніше.

У галузі розвитку раннього навчання дітей спеціалісти під керівництвом Г. Домана розробили оригінальні методики навчання їх читання, математики та оволодіння енциклопедичними знаннями. Вони принципово відрізняються від загальноприйнятих. Г. Доман переконаний, що потрібно вчити читати не буквами і складами, а відразу словами, оскільки це значно простіше і доступніше для дітей будь-якого віку, починаючи з 6-8 місяців. Це означає, що дитина може навчитися читати (про себе) раніше, ніж говорити. Ця методика придатна і для навчання дітей читання іноземними мовами.

Для навчання дітей читання необхідний дидактичний матеріал, який складається з певних наборів карток розміром 10×15 см. Червоним фломастером на кожній із них треба написати слова (висота букв 7,5 см., товщина 1,5). Поєднання червоного з білим та великі букви необхідні для легкого сприйняття слова дитиною. У подальшому навчанні розмір карток і букв будуть поступово зменшуватися, а колір червоний зміниться на чорний. Перші 15 слів

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

мають бути простими, коротенькими й відомими дитині: "мама", "тато", імена інших членів сім'ї, назви улюблених іграшок, тварин, тощо.

Вивчивши перший набір слів, треба переходити до нових карток. Це можуть бути слова, які називають частини тіла, особисті речі дитини, продукти харчування, тварин. Теми наборів слів треба добирати з урахуванням інтересу дитини.

Наступна група слів – це дієслова. Пізніше для читання пропонують прикметники. Всі ці слова малюк заучує за запропонованою схемою.

За твердженням Г. Домана, дитина будь-якого віку, навчаючись читати, долає п'ять етапів, на яких об'єктами її уваги є: окремі речення; словосполучення; прості речення; поширені слова; книжки.

Вивчивши слова і словосполучення, треба переходити до простих речень. Кількість слів у реченні слід поступово збільшувати. У реченнях використовувати вивчені слова. Змінюються розміри карток, розмір букв (спочатку 2, а потім 1 см), і пишуться вони вже чорним кольором. Поступово переходимо до читання книжок із відмінними словами, або самі виготовляємо книжки, де використовуємо малюнки, фотографії та пишемо текст. Перша книжка малюка має відповідати таким вимогам: словниковий запас книги – від 50 до 100 слів; на сторінці не більше одного речення; висота друкованого шрифту не менше 2,5 см.; зміст має йти перед ілюстрацією; букви – чорного кольору.

Таким чином, дитина запам'ятовує слова, речення і може їх легко прочитати, побачивши в книжці.

Глен Доман та його колеги розробили програму засвоєння дітьми різноманітних знань про довкілля, яка доповнює програму навчання читання. Різнобічні знання стануть у пригоді малюку у майбутньому житті. Такі заняття діти просто обожають. Щоб дитина отримала енциклопедичні знання, необхідно виготовити для занять картки "бит інтелекту". Картка – це квадрат із картону 28×28 см., який містить один інформаційний факт (наклеєний малюнок або фотографія). Картку потрібно підписати з обох сторін. На звороті – для дорослого і під зображенням – для дитини. Не треба спрощувати підписи, вони мають бути якомога більш інформативними (наприклад, слід писати не "білка", а "звичайна білка").

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Готові картки необхідно систематизувати та розкласти за темами: тварини, квіти, птахи, музичні інструменти, картини, композитори, художники тощо. Кожний розділ має містити як мінімум 10 карток, а максимум залежить від інтересу дитини до певного предмета.

Необхідно вибрати момент, коли дитина перебуває в гарному гуморі, здорова та не хоче спати. Треба показати першу картку зі словом "мама" і посміхаючись, сказати: "Це означає "мама". Дати можливість дитині подивитись кілька секунд і потім цю картку швидко сховати та показати наступне слово, а потім ще три. Не треба нічого пояснювати. Просто чітко назвати надруковане слово. Після п'ятої картки необхідно похвалити малюка. Упродовж дня повторити це заняття (з цими словами) ще двічі. Всього три рази на день приблизно по хвилині. Для першого дня цього достатньо.

Наступного дня проводимо шість занять. Тричі рази показуємо п'ять учорашніх карток і тричі – набір із п'яти нових. І обов'язково після кожного разу треба похвалити дитину.

На третій день беремо знову п'ять нових карток. Тричі показуємо малюку п'ять перших слів, тричі – п'ять других, тричі – п'ять нових слів. Цього дня кількість занять збільшується до дев'яти (це близько дев'яти хвилин). Інтервал між заняттями не менше півгодини.

На четвертий та п'ятий день повторюємо програму третього дня.

Далі у кожному наборі щодня замінюють одне слово на нове.

Доцільно заняття з дидактичним матеріалом проводити тричі на день під час неспання дитини. Для заняття дорослий вибирає такий час, коли дитина почуває себе добре і може займатись. Треба знайти для малюка зручне місце. Дорослий показує дитині одну картку за одною, голосно називає зображення та спонукає дитину дивитись на неї. Це потрібно робити дуже швидко і закінчувати емоційним проявом радості та похвалою дитини. Такі заняття займають 1-2 хвилини. Через п'ять днів одну картку із зображенням рослини, тварини та ін. дорослий прибирає та додає іншу, тобто нову з зображенням іншого предмета. Швидка заміна дорослим однієї картки іншою спонукає дитину запам'ятовувати сам предмет та його назву. Вченим доведено, що малюк краще "фотографує" предмети, які швидко переміщуються перед його очима. Якщо

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

дитині стає не цікаво, то винен дорослий, який занадто повільний у своїх діях. Головне, щоб дорослому і малюкові було цікаво, і заняття приносили задоволення. А коли немає задоволення, то треба негайно припиняти займатись. Основним методом на таких заняттях виступає гра. Дорослий грається з дитиною та в процесі гри ознайомлює її з новим матеріалом.

Для активізації дітей до навчання вихователі та батьки використовували різноманітні методи. Найбільш ефективними методами виступають дидактична гра, дидактичні вправи та наочність.

За допомогою дидактичних ігор дитина здобуває нові та використовує ті знання, які в неї вже є, уточнює їх, глибше усвідомлює, привчається самостійно ними "розпоряджатись". Так, граючись з дидактичною іграшкою – пірамідкою чи складаними кубиками, вона "на практиці" застосовує свої знання про співвідношення величин (спочатку більші кільця (кубики), потім менші, ще менші і т.д.), про кольори.

У більш складних іграх (наприклад, "попливе чи потоне") дитина, опускаючи в таз із водою різні предмети та іграшки – цвях, м'ячик, картоплину і т.п., дізнається про досить складні властивості цих предметів та явищ: предмети бувають маленькі, але важкі (тонуть), а великі бувають легкими і важкими. Діти дуже люблять гратися з дорослими, які одразу ж і оцінять, і допоможуть, і цікаво змінять гру.

У грі створюються надзвичайно сприятливі умови для формування особистості дитини і, зокрема, її розуму. Будь-яка гра надає багато можливостей для навчання мовлення. Під час гри з дитиною раннього віку дорослий має розповідати про те, що робить малюк. Дитина дізнається про значення слова "холодний", торкаючись снігу, а значення слова "мокрый" – граючись у воді чи потрапивши під дощ. Наприклад, під час гри "Знайди такий самий" діти вчать розкладати кольорові кубики в ємності такого ж кольору і за допомогою дорослого описують, що вони роблять: "Марійка кладе зелений кубик в зелену коробку". У грі "Яка іграшка на дотик?" дитина освоює назви тих матеріалів, з яких зроблені іграшки (тканина, вата, папір, пластмаса). Дорослий називає дитині ці слова. Ігри з водою вчать таким поняттям, як наливати, виливати, капати, хлопати.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Загальну закономірність дитина має пізнавати через конкретні її прояви, що об'єднуються спільною істотною ознакою і разом з тим мають свої відмінності (тварини, які живуть вдома; тварини, які живуть у лісі; тварини, які живуть у морі). Така єдність загального й одиничного приводить до організації знань у системи, а самі знання стають дійовими, осмисленими.

Дидактична гра допомагає дітям систематизувати здобути знання. Систематизація знань дозволяє в початковій формі здійснювати принцип науковості, узгоджуючи його з принципом доступності.

Навчання – це гра, яку треба припинити раніше, ніж стомиться дитина. Таким чином, Г. Доман пропонує проводити уроки живопису і ознайомлювати малюка з художниками та їх картинами. За такою методикою можна рекомендувати батькам та вихователям організувати роботу над засвоєнням з елементів географії, історії, біології, музики, анатомії тощо. За умови методично правильного виховання та навчання дітей з перших днів життя у малюка виникає допитливість, поступово він оволодіває простими способами дій з предметами, починає діяти на основі уявлень.

Дитина успішно засвоює зміст різних розділів. Завдання дорослого – зібрати якомога більше інформації до кожної картки "бит-інтелекту". Кожна така програма починається з найпростішою і закінчується достатньо складною інформацією. Наприклад:

1 рівень: Звичайна білка.

2 рівень: Звичайна білка живе у хвойних лісах.

3 рівень: Краще над усе спостерігати за звичайною білкою вранці.

4 рівень: Звичайна білка – одна із небагатьох тварин, у якої лапи, як руки у людини.

5 рівень: У звичайної білки гострий зір та слух, великий пухнастий хвіст, який допомагає їй у стрибках.

6 рівень: Звичайна білка харчується насінням, горіхами, шишками та плодами. Восени вона зариває у землю їжу до зими.

Заняття треба починати з показу карток із п'яти розділів, по п'ять програм у кожному, тричі на день. Через п'ять днів старі програми треба замінити новими. Кожні п'ять днів – по 25 нових програм. Коли діти пройдуть перший рівень, переходимо до другого. Так крок за кроком дитина засвоює різнобічні знання.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Великого значення набуває спілкування дорослого з дитиною. Дорослий активно розмовляє з малюком. Потреба в спілкуванні є основою для розвитку мовлення дитини. Після трьох місяців дитина в хорошому настрої подає звуки гуління, у чотиримісячному віці немовля часто наслідує ритм відтворюваних дорослим звуків. У другому півріччі дитина багато лепече, намагається повторити склади, вимовлені дорослим. Це сприяє поступовому вдосконаленню її голосового апарату. Мовлення розвивається на основі зорового сприймання. Коли дорослий запитує в дитини про якийсь предмет, то це викликає в неї орієнтовну реакцію, і вона показує цей предмет. У результаті багаторазових повторень виникає зв'язок між вимовленим словом і предметом, на який вказують. До кінця першого року життя кількість таких зв'язків зростає. Це і є початкова форма розуміння мови. Дитина відшукує предмет, щоб продовжити спілкування з дорослим. Таке спілкування, коли немовля розуміє мовлення дорослого, приносить йому велику радість. Причому спочатку дитина тільки дивиться на предмет, пізніше – тягнеться до нього, а потім – подає цей предмет дорослому або показує на нього.

Дитина разом з дорослим бере участь у нескладних навчальних і рухливих іграх. Дорослий навчає виконувати ігрові дії, постійно заохочує малюка, хвалить його. Отже, наприкінці першого року життя діти вже виконують дії, що ґрунтуються на простих зв'язках між предметами та їх властивостями, виробляються початкові уявлення про довкілля і виникають елементарні форми сприймання та мислення.

На другому році життя дитина вчиться вимовляти окремі слова, поєднувати по два, а потім і по три слова, утворюючи найпростіші їх комбінації, які іноді мають характер речень. Малюк починає вимовляти нові слова тільки після багаторазового повторення їх дорослим. Дитина вчиться запам'ятовувати маленькі віршики, казки та робить спробу їх розповідати. Дорослий має постійно підтримувати інтерес та бажання сприймати художні твори.

У перші три роки в дитини розвиваються всі функції мовлення, а з ними і мислення. Мова стає засобом спілкування з дорослим та дітьми, засобом пізнання. З її допомогою дитина порівнює, встановлює подібність, робить узагальнення, елементарні умовиводи. Систематичні заняття з рідної мови, сенсорного

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

виховання, фізичної культури, музики дають змогу дитині ознайомитись з довкіллям і поступово ввійти до активного життя в ньому.

Займаючись освітою наймолодших ніяк не обійтись без навчання їх азів математики. Дітей потрібно вчити рахувати якомога раніше, тому що це сприяє фізичному розвитку їхнього мозку, а значить і інтелекту.

Глен Доман вивчив особливості дитячого сприйняття понять кількості і розробив власну методику навчання лічби. Для цього потрібні картки розміром 27×27 см (їх має бути не менше ста штук), на яких зображені червоні крапки діаметром 2 см, розташовані хаотично. На звороті картки написана кількість цих крапок.

Чим менша дитина, тим швидше вона засвоїть цю премудрість. Спочатку треба взяти перші п'ять карток, на яких зображено від одної до п'яти крапок. Швидко, одна за одною треба показувати картки з крапками та називати їх кількість: "Один, два, три...". Дитина дивиться на кожну картку одну секунду. На цьому етапі не слід нічого пояснювати. Чим швидше показувати картки, тим з більшою зацікавленістю й увагою малюк стежить за тим, що робить дорослий. Упродовж дня дитині показують ці картки ще двічі. Наступного дня – показати нові п'ять карток (с цифрами від 6 до 10). Перші два дні треба показувати картки по порядку (1,2,3,4...), а на третій день перемішати їх і показувати як прийдеться (5,1,7,3...). Дитині буде цікаво.

Далі продовжувати вивчати перші десять чисел ще три дні. На шостий день треба починати забирати старі картки та добавляти нові (забирати два менших – 1,2, а добавляти – 11,12). Таким чином, набори мають оновлюватися двома картками щодня. І так продовжується до соті картки.

Після ознайомлення з числами та їх записом у мозку дитини виникає бачення відповідної кількості крапок, тобто вона здатна "бачити" відповідну множину, що дає змогу швидко здійснювати будь-які математичні обчислювання. Ця здатність є основою особливих математичних здібностей.

Таким чином, навчання дітей математики згідно з методикою Г. Домана передбачає п'ять етапів: упізнання кількості; упізнання рівності; розв'язання прикладів; упізнання цифр; упізнання рівності з цифрами. Цю методику застосовують у ранньому віці, оскільки

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

вона дає змогу навчити мозок дитини розрізняти кількість і, як наслідок, усі обчислення здійснювати як операції з множинами, за рахунок чого і досягається їх швидкість.

Отже, ранній вік має дати дитині таку освіту, яка забезпечить їй глибокий розум і здорове тіло, зробить її кмітливою і доброю.

Проблема розвитку та навчання дітей раннього віку знайшла своє відображення в роботах французької артистки та матері Сесіль Лупан, яка запропонувала власну методику розкриття потенціалу дитини і формування її як особистості. Вона детально вивчила методику Г. Домана та творчо поставилась до його рекомендацій. Зазначену методику С. Лупан апробувала на власних дітях, їй довелось у практичній діяльності дещо змінювати, й доповнювати.

У дитини необхідно виховувати впевненість у власних силах, і тому С. Лупан рекомендує не форсувати події, а закінчувати кожне заняття з дитиною тією вправою, тим елементом, який їй добре вдається.

Як і Г. Доман, С. Лупан стверджує, що навчати дитину треба з народження. Упродовж першого року життя процес її виховання зосереджується на таких основних завданнях:

- допомагати дитині позитивно усвідомлювати себе та своє оточення;
- стимулювати, наскільки це можливо, всі її п'ять органів чуття;
- хвалити дитину, яка багато рухається;
- закласти основу мовлення дитини.

С. Лупан, як і Г. Доман, надає великого значення руховій активності та її впливу на інтелектуальний розвиток малюка.

Розвиваючи фізичні рухи дитини, С. Лупан виділяє такі етапи: положення на животі; гімнастика немовляти; повзання; повзання на карачках; положення стоячи; вільне переміщення; ходьба; ігри на повітрі та в приміщенні; вправи на великому м'ячі для розвитку вестибулярного апарату; тривалі прогулянки; біг; стрибки; танці або ритмічна гімнастика; всі види спорту (плавання; їзда верхи; ковзани; велосипед; лижі; танці).

На думку С. Лупан, гімнастичні вправи допоможуть малюку фізично зміцніти, стати здоровішим. З віком дитина рухається все більше і більше, стає активнішою, а значить – розумнішою.

У розділі "Розвиток мови та поезія" автор виділяє такі етапи: мова, поезія, книжки, словниковий запас, граматики, що є

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

підготовкою до навчання малюка читання. За методикою С. Лупан мовлення починає розвиватися у дитини при її народженні, а не тоді, коли вона почне вимовляти перше слово. Тому з немовлям потрібно розмовляти з народження та промовляти всі дії, називати всі речі, які оточують його; звертатись до нього лагідно, ласкаво, люблячи. С. Лупан рекомендує повторювати всі звуки, які вимовляє дитина (позіхання, чихання, кашель та ін.), а потім треба примусити дитину їх повторити. Таким чином, маля інтуїтивно зрозуміє, що у вас з нею налагоджується діалог. Якщо ви так будете ставитися до немовляти з дня його народження, то дуже скоро побачите, що ваш малюк почне промовляти перші слова. Коли тільки його мозок буде здатний прийняти, що ті звуки, які він чує, і є слова, які називають різні предмети (вік близько восьми місяців), то малюку скоро захочеться самому повторити те, що він чує. Ознайомлення з різноманітними предметами С. Лупан проводила за методикою Г. Домана.

З двох років з дитиною можна ходити в кіно на мультфільми. Треба посадити малюка на коліна і на вухо тихенько розказувати йому, що показують на екрані. Ходячи до кінотеатру раз у два місяці, ми допоможемо розвинути у дитини здатність сприймати довгі тексти та концентрувати увагу.

Поступово ми готуємо малюка до навчання читання, і тому важливу роль відіграють ті книжки, які ми, дорослі, вибираємо та читаємо нашим дітям.

Видатний американський психолог Бруно Беттельгейм стверджує, що велику роль відіграє перша книжка, яка вибрана для читання. Коли книжка надто проста, не дуже гарно оформлена, то у малюка вона не викликає бажання вчитися читати. Дитина сприймає таку книжку як пряме зневажання її інтелекту.

Для малюка слід добирати книжки з товстими сторінками, які легко перегортати і важко розірвати; книжки – іграшки, в яких можна відкривати приховані малюнки; книжки зі зрозумілими і простими малюнками, чіткими зображеннями знайомих предметів, щоб можна було практикуватися у називанні тварин, предметів одягу, їжі тощо; тексти з повторами; римовані тексти; книжки, одна сторінка яких містить одне слово й один малюнок (занадто багато деталей збиває дитину з пантелику).

Читання – найважливіша діяльність для мовленнєвого розвитку дитини. Дітям потрібно читати щодня. Малюки люблять

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

гортати книжки і захоплюватися малюнками. Дітям дуже подобається сидіти на руках у дорослих і слухати, як їм читають. Можна просто розглядати кольорові малюнки в книжці. Нехай діти дивляться, тримають і навіть пробують її на смак. Книжки мають бути розставлені так, щоб дитина могла їх легко дістати.

Коли вихователь або батьки читають повільно, малюки отримують задоволення від самих звуків. Дитина, яка із захопленням розглядає на малюнку курочку, може бути не готовою до сприйняття нової сторінки, і дорослий має реагувати на такі моменти. Уважний дорослий каже: "Ти бачиш курочку?", або запитує дитину: "Кого ти бачиш?". Важливо не читати всю книжку, а дати дитині можливість поступово вивчати книжку. Часто малюки люблять слухати ту саму книжку знову й знову. Потрібно, щоб діти з перших днів життя слухали народні пісеньки, невеликі авторські вірші, народні та авторські казки.

Обов'язково треба переказати дитині щойно прочитане. Кожна наступна книжка має бути складнішою за змістом та більшою за обсягом. Треба обов'язково пояснювати малюку нові слова. С. Лупан пропонує трирічним дітям, у яких достатньо розвинуте мовлення та накопичений певний словниковий запас, до програми занять уключати вивчення великих міфів (Біблії, грецької та римської міфології).

Для збагачення словника дитині пропонуються різноманітні вправи. Можна використовувати картки, зміст яких дозволяє ознайомити та закріпити знання з певних напрямків науки (звуки, які вимовляють тварини, (звірі, птахи, комахи); наукові терміни; словник синонімів; граматична категорія роду; однина та множина; граматична категорія часу). Наприклад, наукові терміни: медицина – кардіолог (лікар, який лікує серце); хірург (лікар, який робить операції); педіатр (лікар, який лікує дітей) та інше.

Кількість таких ігор-вправ можна збільшити за змістом та включити напрямки різних наук.

За методикою С. Лупан розділ читання та письма складається з таких напрямків: пісні; слова та літери; книжки; письмо. Автор рекомендує починати вивчати літери на мотив відомої улюбленої пісеньки. Коли пісенька проспівана багато разів і дитина почне її впізнавати, можна перейти до пісеньки спочатку голосних, а потім приголосних.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Зацікавленість графічною формою слова у дитини може виникнути тільки тоді, коли це слово їй чимось близьке. Необхідно підготувати картки та написати на них назви всіх речей, які знаходяться в кімнаті: шафа, стіл, килим, вікно тощо. Картки зі словами треба прикріпити до речей, які вони називають. Потім запросити малюка до кімнати та показати, що на кожному предметі з'явилась назва. Регулярно треба звертати увагу дитини на ці картки та читати, що на них написано. Малюк швидко запам'ятає, що таке слово "шафа". Це буде йому матеріалом для порівняння, коли він зустрінеться з такими ж літерами і звуками в іншому слові, а також з іншим предметом.

Існує багато підходів до проблеми написання дитиною перших слів. Одні автори рекомендують писати їх червоним, інші – чорним кольором. За методикою С. Лупан червоні літери – це букви голосних, а чорні – приголосних звуків. Таким чином, малюк інстинктивно привчається до аналітичного читання і розуміє, що літери мають різну роль у слові. На картках треба написати всі літери (кожну окремо) і давати змогу дитині її запам'ятовувати. Коли малюк добре буде знати абетку та називати літери, які складають слово, можна переходити до написання прописних літер. На картках треба написати прописні літери великі за розміром та по одній показувати їх дитині.

Коли малюк починає читати, то не слід займатись тільки читанням. Разом з тим можна знайомити дитину з елементарними знаннями з історії, географії, біології, зоології, образотворчого мистецтва й музики.

Так, вивчаючи географію, потрібно насамперед примусити дитину відчувати простір. Спочатку малюк має усвідомити, що кожна річ має своє місце, потім треба навчити розрізняти кімнати у квартирі. Разом з малюком можна намалювати план квартири, кімнати тощо.

Наступний етап – це ознайомлення з зірками на небі. Вони дуже малі, тому що далеко знаходяться від нас. Насправді вони дуже великі.

Дитині потрібно розповісти про різні місцевості, міста та села, країни та континенти, гори, моря та ріки; ознайомити з географічною картою.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Для бесід про інші країни необхідно підготувати багато ілюстрацій, кольорових фотографій. Діти не можуть запам'ятати всього, але десь у куточку їх пам'яті ця інформація залишиться.

Проаналізувавши нетрадиційні методики навчання та розвитку дітей раннього віку, ми дійшли висновку, що деякі їх елементи можуть бути використані як у вихованні дітей вдома – батьками, так і в дошкільних навчальних закладах – вихователями. І слід їх виділити як інноваційні.

Для апробації цих інноваційних методик ми запропонували кільком батькам та вихователям, у яких виникли бажання та зацікавленість навчати свою дитину за цими методиками, взяти участь в експерименті.

Передусім треба було підготувати батьків та вихователів до цієї роботи: ознайомити з теоретичною частиною; дібрати відповідну наукову літературу; разом з батьками та вихователями підготувати дидактичний матеріал: картки, набори карток із різних розділів наук (тварини, ілюстрації до казок, портрети композиторів, письменників, художників); технічні засоби (касети, відеокасети, диски); різноманітні таблиці (скелет людини, органи слуху та інше); географічні карти; картини художників різних періодів; іграшки; дидактичні розвивальні ігри; книжки (художні та енциклопедичного змісту); музичні інструменти (дудка, барабан, ксилофон) та інше.

Нами було взято троє дітей віком 6 місяців (виховувались вдома) та підгрупа дітей віком від 1 року до 1 року 8 місяців (дошкільний навчальний заклад).

Для дітей, які виховувались вдома, за основу була взята методика Глена Домана. Для навчання та розвитку дітей в дитячому садку були запропоновані елементи цієї методики: розвиток рухової активності та надання дитині енциклопедичних знань.

Ми стежили за розвитком дітей, допомагали як теоретично так і практично батькам та вихователям: добирали відповідний дидактичний матеріал, наукову та художню літературу. Діти зростали, змінювались, здоровішали, розумнішали, ставали міцнішими.

І батьки, і вихователі працювали з дітьми до трирічного віку. У три роки всі діти мали хорошу фізичну підготовку. Вони добре бігали, були здатні змінити швидкість, напрямок або характер руху (наприклад перейти від бігу до ходи за сигналом дорослого). Уміли

під час ходьби триматися прямої лінії, а також кидати та ловити м'яч і не втрачати при цьому рівноваги. Могли стрибнути з місця, підвестися з положення лежачи, не розгойдуючись. Стрибали зі сходинки, чергуючи ноги, піднімали схидами. Лазили по драбині. Сходили та з'їзджали з гірки на майданчику. Піднімалися й спускалися по мотузкових сходах. Без зайвих зусиль каталися на велосипеді, на самокаті, повертаючи на ходу.

Діти могли діяти руками й ногами одночасно (плескати в долоні і притопувати). Виконували елементарні ритмічні танцювальні рухи. Вміли кувиркатись, за допомогою дорослого ставали на місток, міцно трималися руками за перекладину і деякий час висіли на ній. Вільно ходили без взуття по маленьких камінцях, черепашнику. Не боялися води та вільно себе почували в морі.

Одягалися і взувалися найчастіше самостійно. Розстібали блискавки, кнопки та гудзики без сторонньої допомоги, але застібали ще із зусиллям.

Їли сама. Вміли користуватись серветками, дякували за їжу. Вміли умиватись, витиратись, ходити самостійно на горщик. Знали місце кожного предмета для гігієни та їх призначення.

Фіксували погляд на рухомому предметі, який переміщувався зліва направо або навпаки, а також зверху вниз і знизу вгору. Уміли робити кінчиком язика кругові й вертикальні рухи.

Добре орієнтувалися у просторі. Могли пройти до потрібного місця або у заданому напрямку, не зіштовхуючись з іншими дітьми. Із заплющеними очима могли доторкнутися пальцем руки кінчика носа. Знали, де права, а де ліва рука, нога.

Рухова активність дитини, її психомоторна сфера не можуть обійтись без активної участі нервової системи та керівництва головного мозку. Вони ще перебувають на шляху розгортання своїх потужностей. Від усвідомлення процесів, що відбуваються в нервовій системі та мозку, залежатиме, чи зможемо ми використати той потенціал, який полегшить життя наших дітей.

Навчаючи дітей протягом трьох років правильно розмовляти, ми отримали такі результати: діти навчилися слухати та сприймати звернення дорослого до малюка; значно збагатився їхній словник іменниками, дієсловами, прикметниками, прислівниками. Діти вміли узгоджувати іменники з дієсловами, прикметниками у роді, числі, вміли вживати іменники з прикметниками в минулому і

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

майбутньому часі. Малюки добре розуміли тексти віршів, оповідань, казок. Уміли їх розповісти напам'ять. На запитання дорослого відповідали простими реченнями. Вміли розповісти про улюблену іграшку, тварину. Дуже багато ставили запитань "Де?", "Чому?", "Коли?". Знали та вміли писати деякі літери. Вміли придумувати свої казки. Любили слухати читання книжок, могли самостійно їх розглядати. Розуміли мовлення дорослого без супроводу картинок. Знали назви казок, віршів та прізвиська поетів, письменників (А. Барто, К. Чуковський, С. Маршак та ін.).

Знали професії тих людей, з якими постійно зустрічалися: лікар лікує дітей; продавець продає хліб; учитель навчає дітей; няня прибирає кімнату та інше.

У три роки діти добре знали своє прізвище, ім'я, по батькові, скільки їм років (промовляли словом), повну адресу, місто, країну, як звуть батьків, ким вони працюють. Наприклад: "Тато Олексій Вікторович. Тато юрист. Працює в банку. Знає закони". "Мама Ольга Миколаївна. Мама викладач. Вчить студентів. Працює в університеті". (Марійка Б. – 2 р. 8 м.).

Дитина чітко знала відповідність до предметів, могла порівнювати, описувати їх. Наприклад:

Дорослий: "Вовк сірий".

Дитина: "Вівця біла".

Дорослий: "Вовк злий".

Дитина: "Вівця добра".

Дорослий: "Вовк великий".

Дитина: "Вівця маленька" та інше. (Денис Б. – 3 р.)

Паралельно з розвитком мовлення діти здобували знання з географії, біології, анатомії, історії, образотворчого мистецтва, музики. Наприклад, такий розділ, як "Музика", забезпечив слухання творів сучасної та класичної музики, знання назв творів і прізвиськ композиторів. Наприклад: "Мені подобається музика Чайковського. Він російський композитор. Написав "Лебедине озеро". Я люблю його слухати". (Марійка Б.).

Діти дуже любили розглядати картини художників різних епох. Знали їх назви, прізвиська художників, з якої вони країни, які ще картини написали.

У дітей, з якими ми працювали, словниковий запас склав понад 1500 слів.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Але слід сказати, що дітям до трьох років навчитись читати не судилось. На наш погляд, методика Г. Домана і С. Лупан дуже складна для дітей раннього віку. Нам вдалось ознайомити дітей з літерами; з групами слів, що називають оточуючі предмети; діти засвоїли дієслова та прикметники. За вказівкою дорослого діти знаходили розкидані по кімнаті картки з певними словами. У книжках вони могли показати літеру та назвати її. Кожний із дітей добре знав, як пишеться його ім'я, та міг написати його друкованими літерами. Оце і є найбільше досягнення в навчанні дітей читання.

Щодо математики, то тут результати більш вагомі.

Діти засвоїли основні кольори: жовтий, червоний, синій, зелений. Достатньо правильно знаходили предмети відносно себе: зліва, справа, зверху, знизу, попереду, позаду, над головою, під ногами, близько, далеко, поруч. Діти розуміли часові відношення: вчора, сьогодні, завтра, зима, весна, літо, осінь. Знали, що субота і неділя – це вихідні, а у понеділок треба йти до дитячого садка. У три роки знали геометричні фігури: куля, куб, трикутник, квадрат, трапеція, конус, піраміда, коло.

Навколо себе дитина могла досить швидко знаходити предмети, схожі на вивчені геометричні фігури. Вміла їх згрупувати за кольором, величиною, формою та намалювати (квадрат, трикутник, коло). Діти з бажанням порівнювали групи предметів, називали їх кількість. Вміли рахувати до 10 та розв'язувати прості арифметичні задачі на додавання та віднімання.

Малюки легко будували вежу з 10 кубиків. Знаходили картки з потрібною кількістю крапок. Знали цифри, відповідно числа (в межах 10). З бажанням виконували вправи з дидактичним матеріалом. Уміли добирати антоніми до запропонованих слів: великий – малий; добрий – злий; гарно – погано; сміятися – плакати; довгий – короткий та інше.

Отже, основними джерелами знань, яких набували діти на третьому році життя, є навколишні об'єкти та інформація батьків і вихователів про них.

Методика Глена Домана є інноваційною. Як доведено на практиці використання вихователями в дошкільному навчальному закладі та батьками в сім'ї елементів цієї методики призвело до того, що рівень інтелектуального розвитку дітей значно підвищився, інтерес до пізнання став вищий, мова стала головним засобом

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

спілкування дорослого з дітьми. З її допомогою діти вчилися порівнювати, встановлювати подібність, робити узагальнення, елементарні умовиводи.

Свочасно розпочате і правильно здійснюване виховання і навчання дітей раннього віку – це важлива умова їхнього повноцінного розвитку незалежно від того, де росте і виховується дитина (в сім'ї чи в дитячому садку).

Таким чином, можна зробити висновок, що інноваційні методики несуть в собі і позитивні, і негативні моменти. Все нове – це завжди цікаво. Якщо дорослі звернули на це увагу та хочуть якомога більше надати дітям знань з різних напрямків науки, то, будь ласка, пробуйте. Багато знань не буває. Чим більше знає дитина, тим краще для її розумового розвитку, аби у неї було бажання займатися, отримувати нові знання. А щоб з'явилось бажання у малюків – все залежить від нас, дорослих.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Воробьёва Е.Н. Изменение форм и содержания познавательной деятельности детей дошкольного возраста на занятиях в ДОУ/ Е.Н. Воробьёва. – Рязань, 2001. – 79 с.
2. Воспитание малыша в семье от рождения до трёх лет. / Е.О. Смирнова, Н.Н. Авдеева, Л.Н. Галигузова. – М.: АРНТИ, 2004. – 160 с.
3. Герасимова А. Школа раннего развития. От рождения до трёх лет /А. Герасимова, В. Кузнецова. – СПб.: Узд. дом "Нева", 2004. – 208 с.
4. Гмошинская М.В. Работа младенцев красками – начало творческой деятельности /М.В. Гмошинская// Дошкольное воспитание. – 2002. – № 2. – С. 30-33.
5. Горлова Н.А. Личностный подход в дошкольном образовании: стратегия и путь реализации/Н.А. Горлова. – М.: МГПУ, 2000. – 196 с.
6. Гураш Л. Ранне дитинство: специфіка, особливості / Л. Гураш // Дошкільне виховання. – 2002. – № 1. – С. 24.
7. Денисюк О. У центрі уваги – ранне дитинство / О. Денисюк// Дошкільне виховання. – 2003. – № 8. – С.10.
8. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник /І.М. Дичківська .- К.: Академвидав, 2004. – С. 203-209.

**РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ**

---

9. Кочерга О. Психофізіологія дітей 1-3 років /О. Кочерга. – К.: Шкільний світ, 2006. – 126 с.
10. Лупан С. Поверь в своє дитя /С. Лупан.– М.: Эллис Лак, 1993. – 255 с.
11. Низковська О. Цілісний підхід до виховання найменших / О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2007. – № 12. – С. 7-10.
12. Павлова Л. Малыш начинает ходить и говорить / Л. Павлова// Дошкольное воспитание. – 2000. – № 3,5,7.
13. Педагогика раннего возраста / Под ред. Г.Г. Григорьевой, Н.П. Кочетовой, Д.В. Сергеевой. – М.: "Академия", 1998. – 336 с.
14. Пироженко Т. Інноваційна психолого-педагогічна діяльність: нові підходи /Т. Пироженко// Дошкільне виховання. – 2001. – № 12. – С. 10-12.
15. Проскура О.В. Як учити найменших /О.В. Проскура, Л.О. Щибицька. – К.: Рад. шк., 1982. – 86 с.
16. Хохрякова Ю.М. Методика развития предметной деятельности в раннем возрасте /Ю.М. Хохрякова. – Пермь, 2001. – 233 с.
17. Цицулина А.В. Развиваем способности ребёнка от рождения до года /А.В. Цицулина, Л.Г. Капкова, Р.А. Беседа. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 112 с.

### 3.6. Педагогічний аналіз у системі управління дошкільним навчальним закладом

Сучасний стан освітянської галузі ставить високі вимоги до професіоналізму керівних кадрів. Щоб задовольнити потреби сьогодення, керівник дошкільного навчального закладу має однаково ефективно виконувати як педагогічні, так і управлінські функції. Недостатньо бути лише кваліфікованим педагогом, необхідно знати й розуміти, як функціонує об'єкт управління, вміти взаємодіяти з ним, оперативно впливати на нього відповідно до законів і принципів наукового управління.

Сутність управління, як визначають науковці (Ю. Конаржевський, В. Лазарев, М. Поташнік, П. Третьяков, Г. Шамова), виражається через його функції. У сучасній літературі немає загальновизнаної позиції при аналізі цієї категорії управління. У різних авторів термін "функція" вживається в декількох значеннях.

В. Афанасьєв називає управлінські функції функціями-задачами. До основних функцій управління вчений відносить розробку і прийняття управлінського рішення; організацію; регулювання та коригування; облік і контроль; збирання та перетворення інформації. Ці функції збігаються з етапами, стадіями циклу управління.

Розглядаючи функцію як сформований вид діяльності керівника, Я. Сунцов зробив висновок, що найбільш точно специфіка внутрішкільного управління виражена в чотирьох функціях: планування, організації, контролю та координації.

Т. Шамова дає таке визначення управлінських функцій – це види діяльності, які здійснює керівник. Кожна функція являє собою процес, який складається з серії взаємопов'язаних дій.

М. Поташнік зазначає, що розрізняють загальні функції управління, які називаються управлінськими діями (планування, організація, керівництво, контроль та інші), і конкретні функції, коли управлінська дія виступає з об'єктом, на який вона направлена, наприклад, планування роботи з педагогічними кадрами та інше [7:27].

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

На думку О. Мармаза, "функція – це основні види діяльності, які утворюються шляхом зведення однотипних видів роботи, що виконує керівник" [ 5:72].

У школознавстві багато років увага вчених концентрувалась на функціях планування і контролю. Інші ж функції управління, в тому числі й функція педагогічного аналізу, залишалась в тіні.

Наприкінці 70-х років на одне з перших місць у розробці школознавчих проблем виходить теоретичне обґрунтування педагогічного аналізу як функції управління. На цій основі вирішується важливе практичне завдання – підвищення ефективності інструктивно-методичної, організаційно-педагогічної та контрольної функції керівників шкіл.

Ю. Конаржевський у своїй докторській дисертації довів правомірність і необхідність виділення педагогічного аналізу в якості самостійної функції внутрішкільного управління. Для шкільного управлінського циклу, як зазначає вчений, є характерними п'ять функцій: педагогічний аналіз, підготовка управлінського рішення – плану (планування), організація, контроль, регулювання. Закінчується цикл тією ж функцією, з якої починався [2:28].

Таким чином, будь-який цикл управління розпочинається і закінчується аналітичною діяльністю. Він починається з аналізу рівня діяльності, який було досягнуто, постановки мети та визначення шляхів і засобів їх досягнення, а завершається аналізом і оцінкою отриманих результатів на основі поставленої мети.

Існують певні особливості, що характеризують педагогічний аналіз з позиції його функціональної специфіки. Перш за все, як і будь-яка інша функція управління, він починає "працювати", якщо виступає в цілісній системі управління. Результати педагогічного аналізу необхідні, щоб збагатити зміст інших функцій, наприклад, планування, контроль.

Аналіз літератури з дошкільного виховання показав, що деякі аспекти педагогічного аналізу розглядалися у зв'язку з низкою актуальних питань становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання: з проблемою підготовки кадрів для дошкільних установ (Є. Кричевська, З. Столиця, Г. Фортунатов); з вирішенням питання про права, обов'язки завідуючого дошкільним закладом, визначенням змісту його роботи (І. Ізраїлін, А. Веселова) з проблемами плановості як у розвитку дошкільного виховання в

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

цілому, так і в роботі окремого дошкільного закладу (А. Геліна); у здійсненні навчально-виховної роботи в групах (І. Ізраїлін, Є. Волкова); у зв'язку зі становленням теоретичних основ вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду (А. Аркін).

У всіх вищезазначених дослідженнях говорилося про необхідність педагогічного аналізу як у роботі з вихователями, так і в діяльності керівника дошкільного навчального закладу. У роботі завідуючого аналіз дозволяє оцінити наявність системи, прогресу в роботі дошкільного закладу, виконання ним соціальної ролі; також він необхідний для того, щоб розкрити причини негативних явищ у житті дитячого колективу (Є. Кричевська).

А. Аркін уперше в дошкільній педагогіці здійснив спробу дати визначення педагогічному аналізу. Найбільш цінним у роботі А. Аркіна, на наш погляд, є розуміння ним педагогічного аналізу як цілеспрямованого процесу пізнання, що міститься в єдності первинного синтезу, аналізу і заключного синтезу.

У 60-ті роки виходить низка методичних посібників з управління дитячим дошкільним закладом (Л. Бахтуріна, А. Васильєва, Є. Демурова, І. Кобітіна, Т. Кунько, Л. Островська, Л. Семушина, О. Фролова). Так у роботах О. Соловійової, Є. Демурової, Л. Островської, Т. Кунько питання педагогічного аналізу розглядалися у зв'язку з проблемами керівництва завідуючим дошкільного закладу. А. Васильєва, розкриваючи особливості методичної роботи в дитячому садку, показала значення педагогічного аналізу для підвищення якості навчально-виховної роботи з дітьми. Визначаючи професійні якості для вдалого керівництва методичною роботою, Л. Семушина акцентувала увагу на формуванні, насамперед, аналітичних умінь.

Педагогічний аналіз розглядався з проблемами наукової організації праці в дошкільному закладі (А. Григор'єва); інспектування дитячого садка (О. Фролова); вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду (Г. Ляміна, О. Фролова); організації та специфіки педагогічного процесу в дитячому дошкільному закладі (В. Кондратова, Н. Мчедлідзе). Однак у працях авторів вищезазначених висвітлені лише деякі аспекти проблеми педагогічного аналізу: необхідність різних видів аналізу (епізодичного, тематичного, підсумкового) в роботі завідуючого і методиста; викладені деякі рекомендації, поради щодо здійснення педагогічного аналізу, які були виведені емпіричним шляхом.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

З початку 80-х років розроблення наукових засад управління в системі освіти розглядалося як одне з найважливіших завдань. Особливої актуальності набуває ця проблема в організації роботи дошкільних закладів (А. Бондаренко, Т. Комарова, Г. Корнєєва, Л. Позняк, К. Прахова, Л. Семушина, К. Сергєєва, Р. Спружа, А. Троян). Характерною особливістю є те, що вищезазначену проблему починають розглядати не з позиції узагальнення передового педагогічного досвіду, як це було раніше, а з позиції теорії управління.

У працях Т. Комарової доведена правомірність використання терміна "управління дошкільним закладом". Важливим для нашого дослідження є положення авторки про те, що з метою розширення демократичної думки в керівництві навчально-виховним процесом необхідно навчити педагогів включатися в пошук нових ефективних форм і методів роботи з дітьми, використовуючи досягнення педагогічної науки, активно впроваджувати передовий педагогічний досвід, принципово аналізувати свою діяльність, виходити на самоаналіз та самоконтроль.

Розглядаючи педагогічний аналіз як функцію управління, А. Троян підкреслювала, що "управління дошкільною установою – це перш за все процес цілеспрямованого досягнення педагогічної цілі, певного рівня виховної роботи. Розв'язання цього завдання багато в чому залежить від якості педагогічного аналізу" [ 9:44].

У працях Р. Спружа показано, що оптимізація планування діяльності дошкільного закладу потребує всебічного комплексного аналізу роботи.

Т. Доронова вказала на наявність взаємозв'язку вирішення питань наукової організації педагогічної праці і здійснення контролю педагогічного аналізу.

На сучасному етапі наукові дослідження (М. Балашова, К. Біла, А. Бурова, Н. Денисенко, К. Крутій, Г. Лаврентьєва, Н. Лященко, Л. Поздняк та інші) доводять, що педагогічний аналіз виступає як компонент професійної діяльності, професійної підготовки вихователя, методиста і керівника дошкільного навчального закладу.

Так, О. Каплуновська підкреслює, що мета педагогічного аналізу як функції управління – це забезпечення глибини пізнавального аспекту управління педагогічним процесом у дошкільному навчальному закладі та сприяння на основі цього розвитку особистості дитини, педагога, керівника, батьків [1:85].

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Л. Поздняк зазначає, що керівникові дошкільного навчального закладу важливо постійно аналізувати сучасні умови, що дозволить орієнтувати педагогів на активне сприйняття досягнень суспільства в галузі дошкільної освіти, розвитку самосвідомості. Побудова управління на основі педагогічного аналізу дозволяє керівнику бачити й оцінювати зміни, які відбуваються в навчально-виховному процесі й, прогнозуючи шляхи його розвитку, усувати причини виявлених недоліків [6:105].

Таким чином, науковцем отримані дані, які свідчать про те, що вдосконалення управління, перехід його на більш високий науковий рівень неможливо уявити без підвищення аналітичної грамотності педагогів дошкільних навчальних закладів, і збільшення аналітичної забезпеченості управлінської діяльності.

Предметом нашого дослідження є процес формування аналітичних умінь у керівників дошкільних навчальних закладів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати методику навчання керівників дошкільних навчальних закладів педагогічного аналізу.

Доцільність навчання педагогічного аналізу як засобу оптимізації педагогічного процесу відображена в низці праць вітчизняних і зарубіжних учених (Т. Андропова, Ю. Бабанський, Н. Горбунова, І. Жерносек, Ю. Конаржевський, А. Орлова, Л. Поздняк, Л. Семушина, Н. Сергієва, Д. Йорданова, Є. Старосцяк, А. Троян та інші).

На думку Ю. Конаржевського, через педагогічний аналіз можна постійно всебічно здійснювати вивчення процесу навчання та виховання, визначати його результативність та ефективність.

А. Троян зазначала, що педагогічний аналіз – це функція, яка направлена на вивчення педагогічного процесу, його об'єктивну оцінку, виокремлення причин, які визначили рівень навчально-виховної роботи, і подальше вироблення на цій основі рекомендацій щодо вдосконалення педагогічного процесу дошкільного закладу [9: 68].

З метою визначення методики навчання керівників педагогічному аналізу нами вивчено сучасний рівень їх готовності до педагогічного аналізу. Нас цікавило, наскільки завідуючі та методисти дошкільних навчальних закладів підготовлені до проведення педагогічного аналізу, як вони аналізують роботу вихователя та педагогічного колективу, чи продумана система

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

спільної діяльності керівників та вихователів з питань управління навчально-виховним процесом; які умови створено в дошкільному закладі для підвищення кваліфікації педагогів.

Для з'ясування цих питань нами було застосовано різні методи: анкетування, безпосереднє спостереження, бесіди, аналіз документації дошкільного закладу. Анкетуванням було охоплено 132 педагога різних регіонів України (Запорізька, Дніпропетровська, Донецька області). Вивчення та аналіз анкет дозволили зробити важливий для нас висновок: керівники дошкільних закладів мають недостатній рівень підготовки до аналізу педагогічної діяльності. Вони відчують труднощі у визначенні поняття педагогічного аналізу як процесу пізнання. Під педагогічним аналізом педагоги (15%) розуміють уміння критично оцінювати педагогічну діяльність, робити висновки, знаходити недоліки або успіхи в роботі вихователів. Частина керівників (21%), аналізуючи педагогічну діяльність, бачить недоліки, але не може визначити їх причини. У той же час методично правильно проведені заняття отримують оцінку "добре" без розгорнутого аналізу. Варто зазначити, що питання педагогічного аналізу усвідомлювалися керівниками як практично необхідні для успішного керівництва начально-виховною роботою. На запитання "Чи бажаєте Ви оволодіти методикою педагогічного аналізу?" всі керівники дали позитивну відповідь.

Опитування керівників показало недостатньо глибоке розуміння ними складності й особливості здійснення педагогічного аналізу занять, режимних процесів. Якщо на спостереження роботи в групі 48% керівників витрачають дві і більше годин, а 24% – від однієї до двох годин, то на підготовку до спостереження, обробку та аналіз отриманих даних 60% керівників витрачають менше години, а 36% – менше півгодини. Тобто, більше уваги і часу приділяється спостереженню, збиранню фактичного матеріалу про хід навчально-виховної роботи, ніж її аналізу. На наш погляд, це одна з причин констатувального, описового характеру висновків.

Аналіз щоденників контролю завідуючих показав досить низький рівень записів. По суті аналіз підміняється фіксацією спостережених фактів. Більшість завідуючих зосереджують увагу не на змісті й результатах навчально-виховного процесу, а на формах його організації. Часто аналіз занять організовується переглядом їх структури, методів, які оцінюються часом вельми суб'єктивно й

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

однобічно. Враховується активність дітей, використання різних засобів, наочності тощо, але при цьому випускається з виду найголовніше – засвоєння, усвідомлення, міцність і дієвість знань, умінь їх самостійно добувати. Під час оцінювання заняття не завжди враховується його виховне значення. Більша частина пропозицій мала загальний характер. Наприклад, "Під час проведення заняття опиратися на досвід дітей", "У ході заняття розвивати пізнавальну активність дітей", "Ретельно продумувати хід заняття" та інші. Такі пропозиції не сприяли суттєвому впливу на удосконалення начально-виховної роботи на занятті. Більшість пропозицій за результатами аналізу занять не здатні реалізувати основного призначення педагогічного аналізу – усунути причини, які викликали труднощі й помилки у проведенні занять. Це зумовлено низьким аналітичним рівнем висновків, у яких ці причини не розкриваються.

Наші спостереження за організацією методичної роботи, аналіз її змісту показали, що ідея необхідності педагогічного аналізу в основному декларується. Керівники дошкільних закладів під час організації та проведення різних форм методичної роботи не зосереджують увагу на розвитку аналітичних умінь вихователів. Рівень аналітичних умінь керівників дошкільних закладів досить низький. Такий висновок був підтверджений безпосереднім спостереженням за роботою керівників з вихователями дошкільних освітніх закладів.

Спостереження показали, що керівники володіють окремими вміннями педагогічного аналізу. Побудувати свій аналіз більш чи менш послідовно їм допомагали різні схеми, алгоритми, які представлені в методичній літературі. Проте їх аналіз нагадував відповіді на запитання, які вимагають простої констатації фактів. Керівники зосереджували увагу в основному на окремих фрагментах, не відображаючи сутності та специфіки заняття як форми навчання та виховання. У результаті не забезпечувалась єдність аналізу та синтезу в процесі аналітичної діяльності.

Необхідно також зазначити, що керівники не завжди могли провести діагностику причин низького рівня отриманих результатів, це в свою чергу не дозволяло їм намітити шляхи усунення недоліків. Вони не визначали причинно-наслідкових зв'язків у системі вихователь-дитина-засоби-результат.

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

Отже, аналіз фактичного матеріалу дозволив зробити висновок про недостатньо високий рівень знань і вмій педагогічного аналізу керівників, відсутність у практиці роботи дошкільних навчальних закладів системи навчання педагогічного аналізу. А це в свою чергу знижує роль функції педагогічного аналізу в удосконаленні професійної майстерності педагогів.

Одним із завдань нашого дослідження була розробка методики навчання керівників педагогічного аналізу. Процес навчання педагогічного аналізу – це процес оволодіння методикою пізнання причинно-наслідкових залежностей під час оцінювання конкретного педагогічного явища або факту. Саме педагогічні факти та явища виступають головними об'єктами педагогічного аналізу, як зазначав В. Сухомлинський [8:95]

Педагогічні факти відображають основні типові тенденції та закономірності розвитку дитячого колективу. Через факти практика виступає критерієм істинності педагогічної теорії, яка, в свою чергу, збагачуючись найбільш цінними та значущими фактами, отримує подальший розвиток і позитивно впливає на педагогічну практику. В цьому знаходять своє вираження діалектична єдність і взаємозв'язок педагогічної теорії та практики.

Педагогічний факт – це "клітинка" педагогічного процесу. Аналіз педагогічних фактів, установлення між ними причинно-наслідкових зв'язків, їх узагальнення сприяють виявленню суті того чи іншого явища. Поняття педагогічного факту, педагогічного явища не зводиться до того, що зовні виражено (вчинки дітей, події, випадки та інше). Вони відображають внутрішню логіку педагогічної діяльності (зв'язки, закономірності, залежність). На наш погляд, такий підхід до розгляду названих понять найкращим чином сприяє розвитку педагогічного мислення педагога, вмінню того особливого, що характерне для педагогічної праці.

Згідно з діалектикою, для того щоб знати певні предмети, явища або процеси та управляти ними, необхідно вивчити всі їхні аспекти, зв'язки та відношення. Тому пізнання будь-якого явища або процесу починається із з'ясування суперечливих моментів. "Проаналізувати суперечність – значить пізнати її сутність, тобто головну, внутрішню, відносно стійку сукупність її сторін, розкрити її природу" [3:44]. Саме педагогічний аналіз, як визначає Ю. Конаржевський, є процес пізнання, який відображає певну

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

педагогічну дійсність і є складним процесом проникнення педагога в сутність педагогічних явищ [3:47]. "Завдання аналізу полягає у тому, щоб із різних даних, які відображають окремі явища і факти, скласти загальну, цілісну картину процесу, виявити притаманні закономірності і тенденції" [3:124].

Педагогічний аналіз – це процес пізнання, що відображає частину дійсності – педагогічну. Він являє собою складний процес проникнення педагогом у сутність педагогічних явищ.

Педагогічний аналіз – це особливий вид пізнавальної діяльності. Пізнання починається з живого, чуттєвого споглядання дійсності.

Живе споглядання – перша сходинка пізнання. Це стадія спостереження і вивчення об'єкта, чуттєва сторона пізнання. На цій стадії збирається фактичний матеріал, який потрібен для того, аби перейти до другого ступеня пізнання, до абстрактного мислення. На основі останнього суб'єкт управління розмежує суттєве й несуттєве, виділяє найбільш істотні ознаки процесу або явища, що вивчається, встановлює зв'язки між ними, оцінює їх. Таким є другий етап пізнання цілого – абстрагування, рух думки від чуттєвого конкретного цілого до абстрактного – окремим поняттям, визначенням, що відображають компоненти, частини цілого, що є виділеною шляхом аналізуючої роботи людського розуму. На цій стадії пізнання розумові операції педагога мають ту особливість, що вони характеризуються не механічним поділом цілого на його частини, а вивченням різних сторін головної суперечності у явищах. На цьому етапі пізнання педагог за допомогою виділення й синтезу ознак, їх оцінки і порівняння з нормативними вимогами встановлює причини явища, що його цікавить. На цьому процес пізнання об'єкта чи явища, що досліджується, не закінчується. У подальшому, визначаючи перспективи діяльності педагогічного колективу і розробки чітких практичних пропозицій щодо усунення недоліків, керівник дошкільним навчальним закладом продовжує перевірку своїх висновків, особливо в процесі виконання колективом поставлених завдань. Отже, в процесі педагогічного аналізу практика одночасно є основою і метою пізнання, критерієм істини.

Необхідно зазначити, що перший і другий ступені пізнання визначаються третім ступенем пізнання, розвиваються на основі практики і обов'язково перевіряються нею як необхідним критерієм

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

істини. "Тільки такий шлях приводить пізнання (педагогічний аналіз) до об'єктивних висновків, очищуючи отримані знання від суб'єктивізму" [2:25]. Як і будь-які компоненти тієї чи іншої системи, ступені пізнання діалектично взаємопов'язані і виступають у єдності.

Таким чином, матеріалістична діалектика допомагає вихователю, методисту і завідувачому дошкільного навчального закладу розглядати будь-яке педагогічне явище в розвитку, враховувати при аналізі всі його зв'язки і характерні особливості. Застосування діалектичного методу до вивчення стану навчально-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі створює всі умови для проникнення у сутність педагогічного процесу.

Навчання педагогічного аналізу проходило в єдності вивчення теорії педагогічного аналізу і оволодіння аналітичною практикою. На нашу думку, ефективною формою навчання є проведення проблемного семінару. Саме проблемний семінар виступає найбільш вдалою формою навчання педагогів, яка уможливило встановлення зв'язків багатого досвіду педагогічної роботи і результатів наукових досліджень.

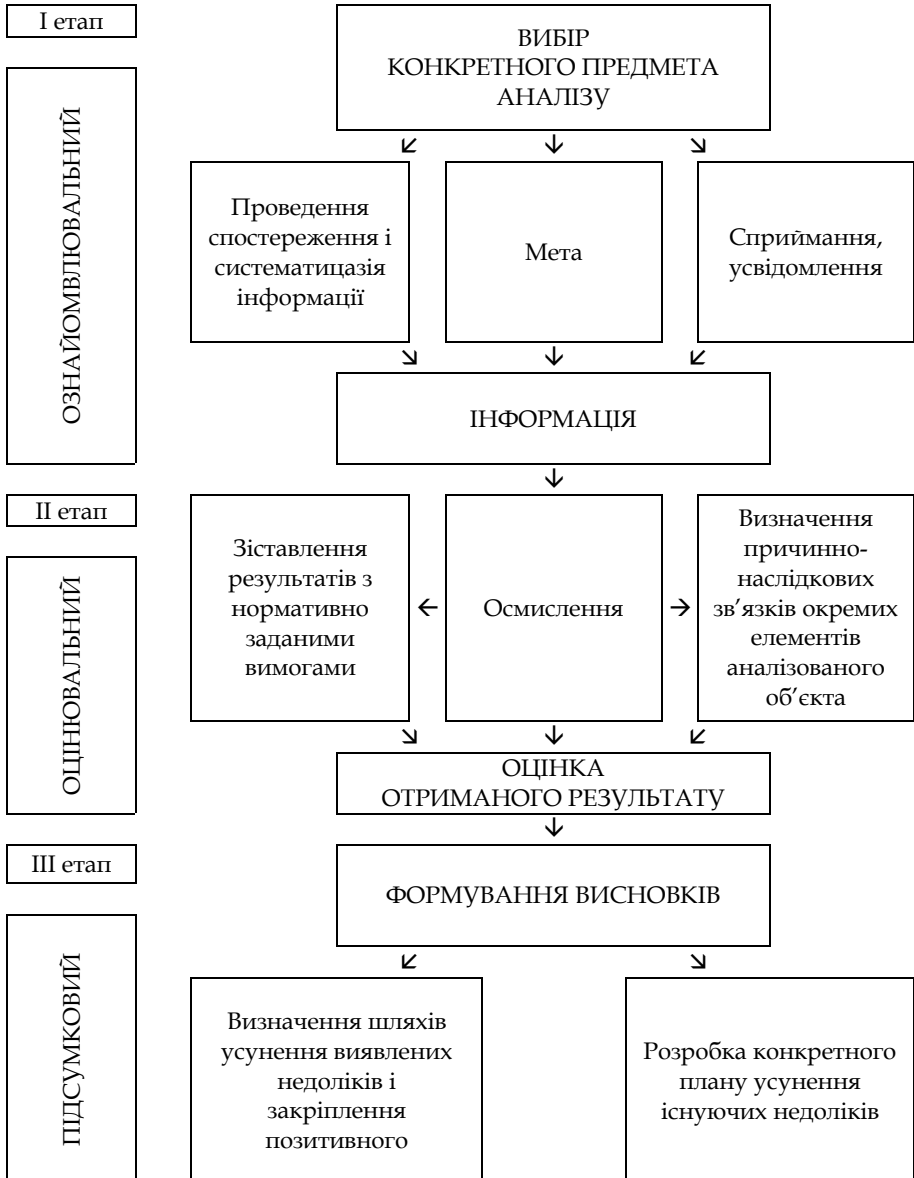
У роботі проблемного семінару брали участь завідувачі і методисти (всього 25 педагогів) дошкільних навчальних закладів м. Бердянська. Робота проводилась поетапно. На першому етапі ми визначили мотиваційну готовність керівників до навчання і рівень їхніх знань про педагогічний аналіз. Результати, які отримали на цьому етапі, дозволили зробити висновок про те, що стан педагогічного аналізу навчально-виховної діяльності експериментальних дошкільних навчальних закладів адекватний рівню, який був визначений у ході констатації. Тому формування системи знань та аналітичних умінь керівників ми забезпечували комплексною організацією процесу навчання.

Нами була розроблена модель навчання педагогічного аналізу діяльності керівників дошкільних навчальних закладів. Вибір нами моделювання для розробки методики навчання педагогічного аналізу обумовлюється низкою причин. По-перше, моделювання використовується з метою визначення характеристики раціональних способів побудови об'єктів; по-друге, модель дозволяє дослідити, конструювати об'єкти, які з тих чи інших причин не можуть бути вивчені безпосередньо. До таких об'єктів ми відносимо аналітичну діяльність педагога (таблиця 3.6.1).

**НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ:  
ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ**

Таблиця 3.6.1

**Модель навчання керівників ДНЗ педагогічного аналізу**



### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

На основі запропонованої моделі ми розробили методикау навчання педагогічного аналізу, яка складається з таких етапів: ознайомлювального, оцінювального та підсумкового. Основна складність розробки методики була в тому, що необхідно, враховуючи специфіку процесу навчання педагогічного аналізу, поєднати теоретично правильний підхід до педагогічного аналізу як діалектичної єдності аналізу й синтезу з розв'язанням практичного завдання – створити досить просту і зручну методикау навчання педагогічного аналізу. Процес навчання ми умовно поділили на етапи.

Мета першого етапу (ознайомлювального) полягає в збиранні досить повної й об'єктивної інформації, її систематизації для аналізу. Зміст цього етапу включає вибір конкретного предмета аналізу, постановку мети аналізу, проведення спостереження, сприймання, усвідомлення і систематизація інформації.

Мета другого етапу (оцінювального) – об'єктивна оцінка кожного елемента заняття. Змістом цього етапу є аналіз інформації, зібраної на першому етапі, на основі її систематизації, зіставлення з нормативно заданими вимогами, визначення причинно-наслідкових зв'язків окремих елементів аналізованого об'єкта. Це важливий етап аналізу навчально-виховного процесу, він дає можливість об'єктивної оцінки бачення і виділення успіхів і недоліків.

Мета третього етапу (підсумкового) полягає у визначенні шляхів усунення виявлених недоліків, закріпленні позитивного, формуванні висновків, які містять оцінку заняття з позиції його кінцевого результату, тобто визначення ефективності розвивальної, навчальної і виховної функцій у зв'язку з виділеним програмовим змістом. На основі висновків пропонуються рекомендації, які спрямовані на ліквідування причин, що негативно впливають на результат. Змістом даного етапу є синтез отриманих характеристик і оцінок.

Оскільки формування аналітичних умінь в діяльності педагога проходить поступово, охоплюючи різноманітні види педагогічної діяльності в різній мірі, неможливо відокремити один етап від іншого. Але поетапний розгляд дозволяє намітити основні цілі управління процесом навчання педагогічного аналізу в залежності від рівня аналітичної діяльності педагогів і визначити конкретні шляхи досягнення мети.

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

Відповідно до моделі навчання керівників дошкільних навчальних закладів педагогічного аналізу ми розробили програму. Важливим принципом її побудови є зв'язок теорії з практикою, який простежується в тому, що, з одного боку, педагогічна теорія виступає засобом пізнання та прогнозування педагогічної практики, а з іншого – педагогічна практика є перевіркою теоретичних рішень. Програма розрахована на один рік. На весь курс відводиться 40 годин. Запропонована програма є орієнтовною. Залежно від рівня розвитку аналітичних умінь керівників можна змінювати зміст теми і бюджет часу на її вивчення.

Роботу з формування у керівників аналітичних умінь будували в таких напрямках:

- формування цілісного уявлення про структуру педагогічної діяльності, зміст професійних умінь, сутність педагогічного аналізу;
- демонстрування способів виконання педагогічного аналізу;
- удосконалення та закріплення аналітичних умінь у процесі самостійного виконання завдань (аналіз педагогічної ситуації, діагностика розвитку дітей, розв'язання педагогічних завдань та ін.);
- практичне виконання керівниками дій з аналізу педагогічної діяльності.

Програма передбачала проведення лекцій і практичних занять. На лекціях розглядалися теоретичні питання з проблем: завідуючий у системі управління дошкільним освітнім закладом; педагогічний аналіз як функція управління; методологічна основа педагогічного аналізу; педагогічна діяльність як об'єкт аналізу; основні етапи педагогічного аналізу та формування аналітичних умінь; значення педагогічного аналізу в підвищенні професійної майстерності вихователів; роль науково-методичної роботи в дошкільних освітніх закладах як засобу формування аналітичних умінь. На практичних заняттях конкретизували теоретичні положення, розглядали шляхи та засоби формування умінь аналізувати педагогічну діяльність. Тому практичні заняття склалися з двох частин: перша – конкретизація теоретичних положень, обговорення шляхів та засобів формування умінь аналізувати педагогічну діяльність; друга – перегляд окремих видів педагогічної діяльності та її аналіз. Така комплексна робота з керівниками дошкільних навчальних закладів сприяла, з одного боку, творчому усвідомленню ними педагогічної теорії, а з іншого –

формуванню вмінь використовувати теоретичні знання в своїй педагогічній діяльності. До кожного заняття пропонували список психолого-педагогічної та методичної літератури. До кожної теми був визначений перелік основних понять, а також конкретні вміння, які необхідно сформувані (вміння спостерігати педагогічний процес, одержувати необхідну інформацію; вміння виділяти в педагогічному процесі елементи та аналізувати кожний з них окремо; вміння вивчати особистість та діяльність дітей, педагога; вміння встановлювати взаємозв'язок між елементами педагогічного процесу; вміння виявляти причини успіху або недоліків в роботі; вміння робити висновок про стан педагогічної діяльності, формувати конкретні та доцільні пропозиції з його покращення, документально оформляти результати педагогічного аналізу).

Складність процесу використання теоретичних знань на практиці полягає в тому, що педагогічна діяльність є досить багатогранною. Керівникам важко було побачити прояви педагогічних закономірностей в конкретних ситуаціях. Тому важливого значення в "переведенні" педагогічної теорії в інструмент практичної діяльності надавалося практичним заняттям.

Практичні заняття мали різноманітний характер: перегляд та аналіз навчально-виховного процесу, завдання яких полягало в показі зразка аналізу різних його елементів або корекції процесу формування аналітичних умінь; заняття-консультації, в процесі яких керівник відповідав на запитання; заняття-співбесіди за вивченою літературою з проблем педагогічного аналізу; заняття методичного характеру з метою уточнення та поглиблення знань про ті чи інші методи та прийоми педагогічного аналізу.

Пізнання педагогічної діяльності починається з аналізу її елементів. Елемент педагогічного аналізу постає перед нами як одиничне педагогічне явище, своєрідна "клітинка" педагогічного процесу. Як елементи аналізу можуть виступати конкретна педагогічна задача, окреме заняття та інші види діяльності.

Аналіз заняття є початковим елементом в системі педагогічного аналізу. Саме тому воно стало головною ланкою нашої роботи. Оскільки заняття являє собою цілісну систему, його компоненти взаємопов'язані через відношення (синтез) їх один з одним. Отже, аналіз заняття можна представити у формі "аналіз через синтез". На це важливо звернути увагу, оскільки саме в міру

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

того, як педагог розкриває систему зв'язків та відношень, в яких знаходиться об'єкт аналізу, він починає помічати, відкривати та аналізувати нові, ще невідомі ознаки цього об'єкта, і навпаки, доки педагог сам не почне розкривати систему таких зв'язків, він не звертає жодної уваги на нове, не помічає якісних змін у педагогічному процесі.

Основу аналізу складають такі операції:

- структурне роздроблення та виділення основних компонентів діяльності, явища або ситуації;
- установлення взаємозв'язків між структурними елементами;
- виявлення причинно-наслідкових залежностей умов, методів та результатів роботи;
- аргументування висновків.

Це можна наочно показати у вигляді основного алгоритму педагогічного аналізу.



Під час аналізу педагогічного процесу керівниками в дошкільного навчального закладу ми спостерігали стереотипні підходи. Причина такого явища, на наш погляд, у недостатньому розвитку в них творчого мислення, не сформованості уміння транспортувати теоретичні знання в практичну діяльність. З метою розвитку у педагогів творчих здібностей ми використовували активні методи навчання, а саме: моделювання типових ситуацій, варіативні творчі завдання, порівняльний аналіз, розв'язання різних типів педагогічних ситуацій тощо. Наприклад, практичне заняття з теми "Розв'язання виховних завдань у процесі навчально-виховної роботи з дітьми"и проводили таким чином:

- організували колективний перегляд заняття;
- провели аналіз заняття. Кожний керівник самостійно аналізував один із акцентів заняття (на вибір): "як вихователь використовує виховні можливості навчального матеріалу?"; "які колективні форми організації діяльності дітей використовувалися на

### РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

---

занятті та яка їх ефективність?"; "який виховний вплив на дітей мали використані методи навчання?"; "яке значення мав стиль відношень вихователя та дітей на занятті?" та інші. Така робота з використанням варіативних завдань забезпечувала активізацію мислення керівників.

Ефективність навчання керівників педагогічного аналізу, на нашу думку, досягається в процесі ними розв'язання завдань, які беруться з практики навчання та виховання дітей. Під час практичних занять ми використовували педагогічні ситуації різного типу: ситуація-ілюстрація, ситуація-оцінка, ситуація-вправа, ситуація-проблема. Так, ситуація-ілюстрація дозволяла на конкретному прикладі з педагогічної практики показати послідовність дій вихователя в тій чи іншій обстановці; ілюстрація-оцінка-оцінити їх правильність та цілеспрямованість; ситуація-вправа передбачала вивчення керівниками основних нормативних документів, знання яких дозволяло знайти педагогічне рішення. Найбільш складною є ситуація-проблема. Керівники в процесі аналізу ситуації даного типу повинні були логічно оформити проблемне завдання, що з неї випливає, знайти шляхи його розв'язання, оцінити ефективність різних шляхів, які ведуть до мети, зробити більш вдалий аргументований вибір.

В якості матеріалу, який обговорювався, ми використовували фрагменти занять, записані на відеоплівку різного роду мікроситуації, які виникали на занятті. Аналіз їх дозволяв дати більш якісну оцінку конкретного педагогічного вміння. Такий фактичний матеріал, який використовувався для аналізу педагогічної діяльності, представляв "живу реальність" проведеного педагогічного процесу. Записи можна було використовувати декілька разів, уточнювати деталі, звертаючи увагу на вербальні та невербальні засоби педагогічного впливу.

Увесь навчальний процес ми будували на основі вільного обміну думками. Саме це давало керівникові більш широку можливість реалізувати право на власні думки. Альтернативність думок, їх обґрунтування дозволяло не лише прийти до правильного рішення, а й сприяло формуванню самооцінки, самовизначенню особистості. Робота проблемного семінару дозволила зробити низку, на наш погляд, цікавих спостережень і висновків. На початку роботи семінару керівники в процесі аналізу в основному орієнтувалися на позитивні результати: всі діти мали добре засвоїти програмний

## НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ЗНАХІДКИ

---

матеріал, відповідати і робити все правильно. На нашу думку, це наслідок нерозуміння макроструктури заняття, того, що дане заняття є тільки ланкою, елементом всієї навчально-виховної роботи і вимоги до його результату диктуються місцем, яке воно займає в педагогічному процесі. Деякі керівники недостатньо точно виокремлювали структурні елементи діяльності вихователя, їх міркування носили в основному оцінний, а не аналітичний характер. Спостерігався формальний підхід до розуміння конкретних пропозицій за результатами аналізу. Конкретною вважалася та порада, в якій указувалося, що необхідно зробити. Конкретність порад не була пов'язана зі змістовою стороною, з тим, наскільки вона може служити керівництвом до дії. Причиною цього, на наш погляд, є відсутність постійного співвідношення якості аналізу з рівнем навчально-виховної роботи в конкретній групі.

Проведена робота з керівниками дошкільних освітніх закладів показала, що процес формування педагогічного аналізу значно активізується такими педагогічними умовами:

- формувати в керівників психологічну готовність до свідомого оволодіння аналітичними вміннями;
- ознайомлювати керівників із суттю та змістом педагогічного аналізу, формувати в них потребу в оволодінні ними;
- дотримуватися послідовності й етапності у формуванні вмінь аналізувати педагогічну діяльність;
- озброювати керівників еталонами, зразками педагогічного аналізу;
- розуміти педагогічний процес у дошкільному освітньому закладі як систему, яка потребує системного підходу до його вивчення;
- планувати науково-методичну роботу в дошкільному освітньому закладі з урахуванням закономірностей управління процесом підвищення кваліфікації, зосереджуючи увагу на питаннях формування педагогічного аналізу.

Важливе значення мала для нас оцінка учасників проблемного семінару ефективності експериментальної роботи з навчання педагогічного аналізу. 85% керівників схвалили програму навчання педагогічного аналізу. Загальна думка більшості педагогів була виражена у тому, що, навчання педагогічного аналізу має бути не епізодом, а постійною частиною науково-методичної роботи в дошкільному навчальному закладі.

Таким чином, педагогічний аналіз стає ефективним засобом управління дошкільним освітнім закладом за умови навчання керівників педагогічного аналізу.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Дитячий садок: управління/ уряд. Г.Вороніна. – К.: Редакція загальнопедагогічної газети, 2005. – 128 с.
2. Конаржевский Ю.А. Функция педагогического анализа и ее роль в процессе управления школой /Ю.А. Конаржевский. – Магнитогорск: Изд.-во МаГУ, 1976. – 52 с.
3. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 144с.
4. Литвин О. Аналіз відкритого заняття/О. Литвин// Дошкільне виховання. – 2000. – №4. – С. 12.
5. Мармаза О.І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління /О.І. Мармаза. – Х.: Основа, 2005. – 176 с.
6. Позняк Л.В. Управление дошкольным образованием / Л.В. Позняк, Н.Н. Ляшенко. – М.: "Академія", 2001. – 432 с.
7. Поташник М.М. Оптимизация управления школой / М.М. Поташник. – М.: Знание, 1991. – 64 с.
8. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1973. – 196 с.
9. Троян А.Н. Функция педагогического анализа в управлении работой дошкольного учреждения: дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук /А.Н. Троян. – М., 1984. – 173 с.
10. Управління навчальним закладом. У двох частинах. Ч.2: Ключ до професійного успіху / О.І. Мармаза, О.М. Касьянова, В.В. Григораш та ін. – Х.: Ранок, 2003. – 152 с.

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

