

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

ФОРМУЄМО У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІЛІСНЕ СВІТОБАЧЕННЯ

Навчально-методичний посібник

*(Кононко О.Л., Луценко В.О., Нечай С.П., Плохій З.П., Сидельникова О.Д.,
Старченко В.А., Терещенко О.П., Шелестова Л.В., Якименко Л.Ю.)*



Київ-2013

УДК 372.3
ББК 74.102
Ф 79

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання
(протокол № 8 від 26.10.2012 р.)*

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(Лист МОН України № 1/11-15148 від 04.10.2013 р.)*

Авторський колектив:

*Кононко О.Л., Луценко В.О., Нечай С.П., Плохій З.П.,
Сидельникова О.Д., Старченко В.А., Терещенко О.П.,
Шелестова Л.В., Якименко Л.Ю.*

Рецензенти:

*Петрочко Ж.В. — доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України;
Брежнева О.Г. — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету*

Ф 79 Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навчально-методичний посібник / Авт. кол-в: Кононко О.Л., Луценко В.О., Нечай С.П., Плохій З.П., Сидельникова О.Д., Старченко В.А., Терещенко О.П., Шелестова Л.В., Якименко Л.Ю. — К. : «Імекс-ЛТД». — 260 с.
300 пр.
ISBN 978-966-189-236-0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Навчально-методичний посібник присвячений актуальній проблемі формування у дітей старшого дошкільного віку цілісного світобачення. У посібнику представлено інформацію, яка дозволить педагогам і батькам зорієнтуватися у сучасних аспектах освітньої роботи, пов'язаної із формуванням цілісного світобачення у старших дошкільників, допоможе у виборі шляхів та засобів інтеграції розрізнених знань про себе та довкілля, сприятиме формуванню у дошкільному дитинстві первинного дитячого світогляду як важливого життєвого орієнтиру.

Навчально-методичний посібник може представляти інтерес для науковців, викладачів, студентів педагогічних закладів, вихователів дошкільних навчальних закладів, а також батьків.

ББК 74.102

ISBN 978-966-189-236-0

© Інститут проблем виховання
НАПН України, 2013

ЗМІСТ

СВІТОБАЧЕННЯ ДИТИНИ ЯК ЖИТТЄВИЙ ОРІЄНТИР (Вступ) – <i>Кононко О.Л.</i>	4
Розділ 1. ЦІЛІСНЕ СВІТОБАЧЕННЯ ЯК ЖИТТЄВИЙ ОРІЄНТИР ТА УМОВИ ЙОГО ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ. – <i>Кононко О.Л.</i>	12
Розділ 2. ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО СЕБЕ ТА ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО САМОСТАВЛЕННЯ. – <i>Сидельникова О.Д.</i>	36
Розділ 3. ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ. – <i>Плохій З.П.</i> ..	67
Розділ 4. УЯВЛЕННЯ ПРО ДИТЯЧУ ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ: РІЗНОВИДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ. – <i>Якименко Л.Ю.</i>	88
Розділ 5. ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ОБРАЗУ ДОРΟΣЛОГО ЖИТТЯ. – <i>Луценко В.О.</i>	113
Розділ 6. ЗБАГАЧЕННЯ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ПРО ЛЮДСЬКЕ ЖИТЛО. – <i>Старченко В.А.</i>	129
Розділ 7. ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ДОБРОЗИЧЛИВІСТЬ, ЇЇ РОЛЬ В ЖИТТІ ТА СПОСОБИ ПРОЯВУ. – <i>Терещенко О.П.</i>	144
Розділ 8. ДОПОМОГА ДИТИНИ У ПІЗНАННІ ПРЕДМЕТНОГО СВІТУ. – <i>Шелестова Л.В.</i>	166
Розділ 9. ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІЛІСНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ЗВУКИ ДОВКІЛЛЯ. – <i>Нечай С.П.</i>	206
ПІСЛЯМОВА – <i>О.Д. Сидельникова.</i>	231
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК	232
ДОДАТКОВА ЛІТЕРАТУРА	254

ВСТУП

СВІТОБАЧЕННЯ ДИТИНИ ЯК ЖИТТЄВИЙ ОРІЄНТИР

Слід констатувати: сьогодні створено нову цивілізацію. Наші діти живуть переважно у **штучно створеному світі**. У бутті сучасної людини, особливо у великих містах, предметний, рукотворний світ домінує над природним, внутрішнім життям, навіть спілкуванням з оточуючими. Їхнє місце все більше посідають всілякі прилади, машини, одяг, прикраси, хімічні препарати... Зрозуміло, вони вкрай важливі для комфорту, проте **заміщення** широкого життєвого світу людини предметами і речами порушує баланс, гармонію, засвідчує небезпечні тенденції.

Дитина, котра народилася у XXI столітті, прикута до мобілки, телевізора, приставки до нього, комп'ютера, плеєра. Вона з усіх боків окута шумами, голосними звуками, різноманітною інформацією. Їй ніколи зупинитися, зосередитися на своїх бажаннях, поміркувати або помріяти у тиші. На кухні її оточують холодильник, електрочайник, мікрохвильова піч, комбайн, хлібопіч, соковижималка, різноманітні устрої для подрібнення овочів та фруктів... Зрозуміло, електричні. Якщо на день-два відключити електрику, станеться катастрофа! Не працюватимуть банки, мегамаркети, каналізація у житлових будинках, виробництва з переробки відходів життєдіяльності, холодильники, комп'ютери, мобілки... Залишившись без звичних життєвих атрибутів, п'яти-, шестирічна дитина почуватиметься безпомічною, безпорадною, неприкаяною.

Отже, заміщення близьких зв'язків з природою зрідненням з предметами і речами важко вважати доцільним.

Початок XXI століття ознаменувався зміною світоглядної позиції людей, трансформацією цінностей, руйнацією моделі врівноваженого світу. Нашим дітям та онукам випало жити в епоху глобалізаційних змін, високих інформаційних технологій, надзвичайної інтенсивності життя, плинності суспільних пріоритетів, надмірного матеріального розшарування населення, невизначеності життєвих перспектив.

Сьогодні змушує зростаючу особистість вирішувати життєві завдання високої новизни й складності, актуалізує необхідність поводитися компетентно у багатоваріантному

світі, кваліфікувати події життя за ступенем їх значущості, безпеки, корисності. Все це посилює важливість формування в особистості, починаючи з дошкільного дитинства, *свідомого ставлення до життя, умінь виділяти, кваліфікувати, запам'ятовувати та збагачувати свій індивідуальний досвід новою інформацією*. Світобачення особистості визначає зміст і форму її життєвої позиції, характер стосунків з людьми, цілі та ідеали.

Різні люди дивляться на світ по-різному. Одні — відкритими очима, прямим поглядом, довірливо і зацікавлено, виявляючи високу сприйнятливість до життєвих вражень і подій, з надіями і сподіваннями на майбутнє, виробляючи реальні значущі плани, вдаючись до здорової міри ризику, орієнтуючись на моральні ідеали. Дехто — примруженими очима-щілинками, щоб бачити лише те, що їм хочеться, та й те частково, нечітко, клаптево; їхні цілі невизначені, плінні, інтереси нестійкі, очікування невисокі, плани вельми меркантильні. Декотрі — крізь «рожеві окуляри», одержуючи нереалістичну, прикрашену картину світу, або крізь «чорні окуляри», які все навкруги забарвлюють у темні тони, приглушують враження від різнокольоровості життя, дезорієнтують, навіюють тривогу.

Життєві враження, а отже, і світобачення в цілому, великою мірою залежить від ракурсу погляду та масштабу й чіткості одержаної «картини» (зображення). Можна спостерігати за життям: зблизька, досліджуючи те, що привернуло увагу, одержуючи власний досвід; здалеку, коли враження приблизні, схематичні; вдивлятися у бінокль, наближаючи об'єкт уваги, уточнюючи його характеристики, проте не маючи змоги доторкнутися до нього, обмацати; у мікроскоп, відкриваючи для себе існування недоступного неозброєному оку; у телескоп, одержуючи первинні уявлення про далекий таємничий світ Космосу; знайомлячись з чимось з допомогою аудіо-, відеоапаратури та книжок; інформативними можуть бути оповідання дорослих про те, чого дитина ще не бачила або має обмежений досвід спілкування.

Отже, світобачення може бути цілісним (нерозділеним, узагальненим, більш-менш повним, інтегрованим), оптимістичним, реалістичним, збалансованим, морально спрямованим, несуперечливим; а може — клаптевим, песимістичним,

неадекватним, незбалансованим, меркантильно забарвленим, суперечливим. У першому випадку йдеться про свого роду ідеальний варіант, життєдайне світобачення, яке слугує хорошим життєвим орієнтиром як у знайомих, так і незнайомих життєвих ситуаціях, допомагає не заблукати у житті, рухати своїм курсом, проживати своє, а не чуже життя. У другому — про вельми розповсюджений тип світобачення особистості, який радше дезорієнтує, ніж слугує дороговказом, ускладнює життя, призводить до прийняття нерозумних рішень.

Життєдайне світобачення (російською — *животворное*) — це такий погляд на життя, який оживлює, укріплює, породжує природні сили, життєву енергію особистості, допомагає її гармонійному входженню у широкий світ. Воно формується не лише завдяки зору, його пильності, вміння концентрувати увагу і спостерігати за життєвими об'єктами. Хоча, безсумнівно, що 60% інформації про світ ми одержуємо саме завдяки зору.

Проте для кожного з нас, а для маленької дитини особливо, неабияке значення відіграють й інші органи чуття, завдяки яким життєві враження збагачуються різноманітними звуками, тактильними відчуттями, запахами, смаками, відчуттям рівноваги, просторовим відчуттям. Завдяки сумі цих відчуттів утворюється цілісний образ світу, складається комплекс уявлень про нього, формується власна, суб'єктивна, індивідуальна, своєрідна картина світу — зовнішнього і всередині нас.

Погляд маленької дитини на світ визначається її життєвим досвідом (знаннями, уміннями, навичками, звичками, емоційною пам'яттю). А він залежить, у першу чергу, від ціннісних орієнтацій рідних дорослих. Неабияку роль у визначенні ракурсу погляду зростаючої особистості на довкілля і себе відіграють матеріальний статок сім'ї, рівень культури дорослих членів родини, коло їхніх інтересів, ставлення батьків і старших братів, сестер до життя у всіх його проявах, реальні вибори і пріоритети авторитетних людей, їхня поведінка у різних видах діяльності — пізнавальній, комунікативній, трудовій.

Якщо у матері і батька переважає оптимістичний погляд на життя, вони працелюбні й доброзичливі, мають широкий кругозір й коло інтересів, вирізняються почуттям гумору, ставляться до грошей та інших матеріальних цінностей виважено,

не перетворюють їх на сенс життя, син (донька), ймовірно, зростатиме відкритим світу, з хорошими самопочуттям, здоровим глуздом, відкритим до спілкування зі світом — природним, людським, предметним. Його елементарне за формою світобачення за змістом оптимістичне, досить реалістичне й збалансоване, морально орієнтоване.

Якщо батьки живуть, паруючи над життям, ставлячись до нього несерйозно й вельми безвідповідально, заробляють гроші важко, а витрачають їх легко, мало чим цікавляться, малюк зростає з відчуттям того, що життя дається для насолоди, розваг, мандрівок. Зростаючи, він хоче мати багато чого, проте розраховує на манну небесну, а не власні зусилля. Його світобачення незріле, інфантильне, ситуативне, залежить від настрою і зовнішніх впливів. Наслідком цього є некомпетентна поведінка, імпульсивні дії, нездатність прийняти правильні самостійні рішення.

За умови, що сім'я характеризується песимістичним поглядом на життя, бачить переважно негативні його сторони, нікому не вірить, все критикує, ні від кого не очікує нічого доброго, живе замкненим життям й своїми вузькими інтересами, дитина зростає закритою, некомунікабельною, недовірливою, здебільшого заздрісною й недобррозичливою. Песимістичне світобачення батьків продукує песимістичний, нереалістичний дитячий світогляд, закритість світу, емоційну несприйнятливність.

У матеріально занепокоєній сім'ї, зорієнтованій на збагачення, накопичення, конкуренцію з сильними світу цього, зростає дитина, сенс життя якої полягає у тому, щоб у дорослому житті стати олігархом і мати змогу купити все, що вона схоче. Її світобачення вузьке, нереалістичне, радше дезорієнтує, ніж орієнтує в житті. Їй важко налагодити контакти, вона протягом життя не матиме справжніх друзів, й може, так і не зрозуміє ніколи, що багато чого в житті не купується за гроші.

На жаль, сьогодення тенденція характеризується дисгармонійним світобаченням більшості людей — дорослих і дітей, зорієнтованістю не на окультування себе, догляд й збереження природного довкілля, гармонізацію стосунків з оточуючими людьми, а на накопичення *предметів*. Саме *предметно-ігрове середовище* — домінанта сьогодення. Відбувається свого роду карнавалізація життя, домінування споживання над створен-

ням, формування установок, що від життя треба брати якомога більше. Вершинами успіху вважаються не наукові відкриття, новачі у науці, професіоналізм, а домагання високого соціального статусу, привабливих посад, звучних звань.

Непомітно, проте цілеспрямовано, життєва установка **«бути»** (справжнім, компетентним, творчим) змінюється іншою **«здаватися таким»**. Це — надзвичайно тривожна тенденція, яка засвідчує нездоров'я нації. Отже, кожний з нас як особистість, громадянин, педагог зобов'язаний визнати цей факт, визначити причини такого стану речей, переглянути пріоритети дошкільної освіти, використовувати ефективні освітні технології.

Час, нарешті, прийняти як керівництво до дії вже давно винайдену справжніми науковцями тезу — пріоритетом для освітян-дошкільників має стати **розвиток особистості, її компетентності у різних сферах життя**, а не її предметна підготовка до майбутнього шкільного життя. Лише за цих умов дитина навчиться з перших років йти назустріч життю, реалізувати свій потенціал, бути відкритою для життєвих вражень, жити у злагоді з довкіллям і згоді з собою, не заблукати в житті, бути собою, прожити своє, а не чуже життя.

Саме цим пояснюється підготовка до друку даного посібника (чергового до комплекту вже існуючих), яким можуть користуватися практики і який слугує науково-методичним забезпеченням програми **«Я» — у Світі»**.

Ми намагалися, по-перше, привернути увагу педагогів-дошкільників до вкрай *важливої проблеми світобачення як життєвого орієнтиру*; по-друге, акцентувати увагу на найбільш значущих для дитини дошкільного віку *сегментах життя*; по-третє, конкретизувати умови, які сприяють створенню в дошкільному закладі *розвивального середовища*; по-четверте, вказати на *типові помилки*, яких припускаються сьогодні дорослі, деформуючи та уповільнюючи природний для старшого дошкільного віку процес формування абрису дитячого світогляду як новоутворення свідомості та особистості; по-п'яте, запропонувати ефективні для розвитку у старшого дошкільника життєдайного світобачення технології виховання і навчання.

Структуру посібника визначили значущі для дитини п'яти-семи років сегменти життя, які найбільше впливають на зміст

та структуру дитячого світобачення, викликають у неї найбільше запитань, вимагають більшої, ніж нині, уваги педагога. Йдеться як про найближче оточення зростаючої особистості, так і віддалене довкілля.

Перший розділ є свого роду увідним у проблему світобачення взагалі, дитячого зокрема. У ньому тлумачаться основні поняття, розкривається специфіка кожного, підкреслюється значення для становлення особистості, її компетентної поведінки. В ньому пропонуються умови, які варто створити у дошкільному закладі, щоб сформувати у майбутнього випускника життєдайне світобачення. Поза чітким розумінням предмета обговорення, усвідомленням **справжньої ваги** означених у ньому педагогічних завдань порівняно з традиційними, неможливо визначитися зі шляхами та засобами ефективної виховної і навчальної роботи з сучасними дошкільниками.

Другий розділ присвячено проблемі дитячого «Я», умовам формування у дошкільному віці адекватної самооцінки, почуття самовартісності. Як розширити і збагатити уявлення дошкільника про себе зовнішнього і внутрішнього? Яким чином краще навчати ціннісному самоставленню? Завдяки яким технологіям можна покращити самопочуття дитини? Про це та інше ви дізнаєтесь з матеріалів цього розділу.

Матеріали третього розділу присвячено екологічному світобаченню — формуванню у дошкільників правильного погляду на роль природи в людському житті, екологічно доцільну поведінку, культуру поводження з тваринами, догляд за ними, бережливе ставлення до рослинного світу, стани і явища природи, характерні для сьогодення катаклізму та елементарні правила поводження в екстремальній ситуації.

У четвертому розділі міститься інформація щодо особливостей уявлень сучасних дошкільників про дитинство як етап життя кожної людини, його основні ознаки, відмінності дитячої життєдіяльності і поведінки від дорослої; наводитимуться рекомендації, спрямовані на розширення, збагачення уявлень про дитячі роки, формування умінь пригадувати приємні-неприємні події свого минулого, відображати образом (вербальним, художнім) свої враження про власне дитинство.

У п'ятому розділі йдеться про особливості уявлень дошкільників, котрі живуть у XXI столітті, про своє майбутнє,

про дорослість, особливості життя і діяльності рідних (батьків, бабусь, дідусів, старших братів, сестер), родичів, знайомих, своє бажання або небажання бути дорослою людиною і причини такого стану речей. Пропонуються ефективні технології формування у старших дошкільників уміння виділяти, фіксувати, аналізувати, характеризувати та зображувати доросле життя.

Шостий розділ присвячено аналізу наявних та формуванню бажаних уявлень дошкільників про людське житло — власне та інших людей (котрі живуть у різних країнах, кліматичних зонах, мають різний матеріальний статок, належать до різних культур, різних професій, сповідують різні вірування, відрізняються системою цінностей, по-різному ставляться до життя, ведуть осілий або кочовий спосіб життя). Наводяться технології формування в дітей любові до рідної оселі та шанованого ставлення до іншого.

Матеріали *сьомого* розділу спрямовано на розкриття особливостей уявлень сучасних дошкільників про рукотворний світ, дитячі уподобання й переваги у виборі речей і предметів, усвідомлення їх значущості у людському житті, призначення, правила користування. Пропонуються методи розширення уявлень про предметний світ, формування уміння диференціювати поняття «коштовний», «корисний», «значущий», ставитися до них бережливо, з повагою до людської праці.

У восьмому розділі аналізуються особливості уявлень дітей п'яти-семи років про звуки та їхню роль в житті людини, здатність диференціювати звуки природи, побутові, мелодійні, людського голосу (різну тональність, висоту, емоційну забарвленість). Пропонується набір методів, спрямованих на підвищення культури сприйняття дітьми різноголосність доквілля, відрізнити приємні звуки від неприємних, корисні від шкідливих і небезпечних, уникати їх, надавати перевагу.

Уся подана у посібнику інформація дозволить педагогам і батькам зорієнтуватися у важливих, але недооцінених ними аспектів виховної роботи, допоможе у виборі шляхів та засобів інтеграції розрізнених знань про себе та доквілля, сприяти формуванню в дошкільному дитинстві первинного дитячого світогляду як важливого життєвого орієнтуру.

Отже, наша книга — Вам, шановний читачу, прибічнику цілісного підходу до розвитку дошкільника як особистості, якій

випало жити у непростих сьогоденних реаліях. Наше з Вами завдання — допомогти дитині, котра стоїть на порозі виходу у широкий малозвіданий світ, **побачити життя** у його реальному **ракурсі, масштабі, значенні**, не зменшуючи і не перебільшуючи нічого в ньому; вправляти в умінні орієнтуватися на *головне*, на *здоровий глузд*, на *власний життєвий досвід* і ... *почуття гумору*.

О.Л. Кононко

Розділ 1. ЦІЛІСНЕ СВІТОБАЧЕННЯ ЯК ЖИТТЄВИЙ ОРІЄНТИР ТА УМОВИ ЙОГО ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ

Сутність та умови ефективного формування у дошкільників цілісного світобачення

Нашим дітям випало жити в епоху глобалізації, високих інформаційних технологій, надзвичайної інтенсивності життя, плинності суспільних пріоритетів, надмірного матеріального розшарування населення, невизначеності життєвих перспектив, домінування конкурентних тенденцій. Сьогодення змушує зростаючу особистість вирішувати життєві завдання високої новизни й складності, актуалізує необхідність поводитися компетентно у багатоваріантному світі, розрізняти події життя за ступенем їх значущості, безпеки, корисності. Все це посилює важливість формування в особистості, починаючи з дошкільного дитинства, *свідомого ставлення до життя*, умінь сприймати, зосереджуватися, розуміти, запам'ятовувати життєво важливу інформацію, проживати одержані враження, адекватно на них реагувати, збагачувати свій індивідуальний досвід.

Сьогодні, як ніколи раніше, кожному дошкільному закладу необхідна *ідея*, яка б виражала світоглядну позицію педагогічного колективу, віддзеркалювала його ставлення до своєї місії, була щільно пов'язана з реальною дійсністю — її особливостями й ризиками. Нею може стати ідея створення Дитячого містечка «Приміряю себе до широкого світу», в якому немає самотніх, неуспішних, байдужих дошкільнят. Ідея може бути іншою. Головне, щоб вона згуртувала колектив, уможливила налагодження повноцінного співбуття дітей і дорослих, сприяла особистісному сходженню кожного малюка, виробляла в нього оптимістичний погляд на життя, оснащувала уміннями гармонійно в нього «вписуватися», конструктивно розв'язувати проблеми, жити у злагоді з довкіллям і згоді з собою.

По суті, йдеться про спроможність сучасного закладу освіти «окультурювати» життя, впроваджувати на практиці ідею «культури гідності». Вона, на відміну від традиційної

«культури корисності», орієнтована не на «озброєння» вузько спрямованими, предметними знаннями, уміннями і навичками, а на широкий життєвий контекст — на формування компетентності, *розвиток особистості в умовах життя, яке швидко змінюється*, на плекання вміння узгоджувати власну гідність та почуття солідарності з іншими.

На нашу думку, призначення сьогоденної освіти — сприяти виробленню та систематизації у підростаючого покоління інформації про дійсність та себе. Отже, дошкільна освіта має спрямовуватися не лише на оснащення дітей знаннями з шкільних предметів, а й сприяти вибудовуванню ними *оптимістичного світобачення, цілісного образу світу, реалістичного образу себе*. Таке розуміння освіти підвищує її роль як чинника особистісного становлення дітей дошкільного віку.

Цілісний підхід до освіти дітей дошкільного віку передбачає єдність емоційно-ціннісних і змістових аспектів їхнього життя, створення у дошкільному закладі сприятливого для особистісного зростання *життєвого простору*. Отже, педагог має орієнтуватися в індивідуальних цінностях кожної дитини, її умінні орієнтуватися на своє минуле, теперішнє і ймовірно майбутнє. Це важливо з огляду на те, що минуле є її *досвідом*, майбутнє — *проектом*, мрією, теперішнє — *реальним життєвим простором*. На основі минулого досвіду формуються уявлення зростаючої особистості про свою успішність — неуспішність, певні очікування щодо себе. Майбутнє надає цінності життєвим пориванням дитини, мотивує її поведінку, стимулює появу життєвих планів, цілей, намірів. Теперішнє окреслює поле її реальних діянь.

Цілісний погляд дитини на своє життя, життя своїх рідних та близьких — орієнтовна модель, за якою поступово складається її світобачення. Поняття «світобачення», «образ світу» — досить нові для більшості педагогів, непоширені, маловживані. Декому вони можуть здатися надміру складними з огляду на дошкільний вік, занадто розширеними, а отже — недостатньо визначеними, нереальними для застосування на практиці. Щоб підтвердити або спростувати цю думку, уточнимо зміст поняття і роль світобачення у становленні особистості та реалізації компетентнісного підходу до дошкільної освіти.

Світобачення — це внутрішній погляд дитини на природу, культуру, людей, саму себе, життя, його сенс, устрій. По суті,

йдеться про *цілісне уявлення* зростаючої особистості про життя в різних його вимірах, формах, аспектах. Ним об'єктивується важливість забезпечення органічного зв'язку *«знань — вражень — дій»* дошкільників, сформованість елементарних уявлень про широкий контекст сучасного життя, його особливості, привабливі та вразливі сторони. Неадаптовану до віку, перекручену, негативно емоційно забарвлену інформацію відповідного змісту дитині транслюють ЗМІ, радіо, телебачення. Лише не ми, педагоги. Тому і маємо, що маємо — дитячі неврози, різні фобії, небажання малюків дорослішати.

Час вимагає посилення уваги освітян до нового напряму педагогічної роботи як формування у дошкільників п'яти-семи років життя, хай поки що дитячого, схематичного, проте цілісного, наукового, оптимістичного світобачення. Його сформованість засвідчується здатністю дошкільника виявляти *сприйнятливість* до різноманітних життєвих вражень, *відкритість* новому; умінням вдивлятися і бачити *сутнісне*; спроможністю розмірковувати, висувати елементарні гіпотези, апробувати їх на практиці, експериментувати, узагальнювати інформацію, усвідомлювати її значення у своєму житті, смисл й цінність *власного життєвого досвіду*. Саме він дозволяє дитині «примірювати» світ, що постійно розширюється, до своїх обмежених уявлень.

Світобачення дитини акумульовано у *світогляді* — системі її *поглядів на світ та своє місце в ньому*, на ставленні до навколишньої дійсності та себе, а також зумовлених цими поглядами позиціях, переконаннях, ідеалах, ціннісних орієнтаціях. Світогляд виступає основою свідомості, способом усвідомлення дошкільником дійсності, його позицією як єдністю *ціннісних ставлень* до природи, рукотворного світу, людей, себе. Світогляд визначає *буденну, міфологічну, наукову або релігійну орієнтацію* зростаючої особистості; зумовлює характер її діяльності, впливає на норми поведінки, прагнення, смаки та інтереси.

Цілісним утворенням пізнавальної сфери дошкільника є *образ світу* — відображення життєвих реалій у його свідомості. Він орієнтує особистість, регулює її поведінку, дозволяє співвіднести своє суб'єктивне бачення з життєвими реаліями. Образ світу формується з пізнавальних, емоційних, художніх образів, уявлень дитини, утворюючи її індивідуальну *карти-*

ну світу. Важливим показником його сформованості є ступінь *осмисленості*, що засвідчується здатністю дошкільника розповісти про свій образ світу природи, предметів, людей, власного «Я»; умінням відобразити свої уявлення у віршиках, оповіданнях, казках, музичних творах, малюнках тощо.

Кожному педагогові зрозуміло, що дитина дошкільного віку не в змозі пізнавати світ природи, предметів, людей, власного «Я» наодинці з собою. Вона постійно співвідносить своє знання з інформацією, одержаною від інших людей. У дошкільному дитинстві образ світу здебільшого приймається з рук «значущих інших». Спілкування з дорослими, у першу чергу, рідними людьми, задає певну *рамку*, окреслює *межі* сприйняття світу. Поряд з об'єктивною перед дошкільником виникає суб'єктивна реальність, запропонована батьками, педагогами. Це може бути наближений до реальності варіант, прикрашена або погіршена копія реальності, зумовлена системою цінностей впливових дорослих. Він відіграє важливу роль у становленні дитячої картини світу.

Дошкільник не фотографує світ, не просто фіксує зовнішні зв'язки і відносини, *а конструює* його, створює свій суб'єктивний образ світу. Він систематизує інформацію, організовує її, осягає смисл людського життя, своєрідно реконструює свої враження, категоризує предмети, явища, ситуації, події, вчинки людей. У своїй оцінці дитина певною мірою спирається на власний життєвий досвід, вже існуючі в її пам'яті готові судження. Будуючи образ реальності, дитина постійно його уточнює, іноді кардинально перебудовує, кодує та зберігає життєво важливу інформацію, відтворює її в разі необхідності. Вона узагальнює *схожість* одних й встановлює *відмінності* інших об'єктів довкілля.

Адекватність, реалістичність, повнота, складність дитячого образу дійсності значно визначаються розвитком її *внутрішнього світу*, тим, наскільки він *«працює»*. Ця робота проявляється в оцінці дитиною того, що відбувається навкруги, в умінні формулювати власну думку, здійснювати вибори, визначити елементарні цілі, планувати, самовизначатися, виявляти схильність до рефлексії, доводити свою правоту, не погоджуватися з незрозумілими їй вимогами. Скільки в нас таких дітей сьогодні?

Важливо зазначити: цілісне світобачення як життєвий орієнтир є одним з найважливіших новоутворень старшого дошкільного віку. Отже, важливо знати, який вигляд має *перший схематичний дитячий світогляд*. Оскільки п'ятирічна дитина не може жити в безладі, все, що бачить, вона намагається упорядкувати, знайти закономірності й причинно-наслідкові зв'язки. Дошкільник наділяє природу, предмети людськими властивостями, приписує людський вигляд світоустрою в цілому, кваліфікує все, що його оточує, як результат діяльності людини.

Світобачення — внутрішній погляд дитини на світ у його цілісності, різноманітності, взаємозв'язках і взаємозалежностях; усвідомлення значення світу у своєму житті; здатність побачити в ньому головне, відчувати, роздивитися, відкрити для себе всі його основні «сюжети», збагатити свої життєві уявлення, враження, досвід; зрозуміти смисл і цінність світу, значення самого себе для оточуючих людей, щоб правильно в ньому орієнтуватися, конструктивно вирішити проблеми, «не заблукати в житті».

Важливо нагадати, що корифеї науки підкреслювали: з п'ятирічного віку починається справжній розквіт ідей «*маленьких філософів*». Дитина будує картину світу, вигадує, створює теоретичні концепції, схеми глобального світоглядного характеру. Існує парадокс між низьким рівнем її інтелектуальних можливостей і високим рівнем пізнавальних потреб. На жаль, в дошкільному закладі, а тим більше у початковій школі, дитину змушують від глобальних, світоглядних проблем перейти до суто «предметних». Вже тут виявляється невідповідність між пізнавальними потребами зростаючої особистості й тим, чому її здебільшого навчають педагоги.

Не варто забувати актуального до сьогодні узагальнення відомих психологів — впродовж перших шести (семи) років життя відбувається *цілісний, загальний розвиток* малюка. Важливою особливістю розвитку дитини дошкільного віку є те, що набуті нею знання, дії, здібності мають загальний, *неспеціалізований характер*. Дитина поки що навчається БУТИ ЛЮДИНОЮ, набуває того, що необхідне кожному у будь-якій сфері життя.

Оскільки саме в дошкільному віці починає складатися *власна картина оточуючого світу та себе*, важливо усвідомити,

що успішність її становлення залежатиме від того, наскільки органічно виявиться допомога дорослого в «примірюванні» світу, який постійно розширюється, до її обмеженого життєвого досвіду. З огляду на те, що особливостями дошкільного віку є *образне пізнання світу*, саме грамотна організація дорослим простору пізнання дошкільником світу допоможе йому сприйняти та зрозуміти життя у всій красі його цінностей, значень, смислів.

Становлення картини світу у свідомості дитини уможливується завдяки досить високому розвитку в старшому дошкільному віці *уяви*. Уява відіграє важливу роль в розвитку творчої діяльності, поступово перетворюється на засіб втілення задумів, сприяє розширенню досвіду за рахунок приєднання до нього того, що було відсутнє раніше, уможливує становлення більш-менш повної картини реального світу. Дитина старшого дошкільного віку розрізняє фантазію, вигадку і реальність, оперує поняттями «насправді» і «не насправді».

Для зв'язку реального життя та його відображення свідомістю дитини важливий не лише раціональний аспект, а й її *емоційне ставлення* до природи, предметів, людей, себе, життя в цілому. Художній образ є тим началом, навколо якого дитиною вибудовується цілісна картина одухотвореного світу. Наочно-образне мислення дитини дошкільного віку обумовлює *проживання і переживання* нею природних і людських образів, «примірювання» на себе різних ролей, розуміння способу думок інших людей, прагнення допомогти, гармонізувати взаємини з оточуючим світом.

Як відомо, *правила* виступають в житті дошкільника, з одного боку, обмежувачами його свобод, з іншого — дозволяють йому бути успішним і вільним у виборі способу життя. У зв'язку з тим, що наукова картина світу у свідомості зростаючої особистості є тим цілісним утворенням, яким вона керується у своїй поведінці, правила взаємодії з об'єктами і явищами світу мають бути невід'ємним компонентом світорозуміння.

Практичне знання дозволяє зростаючій особистості сформулювати знання про правила і способи пізнання світу, набути досвід творчого перетворення природного, соціального, предметного світу та власного «Я». Духовно-практичні знання, подані, зокрема, у казках, міфах, легендах, зображуючи ці-

лісну картину світу, навчають дитину тому, як слід ставитися до природного світу, інших людей і себе на основі *норм і цінностей культури*. Казкові образи знайомлять дитину з правилами і законами життя, формують в неї стратегію поведінки, побудовану на основі правил, які несуть цінність кожної дії, їх смисл і значення як способу регуляції відносин і досягання бажаного результату. Завдяки правилам дитина дошкільного віку осягає ціннісні домінанти, представлені в образах Добра, Правди, Краси.

Динаміка розвитку дошкільника як особистості пов'язана зі зміною його ставлення до оточуючого світу та себе. Кожна зміна виступає новим етапом в розвитку його самосвідомості, пов'язана з тим, *як* дошкільник виділяє себе з оточуючого світу, як з ним співвідноситься. Варто керуватися тим, що у п'ять-шість років *образ себе*, уявлення про свій внутрішній світ та зовнішню поведінку є більш-менш сталим особистісним утворенням. Утворення уявлень про світ і себе, відповідних до реалій, передбачає гармонійне поєднання інформації, одержаної дитиною з індивідуального досвіду, з оцінками, накопиченими у спілкуванні з дорослими та однолітками.

Організуючи виховну роботу, спрямовану на формування у дошкільників свідомого ставлення до довкілля, життя, себе, педагог має виходити з розуміння, що центральною категорією, яка задає дитинству цілісність, є *образ дорослості*. Образ досконалого дорослого — єдиний спосіб й опора, з допомогою яких дошкільник уявляє своє майбутнє. Саме на ідеальну форму в кінцевому підсумку спирається проектування життя маленькою дитиною. Як уявляє сучасний дошкільник своє майбутнє? З чим пов'язує доросле життя? Наскільки сильно прагне подорослішати? Як пов'язують між собою діти події свого минулого, теперішнього і майбутнього життя? Про це та інше — нижче.

Важливо, щоб педагог відчув інтерес до нових аспектів виховної роботи, з'ясував для себе, як саме дошкільники визначаються з часом свого життя, чи усвідомлюють особливості різних етапів життя; які значущі події минулого, теперішнього та майбутнього вони переживають особливо гостро; наскільки орієнтується у поняттях «народження» і «смерті»; як розуміють сенс людського життя; що цінують найбільше у своєму власному житті. Як засвідчує практика, сучасна

сім'я і дошкільний заклад мало уваги приділяють розмовам з дитиною про вічне, сутнісне, життєво важливе, незрозуміле, уникають складних й незручних тем. А це негативно позначається на адекватності, повноті, складності, реалістичності, обґрунтованості, усвідомленості дитиною образу світу та власного «Я».

Згідно з нашими спостереженнями, дорослі надають дитині дошкільного віку клаптеву, суб'єктивну інформацію, часто відгороджуючи її від проблем реального життя, створюючи ілюзорний світ добра, порядності, високих цінностей, яка важко узгоджується з життєвими реаліями. Орієнтація на книгу, телебачення, комп'ютер переважає у зростаючої особистості над спогляданням реального життя у різних його проявах та суперечностях. Наслідком цього є великий розрив між реальним життям, очікуваннями дитини, її планами й можливостями.

Сучасний педагог має володіти більш-менш достовірною інформацією відносно того:

- які аспекти життя виявляються для дитини пріоритетними, найчастіше відображаються у вербальному та художньому образах світу;
- які явища, події, люди найчастіше ігноруються дитиною; чим це пояснюється;
- в який спосіб «фільтрується» кожною дитиною та оточуючими її дорослими життєво важлива інформація;
- як часто робить дитина самостійні припущення щодо тих чи інших етапів життя, життєвих подій, людських вчинків, очікуваних реакцій на ту чи іншу поведінку;
- яка орієнтація домінує у дитячій картині світу — *побутова, наукова, релігійна, міфологічна (казкова)*; що визначає кожна з орієнтацій;
- чим ці картини світу як життєві орієнтири особливі;
- чим відрізняються між собою системи виховання дошкільника у релігійній та світській сім'ях; як вони впливають на свідомість зростаючої особистості;
- з якими наслідками тих чи інших життєвих установок, одержаних в сім'ї, доводиться мати справу дошкільному закладу.

Як відомо, картина світу не формується кожний раз з чистого листа, а вбудовуються у вже сформоване «ядро». Якщо

нова інформація виявляється суголосною, відповідною вже набутим «ядровим» уявленням, вона легко поглиблюється, розширюється, систематизується. Якщо ж вона їм суперечить, то свідомість чинить опір, кваліфікує цю інформацію як неправдиву, чужинну, суперечливу, небажану. Маленька дитина «захищається» від неї всілякими способами — відмовою слухати небажане, незгодою із запропонованими тезами, проявами агресії, плачем, знервованою поведінкою, висміюванням неприйнятних думок та оцінок тощо.

Уявлення більшості дітей п'яти-семи років життя надміру спрощені, схематичні, недостатньо реалістичні, часто однокольорові — надміру рожеві або, навпаки, темні, ортодоксальні. Ми, дорослі, зловживаємо надміру однозначними оцінками подій, ситуацій, досягнень типу «добре» або «погано». Наскільки це правомірно й продуктивно? Адже в житті багато чого складно оцінити як «добре» або «погане», «правильно» або «неправильно». Так і привчаємо наших дітей оцінювати події, вчинки, людей лише під одним кутом зору, з однієї позиції, ігноруючи деталі, ракурси, інші точки зору. Позбавляємо багатомірності, виваженості, гнучкості бачення й оцінок. А отже, й світобачення в цілому.

У зв'язку із сказаним вище рекомендували б освітянам актуалізувати для себе такі освітні напрями:

1. Розширення, збагачення, систематизація уявлень дошкільників про *довкілля* (природне, предметне, соціальне) та *себе*.
2. Приділення більшої, ніж раніше, уваги вихованню у дітей *позитивного ставлення до себе*, інтересу не лише до своєї зовнішності, фізичних та розумових здібностей, а й до внутрішнього світу (думок, переживань, намірів, ідей, ставлень).
2. Надання пріоритету не розрізненним, а *інтегрованим знанням* про оточуючий світ та власне «Я».
3. Розширення кругозору дітей за рахунок надання їм широкій життєво важливій інформації, а не лише шкільної спрямованості.
4. Формування у дошкільників первинної цілісної наукової, реалістичної картини світу та «Я»-концепції.
5. Звернення особливої уваги на соціально занедбаних дітей, дошкільників, що виховуються в релігійних сім'ях;

організація з ними диференційованої та індивідуальної роботи з формування картини світу та адекватного уявлення про себе.

6. Збагачення та урізноманітнення *форм конструктивної взаємодії дітей з реальним світом*, розширення масштабу групової кімнати та прилеглої до будинку або закладу території.
7. Плекання *оптимістичного світобачення* та *самопочуття* кожної дитини, навчання умінню визначати причини потрапляння у складну ситуацію, сприйняття її як життєвий урок, знаходження конструктивного виходу з неї, формулювання належних висновків.
8. Проведення з дітьми доступних за змістом і зрозумілих за формою бесід про особливості сучасного життя, великі *можливості сьогодення й існуючі ризики*.
9. Вправлення дітей у умінні бачити *суперечності*, проблеми, невідповідності, знаходити способи і прийоми їх оптимального розв'язання.
10. Виховання у дошкільників почуття *гумору*, вміння знаходити смішне (в довір'ї, в інших людях, в собі), по-філософськи ставитися до труднощів.

Кожний напрям окремо й усі разом допоможуть педагогові оновити зміст освітньої роботи, осучаснити технології, конкретизувати тематику творчих завдань, ігор, занять, театралізованих дійств, тематики бесід відповідного характеру. Доречно долучити до цієї роботи батьків, готувати разом з ними спецвипуски газет-шаржів або саморобні тематичні книжки пізнавальної спрямованості (про різноманітність природного, рукотворного, соціального світу Землі; про себе — зовнішніх і внутрішніх, з різним настроєм, ставленням, уміннями). Обов'язково слід враховувати при цьому вікові та індивідуальні особливості, інтереси вихованців, систему цінностей та освіченість членів родини.

Важливо, щоб метою освіти дошкільників було не лише оснащення їх знаннями про світ та себе, а й розвиток умінь розмірковувати, аналізувати, запитувати про невідоме, робити припущення; виявляти сприйнятливість, розсудливість, кмітливості, критичність. Це передбачає необхідність ставити дитину у позицію *активного суб'єкта* пізнавального процесу, життєдіяльності в цілому. Активізація емоційно забарвленої

мисленневої діяльності поглиблює уявлення дитини про реальний світ та себе, обумовлює глобальні зміни в її психічному та особистісному становленні. Знання починають виступати інтенсивним чинником змін у пізнавальному досвіді дитини, а освітній процес перетворюється на спосіб формування цілісної картини світу.

Навчальні досягнення дошкільників мають розглядатися як засіб розвитку їхньої особистості, а не мета освіти. Остання значно ширше, і передбачає формування комплексу знань, умінь, базових якостей. Отже, доцільне застосування таких освітніх технологій, які не лише сприяють накопиченню, набуттю, розширенню знань дітей про світ та своє місце в ньому, але й спрямовують пізнавальний процес на розвиток пізнавальних інтересів, інтелектуальної рефлексії, імітаційного та рольового моделювання, дискусійної культури, продуктивної пошукової діяльності. Хай поки що і в елементарних формах.

Сьогодні принципово змінилася стратегія пізнавального розвитку дітей означеного віку: від репродуктивної — до *пошуково-моделюючої*. Її призначення — формування в дошкільників **основ категоріального бачення картини світу**. Недарма відомі зарубіжні та вітчизняні вчені, зокрема Венгер Л. А., Гавриш Н. В., Кононко О. Л., Куліковська І. Е., Петровський В. А., Поддьяков М. М., Чумичова Р. М., Шелестова Л. В. та інші пропонують подивитися на пізнання світу та формування його цілісної й реалістичної картини через оволодіння дітьми дошкільного віку елементарними **філософськими категоріями**, які відображають загальні й найсуттєвіші властивості, ознаки, зв'язки і відносини предметів та явищ об'єктивного світу — зовнішнього і внутрішнього.

Дитина ще з раннього віку починає засвоювати початкові понятійні форми (категорії). Це змінює її мисленнєву діяльність, характер взаємин зі світом і ставлення до нього, впливає на дитячий світогляд (систему поглядів на світ та своє місце в ньому), сприяє розвитку інтелектуальних, емоційних, моральних цінностей. Категоріальне знання перетворює дитину на дослідника, пошукувача, відкривача знання. Завдяки цьому недиференційоване, злите, нечітке уявлення про світ та себе набуває більшої ясності, цілісності, системності. Це дозволяє малюкові, з одного боку, диференціювати сприйняті образи, а з іншої — завдяки аналітико-синтетичній діяльності

встановлювати в оточуючому світі важливі зв'язки і залежності. Елементарне, проте категоріальне бачення світу допомагає підростаючій особистості *розумно вирішувати у нових, невизначених та конфліктних ситуаціях*.

Уміння дитини дошкільного віку диференціювати свої життєві враження на *реальні та уявні, зовнішні і внутрішні* — важлива складова пізнавальної культури особистості. Оскільки її основи закладаються в дошкільному віці, вказаному питанню варто приділяти належну увагу.

Уміння дитини чітко визначити, що відбулося з нею насправді, а що лише здається або хочеться; де вона діє по-справжньому, а де — ненароком, граючи, формується поступово і засвідчує певний рівень її інтелектуальної та особистісної зрілості. Якщо п'ятирічному малюкові важко чітко визначитися з цими питаннями, він, радше за все, поводить себе та реагує не завжди адекватно, подекуди бреше, вигадує, фантазує. З такою дитиною у педагога та однолітків виникає чимало проблем, не завжди спрацьовують серйозна розмова та апеляція до совісті. Чому? Дорослий намагається упорядковувати її поведінку. А проблема у незрілості її свідомості, з якою треба «працювати». Совість спить, до чого ж апелювати?

Найчастіше, говорячи з маленькою дитиною про внутрішні відчуття і враження, батьки і педагоги мають на увазі її фізичний стан: «Живіт не болить?», «У боці не коле?», «Серце не вискакує після бігу?» тощо. Проте внутрішній світ охоплює дитячі почуття, бажання, мрії, думки, плани, наміри, страхи... Про них ми запитуємо і розмовляємо з малюками вельми рідко. Тому уявлення про свій внутрішній світ здебільшого нечіткі й схематичні не лише у дошкільці, а й подекуди і в оточуючих його дорослих.

У зв'язку з цим варто вдатися до висловлювання сучасного психолога І. Калінаускаса, який зазначає, що у третьому тисячолітті людство побудувало гігантську цивілізацію навколо себе, в той час як необхідність створення *цивілізації у внутрішньому світі* людина лише починає усвідомлювати. На думку автора, перехід від влади хаосу до цивілізації всередині себе — шлях до самодостатнього перебування особистості у світі, її повноцінного життя і самореалізації природного потенціалу, активної позиції «Я — у Світі».

Отже, на часі створення сприятливих умов для формування у дошкільників основ категоріального бачення світу. Слід передивитися й оновити методи і прийоми оптимізації їхнього пізнавального процесу в сім'ї та дошкільному закладі. Кожен педагог має сприяти оволодінню дошкільниками певною системою філософських категорій як способом пізнання складного і плинного сучасного світу, формувати в них *основи логічного і творчого мислення*, розробляти для цього відповідні освітні технології.

Як відомо, старший дошкільний вік — сензитивний для формування цілісної картини світу період. Це обумовлене наявним у дитини сенсорним досвідом і зачатками її логічного мислення. Вона усвідомлює існування сутнісних, типових, змінних, схожих і несхожих, випадкових, своєрідних особливостей в довкіллі. В неї розвивається обрис дитячого світогляду, елементарна рефлексія, внутрішній план дій, більш-менш адекватна самооцінка, супідрядність мотивів, орієнтація в елементарних просторово-часових характеристиках життя людини і свого власного.

Дошкільна освіта має будуватися в логіці природного розвитку сучасного дошкільника, становлення його *світобачення, результатом якого є картина світу*. Цілісна картина світу є особистісною характеристикою дитини, результатом її світобачення, вираженим **в уявленнях про світ та своє місце в ньому**. Ці уявлення характеризуються: *інтегративністю* реального й образного, ступенем *упорядкованості* і супідрядності об'єктів і явищ дійсності та культурних цінностей, усвідомленості *взаєморозв'язків* та взаємозалежностей у світі, *емоційно-ціннісним* забарвленням, *відображеністю* у самостійних продуктах діяльності та реалізацією у вчинках.

У структурі наукової картини світу слід виділити два основних компоненти: *понятійний* (сукупність філософських категорій, зокрема таких, як «життя», «життєві плани», «сенса буття людини», «отоочуючий світ», «планета Земля», «Всесвіт», «Я») і *почуттєво-образний* (сукупність чуттєвих вражень про світ природи, предметів, людей, власного «Я»). Їх єдність забезпечує образу цілісність, органічність, багатомірність дитячої картини світу.

Як створює дитина свою особисту *модель світу*, яка зберігається у її свідомості як *системне уявлення про просто-*

рово-часове існування Всесвіту, місце і призначення людини? Наскільки її картина світу жива, динамічна, відкрита? З яких філософських, релігійних, наукових, художніх, моральних, естетичних образів складається? Чим відрізняються між собою картини світу різних дітей 5-7 років? Чим це пояснюється?

Велика кількість запитань, адресованих педагогам-практикам, засвідчує дефіцит готових відповідей, недостатню розробленість актуальної з огляду на впровадження у практику особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти. Збагаченню інформації означеної спрямованості сприятимуть довірчі бесіди з дітьми, тривалі спостереження за характером їх поведінки, ставлень до довкілля та себе. Варто змістити акцент з активного контролю на активне спостереження.

Кожна особистість сама будує свій образ світу, фіксуючи і конструюючи існуючі в її оточенні пріоритети, оцінки, ставлення. Це і визначає вибір нею стратегії своєї поведінки. Адже картина світу є *духовним творінням*, «*духовною призмою*», крізь яку переломлюється оточуючий світ, що сприймається дитиною, формує індивідуальне ставлення до нього. Отже, уточнимо зміст поняття:

Дитяча картина світу є сукупністю уявлень зростаючої особистості (про світ природи, рукотворний світ, оточуючих людей, себе та своє місце в житті), які регулюють поведінку і діяльність типовим для її культури чином.

У формуванні в дошкільному віці елементарної цілісної картини світу на передній план висуваються завдання його *сприйняття, пізнання та відображення* у різних видах і продуктах діяльності. Сучасна картина світу окреслює поле пізнання і діяльності зростаючої особистості, яке постійно розширюється, ускладнюється, урізноманітнюється.

Оскільки кожна картина світу — утворення інтегративне, доцільно умовно виділити в ній основні складові. Така конкретизація уможливить з'ясування таких її аспектів, як *повнота-частковість, гармонійність-дисгармонійність, чіткість-схематичність, широта-вузькість, адекватність-неадекватність* уявлень дитини про світ та себе в ньому. А отже, допоможе педагогу уточнити основні «*больові моменти*» та вкаже вектор правильного вибору вдалої технології роботи з кожною конкретною дитиною.

Можна говорити про те, що загальна картина світу підостаючої особистості складається з чотирьох основних «сюжетів», окреслених корифеями науки: «дитина і природа» (в ній виділяються принаймні два пласти — *природа планети Земля і природа Космосу*), «дитина і рукотворний світ» (все, що створене руками людей, їх розумом, талантом і становить надбання культури), «дитина та інші люди» (різні за віком, статтю, спорідненістю, привабливістю, родом занять, соціальним статусом тощо), «дитина — її «Я» (зовнішнє і внутрішнє). Ці «сюжети» визначають освітні лінії нової редакції програми «Я» — у Світі».

Ставлення дитини до світу як єдності цих основних «сюжетів», взаємопов'язаних і взаємозалежних, відображається в її виборах, інтересах, перевагах. Це ставлення може бути конструктивним, таким, що спричиняє доцільну, продуктивну, оптимальну для ситуації поведінку. А може — деструктивним, таким, що гальмує процес гармонійного «вписування» зростаючої особистості у життєвий контекст, раціональне розв'язання проблем.

Формуючи реалістичну цілісну картину світу дошкільника, педагог має розв'язати ряд важливих завдань, зокрема:

- сприяти усвідомленню ним факту *об'єктивного існування світу* та власне його *самого* — тіла, душевного життя, взаємин з довкіллям;
- прищеплювати навички *активного пізнання* світу, в якому він живе;
- вправляти в умінні *орієнтуватися* в життєвих реаліях (виділяти головне-другорядне, корисне-шкідливе, безпечне-небезпечне, приємне-неприємне тощо);
- виробляти уміння *адаптуватися* до життєвих умов і вимог;
- навчати умінням *конструктивно впливати* на довкілля з користю для справи, оточуючих людей, себе;
- стимулювати уміння *самовиражатися, реалізовувати* свої природні здібності;
- підтримувати прояви «самості» — самостійності, самоспостереження, адекватної самооцінки, самолюбності, здорової самодостатності, соціально прийнятної самоствердження, самопідтримки і самозахисту у стресовій

ситуації, самовизначення в соціальній групі, здатності до саморегуляції поведінки.

Слід розвести поняття «опис» і «картина світу». Опис — це система дитячих уявлень про об'єкти, форми, речі, їх взаємодію, яким вона приписує статус існування. Тобто це та *координаційна сітка*, яку вона «накидає» на реальність, *мова*, якою вона розмовляє зі світом. Картина світу — це *реальність, яку дитина сприймає*, та конкретна картинка, яку вона «*бачить*» усіма своїми органами відчуттів. «Бачить» — означає *одночасно і бачить, і чує, і відчуває, і мислить*. У морально-етичному та соціально-психологічному проявах картина світу підростаючої особистості виступає **зведенням правил і установок**, крізь які переломлюються її уявлення про світ і саму себе, ставлення до них.

Педагогові стане в нагоді уточнення того, як відбувається процес одержання дитиною інформації. Його можна представити так: спочатку дитина *дізнається* про щось (завдяки власному відкриттю або цілеспрямованому навчанню дорослого), потім *усвідомлює* його, *привласнює* основне, *переробляє, змінює* під свій індивідуальний досвід, переживає, розуміє. На виході процесу — *інформація, образ реальності, індивідуальна картина світу*. «In form» — те, що знаходиться «у формі», тобто те, що оформлено, проявлено. Тобто інформація — це оформлене знання дитини, проявлене назовні, її картина світу.

Світ, в якому живе і який відображає дитина дошкільного віку, не є конгломератом окремих об'єктів, а складною системою, що постійно розвивається, видозмінюється. Світ — це не лише Земля, рідна країна, своє місто або селище. Це весь Всесвіт, досягнути який неможливо. Це і те, що було до її народження, що буде після неї. Це її минуле, теперішнє і майбутнє. Зрозуміло, таке складне уявлення складається не в дошкільному дитинстві. Зараз ми лише закладаємо у свідомість елементарну наукову систему уявлень про частини та ціле.

Свідомість дитини характеризується *вибірковістю й оперативністю* (спрямованістю на практичну дію, дієве освоєння нового). Результативність роботи свідомості залежить від багатьох чинників — вікових та індивідуальних особливостей підростаючої особистості, її практичного досвіду, психічного стану, настрою, інтересів... Тому образ одного й того ж явища, об'єкта, предмета в одній і тій же дитини може бути різним.

Добре це чи погано? З певністю можна сказати, що саме ця лабільність забезпечує і найбільш адекватне для різних умов відображення дійсності, а отже, і доцільну поведінку в цих умовах.

Картина світу дитини дошкільного віку залежить від виховання, віку, статевої та етнічної належності, особливостей психічної організації (емоційної сприйнятливості, чутливості, стабільності-імпульсивності, спрямованості інтересів, ідеалів, попереднього життєвого досвіду, характеру спілкування з рідними та близькими дорослими тощо). Враховуючи це, можна говорити про *множинність світів, клаптевість картини світу* малюка, котрий перебуває у різних площинах життя, спілкується з різними людьми.

Чи означає це недоцільність серйозного ставлення до проблеми формування в дошкільному віці загальної картини світу, його порційних картин, дитячого світогляду, оптимістичного світобачення? Ні в якому разі! Тому що вони орієнтують або дезорієнтують її в житті, допомагають або гальмують процес знаходження правильного рішення у складній ситуації, сприяють або перешкоджають формуванню елементарних форм **життєвої компетентності** як особистісного інтегралу. Тобто **досвідченості** дитини.

Образ світу як складна органічна єдність часткових складових (образів дитячого і дорослого буття, зовнішнього і внутрішнього людського життя, рідної домівки, хлопчачого і дівчачого, добра і зла тощо) *орієнтує поведінку* дитини, відображається у *продуктах її діяльності* — предметно-практичної, образотворчої, музичної, словесної, театралізованої, комунікативної. Саме тому безцінного діагностичного значення набувають всілякі тематичні малюнки, танцювальні замальовки, віршики, оповідки, казочки малюків. У них відображається їхнє світобачення, розуміння і переживання пізнаного, *уявлення про оточуючий світ і своє місце в ньому*.

Декілька слів щодо процесу *сприймання* дитиною оточуючої її дійсності та себе. По-перше, він *осмислений*, оскільки передбачає необхідність прийняття рішення, здатність сконцентрувати увагу на чомусь, поспостерігати за ним, проаналізувати його особливості, дослухатись і усвідомити комплекс одержаних відчуттів. По-друге, він завершується *означенням* з допомогою мовлення своїх вражень («дивно», «класно», «ці-

каво», «красиво»...). У ході практичного ознайомлення з властивостями предмета (явища), його розглядання, обмацування, експериментування з ним та активної внутрішньої роботи з власними враженнями народжується конкретний образ.

Дошкільник мислить і сприймає світ *образами та емоціями*. Тому для того, щоб допомогти йому одержати важливу інформацію про життєве явище, необхідно намалювати в його свідомості яскраву картинку про нього, викликати позитивну емоцію. Спроби логічно пояснити складні речі дорослою мовою можуть виявитися непродуктивними, не залишити в душі малюка бажаних слідів.

Отже, пам'ятати про образно-емоційне сприйняття дітьми життєвих подій, явищ, вчинків і дій людей конче потрібно. Від дорослих дитина сприймає у першу чергу емоції і лише потім — слова. Від того, якими ідеями пробуджуються емоції та почуття малюків, значною мірою залежить формування їхніх поглядів на життя.

Як відомо, розрізняють *зорове, слухове, тактильне, смакове та нюхове сприймання*. Варто зауважити, що у переважній більшості дітей дошкільного віку домінують зорове та тактильне сприймання. Саме вони визначають більшу-меншу реалістичність образів світу та «Я» дитини, їх чіткість, складність, яскравість. При цьому діти одного й того ж віку можуть відрізнятися між собою орієнтацією на одну з форм сприймання — зорову або тактильну (перша частіше домінує у дівчаток, друга — у хлопчиків дошкільного віку). І це не добре чи погано. Це індивідуальні особливості, з якими слід рахуватися.

Набуття особистістю життєвого досвіду — процес складний і довготривалий. Можна говорити про **чотири послідовні стадії** одержання та засвоєння дитиною інформації про оточуючий світ і себе:

1. Перша — *набуття знань* про життя, природу, предмети, твори мистецтва, ролі та діяльність людини, норми поведінки, основні цінності тощо.
2. Друга — *оволодіння досвідом*, позитивне або негативне емоційно-раціональне ставлення до певного значення, його прийняття або відторгнення.
3. Третя — формування усвідомленої *установки*, яка означає готовність діяти відповідно до певних значень (основа переконання).

4. Четверта — поява *спонуки до дії*, готовність докласти вольових зусиль, елементарна форма активної життєвої позиції.

Життєвий досвід формується, з одного боку, шляхом організації цілеспрямованого виховання і навчання дошкільника в сім'ї і дошкільному закладі, з іншого — завдяки власній самостійній пізнавальній, дослідно-експериментальній, пошуковій діяльності, розв'язанню життєво важливих проблемних ситуацій у реальних умовах.

Формування життєвого досвіду щільно пов'язане з такою актуальною проблемою, як *педагогіка безпеки*. Адже для дорослого важливо, щоб дитина почувалася досвідченою, готовою до доцільного ризику, виваженою у прийнятті відповідальних рішень, здатною здійснювати самостійні вибори, поводитися свідомо.

Зрозуміло, поки що йдеться про доступні дошкільному віку елементарні форми свідомої поведінки і діяльності, орієнтацію п'яти-, шестирічної дитини у поняттях «безпечно» і «небезпечно», уміння надавати перевагу першому, уникати другого. Безпечна життєдіяльність — важлива умова повноцінного розвитку, гарант відчуття щастя й успіху.

Сформувати у підростаючої особистості **життєвий досвід безпечного існування** в природі, серед людей, в оточенні предметів і речей, культуру її поведінки в довіллі, попереджати віктимні дії (які провокують в інших бажання вчинити щодо неї недобре) — важливі педагогічні завдання сьогодення.

Досвід накопичується двома взаємопов'язаними шляхами:

- освоєнням і набуттям *ціннісних орієнтацій* у смислах людської діяльності, *моральних норм*, еталонів відносин, формування позитивного ставлення до себе та оточуючого світу;
- освоєння *життєво значущих способів дії*, їх реалізація у вчинках, поведінці, діяльності, взаєминах з людьми.

Досвід проявляється через якості особистості, які характеризують її унікальність, індивідуальність, цінності, установки. Освоєння досвіду проходить декілька стадій, які дозволяють особистості адекватно реалізовувати себе у конкретній життєвій ситуації. Основні з них:

1. *Репродуктивна*: дитина відтворює комплекс освоєних нею цінностей, правил, норм, еталонів взаємодії з людьми (особистісна передаптація до ситуації).

2. *Адаптивна*: дитина самовизначається у ситуації, що виникла, пристосовується до неї, мобілізує свій попередній досвід (поводиться як активний суб'єкт).
3. *Моделююча*: дитина рефлексує розгортання ситуації, за-своєних норм її розв'язання, виробляє стратегію своєї поведінки.
4. *Закріплююча*: дитина робить спробу впливати на ситуацію з метою вирішення проблеми.

Змістом середовища як чинника розвитку свідомості і поведінки дошкільника виступають природне, предметно-просторове, соціально-поведінкове, подійне та інформаційне оточення. Їх сукупність уможливорює різноманітність одержання підростаючою особистістю життєво важливої інформації, незабутніх вражень, яскравих переживань. Вони уточнюють, розширюють, поглиблюють картину світу дитини, видозмінюють її.

Оскільки ключовим моментом в утворенні й розширенні дитячої картини світу є сприймання, зупинимо увагу на особливостях його організації, важливість формування спостережливості. Навіть доросла людина, а не тільки малюк, схильні абсолютизувати результати свого сприймання: «Я бачила це своїми очима, чула власними вухами». Виходить, яким хоче бачити людина світ, таким його і бачить. Наше сприймання завжди опосередковане нашим описом світу. Тобто між реальним світом та індивідуальною картиною світу завжди знаходиться *опис*.

Важливо навчати малюка **тонкому сприйняттю світу**, відкритість йому, чутливість до життєвих вражень. Завдяки тому, що дошкільник поки що не переобтяжений безліччю жорстких установок, він пізнає нові сторони буття *вперше*. А пізнання, як відомо, є процесом складним і безкінечним. Він має спиратися на якусь *основу для бачення світу*. За неї дитиною приймаються суб'єктивно сприйняті події. Вона ж сприймає все у чистому вигляді!

Проте від ситуації до ситуації її досвід збагачується, вона навчається робити висновки. Правильні чи неправильні, проте свої. Це її власний досвід. Він *утверджує* і *розвиває* її власну картину світу. Дитина щось приймає, щось заперечує, висловлює свої судження, формує морально-етичну і соціально-психологічну сторони власної картини світу.

Залежно від багатьох чинників діти-дошкільники можуть характеризуватися як *зародковою*, так і *сформованою*, згідно із їхніми віковими можливостями, картиною світу. Непоодинокі випадки, коли світосприймання дитини формується під впливом зовнішніх чинників-аксіом батьків, педагогів. Дорослі, самі того не усвідомлюючи, часто нав'язують підростаючій особистості бажану їм світоглядну позицію, правильну, на їхній погляд, картину світу. Зіткнення з новими обставинами оточуючої дійсності, невідповідними сформованим установам і очікуванням, продукує конфлікт, дитині доводиться здійснювати болісний вибір між стабільним уявленням і новими враженнями. Ця конфліктна ситуація сприяє набуттю особистістю нового досвіду, розширенню її картини світу. Проте не виключено, що у надмірно чутливої, тривожної дитини вона може спровокувати депресивний стан, розгубленість, розпач, невпевненість в собі.

Важливо мати на увазі: як дитина *сприймає* події, факти, явища, вчинки, так вона до них і *ставиться*. Отже, особливості сприйняття відіграють провідну роль у формуванні ставлення дошкільника до оточуючого світу і себе, розвиток картини світу. Дитина будує образ, активно вичерпуючи з об'єктивної реальності різноманітну інформацію. Важливо навіть не те, яким чином вона це робить, до яких засобів вдається, а те, що одержує в *результаті*. Образ світу і себе може бути більш або менш адекватний, повний, складний, яскравий, усвідомлений. Іноді він може виявитися помилковим, таким, що утруднює вибір правильної поведінки в конкретній ситуації.

Існує пряма залежність між *емоційним станом* дошкільника і його уявленням про світ, картиною світу в його свідомості. Індивідуальна картина світу швидко змінюється. Динаміка картини світу вимірюється не роками чи місяцями, а днями, годинами, хвилинами. Раціональна та емоційна складові впливають на динамічність картини світу дошкільника. Раціональне виступає її стрижнем, не дозволяє образу змінюватися радикально, уможливорює певну стабільність уявлень дитини про світ і себе. Емоції забарвлюють інформацію, надають їй об'єктивної *значущості* і суб'єктивного *смыслу*.

Існує небезпека у звичному розподілі дорослих всього, що існує навколо, на «погане» і «хороше» (наприклад, холод — це погано, а тепло — добре; слово — срібло, а мовчання — золо-

то тощо). Однозначні трактовки неоднозначних життєвих явищ і проявів спрощують, примітивізують дитячу картину світу, налаштовують підрастаючу особистість на чорно-біле світосприйняття, позбавляють різнобарвної гами її світобачення в цілому. Зростаючи, малюк вважає багато чого поганим, небезпечним, шкідливим. Він намагається всіляко цього уникати, починає керуватися не логікою, не реальними враженнями, а закладеними колись негативними установками. Ці руйнівні програми впливають на його подальшу поведінку, діяльність, реакції. Причому дитина може навіть не усвідомлювати їх руйнівного впливу!

Себе така дитина сприймає як істоту несміливу, невдачливу, безталанну. Під впливом негативних уявлень вона часто «*вчиняє самодиверсії*», намагається нічого в собі не змінювати. Щоб вибратися з порочного кола негативних установок, їй доведеться докласти чималих зусиль, зазнати невдач, звільнитися від комплексів неповноцінності. Дорослим належить допомогти дитині у складній роботі з самовдосконалення, звільнення від упередженості й недовіри, відкритості світу.

Мабуть, недарма у повсякденному житті більшість з нас часто використовує вираз «у страху очі великі». Він відображає образ світу людини, охопленої тотальним страхом, яка всього боїться, перебільшує небезпеку й можливі ризики, ховається не лише від реальних, а й від удаваних неприємностей. Все навколо — природа, предмети, люди — лякають її, видаються зловісними, мають намір завдати їй шкоди. Тобто лякають уяву, домальовують у свідомості неіснуючі небезпеки.

Погодьтеся, *негативні установки* навіть в нас, дорослих, формують упереджені оцінки інших людей — дорослих і малюків. Ми схильні надміру звеличувати тих, хто нам подобається, не помічаємо в них недоліків і, навпаки, ігноруємо чесноти та перебільшуємо вади тих, хто чомусь не подобається, чимось відрізняється від звичних стереотипів, несхожий на нас. Перевірте себе: поррахуйте, скільки разів впродовж дня Ви *схвалили і зробили зауваження приємній і неприємній* Вам дитині. На 90% впевнені — зверталися до приємної переважно зі схваленнями, підтримкою, заспокоєнням, а до неприємної — зі словами незадоволення, обіцянкою покарати, позбавити чогось, пожалітися батькам. Цьому існує безліч наукових підтверджень та обґрунтувань.

На жаль, не лише батьки, але й окремі педагоги не стають на місце малюка, не хочуть зрозуміти, як *він бачить ситуацію*, не чують, що він думає з того чим іншого приводу. Навіть якщо дитина всіма способами намагається достукатися до дорослого, пояснити йому свою позицію, обґрунтувати свій погляд. Багато хто слухає, але не чує. І малюк починає шукати розуміння у спілкуванні з іншими — знайомими та чужими дорослими й однолітками.

Наукова картина світу **ефективно формується у старшому дошкільному віці за умов:**

- наближення змісту освітніх завдань дошкільного закладу до *реалій сучасного життя*;
- створення в дошкільному закладі *інтегрального освітнього простору*, сприятливого для розуміння дитиною доступних віку взаємозв'язків та взаємозалежностей;
- насичення *наочно-образного способу* світобачення дією, грою, різними соціальними ролями, художньою діяльністю;
- збагачення життєвих вражень дітей, допомога у пізнанні ними життя у різних *просторово-часових вимірах*;
- врахування дорослим особистого життєвого досвіду дошкільника, його індивідуальної історії життя;
- надання дітям можливості передавати свої життєві враження у різний спосіб — вербалізувати їх, передавати художніми образами (малюнка, мелодією, мімікою тощо);
- вправляти в умінні вдивлятися, придивлятися, прислухатися, дослухатися, *бути відкритим світу*;
- співставлення між собою вражень про світ та себе, одержаних під час безпосереднього спостереження, обстеження; з допомогою різних знарядь та інструментів (телескопа, бінокля, збільшеного скла, мікроскопа, окулярів різного кольору, справжніх та ігрових) і з різної відстані, у різному масштабі, на різній швидкості (з літака, автомобіля, на велосипеді, під час пішої мандрівки);
- обговорення *життєвих проблем і вражень* на відкриті і «закриті» теми (народження, смерть);
- *окультурення бажань*, формування системи цінностей, орієнтація на баланс матеріальних і духовних потреб;

- формування *позитивного мислення, оптимістичного самопочуття*;
- забезпечення дитині *простір її власного «Я»* (ніші, перегородки, можливість на певний час усамітнитися), безпечну для її самопочуття дистанцію.

Одним із секретів педагогічної майстерності була і залишається здатність педагога зберігати дитячий погляд на світ та життя в ньому. Щоб бути УЧИТЕЛЕМ, слід добре пам'ятати своє дитинство, уміти час-від-часу в нього повертатися. Щоб картина світу підростаючої особистості була більш-менш повною, реалістичною, систематизованою, слід відкрити ширше двері, забезпечити потребу у різних враженнях (не лише відфільтрованих). Щоб самопочуття дошкільника було бадьорим, світобачення — оптимістичним, картина світу та уявлення про себе — реалістичними та життєдайними, слід поберегти їх від самотності у групі однолітків, відчуженості та байдужості, від заміщення живого контакту спілкуванням з комп'ютером, мобільною, смартфоном. Догляд за душею — складна, відповідальна, проте вкрай необхідна сьогодні функція педагога.

Розділ 2. ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО СЕБЕ ТА ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО САМОСТАВЛЕННЯ

Ціннісне самоствавлення як науковий феномен

Дефініція «цінність» знаходить застосування у різних областях науки для визначення об'єктів та явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, які втілюють в собі суспільні ідеали і, завдяки цьому, виступають як еталон.

За ідеями філософів саме людина є головною констатуючою одиницею довкілля. По-різному інтерпретується у філософії суб'єктивна та об'єктивна природа людини, її значущість у розвитку самоцінності особистості. В одних поглядах простежується пріоритет за об'єктивними, зовнішніми обставинами — проблема пошуку та набуття загальнолюдською спільнотою свободи шляхом створення неантагоністичного соціального устрою (ідеї К. Маркса, Л. Фейєрбаха).

В інших — відзначається зорієнтованість на суб'єктивне, внутрішнє (духовне) буття людини (С. К'еркегор, Ф. Ніцше, М. Мамардашвілі, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер), але у більшості теорій підкреслюється єдність об'єктивного, зовнішнього, суспільного і суб'єктивного, внутрішнього.

Фізичні зміни особистості співвідносяться з її духовним самозбагаченням, самовідтворенням, самооновленням (М. М. Бахтін, М. О. Бердяєв, С. П. Курдюмов, О. Ф. Лосєв, І. Р. Пригожин, С. Л. Франк).

У світовій гуманістичній культурі особлива увага приділяється вивченню ціннісної сфери особистості, а саме: цінностям буття (Г. Д. Торо, А. Швейцер), цінностям індивідуальності (А. Бродський). Розвиток людської цивілізації на сучасному етапі дав поштовх для появи як феномена масової людини, так і феномена виокремленості людини від інших, її незмішуваності зі світом, зокрема формування у неї здібності, сприймаючи інших, залишатися собою (Х. Ортега-і-Гассет). Чим вище взаємозв'язок особистості з соціумом, тим гостріше постає проблема збереження власного «Я» у різних сферах життєіснування (Е. Гуссерль, А. Швейцер).

Отже, філософські та культурологічні парадигми відображають, з одного боку, певні реалії розвитку самоцінності особистості, а з другого — впливають на процес її формування та показують роль цього феномена в процесі соціалізації особистості.

На відміну від філософів дослідження класичних психологів зосереджені на аналізі переживань людиною власних внутрішніх станів, які надають резонансного емоційного підсилення безпосереднім соціальним факторам.

За позицією Л. С. Виготського, сила впливу соціальної ситуації, в якій особистість зростає, набуває значущості лише у взаємозв'язку з переживанням. Особистісне, як системне утворення людини, виступає особливою соціальною цінністю, своєрідним зразком, здібністю, спрямованою на засвоєння власної самоцінності.

За розумінням С.Л. Рубінштейна, умови життя людини, життєві обставини стають вирішальними факторами, які стимулюють розвиток самоцінності особистості. Найсуттєвішим є те, що зовнішні чинники діють насамперед через внутрішні умови і з останніми пов'язане вирішення завдань розвитку самоцінності особистості.

Таким чином, в результаті теоретичних й експериментальних досліджень вищезазначених вчених у психології окремо виділився особистісний підхід, який спирався на тезу: кожна психологічна властивість у розвитку особистості повинна вивчатися з позиції цілісності.

З інших позицій до розв'язання проблеми розвитку особистості та її самоцінності підходили К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, А. В. Брушлінський, Д. Н. Завалішина та ін. Вчені досліджували розвиток особистості в контексті її життєдіяльності, виокремлюючи ініціативність, відповідальність та свободу. Змістовий контекст поняття «розвиток самоцінності особистості» презентується цими вченими як накопичення нових «суспільних можливостей та індивідуальних потенціалів», «стратегічних життєвих орієнтацій» на засадах сприйняття та оцінки власної індивідуальності як неповторної унікальної, своєрідної цілісності.

Результати теоретичного аналізу праць зарубіжних психологів показали, що самоцінність особистості розуміється як: «ціннісне прагнення до переваг над іншими та самодосконалості»

(А. Адлер); «свобода особистості, її вірність своєму ціннісному «Я» (Е. Еріксон); «готовність до презентації себе як цінності іншим» (Дж. Волбі); «постійна потреба в ціннісному самовираженні та саморозвитку» (А. Маслоу), «самоактуалізація своєї індивідуальної неповторності» (К. Роджерс); в *екзистенціоналізмі* як «визнання власної духовної цінності» (А. Ленгле); «важлива компонента самосвідомості, що засвідчує зрілість особистості» (І. Бех, О. Кононко, В. Сластенін та ін.).

У межах гуманістичного підходу підкреслюється значущість актуалізації суб'єктивності, індивідуальності та сприйняття власного «Я» як цінності (Р. Ассаджолі, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт та ін.).

Отже, вивчення різних концепцій розвитку ціннісного самоставлення дає можливість стверджувати, що самоцінність як унікальна цілісна система є не лише заздалегідь задана, а й відкрита можливість для самореалізації.

Відповідно до наукових позицій вчених (А. Бандури, Т.П. Гаврилової, Г. Крайг, В.С. Мухіної, Ф. Райса, Х. Ремшмідта, Г.М. Прихожан, Д.Й. Фельдштейна, Г.А. Цукерман та ін.), котрі вивчають генезис «Я» (формування Зверх-«Я» в процесі його динамічних змінювань, зв'язок самосвідомості зі стратегіями поведінки, саморегуляцію меж «Я» і «не-Я»), розвиток особистості нерозривно пов'язаний зі становленням її самоцінності, зокрема її ядра — ціннісного «Я».

Новий погляд на проблему самоцінності та її змістової наповненості знаходимо в найсучасніших роботах російських (Д.О. Леонтьєва, Н.І. Непомнящої, В.Є. Ключко, О.О. Сергієнко, В.В. Знакова) та українських вчених (І.Д. Беха, Г.О. Балла, І.С. Булах, О.Л. Кононко, В.В. Рибалки), згідно з якими самоцінність є взаємодією глибинних шарів психіки суб'єкта (індивідуального безсвідомого) та вершин його самосвідомості (колективного надсвідомого).

В українській психолого-педагогічній науці уявлення про характер розвитку особистості та її самоцінності знаходять своє втілення в працях вчених І.Д. Беха, О.Л. Кононко, П.В. Лушина, С.Д. Максименко, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін. Вчені роблять акцент на процесі створення особистістю проєкцій і способів самореалізації майбутнього ціннісного «Я». Найсуттєвіше положення зводиться до того, що не існує кінцевого стану, який би засвідчував завершення розвитку самоцін-

ності особистості, оскільки її складові можуть постійно розвиватися та удосконалюватися впродовж всього життя людини.

Згідно з теоретичними положеннями вчених, розвиток ціннісного самоствавлення і вирізняється реалізацією складиттєвих ціннісних орієнтацій *в соціальному просторі* (Г.С. Абрамова, Д.О. Леонт'єв, В.М. Москаленко), а також актуалізацією тілесності, предметності, соціальних прихильностей, диспозицій, фактора часу, індивідуальних цінностей *в особистісному просторі* (С.К. Нартова-Бочавер, Т.М. Титаренко) та самозбереженням, самозмінюванням, самоздійсненням власного «Я» *в просторі самоусвідомлення* (Б.Г. Анан'єв, Р. Бернс, В.В. Столін). Самопізнання, осмислення значущих атрибутивних, рольових, статусних якостей, конструювання цілісності своєї самоцінності становить процес розвитку *когнітивної складової* (при цьому в ній виокремлюються певні рівні: самоаналіз (П.Р. Чамата), самоусвідомлення, саморозуміння (І.І. Чеснокова).

Механізми становлення ціннісного самоствавлення в дітей старшого дошкільного віку

Розвиток самоцінності особистості в період дорослішання інтерпретується як індивідуально та соціально вільний творчий акт свідомої реалізації людиною своєї ціннісної сутності, що пов'язано з динамічним змінюванням власного «Я», розвитком ідентичності від початку дошкільного періоду до кінця юнацького.

Так, уявлення *дошкільника* про свою самоцінність пов'язані зі здатністю означувати себе як слухняного, розумного, веселого, охайного і з намаганням в сюжетно-рольових іграх презентувати власне «Я» через сукупність запозичених у значущих дорослих властивостей. Механізм самоідентифікації зумовлює активне переживання дошкільником своєї тотожності з іншим суб'єктом. Здійснюючи рефлексивний самоаналіз, особистість дитини поступово починає усвідомлювати власне «Я».

По суті, для дитини поступово відкриваються власні особистісні якості та накреслюється вищий, порівняно з попереднім віковим етапом рівень осмислення ціннісного «Я» (Л.А. Венгер, О.В. Запорожець, М.І. Лісіна, Г.О. Люблінська, В.С. Мухіна, Н.І. Непомнящая, Л.І. Сільвестру, А.Г. Рузьська).

У старшому дошкільному віці інтелектуальна саморефлексія та реальні досягнення актуалізують нові потенціали самооцінності особистості.

Досліджуючи питання розвитку особистості на ранніх етапах дитинства Н. Авдєєва, М. Єлагіна, С. Мещерякова експериментально підтвердили, що вже на першому році життя відбувається становлення й розвиток трьох ліній ставлень дитини: до дорослих, предметного світу й до себе, при провідній ролі ставлення до дорослого як до суб'єкта спілкування.

Під впливом взаємодії з дорослим і характеру цих стосунків у дітей формується ставлення до предметного світу, до себе. В. Столін, Т. Титаренко, С. Тищенко та інші підкреслюють значення впливу позиції значущого дорослого, його реальної поведінки, діяльності, спрямованої на дитину, на формування її самосвідомості, оскільки розвиток уявлень про себе й ставлення до себе відбувається в результаті привласнення дитиною тих знань й ставлень, що є у дорослого відносно дитини.

Як відзначає І. Бех, виникнення ставлення до себе як осмисленого ставлення до власних особистісних властивостей відбувається після виникнення ставлення до зовнішніх стосовно людини об'єктів. Оскільки, для того щоб ставитись до чогось у собі, треба, перш за все, його мати, що досягається під час наповнення соціальним змістом «Я» особистості у процесі цілеспрямованого виховного процесу, який передбачає представлення дитині норм, яким має відповідати поведінка, розкриття причин і виклику емоційного переживання.

На етапі становлення активності як сформованого особистісного утворення провідною стає лінія ставлень до себе, що виникають як ситуативний прояв, і лише внаслідок багаторазових усвідомлень дитиною вони набувають ознак відносно стійкого утворення (І. Чеснокова). Через ставлення дитини до себе відбивається й проникає з однієї сфери в іншу весь досвід, надбаний дитиною по лінії ставлення до людей й предметного світу.

У дошкільному віці, окрім досвіду спілкування з дорослими, джерелом побудови ставлення до себе починає виступати досвід індивідуальної діяльності, спілкування з ровесниками. Спільна гра створює передумови для розвитку реальних стосунків між дітьми, сприяє самопізнанню через іншого, розвитку самооцінки, самостійності. Як відзначають О. Смирнова,

В. Холмогорова, дошкільний вік характеризується якісними змінами у системі ставлень дитини до себе й до однолітків, завдяки формуванню об'єктних складових образу «Я», які дитина може виділити й оцінити порівняно з подібними складовими образу «Я» однолітків.

Ставлення до себе опосередковане ставленням однолітків до дитини. Діти дошкільного віку порівнюють себе з іншими однолітками вже не з позиції виявлення спільних рис, а з позиції протиставлення себе іншим, порівняння, що призводить до виникнення внутрішньої потреби у визнанні, самоствердженні й оцінці очима іншого.

Аналіз наукової літератури дозволив виділити передумови розвитку ціннісного ставлення до себе у старших дошкільників, серед яких:

- ототожнення себе з власним ім'ям і образом, розвиток ціннісного ставлення до свого імені й до своєї персони в цілому завдяки поєднанню імені й достоїнства у самосвідомості дошкільника (І. Кон, М. Лісіна, В. Мухіна та ін.);
- усвідомлення себе як джерела власної волі, дій і вчинків, що виражається у відокремленні власного «Я» від інших людей, протиставленні своїх бажань бажанням дорослих, прагненні до самостійності (А. Валлон, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Кононко, М. Корепанова, В. Котирло, В. Мухіна, Т. Титаренко та ін.);
- зміни образів «Я»: вони стають більш диференційованими й багатокомпонентними, більш узагальненими й глибокими, більш індивідуальними, стійкішими, відбувається первинне розмежування й протиставлення наявного й ідеального, прагнення до постійного відтворення позитивних переживань щодо «Я» (Н. Дятленко, О. Кононко, М. Лісіна, В. Мухіна та ін.);
- розвиток й диференціація емоцій: гордості, сорому, вини, симпатії, співпереживання, самоповаги та ін. (О. Кульчицька, І. Колимба, О. Тхостов та ін.);
- розвиток самооцінки: від загальної, абсолютної, яка базується на оцінці дитини дорослими до диференційованої, завдяки збільшенню кількості параметрів, що оцінюються дитиною (Р. Бернс, М. Корепанова, М. Лісіна, Г. Меднікова, В. Мухіна, Н. Ньюкомб, А. Сильвестру, О. Смирнова, Р. Стеркіна, Т. Титаренко, С. Тищенко та ін.);

- поява здатності до рефлексії (Н. Дятленко, О. Кононко, М. Корепанова, М. Лісіна та ін.);
- поява мотивів, що пов'язані з інтересом дітей до світу дорослих, прагненням бути схожими на них; ігрових мотивів;
- мотивів особистісних досягнень (потреба у визнанні, самоствердженні, самовираженні, самолюбстві);
- моральних мотивів (опанування норм і правил суспільної моралі, поведінки, збагачення цінностей внутрішнього світу, зростання їх відповідності реальній поведінці дитини, відокремлення емоційного ставлення від моральної оцінки, підпорядкування останній);
- пізнавальних й мотивів змагання (Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, Н. Матюшина, В. Мухіна та ін.);
- зародження волі як здатності до свідомого керування поведінкою, своїми діями відповідно до вимог дорослого (В. Асін, В. Котирло, З. Мануйленко, О. Леонт'єв, Д. Ельконін та ін.);
- збільшення стійкості цільових настанов, власний задум поступово починає визначати результат діяльності (В. Котирло, Т. Титаренко);
- розвиток стосунків дитини з дорослими й однолітками (Я. Коломинський, О. Кононко, М. Лісіна, О. Панько та ін.).

Широке коло науковців (Б. Анан'єв, Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, М. Корепанова, О. Леонт'єв, М. Лісіна, В. Мухіна, А. Сильвестру, Т. Титаренко та ін.) відзначають, що у старшому дошкільному віці відбуваються значні зміни у самосвідомості дитини.

Новоутворенням цього віку є усвідомлення свого внутрішнього «Я», що виражається у системі уявлень дитини про себе: свої наміри, бажання, настрої, фізичні, розумові, моральні якості, соціальний статус тощо, а також осмислене орієнтування у власних переживаннях, що призводить до формування узагальненого емоційно-ціннісного ставлення до себе — самолюбства. Уявлення про себе досить адекватно відображають ціннісну сферу особистості: чому саме дитина віддає перевагу, що для неї має більшу значущість, що вона цінує, що її цікавить.

Серед цінностей старшого дошкільника науковцями визначаються: дана дорослому обіцянка, досягнення дітей у певній

діяльності, самостійність, гідна поведінка в ситуаціях успіху чи невдачі, шанобливе ставлення інших людей (Н. Дятленко, В. Мухіна, О. Кононко, С. Тищенко). Новоутворенням у старшому дошкільному віці є поява реакцій дитини на власний емоційний досвід, а саме: впевненості у собі, самовпевненості, невпевненості, підвищеної тривожності, образливості, задоволеності чи незадоволеності собою тощо.

Розширення змісту уявлень про себе, що відбувається у тісному поєднанні з розвитком пізнавальної й мотиваційної сфер, створює образ соціального «Я» й виникнення певної внутрішньої позиції на цій основі.

У ставленні до себе як до соціального індивіда значну роль відіграє система соціальних ідентичностей (статева, вікова, сімейна, етнічна, громадянська, ситуативно-рольова) (В. Столін). Рівень розвитку цих уявлень свідчить про усвідомлення своєї автономності, неповторності, про самозвеличення.

Завдяки децентрації мислення, що розвивається під впливом колективної ігрової діяльності, дитина старшого дошкільного віку позбувається егоцентричної позиції й здатна до розуміння позиції іншої людини, її стану, переживань.

У старшому дошкільному віці відбувається розвиток різних сфер статевої індивідуальності, що призводить до новоутворення — усвідомлення власного статевого образу «Я».

Так, діти обирають ігри й партнерів для гри за статевими ознаками, виявляють різні інтереси й стиль поведінки, що посилює і надалі усвідомлення власної статевої різниці.

Новоутворенням цього віку є утворення образу «ідеального» (І. Кон, Н. Непомняца), що пов'язане з підвищенням рівня осмислення іншого. Розвиваючи та поглиблюючи психологічні дослідження стосовно усвідомлення дитиною себе в часі, О. Кононко вказує, що діти старшого дошкільного віку спроможні усвідомлювати різні етапи свого життя, мають певні судження з цього приводу, здатні виражати узагальнене емоційне ставлення до свого минулого й майбутнього.

У цьому віці продовжується розвиток емоційної сфери: виявляється виразне почуття сорому, яке, за дослідженнями О. Кульчицької, може виникати й окремо від конкретної ситуації, навіть при одному уявленні про те, що дана дія є ганебною.

Виступаючи регулятором поведінки, почуття сорому в цьому віці сприяє формуванню сумління. Узагальнення власних

переживань досягає високого рівня, що сприяє розвитку регулятивної функції поведінки у взаєминах з іншими людьми. П'ятирічна дитина відчуває сором, якщо її викривають при спробі збрехати або при прояві неввічливості, а також стосовно своїх досягнень у різних видах діяльності порівняно з іншими дітьми, гостре самозасудження викликає бажання виправитися, дитина відчуває приниження власної гідності при зауваженнях дорослого стосовно негативного вчинку, відчуття сорому пов'язується з певними сторонами «Я».

У старших дошкільників починають проявлятися такі види почуттів: моральні почуття (обов'язку, правдивості, власної гідності, відповідальності, дружби, любові й поваги до старших); інтелектуальні почуття (здивування, сумніву, впевненості, допитливості); естетичні (відчуття краси).

Старший дошкільник висловлює своє ставлення до себе як у цілому, так і до окремих якостей своєї особистості, через самооцінку, яка характеризується об'єктивністю, адекватністю, забезпечує внутрішню узгодженість особистості та відносну стійкість поведінки.

Оцінювання дорослих залишається для старшого дошкільника авторитетом, хоча все більше критерієм самооцінки стає власний досвід та конкретні результати індивідуальної діяльності дитини: ігрової (Л. Уманець), образотворчої (Є. Архіпова), навчальної (Г. Тагієва) тощо. У зв'язку з цим у роботах психологів з'являється поняття «ділового ставлення» до оцінок дорослого: на осудження дитина реагує прагненням до виправлення, на захоочення — діяти швидше й впевненіше.

Дослідження вчених підкреслюють, що в дошкільному віці оцінка рис та якостей ровесника підпорядкована системі цінностей, що обумовлена особливостями життєдіяльності дітей у дошкільному закладі: стосунками з ровесниками, їх уміннями й навичками, моральними якостями однолітків із позицій соціально-моральних уявлень й орієнтацій, привабливими зовнішніми якостями ровесників, учинками, розумом, силою, життєрадісністю.

Так, С. Тищенко відзначає, що особистісними цінностями дитячого «Я» є найбільш значущі у дитячих спільнотах особистісні якості, які знаходяться в основі популярності дитини, а саме: привабливість, спритність, розумність, старанність, доброта, вміння товаришувати з дітьми, бажання допомагати дорослим.

Самооцінка дитини старшого дошкільного віку відносно діяльності й особистісних проявів неоднозначна. При оцінюванні власних дій, умінь і навичок самооцінка дитини характеризується більшою конкретністю. При порівнянні дитиною своєї роботи з роботами ровесників самооцінка в більшості випадків буває необ'єктивною.

Поряд із цим оцінювання особистісних якостей, проявів характеризується узагальненістю й розмитістю. Самооцінка свого статусу у колективі однолітків у старших дошкільників, як правило, є неадекватною: діти, які об'єктивно знаходяться у незадовільному положенні у групі, схильні до переоцінки свого статусу, а ті, що мають високий статус, навпаки, мають тенденцію до недооцінювання свого статусу.

Більшість дослідників відзначають, що самооцінка старших дошкільників є дещо завищеною, виступаючи захисним механізмом підтримки позитивного ставлення до себе, впевненості в собі, дає змогу дошкільникові сміливо братись за нову справу, ризикувати, вірити в успіх, вільно оволодівати новими сферами дійсності.

Більшість психологів, які досліджували генезис самосвідомості, прояви ставлення до себе, відзначають, що саме дошкільний вік є сензитивним для формування основ самоповаги (Г. Абрамова, І. Бех, І. Димитров, Н. Дятленко, О. Кононко, М. Лісіна, В. Мухіна, С. Тищенко, Т. Титаренко, І. Чеснокова, Р. Шакуров).

Дослідження Н. Дятленко, О. Кононко, С. Якобсон та ін. показують, що узагальненість самооцінки старшого дошкільника, ступінь прийняття чи неприйняття себе виявляється у самоповазі, самолюбстві. Знаходячись у взаємозалежності з домаганнями й досягненнями, самоповага відіграє важливу роль у детермінації поведінки, впливаючи на її стійкість.

Дитина старшого дошкільного віку здатна керувати власною поведінкою на основі знання моральних норм й правил поведінки, розуміння їхнього значення як засобу регуляції власної поведінки, уміння аналізувати ситуації, що включають у себе моральний зміст, передбачати наслідки власної поведінки, вчинків (О. Запорожець, Д. Ельконін, С. Дуднікова, В. Котирло, Т. Титаренко та ін.).

Т. Титаренко, досліджуючи вплив емоцій на моральний розвиток дошкільників, акцентує увагу на тому, що моральна

самооцінка, яка виникає в дитини на кінець дошкільного віку, є початковим етапом розвитку потреби в моральній поведінці, уявлення власного емоційного стану й передбачення наслідків для самої себе, свого втручання або невтручання в ситуацію (самохвалення, самозвинувачення і т.п.).

На основі проведених досліджень Т. Титаренко робить висновок про те, що однією з важливих умов розвитку в дошкільника моральної саморегуляції є розвиток у нього внутрішніх емоційних уявлень про те, яким би він хотів себе бачити в моральній ситуації незалежно від контролю та зовнішніх санкцій. С. Якобсон стверджує, що, одночасно усвідомлюючи себе як суб'єкт моральної поведінки, дитина складає позитивний «Я»-образ, тотожній позитивному етичному еталоні.

Ставлення до себе може виникнути лише за умови, що дитина виділить себе як об'єкт, що викликає критичне ставлення, яке спонукає її стати суб'єктом, який регулює свою поведінку. Уявити себе як об'єкт дитина може лише в ідеальній формі образу чи уявлення про себе, в якому відображені значущі в плані регуляції характеристики. Невдоволеність собою з приводу порушення моральних норм, необхідна для виникнення саморегуляції. Роль оцінки й самооцінки в моральному розвитку дитини детально вивчалася в дослідженнях В. Щур. Отримані результати довели, що рушійною силою в подоланні поведінки, що не відповідає моральним нормам, є протиріччя між уявленнями дитини про себе як хорошу й усвідомленням власного вчинку як негативного.

Для розвитку ціннісного ставлення до себе старшого дошкільника важливого значення набуває саморегуляція поведінки, що обумовлена таким новоутворенням в особистісній сфері, як підпорядкування мотивів й розвиток моральної свідомості (узагальнене сприйняття правил, незалежно від людини, яка вимагає їх виконання й ставлення до неї; переніс правил в аналогічні із засвоєними ситуації; перетворення узагальнених правил у норми поведінки; збільшення досвіду поведінки; поява й набуття стійкості нових почуттів), а також завдяки освоєнню дитиною часового простору, який призводить до формування полімотивованості, дії дитини визначаються теперішнім, минулим й майбутнім проявом. В. Котирло, В. Крутецький відзначають виникнення в цьому віці дифере-

нціації мотивів «хочу» й «треба». Стійкість ієрархії мотивів ще ситуативна й вимагає контролю з боку дорослого.

Старший дошкільник прагне до позаситуативно-особистісного спілкування з дорослими, де дорослий виступає експертом, носієм моралі та соціальних функцій (О. Кононко, С. Тищенко). Це виявляється у спроможності дітей спокійно, відкрито, по-діловому ставитися до зауважень, обговорення проблем, пов'язаних із внутрішнім світом людини, її вчинками, нормами, правилами суспільства (Д. Ельконін, О. Кононко, С. Корницька, М. Лісіна, О. Смирнова та ін.).

У зв'язку з розвитком мотиваційної сфери старшого дошкільника виникає новоутворення — внутрішні етичні інстанції (еталони), що формуються через раціональне й емоційне спілкування й виражаються у виникненні вміння чинити не лише за моральними мотивами, але й відмовлятися від того, що безпосередньо цікавить. Окрім ролі дорослого у формуванні етичних інстанцій, широке коло науковців виділяють гру, літературні твори.

Оволодіння старшим дошкільником просоціальними формами поведінки сприяє розвитку самоконтролю, найвищої його форми — соціальної: дошкільник може підкорювати власні бажання інтересам інших, надавати допомогу, узгоджувати дії, поступатися, контролювати свою поведінку відповідно до засвоєної системи соціальних еталонів, що є підґрунтям для зміцнення почуття власної гідності, самоповаги.

Здатність дитини до самоконтролю поведінки виявляється в умінні передбачати наслідки вчинку для себе й інших, що дозволяє або ствердитися в його правомірності, або змінити його, як таке, що не відповідає очікуванням оточуючих, а також у докладанні вольових зусиль для подолання перешкод. Наукові дані свідчать про зростання прагнення дітей цього віку до подолання труднощів, що виявляється у високому рівні цілеспрямованості, притаманному дітям шкільного віку.

Цьому сприяє розвиток мотиваційно-сислової саморегуляції — здатності стримувати безпосереднє бажання й докладати вольові зусилля для подолання перешкод (В. Аснін, В. Котирло, В. Мухіна та ін.). Дітям старшого дошкільного віку властиві потреби в самореалізації й самодіяльності, що характеризується здатністю використовувати набуті навички, вносити у практичні дії елементи ініціативи, а також поява

елементів творчості, незалежності від допомоги дорослого, ініціативності, що є найвищими проявами розвитку самостійності у дошкільника, бажання досягти такого визнання оточуючих, яке б відповідало новому рівневі знань дитини, її установкам по відношенню до себе, її моральним цінностям тощо (Г. Бурма, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Тищенко та ін.).

Знаючи наявні особливості формування ціннісного ставлення до себе дитини, можна істотно впливати на хід її розвитку, організовуючи життя дітей таким чином, щоб тривало подальше становлення й збагачення форм прояву ціннісного ставлення до себе, використовуючи при цьому різноманітні засоби, особливості родинного й суспільного досвіду.

Узагальнюючи вищевикладене, можна зробити такі висновки:

Ставлення до себе є структурною одиницею «Я»-концепції поряд з образом «Я» і поведінковою реакцією суб'єкта.

Узагальнене ставлення до власної особистості виступає підсумковим виміром «Я»-концепції. Відзначається взаємозв'язок емоційно-ціннісного й оцінного компонентів глобального ставлення до себе, а також взаємозв'язок ставлення до себе з основними сферами життєдіяльності особистості. Особливе значення у функціонуванні узагальненої самооцінки надається рівню розвитку когнітивного компонента.

У руслі концепції про особистісний зміст «Я» В. В. Століна самоставлення описується як специфічна активність суб'єкта на адресу свого «Я», що складається в певних внутрішніх діях. Більше загальним аспектом будови ставлення до себе, його макроструктурою є емоційні компоненти: самоповага, аутосимпатія, близькість-самоінтерес.

Найбільш загальним утворенням структури є недиференційоване загальне почуття «за» і «проти» свого «Я», що є сумациєю позитивних і негативних компонентів за трьома емоційними вісями. Ієрархія компонентів ставлення до себе задається ієрархією провідних життєвих відносин або діяльностей. Зміст узагальненого ставлення до себе обумовлюється ядреними компонентами його структури, що займають найбільш високі ієрархічні місця.

Лінія ставлення до себе є визначальною в системі ставлення суб'єкта до світу, що задає значеннєві орієнтири життєдіяльності людини. Самоставлення, що виступає на позитивно-

му полюсі у вигляді гордості, почуття власного достоїнства, а на негативному — у вигляді свідомості власної малоцінності, у значній мірі обумовлює остаточний результат особистісного розвитку.

Старший дошкільник висловлює своє ставлення як до себе у цілому, так і до окремих якостей своєї особистості через самооцінку, яка характеризується об'єктивністю, адекватністю, забезпечує внутрішню узгодженість особистості та відносну стійкість поведінки. Оцінювання дорослих залишається для старшого дошкільника авторитетним, хоча все більше критерієм самооцінки стає власний досвід та конкретні результати індивідуальної діяльності дитини: ігрової, образотворчої, учбової тощо.

Для розвитку ціннісного ставлення до себе старшого дошкільника важливого значення набуває саморегуляція поведінки, що обумовлена таким **новоутворенням в особистісній сфері**, як-от:

- підпорядкування мотивів — відомі психологи В. Котирло та В. Крутецький відзначали виникнення в цьому віці диференціації мотивів «хочу» і «треба». Стійкість ієрархії мотивів ще ситуативна й потребує контролю з боку дорослого;
- розвиток моральної свідомості — узагальнене сприйняття правил, незалежно від людини, яка вимагає їх виконання й ставлення до неї; перенесення правил в аналогічні із засвоєними ситуації;
- перетворення узагальнених правил у норми поведінки;
- збільшення досвіду поведінки; поява й набуття стійкості нових почуттів; освоєння дитиною часового простору, який призводить до формування полімотивованості, дії дитини визначаються теперішнім, минулим й майбутнім проявами.

З огляду на розвиток мотиваційної сфери старшого дошкільника виникає новоутворення — внутрішні етичні інстанції (еталони), що формуються через раціональне й емоційне спілкування і виражаються у виникненні вміння не лише чинити за моральними мотивами, а й відмовлятися від того, що безпосередньо цікавить.

Коли мова йдеться про формування ціннісного само-спалення маємо на увазі роботу у двох напрямках. Перший

напрямок, самоставлення — стале утворення, яке виникає на основі самосприйняття, самооцінки та оцінок значущого оточення (О. Кононко).

Упродовж дошкільного дитинства самоставлення зазнає істотних змін: збагачується за своїм змістовим наповненням; варіюється за формами прояву; набуває більшої усвідомленості.

Говорячи про самоставлення, слід пам'ятати, що воно завжди носить якусь оцінку (позитивну чи негативну). Пріоритетним напрямом у роботі педагогів дошкільного навчального закладу має бути формування у дітей самоставлення, що одночасно є позитивним, рефлексивним і критичним. Таке ставлення особистості до себе ми називаємо ціннісним.

У ціннісному самоставленні як особистісному інтегралі мають гармонійно поєднуватися позитивне самоприйняття дитиною своєї статевої належності, доступна віку міра орієнтації у своєму душевному світі та гуманна поведінка.

Окрім того, ціннісне самоставлення об'єктивується у «Я»-концепцію як цілісна установка, що є регулятором поведінки, умотивовує адекватну поведінку, здійснення власних виборів, прийняття самостійних рішень, забезпечує здатність відповідати за їх наслідки перед іншими.

Слід зазначити, що ціннісне самоставлення дошкільників своєю модифікацією зумовлює характер статево-рольової поведінки, взаємин із дорослими та однолітками та результативність діяльності.

Другий напрямок педагогічної роботи — формування та розвиток самосвідомості.

Самосвідомість — здатність сприймати себе зі сторони, розуміти своє значення для інших; усвідомлення й оцінка свого ставлення до світу, себе як особистості, своїх вчинків, дій, думок, почуттів, бажань, інтересів (О. Кононко).

З цим складником структури особистості пов'язане усвідомлення дитиною свого місця у житті і своєї причетності до світу. Саме у період дошкільного дитинства виникає усвідомлення власних можливостей, закладаються основи самооцінки, образу-«Я», елементарної «Я»-концепції. Дитина дошкільного віку в змозі оцінити власні позитивні і негативні особистісні якості, своє місце в системі суспільних відносин.

Дослідження вікових особливостей старших дошкільників дозволяють актуалізувати проблему необхідності цілеспря-

мованого формування позитивного ставлення до себе дітей даного віку.

Особливості формування ціннісного самоствавлення у старших дошкільників

Організуючи дослідження, припустили, що формування у дошкільників ціннісного самоствавлення буде ефективним за умов:

- забезпечення балансу між фізичним, духовним та соціальним «Я» дитини, збагачення уявлень дітей про особливості фізичного, душевного життя та гуманну поведінку як цінність, їх роль у взаєминах з дорослими та однолітками;
- розвитку самості дошкільника через надання йому можливості самовизначатися, діяти самостійно, досягати успіху, визначати власні чесноти і вади, прагнути досягти «Я»-кращого, формування у дошкільників свідомого та оптимістичного ставлення до труднощів, вправління в умінні долати труднощі, досягати успіху, визнавати чесноти і вади (власні та інших людей), вияв довіри їхнім можливостям, надання права на помилку, власний вибір, самостійне розв'язання проблем;
- впровадження гендерного підходу до формування ціннісного самоствавлення через врахування спільних і відмінних змістових характеристик «Я»-концепції, прояві самоповаги та впевненої поведінки, підтримка педагогом проявів самостійної поведінки хлопчиків і дівчаток у різних життєвих ситуаціях;
- вдосконалення культури прояву ціннісного самоствавлення, вправління дітей в умінні застосовувати соціально схвалені й прийнятні форми самовираження;
- поетапна перебудова взаємодії педагога з дітьми на засадах особистісно орієнтованого підходу до формування ціннісного самоствавлення, його збалансованості із ціннісним ставленням до інших.

Вихідними в розробці методики оптимізації процесу формування у дошкільників ціннісного самоствавлення слугували такі положення:

- дошкільник кваліфікується як активний суб'єкт життєдіяльності, здатний виробляти більш-менш адекватний

й інтелектуально складний за змістом «Я»-образ, виявляти самоповагу, поводитися впевнено в різних видах та умовах організації діяльності;

- у ціннісному самоствавленні як особистісному інтегралі мають гармонійно поєднуватися позитивне самоприйняття дитиною своєї статевої належності, доступна віку міра орієнтації у своєму душевному світі та гуманна поведінка;
- впродовж дошкільного дитинства ціннісне самоствавлення зазнає суттєвих змін: збагачується за своїм змістовим наповненням, варіюється за формами прояву, набуває більшої усвідомленості;
- ціннісне самоствавлення об'єктивується у «Я»-концепцією як цілісна установка, що виступає регулятором поведінки, умотивує адекватну поведінку, здійснення власних виборів, прийняття самостійних рішень, здатність відповідати за їх наслідки перед іншими;
- ціннісне самоствавлення дошкільників своєю модифікацією позначається на характері статево-рольової поведінки, результативності діяльності і взаєминах із дорослими та однолітками.

В основу розробки системи ефективного формування у дітей дошкільного віку ціннісного самоствавлення покладено ідею цілісного підходу в організації їхньої життєдіяльності в дошкільному навчальному закладі, оновлення змісту, форм та методів навчально-виховної діяльності, створенню розвивального середовища сприятиме використання авторської технології виховання в ранньому онтогенезі соціально схвалених, прийнятних, конструктивних форм ціннісного самоствавлення як життєвої опори.

Реалізація методики спрямовується на збагачення уявлень дошкільників про власні чесноти і вади; виховання в них самоповаги, здатності довіряти власним можливостям; формування уміння поводитися самостійно, діяти конструктивно, відстоювати власну гідність у своїх діях та вчинках, обґрунтовувати власну думку, орієнтуватися на базові моральні цінності.

Важливим напрямом педагогічної роботи є забезпечення доступного дошкільникам балансу «Я»-фізичного, «Я»-духовного та «Я»-соціального, оптимізація моделі взаємодії у системах «дорослий — дитина» та «дитина — дитина»; створення

для цього відповідного теоретико-методологічного та програмно-методичного забезпечення.

Охарактеризуємо особливості організації роботи за трьома напрямками.

Так, працюючи за напрямком «Я»-*фізичне*, звертали увагу на формування ціннісного самоствавлення як представника певної статі. Так, багатогранність проблеми гендерних особливостей формування самоствавлення дітей старшого дошкільного віку дає підстави стверджувати, що даний напрямок є важливою ланкою роботи ДНЗ. Саме тому, спираючись на розроблену нами схему дослідження, було проаналізовано гендерні особливості самоствавлення дітей старшого дошкільного віку.

Відносно структурних характеристик самоствавлення гендерні відмінності наявні у проявах самоінтересу, керівництва власною поведінкою та саморозуміння, рівень яких вищий у дівчаток. У хлопчиків більш вираженими є такі складові самоствавлення, як аутосимпатія та самовпевненість. Не виявлено статистично значущих відмінностей за шкалами «інтегральне самоствавлення», «самоповага», «очікування позитивного ставлення від інших», «самоприйняття» та «самозвинування».

У хлопчиків старшого дошкільного віку дещо вищий показник рівня за шкалами «прийняття себе» та «прийняття інших», а також за шкалою «домінування». Їм притаманний екстернальний локус контролю. В дівчаток вищі показники за шкалами «адаптивності», «емоційного комфорту» та «ескапізму», переважаючим є інтернальний локус контролю.

Аналіз змістових характеристик показав, що хлопчикам властивий вищий ступінь прийняття себе та інших, однак в них прослідковується тенденція до неадекватно позитивного самоствавлення. Щодо наявності суперечливих характеристик, то вони частіше проявляються в хлопчиків, що пов'язано з нижчим рівнем розвитку рефлексії.

Аналізуючи гендерне підґрунтя виявлених закономірностей, можна стверджувати, що неадекватно завищене самоствавлення хлопчиків може бути пов'язане з впливом гендерних стереотипів, згідно з якими чоловіки повинні володіти такими якостями, як активність, сила, самостійність, потреба в домінуванні, незалежності й досягненнях, агресивність, демонстративність, наполегливість.

Прагнення відповідати зразкам маскулінності призводить до перебільшення власної сили, активності та домінантності. Згідно з гендерними рольовими очікуваннями до хлопця висуваються часто непомірно високі вимоги. Якщо хлопець не в змозі відповідати стереотипним уявленням про поведінку та індивідуальні особливості «справжнього» чоловіка, яку йому нав'язують у соціумі чи яка сформувалась у його власній свідомості, у нього починають діяти компенсаторні механізми, відповідно до яких його самооцінка стає завищеною, а самоствавлення — неадекватним.

Для дівчаток позитивна оцінка себе пов'язана не стільки з наявністю соціально бажаних рис, скільки зі ставленням до себе позитивно в цілому, до того ж суспільство висуває до дівчаток не такі жорсткі вимоги, як до хлопчиків, оскільки гендерні стереотипи жіночності полягають у наявності таких рис, як схильність до концентрації на почуттях, експресивність, дружелюбність, відгукливість, слабкість, покірність, турботливість.

Дошкільникам із неадекватно критичним самоствавленням притаманна невідповідність поведінки стереотипізованим гендерним ролям, що важко переживається особистістю та призводить до негативної оцінки себе в цілому. Слід зазначити, що дана закономірність більш яскраво проявляється в хлопчиків, аніж у дівчаток. Тобто хлопці, поведінка яких не вписується в рамки поняття «маскулінність», набагато важче це переживають, ніж дівчатка, для яких характерні маскулітні риси. І навпаки, дівчатка з рисами андрогінності зазвичай є краще адаптованими та в більшій мірі самореалізованими.

Описуючи гендерні особливості самоствавлення, ми звертали особливу увагу на ступінь сформованості гендерної ідентичності й виявили, що він є досить високим як серед хлопчиків, так і серед дівчаток.

Неадекватне самоствавлення, виявлене в ході експерименту, потребує корекції, метою якої є розвиток рефлексії та самосвідомості, у тому числі і гендерної. Поглиблення їхніх знань про себе, формування цілісного, змістовно насиченого образу «Я» розглядалася нами як передумова оптимізації самоствавлення.

Дійшли висновків, що:

- гендерні уявлення хлопчиків і дівчаток старшого дошкільного віку формуються як результат їхньої безпосере-

дньої взаємодії з найближчим соціальним оточенням (сім'я, ровесники своєї та протилежної статі, вихователі та інші дорослі особи) та опосередкованого впливу соціальних норм і стереотипів через ЗМІ, твори мистецтва (мультики, казки, оповітки та ін.) тощо;

- у старшому дошкільному віці мають місце помірно виражені відмінності в гендерних уявленнях хлопчиків і дівчаток. У свідомості хлопчиків закорінено уявлення про необхідність маскулінності чоловіків і фемінінності жінок. У дівчаток сформовано гендерний стереотип високої маскулінності чоловіків, а оцінюючи жінок, дівчатка приписують їм андрогінні або маскулінні риси. Отже, у сучасному соціумі гендерні стереотипи дівчаток старшого дошкільного віку змістилися в бік визнання маскулінних та андрогінних рис жінок;
- андрогінність дітей старшого дошкільного віку сприяє формуванню позитивного самоствавлення, підвищуючи, зокрема, соціально-психологічну компетентність та комунікативну гнучкість. Натомість високий ступінь маскулінності спричиняє негативне самоствавлення, дезадаптує поведінку молоді людини в міжособистісній сфері.

У старшому дошкільному віці переважають рефлексивні механізми формування самоствавлення, які розвинуті краще в дівчаток, ніж у хлопчиків. Рефлексивні механізми самосвідомості сприяють формуванню адекватного самоствавлення дітей старшого дошкільного віку завдяки прагненню до самопізнання, збагаченню уявлень про власне «Я»-фізичне, розширенню знань про особистісні властивості, здатності адекватніше реагувати на зміст і характер міжособистісних стосунків.

Наведемо приклад організації роботи з даного напрямку на спеціальному занятті.

Тема заняття: Я — особлива людина

Мета: розвивати у дітей розуміння поваги, відчуття любові й поваги до себе та інших; формувати вміння сприймати себе та інших; дати уявлення про унікальність та неповторність кожної людини.

Методи: бесіда, пояснення, розповідь, гра, вправа.

Матеріали: аудіозапис із серії «Звуки природи», іграшковий телефон, ватман із зображенням сонця, предметні картинки, шкатулка із «скарбами», люстерко.

Бесіда — коло радості «Чарівне люстерко»

- Фея Любові надіслала нам чарівне люстерко.
- Подивіться, кого ви там побачили?
- Як ви вважаєте, чи є на світі людина, схожа (така саме) на вас?
- Кожен з нас — неповторний.
- Повторюйте за мною:
Сонце, Небо і Земля! Дуже добре — з вами Я!
Всьому світу прокричу: Дуже я себе Люблю!
Я — найгарніший! Я — найкрасивіший! Я — найрозумніший!
Я — най-най-най! Я — дуже себе люблю!

Гра — «Розмова із Сонечком»

Дзвонить іграшковий телефон. Вихователь підіймає трубку й імітує розмову по ролях із Сонечком.

- Алло! Вітаю! Хто це?
- Це я, ваш друг — Сонечко. Кожного ранку я зазираю у віконечка дитячого садка і бачу гарних та веселих діточок. І мені дуже хочеться познайомитися із вами і дізнатися, які ви.
- Дякуємо, Сонечко, за теплі слова. Діти будуть дуже раді розповіді про себе все. Вони навіть розкажуть тобі, за що вони себе люблять. А ти, Сонечко, любиш себе?
- Так, люблю, за те, що я велике, яскраве, тепле. А ще за те, що допомагаю рости дітям, квітнути садам й ґрію землю.
- Діти, а чи бажаєте ви розповісти Сонечку про себе?

Діти передають телефонну слухавку один одному й розповідають про себе. Вихователь підбадьорює дітей й допомагає додатковими питаннями тим, хто має труднощі або соромиться говорити про себе. Вихователь говорить від імені Сонця:

- Дякую, діти! Мені дуже приємно було слухати ваші розповіді! Я радію, що ви такі сміливі, красиві, вмілі, сильні, добрі. Мені дуже сподобалося, що ви так добре, тепло говорите про себе — значить, ви любите й поважаєте себе!
- Так, Сонечко, наші діти з повагою ставляться до себе та інших.

Вправа «Ми схожі — ми різні — ми рівні»

- Діти подивіться уважно один на одного. Розкажіть, які схожі і відмінні риси ви помітили.

Роздуми дітей.

Давайте спробуємо повторити за мною усі разом:
Спільного у нас багато, та не треба забувати:
Кожен має особливе. Ми не схожі — це важливо!
Дуже добре, що ми різні, але ми маємо пам'ятати, що права
у нас однакові.

Фізкультхвилинка

Дуже я себе люблю, дуже поважаю. *(діти обіймають себе)*
Це тому, що я расту! *(підіймають руки вгору)*
Вночі — я сплю! *(присідають, руки під щічку)*
Вдень — я граю, *(стрибають на місці)*
Плаваю та загораю, *(імітують рухи з плавання)*
Бігаю й стрибаю... *(бігають на місці)*
Маму з татом (вихователя) поважаю! *(нахилюються вперед)*
ВСЕ!

Вправа «Я люблю...»

Діти сидять у колі. Вихователь кидає м'яча, запитує, що вони люблять їсти, у що полюбляють гратися та ін. Діти відповідають й повертають м'яча вихователю.

Вправа «Послухай себе»

Інструкція дітям: покладіть праву долоньку на сердечко. Про що воно вам говорить? Чому? Кого ви найбільше любите? Покажіть свою любов руками.

Узагальнюємо і підводимо підсумки

Сьогодні на заняті кожен з нас узнав про себе щось гарне. Ми зрозуміли: про себе щось добре. Якщо любити й поважати себе, тоді й оточуючі ставитимуться до тебе з любов'ю і повагою. А той, хто себе любить і поважає, йому хочеться стати ще кращим.

А ще ми дізналися, що кожен з нас унікальний.

У контексті національного виховання, знайомлячи дітей дошкільного віку із надбанням нашого народу, необхідно демонструвати рівність і парність статей у одязі, звичаях, традиціях. Саме тому, роль вихователя полягає в тому, щоб забезпечити вільне і відповідальне самовизначення підростаючої особистості. Наведемо приклад паритетних вимог побажань до обох статей:

Для хлопчиків	Для дівчаток
<p style="text-align: center;">Звідки ти</p> <p>– Звідки ти і хто такий? – Українець я малий. – І яку ти знаєш мову? – Українську чорноброву. – Де живеш ти, хлопче, нині? – В тополиній Україні. – Ким ти станеш, як зростеш? – Вибір є у нас без меж, Але буду вірним сином Нашій матері-Україні.</p> <p style="text-align: right;"><i>Л. Тома</i></p>	<p style="text-align: center;">Вкраїночка</p> <p>Вербичка над ставом, У лузі калина, Барвисті долини, Безкраї поля. Веселим потічком Хлюпається річка, Я тут народилась — Вкраїночка я.</p> <p style="text-align: right;"><i>О. Вітенко</i></p>

Другий напрям роботи з формування ціннісного самоставлення передбачає роботу за напрямком «Я»-духовне.

На думку І. Беха, духовний розвиток визначається рівнем розвитку духовної самосвідомості особистості і полягає у:

- усвідомленні, розумінні та прийнятті своєї духовної сутності;
- становленні розуміння себе, самопізнання, самоакталізації та самореалізації власного духовного потенціалу шляхом розвитку волі.

Тож духовна самосвідомість — здатність особистості усвідомлювати свої психічні властивості, власно себе як діяча в певних морально-етичних ситуаціях, соціальних умовах, які дозволяють проявляти (виражати) знання / вміння / ставлення до себе, інших людей, своє місце у житті.

Численними дослідженнями (І.Д. Бех, С.О. Ставицька, Т.Т. Титаренко та ін.) доведено, що розвиток духовної самосвідомості спирається на такі новоутворення, як: дитячий світогляд (ідеали, переконання, цінності); особистісну ідентичність; «Я»-концепцію особистості.

Даний напрям роботи є вкрай важливим у зв'язку з тим, що саме у дошкільному віці зміст самосвідомості активно збагачується і закладаються засади задля подальшого духовного розвитку.

Так, з метою оптимізації процесу формування ціннісного самоставлення за напрямком «Я»-духовне ми застосовували ігри, вправи під час занять та самостійної діяльності дітей. Наведемо приклад.

Тема заняття: Доброта в моєму серці

Мета: узагальнювати знання про моральні якості: милосердя, чуйність, турботливість; розвивати прагнення й здійснювати добрі вчинки; виховувати повагу, чуйне відношення до оточуючих людей.

Методи: бесіда, рольова гра, розповідь, пояснення.

Матеріали: кошик із зерном, квітковий горщик.

Вправа — коло радості

Добре слово скажеш одно
Й доброти посієш зерно.
Добру справу зробиш ти,
Теж посієш зерно доброти.
Зерна такі, пам'ятай та знай,
Найбагатший дають урожай!

Вихователь пропонує дітям взяти з кошика (мішечка, коробочки) по одному зернятку, сказати добре, хороше, ласкове слово своєму другу й положити зерно у квітковий горщечок, супроводжуючи дії словами: що хороші, добрі вчинки та слова множаться.

Послухаємо розповідь

Про Маленьку дівчинку

Одна Маленька дівчинка хотіла скоріше стати дорослою. Для цього вона спочатку вирішила, що якщо надіне такий одяг, як у дорослих жінок, то відразу перетвориться на жінку. Дівчинка дістала з шафи мамину сукню й туфлі, нарядилася у них й стала дивитися в дзеркало. Їй здалося, було б добре ще зробити зачіску, як у мами, й пофарбувати вії. Дівчинка так й вчинила. Після цього вона знов подивилася в дзеркало й побачила...

Як ви думаєте, кого вона там побачила?

«Ні, — вирішила Маленька дівчинка, — одними платтями й зачісками тут не обійдешся. Потрібно подумати, що ще роблять дорослі. Ось мама, наприклад, варить обід. Потрібно й мені приготувати обід!» Й вона жваво взялася за справу.

Але — чудернацькі справи! Морквина ніяк не хотіла митися, а картопля — чиститися, капуста ж так розчепірила своє листя, що до неї взагалі було страшно підступитися... А вода

на плиті хоч й закипіла, але була абсолютно не схожа на мамин смачний борщ...

Як ви думаєте чому?

«Ні, — вирішила Маленька дівчинка, — татусеві такий обід навряд чи сподобається, — подумала вона, — а чи не краще піти погуляти надворі?»

Коли дівчинка спустилась сходами, назустріч їй підіймалась бабуся з важкою сумкою. Дивна справа! Ноги самі зупинилися, а язик сказав: «Бабусю! Давайте, я вам допоможу!» Старенька так втомилася нести важку ношу вгору, що погодилася віддати один пакунок із сумки. Коли дівчинка провела бабусю до її квартири, та сказала: «Спасибі! Яка доросла у твоїх батьків дочка! Напевно, вони цьому дуже раді».

Раптом Маленька дівчинка відчула себе й справді дорослою, хоча не було на ній ані маминої сукні, ані високих підборів.

«Дивна справа, — подумала дівчинка, — я аж зовсім не вросла й майже нічого робити не умію так, як «доросла», а мене назвали дорослою!»

І вона запитала про це стареньку бабусю. Та відповіла: «Ти поводилася, як доросла!»

— Діти! Чому бабуся назвала вчинок дівчинки дорослим? А ви здійснювали хороші, добрі вчинки?

— Як ви думаєте, треба чекати вдячності за добрий вчинок?

Міркування дітей.

Розминка — супроводжується рухами

Встань, як тільки сонце встане,
І тихенько у віконце Сонця промінь зазирне,
Ти підстав скоріш долоньку,
І нехай побачить мама —
Ти й умитий, і взутий.
Все прибравши, йди до неї прямо
І скажи: «З добрим ранком»!
А потім з усмішкою та з піснею
Вийди до трав, людей, птахів.
І тоді веселим, добрим день твій вийде!

Рольова гра «Їдемо в автобусі»

Усі сидять в «автобусі», на зупинках входять й виходять пасажирки. Вихователь не говорить дітям варіанти правильної

поведінки. Після того, як автобус прибив до місця призначення, вихователь пропонує дітям прокоментувати їх дії, задаючи запитання:

– Чому ви поступилися (чи не поступилися) місцем бабусі?

– Як ви думаєте, чому жінка з дитиною на руках вийшла з автобуса сумна (посміхнена)?

– Як ви поступаєте в подібних ситуаціях?

Відповіді дітей.

Вправа — коло «Від серця до серця»

Вихователь пропонує дітям взятися за руки, сказавши хором:

Радість подарувати поспішайте з ранку,

Й серце відразу відгукнеться на добрі справи.

Запитання до дітей:

– Яким буває серце людини?

– Яке серце у вас?

Міркування дітей

Вправа «Хто яке серце має...»

Давайте з вами поміркуємо. Яке серце у Бармалея? (зле), а у кого кам'яне серце..., самотнє..., крижане..., байдуже..., золоте..., чуйне..., добре..., прекрасне..., гаряче..., у мене...?

Погано, коли серце людини байдуже, холодне, зле, скупе. Прекрасно, коли серце любить, гаряче, щедre, світле.

Ми можемо почути від дорослих, що болить сердечко, болить душа. Інколи ви падаєте і у вас болить коліно чи рука. Як ви вважаєте, який біль сильніший? Чому?

Ще краще ї щасливіше житимуть на землі усі люди, якщо у них будуть добрі, чуйні й турботливі серця.

Узагальнюємо

Дійсно, від добрих вчинків тобі самому завжди добре. Навіть якщо ми посіємо крихітне зерно добра, воно проросте чарівною квіткою, яка принесе радість всім. Даруйте доброту! Несіть у світ радість і любов!

Наступний, третій напрям роботи формування ціннісного самоставлення — «Я»-соціальне.

При цьому нашу увагу було спрямовано на дитині як соціальній істоті, яка характеризується постійною орієнтацією

на дорослий світ, потребою залучення до соціуму, взаємодії з ним. Соціальний розвиток, що утворює контекст онтогенезу, об'єктивно спрямовує його й визначає загальний зміст, який Д. Фельдштейн розглядає як взаємозв'язок соціалізації та індивідуалізації, що відбувається в процесі діяльності. Такої ж думки дотримується і О. Кононко, яка визначає соціалізацію на ранніх етапах онтогенезу як набуття дошкільником соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення живої й неживої природи, власного «Я».

У результаті соціального розвитку засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності у формуванні навичок, здатність до спілкування з оточуючими. Це процес освоєння й реалізації підростаючою людиною соціального змісту (і в цьому значенні вона певною мірою протистоїть процесу індивідуалізації); соціалізація також розглядається як реальний зміст дорослішання дитини, в якому відбувається становлення значущої для індивідуальності суб'єкта активної творчої соціальної дії.

Дитина поступово входить у реальність людського буття, яку утворюють простори предметного світу, образно-знакових систем, природи та соціальний простір безпосередніх стосунків людей. Взаємодія дитини із «зовнішнім» світом відбувається через діяльність, оволодіння способами та засобами дій, відбитих у сукупному людському досвіді, культурі. Засвоєння дитиною соціального досвіду, що трансформується із зовнішнього у внутрішній план психічної діяльності, визначає її розвиток як суб'єкта предметної діяльності.

Дошкільний вік є початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання (Р. Буре, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Г. Люблінська, Т. Піроженко та ін.). Значення періоду від народження до вступу до школи полягає в набутті вихідних людських знань і умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних людині для життя в суспільстві.

У цей період відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, її волі, становлення моральних уявлень та форм суспільної поведінки, формування ієрархії мотивів та потреб, загальна й диференційована самооцінка, елементи вольової

регуляції поведінки. Усе це створює передумови для переходу до шкільного життя.

За даними досліджень, період переходу дитини від дошкільного до шкільного життя характеризується як особливо складний у плані його емоційно-особистісного розвитку.

Особливого значення й гостроти набуває проблема «емоційного світосприймання та світовідчуття» дитини. Вона розглядається ученими в контексті концепцій, що розкривають сутність людського буття (Б. Ананьєв, А. Асмолов, В. М'ясищев), у зв'язку з дослідженням переживань як внутрішнього механізму свідомості й самосвідомості дитини (О. Запорожець, О. Кононко, В. Лебединський, О. Нікольська), у руслі концепції смислової детермінації психічних процесів (В. Зінченко, О. Леонтєв). Через взаємодію зі світом дитина реалізує внутрішній механізм переживань, відчуває свою співпричетність до світу як до цілісної системи.

Специфіка процесу соціалізації дітей пояснюється сенситивністю, підвищеною чутливістю дитини до змісту власної «Я»-концепції, що робить її вразливою до зовнішніх впливів. Отже, вчені вбачають істотний ресурс психічного розвитку дитини у створенні захисного оточення (В. Абраменкова, Х. Алієва, С. Литвиненко, М. Осоріна).

Розширюючи й устанавлюючи соціальні зв'язки, шести-, семирічна дитина освоює власний психологічний простір і можливість життя в ньому. Дитина починає усвідомлювати та переживати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагне утвердження себе серед ровесників та дорослих.

Самопізнання особистості відбувається через порівняння себе з іншими, самооцінку. Науковці підкреслюють величезне значення формування й забезпечення емоційно-позитивного ставлення до себе, що лежить в основі структури самосвідомості кожної нормально розвиненої дитини, та підкреслюють необхідність педагогічної підтримки позитивної самореалізації та коригування соціально засуджуваних і небезпечних її напрямів (О. Кононко, П. Кошелева, В. Кудрявцев).

Отже, соціальний розвиток дитини постає як взаємозв'язок соціалізації, тобто оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння й відтворення, та індивідуалізації — набуття самостійності, відносної автономності.

Якщо при входженні дитини в соціум або спільноти різного порядку й рівня розвитку встановлюється рівновага між процесами соціалізації та індивідуалізації, з одного боку, дитина засвоює цінності й норми соціуму, а з іншого — має індивідуальний внесок у спільній життєдіяльності, то відбувається її інтеграція в соціум.

Наведемо приклад різних методів, прийомів та форм організації дітей на занятті за даним напрямком. Так, задля цього пропонуємо використовувати ігри. Наприклад, гра

«Добрий друг»

Діти під музичний супровід крокують по колу. За сигналом вихователя музика стихає, дорослий дає м'ячика одній дитині. Вона має назвати ім'я свого друга і розказати про його добрі вчинки та справи.

Наприкінці можна запропонувати дітям по черзі, у ланцюжку, закінчити речення «Я намагався бути добрим і товаришким...»

Наведемо приклад заняття.

Тема заняття: Вчимося спілкуванню

Мета: розширювати уявлення дітей про радість спілкування; розвивати навички дружнього спілкування у колективі однолітків; виховувати чуйне й турботливе ставлення до людей.

Методи: бесіда, пояснення, розповідь, гра, вправа.

Матеріали: аудіозапис із серії «Класики — дітям», запис пісні «Если с другом вышел в путь», дзвоник.

Бесіда — коло радості

Дзвоник наш чарівний,
Знов тривонить й голосить,
Зранку — ніжно-ніжно.
В коло радості кличе!

Вихователь пропонує дітям привітатися один до одного за допомогою дзвоника:

— Я ласкаво подивлюся на Андрійка, посміхнуся йому, а потім подзвоню у дзвоник: «Вітаю, Андрійку!» — й передам Андрію дзвоник. Так він обійде все коло.

Послухайте, я вам прочитаю казку «Дві кізочки» М. Коцюбинського.

А дві кізочки — стрілись вони на вузькій стежечці. З одного боку стежечки глибокий рів, а з другого — висока та крута гора. Розминутися ніяк не можна.

Постояли вони, постояли, подумали-подумали, а тоді одна кізочка стала на коліна, перевернулася на бік, лягла на стежці і притиснулася до гори.

Тоді друга обережно переступила через неї, а та, що лежала, встала і пішла собі.

Питання до дітей:

- Як ви вважаєте, чи правильно вчинила коза?
- Як ви вважаєте ця коза щаслива? Чому?
- Чи може людина відчутти себе щасливою, якщо допомагає іншій?

Роздуми дітей.

Вправа — коло «Від серця до серця»

Вихователь пропонує дітям створити «Поїзд дружби». Попереду «паровоз» — ведучий, а за ним «вагони» — діти. Ведучий промовляє слова:

«Я — веселий паровоз — другу... (цукерки, іграшки, здоров'я) привіз...» — й бере того, кому привіз подарунок, позаду за талію.

Ведучий стає «вагончиком», а той, до кого він приєднався, — «паровозом». Новий ведучий говорить ті ж слова й «привозить у подарунок» щось ще, «чіпляється» до іншої дитини і т.д.

Узагальнюємо і робимо висновки

Сьогодні ми говорили про важливе і головне для кожної людини. Бути другом це щастя, справді? Давайте посміхнемося один одному. Ми щасливі й пишаємося тим, що нас називають друзями.

Таким чином, організуючи цілеспрямовану роботу з формування ціннісного самоставлення, необхідно пам'ятати, що вона має будуватися системно і у комплексі (єдність та взаємозв'язок «Я»-фізичного, «Я»-духовного, «Я»-соціального). Лише за таких умов можна досягти позитивних зрушень у цьому складному процесі — формуванні дитячої свідомості.

Література

1. Бех І. Д. Категорія становлення в контексті розвитку образу «Я»-особистісне / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 3 (16). — С. 9-22.
2. Богуш А. М., Варяниця Л. О., Гавриш Н. В., Курінна С. М., Печенко І. П. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / за заг. ред. Н. В. Гавриш. — Луганськ, 2000. — 320 с.
3. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности: Тексты. — М.: Изд-во МГУ, 1982. — С. 161-166.
4. Кон И. С. Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М. І Політиздат, 1984. — 335 с.
5. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопр. психол. — 1992. — № 1. — С. 22-33.
6. Кононко О. Л. Самосвідомість у житті дошкільника / О. Л. Кононко / У зб.: Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти. — Рівне, 2004. — С. 6-10.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Проколієнко. — Київ: Рад. шк., 1989. — 243 с.
8. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: Спецкурс. — М.: Изд-во МГУ, 1991. — 108 с.
9. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку / Т. О. Піроженко: навчально-методичний посібник. — Тернопіль: Мандрівець, 2010. — 136 с.
10. Світлична С. П. Поняття ціннісного ставлення до себе у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях / С. П. Світлична // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. — Збірник наукових праць. — Вип. 10. Т. 1. — Кам'янець-Подільський. — 2007. — С. 17-26.
11. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопр. психол. — 1991. — № 2. — С. 37-49.
12. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. — М.: Школа — Пресс, 1995. — 384 с.
13. Столин В. В. Самосознание личности. — М.: МГУ, 1983. — 288 с.
14. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді і стан розроблення проблеми // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 105-111.
15. Хрестоматія з духовно-морального виховання дітей дошкільного віку / А. М. Богуш, В. Є. Сучок; Нац. ун-т «Острозька Академія». — Острог: Нац. ун-т «Острозька Академія», 2009. — 234 с.
16. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М., 1977. — С. 66-70.
17. Чеснокова Н. И. Самосознание личности // Теоретические проблемы психологии личности. — М.: Наука, 1974. — С. 209-225.

Розділ 3. ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ

Однією з визначальних умов формування екологічного світобачення є наявність екологічних знань, завдяки яким дитина може усвідомлювати єдність та взаємозумовленість всіх компонентів природи, здатність уже в дошкільному віці передбачати деякі близькі, а потім віддалені у часі наслідки тієї чи іншої поведінки людини в природному довкіллі. За даними дитячих психологів, розвиток екологічних понять відбувається у результаті поетапного засвоєння екологічних знань. Діти дошкільного віку спроможні вирізняти та обстежувати окремі об'єкти і явища природи, здобувати фактичні знання про них: назва, зовнішні ознаки, місце знаходження, специфіка вияву, росту та розвитку, сезонні зміни живих істот, цікаві особливості поведінки тварин. Наявність фактичних знань сприяє розвитку пізнавальних інтересів дитини, запобігає інтелектуальній пасивності. Пізнавальна активність не є природженою, а формується завдячуючи соціальному середовищу, яка за цілеспрямованого педагогічного впливу перетворюється з потенційної здатності до пізнання навколишнього світу і себе на реальну дійсність.

У період дошкільного віку дитина «відкрита» тому, що її оточує. Природа сприймається дітьми цілісно. Але це ще не означає, що вони розуміють екологічну взаємозалежність між усіма її компонентами. Грамотна організація дорослим простору впізнання світу допомагає дитині зрозуміти життя у його цінності, значенні. Для того щоб усвідомити значення світу, необхідно спочатку побачити, тобто відчутти, роздивитися і лише потім зрозуміти сенс та цінність життя. З цих вражень-переживань починається рух дитини до розуміння себе як невід'ємної частини всесвітньої та національної культури.

Одним з новоутворень у пізнавальній сфері старшого дошкільника є здатність до розмірковування й умовисновків, яку потрібно підтримувати й розвивати, отримувати емоційне задоволення від власного успіху. Змістовною основою міркування є наявність систематизованих уявлень про об'єкти і явища природи, їхні сутності. У процесі пізнавальної діяльності важливо вчити дитину ставити мету, шукати різні способи її розв'язання, виявляти наполегливість та цілеспрямова-

ність, доводити свою думку та вибудовувати власні судження (О. Запорожець, Д. Ельконін, В. Котирло, С. Ладивір та ін.).

Дослідження свідчать про те, що найчисельнішу групу становлять дошкільники, які увійшли до середнього та низького рівнів сформованості екологічних знань. Попередній аналіз програм та методичних посібників, у яких висвітлено зміст та методику навчально-виховної роботи з дітьми, фахової підготовки педагогів дали можливість з'ясувати недоліки, які відповідно зумовили зміст та обсяг знань дітей про об'єкти і явища природного довкілля. Фактичні знання дошкільників у переважній більшості поверхові, недостатньо усвідомлені.

Ми пояснюємо це тим, що педагоги акцентують увагу морфофункціональні ознаки зовнішніх органів живих істот, не пов'язуючи їх із середовищем існуванням. Дорослі самі недостатньо володіють знаннями про життєдіяльність рослин і тварин (спосіб живлення, пересування, захист від небезпеки, влаштування гнізда, догляд за дитинчатами тощо). По-перше, саме ці відомості цікавлять дошкільників, їх можна використовувати у мовленнєвій, ігровій, зображувальній діяльності, що сприяє розвитку пізнавального інтересу дітей та усвідомленню знань про природне довкілля. По-друге, знання особливостей життєдіяльності об'єктів природи необхідні дошкільникам для формування уявлень про зв'язки живих організмів із середовищем існування, взаємозалежності між ними, цілісність світу Природи.

Причинами недостатнього рівня природознавчих знань дошкільників є також недотримання педагогами основних принципів визначення знань, які діти здатні засвоїти. Це призводить до розпорошеності, фрагментарності окремих відомостей про рослини і тварини, науково недостовірних знань, обмеженості уявлень про об'єкти і явища найближчого природного довкілля. Недостатня обізнаність педагогів із віковими особливостями сприймання дітьми природи та відповідними методами роботи з дошкільниками різних вікових груп проявляються у невмінні організувати систематичну, цілеспрямовану роботу з екологічної освіти. Ці упущення призводять до того, що діти мають обмежений досвід чуттєвого сприймання об'єктів і явищ природи, самостійної пізнавальної діяльності, передбачення наслідків природних явищ, невпевне-

ність у власних судженнях, боязнь припуститися помилки та осуду дорослого.

Як зазначалося вище, дитина з раннього віку експериментує. Експериментування зароджується у процесі маніпулювання з предметами. Усвідомлюючи значення цього новоутворення для розвитку дитини, слід акцентувати увагу на розвитку *експериментальної діяльності* як засобу пізнання об'єктів і явищ природного довкілля. Перші експерименти мають бути нескладними. Спостерігаючи, наприклад, за домашньою твариною, дітям пропонують самим дізнатися, чим вона живиться. З цією метою перед кішкою (куркою, кролем тощо) поставити різний корм і спостерігати за їх поведінкою. Під час експериментування діти дізнаються про предмети, які тонуть у воді, а які залишаються на поверхні; які речовини розчиняються у воді; з якого піску можна ліпити; звідки дме вітер; які предмети тримаються у повітрі тощо. Експериментування наочно ілюструє властивості та якості об'єктів, сутність природних явищ, що є значно ефективніше інформації дорослого про них.

У ході навчально-виховного процесу слід застосовувати *моделювання* як засіб пізнання і узагальнення набутих дитиною знань. З молодшими дошкільниками доступними є моделі з силуетними зображеннями реальних об'єктів природи.

Перший вид моделей складається з окремих частин рослин (стовбур, корінь, гілля, квітки, плоди) або тварин (тулуб, голова, хвіст, ноги), з яких діти складають певний вид об'єктів природи, пояснюють свої дії.

Другий вид включає матеріал, який дає змогу змоделювати пристосованість живих істот до середовища існування: будову органів пересування (лапи, плавники, крила), живлення (форми і розмір дзьоба, рота), маскування (забарвлення зовнішніх органів). Дітям пропонують з наявного ілюстративного матеріалу змоделювати живу істоту та природне середовище, в якому вона існує, висловити свої судження з приводу доцільності будови органів живлення та пересування, забарвлення зовнішніх органів (тулуба, крил, листя тощо).

Третій вид моделювання сприяє узагальненню знань про взаємозалежності у світі Природи. Діти моделюють екосистеми, обираючи зображення об'єктів, які існують в них

(ліс, водойма, лука), пояснюють свої дії та залежності між об'єктами природи.

Свідченням екологічних зв'язків у природі є її сезонні зміни. Спостереження з дітьми слід проводити у такій послідовності: стан неба (блакитне, сонячне, захмарене), стан ґрунту (мокрый, теплий, вкритий снігом), стан повітря (тепле, холодне), рослин (листя зелене, цвітуть, засніжені), наявність і поведінку тварин (співають, літають, поховалися і т. ін.). Після серії спостережень за сезонними змінами у різні пори року діти на моделях, виготовлених за типом «живої» картинки, ілюструють послідовність основних змін у природі: «Як до нас приходить весна (осінь, літо, зима)?». Отримані таким чином знання будуть основою для подальшої екологічної освіти старших дошкільників.

Зміст інформації про певний вид рослин, тварин та інших об'єктів і явищ бажано розподілити на *етапи* та *теми: ознайомлюючий, пізнавальний, узагальнюючий*. Впродовж 2-4 днів діти спостерігають за об'єктом, перевіряють деякі результати на дослідях, відображають в малюнках, ігрових вправах, екологічних ситуаціях тощо.

Мета ознайомлюючого етапу — виокремлення об'єкта з-поміж багатьох інших, обстеження та короточасне спостереження. Інформацію про об'єкт обмежувати відповідями на запитання дітей, коментуванням поведінки тварини, спрямуванням уваги дошкільнят на істотні зовнішні вияви рослини чи явища природи, сприймання цілісного образу об'єкта природи. Ознайомлюючий етап завершують пізнавальними завданнями для дітей на з'ясування характерних особливостей об'єктів, поведінки тварин.

На другий, пізнавальний, етап відводиться 2-3 дні. Термін пізнавальної діяльності залежить від об'єкта спостереження, віку та досвіду дітей. Пізнавальні завдання у молодших вікових групах виконувати за активної участі дорослого, який не керує діяльністю дітей, а разом з ними «здобуває» цікаву інформацію. У процесі пізнавальної діяльності вихователі мають дотримуватися таких вимог:

- надавати можливість дітям висловлювати власні припущення, перевіряти їх на практиці;
- створювати умови для переживання пізнавальних емоцій «власного відкриття»;

- своєю поведінкою демонструвати способи пізнавальної діяльності: візуальне, тактильне, слухове, нюхове, смакове (за можливості) обстеження об'єкта, цілеспрямоване спостереження за поведінкою, проведення нескладних експериментів, порівняння, розглядання ілюстрацій та інше, розповідати та показувати правила взаємодії з об'єктом, його значення для природи та людей.

Слід заздалегідь добирати екологічну інформацію про об'єкти і явища природи, художні твори для читання, ілюстрації, діафільми, з якими діти знайомилися на заняттях з розвитку мовлення, музичних заняттях та у вільний від занять час. Отримані у такий спосіб знання закріплювати в зображувальній, ігровій діяльності, праці у природі.

Важливою складовою пізнавального етапу є залучення батьків, які отримують нескладні завдання такого змісту:

- дорогою з дитячого садка знайти в природному доквіллі (за можливості) об'єкт, за яким поспостерігати разом з дитиною, обмінятися враженнями;
- довідатися, чи є певний об'єкт на подвір'ї, де мешкає сім'я;
- прочитати вдома художній твір про природний об'єкт, розглянути його зображення;
- поділитися з дитиною цікавою інформацією про об'єкт, якою володіють члени родини;
- намалювати разом з дитиною рослину, тварину, за якою спостерігали тощо.

На третьому, узагальнюючому етапі ознайомлення з об'єктом природи, підсумувати результати пізнавальної діяльності. Дорослий спрямовує бесіду, послідовно запитуючи дітей про зовнішній образ об'єкта (Який має вигляд?), середовище існування (Де живе?), спосіб живлення (Що їсть?), пересування, захисту, влаштування гнізда, спосіб розмноження, значення для природи, правила взаємодії. Усі діти мають розповідати «про власні спостереження, імітувати звуки, рухи, поведінку об'єктів. Дорослий стимулює активність дітей; даючи можливість кожній дитині висловити власні думки, підсумовувати та узагальнювати висловлені ними факти.

Для прикладу наведемо ознайомлення з бджолою дітей молодшого дошкільного віку за традиційною та експериментальною методикою.

Ознайомлення з бджолою (традиційна методика), 20-30 хв.:

- створення атмосфери очікування зустрічі з живою істотою;
- повідомлення вихователя про мету заняття;
- запитання вихователя, що спрямовують увагу дітей на зовнішній вигляд тварини (переважно її зображення): «Що є у бджоли? Що знаходиться на голові? Які очі? Який рот? Які лапи? Що їсть бджола? Як пересувається? Яку користь приносить людям?»;
- розповідь вихователя про значення бджіл для людини, правила безпечної поведінки;
- підведення підсумків заняття (перерахувати усе те, про що дізналися діти на занятті).

Ознайомлення з бджолами (експериментальна методика, 3-4 дні)

1. *Ознайомлюючий етап:*

- створення атмосфери очікування зустрічі з живою істотою;
- спостереження за бджілкою на території дошкільного закладу. Коментування дітьми її дій, вільне виявлення емоційних вражень;
- вибір «імені» комахи, вправління дітей у лагідному звертанні до бджілки;
- у процесі спостереження вихователь запитує дітей: «Що в цей час може відчувати бджілка? Чому? Уявіть, що вона могла б думати про нас? Чому?» Пропонує придивитися та розповісти, які на вигляд очі, крильця, лапки. Подумати, чому тварина має саме такий вигляд. Вислуховує думки дітей, пропонує переконатися в їх вірогідності під час спостережень;
- завдання для спостережень за бджілками в природному середовищі: з'ясувати, чим живляться, в який спосіб пересуваються, в яких місцях найчастіше перебувають, що є у бджілок на задніх лапках, для чого їм потрібні кошики.

2. *Пізнавальний етап:*

- спостереження разом з вихователем за бджолами в середовищі їхнього існування;
- читання художніх творів: К. Ушинський «Бджілка на розвідці»; В. Земной «Бджола. Загадки про бджолу». Розглядання ілюстрацій;

- ігрові вправи: «Впізнай за описом», «Літаємо як бджілки», «Ми — бджілки» (відтворення звуків);
- спостереження з батьками: знайти бджілку поблизу будинку, дачі;
- відзначити цікаві особливості поведінки; розглянути вулики, соти, скуштувати мед.

3. Узагальнюючий етап (бесіда з дітьми):

- Обмін враженнями від спостережень. У яких місцях діти бачили комах? Які вони були на вигляд? Як пересувалися? Чим і як живилися? Чому так влаштовані зовнішні органи тварин (крильця, лапки, рот)? Що ще цікавого діти дізналися про бджілок?
- Розповідь дорослого про бджолу. Бджолу легко впізнати по золотавій, пухнастій шубці. Вона збирає на квітках пилок і солодкий сік-нектар. З нектару бджоли роблять мед. А пилом, змішаним з краплинкою меду, годують своїх личинок. Поворухиться бджілка на квітці і до її волохатої шубки прилипне пилок. Ніжками вона зчищає його з себе в кошики на задніх лапках. Коли бджілка прилетить до вулика, вона змішає пилок з краплиною меду і такою кашкою нагодує личинок. Перелітаючи з квітки на квітку, а це вони роблять щоденно, бджоли переносять пилок, який необхідний для інших квітів — більше буде насіння. Бджолиний мед смачний та поживний, віск, пилок — ліки від багатьох хвороб людини. Спостерігати за бджілками потрібно на відстані, адже вони не люблять, коли їх турбують і, захищаючись, можуть боляче жалити.

Порівняльний аналіз експериментальної та традиційної методики дає можливість виокремити такі важливі моменти пізнавальної діяльності дошкільників.

- Надання можливості дітям відчувати та висловити позитивні емоційні переживання під час першої зустрічі з об'єктом природи сприяло утворенню позитивного емоційного тону, бажанню повторних зустрічей. За традиційною методикою перший вияв зацікавленості дітей поведінкою комахи не отримав підтримки з боку дорослого і через 1-2 хв. інтерес до неї значно зменшився.
- Розподіл інформації про об'єкт на *етапи* та створення умов для самостійних спостережень у природних

умовах без великих перерв у часі надасть можливість підтримувати пізнавальний Інтерес, накопичувати позитивні переживання від процесу пізнання. На занятті за традиційною методикою діти отримували від дорослого інформацію, яка не є для них суб'єктивно значущою. Крім того, інформаційна перенасиченість відволікає сприймання дітьми образу об'єкта, блокує інтерес до тварини.

- Дошкільники сприймають інформацію, яка відповідала їхнім пізнавальним потребам. Цікава інформація про поведінку тварини сприяє суб'єктифікації її образу, формуванню уявлення про спосіб життя певного виду, середовище існування, розумінню прямих взаємозв'язків з іншими живими істотами.
- Організація різних видів діяльності дітей (пізнавальної, мовленнєвої, зображувальної, ігрової), яка проводиться з дотриманням невеликих часових проміжків, дає можливість закріпити у дітей щойно отримані враження, уточнити та розширити їх. У традиційному виховному процесі також присутнє прагнення до інтеграції освітнього змісту в різних видах діяльності, але відсутність тематичності, розпорошеність певної теми у часі, роблять його безсистемним і малоефективним у виховному сенсі.
- У процесі виконання пізнавальних завдань діти отримують можливість розмірковувати, висловлювати припущення, перевіряти їх у пошуковій діяльності. Все це сприяє активізації кожної дитини до дії, формуванню стійкого пізнавального інтересу.

Послідовність формування екологічних знань та очікувані результати Молодший шкільний вік

Компоненти природи	Фактичні знання	Узагальнені природничо-наукові уявлення	Елементарні екологічні поняття
Об'єкти і явища неживої природи	<p>Сонячне світло і тепло, повітря, вода, ґрунт.</p> <p>Назва, загальний зовнішній вигляд, найвиразніші ознаки (форма, колір), місце знаходження, властивості (тіле, світлий, лютесья, силтється, ліпнеться, випаровується, замерзає, розчинея, рухає предмети), стани (теплий, гарячий, твердий, рідкий), якості (чистий, забруднений).</p> <p>Розрізняє та пізнає явища природи (дощ, сніг, вітер, гроза, веселля та деякі стихійні лиха (повінь, посуха тощо)).</p> <p>Знає основні правила підтримання чистоти повітря, води, ґрунту, екологічно безпечної поведінки.</p>	<p>Сонце є джерелом світла і тепла, їх кількість залежить від висоти стояння, частин доби, пір року.</p> <p>Уявлення про стан погоди, його причини та наслідки.</p> <p>Найхарактерніші ознаки пір року, явища природи, їх причини, можливі наслідки.</p>	<p>Розуміє вплив сонячного воду, ґрунт, повітря, стан рослин та поведінку тварин, людей.</p> <p>Усвідомлює найпростіші зв'язки між станом погоди, рослин, поведінкою тварин, людей.</p>
Світ рослин	<p>Знає назви найпоширеніших рослин природного довкілля, впізнає їх за характерними ознаками зовнішнього вигляду (дерева, кущі, травянисті рослини). Розпізнає овочі і фрукти за смаком, запахом, формою, тактильними відчуттями.</p> <p>Розпізнає будову рослин: стовбур, гілки, стебло, листя, квітки, плоди, насіння.</p> <p>Орієнтується у місцях зростання рослин: ліс, луг, сад, город, водойма.</p> <p>Основні фактори росту рослин: світло, тепло, вода, ґрунт, повітря. Сезонні зміни в житті рослин.</p> <p>Розмноження рослин насінням, коренеплодами, стадії росту рослин.</p> <p>Розрізняє 2-3 види отруйних рослин, грибів, лікарських рослин.</p> <p>Використання рослин тваринами, людьми.</p> <p>Знає основні правила взаємодії з рослинами: збереження цілісності будови рослин, вживати достigli плоди у чистому вигляді.</p>	<p>Групує рослини за зовнішнім виглядом та будовою: дерева, кущі, трави; місцем зростання: ліс, лука, сад, город, сквер, водойма.</p> <p>Розуміє призначення основних частин будови рослини, факторів середовища, стадій росту, розмноження, сезонні зміни, значення світу рослин для природи та людей.</p> <p>Розуміє, що рослини — живі істоти, які потребують певних умов середовища існування для росту і розвитку.</p>	<p>Має уявлення про багатоманітність світу рослин, залежність росту рослин від середовища зв'язок між і тваринами (є від небезпеки, харчування);</p> <p>життям людей (прикрашають, створюють запиток, очищають повітря, є джерелом харчування, лікування, побудови житла тощо).</p>

Людина — частина природи.	Загальний зовнішній вигляд людини. Органи чуттів (очі, вуха, шкіра, ніс, язик) та їхні функції, паралелізм з тваринами. Основні системи життєдіяльності (дихальна, травлення та ін.). Правила дбайливого ставлення до власного організму. Діяльність людей, що має позитивний та негативний впливи у світі Природи.	Має уявлення про людину як про живу істоту, про функції основних органів життєдіяльності людини. Усвідомлює вплив сонячного тепла і світла, свіжого повітря, перебування на природі на самопочуття людини. Розуміє, в чому полягає відмінність людини від інших живих істот; здатна до пізнавальних, естетичних, моральних переживань.	Розуміє, що людина — невід'ємна частина природи, вплив на фізичний, емоційний стан людини природного довкілля. Уміє передбачити наслідки безпосереднього впливу діяльності людини на стан природного довкілля.
---------------------------	---	--	---

Старший дошкільний вік

Компоненти природи	Фактичні знання	Узагальнені природничо-наукові уявлення	Елементарні екологічні поняття
Об'єкти і явища неживої природи	Сонячне енергія, атмосфера, вода, ґрунт, Космос. Назва, особливості зовнішнього вигляду та будови, властивості, стани, якості, значення для природи. Знає та називає явища природи (замістьль, туман, іній, ожеледь, дощ, град, снігопад, вітер, веселка) та деякі стихійні лиха (повінь, пиллові бурі, посуха, шторм тощо). Сезонні зміни об'єктів і явищ природи, пір року, місяць, днів тижня, частин доби. Знає особливості ландшафту регіону проживання, деякі корисні копалини, кліматичні зони, орієнтується на глобусі, карті. Знає правила економії води, світла, тепла. Знає та називає джерела забруднення природного довкілля, екологічно безпечної поведінки.	Розуміє сутність, причини та наслідки об'єктів та явищ природи, загальні закономірності змін сезонів року, частин доби, їх циклічність. Орієнтується у кількісних та якісних змінах повітря, води, ґрунту та способах їх уникнення. Має уявлення про існування космічного простору, його основних об'єктів і явищах (атмосферу, планети, зірки, сузір'я, зорепад тощо).	Усвідомлює залежність між кількістю та якістю сонячної енергії, повітря, води, ґрунту та життєдіяльністю рослин, тварин, людей. Усвідомлює найпростіші зв'язки між станом погоди, рослин, поведінкою тварин, людей. Розуміє вплив основних об'єктів і явищ Космосу на стан життя на планеті Земля.

Світ рослин	<p>Орієнтується у рослинах найближчого оточення, найпоширеніших рослинах регіону проживання, України; середовище зростання, характерних особливостях зовнішнього вигляду, росту та розвитку. Добре орієнтується у будові рослин, функціональному призначенні частин рослини (корінь, стовбур, стебло, гілки, листя, квітки, плоди), способах пристосування до середовища існування.</p> <p>Називає основні фактори впливу на ріст та розвиток (світло, тепло, вода, ґрунт, поживні речовини), наявність поряд інших рослин і тварин. Знає кілька способів розмноження рослин, зовнішні ознаки життєдіяльності (колір та пружність листя, наявність квіток, плодів, вигляд кори, гілок, крони тощо), особливості сезонних змін, значення у природі.</p> <p>Розрізняє та називає позитивний та негативний вплив діяльності людини на стан рослинного світу. Добре орієнтується у правилах взаємодії з рослинами, екологічно безпечному та доцільному їх використанні.</p>	<p>Систематизує рослини за різними ознаками: будовою, середовищем існування, потребою у кількості світла, тепла та вологи, плодами.</p> <p>Знає пристосувальні особливості рослин до умов середовища існування: будова коріння, стебла, листя, захист від негати-вних впливів, сезонних змін.</p> <p>Розуміє життєдіяльну, пізнавальну, естетичну, оздоровчу, практичну цінність рослинного світу.</p> <p>Усвідомлює, що рослини – живі істоти, які живляться, ростуть, розвиваються, розмножуються, пересуваються.</p>	<p>Знає про багатоманітність форм існування рослин та його значення для природи.</p> <p>Усвідомлює залежність від середовища існування.</p> <p>Встановлює та пояснює прями та опосередковані взаємозалежності між різними видами рослин, тваринами та рослинами, послідовність, у причинно-наслідкових сезонних змінах.</p> <p>Здатна прогнозувати наслідки негативних дій людей, стихійних лих та деякі способи їх запобігання.</p>
Світ тварин	<p>Знає свійських, одомашнених та диких тварин найближчого природного довкілля: назва, де живуть, чим і яким способом живляться, пересуваються, доглядають за дитинчатками, пристосувальні особливості до середовища існування (форма та покрив зовнішніх органів, живлення, пересування, способи захисту від небезпек), сезонні зміни поведінки тварин.</p>	<p>Має уявлення про багатоманітність форм життя тварин, пристосувальні особливості до середовищ існування, причини сезонних змін їхньої поведінки.</p> <p>Класифікує тварин за зовнішніми ознаками, способами живлення, пересування, розмноження.</p> <p>Розуміє життєдіяльну, пізнавальну, естетичну, моральну, практичну цінність світу тварин.</p>	<p>Розуміє, що багатоманітність тварин є умовою життєздатності природи.</p> <p>Усвідомлює залежність життя тварин від стану середовища існування, наявності у ньому інших живих істот, встановлює прями та опосередковані взаємозв'язки між ними.</p>

Людина — частина природи	<p>Орієнтується у тваринному світі регіону проживання, України, представниками інших географічних зон (пустелі, тундри, океану тощо).</p> <p>Добре орієнтується у правилах взаємодії з тваринами, особливостями догляду за домашніми мешканцями.</p> <p>Орієнтується в органах і системах життєдіяльності організму (очі, вуха, ніс, органи руху, шкіра, системи дихання, травлення, кровообігу та ін.), їх будові, функціях.</p> <p>Встановлює паралелізм з іншими живими істотами. Розуміє вплив інших кліматичних зон на зовнішній вигляд та діяльність людей.</p> <p>Знає і розповідає про значення природних факторів для фізичного та психічного здоров'я людини, правила користування ними та дбайливого ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих людей.</p>	<p>Усвідомлює правила поведінки з дикими та свійськими тваринами.</p> <p>Здатна розповісти про вплив діяльності людей на життя диких тварин та утримання і використання свійських тварин.</p> <p>Усвідомлює цінність життя і здоров'я людини.</p> <p>Здатна зрозуміти причини деяких захворювань, лікувальні властивості природи, сонячна енергія, ароматерапія, лікарські рослини тощо.</p> <p>Розуміє, що людський організм є цілісною системою, невіддільний від світу Природи.</p> <p>Знає про потребу людини в екологічно безпечному природному довкіллі.</p>	<p>Передбачає наслідки порушення екологічних зв'язків у результаті діяльності людей.</p> <p>Встановлює залежність здоров'я людини, її життєдіяльність від якісного стану природного середовища та власної поведінки. Розуміє здатність людини мислити, спілкуватися, контролювати власну поведінку.</p> <p>Усвідомлює вплив діяльності людей на світ Природи.</p>
--------------------------	---	--	---

Враховуючи емоційну чутливість дошкільнят та усвідомлюючи важливість виховання поваги до духовної культури української нації, слід наповнювати процес екологічного виховання інформацією *українського народознавства*. Характерним для давніх предків нинішніх українців було уявлення про об'єкти природи, які володіють такими ж властивостями, як і люди: «сонечко гріє», «що ж ти, весно, нам принесла?», «а в калиновім гаї зажурилася перепілонька».

Один із найдавніших видів усної поезії народу є календарні обрядові пісні, які відзначаються ліризмом. До них належать колядки, щедрівки, веснянки та ін. Для прикладу.

Ясен місяць — нам господар,
Красне сонце — жона його,
Дрібні зірки — його дітки.

(*Колядка*).

Чом ти, жайворонку, рано з вирію прилетів,
Іще на горах сніженьки лежать,
Іще по долинах криженьки стоять!
Ой, я тії сніженьки крильцями розжену,
Ой, я тії криженьки потопчу!
Благослови, мати,
Весну закликати!
Зиму проваджати!
Зимочку в возочку,
Літечко в човночку...

(*Веснянки*).

...Ой нивонько, нивонько,
Як ми тя зажинали,
То ми силюнку мали.
Тепер ми марнесенькі,
Як лебідь білесенькі.

Не сумуй, моя калино,
Я одну тебе не кину.
Як жнива ми закінчили,
Сніп тобою уквітчали.
Сніп поставили на долівку,
Звеселяй усю домівку.

(*Жнивварські пісні*)

З метою активізації мислення дітей, усвідомлення набутих знань навчально-виховний процес слід наповнювати творчими завданнями, вправами, загадками. Діти мали самостійно розмірковувати, знаходити відповідь, доводити. Вони вже знали, що будь-яка правильна думка знайде схвалення від дорослого, а хибна не буде осуджена.

Дітям пропонували дидактичні вправи. Для прикладу.

Поміркуйте і скажіть, що в природі має таку силу?

- Я роблю шкіру м'якою, гладенькою і здоровою.
- Я знешкоджую мікроби на шкірі людей і тварин.
- Я регулюю вміст кисню в повітрі, температуру та вологу.
- Завдяки мені всі живі істоти живуть і розвиваються.
- Якщо мене використовувати надмірно, я можу викликати опіки.

– Якщо ви подивитесь на мене прямо, я засліплю вас. Що це? Що я ще можу?

Прямої відповіді в змісті вправи немає, тому діти розмірковують, згадуючи досвід попередніх спостережень та розповіді дорослих.

«Це сонце. Коли сонечко сходить, розпочинається новий день, а коли заходить, настає ніч. Я бачив, як сонце заходило за обрій».

«Від кількості сонячного тепла і світла змінюються пори року. Взимку день короткий і дуже холодно. Нам показували на дослідах, як земля обертається навколо сонця».

«Влітку від сонечка йде багато тепла, а коли немає дощу, в лісі бувають пожежі».

Подібні судження дітей свідчать про усвідомлення екологічних знань та власний досвід спостережень.

Стимулюють до розмірковування і загадки про об'єкти і явища природи, які не містять прямої відповіді:

Дивні скарби має, їх від ледаря ховає.

А хто любить працювати, сил для неї не шкодує,

Тих вона, мов рідна мати, одягає і годує.

(Земля)

Він літав за голубами,

А тоді гайнув за нами!

Хусточку зірвав з Олени,

Розкуйовдив чуб у мене.

А маленького Миколу навіть ухопив за полу...
В хату ми втекли від нього від бешкетника такого!
(Вітер)

Товстенька бабуся завжди в кожусі.
Спробуєш роздягати — будеш сльози проливати.
(Цибуля)

Кожна дитина малює відгадки, обґрунтовує свою думку. Малюнки розглядають разом, оцінюють їх, обговорюють причини помилок, цікаві знахідки дітей, а по можливості проводять досліді.

Набуті дітьми фактичні знання змістовно поглиблюються: про середовище існування, його якісний стан, взаємозв'язки між різними об'єктами природи, включаючи людину, особливості їхньої життєдіяльності.

Дбайливе ставлення до природи впродовж багатьох тисячоліть. Наприклад, в Україні традиційно шанували *дуб* за міцність, красу, довговічність. Напар із його листя мати доливала синам до купелі, замовляючи при цьому:

Гей, Дубе, Дубе, мій діду любий!
Ходи в господу до нашого роду,
на наших синів дай свою силу,
Щоб злії духи їх не косили.
На наших синів дай свої м'язи,
Щоб злії духи не рвали м'язи.
На наших синів дай свої моці,
щоб були з Перуном на кожному кроці!

В Україні прадеревом життя, жіночим символом є *верба*. У календарній обрядовості до цього часу зберігся обряд хльоскання дітей і дорослих вербовою лозою, що означає поєднання людини з Космосом, нагадування про гармонію світового ладу, примовляючи: «Не я б'ю, верба б'є: за тиждень Великдень, недалечке червоне яєчко». Далі говорять побажання: «Будь великий, як верба, а здоровий, як вода, а багатий, як земля». Біля купелю дитини з вербового гілля промовляли: «Як верба швидко росте, щоб так і дитина швидко росла». Цвітіння верби навесні — потрійне свято, адже і природа святкує початок весни, і людина радіє першим «котикам», і бджола бере перший солодкий сік.

Вишня — одне з найстаріших дерев в Україні. Хата у вишневому садочку оспівана багатьма письменниками. Шевченковий «садок вишневий коло хати» став символом України, рідним, близьким образом.

Чимало легенд, пісень, переказів зберегла пам'ять нашого народу про квіти і трави. Дуже поширеною і улюбленою в Україні здавна вважали *мальву*. Високі стебла, густо вкриті яскравими ніжними квітками та великими лапатими листками, живою огорожею мальви закривають майже кожную сільську хату. Поряд з ними завжди знаходяться яскраві *чорнобривці, нагідки, червона рута, барвінок, любисток, м'ята, матіола* та інші. Магічними функціями люди наділяли *чебрець* — українське «євшанзілля». Для українця ця рослина є символом Батьківщини.

З-поміж птахів в Україні *лелека* — священний птах, покровитель сім'ї та рідного дому.

Соловей — провісник весни. Шевченкове «соловейко в темнім гаї сонце зустрічає» має глибинну народно-світоглядну основу. В Україні соловейко починає співати, «як нап'ється води з березового листа».

Ластівка символізує щасливе родинне життя, ласку, любов, ніжність. Там, де звила гніздо ластівка, живуть добрі господарі. Вона також оберігає житло від блискавки, пожежі. Ластівка згадується у щедрівках, які первісно виконували навесні: «Щедрик, щедрик, щедрівочка, прилетіла ластівочка». В Україну ластівки прилітають на Благовіщення (7 квітня). З давніх часів вважали великим гріхом розорити гніздо ластівки, тим більше не сміли вбивати, бо могли накликати біду на свій дім.

Подібні фактичні знання дошкільники сприймали. Вони викликали у них позитивні переживання, розширювали світогляд, розвивали пізнавальний інтерес та патріотичні почуття. Любов'ю до природи рідного краю ми пояснювали жовтий та синій кольори на прапорі нашої Держави. Український народ здавна розумів їх як блакить небес і стигле золото ланів. Синя та жовта фарби під час змішування дають зелений колір, що є символом Дерева Життя. Цю філософську ідею діти самостійно перевіряють на дослідах.

Діти здобувають знання про сутність різноманітних явищ природи, їх циклічність та мінливість. Розширення фактичних знань має відбуватися за рахунок типових представників

рослинного і тваринного світу регіону проживання, України, інших географічних зон, Космосу, що сприятиме формуванню екологічного світобачення дошкільників.

Дітям старшого дошкільного віку можна пропонувати експериментальні завдання. Наприклад, вихователь повідомляв: «На дворі тепло, сонячно. А як ви гадаєте, чи можливо у такий день побачити веселку?» Діти висловлювали свої судження, обгрунтовували їх. Дорослий слухав думки дітей, а потім пропонував: «Давайте перевіримо, хто з вас міркував вірно?» На подвір'ї вихователь спрямовував струмінь води догори, і кризь її краплини сонячні промені утворювали веселку. Діти самі оцінюють свої прогнози, дорослий лише відповідає на запитання, пояснює, що шляхом експериментування можна відтворити явища природи, дізнатися багато цікавого. Старшим дошкільникам пропонують три типи експериментальних завдань:

- *Як довести, що...* (у всіх предметах всередині є повітря: склянка, камінь, грудка землі тощо; повітря здатне пересувати предмети; впродовж дня сонце на небі знаходиться у різних місцях; вода розчиняє багато речовин; білий сніг на подвір'ї забруднений; одяг не здатен зігрівати, а лише зберігає температуру об'єктів; рослини взимку перебувають у стані спокою і в разі наявності тепла, світла, поживних речовин знову ростуть і розвиваються та ін.).
- *Скількома способами можна виконати цю дію...* (перенести воду з однієї склянки в іншу; розмножити рослину; зрушити предмет зі столу та ін.).
- *Розкажіть, що відбудеться, якщо...* (на поверхню води покласти гумову та металеву кульки; потерти два камінці; який предмет покотиться далі та ін.).

Експериментальні завдання діти вирішують з метою одержання нових знань та перевірки уже відомих. Важливим було те, що дошкільники самі спостерігають процес перетворення об'єктів, аналізують причинно-наслідкові залежності у природі, активно діють в природному довкіллі, що відповідає їх віковим особливостям.

Діти 6-7 року життя здатні прогнозувати результати, висувати власні гіпотези, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в природі, які складають з ланцюга, в якому можуть бути від трьох до п'яти-семи ланок.

Розвитку екологічних понять сприяли моделі. Дітям пропонували самостійно змоделювати на фланелеграфі зміну пір року: «Як до нас приходять весна (літо, осінь, зима)?» Моделюючи, діти коментують свої дії, викладають об'єкти в логічній послідовності. Повчальними та пізнавальними для дошкільників є проблемні ситуації. Дорослий забирає з моделі один об'єкт (наприклад, равлика з водойми) і пропонує дітям показати, в якій послідовності руйнуватиметься екологічна система. В іншій ситуації на чистий фланелеграф помістити зображення будь-якої тварини, а дітям пропонувати діяти за принципом «хто (що) кому потрібен?» і скласти у відповідній послідовності середовище існування тварин.

На основі аналізу сформованості екологічних знань можна стверджувати про ефективність формування у дітей дошкільного світобачення, а саме:

- добір доступної та екологічно доцільної інформації про природне довкілля та накопичення її впродовж певного проміжку часу, а не в процесі розрізнених короткочасних спостережень;
- спрямування концентрації уваги дитини на екологічно значущих особливостях об'єктів і явищ природи та надання можливості самостійно або разом з дорослим здобувати знання про них, реалізувати свої враження в різних видах діяльності;
- поєднання знань та емоційно позитивних переживань, атмосфера зацікавленості та підтримка з боку дорослих, які виховують дитину, надання можливості вільного вияву перших емоційних вражень та висловлювання власних суджень, які дорослий не просто підтверджував або заперечував, а давав можливість самостійно переконатися у їх вірогідності;
- розкриття поняття живого організму, його властивостей і потреб сприяло усвідомленню необхідності бережливого ставлення до природи, дотримання правил взаємодії з об'єктами середовища існування;
- диференціальний підхід до дітей, проведення індивідуальної роботи та невеликими підгрупами;
- розуміння сутності найпоширеніших природних явищ, взаємозв'язок між природним довкіллям та здоров'ям і

діяльністю людини, встановлення наочно представлених безпосередніх залежностей у природному середовищі.

Створенню атмосфери значущості екологічних проблем, професійній готовності до екологічної освіти дошкільників сприятиме педагогічний колектив і батьків в аналізі та оцінюванні стану природного довкілля. Детальний аналіз та оцінку стану еколого-розвивального середовища можна подати у формі екологічного паспорту.

Орієнтовна структура екологічного паспорта дошкільного навчального закладу

1. Екологічна ситуація держави:

- характер місцевості (переважно рівнинна, гірська, мішана тощо);
- місця знаходження води (головні річки, озера, моря) та їх якісний стан;
- ґрунт (переважно чорнозем, піщаний та ін.);
- рослинний світ (найбільші рослинні угруповання: ліс, лука, степ; яку площу займають відносно всієї території; найпоширеніші види рослин та рослини, що занесені до Червоної книги України);
- тваринний світ (найпоширеніші представники екосистем, а також ті, що занесені до Червоної книги України);
- екологічно небезпечні джерела (атомні електростанції, промислові підприємства, поховання небезпечних відходів тощо);
- найпоширеніші захворювання людей певного регіону, спричинені станом природного довкілля. (Інформація збирається у комітетах з екології, санепідемагляду).

2. Екологічний стан найближчого до дошкільного закладу природного оточення:

- місця знаходження води (річка, ставок, море на досяжній для дітей відстані) та якісний стан води в них; найпоширеніші мешканці водойм;
- природні екосистеми (ліс, степ, лука); найпоширеніші представники рослинного і тваринного світу; наявність тварин і рослин, що охороняються державою;
- рослинні угруповання, створені людьми (парк, сквер, лісосмуга), найпоширеніші рослини і тварини, що їх наслідують;

- джерела екологічної небезпеки поблизу дитячого садка (промислові підприємства, автомобільні дороги, залізниця, метро, стоянки автомашин, смітники тощо).
3. *Екологічний стан території дошкільного закладу:*
- стан ґрунту (характер: природний, насипний; склад: чорнозем, глинистий, піщаний тощо; наявність радіаційного забруднення; кількісне співвідношення площ відкритого ґрунту, вкритого рослинами, заасфальтованого);
 - стан води для догляду за територією (джерело, центральне водопостачання, водойма, колодязь);
 - рослини (види рослин: дерева, кущі, трав'янисті; чи виконують рослини захисну функцію для зниження шуму, зменшення хімічного забруднення, сонячної радіації, відомості про них);
 - наявність тварин (види тварин, їх назви, місця існування, відомості про них);
 - джерела екологічного забруднення (шум, хімічні домішки від газу, пилу, місця для смітників, використаної води, зберігання та використання добрив, забруднення території мешканцями мікрорайону).
4. *Екологічний стан приміщення дошкільного закладу:*
- склад будівельних матеріалів (цегла, бетон, дерево тощо; наявність радіаційного забруднення, шкідливих хімічних домішок);
 - обладнання приміщень (наявність синтетичних матеріалів, здатність захищати від зовнішніх шумів, пилу, газу, пропускати в достатній кількості повітря, світло, утримувати тепло);
 - наявність питної води (джерело постачання води, її якісний склад, безпечність матеріалів, з яких вироблені труби, ємкості для зберігання води);
 - стан освітлення (надходження достатньої кількості сонячного світла, джерело та якість освітлення);
 - стан опалення (джерело постачання тепла, його кількість);
 - стан харчування (джерело постачання, його якість та кількість).
5. *Екологічний стан групової кімнати:*
- оснащення меблями (екологічна чистота матеріалів, оздоблення, відповідність показникам росту дітей, безпечність зон розташування);

- якісний склад матеріалів, з яких виготовлено посуд;
 - якісний склад матеріалів, з яких виготовлено іграшки;
 - оснащення куточка природи відповідно до вимог (рослини, акваріум, предмети догляду, ємкості для вирощування рослин узимку, гербарій з листя рослин найближчого природного оточення, відомості про рослини і тварин, які живуть у куточку природи та найближчому природному оточенні).
6. *Організаційно-методична та фахова готовність педагогів до екологічного виховання дошкільників:*
- аналіз дидактичного матеріалу та його систематизація; перспективне планування роботи з екологічного виховання, екологізація різних видів діяльності дітей;
 - орієнтування вихователів в екологічних проблемах, володіння діагностичними методиками та технологіями виховання екологічної культури дітей.
7. *Висновки та поради щодо поліпшення роботи з кожного розділу зазначеної проблеми.*

На нашу думку, слід акцентувати увагу педагогів та батьків на екологічно безпечному стані приміщення, де перебувають діти. За останніми дослідженнями вчених різних галузей науки саме умови житлових приміщень посідають одне з перших місць, що суттєво впливають на здоров'я людини, адже більшість часу всі ми перебуваємо в приміщеннях. Електричний комфорт, прагнення до сучасного дизайну будівель, предметів, іграшок тощо можуть нести реальну загрозу здоров'ю і життю мешканцям такого середовища.

Практична участь вихователів, методистів, медичного персоналу, батьків вихованців у збиранні інформації про екологічну ситуацію в країні, регіоні проживання, найближчому природному оточенні, на території дитячого садка та в приміщеннях, де перебувають діти, набагато цінніша за проведення лекцій, бесід або якихось інших інформаційних заходів.

Як показує практика, вихователів, на відміну від шкільного вчителя, який має чітку програму та систему роботи з кожного предмета, складно утримати в пам'яті всі знання, якими мають оволодіти дошкільники впродовж певного вікового періоду.

Розділ 4. УЯВЛЕННЯ ПРО ДИТЯЧУ ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ: РІЗНОВИДИ ТА ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ

Що ми називаємо «дитячою життєдіяльністю»?

Протягом усього життя активність людини спрямовується на пізнання реальності з метою найбільш адекватного пристосування її до умов зовнішнього світу, які постійно змінюються. Багато років поспіль вважається, що якщо ми прагнемо покращити умови власного буття, то людині необхідно пізнати, по-перше, закони розвитку та функціонування явищ і процесів оточуючої об'єктивної дійсності, по-друге, встановити закономірності функціонування психічної суб'єктивної реальності або того, як формується когнітивний образ світу, як репрезентуються в голові людини знання про світ.

Наукова картина світу базується на світогляді — системі поглядів на світ в цілому. Світогляд як цілісне уявлення про природу, суспільство, людину відображається в системі цінностей та ідеалів особистості, соціальної групи, суспільства. Світогляд має дві взаємопов'язані складові: природничо-наукову та гуманітарну. У природничо-науковій складовій синтезується знання про об'єктивний світ шляхом узагальнення досягнень природничих наук і частково соціальних. В основі гуманітарного світогляду — гуманне ставлення до іншого, що проявляється в спілкуванні, спільній діяльності, як готовність суб'єкта відчувати, переживати, діяти за іншого так, як би цим іншим був він сам, тобто ставлення до іншого як до себе.

Світогляд починає формуватися в дошкільному дитинстві. Сучасне дошкільне дитинство — це не тільки психолого-педагогічний, але й складний соціокультурний феномен з власною історією та логікою розвитку. Його вивчення відкриває значний пласт фундаментальних проблем, серед яких основне місце належить сутності розвитку дитини дошкільного віку через поступове сприйняття нею надбань людської культури, формування здатності усвідомлювати себе, навколишній світ та взаємодіяти в ньому. Це складає лише частину загальної проблеми контактів сучасної людини з суспільством, природою та з собою. Така взаємодія повинна відповідати вимогам екології соціуму та природи. Гармонія цього процесу може

бути досягнута тільки за умови якомога ранньої сформованості в людини відповідної системи знань про оточуючий світ та про себе, тобто наукової картини світу, що забезпечуватиме її успішну життєдіяльність.

Правильно сформований світогляд є запорукою створення наукової картини світу. Постійне збільшення та розширення інформаційного потоку, погляд на сучасну систему освіти як на засіб розвитку особистості визначили новий напрям суспільної дошкільної освіти — на місце адаптивно-інструктивної моделі, де пріоритетним завданням виховного процесу ставилося формальне засвоєння дитиною певної суми знань, дошкільна освіта тепер орієнтується на пошуково-діяльнісну модель, що передбачає створення умов для пізнання дитиною картини світу через власну самостійну діяльність. Однак практика засвідчує, що педагоги все ще прагнуть підвищити, перш за все, показники інтелектуальної готовності дитини до школи та недостатньо уваги приділяють її емоційному розвитку, формуванню особистісного ставлення до оточуючого світу. Разом з тим дітям 5-7 років притаманна здатність емоційного світовідчуття, конструювання власного образу дійсності, що базується на накопичених знаннях, уявленнях, відношеннях. На думку В. Слободчикова, освіта має бути націлена не тільки на здобуття знань, а й сприяти вибудовуванню образу світу, образу себе.

У зв'язку з цим особливо актуальним стає питання дитячої «картини світу», про що в психології у свій час заявив О. Леонт'єв та інші вчені, що має безпосереднє відношення до педагогічних завдань виховання, серед яких одним з головних є здатність особистості орієнтуватися в сфері та ситуації власної діяльності. Емоційне сприйняття оточуючої дійсності, опосередковане діяльністю та особистим досвідом, виступає основою формування уявлень дитини про образ світу, тобто дитячого світогляду. Саме в дошкільному віці виникає дитячий абрис світогляду, формується перше цілісне світосприйняття, закладається базис особистісної культури, формується довільна поведінка, розвивається самосвідомість, створюються передумови для появи елементарних форм самовизначення.

Стрімке збільшення в старшому дошкільному віці запитань пізнавального характеру засвідчує, як зазначає Д. Ельконін, бажання дитини вияснити для себе правила і норми взаємодії

з дорослими та однолітками, що обумовлено появою якісно нових взаємовідносин. Дитина намагається засвоїти для себе, що дозволено, а що заборонено, що добре, а що погано, яким чином діяти в тому чи іншому випадку тощо. Варто відмітити, вказує вчений, що така первинна диференціація включає й первинну орієнтацію в широкому суспільному оточенні. Саме на основі цього виникають перші уявлення про природні та суспільні явища, взаємозв'язки, а відтак, починає зароджуватися взаємообумовлене сприйняття дійсності.

Дитячий світогляд формується в результаті пізнання дитиною світу в діяльності, через діяльність, узагальнення досвіду діяльності (О. Леонт'єв, С. Смирнов, П. Гальперін, С. Новосолова та ін.). Він впливає на процес діяльності, збагачуючи її новим досвідом (з позиції набутих знань) орієнтування в реальному світі, що є механізмом реалізації його специфічної функції — власне психіки (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, П. Гальперін та ін.). Будуючи картину світу, дитина вигадує, трансформує щось, винаходить свою теоретико-практичну схему світобудови.

Про необхідність цілісного світорозуміння останнім часом говорять не лише філософи, а й психологи та педагоги, які вважають, що вже в дошкільному віці у дитини є потреба в пізнанні світу й побудови власного світобачення, вдосконаленні себе, пошуку свого місця у складному й суперечливому світі. В основу Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я» — у Світі» покладено ідею формування в дошкільному дитинстві наукової картини світу — образу природного, предметного, соціального довкілля та власного життя людини.

Світ особистості як соціокультурний феномен є сферою безпосередньої життєдіяльності людини. Ця сфера визначається індивідуальністю, ідеальністю, комунікативністю та активністю. Світ дитинства — невід'ємна частка людського суспільства. Суспільство не зможе пізнати себе, не зрозумівши закономірностей розвитку, водночас не можна зрозуміти світ дитинства без знань про особливості його субкультури. Дослідники феномена дитячої субкультури (В. Абраменкова, Л. Варяниця, Н. Гавриш, І. Кон, І. Печенко та ін.) зазначають, що дитинство як особливий специфічний етап розвитку особистості можна зрозуміти через систему дитячих уявлень, образів, почуттів і настроїв, через які дитина сприймає культуру

дорослих, осмислює власний життєвий шлях. Дитяче співтовариство є носієм цього культурного пласту, що формується внаслідок статево-рольової стратифікації суспільства вже на ранніх етапах соціогенезу та виконує важливі функції соціалізації дитини.

Життя старшого дошкільника нерозривно і в більшій мірі пов'язано з дитячим співтовариством, яке для нього стає визначальним у пізнанні оточуючого світу, формуванні власного світогляду як системи особистісних установок, що спонукають до практично-перетворювальної діяльності. Світогляд виступає засобом узагальненого ціннісного ставлення до навколишнього світу, формує життєву позицію особистості, власне соціальне «Я». Змістова складова світогляду відображає систему ціннісних орієнтацій особистості, що мотивує її поведінку, соціальну діяльність, визначає алгоритм реалізації її потенційних можливостей.

На початку кожного вікового періоду утворюються особливі відносини дитини з оточенням — соціальна ситуація розвитку. Вона закономірно визначає дитячий образ життя, що призводить до виникнення новоутворень. Ці новоутворення певним чином впливають на зміну відношень дитини до оточуючого світу. Особистість дитини розвивається двосторонньо, з одного боку, дитина поступово починає розуміти оточуючий світ та усвідомлювати своє місце в ньому, що в свою чергу впливає на появу нових мотивів поведінки, під впливом яких малюк здійснює ті чи інші вчинки, з другого — розвиваються почуття, що забезпечують дієвість цих мотивів, усталеність поведінки та відносну незалежність її від зміни зовнішніх обставин.

Поступово на основі досвіду спілкування у дітей розвивається соціальне сприйняття, тобто здатність враховувати почуття й потреби інших, аналізувати причини їх вчинків. І лише в такому випадку між людьми можуть встановлюватися особливі відносини, що виявляються у взаємній симпатії, товаришуванні, дружбі.

За визначенням А. Петровського, розвиток дитини дошкільного віку визначається діяльнісно-опосередкованим типом взаємовідносин, що складаються з найбільш значущим для неї соціальним оточенням — батьками, родиною, педагогами дошкільного закладу, однолітками. М. Зінов'єва дослідила, що

специфікою формування світогляду в дошкільному віці є бажаний образ «світодії» дитини, що формується в процесі спільної з дорослими та власної діяльності дитини, в якій ті чи інші окремі характеристики «світодії» підтверджуються, закріплюються та відображаються у дитячій свідомості.

Розгортання особистісних якостей дитини відбувається у тісній взаємодії із значимими для неї дорослими. В першу чергу це — найближче родинне оточення, яке формує первинний образ дитячого світогляду. Психологи встановили, що деякі якості особистості та самосвідомість залежить від того, яка кількість дорослих доглядали та турбувалися про неї в перші роки життя. «Множинність опікунів» сприяє розвитку в дитини підвищеної чутливості до думки оточуючих, полегшує утворення навичок колективної поведінки, що базується на груповій взаємозалежності. Дитяча ігрова група прискорює формування комунікативних навиків, допомагає дитині брати на себе роль іншого та приборкує дитячий егоцентризм.

Неабиякий вплив на дитину справляє особистість вихователя. Вихователь у дошкільному закладі, за визначенням дослідниці А. Ніколаєвої, — це уособлення в дитячому розумінні сутності поняття «дорослий». Усі його особистісні прояви діти сприймають як зразок для наслідування, а емоційно-оцінне ставлення виступає регулятором особистісних взаємовідношень дитини з дорослим. Дитина прагне до позитивного емоційного контакту з вихователем, отримання від нього схвальної оцінки власних дій, її самооцінка пов'язана із ставленням вихователя до неї. Отже, складна природа взаємодії вихователя з дитиною має враховувати функціональний та особистісний аспект, в межах яких педагог в очах дитини набуває індивідуальної своєрідності.

Дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості, коли формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу, людей, до себе, засвоюються моральні норми поведінки, важливі для особистісного розвитку якості психіки. Однією з перших моральних потреб є потреба у спілкуванні. Задовольняється вона у процесі взаємодії з дорослими, які добирають педагогічні доцільні зміст і засоби спілкування. У ньому дитина здобуває перший досвід моральної поведінки. Це аж ніяк не означає, що дорослий формує її за власним задумом чи зразком. Дитина розвивається лише

тоді, коли сама активно діє. Мистецтво вихователя виявляється у пробудженні і спрямуванні її активності на самовиховання.

Моральний розвиток — рівень засвоєння уявлень про моральні норми, сформованості моральних почуттів і моральної поведінки. Становлення уявлень особистості про світ, стосунки людей, про себе починається у дошкільному дитинстві одночасно з розвитком почуттів і моральних якостей (гуманізму, колективізму, любові до батьків та ін.). Перші уроки моралі дитина засвоює у сім'ї, опановуючи з допомогою батьків норми порядності, доброти, працьовитості тощо. У процесі морального розвитку протягом дошкільного дитинства під впливом дорослих формується спрямованість особистості — система мотивів поведінки.

Сформовані в дошкільному віці основи моральної спрямованості особистості значною мірою визначають подальше її життя, а виправити допущені батьками, педагогами помилки у моральному вихованні дітей важко або неможливо.

Моральне виховання — цілеспрямована взаємодія дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки. Зміст морального виховання підпорядкований вічним цінностям і конкретним потребам суспільства, які з плином часу змінюються. Засноване воно на принципах рівноцінності особистостей педагога і дитини, гуманістичності змісту і засобів виховання, довіри і поваги в процесі виховання, створення позитивної емоційної атмосфери, творчої взаємодії педагога і дитини.

Моральне виховання передбачає різноманітні впливи на думки, почуття, соціальну практику індивіда, його самовдосконалення. Цей процес поєднує в собі такі особливості:

- цілеспрямованість (полягає в чіткій окресленості мети педагогічних впливів);
- багатofакторність (передбачає врахування усіх чинників, що суттєво впливають на процес виховання);
- віддаленість у часі результатів роботи (виховання є тривалим процесом, результати якого не можуть бути досягнутими відразу);
- неперервність (полягає в систематичності взаємовпливів вихователя і вихованця);

- визначальна роль педагога (педагог має бути моральним взірцем для дитини);
- цілісність (передбачає внутрішню єдність усіх виховних засобів і впливів щодо формування моральної культури людини).

Моральне виховання з перших років життя дитини спрямоване на формування її моральної позиції, ціннісних орієнтирів, інтересів і потреб. Адже на цьому етапі закладаються основи морального розвитку особистості, розвиваються уявлення, почуття, звички, які спрямовують подальше її вдосконалення. Особливо значні зміни відбуваються у мотиваційній сфері дитини-дошкільника, що виявляються у розвитку моральних мотивів поведінки, а на етапі старшого дошкільного віку вони набувають супідрядності — підпорядкованості певній вищій меті. Тому неуха до морального виховання в дошкільному віці не може бути компенсована у подальші роки.

Моральне виховання тісно пов'язане з моральним розвитком, оскільки взаємодія між педагогічними впливами і розвитком особистості відбувається через сприймання, усвідомлення, оцінку й перевірку досвідом моральних вимог.

Процес морального формування особистості відбувається нерівномірно. У кожний період дошкільної пори дитина виходить на якісно нові рівні морального розвитку. Такими рівнями можна вважати:

1. Уявлення про моральні норми. В перші роки дошкільного дитинства виникають перші уявлення про те, що добре, а що погано. Це відбувається в процесі формування нового типу стосунків між дитиною і дорослим, що передбачає рівні, партнерські взаємини, суб'єкт-суб'єктні відносини. Неабиякий вплив має також розвиток самостійності дитини, який у цей час супроводжується потребою співучасті дитини в житті дорослих, спільній діяльності з ними. Прагнення до позитивної оцінки, підтримки і схвалення своїх дій сприяє організації процесу засвоєння дитиною соціально-моральних норм життя.

У подальшому, в старшому дошкільному віці яскраво виявляється позиція «захисника» норм поведінки, еталоном яких є дорослий. Як правило, у своїх скаргах діти здебільшого повідомляють про те, що хтось із однолітків не дотримувався вимог дорослого чи правил поведінки. Перший етап формування у дітей уявлень про добро і зло, про те, як потрібно поводити-

ся з іншими людьми, як відноситись до своїх і чужих учинків, пов'язаний із безпосереднім емоційним ставленням до людей, які пред'являють ці вимоги.

2. Моральні почуття і мотиви поведінки. У старшому дошкільному віці моральні почуття і знання пов'язуються з почуттям обов'язку. Дитина у цьому віці здатна усвідомлювати моральний смисл своєї поведінки. Виникають внутрішні моральні інстанції (Л. Виготський) — прагнення поводитися згідно з моральними нормами не тому, що цього вимагають дорослі (батьки, вихователі), а тому, що це приємно для себе й інших.

Протягом дошкільного дитинства розвиваються такі внутрішні моральні якості:

- почуття власної гідності. Дитина відчуває гордість за добре виконану роботу, гідний вчинок, свою поведінку загалом;
- почуття сорому. Виявляється у ніяковості, яку дитина відчуває від невдалого вчинку, власної провини — спочатку під впливом зауважень дорослого («Як тобі не соромно!»), а в старшому дошкільному віці воно поєднується з почуттям власної гідності і стає стійким («Погано чинити не слід не тому, що покарають, а тому, що соромно»). Дитині також соромно, коли принижують її гідність. Щоб уникнути сорому, докорів дорослих, вона може утриматися від учинків, які викликатимуть осуд;
- почуття обов'язку. Виявляється у формі емоційних станів, розвиваючись у діапазоні від задоволення, яке 3-4-річна дитина відчуває при схваленні дорослим її поведінки, до радості за добрий вчинок, допомогу товаришеві, виконане доручення (у 5-6 років). Як стверджують дослідники, у 6-7-літніх дітей почуття обов'язку є мотивом їхніх учинків, переживається глибоко, стає стійким. Це почуття впливає на поведінку, спонукає до вияву турботи про товаришів, чуйності, симпатії, відповідальності, сприяє подоланню егоїстичних тенденцій у поведінці. Однак у цьому віці воно властиве ще не всім дітям.

Важливе значення для засвоєння моральних норм має така особливість дітей, як прагнення до контакту з однолітками,

яке можна задовольнити лише за умови дотримання моральних вимог і правил, орієнтації на можливість бути зрозумілим у колективі. Іноді грубий учинок чи конфлікт може бути спричинений незнанням того, як слід поводитися у конкретній ситуації, чого уникати. Досвід негативної поведінки дитини може призвести до замкнутості, відчуження та інших небажаних наслідків. Більшість «важких» дітей у період дошкільного і молодшого шкільного віку відчували дефіцит уваги, розуміння у спілкуванні з однолітками і тому часто конфліктували з педагогами, батьками, товаришами.

3. Звички моральної поведінки. Виховання моральної поведінки означає забезпечення єдності мотивів і дій особистості. Моральні мотиви спонукають до певної дії, надають поведінці особистісного змісту. У дошкільному віці починається формування ієрархії (підпорядкування) мотивів поведінки, які є свідченням моральної вихованості. Адже один і той же учинок може бути зумовлений різними мотивами і свідчити про різні рівні засвоєння певних норм. Наприклад, одна дитина допомагає однолітку, сподіваючись на його вдячність і підтримку в майбутньому; інша — щоб її добрий учинок помітив і відзначив педагог; третя — тому що у складному становищі опинився її товариш; четверта — керуючись почуттям співпереживання.

Моральне виховання передбачає становлення у дитини системи домінуючих мотивів, що відповідають моральним нормам і визначають її стосунки з оточуючими людьми. Важливим аспектом розвитку мотивів поведінки у дошкільному віці є підвищення рівня їх усвідомленості: дитина починає розуміти, чим зумовлені її вчинки, як пов'язані вони з наслідками поведінки. Це стає можливим завдяки розвитку в дошкільника самосвідомості — розуміння того, ким він є, якими якостями наділений, як ставляться до нього інші і чим зумовлене це ставлення. Самосвідомість виявляє себе через самооцінку — вміння оцінювати свої досягнення і невдачі, якості і можливості. Розвиток самосвідомості не означає, що дитина вже не потребує виховних впливів дорослого. За твердженням французького психолога Анрі Валлона, для розвитку особистості дитини віком від 3 до 6 років украй необхідна прихильність людей. Без неї дитина може стати жертвою страхів і тривожних переживань, її може вразити психічна атрофія,

слід від якої нерідко зберігається протягом усього життя і позначається на смаках і волі індивіда.

4. Основи соціальної компетентності. Про розвиток особистості дитини свідчить зміна її активності у соціальній ситуації. Йдеться про вплив середовища і ставлення до нього дитини. У визнанні значущості кожного із цих явищ полягає принципова різниця між навчально-дисциплінарною та особистісно-орієнтованою (гуманістичною) концепціями виховання. Вихованням свідомого ставлення дитини до явищ дійсності займається гуманістична педагогіка, а навчально-дисциплінарна вирішальну роль відводить формуючим впливам середовища.

У ранньому віці починає формуватися «базисна довіра до світу» (Е. Еріксон) — уявлення дитини про надійність дорослих, емоційна близькість із ними. За правильного виховання вона переростає у відкритість до соціальних впливів, готовність сприймати інших людей, інтерес до спілкування. У Базовому компоненті дошкільної освіти України ці якості означені як основа соціальної компетентності дитини, що охоплює:

- уміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі, різної статі, віку, роду занять та ін.);
- здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки;
- уміння поважати інших людей, допомагати, турбуватися про них;
- спроможність обирати відповідні ситуації спілкування і спільної діяльності.

Соціально компетентна дитина здатна відчувати своє місце у системі стосунків людей, адекватно поводитися. Отже, цілеспрямований процес залучення дитини до моральних цінностей людства і конкретного суспільства починається у ранньому дитинстві. Успішність цього процесу залежить від єдності моральної свідомості і поведінки. Визначальною у ньому є роль дорослого як «соціального провідника», зразка для наслідування, організатора соціального досвіду дитини.

Життєдіяльність дитини за Базовою програмою розвитку «Я» — у Світі» — це різні аспекти її життя, форми активності, всі **види діяльності**. В них проявляється її енергійність, життєва сила, прагнення заявити про себе іншим та самій собі.

Дошкільник є суб'єктом пізнавальної, предметно-практичної та комунікативної діяльності, завдяки чому задовольняє свої потреби у фізичному, психічному та соціальному зростанні. Як суб'єкт життєдіяльності, він активно орієнтується в довкіллі, пристосовується й впливає на нього, розвивається, вчиться чинити опір зовнішнім неї негативним впливам.

Організований тип діяльності включає ті форми освітньої роботи, через які під безпосереднім керівництвом педагога, за його участі вихованці залучаються до різноманітних видів специфічної дитячої діяльності. Зокрема:

- *до організованої ігрової діяльності* — шляхом проведення дидактичних, рухливих, конструкторсько-будівельних ігор, драматизацій тощо;
- *до організованої навчально-пізнавальної діяльності* — через заняття, а також гурткову, індивідуальну роботу, спостереження та екскурсії у природу й соціум, пізнавально-розвивальні бесіди, дидактичні ігри, елементарні досліди й дитяче експериментування у повсякденному житті;
- *до організованої трудової діяльності* — у формі індивідуальних і групових трудових доручень, чергувань, колективної праці та ін.;
- *до організованої художньої діяльності* — через образотворчі, музичні, літературні заняття та з художньої праці, розваги, свята, гуртки художньо-естетичного циклу, індивідуальну роботу та ін.;
- *до організованої комунікативно-мовленнєвої діяльності* — за допомогою спеціальних мовленнєвих занять, бесід, розмов на особистісні та спільні теми, створення й розв'язання певних ситуацій спілкування, індивідуальної роботи у повсякденні, цілеспрямованого залучення дітей до спілкування під час всіх форм організації життєдіяльності;
- *до організованої рухової діяльності* — шляхом залучення до участі у заняттях з фізичної культури, плавання, музики, спортивних секцій та хореографічних гуртків, різних форм організації дитячої праці, рухливих ігор у повсякденному житті, фізкультурних свят, розваг, походів, ранкової і гімнастики після денного сну, фізкультурних хвилинок, пауз та ін.

Невід'ємною складовою повноцінного буття дошкільника є також організовані дорослим побутові процеси: одягання-роздягання, умивання, прийом їжі, вкладання на сон-піднімання після сну та ін. Як і при проведенні інших організованих форм життєдіяльності, в міру дорослішання дитини та набуття нею певного досвіду побутові моменти відбуваються за більшої самостійності, ініціативності, відповідальності з її боку, хоча педагог безпосередньо скеровує, направляє її дії.

Будь-яка організована діяльність своєрідна тим, що педагог заздалегідь продумує мету, час, місце, умови, хід проведення тієї чи іншої форми роботи, необхідний для неї матеріал, обладнання, її зв'язок з іншими формами організації життєдіяльності, а також передбачає можливі дії дітей, шляхи впливу на них та очікувані результати.

Сучасне трактування організованого типу діяльності дітей ґрунтується на засадах партнерства, співробітництва педагога з колективом, підгрупою та окремою дитиною, дітей одне з одним з урахуванням їхніх вікових, індивідуальних можливостей і потреб розвитку.

Які вони — сучасні дошкільники?

З віком у дитини виникають потреби у самостійності, творчості, самопізнанні, реалізувати які вона прагне з ровесниками як з рівними собі партнерами. На думку М. Лісіної, спілкування дитини з дорослим та з ровесником — різновиди єдиної комунікативної діяльності. Ці різновиди об'єднує предмет діяльності — інша людина, партнер по спілкуванню, а також — продукт, яким виступає самопізнання й самооцінка через пізнання й оцінку партнера (і партнером).

Дослідники питань міжособистісного дитячого спілкування у дошкільному віці А. Рузьська, Л. Царегородцева, Л. Галігузова, Н. Ганошенко, О. Смірнова, Д. Годовнікова, Н. Авдєєва та ін. підкреслюють специфічну роль у загальному психічному розвитку дитини її спілкування з однолітками порівняно із спілкуванням з дорослими. Контакти з однолітками відзначаються невимушеним і розкутим характером, яскравим емоційним забарвленням. На думку колективу дослідників під керуванням А. Рузької, у спілкуванні з ровесником створюються умови, що забезпечують дитині самопізнання та самооцінку в дитячій спільній діяльності. Спілкування з рівним

за статусом партнером сприяє вільному виявленню творчого потенціалу дитини, стимулює розвиток її ініціативності.

В інших дослідженнях звертається увага на те, що в товаристві ровесників відбувається взаємовплив, а у спілкуванні з дорослим він підпорядковує собі дитину, яка виступає виконавцем його доручень, звернень тощо (К. Вокслер). Дошкільник рідше виявляє альтруїстичну поведінку щодо дорослого, меншу наполегливість у спробах спілкування з ним; вимога та протидія частіше адресується ровеснику (Р. Краснор, Б. Вайтинг). В дослідженнях Є. Субботського, Г. Цукерман знаходимо підтвердження, що ровесник сприяє формуванню критичного ставлення дошкільника до себе.

Внесок спілкування й спільної діяльності дітей найбільш помітні у:

- формуванні моральних уявлень, гуманного ставлення до інших, позитивної емоційної спрямованості на оточуючих, навичок співпраці й взаємодії з партнером, взаєморозуміння, співпереживання (В. Котирло, Ю. Приходько);
- розвитку пізнавальної діяльності, що виявляється у засвоєнні здатності до виявлення різних поглядів на певне явище чи об'єкт та узгодження їх між собою, в оволодінні логічними операціями заперечення, доведення, аргументації, переконування;
- появи усвідомлення, що спілкування й спільна діяльність з однолітками становлять неодмінну умову виникнення більш адекватних оцінок однолітків, а згодом і самооцінки, її когнітивного, емоційного та вольового компонентів;
- розвитку творчості, самостійності, ініціативності, що відбувається за рахунок налагодження контактів один з одним, визначення їх мети, організації ігрової діяльності з власної ініціативи чи, підхоплюючи ініціативу інших, діючи на свій розсуд;
- набутті навичок соціальної перцепції, узгодженні дій та планів, здатності висловлювати співчуття, надавати взаємопідтримку, робити самооцінки.

Вікова динаміка спілкування й спільної діяльності дошкільників полягає у зростанні змістовності, вибіркової, стабільності відносин; у розвитку потреби в спілкуванні й співпра-

ці, їх інтенсивності та зорієнтованості на інтереси ровесників. Зміст комунікативної потреби полягає у прагненні до співпраці й співтворчості з однолітком. Утворюється чіткий образ ровесника, відносини стають більш стабільними (закладаються основи дружніх стосунків), виникають симпатії. Відбувається формування суб'єктивного ставлення до інших дітей, тобто вміння бачити в них рівну собі особу, враховувати її інтереси, виявляти готовність допомогти. Разом з пізнанням ровесників у дитини розвивається розуміння «Я»-образу, особливо своїх практичних дій

Результати нашого дослідження засвідчили, що разом з однолітками дитина активно пізнає навколишню дійсність через такі основні види діяльності як гра, пізнавальна, комунікативна, творчо-продуктивна. В активній діяльності і через власну активність старший дошкільник оволодіває способами партнерської взаємодії, прийнятної, соціально схвалюваної манери поведінки, збагачується різноманітною життєво необхідною інформацією, задовольняє потребу в особистісних контактах, бере участь у створенні дружнього, захищеного середовища з відкритими, довірливими стосунками, навчається орієнтуватися у незнайомому, незвичному середовищі, пристосовуватися до його вимог та правил, виявляє моральні якості: співчуття, доброзичливість, повагу, розуміння тощо. А загалом — пізнає світ дитячої життєдіяльності. У взаємодії дитини з іншими членами дитячої групи нею засвоюються норми та способи, що дають можливість подивитися на себе поглядом іншого, порівняти себе з іншими та на основі цього свідомо підкоректувати власну поведінку та стиль взаємодій.

Практична реалізація формування уявлень старших дошкільників про дитячу життєдіяльність передбачала вибір оптимальних педагогічних умов, що сприятимуть систематизації існуючих уявлень дітей та збагачення цих уявлень особистісним досвідом. Формування цілісного уявлення про дитячу життєдіяльність повинно здійснюватися в діяльності, в процесі якої відбувається узагальнення вже існуючого досвіду, його інтеріоризація, що веде до відображення дійсності, якості якої пізнаються знову ж таки в діяльності. Такий процес, за Л. Виготським, є «вращенням» зовнішнього плану дій у внутрішній. Своє уявлення про дитячу життєдіяльність ди-

тина виявляє в діяльності: в грі, пізнавальній, творчо-художній діяльності, спілкуванні тощо, які О. Запорожець визначив як специфічно дитячі та розвитку котрих саме в дошкільному віці надавав великого значення.

Виходячи з цього, нами були визначені завдання формувального етапу дослідження: організувати в експериментальних групах життєдіяльність дітей та педагогічну взаємодію з ними на основі використання дитячих видів діяльності — гри, предметно-перетворювальної, художньої діяльності, спілкування; прослідкувати розвиток сформованості в дітей узагальнених уявлень про дитячу життєдіяльність та при потребі коригувати зміст освітніх завдань; виявити динаміку та рівень сформованості узагальнених уявлень дітей про дитячу життєдіяльність завдяки застосуванню різних методик педагогічного впливу в експериментальних та контрольних групах, порівняти результати дослідження та сформулювати висновки.

З метою виконання визначених завдань ми застосовували різні методи й прийоми, як-то: створення ігрових ситуацій задля збагачення дитячої діяльності новими враженнями, уявленнями, переживаннями, емоціями, зображення та відтворення у складених розповідях, міні-інсценівках дитячих вражень про певні події з життя колективу їхньої групи. Дітям пропонувалися завдання, пов'язані з уявними ситуаціями в житті їхнього колективу, наприклад, якби було, якщо б до складу їхньої групи включили малюків, яким лише три роки, або ж якби було, якби в групі були лише хлопчики, чи тільки дівчатка. Ми вдалися до обговорення подій з життя кожного. Цей прийом ми назвали «Бесіди в тісному колі», коли дітям пропонувалося пригадати випадки, коли їм чи їхнім добрим знайомим вкрай потрібна була допомога. Чи надали її взагалі і чи надали її вчасно, хто найпершим відгукнувся, хто допомагав, а кому допомагали вони. Ми широко застосували проектний метод з тим, щоб дошкільники розкрилися в своїх бажаннях бути активним учасником дитячих дійств за власним уподобанням, а не за вказівкою дорослого, вільно обирати собі товариша із спілкування, гри, вільно висловлюватися з того чи іншого приводу, події, аргументувати власне відношення до цього.

Отже, формування цілісного уявлення старшого дошкільника про дитячу життєдіяльність передбачає активне залучення дитини до самої діяльності, випробування ним самим

себе в різних видах активності. Визначення «улюблених», бажаних та необхідних видів активності малюка. Визначення мети та способів продуктивної дитячої діяльності. Вважаємо, що за таких умов у дитини буде сформований цілісний образ дитячої життєдіяльності.

*Як допомогти дітям і дорослим вибудувати
дитяче буття?*

Однією з найважливіших складових розвитку дитини є процес її соціалізації, що передбачає впливовість на неї різноманітних соціальних інститутів, таких як сім'я, дошкільних та інших освітніх закладів, засобів масової інформації (радіо, телебачення) та живе безпосереднє спілкування з оточуючими її людьми — рідними й близькими, знайомими й чужими, приємними й байдужими. Адже, як наголошує Т. Поніманська, усвідомлення себе приходить до людини через ставлення до неї інших людей.

Соціалізація — процес входження особистості в соціум, її взаємодія з суспільством — прийняття правил, норм, цінностей і моралі цього суспільства, набуття соціального досвіду.

Під час вторинної соціалізації, коли дитина виходить за межі родинного кола, приходить до дошкільного закладу, школи і межі її спілкування розширюються, вона починає спілкуватися з однолітками, вихователями, іншими дорослими людьми і, відповідно, засвоює певні, вже нові для неї, норми, правила, цінності та моралі, які існують у навколишньому середовищі.

Для забезпечення позитивного соціального розвитку дитини можна використовувати такі прийоми, як демонстрація власної позитивної дії, заміна, «переключення» уваги, запровадження правил і відповідних наслідків, виконання чи невиконання.

Особистий приклад. Діти вчать поводитися, спостерігаючи за навколишніми. Приклад інших демонструє їм, що таке «добре» і що таке «погано». Дітям корисно бачити, як дорослі поведуться з дітьми — ласкаво, спокійно, доброзичливо; допомагають розв'язанню назрілих проблем; пропонують допомогу й підтримку тим, хто її потребує, не заважають і не забороняють малюкам займатися цікавою справою, якщо вона не обмежує життєвий простір інших. Діти вчать спільній

взаємодії, коли треба узгоджувати власні дії з іншими, домовлятися, виконувати певні зобов'язання, ролі. При цьому в їхньому лексиконі з'являються слова подяки, вибачення, звернення тощо. При тому, що дітлахи ще не зовсім вдало ними користуються, усвідомлено відтворювати слова «дякую», «будь ласка», «перепрошую» та ін., для них будуть корисними зразки ввічливої поведінки, взаємодії.

Особистий приклад ефективний у разі, коли увага звертається на позитивну поведінку. Поєднання дій і слів допомагає дітям усвідомити зміст правильної, доцільної в даному випадку поведінки. Наприклад, вихователь, прибираючи свій стіл після сніданку, так коментує свої дії: «Я прибираю своє робоче місце, щоби воно було чистим і підготовленим для наступної роботи. Ти вирішив / ла допомогти мені? Ось візьми ганчірку, разом ми впорасмося швидше». Якби дорослий не коментував своїх дій, дитина, мабуть, не звернула б на них свою увагу. А в даному випадку відбулося «переключення» уваги, що й уможливило опосередковане включення дитини до спільної корисної дії. Такий прийом здатен переключити увагу дошкільника від небажаних в даний момент дій і предметів на корисну взаємодію. Різкі ж звернення, вимоги й вилучення небажаних предметів без надання заміни не настільки ефективні й часто призводять до конфліктів і взаємного невдоволення.

Правила. Правила є показниками поведінки. Вони подібні до невидимої огорожі, що окреслює межі. В міру того, як діти опановують правилами, вони починають розуміти, що можна робити, говорити, а що ні. Таке розуміння додає їм упевненості й формує почуття захищеності, проте досягається це не відразу. Дітлахам властиво «випробовувати» правила для того, щоб переконатися в їх вірогідності, правильності. Хтось більше, а хтось — менше захоплюватиметься цими дослідженнями, але вони неодмінно відбудуться. У ході таких випробувань дошкільники усвідомлюють необхідність правил у спільному існуванні та те, що у дозволеного мають бути межі. Наскільки добре діти це зрозуміють, залежатиме, зокрема, й від того, як правильно й доцільно вони будуть сформульовані, як усі, у тому числі й дорослі дотримуватимуться їх. Найуспішніші правила ті, які діти не без допомоги дорослих встановили самі для себе. Вони мов би взяли на себе певні зобов'язання й відповідальність за їх виконання.

Правила мають бути конкретними, позитивними й обґрунтованими. Наприклад, правильніше запропонувати малюкам взяти по одному предмету для організації спільної дії (конструювання, наприклад), аніж сказати: «Не беріть багато», бо в кожного з них щодо цього може бути своя думка і він намагатиметься реалізувати свій план будь-що. Ефективність правил напряду залежить від їх формулювання в позитивному тоні. Дитині легше зрозуміти як слід діяти, коли їй кажуть: «Скажи, що зараз твоя черга», на противагу: «Не бийся й не лізь попереду», або ж: «Не скупчуйтеся в ігровому куточку» — «Будемо гратися на всій площі кімнати», «Не кричи» — «Будемо розмовляти тихіше, спокійно»; «Не забирай іграшки» — «Іграшки в групі для всіх дітей»; «Не малюй на стіні» — «Малюй на папері».

Наслідки. Наслідки — це результат поведінки, що вказує на ймовірність повтору подібної поведінки в майбутньому. Позитивні наслідки приводять до повтору подібної поведінки в майбутньому. Корективні — знижують таку ймовірність.

Позитивні наслідки — привітна посмішка, підбадьорювання, похвальні слова означають для дитини, що їхня поведінка схвалювана й підтримується. Спостерігаючи за дітьми можна помітити, що дехто з них намагається виконувати правила, або ж робить спробу, можливо й навіть не досить успішну, вчиняти за правилами. Якщо дорослим вітаються такі спроби, діти прагнуть до їх неодноразового повторення аж до закріплення.

Корективні наслідки. Коли дитина розкидає іграшки, драгується від того, що не знаходить ту, що шукає, логічним наслідком такого поводження буде спокійне складання іграшок на місце їх постійного тримання. Якщо дівчатка «не поділили» між собою ляльку й «перетягують» її одна від одної, логічно буде втрутитися дорослому з пропозицією встановити між собою черговість гри та дотримуватися її. В обох випадках такі логічні наслідки показують, що дії дітей були неправильними, що така поведінка неприпустима і її потрібно виправляти, коригувати. Карати дітей — насильно саджати на стільчик, ставити в куток, кривдити словами — неприпустимо і такі дії, як правило, не дають позитивного результату.

Як вчити дитину за правилами. Формулюйте очікування чітко і стисло, багатослівність збиває дитину з пантелику. Одночасно варто запроваджувати не більше 1-2-х правил, бо скла-

дно відстежити виконання встановлених правил усіма дітьми. Потрібно бути послідовними, вимагаючи від дітей виконання встановлених правил. Не змінювати часто правила, зокрема у випадку, коли виконання їх ще не досить закріплене. Дітям складно зрозуміти, чого від них хочуть, якщо правила часто змінюються й застосовуються по-різному до різних дітей.

Як приклад: дотримання правила особистої гігієни після відвідування туалетної кімнати. Потрібно вимагати дотримання його щоразу, коли дитина користується туалетом аж до автоматичного його закріплення. Ретельність та автоматизм виконання правила робить життя особистості більш врівноваженим та передбачуваним.

Формулювати правила треба у вигляді пропозицій, а не заборон чи наказів. Малюки краще відгукуються на позитивні правила. Не пропускайте можливості подякувати дитині, чи поважливо звернутися до неї. Ввічливість позитивно відтіняє співпрацю й моделює відповідну поведінку дитини.

Наголошуйте на поведінці дитини, а не на її характері. Краще у необхідних випадках звертатися: «Я засмучуюся, коли ти б'єшся. Від удару буває боляче». «Ти взяла у Ганнусі іграшку. Ганнуса засмутилася». Варто уникати висловлень на кшталт: «Мені не подобаються маленькі хлопчики, які б'ються», «Мені не подобається, коли відбирають іграшки».

Разом зі словами використовуйте дії. негайно зупиняйте дії дітей, якщо вони можуть бути небезпечними для них самих чи для оточуючих. Наприклад, двоє малюків б'ються через іграшку. Зупиніть бійку, взявши обох за руку чи розведіть їх у різні кутки кімнати. Якщо дитина забралася на верхню поперечину шведської стінки і збирається стрибнути звідти — зупиніть її. Коли небезпечна ситуація залишиться позаду, діти краще зрозуміють, що ви від них вимагаєте і що з цього приводу міркуєте.

Будьте терплячими, вимагаючи виконання правил. Малюки — новачки в суспільстві. Від них не можна очікувати дотримання правил на першу вимогу. Ставтеся до дітей, як до новачків, які ще тільки вчаться. Якщо у дитини проблема з виконанням правил, спробуйте повторити свою вимогу повільно й чітко, сказати теж саме простішою фразою, супроводити вимогу жестами, продемонструвавши дитині, що від неї вимагається.

У повсякденному житті дитині постійно доводиться стикатися із ситуаціями морального вибору. Достатньо лише поспостерігати за дитячою грою: скільки разів малятам потрібно обирати пригостити чи не пригостити товариша, поділитися солодощами з іншим чи ні, пропустити дівчинку вперед чи швиденько зайняти місце самому? У вирішенні подібних проблемних ситуацій помилково вважати, що самостійно зробити правильний моральний вибір дитина ще не в змозі. Звичайно, в ранньому та молодшому дошкільному віці дорослі (батьки та педагоги) впливають на моральний вибір дитини, але поступово «маленька людина» все впевненіше входить в соціальний світ дорослих речей та ситуацій, в яких вона змушена самостійно вирішувати й бути відповідальною за це рішення.

Спілкування старшого дошкільника з дорослими має пізнавальний характер — дитина з'ясовує для себе коло соціально схвалюваних та прийнятних форм поведінки, «пропускає» інформацію через власний досвід — намагається визначити межі припустимої незалежності. Дорослий виконує роль джерела різноманітної інформації про правила співжиття, особливості поводження з дорослими та дітьми, причинно-наслідкові зв'язки між проявами моральної активності та ставленням до цього людей, які їх оточують. Малюк навчається орієнтуватися в людських відносинах, розуміти ставлення до себе інших людей, усвідомлює необхідність стримування власних бажань в певних життєвих обставинах, входження до дитячих об'єднань, диференціюючи правила поводження зі старшими, молодшими дітьми та однолітками.

Приділяючи окрему увагу контактам дитини з однолітками слід зазначити, що їхні взаємини складаються у спосіб, коли вона постає перед вибором — віддати перевагу власним бажанням чи загальновизнаним нормам та правилам поведінки. Саме тоді дошкільня опиняється між двох полюсів. Проте чи буде вибір правильним у конкретній ситуації значною мірою залежить від дорослого, який завжди намагається проконтролювати дії дитини з висоти «власного гуманістичного погляду». Але якщо постійно регламентувати та контролювати дитину, вказувати їй як поводитись, виокремлювати риси добра і зла, можна розвинути в неї невпевненість в собі, пасивність — моральний формалізм. В такому випадку малюк позбавляється можливості бути повноцінно соціально компетентною

особистістю, оволодівати емоційно-ціннісним ставленням до оточуючих — уміти ініціювати контакти, налагоджувати спільну взаємодію, домовлятися, узгоджувати свої дії з партнерами, допомагати іншим людям мобілізуватися на подолання власних труднощів, виробляти самоцінні судження, поважати себе та інших.

Помилковою буде і протилежна позиція — надати дитині цілковиту свободу дій і залишати поза увагою дорослого моральний аспект її вчинків. Так звана вседозволеність, як і надмірна регламентація, можуть призвести до невпевненості у своїх силах. Не знаючи межі дозволеного, дитина може вагати у будь-яких своїх починаннях і почуватися беззахисною. Саме тому важко переоцінити формування емоційної зрілості як одного зі складових формування компетентної особистості: здатності адекватно реагувати на ситуації та події, орієнтуватися в настроях та станах людей з життєвого оточення, регулювати свою емоційну поведінку, утримуватися від імпульсивних проявів.

Здійснювати виховний вплив слід одночасно в двох основних паралельних напрямках:

- збагачення загального морального досвіду дитини,
- збагачення досвіду поведінки в конкретних ситуаціях морального вибору.

Головною метою першого напрямку є формування в дитини розуміння змісту моральних вимог. Під час організації роботи важливо цілеспрямовано спонукати дітей до допомоги один одному, дорослому, виявляти турботу до молодших вихованців, збагачувати повсякденне життя в колективі альтруїстичним змістом.

Завдяки такій роботі малюк звільняється від надмірної центрації на власних проблемах, у нього формується відчуття належності до дитячого товариства. Формується людяність як базова якість особистості моральним змістом наповнюється образ — «Я» малюка — у дитини формується уявлення про себе, як про чуйну та уважну людину.

Комплекс засобів педагогічного впливу, направлено на збагачення загального морального досвіду дитини...

Другий напрям виховного впливу — збагачення досвіду поведінки дитини в конкретних ситуаціях морального вибору. Його завдання сформувати вміння цілеспрямовано інте-

грувати набуті моральний досвід у реальні вчинки в конкретних життєвих ситуаціях. Основний спосіб виконання цього завдання — створення ситуацій морального вибору. Шляхи збагачення досвіду дітей ситуаціями морального вибору...

Що ж робити, якщо дитина здійснила негативний вибір під час проживання нею моральної ситуації, не тільки не проявила християнських чеснот, а й моральних якостей? Чи зможе малюк зрозуміти хибність позиції, значною мірою залежить від дорослого, який має керуватись у своїй поведінці «миротворця» простими правилами, заснованих на розумінні психологічних особливостей дошкільного віку та становлення «Я» маленької особистості:

1. Не можна відразу засуджувати та карати малюка. Необхідно дати можливість зрозуміти невірність дій та усунення помилок.

2. Кожна дитина має право на власну поведінку та особисті погляди. Необхідно допомогти дитині усвідомити помилкову поведінку.

3. Кожна дитина має право на повагу до її почуттів, на серйозне, уважне ставлення до її особистості. Коли дитина вже зрозуміла самотужки або з допомогою дорослого свої помилки — тобто емоційно «покарана», їй необхідне відчуття, що її люблять такою, яка вона є, навіть здатною на поганий вчинок. Безперечно, неможливо передбачити вихід дитини з усіх ситуацій морального вибору. Лише щира любов та повага до «великої душі маленької людини», непохитна позиція дорослого до виконання дошкільнятами норм та вимог завжди допоможуть їм обрати полюс добра.

Кодекс гуманістичного спілкування

1. Завжди знаходьте час для спілкування з дитиною на різні теми.
2. Шануйте й любіть дитину за те, що вона — особистість, унікальна у своїх проявах.
3. Усіляко підтримуйте дитячу допитливість, бажання бути в нагоді, дозволяйте їм бути корисним, допомагати вам.
4. Умійте розмовляти з дитиною — слухати, не перебиваючи, дивитися в очі, намагатись зрозуміти її.
5. Уникайте частого вживання заперечень у своєму мовленні та спілкуванні з дитиною.

6. Не скупіться на похвалу для дитини. Оцінюйте не її саму, а її вчинки. Несхвалення слід виражати так, щоб це не було погрозами, а стало повчальним уроком для дитини.
7. Не обіцяйте дитині того, чого не можете виконати і не вимагайте таких обіцянок для неї.
8. Чітко формулюйте заборони.
9. Створюйте ситуації емоційної розрядки (краще разом з дорослими: релаксація, танці, слухання музики, казкотерапія тощо).
10. Серйозно ставтеся до дитячих переживань. Дитина переживає власні невдачі так тяжко, як і дорослий.
11. Не порівнюйте свою дитину з іншою, особливо у вигляді критики і в присутності третьої особи.
12. Знайомте дитину з світом культури, життям інших народів, виховуйте повагу до їхніх традицій, звичаїв, не розпалюйте національну та релігійну ворожнечу.

Сучасні реформи в системі освіти, позитивні зміни в освітньому просторі, розробка сучасних технологій виховання, розвитку та навчання дітей створюють комфортні умови для використання передового педагогічного досвіду, інноваційних форм, методів, прийомів роботи з дітьми, як з окремими самотніми особистостями. Завдяки цікавим технологіям діти «розкриваються» психологічно, починають розуміти свою унікальність, почуваються значущими й повноцінними особистостями.

Наведемо приклад заняття за даним напрямком роботи.

Тема заняття: Я і мої однолітки

Мета: виховати і розвинути усвідомлені, взаємно позитивні відносини з однолітками, дати поняття про дружбу, друзів.

Методи: бесіда, рішення проблемних ситуацій, інсценування, гра.

Матеріали: настільний театр, хрестоматія, альбом, м'яч.

Бесіда — коло радості

Вихователь звертається до дітей: «Хто зі мною стане в коло привітати друзів? Хто зі мною стане в коло, де ж ти, мій друже?» Діти збираються в коло. В цей час вихователь розповідає дітям, що всі вони дошкільнята і дитячий садочок їх рідний дім. «Вас ласкаво називають «дошкільнята», тому що ви перед школою ходите в дитячий садок. У дитячому садку у вас бага-

то друзів, яким стільки ж років, як і вам, тому вас ще називають одноліткми. Як добре, коли у вас багато друзів!»

Читання з інсценуванням «А у нас такі є?»

Вихователь пропонує дітям прослухати маленькі оповідання, які він супроводжує показом настільного театру.

«Ошуканець». Звірі на узліссі грали в квача. Лисиця бігала-бігала за всіма звірами, а потім сказала: «Не хочу грати з вами. У мене лапка болить», — і сіла на пеньок.

Звірі припинили гру і підійшли до лисиці, щоб подивитися, що з її лапкою, і дізнатися — може, їй потрібна допомога. А вона засміялася і заспівала: «Схитрила, схитрила!» Звірі образилися і пішли.

Як ви вважаєте, діти, чому образилися звірі? Які слова і вчинки завжди ображають ваших друзів? Чому?

Обговорення відповідей дітей.

«Ябеда-карябіда». Троє ведмежат ходили в лісовий дитячий сад. Один з них весь час заважав іншим звірам будувати з кубиків будинок, ламав його. Звірята не захотіли гратися з ним, тому він з плачем побіг скаржитися вихователю — Великій Ведмедиці.

Як ви вважаєте, діти, чому не захотіли гратися з ведмежам інші звірята? Ви знаєте, як краще запросити своїх друзів разом пограти? Коли треба вирішити, хто ким буде в грі, то як краще це зробити, щоб нікому не було образливо?

Обговорення відповідей дітей.

«Жаднога». В одному лісі маленьке пташеня випало з гнізда, поки його батьки літали за кормом. Воно сильно згодніло і плакало. Пробігало мишеня і захотіло допомогти пташеняті. Повз них проходив хом'як, у якого було багато зернят. Маленьке мишеня попросило кілька зерняток у хом'яка для пташенятки. А хом'як пирхнув і відвернувся від них.

Як ви вважаєте, діти, чи можна назвати хом'яка жадноюгою? Як ви тішите своїх друзів? А вони вас? Які найулюбленіші ігри, вірші, казки, мультфільми ваших друзів?

Обговорення відповідей дітей.

Фізкультхвилинка.

«Коли дружба заважає, а коли допомагає»

Вихователь кидає дитині м'яча з питанням, вона йому повертає м'яч з відповіддю. Наприклад:

Дружба заважає грати? Я завжди граю зі своїм другом.
Дружба допомагає слухати? Я не перебиваю свого друга.
Дружба заважає подзвонити другу? Я з радістю дзвоню йому.

Дружба допомагає прибрати іграшки? Я допомагаю другу прибирати іграшки.

Дружба заважає посміхатися? Я завжди посміхаюся йому.

Дружба допомагає кричати? Я не кричу на свого друга.

Дружба заважає ввічливо розмовляти? Я завжди ввічливий зі своїми друзями.

Узагальнюємо і підводимо підсумки

Сьогодні ми з вами дізналися, як добре бути одним і мати друга. Друзі завжди разом. Вони підтримують і поважають один одного. Про справжніх друзів говорять — нерозлий вода. Або «їх дружба міцна як ланцюг».

Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я» — у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О. Кононко. — 3-тє вид., випр. — К.: Світич, 2009. — 430 с.
2. Виховання як педагогічне явище // В кн.: Педагогіка. Під ред. П. Підкасистого. М., 1995. — С. 96.
3. Дошкільна освіта: словник-довідник / Упор. К. Крутій, О. Фунтікова. — Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2010. — С. 257.
4. Коломинський Я. Психологія взаємовідносин в малих групах: (загальні та вікові особливості). — Мінськ, 1976. — С. 39-51.
5. Кононко О. Про Базову програму розвитку дитини дошкільного віку «Я» — у Світі» // Дошкільне виховання. — 2008. — № 1. — С. 3-8.
6. Кон І. Ребенок и общество. Уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед. — М.: Издат. Центр «Академия». — 2003. — 336 с.
7. Репіна Т. Соціально-психологічна характеристика групи дитячого садка. — М., 1988. — 254 с.
8. Слободчиков В., Исаев Д. Основы психологической антропологии. — М., 1995. — С. 5-12.
9. Сухомлинський В. Вибрані педагогічні твори в 3-х т. / В. Сухомлинський, — М., 1979.

Розділ 5. ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ОБРАЗУ ДОРΟΣЛОГО ЖИТТЯ

Період дитинства людини більш довготривалий щодо дитинства всіх живих істот на Землі. Чи це перевага, чи це недолік? Чи потрібно прискорювати розвиток дитини та скорочувати його період дитинства і шляхом інтенсивних тренувань перетворювати дошкільника в школяра, а школяра — в дорослу людину. Можливо, слід краще звернути увагу на період дитинства, особливо дошкільного, під час якого закладаються всі життєві установки малюка. Так як в даному контексті слід говорити не про кількісні зміни, а про їх якість.

Те, що природа не надала дитині з народження можливості володіти всіма формами поведінки дорослого і що це вона оволодіває протягом життя — так це скоріше перевага, ніж недолік. Нормальний період тривалості дитинства — це запорука людського розвитку.

Яким же чином дитина пізнає світ, знайомиться з світом дорослих? Дитина спостерігає за діяльністю дорослого, спілкується з ним та на своєму рівні аналізує діяльність та поведінку дорослого. Тобто спілкування для дитини — це запорука нормального її розвитку та пізнання світу. Під спілкуванням ми розуміємо — процес взаємодії людей.

Сучасна дошкільна освіта передбачає, що дитина опановує світом як взаємопов'язаною та взаємозалежною цілісністю Природи, Культури, Людини та власного Я. Цілісні уявлення про довкілля допомагають малюкові повноцінно орієнтуватися в ньому, розуміти його, взаємодіяти з ним, а отже, закладають основу світорозуміння та світогляду [1].

Безперечним є те, що кожна людина має власне уявлення про навколишній світ і відповідно до нього будує своє життя. Дане уявлення може бути частковим або повним, глибоким або поверхневим. У формуванні цього уявлення велику роль відіграють такі соціальні інституції, як навчально-виховні заклади та сім'я. Тобто дані соціальні інституції впливають на формування картини світу дітей дошкільного віку.

Дитяча картина світу розглядається як особистісна характеристика, результат сприймання дитиною навколишнього, що виявляється в її уявленнях про світ і взаємодію в ньому. Науковці (І. Куліковська, О. Кононко, Л. Шелестова та ін.)

таку взаємодію розглядають як процес, в ході якого відбувається: сприйняття інформації про довкілля; відображення світу та себе в ньому, що передбачає отримання інформації, її осмислення, аналіз; вияв зовнішнього реагування на життєві події [4,5]. Пізнаючи навколишній світ, дитина набуває необхідних уявлень та знань, оволодіває уміннями та навичками. В її свідомості формуються особистісні розуміння цінностей, ставлення, типи поведінки, форми спілкування. Сукупність означених результатів дитячої пізнавальної діяльності й утворює певну модель картини світу.

У дослідженні ми вивчали сформованість у старших дошкільників уявлень про дорослу життєдіяльність, а критеріями оцінки були: ступінь когнітивної складності образу; реалістичність (адекватність образу); послідовний, несуперечливий характер уявлення; яскравість вираження образу.

Показниками виступили уявлення дітей про: дитинство як період життя людини (ознаки дитячості, соціальна роль), його порівняння з «дорослістю»; дитяче життя (дитячі види діяльності, зміст, дитяча зайнятість, обов'язки, цінності). Для визначення рівня сформованості у старших дошкільників уявлень про дорослу життєдіяльність бралися до уваги: стійкість сформованого образу, домірність представлення в інтегрованому образі кожного з обраних критеріїв.

Нами використано комплекс методів, зокрема: спостереження, тематичні бесіди з дітьми, бесіди з вихователями, дитячий малюнок, анкетування батьків.

До комплексу методів входять: педагогічне багаторазове спостереження за життєдіяльністю старших дошкільників (безперервне за часом проведення, відкрите та приховане за інформованістю досліджуваних, тематичне за обсягом, розв'язувальне за стилем), бесіда та анкетування дорослих.

Метод *спостереження* спрямований на вирішення завдань констатувального етапу дослідження: одержання інформації про реальний стан досліджуваного явища; збір первинної інформації для визначення напряму дослідження, встановлення особливостей формування уявлень дітей зазначеного віку в різних умовах та ситуаціях. Спостереження охоплює багато взаємопов'язаних явищ, модифікується в ході діяльності. Протокол-облік дає можливість з оптимальною точністю підрахувати, класифікувати всі прояви, способи встановлення

контактів, види діяльності, коло спілкування кожного досліджуваного, ставлення до однолітків та дорослих, до подій в їхньому житті та в житті особистому.

Спостереження показали, що діти виявляють інтерес до трудової діяльності дорослих, але в них ще не сформовані уявлення про потрібність праці. Багато дітей роблять спроби виконати якусь роботу, допомогти дорослому, доглядати за квітами, тваринами. У багатьох дітей були непогано сформовані навички самообслуговування. Але неналежний свій зовнішній вигляд діти помічали лише коли на це вкажуть дорослі.

Спостереження дали змогу пересвідчитися, що в грі старших дошкільників мають місце декілька типів взаємовідносин — стабільні міжособистісні на початковому ігровому етапі, коли визначається сюжет, розподіляються ролі, підбирається ігрова атрибутика, та організаційно-ділові з приводу самої гри. У сюжетах дитячих ігор, обраних самостійно, переважала побутова тематика, що схематично зображувала сім'ю з її повсякденним життям. Така гра була, скоріше, маніпулятивна, аніж творча. Діти інтонаційно передавали сімейні діалоги, що зводилися до виявлення та вирішення нагальних потреб у приготуванні їжі, лікуванні, перегляду телепрограм, необхідності ходити на роботу задля заробляння грошей.

Задля конкретизації, поглиблення одержаних матеріалів констатувальний етап дослідження орієнтує на необхідність та доцільність застосування бесіди. Бесіди з дітьми проводимуться після спостереження. Це надасть можливості встановити більш тісний контакт з дошкільниками та зіставити матеріали спостережень і висловлювань дітей. За допомогою цього методу реально з'ясувати реальну ситуацію дитини в колективі, засоби комунікації, виявити що приваблює дитину в житті дорослого, а що лякає, з'ясувати, які життєві плани у дитини щодо свого майбутнього.

Процедурою проведення бесіди унеможливорюється втручання дорослих у хід міркування дітей, внесення ними корективів чи додаткових тлумачень, пояснень. В разі звернення дитини до дорослого можливе повторення запитання. Питання формулюються компактно, мають лаконічне оформлення, продумується їхня доступність. Експериментатор дотримується обов'язкових вимог щодо організації бесіди, які слугують запорукою об'єктивності результатів:

- не припускати оцінки будь-яких дитячих відповідей. Дана вимога обумовлена тим, що оцінка, особливо негативна, може зупинити висловлювання дитини, надати їм іншого спрямування, що спричинить необ'єктивність наукового дослідження;
- не використовувати з метою встановлення контакту з дитиною зміст діагностичної бесіди. Доцільність даної вимоги обумовлена небезпекою спотворення об'єктивності результатів бесіди;
- надати дитині право відмовчуватись, відмовлятися від відповіді. Дана вимога пов'язана з реалізацією побудови комунікативної взаємодії у вільній та невимушеній формі, яка не припускає тиску на дошкільника;
- дотримуватись конфіденційності.

Тривалість індивідуальної бесіди не повинна перевищувати 15-20 хвилин, щоб не викликати у них перевтомлення та мати змогу одержати об'єктивні результати. Враховуючи індивідуальні особливості дітей, ми передбачаємо варіант, коли дитина проявляє небажання розмовляти або ознаки передчасної втоми. У такому випадку бесіду варто припинити з тим, щоб не викликати у дитини негативного ставлення до неї.

З метою з'ясування уявлень старших дошкільників про себе у минулому, в сьогоденні і в майбутньому та про дитячу діяльність нами був застосований метод дитячого малюнку. Без аналізу технічного боку зображень нас цікавила наповнюваність зображуваних образів, їх деталізація, підбір кольорової гами, а також коментування дітьми своїх малюнків.

Отже, в серії малюнків «Яким я був, яким я є, яким я буду» діти зобразили людські фігури, що різнилися між собою величиною (у 100% зображень) — в минулому діти зображували себе зменшеною в розмірі фігуркою, теперішнього — середніх розмірів, у майбутньому — за рахунок укрупнення зображуваного.

Причому уявлення про минуле й майбутнє зображувалося пропорційним зменшенням/збільшенням кінцівок, тулуба, вкороченим/подовженим волоссям, появою в старшому віці прикрас, інших атрибутів. У переважній більшості представлені самотні зображення себе, хоча в коментарях діти намагалися розповісти про свої уподобання, інтереси, уявлення майбутнього.

Більшість коментарів були на зразок представлення себе як красивого, доброго, розумного, веселого, хорошого, чесно-го і т.д. Деякі зізналися, що не пам'ятають того, якими вони були, частина малюків пов'язує своє минуле з тим, що не вмі-ли самостійно їсти, ходити, одягатися, тобто згадування дітей про своє минуле мали атрибутивний характер.

Своє майбутнє незначна частина дітей пов'язують з на-вчанням у школі, у вузі, третина — із роботою, щоб заробляти гроші, для того, щоб купувати машину, квартиру, дачу, їзди-ти відпочивати за кордон. 15% дітей, переважно хлопчики, хочуть у майбутньому бути бізнесменами, керівниками, пре-зидентом. 5% дітей бачення свого майбутнього висловили в бажанні стати міліціонером, щоб «захищати дівчат від бан-дитів», та боксером, щоб «захищатися самому». 17% дітей в майбутньому хочуть бути красивими, веселими, розумними, багатими, працелюбними. Щодо зайнятості, то дівчатка ви-словлюють мрію танцювати в балеті, вийти заміж та народити дитину. На нашу думку, такі дані пов'язані з тим, що сучасні діти занадто активно включені в життя дорослих членів сім'ї, з усіма їхніми проблемами, переживаннями.

Таке припущення підтверджують й відповіді вихователів на запитання «Чому діти не хочуть бути дорослими?». Майже 85% педагогів, відповідають, що діти занадто поінформовані щодо дорослого життя. Також нами було з'ясовано, що діти не чітко розмежовують соціальні ролі жінки й чоловіка, і це стосується не лише професійної зайнятості дорослих, а й до-машніх обов'язків. 29% хлопчиків і 44% дівчаток вважають, що не важливо, хто виконує домашні обов'язки.

Майже 80% батьків кажуть про те, що з дитиною вони про-водять менше години на добу. Також батьки зазначають, що досить часто про робочі та сімейні проблеми вони говорять в присутності дітей, пояснюючи тим, що діти самі проявляють інтерес до їхніх справ. Батьки зізнаються і в тому, що їм ніко-ли спілкуватися з дитиною, що не завжди контролюють свій настрій, тон і зміст спілкування, що й передається малечі.

Звернення до дітей з проханням зобразити свою групу спочатку викликала в них подив та розгубленість. У бесідах виявилось, що діти не відразу уявили собі предмет зображен-ня (своя група) а також як це показати в малюнку. В резуль-таті 64% дітей зобразили знову ж таки іграшки, будиночки.

На малюнках 21 % дітей вгадувалися зображення інших дітей, з якими вони попередньо спільно гралися, решта — 15 % змогли щось відобразити, що було зрозуміло лише їм самим, а в розмові-коментарі вони намагалися «пояснити» свій малюнок, що, скоріше, нагадувало несмілі дитячі фантазії. Зображення останніх мали невиразний характер, були маленькими рисочками, крапочками тощо і в більшості лише на певній частині аркушу. Кожен з таких дітей був сором'язливим небагатослівним у розмові, важко йшов на контакт.

Отже, аналіз дитячих малюнків засвідчує, що старшому дошкільнику складно відобразити в малюнку сюжет, дію. Зображення мають, здебільшого, примітивний статичний характер, розміщені, як правило, на певній частині аркушу — низ, кути. Дітям важко передавати ставлення, виразно зобразити уподобання, інтерес.

На запитання «Який період в житті дитини називають дитинством?» лише 17 % змогли відповісти більш-менш точно, визначаючи ознаки — коли я була маленькою (зараз дитині 4,5); не вміла ходити, самостійно їсти; коли відвідуєш дитячий садок; постійно перебуваєш з дорослим (батьками, бабусями-дідусями, вихователями, старшими братами-сестрами), не ходиш до школи, не працюєш, не заробляєш грошей. 36 % відповідей зводилися до теперішньої головної ознаки — відвідування дитячого садка, решта без уточнюючих, навідних запитань не змогли самостійно визначитися з відповіддю. Це вказує на те, що дитина не замислюється над такими питаннями, без системної роботи не може розмірковувати на подібні теми.

Щодо розуміння терміна «дорослість» дитячі судження розподілилися таким чином: 45 % відповіли — це мама/тато, бабуся/дідусь, інші «великі тьоті/дяді», турбуються про нас; фарбують волосся, користуються косметикою, носять взуття на високих підборах; ходять на роботу, заробляють гроші, їздять на машині; працюють керівниками, міліціонерами, водіями, військовими і т.п. 39 % — готують їсти, прибирають, перуть, ходять до магазину і купують все (мається на увазі самостійно). На пропозицію назвати, чим відрізняються дорослий від дитини, діти знову ж таки оперували зовнішніми відмінностями в одязі, дозволеності мати щось (прикраси, годинник, телефон), робити те, що дітям заборонено, (підмалювати очі, носити модне взуття та аксесуари — дівчатка,

хлопчики ж головною відмінністю називали керування машиною, мотоциклом, бізнесом).

Запитання, що стосувалися уявлень дітей про їхнє майбуття, показали, що переважна більшість дітей (56%) своєю головною справою у дорослому житті назвали навчання в школі і все, що з цим пов'язано. Дошкільникам ще досить важко визначитися з власною «дорослою перспективою». 24% дітей хочуть бути дорослими (без пояснень, або ж «щоб працювати, заробляти гроші і купувати все, що хочу»), 31% поставилися досить байдуже до перспективи дорослішання (можливо, мають уявлення, що в дорослому житті за все прийдеться відповідати самому), а 45% (серед них і ті, які не мали самостійного визначення) хотіли б залишитися дітьми, бо «можна гратися, не треба вчитися в школі...».

Відповіді дорослих у 63% засвідчили про відсутність або незначну кількість таких розмов з дітьми. На запитання «чому?» практично всі відповіли, що не знають, про що говорити або ж нема про що говорити. У 16% випадках батьки підтвердили, що інколи мали з своїми дітьми бесіди про дитяче та доросле життя, в окремих випадках це стосувалося розмов про появу дитини на світ. До того ж діти самі є свідками теперішнього «дорослого» життя, батьки, щоб утримувати сім'ю, змушені багато працювати та недостатньо часу приділяти дітям. В бесідах з окремими батьками з'ясувалося, що така тематика дещо заскладна для розмови з дітьми, не викликає інтересу та закінчується, як правило, настановами на зразок як поводитися із знайомими та незнайомими дорослими. В якості ілюстрацій певних ситуацій батьками використовуються фрагменти з фільмів, мультфільмів, інших телепередач. Мало хто згадав про прочитану разом книгу чи випадок, що мав місце на спільних прогулянках, поїздках.

Педагоги дошкільного закладу, як правило, не планують таких або подібних тем, оскільки домінанта все ж відводиться предметно-навчальній діяльності. Напрошується висновок, що вони не готові до таких розмов з дітьми.

Означений стан речей засвідчує, що даному життєвому аспекту приділяється незначна увага з боку батьків та вихователів, оскільки дорослі не надають йому належного значення в особистісному становленні дитини. Такі теми, як правило, розцінюються як такі, що дитина із дорослішанням сама буде

цікавитися та розбиратися в них. Саме отримані дані в ході констатувального етапу дослідження слугували для підбору методів щодо формування у старших дошкільників уявлень про світ дорослих.

Під час експерименту вихователі облаштовують у групових кімнатах простір для ігор, занять та відпочинку дітей. Дітям повідомлятимуть тему кожного дня, пропонуватимуть удома підготуватись до даної теми (щось намалювати, поспостерігати, придумати розповідь, загадку і т.д.). Співпраця з дітьми має відбуватися на рівні співробітництва, поважати гідність дитини, постійно радитись з дітьми: «Як ти думаєш?», «А як буде краще», «А ви хочете? І т.д.».

Дорослі постійно намагатимуться надавати дітям можливість вибору діяльності, змісту роботи, спілкуванню. Важливим має бути співпраця з батьками для того, щоб вивчати особистість кожного малюка. Заняття не завжди були спеціально організованими. Для формування узагальнених уявлень про світ дорослих вихователі використовуватимуть навчальні ситуації, дидактичні ігри. Разом з дітьми дорослі будуть проводити досліди, вирішувати різні проблемні ситуації. Під кінець дня разом з дітьми обговорюватимуть день, що пройшов, радитимуться щодо наступного дня.

Гра «Сім'я»

Мета: Спонукає дітей до творчого відтворення в іграх побуту сім'ї. Удосконалювати уміння самостійно створювати для замисленого сюжету ігрове оточення. Формування моральних якостей (гуманність, любов, співчуття та ін.).

Ігровий матеріал: ляльки, іграшковий посуд, меблі, музичні інструменти, предмети-замінники.

Ігрові ролі: дідусь, бабуся, онук, онучка, мама, тато, брат, сестра.

Хід гри: З метою розвитку гри дорослий спочатку проводить бесіду з дітьми на тему «Де працюють батьки», розкрити моральну сутність діяльності дорослого: відповідальне ставлення до своїх обов'язків, взаємодопомога, позитивне ставлення до своєї професії.

Далі дорослий спонукає дітей до творчого відтворення в іграх побуту сім'ї. Пропонує дітям побудувати будівлю за уявою, використовуючи будівельні матеріали. Під час будівлі вчить

дітей домовлятися щодо спільної діяльності, створювати попередній план конструкції, доводити роботу до кінця.

Гру «Коли мами немає вдома» можна організувати разом з меншими дітьми, попередньо пояснити мету спільної гри: навчити малюків розподіляти ролі, планувати гру, гратися самотійно, без допомоги дорослого.

Гра «До нас прийшли гості» має за мету навчити дітей, як правильно запрошувати у гості, зустрічати гостей, дарувати подарунки, поводити себе за столом.

У грі «Я допомагаю мамі» дорослий має вносити в неї елементи праці: прання лялькової білизни, ремонт одягу, книжок, прибирання.

У сюжеті будь-яких дитячих ігор дорослий має вносити новий зміст. Наприклад, гра «Сімейне свято» передбачає показ концерту з використанням дитячих музичних інструментів. Усі члени сім'ї виконують пісні. Танцюють, загадують загадки, грають у настільні ігри тощо.

Конспект заняття на тему «Праця чоловіків та жінок»

Завдання

1. *Уточнювати, диференціювати знання дітей про специфіку праці чоловіків та жінок.*
2. *Формувати уявлення про колективний характер праці чоловіків та жінок (взаємозв'язок між чоловічими та жіночими професіями).*
3. *Узагальнити знання дітей суспільно значущий результат праці людей різної статі.*
4. *Виховувати повагу до людей різних професій, захоплення їх маскулінними та фемінінними якостями, що проявляються в процесі праці.*

Попередня робота: розглядання альбому з чоловічими та жіночими професіями, читання віршів та творів про професії, заучування прислів'їв про працю, бесіди про працю дорослих, сюжетно-рольові ігри, що відображають працю дорослих.

Матеріал: ілюстрації, на яких зображені дорослі, котрі працюють, картки з віршами, таблички з назвами професій, дидактична гра «Кому що потрібно для роботи».

Хід заняття:

В: Діти ми сьогодні пригадаємо, де і ким працюють ваші батьки.

Д: Вчитель, лікар, шофер, перукар, юрист, і т.д.

В: Чудові та дуже важливі професії у ваших батьків. Щоб жити у суспільстві повноцінно, потрібно, щоб були різні професії. Люди хочуть багато знати та вміти, тому є вчителі, письменники, журналісти. Щоб лікувати людей, є лікар. А щоб перевозити людей, які професії необхідні?

Д: Водій, машиніст, пілот.

В: Є такі професії, які існують у сільській місцевості, і причому дуже давно (*хлібороб, пекар, птахівник, тваринознавець*), а існують зовсім «молоді професії» — програміст, менеджер і т.д. Але для всіх професій важливо, щоб людина виконувала свою роботу добре. Для чого працюють ваші батьки?

Д: Заробляти гроші, купувати одяг, їжу і т.д.

В: Щоб у сім'ї був добробут, дорослі мають працювати, а діти повинні допомагати дорослим по господарству, бережно ставитись до речей тощо.

В: Уявіть, що ніхто не буде працювати, що тоді станеться?

Д: Усім буде погано. Не буде будинків, одягу, їжі і т.д.

В: Діти. Працювати можна по-різному. Коли люди працюють на совість, вони радують один одного. Подивимось на цю картинку. Яку намалювала мама Тані Поліно, яка є художницею, вона вам подобається?

Д: Так.

В: Чому?

Д: Картина яскрава, охайна.

В: Як ви думаєте, вона любить свою роботу? Чому?

Д: Так. Картина прикрашає нашу групу, створює затишок, всім подобається.

В: Ви чули, про таких людей говорять: майстер своєї справи, у нього золоті руки. Згадайте, які прислів'я про працю ви знаєте.

Д: Довгий день до вечора, коли робити нема чого. Справа майстра боїться тощо.

В: Буває, що люди працюють ліниво. Уявіть, що швачка забула пришити гудзик до пальта. Чи зручно буде людині?

Д: Ні. Буде холодно та некрасиво ходити без гудзика.

В: Молодці, коли професія людині подобається, коли вона обирає її тому, що вміє її робити краще за інших, тоді і їй радісно, й іншим приємно.

В: Перед вами картинки. Люди яких професій на них зображені. Допоможіть мені підібрати інструменти до цих професій. Та поясніть, чи потрібна праця цих людей і навіщо?

В: Які професії частіше обирають чоловіки? (*Чоловічі професії*).

Д: Водій, будівельник, військовий, пілот, міліціонер.

В: А чому це саме чоловічі професії?

Д: Чоловіки сильні, сміливі, витривалі, рішучі (показ картинок).

В: Ким частіше працюють жінки?

Д: Вчитель, вихователь, медсестра, перукар, тому що жінки добрі, ніжні, уважні, турботливі (показ картинок).

В: І у чоловіків, і у жінок можуть проявлятися однакові якості. Але в переважній більшості ви вірно охарактеризували якості чоловічі та жіночі.

В: Як ви вважаєте, у трудовій діяльності, чи можуть чоловіки обійтись без жінок?

Д: Вони іноді працюють разом.

В: Так, тому що чоловіки виконують ту роботу, яка потребує сили, витривалості. Саме чоловіки найчастіше працюють керівниками. Тому що посада зобов'язує людину проявляти твердість характеру, а це не завжди можуть робити жінки. Але чоловіки та жінки доповнюють один одного у роботі, разом вони створюють те, що необхідно людям для здоров'я, щасливого життя. Є ще такі професії, як музиканти, співаки, актори. Для чого потрібна їхня праця?

Д: Веселити інших, допомагати відпочивати, піднімати настрій.

В: Якщо дитина з дитинства будь-яку справу робить якісно, то, ставши дорослою, вона буде дарувати радість іншим людям своїми хорошими справами.

З дітьми проводились дискусії на тему «Чому і навіщо люди товаришують?» «Що таке любов?», «Що є добре, а що погано» і т.д., екскурсії на виробництво, «особливості праці чоловіків та жінок».

При створенні ситуацій виконання статевих ролей з позиції морально-духовного становлення особистості дитини використовуюся метод порівняння, суть якого є в порівнянні поведінки конкретної дитини в реальному житті з аналогічними ситуаціями, в які потрапляють герої літературних творів (хлопчиків та дівчаток). Діти програвали ситуації та знаходили вірні рішення розв'язання складних випадків.

Крім того, використовуюся метод моделювання життєво важливих ситуацій. Кожна ситуація включала проблему та ряд дій, які дитині пропонувалося вибрати, програти та керуватися ними у спілкуванні з ровесниками:

1. Ти їдеш у трамваї, сидиш біля вікна. Заходить жінка. Ти:
 - пропонуєш їй своє місце;
 - продовжуєш сидіти та дивитись у вікно;
 - сідаєш на руки до мами.
2. Ти виходиш гуляти. У дворі собака. ти:
 - сміливо проходиш повз неї;
 - повертаєшся додому за мамою;
 - починаєш плакати.
3. Ти зайнятий цікавою грою. У групу заходить помічник вихователя. В її руках важка каструля і тарілка з хлібом, ти:
 - продовжуєш гратися;
 - допомагаєш нести хліб;
 - пропонуєш комусь з товаришів допомогти няні.
4. Хлопці ображають дівчинку. Вона плаче. Ти:
 - пройдеши повз;
 - покличеш старшого брата чи маму;
 - сам захистиш дівчинку.
5. За обідом дівчинка вилила на себе сік. Ти:
 - робиш вигляд, що не помічаєш;
 - біжиш за серветкою та допомагаєш впоратись з неприємністю;
 - кличеш няню.
6. У Олі день народження, ти:
 - даруєш їй свій малюнок;
 - говориш приємні слова;
 - залишаєш дівчинку без уваги.
7. Діти вийшли на прогулянку, у Сергійка не зав'язані шнурки, шапка одягнута абияк, ти:
 - допомагаєш йому привести його зовнішній вигляд до ладу;
 - жалієшся вихователю на те, що Сергійко неохайний;
 - робиш вигляд, що не помічаєш, що у хлопчика щось негаразд із зовнішнім виглядом.
8. Мама захворіла, ти:
 - будеш турбуватися про неї (принесеш води, поправиш ковдру, постіль і т.д.);

- продовжиш грати неначе нічого не сталося;
- почнеш капризувати.

9. Хлопчики б'ються, ти:

- розповіси про все вихователю;
- зробиш вигляд, що не помітиш бійки;
- допоможеш їм помиритися;
- сам (а) візьмеш участь у бійці.

10. Під час повернення з прогулянки вихователь попросила зібрати іграшки в корзину та віднести її до групи. Корзина виявилась важкою, ти:

- намагатимешся донести корзину сам (а);
- ввічливо попросиш когось з хлопчиків тобі допомогти;
- відмовишся нести корзину.

11. Дівчатка граються у м'ячика. У Оленки не виходить спіймати м'яча. Подружки голосно сміються. Олена засмучена, ти:

- смієшся разом з усіма;
- заспокоюєш та вчиш дівчинку, як правильно ловити м'яча;
- не звертаєш увагу на те, що відбувається.

Запропоновані ситуації спонукають до включення та заглиблення дітей в атмосферу символічного проживання власного та групового проживання статевого досвіду, а також емоційній актуалізації статевого «Я» як хлопчика, так і дівчинки.

У процесі повсякденного спілкування з дітьми використовувалась стратегія суб'єктивного взаємовіддзеркалювання, що мала на меті реорганізацію і надбання дітьми власного досвіду «проживання» ситуацій взаємодії та засвоєння цього досвіду в діалозі з ровесниками та дорослими. У практичному плані мова йшла про використання методу проблемних ситуацій, в які щодня «входять» хлопчики та дівчатка.

Діти діяли в реальних або штучно створених ситуаціях, відчуваючи деякі переживання, оцінюючи їх, обмінюючись власними переживаннями з іншими дітьми, будуючи, таким чином, власну модель поведінки. Наведемо приклади використання проблемних ситуацій з елементами самооцінки:

1. Сьогодні після сніданку всі пішли гратися, а Таня залишилась допомагати Ганні Олександрівні прибирати зі столу. Хто із казкових персонажів любив працювати так, як Тетян-

ка? З ким можна порівняти Тетянку з Крихіткою-Ховрошею чи з Лівницею?

2. Оля будувала з кубиків будинок. Підбіг Андрійко, што-вхнув споруду, і будинок розсипався. Ніхто не помітив, як дівчинка засмутилася. І лише Сашко підійшов до Олі, турботливо зібрав кубики і поклав руку на плече дівчинки, заспокоюючи її.

3. Сьогодні на прогулянці ми прибираємо листя з майданчика. Сергійко підняв красивий листочок та подарував його Наташі. Наташа посміхнулася, та нічого не сказала. Чи дарує тато у вашій сім'ї мамі квіти, подарунки? Як мама приймає ці подарунки? Як повела б себе Попелюшка, якби була на місці Наташі? А що б зробила чи сказала ти?

Учора дітям робили уколи. Іринка поводитилась спокійно, стримано. Катеринка, навпаки, кричала, плакала, навіть образила медичну сестру.

Дані ситуації стимулюють дітей до проговорювання власних емоційних переживань, пов'язаних з їх соціостатевою характеристикою, а також з героями літературних творів. Відповіді дітей потрібно аналізувати, надаючи їм особистісний та соціальний зміст.

Педагогами також проводились сюжетно-рольові ігри «Дитячий садок», «Сім'я», «У нас гості», «День народження», «Модний салон», «Перукарня», «Пожежники», «Супермаркет», а також ігри-драматизації «Маша та Ведмідь», «Червона Шапочка», «Дюймовочка» і т.д.

Звертаючись до художньої літератури як до засобу накопичення соціального досвіду виконання статевої ролі дитини старшого дошкільного віку з позиції морально-духовного становлення особистості, ми виходили з широких можливостей літератури як мистецтва слова, на що вказували Л. М. Виноградова, Т. А. Кондратович, Л. П. Стрелкова та ін.

У своїх дослідженнях ми спиралися на нові психолого-педагогічні досягнення у сприйнятті художньої літератури дошкільником (О. П. Терещенко...): поступово дитина навчається ставати на позиції героя, подумки йому сприяти, радіти його успіхам та засмучуватись із його невдач. Про це ж говорять і Л. М. Гурович, Л. Б. Берегова, В. І. Логинова, які відмічають, що хоча увагу дитини все ще привертають дії та вчинки, але в цьому віці вона вже проникає і в переживання, відчуття

та думки героїв, її сприйняттю стає доступним не лише монолітні характеристики («хороший», «поганий»), але й більш складні, ті, що характеризуються протиріччями у вчинках, моральними переживаннями, складними мотивами. На жаль, у сучасних дошкільників падає інтерес до слухання літературних творів, що відмічають і вихователі, і батьки: відбувається заміна читання переглядом телебачення, відеоігор і т.д.

У даний час як у педагогіці, так і у всьому суспільстві яскраво виражений підйом інтересу до витоків духовної культури народу, до вітчизняної історії. У зв'язку з цим у дитячих садках почали приділяти велику увагу заняттям з ознайомлення дошкільників з історією України, на яких бажано використовувати твори, прислів'я, приказки, створені на основі українських народних казок, історичні розповіді про захисників Вітчизни, виділяючи в них не стільки історичні події, скільки характеристики особистостей. При цьому акцент робиться на якості, що притаманні захисникам Вітчизни, захисникам слабких; зверталась увага дітей на те, що мужній герой не може пройти повз тих, кому потрібна допомога, захист.

Твори, що допомагають сформувати уявлення про жіночність, про ідеальну сім'ю, змісту чоловічих та жіночих ролей («Про гуску» В. О. Сухомлинського, «Рване вушко» Е. Сетона-Томпсона, «Тато вдома» Є. Серової та ін.), використовувались для того, щоб сформувати у дітей уявлення про якості жіночності, миротворчості, ідеальну сім'ю, де всі турбуються один про одного, у всьому допомагають, разом проводять вільний час. Необхідно підкреслювати дітям, що всі герої в таких творах відчувають себе щасливими від того, що вони всі разом, тим самим формувати у дітей стереотип або «програму» поведінки.

Що стосується поведінки, пов'язаної зі статевими ролями, які полягають у розподілі праці та обов'язків відповідно до статі. Для того щоб показати дітям працю дорослих, обов'язки у сім'ї, розподіл цих обов'язків (тобто виконання соціальних ролей), можна використовувати розповіді Д. Габе «Моя сім'я», Н. Забіли «Катруся вже доросла». Вони формують у дітей уявлення про те, що у домашній роботі беруть участь усі, кожен робить те, з чим він найкраще справляється. Твори Н. Яночкиної «Великий та маленький», З. Александрова «Бабуся», Є. Труднева «Наша бабуся» дають дітям уявлен-

ня про взаємовідносини братів та сестер, про взаємовідносини бабусь та дідусів, про стосунки героїв один до одного. Під час читання художньої літератури великого значення для емоційного підкріплення дітей мають ілюстрації та репродукції картин художників з даної тематики, які допомагають завершити формування узагальненого образу мужності та жіночності. Використання художньої літератури на заняттях та під час життєдіяльності старших дошкільників є ефективним засобом конкретизації загальних уявлень дітей про статеvu поведінку, про прояви мужності та жіночності персонажами залежно від ситуації, тобто про те, як дійсно мають поводити себе чоловіки (хлопчики) та жінки (дівчатка) відповідно до загальноприйнятих у суспільстві норм.

Таким чином, органічно вибудовані у життя дітей представлені вище форми, методи, прийоми будуть спонукати до розширення практики та культури статевої поведінки хлопчиків і дівчаток та слугуватимуть засобами пізнання старшими дошкільниками світу дорослих.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. — К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 1999.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я» — у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О. Кононко. — К. : Світич, 2009.
3. Виноградова Н. Ф. Теоретические и научно-методические основы ознакомления детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с окружающим миром. Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора педагогических наук. — М., 1994, с. 36.
4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Наук.-метод. посіб. / За ред. І. Єрмакова. — Запоріжжя: Центріон, 2005. — 640 с.
5. Кононко О. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч. — метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я» — у Світі» / О. Кононко. — К. : Світич, 2009. — 208 с.
6. Куликовская И. Мировидение. Программа интеллектуально-познавательного развития детей. — Ростов-на-Дону: Учитель, 2003. — 128 с.
7. Титаренко Т. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. — К. : Либідь, 2003. — 376 с.

Розділ 6. ЗБАГАЧЕННЯ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ПРО ЛЮДСЬКЕ ЖИТЛО

Роки, що минули з часу проголошення незалежності Української держави, ознаменовані інтенсивною розробкою й утвердженням концептуальних засад відродження та забезпечення життєдіяльності національної системи освіти, спрямуванням її на принципово нові суспільно-політичні та соціально-культурні орієнтири. З-поміж провідних завдань модернізації змісту та гуманізації цілей дошкільної освіти чільне місце надається цілісному підходу до розвитку особистості, прилучення дитини до системи цінностей, культури і традицій українського народу.

Ця проблема набуває особливого значення у дошкільній царині, позаяк становлення особистості починається в дошкільному віці, коли відбувається природна інтеграція в духовний світ і традиційний життєустрій українського народу, формування ціннісного ставлення до рідного краю і культурних надбань свого народу. Саме тому одним із напрямів роботи освітньої лінії «Дитина у світі культури» Базового компонента дошкільної освіти України є ознайомлення дітей з особливостями житла (дім, оселя, помешкання), предметами побуту та вжитку, які необхідні для життєдіяльності людини.

Сьогодні можна багато говорити про пізнання дитиною навколишнього світу, про виховання любові до рідної землі, Батьківщини, але не варто забувати при цьому, що засвоєння неосяжного світу починається зі свого рідного дому, своєї родини, тобто з невід'ємної частинки своєї «маленької батьківщини», членом якої є дитина. О. Усова справедливо зазначала, що «у практиці виховання часто стається так, що близьке і рідне мало використовується», ігнорується шлях від близького — до далекого, від знайомого — до незнайомого, яким повинна пройти кожна дитина.

І, мабуть, кожен з нас, читаючи філософську казку Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц», замислювався над питанням головного героя: «А де ж люди?» та дивувався почутій відповіді: «Їх носить вітром. У них немає коріння». А чи можливо жити на землі, не маючи своїх коренів, не відчувати шанобливого ставлення до свого роду, не знати місця,

де зроблені перші кроки, не шанувати своїх батьків!? Якщо це й можливо, то, безперечно, неприродно.

Тож укотре хочемо акцентувати увагу на поняттях, які, на жаль, сьогодні втрачають свою особливу значимість: рідний дім, сімейні традиції, родинні будні і свята.

Житло – центр просторового буття дитини

Людське житло, як і сама людина, має свою історію. Раніше люди не будували великі будівлі, а пристосовувалися до умов тієї природи, яка їх оточувала. Скільки різноманітних за формою та величиною будинків створювали різні народи за всю історію свого існування! Круглі і квадратні, високі і низькі, розміщені на землі та на дерев'яних стовпах-ніжках. Такі різні форми житла не придумувалися архітекторами, а диктувалися природними умовами, особливостями культури та традицій, які майстри-будівельники передавали від одного покоління до іншого.

Будівельні матеріали для житла у різних народів визначалися природними умовами: народи, які жили в лісовій зоні, будували своє житло переважно з дерева; у степовій зоні житло будували із глини, каміння, цегли; у країнах з жарким кліматом використовували соломку, кору дерева. А люди, які жили на півночі, тривалий час будували собі житло із снігу та криги, адже іншого матеріалу для будівництва у тій місцевості не було.

Сьогодні житло людини меншою мірою залежить від географічного фактора та природних умов і, мабуть, більшою мірою визначається матеріальними статками людини. Проте і великий приватний будинок, і маленька міська квартира є центром просторового буття людини, тим простором, що захищає її від несприятливих умов, впливів оточуючого світу, причому не тільки природних (дощ, сніг, холод, спека), але й соціальних (розуміння чи непорозуміння, безпека морального чи фізичного приниження і т.д.).

Тлумачні словники визначають житло як будинок, у якому живуть люди, об'єднані спільними інтересами.

	Толковый словарь живого русского языка. В. И. Даль.	Толковый словарь русского языка. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведов
Дім	<ol style="list-style-type: none"> 1. Будівля для житла. 2. Родина, господарі. 3. Рід, покоління. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Житлова будівля. 2. Власне житло, а також сім'я, люди їх господарство. 3. Місце, де живуть люди, об'єднані спільними інтересами, умовами існування. 4. Династія, рід.
Сім'я	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сукупність близьких рідних, які проживають разом. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Люди, які проживають разом, родичі. 1. Люди, об'єднані спільними інтересами.

Поняття «дім» для людини виражає декілька значень, які мають єдність і емоційну характеристику:

- це дах, захист від зовнішніх впливів, де можна заховатися від негоди;
- це місце проживання, офіційна адреса, де можна знайти людину, написати листа, тобто місце у просторі соціального світу, де він знаходиться;
- спосіб життя сім'ї, теплий і затишний осередок, усвідомлення важливості того, що вдома на тебе очікують і розуміють, радіють успіхам співпереживають, туди поспішають.

Для дитини дошкільного віку рідний дім складається з таких складових:

- будівля, стіни, дах будинку;
- сім'я, рідні, брати, сестри, бабуся, дідусь та ін. рідні люди;
- певна визначеність оточення (люди, речі, середовище);
- життєвий устрій, режим дня, система цінностей;
- сімейний мікроклімат: емоційний стан, почуття безпеки, домашнє тепло;
- свій власний простір.

Із пізнанням дитиною навколишнього світу, її поняття про власний дім поступово розширюється: рідними стають вулиця, місто (село), країна, земля. Таким чином власний дім стає для людини сукупністю взаємопов'язаних рівновеликих просторів — від розмірів свого власного помешкання до кордонів батьківщини, Землі і навіть Космосу: Наш дім — Україна, Земля — наш спільний дім. Тож психологічне наповнення

ідеї дому в переживаннях людини має пульсуючі кордони: може розширюватися до розмірів всесвіту або звужуватися до власного «Я».

Дані, отримані в результаті експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку засвідчують, що для них значить рідний дім. Аналіз відповідей показав, що:

- 45% дітей визначають своє житло як сім'ю, де є мама, тато, дідусь, бабуся, братик, сестричка;
- 37% дітей вважають, що дім — це наша квартира (будівля), з меблями, предметами побуту, іграшками;
- 18% дітей визначають своє житло як дім, у якому вони проживають.

Власний дім — це специфічний простір, у якому є певні предмети і речі, які не тільки слугують людині відповідно до своїх функціональних призначень, але і втілюють відносини між членами сім'ї. Зрозуміло, що домашні речі стали для нас настільки звичними, що ми часто не звертаємо на них уваги. Але як же обійтися без них хоч один день у нашому житті! Важко, навіть, порахувати скільки речей допомагає нам його прожити. Вранці ми користуємося милом, зубною щіткою, полотенцем; за сніданком — чайником, тарілкою, чашкою; щоб вийти з квартири кожному необхідні одяг і взуття. І так кожен день протягом всього життя ми проводимо серед речей і користуємося ними. Якщо уявити, хоч на хвилинку, що всі ці речі раптом кудись зникли: як випити чай без чашки, спати без ковдри!? Звичайно, без цих речей ми будемо зовсім безпорадні.

Люди і речі тісно пов'язані між собою. Так, в історії власного житла речі та облаштування дому стають невід'ємною частиною простору дому. Саме через належність речей членам родини символічно відбувається відношення до власника (це татове місце, його крісло, газети, які він читає. Це ранець братика, з яким він ходить до школи). Зокрема, меблі в домі певною мірою демонструють взаємовідносини між членами сім'ї. В. Даль писав, що розміщення меблів у сімейному домі в будь-яку епоху і в будь-якому етнічно вираженому середовищі демонструють традиції і цінності сім'ї.

Власне житло стає для дитини першим соціальним простором, де взаємовідносини членів сім'ї символічно закріплені, певним чином, у предметному середовищі. Саме в своєму со-

денному домашньому досвіді малюк уперше пізнає сутність присвійних мовних форм — моє, твоє, мамине, татове — через усвідомлення належності особистих речей кожного із членів сім'ї. Відомо, що маленькі діти мислять поняттями-комплексами, які є набором елементів, асоціативно пов'язаних один з одним.

Таким чином, меблі, предмети і речі в домі діти розподіляють між членами сім'ї, адже кожен член сім'ї має так звані «зони впливу», здатні займати певні місця з певними речами. Тому дуже часто ми чуємо від дітей — письмовий стіл тата, комп'ютер, матусині книги, крісло, братикове ліжко тощо. Такий розподіл речей у кожному домі різний, бо, як правило, залежить від устрою сім'ї, професії, захоплень та інтересів членів сім'ї.

При цьому діти чітко усвідомлюють ті речі, які належать тільки їм, і часто проявляють ревниве відношення до своїх власних речей, коли на них посягають інші. Мабуть, кожному доводилося бачити, коли в дитяче ліжко на одну ніч кладуть спати маленького гостя, відправляючи господаря в інше місце, чи дають погратися улюбленою іграшкою свого чада. Звичайно, враховуючи дитячу ранимість, батькам необхідно організовувати подібні ситуації дипломатично, обережно тобто так, щоб дитина не відчувала себе ображеною.

Для маленької дитини рідний дім завжди є першим і головним світом, у який вона вперше приходить після народження, де знаходить свій простір (місце) і навчається в ньому жити. Для малюка існувати — значить *займати своє місце у просторі дому* серед домашніх предметів і речей.

Саме тому поняття «місце» у дитячій субкультурі має важливе і насичене змістом значення, адже воно є важливою і первинною категорією в пізнанні дитиною предметного світу. Нам часто доводилося чути від дітей: «Це моє місце», «Я покажу тобі одне місце» і т.д. Дитина постійно потребує зовнішнього підтвердження факту свого існування. Бажання означити і закріпити факт свого існування у поведінці дитини простежується досить яскраво.

Саме тому діти досить часто розставляють на видних місцях ознаки своєї присутності. Наприклад, посеред кімнати будують башту з кубиків розкладають іграшковий посуд чи розпочинають якусь гру, плутаючись серед дорослих. І, ма-

буть, не завжди батьки розуміють, що саме таким чином дитина хоче привернути до себе увагу дорослих, отримати надзвичайно важливий для неї живий відгук на свою присутність.

Проживання дитиною проблеми свого місця як підтвердження факту буття відбувається не тільки в повсякденному житті, а і в процесі спілкування з дорослими. Слухаючи матусині казки, дитина усвідомлює тему житла та його облаштування на чиемусь досвіді: троє поросят побудували з різного матеріалу собі будиночки; Маша, яка потрапила в будиночок до трьох ведмедів, побачила різні за величиною меблі, посуд, які належали Михайлу Івановичу, Анастасії Петрівні та маленькому ведмедикові.

Тобто облаштування свого власного житла дитина постійно порівнює з почутим чи побаченим. Проте своє місце вона знаходить у просторі свого власного дому серед домашніх предметів і речей.

Інформація для вихователів ДНЗ.

Житло людей різних народів характеризується не тільки природними умовами, культурою, а й способом їх життя. Зокрема, для людей, які ведуть кочівний спосіб життя, зручні такі конструкції будинку, які вимагали небагато часу для їх зведення та облаштування. Найпоширенішими тимчасовими оселями для кочівних народів були іглу, чум, балаган, юрта.

Іглу. На півночі тривалий час люди, будували своє житло із снігу. Такі снігові будинки називали *іглу*. Щоб побудувати такий будинок люди вирізали великі снігові плити і виклали їх у вигляді півкулі, щоб вийшло шатро. Потім ці стіни змащували розтопленим тюленьчим жиром у результаті чого утворювалася крижана кірка, яка зміцнювала снігові плити. В іглу немає ні вікон, ні дверей. Вхід у снігове житло передбачено незвичайним способом — через прокопаний у снігу тунель. Таким чином житло захищалося від вітру. А снігові стіни пропускають світло настільки, що можна в іглу обійтися без вікон (окремі будівельники робили вікна із криги). Стіни і стеля іглу завішувалися оленьчими шкурами, що давало не тільки тепло, а й створювало затишок.

Чум. Кочівникам, які займаються оленярством, досить часто доводиться переїздити з одного місця на інше. Таке кочівне життя вимагає тимчасового житла з простою конструкцією, де можна було б зупинитися на певний час.

То ж кочівники придумали чум — житло з простою конструкцією, яке досить швидко будується (влітку — за півгодини, взимку — за годину) з дерев'яних жердин, які накриваються взимку зшитими в полотнища шкурами з лося чи оленя, а влітку — вивареною берестом або звичайною мішковиною. Вхід у чум завішується грубою тканиною. Зони кухонних та спальних речей традиційно розміщуються таким чином: ліворуч від дверей знаходиться жіноче місце з усім кухонним приладдям і продуктами; праворуч — місце для дітей та найближчих родичів; в центрі чуму — вогнище, за яким збиралися члени родини і гості для вечірньої трапези.

Балаган. Якутські народи будували зимове житло у вигляді чотирикутної форми, побудованої виключно з дерева. Основою такого житла була конструкція з міцних дерев'яних стовпів (традиційно зв'язували вісім стовпів). Обкладали балаган тонкими колодами та жердинами і обмазували глиною для збереження тепла; маленькі вікна затягувались кусочками криги, підлогою слугував утрамбований пісок. Облаштування такого житла було надзвичайно простим, існувало одне правило, виконання якого було обов'язковим при будівництві балагану — вхід у балаган завжди робили там, де сходить сонце (якути вважали, що західна сторона є вмістищем злих духів, які надсилають хвороби та невдачі).

Юрта. Унікальну круглу споруду без кутків прямих стін і вікон (світло проникає у юрту через димар) будують кочівні народи степової зони: монголи, казахи, калмики, буряти, киргизи. Саме така форма житла продиктована особливостями степового клімату, якому притаманні сильні вітри та часті зміни і перепади температури. Дерев'яний каркас будівлі ставлять прямо на землю, а взимку — на дерев'яну платформу, застилаючи її шкурами тварин. Щоб захватитися від сильного вітру, стіни юрти зовні обтягують повстиною (зберігає взимку тепло, а влітку дає прохолоду), а в середині — тканиною. Вхід у юрту облаштовують з південної сторони.

Житла осілих народів характеризуються міцністю будівельних конструкцій оскільки вони мають не тимчасове, а постійне призначення для проживання. Найпоширенішими оселями для осілих народів є сакля, фанза, японський будинок.

Сакля — це житло із плоским дахом, яке будують кавказькі горці з глини. Дуже часто вони прикріплюють споруду прямо

до скелі. В середині саклі облаштовують невеликий камін з трубою. Щоб захистити житло від вітру, для будівлі обирають затишну сторону узгір'я. Ті поселення, в яких живуть люди у саклях, називають аулами.

Фанза — це прямокутна будівля з солом'яними або череп'яними стінами та просторими кімнатами (2-3 кімнати), які будують китайські народи. Дах фанзи має своєрідну форму: його куточки підняті вгору і таким чином вони схожі на розправлені крила птаха. Саме така покрівля фанзи прекрасно захищала будівлю від дощу і, за народними повір'ями, перешкоджала проникненню в дім злих духів (які уміють рухатися тільки по прямій). Цікавим є не тільки форма покрівлі, а й її колір, який символізував стан, чин або статок людини: золотисто-жовтий — для імператорів, зелений — для знаті, великих чиновників, а синій — для дрібних чиновників. Бідні люди не мали права прикрашати свої житла.

Японське житло будують із трьох основних матеріалів: бамбуку, циновки і паперу. Таке житло найбільш небезпечне під час землетрусів, які є частим явищем у країні сонця. Стіни такого даху не виконують функцію опори і тому їх можна розсувати чи навіть знімати. Внутрішні стіни теж можна легко переставляти або знімати, оскільки зроблені вони у вигляді рами, яка обтягнута папером чи шовковою тканиною. За допомогою таких пересувних щитів досить легко можна розбити велике приміщення на декілька маленьких кімнат. Обов'язковим елементом інтер'єру японського будинку є невелика ніша, де зібрані книги, живопис, екібани.

Житло на дереві. Досить цікаве житло придумали жителі Індонезії. На шести-, семиметровій висоті над землею люди прив'язують до гілок дерева двоповерхову основу, причому нижня сплетена з кори дерева, на якому є все необхідне для приготування їжі, а верхній — настил із дощок пальми, де є все облаштування для спальної кімнати. З метою забезпечення безпеки жителів таке житло на дереві обов'язково облаштовують над водоймищем. Заходять у дім по довгих сходинах, сплених із жердин.

Позитивний образ рідного дому як загальнолюдська цінність

Психологи стверджують, що на сучасному етапі багато батьків дбають насамперед про матеріальне забезпечення власного дому і меншою мірою турбуються про емоційно насичений образ рідного дому як загальнолюдську цінність. Важливими умовами формування у дітей позитивно насиченого образу рідного дому може бути:

- психологічний клімат сім'ї, емоційно благополучна атмосфера дому, де взаємовідносини побудовані на основі доброзичливості, самоповазі, де присутній особистісно орієнтований підхід у спілкуванні, відсутні суворі форми покарання, де дитина відчуває себе бажаною і захищеною;
- дотримання прав дитини на гру, дозвілля, власний простір та повага до прав на власність;
- надання дитині прав на обговорення сімейних свят, окремих проблем сім'ї і дитячого садка;
- надання дитині можливостей для ініціативи щодо обладнання свого ігрового куточка;
- бережне відношення до результатів діяльності дітей;
- вправлення дитини у проявах співпереживання, турботливості, уважного відношення до рідних і близьких людей;
- самостійність дитини за виконання взятих на себе зобов'язань;
- надання дитині можливості різноманітно і вільно проявляти свої інтереси, мати особистий час для занять улюбленою справою.

Психологічний клімат сім'ї

У науковій літературі синонімами «психологічний клімат сім'ї» є «психологічна атмосфера сім'ї», «емоційний клімат сім'ї», «соціально-психологічний клімат сім'ї» «психологічне здоров'я сім'ї». Важливо відмітити, що чіткого визначення цього поняття немає. Зокрема, О. Добриніна під «соціально-психологічним кліматом сім'ї» розуміє її узагальнену, інтегративну характеристику, яка відображає ступінь задоволення членів сім'ї основними аспектами життєдіяльності, загальним тоном і стилем спілкування.

Психологічний клімат у сім'ї визначає стійкість внутрішньосімейних відносин, здійснює вагомий вплив на розвиток і виховання як дітей, так і дорослих. Забезпечення позитивного психологічного клімату в сім'ї часто називають психотерапевтичною функцією, що вказує на взаємну моральну, емоційну підтримку та забезпечення психічного комфорту. Він не є незмінним, створеним раз і назавжди. Його створюють члени родини.

Так, для позитивного психологічного клімату характерні такі ознаки:

- згуртованість;
- можливість різнобічного розвитку особистості кожного члена сім'ї;
- доброзичлива вимогливість членів сім'ї один до одного;
- почуття захищеності та емоційного задоволення;
- відповідальність і гордість за належність до своєї сім'ї.

У сім'ї з благополучним психологічним кліматом кожен її член відноситься один до одного з любов'ю і повагою, довірою і готовністю допомогти.

Важливими показниками позитивного психологічного клімату сім'ї є:

- прагнення всіх членів сім'ї проводити вільний час у домашньому колі;
- проводити бесіди на цікаві для всіх теми;
- сумісно виконувати домашню роботу;
- бачити хороші намагання, підкреслювати гідність і добрі справи кожного.

Якщо ж члени сім'ї переживають тривогу, емоційний дискомфорт та відчуження — в такому випадку говорять про неблагополучний психологічний клімат у сім'ї.

Близьким до визначення поняття «психологічний клімат сім'ї» вживається поняття «психологічне здоров'я сім'ї». У психолого-педагогічній літературі воно визначається як стан психологічного благополуччя сім'ї, що визначає адекватну регуляцію поведінки і діяльності всіх членів сім'ї (В. Торхтій). До основних критеріїв психологічного здоров'я сім'ї відносять:

- єдність сімейних цінностей;
- функціонально-рольову узгодженість;
- соціально-рольову адекватність в сім'ї;

- емоційне задоволення;
- прагнення до сімейного довголіття.

Ці критерії психологічного здоров'я сім'ї створюють загальний психологічний портрет сучасної сім'ї і, перш за все, характеризують ступінь її благополуччя.

Напрями роботи ДНЗ з формування узагальненого образу власного житла.

1. Мій дім.

Мета: Виховання любові до рідного дому, бажання до його облаштування, підтримання порядку в ньому.

Засоби:

- *Проведення бесід:* «Дім, в якому я живу», «Моя кімната», «Мій ігровий куточок», «Чому я люблю свій дім», «Якщо мама втомилася», «Мої домашні обов'язки», «Як я допомагав татові, бабусі, братику».
- *Малювання:* «Дім, в якому я живу», «Моя кімната», «Мій ігровий куточок», «Моя сім'я», «Житло, яке збудувала пташка (за вибором дитини)», «Житло, яке будуть звірі».
- *Уявні ситуації:* «Щоб у домі стало веселіше», «Як би я перш облаштував свою кімнату», «Ремонт», «Будинок моєї мрії», «Вихідний день вдома», «Як би я прикрасив свій дім».
- *Сюжетні ігри:* «Сім'я», «Новосілля», «Прибирання», «Татове свято», «День народження мами».
- *Ігри-драматизації:* «Лисиця і заєць», «Теремок», «Троє поросят».

Ручна праця, конструювання: виготовлення сувенірів, поробок для прикрашання дому, виготовлення сімейного альбому (портрети мами, тата, братика, сестрички, зроблених дітьми).

1. Сімейні традиції

Сім'я сьогодні переживає не найкращі часи, та й сама система сімейного виховання зазнала вагомих змін. Динамічна і часом не передбачувана соціально-політична атмосфера в країні значно ускладнила виховний процес, коли підрастаюче покоління вбирає в себе недоліки суспільства в певні переломні періоди, а в результаті — відбувається руйнування статусу сім'ї, втрачається взаєморозуміння між членами родини. За останні десятиріччя сімейні традиції змінилися. Те, що раніше було

святим, символічно значимим, повним світоглядного змісту, сьогодні дещо втратило свою сутнісну висоту. Комп'ютерні ігри, аудіо-, відеопродукція, ескалація насилля і жорстокості в засобах масової інформації «успішно» витісняють дорослих з виховного процесу, замінюють дітям батьківське спілкування, підривають авторитет сім'ї.

Причинами сімейних проблем стають не тільки соціальні складності, але й невміння чи небажання батьків турбуватися про благополучний клімат, домашній затишок, збереження добрих сімейних традицій, які, на жаль, сьогодні втратили свою значимість, звузилися до сімейного відпочинку та святкування окремих свят.

Сімейні традиції — це узаконені часом правила життя сім'ї. Для кожного малюка надзвичайно важливо відчувати себе частиною єдиного, взаємопов'язаного відповідальністю і обов'язками сімейного колективу. Вони зближують рідних людей, роблячи сім'ю сім'єю, а не просто спільнотою по крові. З одного боку, сімейні традиції є однією з важливих умов формування психологічного здоров'я і психологічного клімату сім'ї, а з другого — є своєрідними механізмами передачі наступним поколінням законів внутрішньосімейної взаємодії, правил сімейного спілкування, способів вирішення проблем і конфліктів.

В основі сімейних традицій завжди лежать якісь ідеї, норми, які акумулюють досвід соціального розвитку, фіксують минуле і сьогодення сім'ї, забезпечують стабільність відносин, упорядковують і структурують їх. На думку психологів, сімейні традиції та ритуали можуть стати своєрідним щепленням проти віддаленості дітей від батьків, їх взаємного порозуміння.

І хоча організаторами і продовжувачами сімейних традицій є дорослі, проте для дітей вони мають неабияке значення. Матусина звичка розповідати дитині добру казочку перед сном, тайне переодягання тата в Діда Мороза, який приносить подарунки на Новий рік, відшукування малюком під подушкою подарунка від Миколая і навіть щоденні вечери, під час яких члени сім'ї діляться враженнями від прожитого дня — саме такі, на перший погляд, дрібнички прийнято називати сімейними традиціями. Вони дають перші уроки людських стосунків, вносять в дитяче життя почуття стабільності, знімають

тривогу, втішають у миттєвих прикрощах чи невдачах. Мовою психологічних термінів саме сімейні традиції і ритуали виконують опірну і стабілізуючу функції для дитячої психіки.

Які ж сімейні традиції визначають старші дошкільники в першу чергу? Під час експериментальної роботи в дошкільному навчальному закладі ми з'ясували, що найпоширенішими сімейними традиціями були святкування в сім'ї Нового року і дня народження (72%), поїздка на відпочинок (21%), проведення вихідних днів у колі сім'ї, відвідування лялькової вистави, зоопарку тощо (7%). Більша половина опитуваних дітей старшого дошкільного віку (58%) не звикли до спільної щоденної вечері (обіду), де збираються всі члени родини: на прохання намалювати домашню вечерю діти зображають себе за столом з чашкою, тарілкою, телевізором. Відповіді, отримані під час бесіди, показали, що 35% дітей дивляться мультфільми, коли вечеряють.

На жаль, не всі дорослі усвідомлюють, що сімейні трапези за спільним столом є однією з важливих домашніх ситуацій, де дитина навчається усвідомлювати себе в загальному просторі взаємовідносин з іншими людьми. Тут закладається розуміння таких базових відношень, як моє — твоє, загальне — особисте, розуміння свого місця серед членів родини (справедливість розподілу, співвідношення власних бажань і можливостей). Цей простір накритого столу є, по суті, полем опредмечених відносин всіх членів родини. Розкладені тарілки і прибори означають місце та особистий простір для кожного учасника сімейної трапези. Дитина бере посильну участь: рахує всіх членів сім'ї, розкладає ложки, вилки тощо.

Саме за такими, на перший погляд, дріб'язковими щоденними діями діти зустрічаються з необхідністю користування спільними предметами за столом, тобто навчаються бути співучасником у загальному предметно-соціальному просторі. Важливо, щоб за таким дійством батьки дбали не тільки про фізіологічний процес нагодовування дитини, але й звертали увагу на елементарний етикет поведінки, необхідні постулати ввічливості («Передай, будь ласка, хліб», «Долий, будь ласка, чаю» тощо).

М. Осоріна підкреслює, що психолог може дати об'єктивну характеристику сім'ї, відвідавши сімейний обід чи вечерю. Простір накритого столу, за яким зібралися члени родини,

вчена порівнює з шахматною дошкою та розміщеними в певній позиції фігурами. Як досвідчений шахматист миттєво зчитує розподіл сил на дошці, так і хороший психолог відразу відчує дух сім'ї та особливості взаємовідношень у сімейній групі.

Важливо, щоб такі спільні сімейні дієства відбувалися не тільки на свята чи в окремо визначені дні, а й стали звичними у будні. Ми називаємо щоденними буднями обговорення новин, принесених татом чи мамою з роботи, дружній сміх біля телевізора, мовчазну підготовку уроків старшого братика чи сестрички. І саме *такі будні дитини у рідному домі визначають стиль життя, допомагають відрізнити головне від другорядного, святе від пустого.*

Таким чином в рідному домі дитина засвоює перші уроки життя, бачить красу людських взаємин, збагачує свій життєвий досвід.

Ми пропонуємо напрями виховної роботи в дошкільному навчальному закладі, які допоможуть дорослим сформуванню у дітей знання та ціннісне ставлення до рідного дому, розширити уявлення про свою родину та родинні традиції.

II. Сімейні традиції.

Мета: Виховувати ціннісне ставлення до сімейних традицій, бажання їх зберігати і відтворювати.

Засоби:

- *Проведення бесід:* «Як я проводжу вихідні дні». «Мій найкращих вихідний», «Мій день народження», «Свята у моїй родині», «Як я вітав бабусю, дідуся», «Наші сімейні традиції».
- *Малювання:* «Обереги моєї сім'ї», «Дім (подвір'я) моєї бабусі», «Господарство моєї бабусі», «День народження братика (сестрички)».
- *Уявні ситуації:* «На гостинах у друзів», «Як я приймаю гостей», «Як я приходжу в гості», «Як я накрию стіл для гостей», «Що я побажаю мамі (тату, братику, сестричці) на свято», «Як я буду вітати бабусю (дідуся) з днем народження».
- *Сюжетні ігри:* «Готуємося зустрічати гостей», «День іменинника».

- *Ручна праця, конструювання*: виготовлення подарунків для членів родини до свят, виготовлення фотоальбому «Наші сімейні традиції».

III. Моя родина.

Мета: Виховувати шанобливе ставлення до своєї сім'ї, свого роду, інтерес до історії власного роду, його членів.

Засоби:

- *Проведення бесід*: «Якими є (були) мої дідусь, бабуся», «Чим займалися мої дідусь, бабуся, прадідусь, прабабуся», «Я пишаюся своїм татом, мамою, дідусем, бабусею, бо вони...», «Мої найдорожчі люди», «Мій рід».
- *Малювання*: «Моя родина», «Фото моєї сім'ї», «Родинне дерево».
- *Уявні ситуації*: «Якщо мама втомилася», «Що б я хотів змінити», «Якби чарівник запропонував три бажання», «Якби я був чарівником...».
- *Сюжетні ігри*: «Сім'я», «Магазин подарунків», «Ярмарок дитячих робіт».
- *Ручна праця, конструювання*: виготовлення подарунків для всіх членів родини, виготовлення вітальних листівок.

Література

1. Абраменкова В. Детская субкультура: содержание, функции, значение в культуре / В. Абраменкова. — 3-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Речь, 2001. — 276 с.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посібник / наук. ред. О.Л. Кононко. — К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. — 243 с.
3. Коськов М.А. Предметный мир как объект культурологи // Формирование дисциплинарного пространства культурологи. Материалы научно-методической конференции. 16 января 2001 года, Санкт-Петербург. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество. Серия Symposium. Выпуск 11. СПб. 2001. — С. 57-61.
4. Осорина М. Секретный мир детей. — СПб.: Питер, 2010. — 368 с.
5. Филатова Д. Формирование психологической культуры детей дошкольного возраста / Д. Филатова // Кіровоанне у адукації. — 2012. — № 11. — С. 24-30.

Розділ 7. ВИХОВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ДОБРОЗИЧЛИВІСТЬ, ЇЇ РОЛЬ В ЖИТТІ ТА СПОСОБИ ПРОЯВУ

Роль доброзичливості в житті сучасних дошкільників

У дошкільному віці виховуються важливі моральні якості дитини, риси характеру, що мають винятково важливе значення для всього подальшого життя. Роботи психологів (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Запорожець, С. Рубінштейн) містять загальні вказівки про те, що виховання моральних якостей особистості відбувається в процесі засвоєння дитиною соціальних цінностей, вимог, норм, які за певних умов стають внутрішнім багатством дитячої душі, змістом спонукальних мотивів її поведінки. В результаті такого засвоєння дошкільник отримує власну своєрідну систему цінностей, за допомогою якої він оцінює все, що його оточує.

Діти дошкільного віку відзначаються високою сприйнятливістю. Вона обумовлена пластичністю нервової системи, здатністю легко сприймати і реагувати на подразники з оточуючого середовища. Все емоційно пережите дитиною, стає предметом її уваги і надовго запам'ятовується.

Важливого значення у моральному вихованні дошкільників набуває друга їх особливість — чуйність до емоційних впливів. Емоційний чинник — саме та особливість, яка відкриває реальні передумови для формування важливих позитивних якостей особистості, кладе міцний фундамент морального стійкого характеру.

Також варто відмітити ще одну особливість дошкільнят — схильність до наслідування. Моральне виховання старших дошкільників має ряд особливостей: починає формуватись суспільна цілеспрямованість, виникає супідрядність мотивів, самооцінка, самостійність, поступово оцінки стають мотиваційними.

Одним із провідних видів діяльності в дошкільному віці є гра. Гра — це така форма діяльності, де дитина репродукує основні ідеї людської діяльності й засвоює ті форми стосунків, які будуть реалізовані та здійснені опісля. Гра впливає на особистісний розвиток дитини. У грі він відображає і приміряє на себе поведінку взаємовідносин значимих для дошкільника

дорослих людей, які в цей момент виступають у ролі взірця його власної поведінки. У цьому віці розвивається рефлекторне мислення, яке дає можливість вже аналізувати свої вчинки, дії, мотиви і співвідносити їх із загальнолюдськими цінностями а також з діями, вчинками і мотивами інших людей. Гра сприяє можливості контролювати, як виконується вчинок, який входить до процесу спілкування. Дитина отримує задоволення від виконання обраної ролі, оскільки вважає, що добре її виконала.

У дошкільника переважає репродуктивна уява, що дозволяє механічно відтворювати отримані враження у вигляді певних образів. Це можуть бути враження від перегляду телепередач, театральних вистав, прочитання-слухання оповідання, казки, літературного твору чи безпосереднього сприйняття дійсності. Разом з тим дитині властиво оцінювати спочатку дії інших дітей чи дорослих, а вже потім власні дії, моральні якості та вміння.

Зміна в старшому дошкільному віці мотиваційної сфери є основним особистісним механізмом. Дитина здатна вирішувати в ситуації вибору, тим самим проявляючи власні моральні якості щодо інших. Найсильнішим мотивом є заохочення чи отримання *винагороди*, а менш дійовим є страх перед *покаранням*, і зовсім слабким мотивом спонування до добрих справ, вчинків є *обіцянка*. Вмовляти чи вимагати від дитини обіцянки на кшталт: «Пообіцяй більше не битися» або «Ти ж обіцяєш не брати м'яч на вулицю?» не має сенсу.

Саме на цьому етапі дошкільного віку дитина починає засвоювати етичні норми, з'являються моральні переживання такі як співчуття, доброзичливість, турбота. У молодшому дошкільному віці дитина здатна була оцінювати лише вчинки інших дітей, літературно-казкових героїв, а власні майже завжди оцінити не могла. Зростання дитини і накопичений досвід у старшому дошкільному віці дає вже можливість оцінити дії літературно-казкових героїв, обґрунтувати власну оцінку, посилаючись на взаємовідносини персонажів твору. А в повсякденному житті дитина здатна оцінити особисту поведінку, намагається діяти відповідно до засвоєних моральних норм.

Засвоєння перших етичних правил дає можливість дитині зрозуміти, що є добре і що є погано. Одночасно з опануванням

моральних норм відбувається естетичне виховання. Дитина впевнена, що «красиве не може бути поганим». Обдумані дії дошкільника превалюють над імпульсивними, спонтанними, необачними. Дитина орієнтує власну поведінку на наслідування конкретного наочного образу, який згодом стає все більше узагальнюючим, виступаючим у формі норм чи правил. З'являється бажання керувати як собою, так і власними вчинками.

У ході проведеного опитування дітей старшого дошкільного віку було одержано інформацію стосовно змісту, широти та глибини уявлень старших дошкільників про доброзичливість. На запитання, що таке *«доброзичливість»*, 40% дітей відповіли, що це такі є почуття, 5% — це краса, 10% вважають приязними вихованих людей, а 15% думають, що це коли вони самі подобаються іншим, їх люблять і їм добре, третина (30%) *дітей не відповіли* на запитання і не знають такого слова взагалі.

Назвали *доброзичливими* діти *рідних, друзів, дітей привітних до себе, добрих і вихованих* дітей. За те, що люди не жадні, добрі, красиві, люблять і піклуються про них, їх також назвали *добрими, доброзичливими*. Самі ж дошкільники бувають доброзичливі до певних людей через те, що з ними можна гратися, дружити або вони не жадні — 25%.

Десята частина дітей доброзичливі до інших через те, що люблять лише їх, доброзичливі з обов'язку — 25%, тому що люди чи діти добрі й красиві — 10%, третина дітей не відповіли на запитання.

Себе як доброзичливих людей визнали 85%, десята частина дошкільників не знали як відповісти, і 5% визнали, що інколи бувають не доброзичливими (злими).

Найбільш діти *доброзичливі* до рідних — 60% і друзів — 30%. До братів наших менших — тварин — доброзичливо ставляться лише 2% дошкільників, і лише 3% доброзичливі до всіх. Не змогли відповісти з різних причин 5% дітей.

Мотивація робити добро, вчиняти доброзичливо у дошкільників різна. Щодо однолітків вони *доброзичливі* тому, що з ними дружать — 15%, а за те, що їх просто люблять — 40%. Діти з дорослими мають доброзичливі стосунки через матеріальні блага — 5%. Тому що дорослі добрі та хороші, 15% дітей прихильні до них. Десята частина дошкільників користують-

ся з іншими лише взаємною доброзичливістю. І 15% дітей не змогли сформулювати відповіді на поставлене запитання.

Дошкільники ставляться доброзичливо до рідних, батьків, близьких, що співпадає з їхніми уявленнями та знаннями. Стосовно мотивації дії дітей дуже різняться: допоможуть тому, хто має потребу, хто *не б'ється*, хто відповідає взаємністю. Безкорисливо, бо вони самі цього бажають, лише 6% дітей, і стільки ж не відповідали на поставлені запитання.

Третина дітей не відчувають і не мають *доброзичливих* стосунків від рідних, від друзів — 45%, від однолітків — 10%, від усіх — 5%. Десята частина дітей не спромоглася відповідати на запитання. Чому саме так відбувається старші дошкільники переконані в тому, що їх ображають 25%, або їх просто не знають 5%. Сімдесят процентів дітей замикались в собі, інколи знизували плечима й не відповідали.

Відповіді досліджуваних на поставлені питання дозволили одержати інформацію стосовно змісту, широти та глибини уявлень про доброзичливість старших дошкільників, схильність дітей до їх проявів, об'єкти прихильності. Також засвідчили, з яких життєвих вражень складається індивідуальний моральний досвід дитини, які цінності для дошкільника є найважливішими, з чим дитина пов'язує задоволення своєю поведінкою.

Очевидно, що значна частина дітей вважає себе доброзичливими, хоча не мають цілісного уявлення про це явище та мають мінімум знань.

- значна частина дітей 87% вважають себе **доброзичливими**, турботливими, співчутливими, хоча мають мінімум уявлень та знань про це явище — **отже бажають бути кращими і відкриті до зовнішніх впливів**;
- діти старшого дошкільного віку прагнуть говорити про себе лише позитивне — **отже, прагнуть і схильні до доброзичливості**;
- вчиняють доброзичливо добровільно, **тож схильні до позитивних вчинків**;
- четверта частина дітей вважають недоброзичливими *дітей та рідних* — **отже, є потреба співпраці з родинами**;

- доброзичливими вони називають не лише рідних, батьків, а й виділяють характерні прояви — ***хто допомагає, хто турбується про інших;***
- за доброзичливих себе мають 98% дітей, вчиняють частіше доброзичливо 67% і лише 3% критично поставились до себе, тому ***є перспектива скоординувати внутрішні ознаки та зовнішні прояви.***

Це свідчить про те, що ще з дошкільного віку діти прагнуть говорити про себе лише позитивне і вони відкриті до зовнішнього впливу. Телевізор, комп'ютерні ігри для дошкільника є не стільки інформатором і джерелом засвоєння моделі поведінки, скільки конструктором з агресивно програмуємим способом життя і системи цінностей, моральних норм поведінки. Дитині природно прагнути добра, а не зла.

Коли дитина набуває здатності бачити себе в іншій людині й іншого в собі? За яких умов народжується доброзичливе ставлення до ближнього — співчуття та активна турбота у відповідь на горе і радість?

Типові помилки дорослих і технологія допомоги

Проведене дослідження стосовно змісту, широти та глибини старших дошкільників уявлень про доброзичливість допомогло отримати емпіричні дані, які переконливо свідчать про те, що:

- недостатній рівень професійної готовності педагогів з моральної проблематики, бо самі дорослі не завжди дотримуються у стосунках між собою та з дітьми адекватних моральних настанов;
- недостатній рівень належного розвивального середовища тому, що дорослі переймаються проблемою морального та естетичного виховання дитини час від часу;
- недостатню ефективність методик у навчально-виховній роботі зі старшими дошкільниками у цьому напрямку, бо вони гальмують гармонійне поєднання внутрішніх моральних та естетичних ознак.

Процес виховання у старших дошкільників уявлень про доброзичливість передбачає ставлення педагога до дитини як до своєї особистості, найвищої цінності, прийняття її інтересів, потреб, повагу до її гідності, чеснот. У педагогічному процесі ця умова забезпечує вільний вибір, волевиявлення, реалізацію індивідуальних проявів, власних інтересів, потреб

ціннісного ставлення до себе і до інших. Міжособистісний контакт передбачає безумовне прийняття іншого як рівноправного партнера незалежно від рівня прихильності до нього, статевої ознаки та постійне переборення життєвих суперечностей, які набувають морально-ціннісної сутності.

Виховання починається в родині, де основними методами є привчання, переконання, заохочення, проте цей процес триватиме і в ДНЗ через засвоєння моральних, естетичних, національних норм, традицій духовної культури народу.

Педагогічна технологія спрямовується на реалізацію таких завдань:

- збагачення уявлень дітей про добро та зло;
- формування знань, вмінь, навичок чуттєвого ставлення до інших;
- сприяння встановленню взаємозв'язків між характерними моральними вчинками персонажів мистецького твору та виразними моральними якостями людей в житті.

Для методичного забезпечення *використовуємо методи*: інформаційно-перцептивної групи (*педагогічне спостереження, обговорення, обстеження, бесіда, читання, перегляд мультфільмів, театралізовані ігри*); евристичної групи (*ситуації вибору, завдання на творчість*); репродуктивної групи (*вправи на усвідомлення взаємозв'язків між характерними моральними вчинками персонажів мистецького твору та виразними моральними якостями людей в житті*).

Ефективне вирішення наукової проблеми потребує спільних зусиль *батьків та педагогів* для забезпечення таких педагогічних умов:

- створення і постійне підтримання в дошкільному навчальному закладі та сім'ї сприятливого доброзичливого клімату; створення розвивального середовища;
- збагачення вражень, розвиток чуттєвої сфери, моральних якостей дітей від сприймання мистецьких творів та реалій життя;
- варіювання педагогічних впливів, видів і форм роботи з дітьми відповідно до індивідуальності дитини;
- побудова освітнього процесу на основі *переконання, заохочення* особистості до подальших позитивних зусиль; формування *звичок, навичок* моральної поведінки дитини;

- виховання потреб дитини до добровільного морального вибору.

Запропонований ряд педагогічних умов сприяє поетапному вихованню у старших дошкільників уявлень про доброзичливість шляхом цілеспрямованого формування моральної свідомості, розвитку морального почуття, формування звичок, навичок моральної поведінки дитини. Продуктивність і ефективність виховання у старших дошкільників уявлень про доброзичливість полягає у забезпеченні таких педагогічних методів і прийомів, які демонструють турботу і доброзичливість до кожного вихованця та відсутність негативних відтінків у ставленні. Об'єктом уваги педагога виступає узгодження прагнень, можливостей дитини та оптимістичного оточення, яке авансує успіх чи спробу.

Реалізація педагогічних умов і основних завдань відбувається *поетапно за трьома напрямками*: робота з педагогічним колективом, робота з батьками, робота з дошкільниками.

Об'єктом уваги *педагогічного колективу* є забезпечення реалізації педагогічних умов ефективності процесу виховання у старших дошкільників уявлень про доброзичливість: створення і постійне підтримання в дошкільному навчальному закладі та сім'ї сприятливого доброзичливого клімату; побудова освітнього процесу на основі **переконання, заохочення** особистості до подальших позитивних зусиль; формування **звичок, навичок** моральної поведінки дитини.

Робота педагогічного колективу базується на особистісно орієнтованому вихованні. Продуктивність і ефективність розвитку уявлень про доброзичливість як потенціал морального виховання полягатиме у забезпеченні таких педагогічних методів і прийомів, які демонструватимуть турботу до кожного вихованця, відсутність негативних відтінків у поведінці старших дошкільників.

Під час роботи з дошкільниками об'єктом уваги педагога є узгодженість прагнень, можливостей дитини та оптимістичного оточення, яке авансуватиме успіх чи принаймні спробу. Відмінність від тих традиційних форм роботи, які панують в ДНЗ, полягає у двосторонній активності педагогів і дітей, чіткій періодичності та поглибленому обговоренні проведених спостережень, отриманих вражень та моральних відчуттів, забезпечення такої атмосфери емоційної чуттєвості, уваги

до кожної дитини, якої потребуватиме формування доброзичливості. Цей напрям буде підґрунтям, основою, фоном всього освітнього процесу.

Задля досягнення поставленої мети скористаємося шляхами опосередкованого та прямого впливу виховання у дошкільників уявлень про доброзичливість:

- врахування вікових потреб, індивідуальних особливостей та інтересів створення атмосфери доброзичливості та взаєморозуміння;
- формування у дітей понять, суджень, переконань та адекватної самооцінки;
- забезпечення емоційної (не формальної) насиченості в індивідуальній та колективній діяльності: організація спільних зусиль до співпереживання;
- підбір художніх творів з чітким сюжетом, композицією, темою, яка розкриється в яскравій образній моральній формі та колориті;
- організація та проведення театральних вистав;
- організація та проведення виставок робіт (дітей, вихователів, батьків);
- підвищення морально-естетичної культури вихователів;
- надання методичної допомоги батькам.

Забезпечення атмосфери доброзичливості, уваги до кожної людини, створює підґрунтя, основу, фон всього освітнього процесу, а також забезпечення атмосфери терпимості і доброзичливості. Вихователь добирає різноманітні за формою і змістом цікаві дошкільникам види мистецької діяльності. Якість виховання у старших дошкільників уявлень про доброзичливість значною мірою залежить і від предметно-просторового середовища. Створення атмосфери доброзичливості, поваги, уваги до кожної дитини, забезпечує основний прояв побудови виховного процесу на основі прийняття індивідуальності особистості.

Суспільно необхідний рівень засад, правил, норм, що передбачає різносторонній розвиток, морально-етичну орієнтацію особистості, виховання у старших дошкільників уявлень про доброзичливість, формування загальнокультурної основи її подальшої освіти є *основним, базовим*. Одним із показників компетентності дошкільника є сформованість у нього базових

моральних якостей особистості. Сучасна програма (наук. кер. Кононко О.Л.) визначає базові якості особистості найважливішими та сутнісними для особистісного зростання, на яких базується фундамент особистісної культури дошкільника.

Базовий рівень моральних якостей визначає і дає нижню межу сформованості моральних цінностей дошкільника: визнавати чесноти й переваги інших людей, здатність розуміти інших, ставати на їхнє місце, співпереживати їм, допомагати за власним бажанням, робити людям добро, не розраховуючи на винагороду.

Мистецтво сприяє духовному вдосконаленню людини, самооновленню правил, традицій, норм культури міжособистісного спілкування, формуванню понять про загальнолюдські цінності, пробудженню почуттів дошкільника, що важливо для виховання у старших дошкільників уявлень про доброзичливість, засвоєння базових моральних цінностей добра, краси. Воно покликане задовольняти найвищі потреби людини в естетиці, яка інтегрує інтелектуальні, емоційно-почуттєві та моральні потреби. Сформовані у дитинстві уявлення про доброзичливість і стають основою для створення різних мотиваційних дій, активізації свідомості, бази пізнавальної та вольової функцій.

У повсякденній практичній діяльності правильний підхід до аналізу власних вчинків та вчинків своїх вихованців педагог здійснює на основі своїх моральних поглядів, бачень, переконань. «Вплив особистості вихователя на молоду душу складає ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень», — писав К. Д. Ушинський. Творчий характер праці педагога пов'язаний з індивідуальними особливостями як дітей, так і особистісними якостями, досвідом, авторитетом.

Методика роботи з *батьками* передбачає педагогічну просвіту та її реалізацію у різних формах, які мають свою системність і послідовність. Тематика батьківських зборів передбачає, крім теоретичного розгляду питань, театралізоване ілюстрування типових ситуацій взаємодії дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу.

Система виховних впливів на дитину передбачає посилення уваги, турботи дорослого про:

- поглиблення, розширення знань про моральні якісні взаємини персонажів літературних творів, героїв ігор-драматизацій та людей в реальному житті;
- розвиток емоційно-чуттєвої сфери (переживання, ціннісні ставлення, орієнтація дитини на чесноти партнера та соціально схвалювані норми поведінки, позитивна емоційна налаштованість на однолітка та доброзичливу взаємодію з ним);
- оволодіння дитиною моделлю морально-ціннісної поведінки, дійове сприяння створенню конструктивної спільності з ровесниками.

Проведене дослідження дало можливість визначити чотири типи виховання у старших дошкільників уявлень про доброзичливість, характерних проявів моральних якостей: *гармонійний, стійкий, модальний позитивний, модальний негативний*.

Діти *гармонійного* (1,9%) типу виховання у старших дошкільників уявлень про доброзичливість потребують стійкого закріплення набутих навичок, практикування морального вибору у різних життєвих ситуаціях.

Дошкільники *стійкого* (25,3%) типу потребують зі сторони дорослого схвальної підтримки та практикування морального вибору у різних життєвих ситуаціях, закріплення набутих навичок.

У дітей *модального позитиву* (67,6%) часто виникають такі ситуації, коли вони хотіли, однак не наважилася виразити свої почуття, ставлення очікуючи прохання зі сторони. Тому варто створювати проблемні ситуації в яких дитина має посильну відповідальність, докладає безкорисливо максимум зусиль, сама опиняється і в позитивній, і в негативній ролі так, щоб володіючи необхідними засобами вираження почуттів, до кінця усвідомлювала суть і важливість толерантних, гуманних стосунків.

Старші дошкільники *модального негативу* (5,2%) не бажають себе проявляти, бо отримують бажане від інших вередуванням, а від дітей — ігноруванням чи силою. Вони потребують поглибленого ознайомлення з закріпленням знань про добро-зло стосовно себе та інших; спонукання до морального вибору, створення проблемних ситуацій, в яких дитина має посильну відповідальність, докладає безкорисливо максимум зусиль,

сама опинялася і в позитивній, і в негативній ролі так, щоб, володіючи необхідними засобами вираження почуттів, до кінця усвідомлювала суть і важливість толерантних, гуманних стосунків. Важливо не залишати дитину пасивною, бо це крок до байдужості та зла.

Основним контекстом використовуємо мистецьку діяльність, оскільки саме вона є провідною в означений період дитинства. Моральний розвиток та виховання у старших дошкільників уявлень про доброзичливість дитини неможливий без формування вмінь емоційного співпереживання і для проведення такої роботи підбираємо вже знайомі дитині мистецькі твори, раніше прочитані чи побачені. Це дасть можливість виявляти у творі те, що найбільше сподобалось, вразило чи засмутило дитину. Також важливо художнім словом описати літературного героя, розглянути ілюстрації, виділити моральні якості характеру, кожен предмет обіграти як сюжетний образ. Використання поетичних та музичних творів, доступне сприйняттю дитини певного віку, посилює емоційні враження і допомагає словесно описати персонажа художніми образами, показати пластичними рухами.

Процес педагогічного впливу на старшого дошкільника не розглядається як односторонній. Ступінь виховання у старших дошкільників уявлень про є критерієм вдалого чи невдалого зовнішнього впливу, а самі моральні риси характеру набувають сили і діють тільки за умови внутрішньої потреби. Поступове накопичення старшими дошкільниками досвіду спостереження, обстеження, дослідження, допомагає не лише виявляти зовнішні характерні ознаки, а й допомагає відчувати, розрізнати моральні риси характеру.

Якість формування у старших дошкільників уявлення про доброзичливість як базову моральну цінність значною мірою залежить і від предметно-просторового середовища. У створенні атмосфери доброзичливості, поваги, уваги до кожної дитини приймаємо основний прояв забезпечення побудови виховного процесу на основі прийняття індивідуальності особистості.

В індивідуальних бесідах педагоги акцентують увагу на проблемах виховання у старших дошкільників уявлень про доброзичливість, моральних якостей художніх персонажів, а і на способах допомоги дитині оволодіння навиками

обґрунтовувати свої дії, розв'язувати різні моральні ситуації, вчиняти гармонійно, красиво.

Будуючи зміст кожної бесіди з батьками, розкриваємо стан дитини, коли вона вчиняє корисливо і пишається своїми добримися вчинками, коли вона доброзичлива і як себе почуває, коли доброзичливі до неї, коли її ображають і коли вона ображає інших. Індивідуальні консультації проводимо за потреби, і обумовлені вони змістом проявів кожної окремої дитини. Для глибшого ознайомлення родин з означеною проблемою пропонуємо підбір літератури. Враховуючи особливості дитини старшого дошкільного віку, яка має властивість більшої чи меншої податливості до впливів дорослого, покладається на їхній авторитет, висловлюємо кілька стислих рекомендацій, які видалися конче необхідними в системі родинного виховання.

Доброта та педагогічний такт вихователя підтримують дошкільника, допомагають дитині набратися досвіду моральної поведінки та повірити в свої можливості, вміння, знання, навички та активно їх виявляти. Допоміжні засоби у процесі мистецької діяльності значно впливають на позитивну поведінкову активність дітей: з позиції сприймання — розширення словникового запасу, ключових понять і термінів при описі свого враження від твору та з позиції чинника, який пробуджує асоціативний потенціал уяви.

Весь комплекс означеного напруження передбачає:

- шляхи виховного впливу через орієнтування на зміст програми нового покоління, її методичне забезпечення та процес формування базових моральних цінностей, потреби в емоційному переживанні (співпереживанні) у процесі мистецької діяльності;
- створення спеціально організованого розвивального середовища: оволодіння вихователями методами і прийомами виховання базових моральних якостей; усвідомлення дорослими значущості морального виховання.

Дошкільники здатні зрозуміти сутність моралі, яку несе в собі казка, стати над героями, критично розглядати їхні вчинки з авторської позиції. Та це не відбувається миттєво і спонтанно. Така здатність у дітей може бути вироблена тільки системно, послідовно, при планомірному педагогічному втручанні. Основою його є емоційні враження, які запам'ятовую-

ються і накладають свій відбиток. Як правило, дитячі емоції при слуханні казки яскраві, відверті, супроводжуються рухами, оплесками, сміхом, схвальними чи з осудом поглядами, вигуками. Та це тоді, коли все зрозуміло або дитину захоплюють поверхові елементи, другорядні речі чи зовнішній, не сутнісний бік справи.

Технологія допомоги дітям

Робота з дошкільниками. Система виховних впливів на дитину передбачала посилення уваги, турботи дорослого про такі набутки:

- поглиблення, розширення знань про доброзичливі якісні взаємини персонажів літературних творів, героїв ігор-драматизацій та людей у реальному житті;
- розвиток емоційно-чуттєвої сфери (переживання, ціннісні ставлення, орієнтація дитини на чесноти партнера та соціально схвалювані норми поведінки, позитивна емоційна налаштованість на однолітка та доброзичливу взаємодію з ним);
- оволодіння дитиною моделлю морально-ціннісної поведінки, дійове сприяння створенню конструктивної спільності з ровесниками.

Змістове наповнення педагогічної роботи на етапі виховання у старших дошкільників уявлення про доброзичливість як базову моральну цінність базувалося на визначених типах характерних проявів доброзичливих якостей старших дошкільників: ***гармонійний, стійкий, змінний позитивний, змінний негативний.***

Характеристика типів характерних проявів доброзичливих якостей старших дошкільників

№ п / п	Типи	Якісні характеристики	Кількісний склад
1	Гармонійний (Високий)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Має</i> уявлення про добро і зло, красу; - <i>Знає</i> і дає характеристику своїм вчинкам та інших; - висловлює свої міркування, обґрунтовує спосіб дій; - <i>Діє</i>, бо сам має потребу: - жаліє, допомагає і співчуває всім; - розв'язує різні моральні ситуації; - вчиняє добровільно, не чекає на похвалу; - вчиняє гармонійно, красиво — здатний поєднувати фізичну досконалість, духовне багатство, моральні чесноти; 	1,9%
2	Стійкий (Оптимальний)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Має</i> уявлення про добро і зло, красу; - <i>Знає</i> і дає характеристику своїм вчинкам та інших; - <i>Діє</i> відповідно до набутих знань, уявлень, умінь: - жаліє слабких, допомагає тим, хто цього потребує; - розрізняє різні моральні ситуації; - вчиняє добровільно і радіє, коли хвалять; - вчиняє красиво — здатний поєднати фізичну досконалість і моральні чесноти; 	25,3%
3	Модальний позитив (Середній)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Має</i> уявлення про добро і зло стосовно себе; - <i>Знає, розрізняє</i> і характеризує вчинки інших; - пишається своїми добрими вчинками; - засуджує погані вчинки інших; - не завжди помічає і засуджує свої недобрі вчинки; - <i>Діє</i> відповідно до ситуації: - жаліє, турбується, допомагає прихильним до себе людям, вибірково тим, хто може віддячити; - вчиняє інколи добровільно (частіше на прохання); - радіє, коли обдаровують, хвалять; 	67,6%
4	Модальний негатив (Низький)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Має</i> не стійке уявлення про добро і зло; - <i>Знає</i> про хороші вчинки стосовно себе; - інколи характеризує вчинки інших; - байдужий до поганих вчинків інших; - не помічає, не звертає уваги на свої негативні діяння; - <i>Діє</i> відповідно до своїх потреб і за настроєм: - жаліє і допомагає вибірково тим, хто може віддячити, похвалити; - на прохання допомогти частіше відмовляє; 	5,2%

Основним контекстом використовуємо мистецьку діяльність, оскільки саме вона є провідною в означений період дитинства. Моральний розвиток дитини неможливий без формування вмінь емоційного співпереживання і для проведення такої роботи підбирали вже знайомі дитині мистецькі твори, раніше прочитані чи побачені. Це дає можливість виявляти у творі те, що найбільше сподобалось, вразило чи засмутило дитину. Також важливо художнім словом описати літературного героя, розглянути ілюстрації, виділити моральні якості характеру, кожен предмет обіграти як сюжетний образ.

Використання поетичних та музичних творів, доступне сприйняттю дитини певного віку, посилює емоційні враження і допомагає словесно описати персонажа художніми образами, показати пластичними рухами, яке заряджало дошкільника позитивними емоціями, допомагає зростаючій особистості диференціювати різноманітні якісні характеристики персонажів.

Організацію виховання у старших дошкільників уявлення про доброзичливість, розвитку почуттів проводимо за принципами інтеграції — гармонійного поєднання у різних життєвих моральних ситуаціях фрагментів музики, живопису, поезії, літературних уривків, театралізованої дії з виходом на образотворення у різних видах художньої діяльності.

Роботу здійснюватимемо послідовно, її сутність полягає у поступовому накопиченні старшими дошкільниками досвіду спостереження, обстеження, дослідження, що допоможе виявляти зовнішні та внутрішні характерні моральні ознаки [2].

Перший етап — складний процес пізнавальної діяльності дошкільника, який полягав у реалізації таких завдань: ознайомити дошкільників з моральними рисами; вчити розрізняти добро та зло, розуміти сюжет, виділяти основні моральні риси характерні персонажам; розвивати увагу, сприймання, пам'ять, викликати позитивні емоції, почуття; вчити відрізняти потворне від прекрасного у взаєминах; збагачувати словник дошкільників; навчати знаходити в реальному житті аналогію вчинкам, подіям, що описані мистецьких творах.

Подібні завдання, близькі до програмних, мають місце у планах виховної роботи, та вони носять епізодичний характер. Основною рисою дослідницької роботи була системність

їх використання. Зміст роботи полягає в активному сприйманні художніх творів, що складалася зі слухання, уявлення, усвідомлення прослуханого та розуміння його. Це діяльність набуття теоретичних знань, уявлень, понять через сприймання фольклорних, літературних, театральних творів, де яскраво, чітко та привабливо виступали позитивні вчинки героїв на фоні негативно означених.

Така діяльність розвиває пам'ять, викликає різноманітні почуття, збагачує словник (активний і пасивний). У роботі акцентуємо увагу на інтонаційних відтінках, які наявні в діалогах персонажів твору.

Підбираючи літературні, театральні та фольклорні зразки для читання чи театралізації, зважаємо на вимоги до твору, і саме їх брали за основу:

- наповнення твору подіями, вчинками, намірами, які несуть моральні та гуманні риси характеру;
- сприяння змісту моральному та естетичному вихованню;
- наявність виразних художніх засобів; чіткість і простота композиції, конкретність зображення героїв;
- доступність (врахування специфіки віку);
- невеликий обсяг;
- відображення подій знайомого середовища або такого, в якому живуть діти (умови великого міста, селища).

Літературні твори мають свої переваги, оскільки змальовують зрозумілі дитині події, героїв, що є виключно позитивними чи виключно негативними. Особливої уваги надаємо казкам як геніальним творінням, зразкам творчості з незаперечними художніми якостями, випробуваним часом, де яскраво, доступно і захоплює, без зайвого нагромадження персонажів, деталей, виступають сили добра і зла, а їх носії — герої різними засобами і способами вступають у протидію зі злом. Вчинки, висловлювання, спілкування, його результат, перевага морального над антиморальним зрозумілі дітям, нескладна характеристика героїв допомагає визначити їх моральні якості.

Це розуміння викликало у дошкільників почуття радості і суму, схвалення і осуду, що проявлялося в емоціях. Це не тільки зовнішні ознаки, а й активна напружена робота мислительної діяльності. Яскраві образи без зайвого моралізування

карбуються у свідомості дитини і діють як могутня виховна сила. Контраст між злим, хитрим, підступним і правдивим, чесним, добрим необхідний для конкретнішого і сильнішого сприймання.

За хороше герої отримують нагороди (приязнь людей, увага і прихильність, дружні взаємини, подяка знедолених, багатство), за погане треба розплачуватися (втрата влади, осуд, сміх людей, перетворення на злих тварин, на камінь). Дошкільники сприймають логічний результат сюжету як живу реальність, здатні порівняти з прикладами власного досвіду і висловити своє ставлення.

Моральний вчинок — це вже наявний у дітей дошкільного віку власний мінімальний досвід, що продукує виникнення в їхній уяві нових зв'язків, уточнює те, що раніше було незрозумілим, тому і не помічається ними. Завдяки йому явища виступають не окремими оголеними фактами, а вказують на існування причинно-наслідкових зв'язків. Взаємодія персонажів доходять до конкретного результату, а низка подій, аналіз фактів, що до того призвели, дитині може була і незрозуміла.

З огляду на те, що дошкільнику властива образність і конкретика мислення, оперування наочними образами, після читання твору пропонуємо дітям намалювати те, що найбільше вразило, викликало найсильніші емоції.

Застосування таких прийомів як зіставлення, порівняння уявного із зображуваним та аналіз власного зображення покликані активізувати дошкільників щодо елементарного визначення соціально-моральної цінності твору. Малюють, використовуючи різні техніки та засоби, не виділяючи жодної з них, бо це не було головною умовою.

На заняттях з образотворчої діяльності, які організовує і проводить в дошкільному навчальному закладі спеціаліст, діти достатньо навчені і обізнані з технічним боком справи, тому будь-які рамки в цьому плані розглядалися нами як зайві. Попередньо педагог не запитує про задуми та технічне їх втілення. Заздалегідь готуємо зручне місце для розміщення малюнків.

Малюванню передуює бесіда, яка має на меті не виявлення того, хто кому сподобався у творі, а зберігши свіжість вражень від прочитаного, допомогти дітям осмислити твір, дати оцін-

ку та характеристику персонажам залежно від їхніх намірів, вчинків. Глибина осмислення дає змогу дітям визначити, чиї наміри були сплановані раніше і зорієнтовані на добро, чиї — на зло, а хто й не мав такого наміру, лише був необачний та недалекоглядний. Використання казки дозволяє висвітити приклади регулювання взаємин персонажів різної прихильності.

У роботі з літературним твором застосовуємо модель роботи з казкою, перевага якої, порівняно з традиційними, постає у активізації індивідуальних сприймань, уявлень дітей та вільній інтерпретації ними пережитого (словом, образом) без попереднього обговорення чи коментування дорослим. Крім того, вдаємося до створення оповідань та їх інсценування, які відображають повсякденне життя дітей в умовах дошкільного навчального закладу.

Робота над кожною ситуацією завершується колективним обговоренням запропонованих варіантів продовження сюжету та формулюванням правила, яке всі вважали обґрунтованим, незаперечним та обов'язковим для виконання при виникненні подібної ситуації в реальному житті.

Враховуємо на цьому етапі і можливе неспівпадання оцінки вчинків літературних героїв дорослими і дітьми. Передбачаємо можливі суперечки, вередування, та зрештою маємо на меті показати дітям доцільність норм і правил, які існують у суспільстві і є загально схвалюваними, а комфортне співіснування у колективі можливе лише за умови пристосування до цих правил. Тому доцільна подальша робота на наступних етапах, що створювало цілісність і комплексність педагогічних впливів.

Другий етап полягає у розвитку емоційно-чуттєвої сфери дитини через активну участь у різних видах театралізованої діяльності. Виходимо з того, що гра є тим середовищем, де дитина на короткий час перевтілюється в хорошого чи поганого героя. По закінченні виконання ролі дошкільник діятиме так, як вважатиме за потрібне. Якщо роль і власна моральна позиція дитини не співпадають, то вона змушена буде докласти зусиль на час її виконання. Але навіть короточасні вольові зусилля залишають помітний слід у пам'яті дитини і через деякий час при певній повторюваності здатні вплинути на внут-

рішні потреби і регулювати її поведінку відповідно до ідеальної моделі моральних взаємин.

Для театралізованої діяльності пропонуємо знайомі літературні та фольклорні твори. З цією метою використовуємо лялькові театри, ігри-драматизації. Така активність дозволяє дошкільнику не тільки бути стороннім спостерігачем, слухачем, а й дає можливість відчувати свою причетність до подій, вміти перевтілюватися, ставати на місце героя, часто і негативного, подивитися на ситуацію з іншого боку. Маючи на меті виховання у старших дошкільників уявлення про доброзичливість, поглиблення емоційної та образотворчої діяльності дошкільників, ми звернулися до ігор-драматизацій.

На перший погляд, така гра не є складною, бо сюжет і його розвиток вже обумовлений самою казкою. Зовнішність і особливості персонажів підкреслені елементами костюмів, атрибутикою, що є звичною і природною, текст відомий всім дітям, розподіл ролей, персонажів на позитивні та негативні вже відбувся завдяки авторові. Перед дітьми ставиться лише завдання відтворення того, що всіма знане. Навіть якщо і не буде внесений елемент творчості, то гра-драматизація вдається.

Динаміка при виборі ролей сприяє емоційній активності дитини в залежності від характеру героя. Виділяючи тих дошкільників, які в реальному спілкуванні частіше обирають позицію розпорядника, арбітра, головного, ведучого, пропонуємо їм другорядну роль, менш виразну, епізодичну. Така незвичність допомагає дитині відчувати стан свій та однолітка (персонажа) в подібних ситуаціях.

Ефективним методом позбавлення дитини байдужості до своїх ровесників є організація театралізованої діяльності, передбачаючи, що при виконанні позитивної ролі дитина «вбере» в себе моральні риси притаманні героєві. Чим більше подібних емоційних слідів залишається в пам'яті дитини, тим реальніше формуються потреби і вчинки. Необхідно спонукати кожну дитину до самовизначення, вільного вибору в грі-драматизації ролі, засобів створення образу, оцінки дій персонажів.

Передбачаючи виникнення конфліктної ситуації за сюжетом театралізованого твору, застосовуємо таку послідовність аналізу:

- розкриваємо етапи розвитку моральної ситуації і можливі способи запобігання їй, які не застосували герої твору;
- виділяємо передумови і суть морального конфлікту;
- чітко і стисло показуємо стан, емоції, репліки персонажів, що викликають у дітей адекватний відгук;
- надаємо дошкільникам самостійності у класифікації ситуацій, в яких опиняються герої твору: кому від кого можна чекати допомоги, а від кого не варто; як самому собі можна (і чи можна) зарадити; чи можна і як допомогти іншому; хто потребує нагальної допомоги і уваги.

Оскільки, гра-драматизація не вимагає дослівного відтворення сюжету, висновки і пропозиції дітей поєднуємо з раніше створеними правилами. Після ігор-драматизацій правило вимагає практичного застосування: дошкільники повинні знайти йому аналогію в казці.

Перехід від теоретичного розуміння необхідності та переваги морального вчинку до аналізу реальної ситуації найбільш тривалий і складний. Тому наступна робота передбачає трансформацію дітьми моральних якостей образу у практичні зразки моральної поведінки та вправлення у їх вияві. Вирішення в реальній взаємодії проблемних ситуацій вимагає від старших дошкільників максимально задіяти вже набутий на попередніх етапах досвід. Передбачається активна участь у спеціально створених побутових ситуаціях реальної взаємодії, де від дитини вимагається або очікуються моральні прояви.

Така діяльність активізує самостійні міркування, вправляє в умінні робити свідомий вибір та оволодіти моральними нормами поведінки. Перехід від теоретичного розуміння необхідності та переваги морального вчинку до аналізу реальної ситуації найбільш тривалий і складний.

Наступні методи реалізовуватимуть завдання, які полягають у розвитку емоційно-чуттєвої сфери дитини через активну участь у різних видах театралізованої діяльності. Вона є тим середовищем, де дитина на короткий час перевтілюється в хорошого чи поганого персонажа. По закінченні виконання ролі дошкільник діятиме так, як вважатиме за потрібне. Якщо роль і власна моральна позиція дитини не співпадатимуть, то вона змушена буде докладати зусиль на час її виконання. Але навіть короткочасні вольові зусилля залишають помітний

слід у пам'яті дитини і через деякий час при певній повторюваності здатні вплинути на внутрішні потреби і регулювати її поведінку відповідно до ідеальної моделі моральних взаємин.

Динаміка при виборі ролей сприяє емоційній активності дитини залежно від характеру героя. Виділяючи тих дошкільників, які в реальному спілкуванні частіше обирали позицію розпорядника, арбітра, головного, ведучого, запропонуємо їм другорядну роль, менш виразну, епізодичну. Така незвичність допоможе дитині відчувати стан свого персонажа та однолітка в подібних ситуаціях.

Третій етап передбачає трансформацію дітьми моральних якостей образу у практичні зразки моральної поведінки та вправління у їх вияві. Вирішення в реальній взаємодії проблемних ситуацій вимагає від дошкільників максимально задіяти вже набутий на попередніх етапах досвід. Передбачається активна участь у спеціально створених побутових ситуаціях реальної взаємодії, де від дитини вимагаються або очікуються моральні прояви. Така діяльність активізує самостійні міркування, вправляє в умінні робити вибір та оволодіти базовими моральними нормами поведінки.

Перехід від теоретичного розуміння необхідності та переваги морального вчинку до аналізу реальної ситуації найбільш тривалий і складний. Тому наступна робота передбачатиме трансформацію дітьми моральних якостей образу у практичні зразки моральної поведінки та вправління у їх вияві.

Вирішення в реальній взаємодії проблемних ситуацій вимагатиме від старших дошкільників максимально задіяти вже набутий на попередніх етапах досвід. Передбачається активна участь у спеціально створених побутових ситуаціях реальної взаємодії, де від дитини вимагається або очікуються моральні прояви.

Така діяльність активізує самостійні міркування, вправлятиме в умінні робити свідомий вибір та оволодіти моральними нормами поведінки.

Емоції, викликані вчинками героя і власне ставлення дитини до нього, залишили помітний слід у пам'яті і, збагачуючи досвідом, допомагали прогнозувати подібні вчинки в реальному житті. Відсутність тиску на дитину, зайвого моралізування спонукатимуть до пошуків способів узгодження позитивно-конструктивної взаємодії з однолітками. Найважливішим

буде те, коли зовнішня морально-поведінкова регуляція перейде у внутрішню.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я» — у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. — 3-тє вид., випр. — К.: Світич, 2009. — 430 с.
2. Борисовский А. М. Народный учитель Василий Александрович Сухомлинский. — Фрунзе: издательство «МЕКТЕП» Кирг. ССР, 1972. — 76 с.
3. Зязюн І. А., Родчанін Є. Г. Морально-естетичні погляди В. О. Сухомлинського / І. А. Зязюн, Є. Г. Родчанін — К.: Товариство «Знання» Української РСР. — 1980. — 48 с.
4. Кульчицька О. І. Моральне виховання дошкільників / О. І. Кульчицька — К.: Знання, 1967. — 32 с.
5. Сухомлинський В. О. Виховання моральних стимулів до праці у молодого покоління / В. О. Сухомлинський. — К.: Товариство для поширення політичних і наукових знань Української РСР. — 1961. — 43 с.
6. Сухомлинский В. А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. — Изд. 2-е. — М.: Политиздат, 1975. — 272 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти томах / В. О. Сухомлинський. — К.: Радянська школа, 1976-1977.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. О. Сухомлинский. — Мн.: Нар. асвета, 1984. — 288 с.
9. Сухомлинский В. А. Потребность человека в человеке / В. О. Сухомлинский. — М.: «Сов. Россия», 1978. — 92 с.
10. Сухомлинський В. О. Моральні заповіді дитинства і юності / В. О. Сухомлинський. — К.: Радянська школа, 1966. — 232. — С. 219.
11. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. (Советы воспитателям) / В. О. Сухомлинский. — Мн.: Нар. асвета, 1978. — 288 с.
12. Сухомлинський В. А. Нравственный идеал молодого поколения / В. О. Сухомлинський. — М.: Академия педагогических наук РСФСР. — 1963. — 152 с.
13. Хилько М. Е., Ткачева М. С. Возрастная психология. Конспект лекцій. — М.: Высшее образование, 2007. — 191 с.
14. Эстетическое воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М.: Просвещение, 1985. — 207 с.
15. Юнг К. Феномен духа в искусстве и науке / К. Юнг. — Собр. соч. в 19 т. — М.: Ренессанс, 1992. — Т. 15. — С. 98-120.
16. Якобсон П. М. Чувства, их развитие и воспитание / П. М. Якобсон. — М.: Знание, 1976. — 62 с.

Розділ 8. ДОПОМОГА ДИТИНИ У ПІЗНАННІ ПРЕДМЕТНОГО СВІТУ

Предметний світ як сфера пізнання

Одним із важливих завдань розвитку людини є пізнання нею світу в усьому його розмаїтті, багатогранності й складності. Відображений світ у свідомості людини, на думку С.Л. Рубінштейна, є внутрішнім регулятором її життя [19]. Тому повноцінні та якісні уявлення людини про світ, свідоме ставлення до життя є умовою її успішного буття.

Уже в дошкільному віці у дитини є потреба у пізнанні світу й вибудовуванні власної картини світу, вдосконаленні себе, в усвідомленні сенсу власного існування; ознайомленні з умовами життя та його основними законами (природними, предметними, соціальними); пошуках свого домірного місця у складному й суперечливому світі [11]. Саме дошкільний вік М. Осоріна називає періодом побудови базових взаємин дитини зі світом і її бажання впорядкувати свої знання про світ, а потім узагальнити їх у вигляді певної моделі світобудови.

Дійсність, вважає М.С. Каган, включає в себе, по-перше, природу, по-друге, суспільство як сферу соціальних взаємин, по третє, власне людину як синтез природної і соціальної «субстанцій», по-четверте, культуру, яка є сукупним способом і продуктом діяльності суспільної людини [7]. Тому дошкільник, як і доросла людина, відкриває світ в його цілісності та різноманітності як єдність чотирьох світів — «Природи», «Культури», «Людини» та «Самого себе» (В.В. Давидов, В.С. Мухіна, Р.Б. Стюркіна, В.А. Петровський), вибудовуючи при цьому цілісну картину світу. Ці світи є основними, специфічними, домірними одна одній, збалансованими між собою сферами життя [10].

Світ входить в життя дитини поступово. Предметний світ є однією із важливих сфер, які дитина пізнає найперше. В предметах матеріалізовано багатовіковий досвід людства, який дитина сприймає в узагальненому вигляді через фізичні й динамічні властивості предмета, його зв'язки з іншими об'єктами дійсності.

Предмети оточують дитину відразу після народження, допомагаючи їй адаптуватися й вижити в новому для неї соці-

льному середовищі, й супроводжують її впродовж усього життя. По мірі зростання до сфери пізнання дитини долучаються й інші сфери життєдіяльності людини: природа, інші люди, власне вона сама, інші види культури (не лише матеріальної, якою є предметний світ)

Предметний світ як складова культури, на думку М. А. Коськова, є сукупністю штучно створених людиною речей і споруд з метою виконання найрізноманітніших функцій. Цю сукупність артефактів іще називають предметним середовищем (світом речей, матеріальною культурою, матеріально-технічною культурою, предметною культурою) [12].

Усе життя людини пов'язане з предметами і речами, тому важливо розмежувати ці поняття між собою. На думку В. Курашвілі, предмет і річ співвідносяться між собою як індивідуальність та особистість, тобто предмет є лише можливістю (або основою) речі. Предмет перетворюється в річ лише тоді, коли він духовно освоюється. Цей процес нагадує процес перетворення індивідуальності в особистість в ході власного саморозвитку [13].

Предметний світ досліджується під різними ракурсами багатьма науками: природничими, технічними, гуманітарними, суспільними, причому кожна із цих наук має свій предмет дослідження і свої завдання.

Археологія досліджує предметний світ в історичному ракурсі, проникаючи в глибину віків, з'ясовуючи особливості минулих цивілізацій та відтворюючи фрагменти предметного середовища. На основі осмислення та систематизації накопиченого історичного матеріалу виявляються закономірності розвитку предметного світу як частини культури.

Етнографія вивчає специфіку матеріальної культури різних народів світу через спостереження за їхнім побутом, економічним укладом, діяльністю.

Історія досліджує предметний світ, членуючи його на окремі пласти (історія техніки, ремесел, будівництва, архітектури, прикладного мистецтва тощо), протягом якогось певного історичного періоду та відповідно до їхнього призначення (адресованість різним соціальним верствам, статеву приналежність), а також *середовища використання* (побутова, виробнича, дозвіллева, культова, військова) тощо.

Соціологія досліджує предметний світ з позиції з'ясування потреб суспільства на об'єкти предметного світу та соціального замовлення на них, цілей господарів виробництва і, відповідно, принципів формування предметів. Дослідження цієї галузі є актуальними в сучасних умовах жорсткої ринкової конкуренції, в яких кожен виробник намагається звабити споживачів на вибір саме його продукції.

Соціальна психологія досліджує предметний світ стосовно процесів взаємодії предметів із різними групами споживачів, маніпулювання їхніми потребами тощо.

Семіотика досліджує різноманітні смисли, які заховані в предметних формах та об'єктивовані в них, ніби викликаються до життя у процесі сприйняття цих форм й одночасно забарвлюються ціннісним ставленням, яке залежить від суб'єкта сприйняття — предмети набувають людського значення. На думку М. А. Коськова, із усього кола ціннісних ставлень у світі предметів основними є *утилітарне й естетичне* [12].

Визначаючи предметний світ сукупністю усіх предметів, психологи окреслюють такі їхні властивості: форма, величина, колір, матеріал, будова, функція, призначення, історія створення й перетворення [1, 5]. Форма предмета розглядається як просторова ознака, яка виражається в зовнішніх обрисах і отримала узагальнене відображення в геометричних фігурах. Функцію предмета В. І. Логінова розуміє як спосіб використання предмета людиною, а призначення — як здатність задовольнити певні потреби людини, те, заради чого вони створені. Автор наголошує, основна ознака предмета — та, що він є результатом праці, продуктом діяльності людини [16].

Предметний світ як суспільно-історичне явище є *поліфункціональним*. Серед функцій предметного світу важливими є пізнавальна, інформативна, комунікативна, регулятивна, аксіологічна, а також виховна.

Пізнавальна функція виражається у фіксації в різні історичні епохи результатів пізнання предметного світу, ознайомленні людини зі знаннями, необхідними для його освоєння, і визначенні відповідно до цього ціннісного ставлення до нього.

З пізнавальною функцією тісно пов'язана її інформативна функція. Інформативна функція виконує передачу, трансляцію нагромадженого соціального досвіду як за «вертикаллю»

(від попередніх поколінь до нових), так і за «горизонталлю» — обмін духовними цінностями між народами.

Інформативна функція може виявлятися через спілкування людей в їх практичній взаємодії, перш за все — в спільній діяльності. Тому інформативна функція нерозривно пов'язана з комунікативною.

Регулятивна функція предметного світу реалізується з допомогою певних норм, засвоєння яких відбувається у процесі взаємодії із предметним світом і необхідне кожному для успішної адаптації в суспільстві.

Предметному світу притаманна аксіологічна (оціночна) функція. Людина, сприймаючи ту чи іншу річ, дає їй позитивну або негативну оцінку. Зважаючи на ставлення людини до предметів, можна судити про рівень інтелігентності особи.

Особливе місце належить виховній функції. Предметний світ не лише пристосовує людину до певного природного та соціального середовища, сприяє її соціалізації. Він ще й виступає універсальним фактором саморозвитку людини.

На думку культурологів, у сучасному постіндустріальному суспільстві техногенної цивілізації, свідомість людини має прагматико-матеріалістичний характер і стрімко змінюється під впливом науково-технічного прогресу. За таких умов предмети з непомітного, але необхідного елемента повсякденного життя людини перетворюється у своєрідний «сакралізований» предмет культу споживання. Предмети й речі масштабно втручаються в духовний світ людини, зазначає В. В. Бочков, витісняючи звідти традиційні цінності — від елементарних етичних та релігійних норм, понять і уявлень до самого Бога [14].

Класифікацій предметного світу існує досить багато, а критерієм для класифікації виступають:

- різні властивості предметів (металеві, дерев'яні, скляні, пластмасові тощо);
- форма предметів (кругла, прямокутна, овальна);
- функція предмета (меблі, посуд, одяг, знаряддя праці тощо);
- призначення предмета, тобто здатність задовольняти потреби дорослого або дитини (предмети, які задовольняють *ігрові потреби* (умовні, реалістичні іграшки, предмети-замінники); *трудова потреби* (знаряддя пра-

ці, предмети, які полегшують працю в побуті та на виробництві); *життєві потреби* (посуд, меблі, одяг, взуття, предмети особистої гігієни тощо); *духовні та інтелектуальні потреби* (книги, картини, телевізор, комп'ютер, музичні інструменти тощо);

- сфера використання предметів: предмети, які використовуються у сферах *праці, побуту, культу та свята* (М. А. Коськов).

Предмети у сфері праці представлені знаряддями праці, які призначені для механічного впливу на оброблювані матеріали. Вони використовуються поза житлом і зберігаються не в житловому приміщенні. До цієї групи також відносяться засоби транспортування вантажів.

Предмети у побутовій сфері створюються, з одного боку, для забезпечення фізичного існування людини (зберігання речей і продуктів, приготування їжі, обігрів тіла, освітлення тощо), з другого — для духовного відтворення людини (навчання, гра, музикування, розваги тощо). Побутові предмети використовуються переважно у житловому середовищі, утворюючи певну обстановку — предметний ансамбль, який формує людину як особистість і впливає на неї протягом усього життя.

Сакральні предмети включають начиння, одяг, меблі, освітлювальну арматуру і споруди, які належать святилищу або храму. Ці речі спеціально наділяються виразністю, часто сама річ створюється заради утвердження певної ідеї, а її практична функція має духовний характер. Ідейно-емоційний зміст сакральних речей орієнтований не на сутність речі, не на людина, а на божественну суть.

Предмети у *сфері свята* протистоять буденному, раціональному життю. У цій сфері усі норми змінюються, а функції предметів позбавлені практичної корисності. Тут предмети короткострокові, тимчасові, а матеріали, з яких вони зроблені, дешеві, неміцні, підроблені, імітуючі. Художній зміст предметів відкритий, демонстративний, емоційно зрозумілий.

Зрозуміло, що предмети кожної із сфер не відмежовані один від одного, а, навпаки, взаємопроникають один в одного [12].

Ознайомлення із предметним світом у дошкільному віці: теоретичний аспект

Проблема формування у дітей, починаючи з дошкільного віку, цілісних уявлень про світ предметів і речей як однієї із основних сфер життєдіяльності людини відповідає запитам, які ставить сучасний соціум перед психолого-педагогічною наукою.

У психології та філософії під уявленнями розуміють чуттєво-наочний образ предметів або явищ дійсності, що зберігається і відтворюється у свідомості людини поза безпосереднім впливом їх на органи чуттів (К. О. Альбуханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, О. О. Бодальов й інші).

Уявлення є результатом не лише одиничного акту сприймання даного предмета, воно є результатом складної практичної діяльності. В уявленні та образі пам'яті матеріал окремого сприймання обов'язково пов'язується із матеріалом всього попереднього досвіду (О. Л. Кононко, О. М. Леонтьєв, В. М. М'ясищев, С. Л. Рубінштейн).

Уявлення, зазначає Винославська О. В., відрізняються між собою за модальністю, за ступенем яскравості, за ступенем чіткості, за ступенем повноти, за ступенем стійкості.

За модальністю уявлення розділяються на зорові, слухові, рухові, нюхові, смакові та дотикові. Але часто різні за модальністю уявлення сполучаються, утворюючи синтетичний образ. Так, наприклад, уявлення морського узбережжя може включати в себе не лише зорову картину моря та піску, але й шум хвиль, крик чайок, запах водоростей.

Яскравість уявлення можна зрозуміти як міру подібності до актуального образу сприймання. Як показують дослідження, уявлення значно менш яскраві, але змістовно багатші, ніж образи сприймання. Як і відтворення предмета в пам'яті, уявлення передбачає попередню інтелектуальну переробку інформації, виділення найбільш суттєвих його ознак, віднесення предмета до певної категорії.

Чіткість, повнота та стійкість уявлення залежать від часу. Між образом сприйнятого предмета та його уявленням через деякий час майже ніколи не буває фотографічної подібності. Ступінь відмінності між образом сприймання предмета та його уявленням зростає зі зростанням проміжку часу, який

пройшов між актом сприймання й уявленням. Із збільшенням часу спрощуються та знищуються деталі предмета, деякі елементи перетворюються, роблячи предмет більш симетричним та однорідним, може змінюватися його розташування. Із часом образ предмета може перетворитися на загальну схему або символ.

Чим більша кількість зв'язків предмета відображається в процесі сприймання, чим більше якостей даного предмета розуміється, тим більш повним, чітким та стійким буде його уявлення. При повторному сприйманні предмета його уявний образ доповнюється новими деталями, росте, збагачується та поступово прояснюється. У різних людей залежно від їх індивідуальних особливостей уявлення також розрізняються за даними якостями [3].

Спираючись на вищевикладене, під уявленнями дітей про світ предмети будемо розуміти чуттєво-наочний образ предметного світу, що зберігається і відтворюється у свідомості дитини й базується на її попередньому досвіді. У структурі уявлень про предмети визначено *когнітивний* (сукупність уявлень і знань про предмети, їх групи, призначення, можливості використання, роль у житті людини), *емоційно-ціннісний* (наявність пізнавального інтересу, емоційне ставлення до оточуючих предметів) та *діяльнісний* (вміння використовувати предмети за призначенням, вміння використовувати предмети в незвичайних умовах, вміння конструювати предмети з підручних матеріалів) компоненти.

Про важливість ролі предметного світу в розвитку дітей дошкільного віку наголошують у своїх дослідженнях вчені Л. А. Венгер, О. В. Запорожець, В. І. Логінова, Г. М. Леушина, Л. Г. Розенгарт-Пупко, О. В. Дибіна-Артамонова та інші. Предметний світ слугує основною детермінантою психічного розвитку дитини (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, О. В. Запорожець, О. Є. Кравцова, Г. Г. Кравцов, О. М. Леонт'єв, М. І. Лісіна, В. С. Мухіна, С. Л. Рубіштейн, Б. М. Теплов, Д. Б. Ельконін, Д. І. Фельдштейн, П. М. Якобсон та ін.), сприяє розвитку естетичних почуттів (О. О. Бодальов, Т. П. Гаврилова, О. Є. Кравцова, Г. Г. Кравцов, О. М. Леонт'єв та ін.), впливає на взаємини людей (Л. І. Божович, В. К. Котирло, А. Д. Кошельова, В. М. М'ясищев, Є. В. Субботський, Д. І. Фельдштейн та ін.).

Ознайомлення із предметним світом відіграє важливу роль у формуванні індивідуальної картини світу дитини. Через предмети розкриваються різні сторони життя людини: праця, побут, мистецтво. Пізнаючи предметний світ, дитина дізнається про якості і властивості світу загалом: світ буває теплим або холодним, шершавим або гладеньким тощо. На думку Кишленка В. Я., дитина входить у світ предметів і вчиться вільно спілкуватися з ними, що в свою чергу впливає на засвоєння нею соціальних норм поведінки. Автор наголошує, що саме в ігровій, художній та трудовій діяльності дитина реалізує свої взаємозв'язки з іншими людьми через предмети, а взаємозв'язки з предметами — через людину, оскільки в процесі діяльності дитині відкриваються не лише фізичні властивості предметів, але й ті ознаки, яких вони набувають у процесі діяльності людини, тобто те, заради чого вони створені [8].

Н. О. Ветлугіна, Є. О. Флерина, Г. М. Пантелеєв, Р. І. Жуковська та ін. акцентують свою увагу на естетичному в предметах і вважають, що останні є засобом естетичного виховання дітей дошкільного віку. Зосередження виховних зусиль саме на цьому аспекті предметного світу, на їхню думку, сприяє формуванню у дошкільників поваги і бережливого ставлення до результатів праці дорослого, акуратності, працелюбності, почуття вдячності за турботу про них [6, 20].

Сучасна російська дослідниця О. В. Дибіна переконана, що предмети є, з одного боку, знаряддям ігрової та предметної діяльності дитини, з другого — джерелом пізнання творчості дорослих [5].

Є дослідники, які вважають, що предмети можна використати як об'єкти для розвитку мовлення дошкільників (Є. І. Тихеева, В. В. Гербова, О. С. Ушакова) або як засобу для розвитку сенсорних здібностей та елементарних математичних уявлень (Г. М. Леушина, Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков) [2, 18, 22].

Зрозуміти й усвідомити все багатство й різноманіття предметного світу для дошкільника непросто. Тому його доцільно структурувати за певними критеріями.

Ознайомлюючи дошкільників із предметним світом, російська дослідниця О. В. Дибіна пропонує класифікувати його на три групи:

- *Предмети, з якими дитина не виконує ніяких дій*, оскільки в силу об'єктивних обставин вона не має безпосереднього контакту з ними, а взаємодіє лише опосередковано, через дорослих. Це можуть бути предмети, наприклад, які полегшують працю дорослих на виробництві. Однак ознайомлення із цією групою предметів має велике значення для розвитку дитини і формування в неї як уявлень про предметний світ, так й індивідуальної картини світу загалом, оскільки ці предмети є зразками творчої діяльності дорослих людей, дитина отримує інформацію про них як про результат праці дорослого, засвоює таку властивість предмета як здатність задовольняти потреби людини. Пізнаючи цю групу предметів, у дітей формуються уявлення про них, виявляється інтерес до них та до людей, які їх створили.
- *Предмети, які входять в найближче оточення дитини*. Дитина бачить різноманіття цих предметів та взаємодіє з ними. І хоч вона їх не змінює й не перетворює, вона може їх бачити й практично використовувати.
- *Предмети, з якими дитина виконує різні дії*, тобто вони доступні для перетворювальної діяльності. Це предмети, які за змістом наближені до реального життя (тобто мають аналогію до предметів, якими користуються дорослі люди). Саме ця група предметів дає можливість дітям залучитися до творчої діяльності, отримати досвід використання предметів, їх удосконалення й перетворення. Можливість здійснення різноманітних маніпуляцій із предметами сприяє розвитку в дитини таких моральних якостей як акуратність, добросовісність та старанність при виконанні дій, сприяють розвитку бажання творчо пізнавати світ і творити в ньому [4].

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти в Україні ознайомлення із предметним світом передбачає орієнтацію дошкільника у двох напрямках:

- ознайомлення з предметним довкіллям (житловим середовищем, предметним довкіллям за межами житла);
- предметно-практична діяльність людей. Йдеться не лише про знання назв предметів, їхні властивості та призначення, а й про вміння жити у злагоді з ними, ко-

ристуватися за призначенням, діяти безпечно й результативно [10].

Варто зазначити, що саме така класифікація предметного світу, на нашу думку, є найбільш зручною для використання її у практичній діяльності вихователя і дає можливість сформувати у дошкільників широкі, різнобічні уявлення про предметний світ.

Як зазначалося вище, дошкільний вік є періодом, який відіграє особливу роль у пізнанні дитиною світу загалом, й предметного світу, зокрема. В зв'язку з цим важливим є пошук принципово нових форм і методів навчання, а також організації розвивального середовища, яке має бути наповнене різноманітними предметами не лише для можливості черпати з неї певну інформацію, але й для творчої діяльності дитини, яке розширить дитині поле для самостійної діяльності, сприятиме в них розвитку пізнавальної та практичної активності, розвиватиме у неї творче начало (С.Л. Новосьолова, Л.І. Новікова, Л.Ф. Обухова, Л.А. Парамонова, Н.П. Сакуліна, К.В. Тарасова, Е.А. Флеріна та ін.). Особливого значення у зв'язку із пізнанням функцій та призначенням предметів посідають ігрова, трудова та художня діяльність, в ході яких дитина взаємодіє з предметами, активно освоюючи увесь предметний світ [8]. Тобто важливо давати дітям ключ до пізнання дійсності, а не прагнути лише до вичерпної суми знань, вважає А.Н. Поддяков [17].

Таким чином, аналіз наукових досліджень та нормативних документів свідчить про розуміння науковцями особливого значення, яке має предметний світ у розвитку особистості дитини дошкільного віку. За компетентнісного підходу до виховання предметний світ стає джерелом розвитку внутрішніх сил дитини, її самоактивності.

Література:

1. Венгер Л.А. и др. Воспитание от рождения до 6 лет : кн. для воспитателя дет. сада / Под ред. Л.А. Венгера. — М. : Просвещение, 1988.
2. Венгер Л.А. Путь к развитию детского творчества // Дошкольное воспитание. — 1983. — №11.
3. Винославська О.В. Психологія. Навчальний посібник. — Київ : ІНКІОС, 2005.
4. Дыбина О.В. Предметный мир как средство формирования творчества у детей. Монография — М. : Педагогическое общество России, 2002.

5. Дыбина-Артамонова О. В. Предметный мир как источник познания социальной действительности: Учебно-методическое пособие для студентов факультета дошкольного воспитания. — Самара: Изд-во СамГПУ, 1997.
6. Жуковская Р. И. Воспитание бережного отношения к личным вещам и общественному достоянию // Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 1968.
7. Каган М. С. Социальные функции искусства. Л., 1978. — С. 14.
8. Кисленко В. Я. Психологические особенности усвоения правил обращения с предметами детьми раннего и дошкольного возраста. — М., 1981.
9. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 2. — М.: Педагогика, 1982.
10. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. — К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. — 243 с.
11. Кононко О. Про Базову програму розвитку дошкільника «Я» — у Світі // Дошкільне виховання. — 2008. — № 1. — С. 3-7
12. Коськов М. А. Предметный мир как объект культурологии // Формирование дисциплинарного пространства культурологии. Материалы научно-методической конференции. 16 января 2001 года, Санкт-Петербург. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество. Серия «Symposium». Выпуск 11. СПб. 2001. — С. 57-61.
13. Куравили В. Понятия «предмет» и «вещь». Специфика рассмотрения вещи в философии дизайнера. <http://www.taby27.rul>
14. Лексикон неонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века / Под ред. В. В. Бычкова, 2003. — М.: РОССПЭН, 2003. — 607 с.
15. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. — М., 1974.
16. Логинова В. И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста. — Л., 1984.
17. Подьяков А. Н. Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст // Вопросы психологии. — 2003. — № 2. — С. 122-132
18. Подьяков Н. Н. Сенсорное воспитание в детском саду // Пособие для воспитателей / Под ред. Н. Н. Подьякова, Н. В. Аванесовой. — М.: Просвещение, 1981.
19. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1969. — 376 с. — с. 331-374.
20. Самостоятельная художественная деятельность в детском саду / Под ред. Н. А. Ветлугиной. — М.: Педагогика, 1980.
21. Сенсорное воспитание в детском саду. Пособие для воспитателей / Под ред. Н. Н. Подьякова, Н. В. Аванесовой. — М.: Просвещение, 1981.
22. Ушакова О. С. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина — М.: Академия, 1999.

Кількісно-якісні характеристики уявлень старших дошкільників про предмети (за результатами констатувального етапу експерименту)

Оскільки уявлення про предметний світ містять когнітивну, емоційно-ціннісну та діяльнісну складову (про що йшлося вище), нами було розроблено відповідно три блоки запитань (див. додаток), за допомогою яких ми прагнули з'ясувати змістовні характеристики уявлень старших дошкільників про предмети: **характер, зміст і обсяг знань дітей про предметний світ** (властивості і функції предметів; історія розвитку предметів; групи предметів; взаємозв'язок предметного світу із людиною (статтю, віком, професією тощо) (I блок запитань); **особистісне ставлення дитини до предметного світу** (II блок запитань); **сформованість навичок дитини у користуванні предметами** (III блок запитань).

У ході констатувального етапу дослідження було опитано 75 старших дошкільників — вихованців дошкільних навчальних закладів м. Києва, м. Вінниці, м. Білої Церкви Київської області. Опишемо детальніше кількісно-якісні характеристики **когнітивного компонента уявлень старших дошкільників про світ предметів**, а саме з'ясуємо характер, зміст і обсяг їхніх знань про предмети.

З'ясовуючи у старших дошкільників (діти 6-го року життя), як вони розуміють **сутність поняття «предмети»**, виявлено таке: 40% дітей вважають, що це все, що нас оточує; 33,3% вважають, що це одяг; 13,3% — іграшки. По 6,67% опитаних дітей вважають, що це або взуття, або меблі чи посуд. Тобто досить багато дітей — майже половина опитаних (40%) — дає узагальнену відповідь: «все, що нас оточує», хоча до цього «все» можна віднести і природні об'єкти, і людину, а інші діти артикулюють досить вузьке розуміння того, що таке предмети. Тобто загалом уявлення про предмети слабо структуровані в уяві дітей, що можна пояснити невмінню дітей цього віку робити певні узагальнення й давати визначення.

Ця теза підтверджується й відповідями дітей щодо **відмінності предметів від світу природи**: 33,3% опитаних дітей не змогли знайти відмінності між природним та предметним світом, а ще 26,6% усвідомлюють, що відмінності є, але не можуть пояснити, які саме; 20% старших дошкільнят вбачають відмінність

у тому, що предмети — неживі, а природа — жива; 13,3% дітей звертають увагу на те, що предмети зробили люди, а 6,67% вважають, що природний і предметний світ відрізняється своїм призначенням. Тобто фактично 56,9% опитаних дошкільників не диференціюють природні й предметні об'єкти.

На прохання **назвати предмети** довкола всі діти залюбки відгукнулися, називаючи меблі (60% дітей), іграшки (60% дітей), журнали та книжки (40% дітей), канцелярські товари (33,3%), посуд (26,7% дітей) тощо. Серед предметів, яких немає у групі, але які діти знають, найчастіше називають меблі (26,7% опитаних), інші іграшки, яких немає у групі (33,3% опитаних), телевізор (53,3% опитаних), комп'ютер (66,7% опитаних).

Визначаючи **відмінності між предметами**, 26,7% старших дошкільнят називають колір предметів, 20% — призначення предметів, 13,3% — форму предметів, 6,67% — матеріал, із якого зроблені предмети. 20% опитаних дітей погоджуються із тим, що відмінності між предметами є, однак не можуть їх назвати. На жаль, аж 33,3% опитаних нічого не змогли сказати про відмінності між предметами.

Серед **функцій предметів** діти найчастіше (80% опитаних) називають утилітарну («предмети необхідні для того, щоб користуватися ними, щоб було зручно жити»), естетичне у предметі помічають («предмети необхідні для того, щоб було гарно жити») 13,3% опитаних, 6,67% опитаних переконані, що без предметів неможливо жити.

І якби не було предметів у житті людини, то було б погано, вважають 60% старших дошкільнят, було б незручно (26,7%), було б пусто, сумно і неприємно (40%).

Переважна більшість опитаних дітей (93,3%) знають, що **предмети роблять** люди, лише незначна кількість (6,67%) цього не знає. Усі діти можуть визначити **матеріали, з якого роблять предмети**, та розповісти про це. Серед таких матеріалів: дерево (80%), нитки й тканини (46,7%), залізо (40%), пластмаса (40%), скло (26,7%), хутро (26,7%) папір (13,3%).

На жаль, дітей мало цікавить **історія виникнення предметів**. Дітям пропонувалося розмістити зображення предметів по порядку (в даному випадку, це були зображення факела, свічки, газової лампи, електричної лампочки, люстри), починаючи від найстаровиннішого до сучасного. Переважна біль-

шість опитаних старших дошкільників не змогла викласти в хронологічній послідовності зображення предмета в його історичному розвитку. А ті, хто пробував це зробити (33,3%), припускалися помилок.

При **поділі предметів на групи** у 33,3% дітей виникли проблеми і вони не змогли цього зробити. 60% опитаних дітей традиційно поділяють предмети за функціональним призначенням на одяг, посуд, меблі, взуття, постіль. 6,67% старших дошкільнят віднайшли незвичайний критерій для класифікації, поділивши предмети на ті, що вдома, й ті, що в дитячому садочку.

Діти старшого дошкільного віку досить добре орієнтуються в тому, які саме **предмети використовуються** в різних життєвих ситуаціях.

- Так, серед найбільш важливих предметів на кухні 100% дітей називають посуд; 13,3% дітей називають побутову техніку (наприклад, плиту, холодильник); 6,67% дітей називають меблі (наприклад, стіл, стільці); 6,67% дітей називають невластивий для традиційної кухні предмет — комп'ютер, що можна пояснити впливом сучасних інформаційно-комунікативних технологій на побут сучасної людини.
- Серед предметів, якими користуються люди в побуті та, власне, в житлових кімнатах, найчастіше називають меблі (46,6%) та телевізор і комп'ютер (по 33,3%); менше, як не дивно для дитини-дошкільника, — іграшки (26,7%); ще менше (13,3%) — білизна.
- Серед предметів, якими люди користуються на вулиці, старші дошкільники називають: гойдалка (33,3%), пісочниця та будинки (по 13,3%), лопати, граблі, альтанка, гірка, машини (по 6,67%). Як не дивно, частина дітей (20%) називає не предмети, а об'єкти природи; деякі діти (13,3%) називають предмети, які не характерні для вулиці (наприклад, меблі, плита). І зовсім велике здивування викликає та кількість дітей (аж 26,7%), які не змогли назвати, які саме предмети люди використовують на вулиці.
- Найбільш характерними предметами для дитячого садка 80% опитаних дітей вважають іграшки та 46,7% — книжки. Окрім цих предметів, діти називають аква-

ріум, вазони, столи та ліжка, пензлики, посуд (по 6,56% опитаних дітей).

Діти старшого дошкільного віку чітко розрізняють характерні предмети, які **використовують особи різної статі**, проте сам перелік цих предметів досить стереотипний і неширокий. Серед предметів, які найчастіше використовують дівчатка (жінки), 53,3% опитаних дітей називають косметику — духи, помаду, крем. 46,7% опитаних дошкільнят називають предмети, які задовольняють ігрові потреби (ляльки) та одяг (плаття, хустки). 13,3% дітей вважають характерними для осіб жіночої статі прикраси (намисто, сережки) та різні аксесуари (сумочка). Лише 6,67% опитаних дітей вважають, що жінки користуються посудом.

Хлопчики, на думку опитаних дітей, найчастіше користуються машинками (53,3%), предметами гігієни (26,6%), конструкторами (20%). На жаль, 13,3% опитаних дітей не змогли назвати предмети, якими найчастіше користуються чоловіки.

У ході опитування ми також прагнули з'ясувати, як діти старшого дошкільного віку орієнтуються в предметах, які характерні для людей **різних професій**. Дітям пропонувалося назвати ті предмети, якими найчастіше користуються люди добре відомих дітям професій: кухар, лікар, будівельник, двірник.

- Так, серед предметів, якими користуються *кухарі*, 100% дітей називають посуд: каструлі, тарілки, ножі, черпаки, сковорідки, ложки.
- Серед предметів, якими користуються *будівельники*, 53,3% дітей називають цеглу; 33,3% — машини; 26,7% — різноманітний будівельний інструмент: молоток, дрель, пилка; 26,7% — шурупи та гвіздки; 6,67% — відро. Половина опитаних дітей (53,3%) називають не предмети, а будівельні матеріали: пісок, цемент, камінь.
- Серед предметів, якими користується *лікар*, 73,3% опитаних дітей називаються уколи (мабуть, маючи на увазі шприци); 46,7% — таблетки; 40% — перев'язувальні матеріали: бинт і вата; 6,67% — фонендоскоп (називаючи його по-простонародному «слухавка»).
- Серед предметів, якими користується *двірник*, 86,7% старших дошкільнят називають віник та совок; 80% — відро; 26,7% — граблі.

Діти старшого дошкільного віку поки що слабо орієнтуються в **національних особливостях** різних предметів. Лише 33,3% опитаних зазначили, що характерними для українського народу є такі предмети, як вінок, вишиванка, рушник. 33,3% зазначили, що немає предметів, які були би характерні лише для українців. 33,3% взагалі нічого не змогли відповісти на поставлене запитання.

Охарактеризуємо докладніше кількісно-якісні характеристики **емоційно-ціннісного компонента уявлень старших дошкільників про світ предметів і речей**, тобто з'ясуємо особистісне ставлення дитини до предметів.

Найперше, що ми хотіли з'ясувати під час опитування, які предмети діти виділяють з усього розмаїття предметів як **найбільш важливі для людини**. 60% найбільш важливими для людини вважають одяг; 46,7% вважають, що це — меблі; 40% — посуд; 20% — іграшки; 6,67% — постіль, рідина для миття посуду, взуття, клей.

У ході подальшого опитування з'ясовували, **які речі є в кімнаті** у дитини і навіщо вони їй. Серед предметів, які є в дитячій кімнаті, 80% опитаних дітей називають меблі (стіл, шафа, диван) і мотивують їхню необхідність тим, що з цими предметами зручно. 73,3% старших дошкільнят називають іграшки, які необхідні їм, щоб гратися. 6,67% опитаних дітей називають телевізор, комп'ютер, одяг, парасольку, які діти вважають прикрасою кімнати («щоб було гарно»).

Найбільш **дорогими й значущими** для старшого дошкільника предметами є різноманітні іграшки: ведмедик, ляльки, машинки, пазли (73,3%). Менш значущими — книги, комп'ютер, прикраси (по 13,3%). Ще менш значущими — телевізор, одяг (куртка, светр), косметика, аксесуари (сумочка) (по 6,67%).

Різницю між власними речами й речами інших дітей старші дошкільники вбачають у кольорі (33,3%), розмірі та формі (6,67%). 26,7% опитаних дітей зазначили, що власні речі та речі інших відрізняються, однак не змогли сказати, чим саме. 6,67% заявили про особистісну значущість для себе власних речей і байдужість до речей інших («мені мої речі подобаються, а чужі ні»). 13,3% опитаних дітей виявили повну байдужість до речей, оскільки не вбачають в них ніякої різниці.

Старші дошкільники вважають, що люди купують *різні речі* для того, щоб відрізнятись один від одного (46,7%); щоб одягатися (26,7%); щоб було красиво (6,67%); бо вони так хочуть (6,67%). 26,7% відсотки не змогли пояснити свою думку.

У ході опитування з'ясувалося, що старші дошкільники поки що неусвідомлено підходять до *вибору речей, які їм необхідні*. Переважна більшість із них (79,97%) відчуває негативні почуття, якщо бачить певні речі у дітей, яких у них немає (ймовірно, йдеться про іграшки, оскільки, як зазначалося вище, для переважної більшості дітей саме вони є найбільш значущими предметами). Тому їм хочеться мати таку ж річ, і вони просять батьків купити її, бо інакше будуть сумувати. І коли нарешті батьки купують цю річ, вони відчувають велике задоволення і радість.

13,3% дітей налаштовані значно позитивніше: вони вважають, що з цього приводу не варто сумувати, а 6,67% не визначилися із своїми почуттями в цій ситуації.

Нам цікаво було з'ясувати, чи зможе дитина старшого дошкільного віку переступити через *моральні норми* і забрати в іншої дитини предмет без дозволу, а також попросили пояснити мотиви свого вчинку. Переважна більшість дітей (66,7%) сказала, що не зможе цього зробити, однак мотиви цього позитивного морального вчинку відрізнялися між собою: 40% дітей мають внутрішнє переконання, що чужі речі не можна брати і треба просити дозволу, якщо хочеш покористуватись речами інших дітей; 13,3% опитаних дітей орієнтуються на зовнішній контроль («не можна брати, бо будуть сварити»); 13,3% не змогли пояснити мотиви свого вчинку в цій ситуації.

На жаль, досить велика кількість дітей (33,3%) змогла би переступити через моральні норми і забрати в іншої дитини предмет без дозволу. Серед мотивів такого вчинку діти називають: «бо мені подобається» (13,3%), «бо хочу» (6,67%), «щоб погратися» (6,67%). 6,67% цієї групи дітей не змогли пояснити мотивів свого вчинку у цій ситуації.

Стосовно предметно світу більшість дітей виявила егоїстичне, а не альтруїстське *ставлення*. На запитання «Чи зміг би ти дати іншим дітям покористуватися своїми речами?» 60% дошкільнят сказали, що не змогли б, пояснюючи це у такий спосіб: «бо шкодую» (13,3%); «бо без своїх речей погано»

(6,67%); «бо мама не дозволяє» (6,67%). 33,3% дошкільнят не змогла пояснити власних мотивів поведінки.

40% опитаних дітей змогли би дати іншим дітям свої речі для користування на певний час, хоча 33,3% із них не можуть пояснити мотивів свого вчинку, а лише 6,67% переконані, що з іншими треба ділитися. Мабуть, на таку позицію дітей впливає прагматизація сучасного суспільного буття дорослих людей та посилення індивідуалістичних тенденцій у взаєминах між ними.

Попри вищеописані тенденції, позитивним є те, що **на-явність (або відсутність)** певних речей у дитини майже не впливає на **вибір друзів** у дитячому середовищі. 80% опитаних старших дошкільників зазначили, що будуть дружити з дітьми, в яких немає таких речей, як у них. 13,3% не визначилися зі своєю позицією, а лише 6,67% сказали, що не будуть дружити з такими дітьми, які не мають таких же речей, які є у них.

У ході опитування з'ясувалося, що старші дошкільнята часто використовують **предмети як засіб отримання винагороди** від батьків за якісь виконані прохання, бо 73,3% просять батьків купити якісь речі у цій ситуації. Тобто для батьків предмети є до певної міри засобом розрахунку з дитиною після виконання різноманітних вимог.

Опишемо кількісно-якісні характеристики **діяльнісного компонента уявлень старших дошкільників про світ предметів і речей**, тобто з'ясуємо сформованість навичок дитини у користуванні предметами.

Серед предметів, якими **вміє користуватися** дитина старшого дошкільного віку, такі: посуд (53,3%), іграшки (46,7%), олівці та ножиці (40%), комп'ютер і телевізор (по 26,7%), мікрохвильова піч та меблі (6,67%). 6,67% не конкретизували свою думку, зазначивши, що вміють користуватися різними предметами.

Найчастіше старші дошкільнята **користуються** іграшками (46,7%) та телевізором (33,3%). Окрім того, вони користуються посудом та одягом (по 13,3%), комп'ютером (6,67%).

Усі діти (100%) усвідомлюють, що за речами треба **доглядати**, бо інакше вони зіпсуються («поламаються, порвуться або стануть негарними»).

Діти старшого дошкільного віку виявили невисокий рівень здібностей до **творчого використання предметів** у власно-

му житті. Дітям запропонували подумати й сказати, що можна робити олівцем. Переважна більшість старших дошкільнят (86,7%) вказала лише традиційний спосіб використання цього предмета, а саме — писати або малювати. Лише 13,3% дітей вийшли за межі традиційного використання олівців й сказали, що ними можна, наприклад, рахувати, щось із них складати, зробити з них іграшку.

Така ситуація стає зрозумілою, коли проаналізуємо відповідь на запитання стосовно того, чи пробувала дитина разом із дорослими **виготовляти якісь предмети**. Як виявилось, досвід творчої діяльності із предметами у дітей старшого дошкільного віку невеликий: майже половина опитаних дітей (46,7%) не пробувала цього робити, а у тих, що пробували (53,3%), був невеликий вибір: вони або ремонтували іграшку, або робили годівничку. Як бачимо, задекларована теза про необхідність творчого розвитку дитини лишається майже нералізованою в житті дитини як у дошкільному навчальному закладі, так і в сім'ї.

Окрім того, з'ясувалося, що найчастіше (у 60% випадків) **вчить користуватися різними предметами** саме мама; у 20% — мама разом із татом; у 6,67% — тато; у 20% — різні люди: бабусі з дідусями, старші братики або сестрички, вихователі у дошкільному навчальному закладі. Враховуючи той факт, що традиційно мама у сім'ї є найбільш завантаженою побутовими проблемами особою, то зрозуміло, що для навчання дитини творчому використанню предметів просто не залишається часу.

Отже, наведений вище кількісно-якісний аналіз уявлень старших дошкільників про предметний світ (когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти) засвідчив:

- Уявлення про предмети недостатньо структуровані в уяві дітей, є проблеми у диференціації природних й предметних об'єктів. Старші дошкільники знають назви предметів, які є в їхньому оточенні, однак у значної частини дітей є труднощі у називанні відмінностей між ними. Серед старших дошкільнят переважає прагматизм у сприйнятті предметного світу, вони майже не помічають естетичного у предметі. Вони розрізняють матеріали, з яких виготовляються предмети, можуть класифікувати предмети за певними ознаками. Добре

орієнтуються у можливостях використання предметів у найбільш зрозумілих і типових для них ситуаціях та в особливостях використання предметів особами різної статі й різної професії; поки що слабо орієнтуються в національних особливостях різних предметів та в історії виникнення предметів

- Старші дошкільники вміють виділяти в довкіллі найбільш значущі предмети для людини загалом та для себе особисто зокрема й обґрунтовують свою думку, однак вони поки що неусвідомлено підходять до вибору речей, які їм необхідні, часто хочуть мати те, що є в інших дітей. Прикро, але значна частина дітей готова поступитися моральними нормами і взяти чужу річ, яка подобається, без дозволу. У ситуації, коли є потреба поділитися власними речами з іншими, значна частина дітей виявляє егоїзм. Позитивно, що у виборі друзів матеріальні надбання іншої дитини не є домінуючим чинником.
- Діти вміють користуватися елементарними предметами і визнають необхідність догляду за ними, однак мають незначний досвід їх творчого використання.

Отже, попри загалом задовільний рівень уявлень старших дошкільників про предмети, є питання, які потребують вирішення та посилення уваги як з боку батьків, так і з боку методистів та вихователів дошкільних навчальних закладів.

Запитання для бесіди зі старшими дошкільниками

Блок 1. Мета: з'ясувати характер, зміст і обсяг знань дітей про предметний світ.

- Що таке предмети (або речі)?
- Чим відрізняються предмети від природного світу?
- Назви предмети, які зображено довкола нас.
- Які ще предмети ти знаєш, окрім тих, що знаходяться у кімнаті?
- Чим відрізняються предмети один від одного?
- Навіщо людям потрібні різні предмети? Навіщо людина створює предмети?
- Що було б, якби не було різних предметів?
- Хто робить різні речі?
- З чого роблять речі?
- Розклади картки по порядку: як виникли певні предмети? (*підготувати набір карток із зображення предметів в їх історичному розвитку*).

- На які групи можна поділити предмети?
- Назви предмети, які використовують на кухні, у кімнаті, на вулиці, у дитсадку?
- Назви предмети, які використовують лише дівчатка (жінки) та хлопчики (чоловіки)?
- Назви предмети, якими користуються люди різних професій, наприклад, кухар, будівельник, лікар, двірник.
- Чи є речі, які характерні лише для українців? Для інших народів?

Блок 2. Мета: з'ясувати особистісне ставлення дитини до предметного світу.

- Які речі предмети потрібні людині найбільше?
- Які предмети є в твоїй кімнаті? Навіщо тобі ці предмети?
- Чи є якісь речі або предмети, які тобі дуже подобаються і дорогі для твого серця?
- Чим відрізняються твої речі від речей інших дітей?
- Чому у різних людей бувають різні речі? Чому люди купують різні речі?
- Які почуття ти відчуваєш, коли бачиш у когось якусь річ, якої у тебе немає?
- Чи зміг би ти без дозволу забрати у когось річ, яка тобі дуже подобається? Чому?
- Чи просиш ти батьків купувати тобі нові (більш модні) речі (одяг, іграшки тощо), навіть якщо у тебе вже є такі речі?
- Що ти при цьому відчуваєш?
- Чи можеш ти комусь дати покористуватись своєю річчю? А подарувати?
- Чи будеш ти дружити із кимось, якщо у нього немає тих речей, які є у тебе?
- Чи просиш ти батьків купити тобі якусь річ після того, як виконав якесь прохання батьків?
- Як часто змінюються речі в тебе вдома (в кімнаті)? Купуються нові? Або викидаються старі?

Блок 3. Мета: з'ясувати сформованість навичок дитини у користуванні предметами.

- Якими предметами ти вмєєш користуватися?
- Якими предметами ти користуєшся найчастіше?
- Хто навчив тебе користуватися різними предметами?

- За речами потрібно доглядати. Що буде, якщо не доглядати за речами?
- Кожна річ має певне призначення. Наприклад, олівцем ми малюємо. А що іще ми можемо робити олівцем?
- Чи пробував ти колись сам або з кимсь із дорослих виготовити якийсь предмет? Наприклад, зробити стілець, годинничку, скриньку, пошити мішечок тощо? Як часто ти це робиш?

Одним із методів дослідження був метод спостереження за організацією навчально-виховного процесу.

Відповідно до спостережень, у дошкільному навчальному закладі предметне середовище містить предмети, які можуть задовольнити різні потреби дитини:

- ігрові потреби (різноманітні іграшки);
- трудові потреби;
- життєві потреби (посуд, меблі, білизна);
- духовні та інтелектуальні потреби (книжки, картини).

Тобто можна зробити висновки, що предметне середовище у дошкільному навчальному закладі й сім'ї може задовольнити основні потреби дитини.

Відповідно до спостережень, діти виявляють пізнавальний інтерес до природи та до предметного світу, значно менше до інших людей та до пізнання себе.

Виявляючи пізнавальний інтерес до предметного світу, у першу чергу цікавляться функціями предметів. Хлопчики також цікавляться тим, як влаштований предмет.

Діяльність вихователя з ознайомлення з предметним світом проходить як в організованій формі (1 раз на тиждень на заняттях з навколишнього світу), так і в спонтанній формі — під час гри, під час інших занять, на прогулянках тощо. Щодо тематики занять з ознайомлення з навколишнім світом, вихователі приділяють увагу переважно Природі.

Основною формою роботи щодо ознайомлення дітей із предметним світом вихователі обирають спостереження та бесіди про призначення предметів, значно менше вихователями використовуються дидактичні та сюжетно-рольові ігри. Експериментування як спосіб пізнання предметного світу майже не використовується.

Теоретичні підходи щодо формування уявлень старших дошкільників про предметний світ

Картина світу як система уявлень не може створюватися лише за рахунок безкінечного розширення знань. Швидше цілісність картини світу розуміється, з одного боку, як можливість бачити зв'язки і залежності між об'єктами та явищами навколишньої дійсності, з другого — як можливість бачити світ в різних його аспектах: і з позиції певних наукових фактів, і з позиції пізнання світу через образи, і з позиції пізнання світу через ставлення та відношення.

Виходячи із вищевикладеного, нами було теоретично обґрунтовано теоретичні підходи щодо формування уявлень про предметний світ і розроблено практичні матеріали, метою яких є ознайомлення дітей старшого дошкільного віку зі світом предметів і речей.

Робота педагогів з дітьми старшого дошкільного віку щодо ознайомлення з предметним світом базується на таких принципах:

- відхід від жорстко регламентованого навчання за шкільним типом — фронтальних занять, вербальних методів передачі знань та формування відповідних навичок тощо;
- використання різноманітних, специфічних для цього віку, видів діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання, співання тощо);
- поєднання змісту діяльності на заняттях із буденним життям дитини;
- активізація мислення та уяви дитини, її пошукової діяльності;
- забезпечення рухової активності дітей під час занять;
- використання різноманітних ігрових прийомів та іграшок;
- створення для дитини ситуацій емоційної привабливості пізнавальної діяльності;
- створення умов для вільного спілкування дітей один з одним та з вихователем у процесі пізнавальної діяльності;
- заохочення та поважне ставлення до пізнавальної ініціативи дитини — її запитань, розмірковувань, суджень;
- забезпечення кожній дитині комфортного самопочуття на занятті, створення для неї ситуації успіху.

Одним із головних засобів навчально-виховного впливу на дитину є **зміст навчального матеріалу**. Він добирається із певною навчально-виховною метою, в тому числі і з метою формування уявлень про навколишній світ, і ефективний, якщо відповідає певним загальнопедагогічним критеріям. Найголовнішими критеріями, на які ми спиралися, добираючи зміст, є значущість для розвитку дитини, відповідність навчального змісту сучасному стану розвитку культури і суспільства в цілому, доступність (звільнення від занадто складного і другорядного матеріалу), відповідність віковим особливостям дітей.

Окрім того, у доборі змісту пізнавальної діяльності старших дошкільників використовувався специфічний критерій, який безпосередньо пов'язаний із формуванням у дошкільників цілісних уявлень про предметний світ, а саме: забезпечення одиницями змісту можливостей для формування уявлень про предметну культуру.

Формування уявлень про предмети старших дошкільників передбачає не лише удосконалення змісту пізнавальної діяльності старших дошкільників, а й підбір відповідних методів стимулювання та її організації у дітей цього віку.

Зупинимось коротко на кожному із зазначених положень.

1. Зміст пізнавальної діяльності:

- Об'єктом пізнання є не лише наукові факти про предметний світ, а й чуттєві образи, які виникають в результаті художнього його освоєння.
- Об'єктом пізнання є зв'язки та залежності між об'єктами предметного світу.
- Об'єктом особливої уваги є щоденні спостереження дитини за предметним світом та колективно їх обговорення.
- Зміст діяльності та форми роботи з дітьми базується на розумінні предметного світу як однієї зі складових світу — розмаїтої, множинної, неоднозначної й динамічної системи, яка постійно зазнає змін і розвитку, а отже, немає застиглого знання.

2. Методи стимулювання пізнавальної діяльності:

- Процес пізнання має організовуватися не лише як повідомлення наукових фактів, але й як систематичний досвід емоційно-оцінної, художньо-естетичної, творчої, дослідної діяльності.

- Важливо систематично актуалізувати уявлення кожної дитини про предметний світ у процесі читання художньої літератури, слухання музичних творів, перегляду творів образотворчого мистецтва, перегляду мультфільмів та кіно.
- Для попередження однозначності й стереотипності уявлень про предметний світ необхідно забезпечити виявлення кожною дитиною власного індивідуального ставлення до нього та прийняття цього ставлення іншими, вирішення одного й того ж завдання різними способами.

3. Організація пізнавальної діяльності:

- Процес пізнання предметного світу має значущим як для кожної дитини індивідуально, так і для колективу загалом.
- У пізнанні предметного світу кожна дитина повинна мати можливість систематично моделювати, конструювати, експериментувати, здійснювати оцінювання, виконувати творчі завдання.
- Результати пізнавальної діяльності, моделювання, конструювання, експериментування, творчої діяльності систематично мають бути доступними для обговорення всіма учасниками навчально-виховного процесу.
- Кожній дитині необхідно забезпечити можливість систематично тренуватися в уміннях розмірковувати про предметний світ, оформляти свою думку в мовленні, об'єднувати свої міркування в єдине ціле, висувати гіпотези на основі власного досвіду й аргументувати їх.

Існує певний алгоритм в організації пізнавальної діяльності дітей під час ознайомлення із предметним світом.

Обов'язковими етапами діяльності старших дошкільнят є такі:

1. Розвиток навичок спостерігати за предметним світом, здатність помічати особливе, бачити суперечності й проблеми.

У ході щоденних бесід вихователь з'ясовує у дітей, що нового (цікавого) *кожна дитина* побачила сьогодні, що її здивувало або вразило, над чим сьогодні розмірковувала, що зрозуміла, можливо? Окрім того, вихователь сам ділиться з дітьми своїми спостереженнями, думками, здивуваннями.

У ході такої встановлюється зв'язок між вихователем та дітьми, відбувається обмін пізнавальним досвідом дорослого і дитини, дитина постійно і систематично вправляється у навичках спостереження за світом та оформлення своїх думок у вербальних одиницях: реченнях та невеликих висловлюваннях.

2. Розвиток навичок виділяти суттєві ознаки явищ та подій.

У розвитку навичок виділяти суттєві ознаки явищ та подій виділяються три рівнозначних аспекти:

- Розвиток уміння бачити зв'язки і відношення між предметами і явищами дійсності.
- Розвиток навичок порівнювати предмети й явища, помічати й відшукувати подібне й відмінне у предметах і явищах дійсності.
- Розвиток навичок аналізувати й узагальнювати, групувати й класифікувати на основі виділення суттєвих ознак.

Зупинимося детальніше на кожному із аспектів.

Розвиток уміння бачити зв'язки і відношення між предметами і явищами дійсності.

Традиційно, у педагогів існує установка, що він мудріший і більш обізнаний за дитину, а отже, головне завдання — передати дитині певний багаж знань. Навіть у дитячому садочку педагоги прагнуть переказати дитині наукові факти, вважаючи, що чим більше вони розкажуть дитині і чим раніше, тим краще. Однак усе частіше як серед практиків, так і науковців звучить думка, що дитину варто навчити мислити, оскільки саме по собі знання розрізнених і несистематизованих фактів мало що дає для цілісного сприйняття світу. Більше того, кількість знань невпинно зростає, тому недоречно прагнути передати абсолютно усі факти, теорії, поняття. У зв'язку із цим актуальною проблемою сьогодення є формування у дитини навичок осмислення й обробки будь-якої інформації, а також вплітання її у власну систему уявлень про світ. Одним із способів вирішення цієї проблеми є формування у дитини навичок бачити зв'язки та відношення між явищами та предметами навколишньої дійсності.

Сформувати у дитини навички бачити зв'язки та відношення між явищами та предметами навколишньої дійсності можна за допомогою проблемних запитань. Переважна біль-

шість запитань, які традиційно використовуються вихователями у дошкільному закладі, носить репродуктивний характер, тобто діти лише відтворюють отримані (почуті) знання. Значно менше запитань проблемного характеру, які дозволять зрозуміти сутність предметів і явищ, потребують роздумів і міркувань. Часто завдання репродуктивного характеру взагалі не мають сенсу, оскільки дуже прості для дитини.

Задумуючись над запитаннями і шукаючи відповідь на них, діти починають вникати в сутність явищ, вчать виявляти внутрішні взаємозв'язки (ніби бачити те, що не лежить на поверхні), вчать робити самостійні висновки, бачити причини і наслідки явищ, взаємозв'язок усього з усім. Окрім того, діти вчать відповідати на проблемні запитання, а також одночасно вчать їх ставити.

Серед основних проблемних запитань такі: що? хто? де? коли? як? який? чому? чи можливо? навіщо? з якою метою? Тому добре, якщо запитання для дітей починаються з цих слів.

Уміння ставити запитання важливе не лише для дітей, а й для педагога. Якщо педагог сам навчиться правильно формулювати власні запитання, йому буде значно легше навчити цього дітей.

Оскільки мислення у дошкільників наочно-образне, доречно, щоб діти працювали з візуальними зображеннями якихось ситуацій. По мірі їхнього дорослішання можна поступово ускладнювати завдання, тобто вводити словесний опис ситуацій, а пізніше просити їх спробувати уявити певну ситуацію.

Розвиток навичок порівнювати предмети й явища, помічати й відшукувати подібне й відмінне у предметах і явищах дійсності.

Порівняння допомагає створенню яскравих і конкретних уявлень про світ; аргументованішим і усвідомленішим стане оцінювання (ціннісне) ставлення до себе й до інших, до подій і явищ соціального світу, до природи й до культури.

Порівнювати предмети і явища можна за контрастом (що відмінного?) та за подібністю (схожістю) (що схожого?).

Розвиток навичок аналізувати й узагальнювати, групувати й класифікувати на основі виділення суттєвих ознак.

Навички аналізу й узагальнення сприяють усвідомленому засвоєнню матеріалу, розвивають інтерес до нього. Окрім того, розвивається пізнавальна активність дитини, звісно, якщо ці

завдання використовувати не як самоціль, а як близький і зрозумілий для дитини мотив (для гри, для занять тощо).

3. Розвиток пізнавальної активності та навичок ставити запитання.

Існує думка, що діти й так допитливі, тому не варто їх цьому вчити спеціально. Однак на заняттях діти, зазвичай, не ставлять запитань, оскільки існує стереотип, що запитання ставить педагог, а діти лише відповідають на них. Якщо лише педагог ставить запитання, він працює без зворотного зв'язку, він не ставить дитину в ситуацію активної мислительної діяльності, вільні висловлювання дітей вважаються дисциплінарним порушенням. Як наслідок, у дітей швидко зникає інтерес до занять.

Установка на жорстко регламентовану діяльність сковує думки дітей, ставить їх у позицію виконавців, а не активних учасників. Недооцінка самостійності і мислительних здібностей дошкільнят, страх порушити дисципліну негативно впливає на розвиток їхньої допитливості й інтересу до пізнання світу.

Якщо вчити дітей ставити завдання систематично, вони звикнуть до цього виду діяльності і навчатися це робити. Педагогу варто позитивно оцінювати сам факт постановки дитиною запитання або вдалого його формулювання, що підвищує мотивацію дошкільнят до цього виду діяльності.

4. Розвиток навичок пізнання світу через наочно-практичну діяльність.

Дитина старшого дошкільного віку зазвичай мислить конкретними категоріями, спираючись при цьому на наочні властивості та якості конкретних предметів та явищ. Будь-яку інформацію або завдання діти сприймають значно легше, якщо спираються на конкретні предмети або дії. Окрім того, запам'ятовують дошкільнята не те, що є важливим з позиції навчальних завдань, а те, що справило на них найбільше враження: те, що можна зробити самому; те, що цікаво; те, що емоційно забарвлене, несподіване та нове.

Тобто особливості мислення дітей старшого дошкільного віку обумовлюють активне включення у навчально-виховний процес наочних моделей, схем, малюнків, проведення дослідів. Моделювання та конструювання, проведення різноманітних дослідів розвивають у дітей практичне мислення, спосте-

режливість, увагу до деталей та уміння використовувати їх у конкретних ситуаціях, навички дослідження властивостей об'єктів тощо.

5. Розвиток уяви та навичок образного пізнання світу.

Загальновідомо, що людина не може думати без образів. Саме образи дають можливість людині орієнтуватися у власних діях, відображувати реальність у нових, незвичних, нетрадиційних зв'язках та поєднаннях.

Образи є основою уяви. Уява — це здатність уявляти будь-який реальний або нереальний об'єкт, утримувати його у свідомості та оперувати ним подумки. Уява відіграє надзвичайно важливу роль у житті дітей загалом та дітей старшого дошкільного віку, зокрема. З одного боку, це політ фантазії, який викликає у дітей бурю емоцій, з другого — це спосіб пізнання світу, який знімає часові та просторові обмеження. Завдяки уяві можна перенестися у минуле та майбутнє, уявити й створити те, чого поки що не існує в реальній дійсності. Саме уява розширює можливості пізнання, ініціює пізнавальну активність дитини, стимулює її до творчості.

Уява розвивається у грі, а потім переходить в інші види діяльності, як малювання, складання казок і віршів тощо.

6. Розвиток навичок емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Не кожна доросла людина здатна визначитись у власних переживаннях та емоціях, а для дитини це завдання є значно складнішим. Діти не завжди правильно розуміють навіть прості емоції, тим більше їм важко усвідомити й осмислити ті складні переживання, які з'являються по мірі розширення їхніх зв'язків із навколишнім світом. Тому одним із важливих завдань педагогів та батьків є допомога дитині у пізнанні складного світу людських емоцій, у переживанні певних емоційних станів, у їхньому поясненні та називанні. Накопичуючи певні переживання та емоції, дитина створить своєрідну «емоційну базу», яка допоможе їй орієнтуватися у власних почуттях та почуттях людей, які її оточують.

Здатність відчувати красиве навколо — у житті, у природі, у мистецтві — значною мірою залежить від емоційних переживань, які закладено у дитинстві. Мабуть, провідну роль у цьому процесі посідає освіта, а основним підґрунтям для формування емоційної чутливості слугують різні види мистецтва:

література, кіно, театр, живопис. На думку Плутарха, розум — це не посуд, який треба заповнити, а полум'я, яке необхідно розпалити. Саме мистецтво є тим універсальним засобом виховання й розвитку дитини, який дозволяє виховати творчу людину, яка може тонко відчувати, оригінально й нестандартно мислити.

Тому важливим є програвання дитиною різних рольових ситуацій, оцінювання власних вчинків та вчинків інших, ознайомлення з різними жанрами мистецтва різної тематики тощо.

Важливим засобом виховання дітей та формування у них цілісних уявлень про світ є гра. Загальновідомо, що гра є особливим видом діяльності, який любить переважна більшість дітей, оскільки грати приємно і легко, кожен із учасників переживає приємні емоції від самого процесу гри й одночасно розвивається та тренується у якомусь виді діяльності.

Гра дає можливість залучити дитину до світу культури та навчити різноманітним життєвим умінням, здійснювати м'яку корекцію цінностей дитини (а отже, її поведінки в реальному житті), допомагати дитині у вирішенні її реальних повсякденних життєвих проблем, формувати товариські й людські взаємини між дітьми у групі, подарувати дитині приємні моменти для проживання радості, задоволення, щастя у житті. Окрім того, будь-яка гра містить елементи інших видів діяльності, отже створює можливості для отримання дитиною нового досвіду, а значить, її входження у світ озброєною і підготовленою.

Порівняно з іншими формами взаємодії дорослого й дитини гра має значні переваги й для вільного вияву власного «Я» дитини, оскільки передбачає незначну кількість правил, які неважко виконувати, а все інше — свобода, творчість, неповторність, несхожість на інших. У грі немає кращих і гірших, правильних і неправильних — тут просто відбувається спілкування рівних між собою дітей і дорослого.

Окрім дидактичних ігор, з метою формування гармонійної картини світу старших дошкільників обов'язковим є використання соціально-психологічних ігор, змістом яких є ціннісні ставлення дітей до світу (вони їх проживають), уміння дітей взаємодіяти зі світом (вони виробляються й формуються), знання дітей про світ (вони здобуваються) [9]. *Ціннісні став-*

лення — це основне у тріаді знання, уміння та навички, оскільки вони є відношенням дитини до найвищих цінностей життя, наявність яких у житті людини гарантує як саме життя, так і достойний його перебіг. Знання та вміння взаємодіяти зі світом є лише засобом формування ціннісного ставлення до світу.

На думку Н. Є. Щуркової [9], соціально-психологічна гра — це завжди життя, яке проживається тут і зараз. На відміну від традиційних ігор (в яких соціально-психологічне є лише певним фоном, на якому розгортається фабула гри), у педагогічних ігрових методиках соціально-психологічний зміст є об'єктом уваги, осмислення, оперування, оцінювання, а фабула — це лише засіб, який допомагає ілюструвати будь-яке соціально-психологічне явище, яке потребує осмислення.

Тому основне завдання соціально-психологічної гри — формування певного ціннісного ставлення до явищ та подій навколишньої дійсності. Це ставлення проживається кожним учасником гри, осмислюється кожним учасником гри, проєціюється у свідомості кожного учасника гри у формі адекватного способу життя.

Хоча на перший погляд запропоновані соціально-психологічні ігри прості й загальнодоступні, їх використання педагогом у практичній діяльності передбачає дотримання певних вимог.

- Найперше завдання педагога — створення позитивної психологічної атмосфери у групі як необхідної умови проведення гри. Зрозуміло, що для виконання цього завдання педагогу доречно обрати відповідну манеру спілкування (голос, міміка, жести, темпоритм рухів тощо), а також використати спеціальні прийоми для розігріву групи дітей: привітне звертання до всіх дітей; вияв турботи про зручність перебування кожної дитини; індивідуальні запитання до кожної дитини тощо.
- Залучення в гру і пояснення умов гри проходить одночасно, а потім дітей відразу запрошують до виконання певного завдання.
- Кожна дитина має бути включена у діяльність, жодна дитина не може лишитися поза увагою педагога.
- Оскільки кожна дитина повинна мати можливість висловити власну позицію і власну думку з приводу тієї

чи іншої проблеми, вихователь має планувати так свою роботу, аби на це вистачило часу.

- У грі кожна дитина має право на вільний вияв власного «Я», тому виключається авторитаризм у спілкуванні з дітьми.
- Якщо ми даємо можливість кожному вільно виявляти власне «Я», тоді хід гри важко передбачити, а отже, вся запланована педагогом робота може зазнати певних змін і гра може піти зовсім іншим шляхом. Тобто педагог має бути готовий до імпровізацій і не боятися їх. Головне, керувати розвитком сюжету і спрямовувати увагу дітей на сутність того, що відбувається.
- Для проведення ігор з дошкільниками варто використовувати як спеціальні дидактичні матеріали (підбір малюнків, фото та відео сюжетів тощо), будь-які підручні матеріали, справжні речі та матеріали як наочність.
- Важливо дотримуватися етики у взаєминах між учасниками гри, не допускаючи образ між дітьми.
- Вихователю важливо бути уважним і чутливим до усіх форм висловлювань дітей та їхніх дій: звертання та прохання до інших, оцінювання дій та вчинків інших, оцінювання результатів діяльності інших, вдячність до інших тощо.

Ігри за практичні завдання мають добиратися у такий спосіб, аби створити можливість для кожної дитини побачити один і той же об'єкт під різними ракурсами: різних функцій об'єкта; особистісної значущості об'єкта для кожної дитини; сприйняття об'єкту через художньо-естетичні образи тощо.

Пропонована методика сприяє формуванню у старших дошкільників уявлень про предметний світ на основі встановлення тісних зв'язків між об'єктами та явищами навколишньої дійсності.

Література:

1. Аксенова Ю. А. Символи мироустройства в сознании детей. — Екатеринбург, Деловая книга, 2000. — 272 с. — (Серия «Руководство практического психолога»).
2. Базова програма розвитку дошкільника «Я» — у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. — К.: Світич, 2008. — 430 с.

3. Кононко О. Про Базову програму розвитку дошкільника «Я» – у Світі» // Дошкільне виховання. – 2008. – № 1. – С. 3-7.
4. Косымова А. Н. Изучение и коррекция представлений об окружающем мире младших школьников с нарушениями интеллектуального развития. Дис. канд. психол. наук, Иркутск, 2006. – 193 с.
5. Куликовская И. Э. Эволюция мировидения детей дошкольного возраста и ее педагогическое сопровождение. Дис. докт. пед. наук, Ростов-на-Дону, 2002. – 450 с.
6. Леонтьев А. Н. Образ мира. // Избранные психологические произведения. М., 1983.
7. Смирнов С. Д. Миры образов и образ мира. // Вестник МГУ, серия 14, 1981, № 2.
8. Снянский Д. Картина мира как моделирующая система культуры// <http://www.portalus.ru>
9. Щуркова Н. Е. Классное руководство: игровые методики. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.
10. Яссман В. П. Образ мира личности: этническая картина мира: монография / В. П. Яссман. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2005. – 104 с.

Предмети навколо нас

Конспект заняття

Ознайомлення дітей із темою пропонується здійснювати щодня протягом тижня.

Мета: ознайомити дітей з предметним середовищем, їх функціями, історією виникнення деяких предметів; особливостями використання різних предметів людьми різних професій, особами різної статі, представниками різних національностей; розвивати здатність визначати особливості предметів, їх відмінності одне від одного за формою, за розмірами, за матеріалами, за функціями; розвивати здатність творчо використовувати предмети у власному житті; вчити дітей самостійно створювати деякі предмети.

Предмети оточують дитину відразу після народження, допомагають їй адаптуватися до нового для неї соціального середовища й супроводжують її впродовж усього життя. Дитина освоює предмети, вчиться використовувати їх відповідно до певних життєвих ситуацій та визначає своє ставлення до нього. Окрім того, предметний світ є універсальним фактором саморозвитку людини. Саме тому важливо збагатити досвід дошкільників щодо особливостей предметного світу, допомогти осмислити взаємозв'язки між ним і людиною, пізнати

історію створення певних предметів та створити умови для творчого їх використання.

1. Вступна бесіда

Вихователь. (Усі діти та вихователь сидять на своїх подушечках на килимку). Як завжди, ми почнемо своє заняття із того, що будемо ділитися один із одним враженнями про те, що нас здивувало, зацікавило, вразило, про що, можливо, ми задумалися або зрозуміли, чи помітили щось незвичайне. Якщо хочете, можете скористатися початками таких речень:

- Сьогодні (вчора) мене зацікавило...
- Сьогодні (вчора) мене здивувало...
- Сьогодні (вчора) мене вразило...
- Сьогодні (вчора) я задумався (задумалась)...
- Сьогодні (вчора) я зрозумів (зрозуміла)...
- Сьогодні (вчора) я помітив (помітила)...

Методичні поради: Важливо, аби кожна дитина щодня могла поділитися із вихователем та іншими дітьми про те, що її вразило, здивувало, що вона помітила чи над чим задумалась.

2. Бесіда на основі спостереження та власного досвіду

Вихователь. Діти, давайте обійдемо нашу кімнату і подивимося з вами довкола (Дати можливість дітям обійти кімнату й роздивитися, що у ній знаходиться). Що ви побачили? (Дати можливість дітям висловити власну точку зору. Зазвичай діти перераховують предмети, які знаходяться у кімнаті). Так, ви правильно все сказали.

- Як одним словом можна назвати стільці, столи шафи, килимок тощо? (*Предмети*)
- Хто створив ці предмети? (*Люди*)
- Навіщо люди створили ці предмети? Адже ви, мабуть, знаєте, що у давнину люди обходилися без них? (Дати можливість дітям висловити власну точку зору. Відповідь може бути такою: Щоб полегшити та покращити своє життя).
- Для чого нам одяг, посуд, взуття? (Дати можливість дітям висловити власну точку зору).
- Чи може сучасна людина, обійтися без ліжка, наприклад? (Дати можливість дітям висловити власну точку зору).

- Які матеріали було використано для виготовлення предметів, які знаходяться у кімнаті? *(Дати можливість дітям висловити власну точку зору).*
- Як ви гадаєте, чому, наприклад, ваші тапочки на ніжках виготовлені із тканини (або шкіри), а не з металу або пластмаси? *(Дати можливість дітям висловити власну точку зору).*
- Ви знаєте, що є стакани, виготовлені зі скла, а є — пластикові. Або тарілка із глини і тарілка — пластикова. Або ложка — із металу, ложка — пластикова. Чому люди виготовляють і такі, й інші стакани? *(Дати можливість дітям висловити власну точку зору).*
- Який посуд кращий? Чому? *(Дати можливість дітям висловити власну точку зору).*
- Як ви гадаєте, чи завжди ці предмети мали такий вигляд? *(Дати можливість дітям висловити власну точку зору).*

Гра «Як виникли предмети»

Вихователь. Нас із вами оточує багато різних предметів: і у садочку, і вдома, і на вулиці. Але не завжди ці предмети мали такий вигляд як зараз, бо все у світі, в тому числі й предмети, постійно зазнає змін. Ось погляньте на малюнки, які я вам покажу: наприклад, приблизно 100 років назад стільці мали такий вигляд *(вихователь показує зображення)*, колиска для немовлят також відрізнялася від тієї, яку ми звикли з вами бачити *(вихователь показує зображення)*, шафа для одягу теж виглядала дещо інакше *(вихователь показує зображення)*.

Люди весь час прагнуть удосконалити предмети, щоб ними було зручніше користуватись. Або просто вигадують нові предмети, які краще за попередні виконують певну функцію.

Пропоную вам програти у таку гру. Перед нами на столі лежать картки із зображенням різних предметів. Нам треба викласти їх у певній послідовності, починаючи із найстаровиннішого і закінчуючи найсучаснішим, щоб ми могли з вами прослідкувати, яка була історія виникнення того чи іншого предмета. *(Діти разом із вихователем виконують завдання).*

Необхідні матеріали:

Для демонстрації дітям: стародавні стільці, колиска для немовлят, шафа для одягу.

Для гри:

Предмет для приготування їжі: *вогнище — піч — газова плита — електрична плита — мікрохвильова піч.*

Предмет для освітлення: *факел — свічка — газова лампа — лампочка — люстра.*

Предмет для сидіння: *пеньок — шматок колоди — табурет — стілець зі спинкою — крісло.*

Гра «На кого (або на що) схожий предмет?»

Вихователь. Багато предметів, які придумала людина, дуже схожі на природні об'єкти: на тварин, птахів, рослини тощо.

Пропоную кожному із вас взяти одну картку із різними зображеннями: на одних ви побачите зображення предметів, на інших — зображення об'єктів живої природи, на які схожі предмети. Роздивіться уважно ці зображення, бо кожному із вас потрібно буде відшукати собі пару і взятися за руки. В пару мають об'єднатися ті, в кого зображення предмета схоже на зображення природного об'єкта. (*Діти виконують завдання*).

От ви і об'єдналися у пари. Погляньте ще раз на свої зображення і скажіть, що у них схожого, а що відмінного?

Необхідні матеріали: два набори карток із прикріпленими на них ниточками, щоб можна було одягнути на себе: один — із зображенням різних предметів, другий — із зображенням об'єктів живої природи, на які схожі предмети.

Картки можуть бути різними, наприклад:

птах — літак;

жираф — підйомний кран;

миша — мишка від комп'ютера;

гусінь — гусеничний трактор;

вертоліт — бабка;

підводний човен — риба;

ківш екскаватора — лапа тварини;

шкіряний ремінець — змія;

матроський одяг — зебра;

одяг військових (камуфляж) — тигр (по окрасу);

пилосос — слон;

лампочка — груша.

Гра «Який предмет?»

Вихователь. Кожен предмет, який нас оточує, має певні властивості: форму, колір, розмір, матеріал, з якого він виготовлений. Ось давайте спробуємо разом визначити властивості будь-якого предмета, який знаходиться у нашій групі. Який предмет ми з вами оберемо? (*Дати дітям можливість обрати предмет для визначення властивостей*). Наприклад, столик, за яким ви обідаєте. Який він за формою? (*Дати можливість дітям відповісти*). Правильно, квадратний! Який він за розмірами? (*Дати можливість дітям відповісти*). Правильно, маленький, низенький! Який він за кольором? (*Дати можливість дітям відповісти*). Правильно, сірий! З якого матеріалу він зроблений? (*Дати можливість дітям відповісти*). Правильно, з дерева!

І зараз я пропоную вам пограти у таку гру. Я показувати вам предмет, а ви будете говорити, який він цей предмет, тобто визначати його властивості. Кожен має по черзі сказати одне слово про цей предмет, але не можна повторюватися.

Необхідні матеріали: предмети для характеристики можуть бути різні, наприклад:

Книжка (тонка, велика за розмірами, зроблена із паперу, у ній є малюнки, у ній є букви, її читають, малюнки у ній можна розфарбовувати тощо).

Стакан (овальний, верх круглий, невисокий, невеликий, прозорий, на ньому намальовані квіточки, зроблений зі скла, з нього можна пити).

Подушка (маленька, пласка, різнокольорова, м'яка, зроблена з пір'я, наволочка з тканини, на ній можна сидіти, на ній можна спати).

5. Гра «Що із чого зроблено?»

Вихователь. Всі предмети виготовлено із різних матеріалів. Деякі матеріали людина знайшла в природі (такі як глина, дерево, залізо), деякі — винайшла сама. Ось погляньте, перед вами на килимку лежить ціла купа різних предметів (*вихователь задалегідь добирає предмети, виготовлені з різних матеріалів*). Кожен із вас може взяти один або кілька предметів і спробує визначити матеріал, із якого він виготовлений. Після цього розподілимо предмети на різні групи залежно від того, з чого вони виготовлені (*діти виконують завдання*).

Необхідні матеріали: предмети, виготовлені з різних матеріалів (якщо немає можливості, можна використати картки із зображенням предметів):

- із пластмаси (пластикові тарілки, іграшки, коробка для дисків тощо);
- із дерева (олівець, кубики дерев'яні, стілець, коробка тощо);
- із тканини (покривало, хустинка, кофтинка, скатертина тощо);
- із металу (ложка, кружка, миска металева, банка консервна тощо);
- із глини (цегла, посуд, ваза, декоративні фігурки тощо);
- із скла (стакан, ваза, пляшка для води, декоративні фігурки тощо).

Гра «Відгадай предмет»

Вихователь. Кожен предмет виконує певну функцію, тобто має своє призначення. Зараз ми з вами пограємо у гру. Стаємо усі в коло, я буду загадувати предмет, але не називатиму його вам. Я назву вам лише дію, яку виконує цей предмет, а ви маєте його відгадати. Наприклад, у ній варять їжу. Що це? (*Каструля*).

Приклади завдань для дітей:

Вона уміє їздити (*машина*); у неї складають одяг (*шафа*); на ньому їдять (*стіл*); ним малюють (*олівець*); її читають (*книжка*); його одягають на тіло (*одяг*); з неї їдять їжу (тарілка), з нього п'ють (*стакан*), на ньому сплять (*ліжка*) тощо.

Вихователь. Усі предмети мають певне місце розташування. Ну, наприклад, у холодильнику не можна побачити взуття, воно стоїть у спеціальній шафі або просто у коридорі на підлозі. На одному столі лежать маленькі картки із зображенням різних предметів, а на іншому — великі картки із зображенням місця їхнього розташування. Давайте знайдемо місце кожній речі, яка намальована на маленькій картці і наклеїмо її поруч із зображенням на великій картці.

Гра «Де що знаходиться?»

Необхідні матеріали: два набори карток: маленькі картки із зображенням різних предметів, великі картки із зображенням місця їхнього розташування.

Зображення на маленьких картках можуть бути такі: *ручка, папір, книжка; чашка, ложка, виделка, тарілка; мило, рушник, зубна щітка, шампунь; светр, плаття, куртка, шапка тощо.*

Зображення на великих картках можуть бути такі: *письмовий стіл, обідній стіл, ванна кімната, шафа для одягу тощо.*

6. Гра «Що для чого потрібно?»

Вихователь. Всі предмети людині для чогось потрібні. Із посуду, наприклад, людина їсть, а одяг одягає на себе. У кожного із вас є 4 картки із зображенням предметів. Розподіліть їх на три групи: в одну — ті, які потрібні для роботи; в другу — ті, які потрібні для відпочинку або для гри; в третю — ті, які потрібні для навчання.

Необхідні матеріали: по 4 картки із зображенням предметів, як потрібні для роботи (*молоток, ніж, швейна машинка, станок, віник, лопата тощо*) відпочинку або гри (*м'яч, тенісна ракетка, іграшкова машинка, шезлонг, парасоля від сонця тощо*), навчання (*книжка, зошит, комп'ютер, ручка, олівець, калькулятор тощо*).

Гра «Запитайка»

У ході цієї гри діти вчаться ставити проблемні запитання з теми, що опрацьовувалася протягом тижня. Кожна дитина ставить запитання, а інші діти їй відповідають. Якщо діти не в змозі відповісти, вихователь допомагає.

Запитальні слова, які доречно використовувати: Хто? Що? Де? Коли? Як? Який? Чому? Чи можливо? Навіщо? Звідки? тощо.

Форма проведення гри може бути різною:

- Вихователь каже початок запитання (тобто запитальне слово), а діти повинні придумати запитання з теми, яка вивчається цього тижня.
- Вихователь робить картки, на яких записано початок запитань (запитальні слова). Дитина витягує картку і продовжує запитання.

12. Гра «Побудуй будинок»

Вихователь. Ми з вами нещодавно мали розмову про сім'ю і про те, що кожна сім'я живе в одному будинку. Давайте ми усі разом спробуємо збудувати свій будиночок і власноруч виготовити предмети, які будуть в ньому знаходитись. Основою для нашого будинку буде велика коробка, а для виготовлення предметів будемо використовувати покидькові речі: пусті сірникові коробки, намистинки, шнурки, нитки, палички, камінці тощо. *(вихователь заздалегідь готує необхідні матеріали для виконання завдання).*

(Діти будують будинок і виготовляють предмети разом із вихователем).

Розділ 9. ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІЛІСНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ЗВУКИ ДОВКІЛЛЯ

Безпосереднє, чуттєве пізнання дійсності — перший рівень пізнання. На кожному віковому етапі дитина буває більш чутливою до тих або інших дій. Чим менший малюк, тим більше значення чуттєвого досвіду в його житті. У розвитку дитини опанування наочних дій і пізнання предметів виявляються тісно пов'язані зі сприйняттям звуку як однієї з властивостей предметів. Наукові дані свідчать про те, що слухове сприйняття викликає значно сильніший емоційний відгук, ніж зорове. Вигляд пораненої тварини або людини, які страждають мовчки, можливо, не справить особливого враження на того, хто це бачить.

Проте якщо при цьому людина або тварина пронизливо кричатимуть, то це зазвичай сильно зачіпає емоції спостерігача. Згідно з принципом єдності онто- і філогенезу, в архаїчної людини і дитини дошкільного віку слух з самого початку служить орієнтовним інструментом, який, інформуючи про стан зовнішнього світу, емоційно налаштовує його відносно зовнішніх впливів, спонукає до тих або інших дій.

У шестирічних дітей вже відносно сформовані всі аналізатори, на основі яких продовжують розвиватися всі види чутливості. З усіх сенсорних систем, що є в людини, слухові аналізатори формуються значно раніше, ніж усі інші. Анатомічно формування органів слуху закінчується до 20-го тижня вагітності. Плід починає чути вже на четвертому місяці свого розвитку. Вухом є центральним органом: слухова інформація впливає на формування центральної нервової системи і мозку. Дослідження показують, що плід здатний сприймати і не лише сприймати, а й реагувати на звуки ззовні. Якщо 4-місячний плід піддати дії гучних звуків, у нього прискориться серцебиття і він може відреагувати на них рухами.

Одне з відгалужень педагогіки — пренатальна педагогіка — займається дослідженням можливостей взаємодії з дитиною, її розвитку та виховання, коли вона перебуває ще в утробі матері. Помічено, що пренатального віку не подобаються галасливі дискотеки і рок-концерти, вони сердяться і можуть

висловлювати своє незадоволення різкими рухами тіла. Навпаки, спокійна, некваплива негучна приємна музика впливає на дитину заспокоїливо, викликаючи лише радісні і натхненні, утихомирені і спокійні емоції.

Після народження слуховий апарат дитини в достатній мірі сформований. Маля вже здатне реагувати на звукові подразники здриганням, затримкою дихання і так далі. Гучні і грубі звуки можуть налякати дитину. Так, слухове зосередження з'являється на 2-3 тижні.

Наприклад, різкий звук викликає припинення рухів дитини, вона завмирає і замовкає. Згодом, на 3-4 тижні, така ж реакція виникає на людський голос.

Період раннього і дошкільного віку характеризується інтенсивним процесом розвитку сприймання, тому сенсорне виховання дітей, спрямоване на формування повноцінного сприйняття, є основою пізнання світу, першим рівнем почуттєвого сприйняття.

Спочатку дитина концентрує свою увагу на слухових відчуттях — це перше джерело знань про світ. Вони допомагають дитині пізнати окремі властивості й ознаки предметів, явищ, що впливають на органи чуття.

Наприклад, у великих і важких предметів «голос» низький, грубий і шорсткуватий — так звучить ревіння звіра і гуркотить земля під час землетрусу. Малі і легкі предмети, потенційно не такі небезпечні, звучать інакше: високо і ніжно співають пташки, дзвінко звучать дитячі голоси, пронизливо сухо цвіркочуть у траві коники. Тембр і регістр відрізняють голоси всіх людей, звучання музичних інструментів. У звукові виявляються важливі ознаки внутрішньої будови, наприклад наявність порожнин у непрозорому об'єкті.

Слухом можливо сприйняти багато невидимих предметів. Так, наприклад, вдень у лісі не видно жодної пташки, але весняний гомін не тільки свідчить про їх наявність: це хор, де кожний голос співає свою особливу пісню, за допомогою якої можна впізнати, кому із птахів вона належить.

Звуки сигналізують про наявність невидимих об'єктів та процесів у зоровому сприйнятті в дану хвилину ділянки оточення. Слухом пізнаються не тільки предмети, але й процеси, явища і події: робота машин, діяльність людей, переміщення і пересування об'єктів.

Отже, відчуття звуку дають інформацію про те, чи гучний цей звук, чи тихий, високий чи низький, гармонійний чи дисгармонійний. Коли цей комплекс відчуттів переступає поріг свідомості, він стає частиною образу, частиною сприйняття, яке є віддзеркаленням об'єктивного світу у вигляді цілісного образу.

Дитину оточує звуковий світ, тобто звукове довкілля, в якому вона живе, розвивається, творить. Цей звуковий світ складається зі звуків різного походження, з різними звуковими характеристиками і включає три сфери: шуми, звуки і музичні звуки. Всі три складові звукового світу — це фізичні явища, які є коливаннями повітря.

Шум у фізичному (акустичному) сенсі є звуком змішаного складу, що виникає в результаті нерівномірного (неперіодичного) коливання звучного тіла. Він не має певної висоти і може володіти різною інтенсивністю, силою. Чим голосніший шум, тим він руйнівніший. Люди, які працюють при постійному шумі, втрачають слух раніше і частіше, ніж люди «нешумних» професій. Гул моторів, ритмічний звук молотка, не до кінця закритий водопровідний кран здатні викликати роздратування, головні болі і навіть непритомність.

Проте шум може бути не лише шкідливим для здоров'я, а й цілющим. Відомо, наприклад, що гул морського прибою, дзюрчання гірського струмка, шерех листя здатні викликати в нас приємне заспокоєння. Оптимальної сили звуки навіюють естетичну насолоду, створюють гарний настрій, підвищують працездатність. У деяких випадках можлива гармонізація шумів. Наприклад, з метою створення ритмічної основи в оркестрі і додання особливого специфічного тембрового забарвлення творові використовується група ударних інструментів.

Звук сприймається людиною як гармонійніша і сприятливіша вібраційна інформація. У психолого-педагогічній літературі звуки природи, крики і голоси тварин, звуки, пов'язані з працею людей (дзвінки, гудки, свистки і тому подібне), звуки, які є побічним продуктом діяльності людини (звук підборів), залежно від тематики дослідження, відносяться або до немовленневих звуків, або до немозичних.

У зв'язку зі слуховими відчуттями, що викликаються чутними звуками, використовуються такі характеристики як гучність звуку, висота звуку, його тембр. Звук може мати естетич-

ні характеристики без додаткової роботи людини з ним. Тому його використовували у давні часи маги, шамани, чаклуни з терапевтичною метою. Людина, що живе в сучасному світі, орієнтується на значення слів і музики, втрачаючи здатність сприймати звуки навколишньої дійсності, розуміти їх спрямованість, корисність, лікувальний або руйнівний ефект.

Засмічення природного, сприятливого для життя звукового середовища руйнівними звуками механістичного світу згубне для всього живого на землі, у тому числі і для людини. Збереження природного звукового середовища, наближення соціального звукового фону до природного необхідне для фізичного, психічного і ментального здоров'я дитини.

Мовленнєві звуки — це звуки, які визначають відмінності сенсу слів у кожній окремій мові. У цьому аспекті звуки називаються фонемами, які в кожній мові утворюють свою систему. Внутрішній стан людини та її емоційне ставлення до світу виражаються за допомогою інтонації (лат. Intonation — голосно вимовляю), яка включає мелодику, інтенсивність, тривалість, темп мовлення і тембр вимови. Інтонація є важливим засобом формування і виявлення його змісту.

Разом з іншими засобами виразності інтонація здатна не лише передати зміст мовлення, але й діагностувати внутрішній стан людини.

Музика — послідовність звуків, що організовані за висотою і в часі та складаються в основному з тонів на відміну від звукового і шумового світу. Вона осмислена і має художню форму, ритмічну та мелодійну основу.

Цілісність художнього образу, який передає задум композитора, — головна відмінність музичного твору від звукових і шумових «партитур» звукового світу. Музичні звуки в науці розглядаються як найменші структурні елементи музики, що мають музичні характеристики. Музичне звукове середовище — це музичне оточення дитини, організоване дорослим з метою впливу на особистість.

У звуковому пізнанні навколишнього світу важливу інформацію для дитини несуть звуки, характерні в різному природному середовищі. У ранньому віці в дитини формується здатність до первинної диференціації звукових сигналів, до виділення трьох типів пейзажів, запропонованих канадським композитором Р. Мюрреєм Шеффером. Шеффер

[4, с. 143] визначає звуковий пейзаж як звуковий комплекс, що зумовлений географією та кліматом і сприймається не-свідомо.

Усі звукові пейзажі світу Шеффер відносить до трьох типів.

Перший — це «природний» звуковий пейзаж, породжений водою, вітром, лісами, рівнинами, птахами, комахами і тваринами певної місцевості. Він здатний найглибше і всеосяжно впливати на людську поведінку, настрої, формувати характер людей та їхню культуру.

Два інші пейзажі — «сільський» і «міський» — складаються у певних соціокультурних контекстах.

Компонентами сільського пейзажу є звуки пасовища, ферми, мисливські сигнали, а його звуковою домінантою — тиша (не абсолютна, а відносна, сприймана як «не-шум»). «Хай-фай» — (високоякісний) звукопейзаж, — так визначає Шеффер сільське звукове середовище.

Міський звуковий пейзаж — «лоу-фай» (пейзаж низької якості) — складається з вуличних вигуків, звуків техніки, транспорту, телебачення, що призводять до перенасичення міста шумами. Індустріальна революція, вважає Шеффер, викликала безліч нових звуків з нещасливими наслідками для багатьох природних звуків, які вони затьмарювали. Цей розвиток було розширено в другій фазі, коли електрична революція додала нових ефектів і призвела до звукової надмірності.

Поряд з певним комплексом тонів, вважає музикант-дослідник, кожному типові пейзажу властиві свої ритми. Так, ритми природного і сільського пейзажу відповідні з ритмами роботи серця, легенів, нервової системи та ін.

Навпаки, ритми міського звукового пейзажу не співвідносяться з біологічними ритмами людини. Властива містові аритмічність, аперіодичність, що породжується безладним чергуванням шумів, різнорідних сигналів, музичних фрагментів, що транслюються по радіо і телебаченню, роблять звучний світ міських жителів нечітким і невпорядкованим.

Змістове тлумачення різних звукових пейзажів передбачає виявлення сенсів, якими ці пейзажі наділяються в процесі сприйняття людиною.

Так, природний звуковий пейзаж діти раннього віку пов'язують з «тишею», звуками стихій, голосами комах, птахів і тварин. У звуковому пейзажі міста діти цієї вікової групи

розрізняють звуки будинку, іграшок, шум і сигнали транспорту, пісні й окремі твори професійної музики. Музичні жанри представлені в основному піснями. У тих випадках, коли в рідній домівці постійно звучать твори класичної музики, слуховий досвід і музичні здібності дітей формуються особливо активно.

Дошкільники розпізнають всілякі звучання, характерні для об'єктів та уявлень природи. Поступово діти осягають, що село звучить неоднаково в різну пору року і в різний час доби. Осінь і зима, так як вечір і ніч, — час тиші, безмовності; весна і літо, ранок і день наповнюють сільський простір дзвінким різноголоссям. Поряд з звучанням природи та сільським пейзажем дитина дошкільник активно опановує акустичні сфери, породжені культурою, — музичні інструменти й апаратуру, відтворювальну музику. Міський звуковий пейзаж сприймається нею як складна мозаїчна «партитура», перенасичена різнорідними «партіями», що частенько не узгоджуються між собою. Залежно від типу міста, в якому живе дитина, а також пори року або часу доби портрети міст відрізняються один від одного. Проте, незважаючи на відмінності, можна позначити спільне коло елементів, представлене у звукових пейзажах різних міст. До нього входять звуки будинку, іграшок, звуки транспорту і промислових об'єктів, звуки, що линуть від дзвонів, звукова атмосфера масових свят і розваг, а також побутова і класична музика. До схожості можна віднести і те, що, незважаючи на звукову розмаїтість міського пейзажу, як правило, у цій сфері переважають шуми.

Багато вчених вказують на те, що діти мають добре знати основні характеристики навколишніх предметів, уміти оцінювати складне звукове поле і вичленяти звуки, які несуть корисну інформацію. Широке використання слуху в процесі орієнтування, пізнавальної і трудової діяльності виробляє здатність до тонкої диференціації звукових подразників, локалізації звуку в просторі, удосконалює аналізатори. Добре розвинене слухове сприйняття є необхідною умовою як під час ознайомлення з оточенням, так і під час самостійних пересувань. Чим більшою кількістю джерел звуків оперуватиме дитина, тим легше їй орієнтуватися в просторі (В. П. Єрмаков, Г. А. Якунін) [1, с. 12].

Однак багато дослідників вказують, що, живучи серед звукової різноманітності і багатства, діти з моменту, коли опановують мову, мало звертають уваги на шуми і звуки навколишньої дійсності, залишаються немовби «глухими» до звуків, що є розпізнавальними орієнтирами і мають важливе сигнальне значення.

Один із значущих сегментів звукового довкілля пов'язаний для дитини з будинком і подвір'ям, де вона живе. Кожен будинок і подвір'я має свій акустичний портрет, що складається з домашніх шумів і звуків (цокання годинника, скрип дверей, шуми побутових електроприладів і так далі), голосів дітей і дорослих, звучань, що долинають з квартир і вулиць, звуків музичних інструментів, а також музики, відтвореної сучасною технікою. Неперіодичність міських шумів та їх інтенсивність, що нерідко перевищує поріг чутливості людини, посилюють негативну дію звукового середовища міста на психіку дитини і культивують зростання дитячої агресивності.

Х. В. Строщук вивчала вплив шумового чинника в дитячих садках на дітей віком 6-6,5 років. Рівень шуму в місцях перебування дітей коливався у великому діапазоні від 40 до 75 дБ. З'ясовано, що шумове навантаження не байдуже для дитячого організму: впливаючи на формування нервово-психічної стійкості, воно призводить до порушення регуляторних функцій центральної нервової системи [2, с. 46]. Дослідники попереджають, що в оточенні неконтрольованого потоку шумів дошкільник втрачає природну гостроту слуху, приглушується його слухова чутливість.

В іншому дослідженні (Stelm и др.) вивчалось вербальне сприйняття у дітей 5-7 років і в дорослих на фоні шуму різного рівня, при цьому змінювалась чутність слів залежно від рівня шуму [4, с. 43]. В результаті було виявлено, що при високому рівні чутності (низькому шумі) всі слова були зрозумілі як дорослим, так і дітям. При низькому рівні чутності (високому шумі) дорослі розуміють, а діти майже нічого не розуміють або розуміють дуже мало.

На підставі результатів таких досліджень робимо висновок про те, що принципово важливим є уміння дітей слухати і чути. Причому дитині необхідно навчитися слухати і чути насамперед саму себе. А. Ф. Яфальян зазначає, що навчитися слухати себе дитині допомагає тиша. Вона пише: «Тиша — це

безмовність, точніше тихе звучання, якого не сприймає слух, але на яке реагує наше тіло» [3, с. 83].

Тріаду «тиша — мовчання — пауза» дослідниця виділяє як засіб аудіального розвитку дітей, оскільки мовчання і паузи є виражальним засобом у мовленні та музиці. «Слухаючи паузи, дитина навчається слухати і чути спочатку себе, потім оточення і лише потім — музику» [3, с. 84]. А.Ф. Яфальян зазначає, що коли діти молодшого шкільного віку не пройшли етап вслуховування у звуковий світ і не усвідомили його, то звукова депривація не дозволить повноцінно сприймати музику. Дитина залишиться «глухою» до світу, людей, до себе, незалежно від наявності музичної освіти.

Отже, звукове довкілля дитини включає:

- *шумо-звукове* оточення, що складається з шумів і звуків навколишньої дійсності, забезпечує соціалізацію дитини і формує у неї звуковий образ світу, тобто уявлення про звукові характеристики дійсності, у тому числі і музичні;
- *музично-звукове* оточення, яке складається зі звуків музики і забезпечується виховним процесом, організованим дорослим, педагогом.

На підставі вищевикладеного можна констатувати: шуми, звуки і музика генетично пов'язані між собою. Вони виражають різні сторони життя, різні за якістю, спрямованістю і мірою впливу на людину. Звукове середовище, що створене людиною і супроводжує нас упродовж усього дня, хаотичне, дисгармонійне, воно негативно діє на життєві ритми людини, впливаючи на її діяльність та психіку. Тим більше ці процеси непередбачувані і некеровані, коли стосуються розвитку дитини. Тому так важливо правильно організувати ритм життя дітей і навчити їх розрізняти позитивний і негативний вплив звукового фону, допомогти зрозуміти, осмислити і навчити коригувати цей вплив.

Звідси робимо висновок про необхідність організації музично-звукового, що включає шуми, звуки і музичні звуки, і як наслідок цього — визначення завдань педагога щодо організації цієї діяльності: шумо-звукове середовище — упорядкувати, музично-звукове середовище — адаптувати до віку дітей.

Мета організації музично-звукового середовища: виділити з інформаційного поля, що оточує дитину, ті звукові орієн-

тири, які сприяли б вільному самовизначенню у звуковому середовищі, творчій самореалізації особистості, активності дитини у прояві здатності власної організації звукового простору. Організація освітнього середовища здійснюється у двох напрямках: духовно-просторовому і предметно-просторовому. У зв'язку з цим робота щодо організації музично-звукового середовища складається з таких компонентів: матеріального, емоційного і змістовного.

Матеріальний компонент включає використання звучних іграшок, музичних інструментів, картинок, ілюстрацій, яскравих барвистих книжок, дидактичних посібників та ігор з розвитку звукового сприйняття для організації самостійної діяльності дітей, предметів з різних матеріалів, природного і соціального походження.

Емоційний компонент виявляється в процесі спілкування педагога з дитиною, дитини зі звуковим довкіллям різного походження. Формами такого спілкування можуть бути заняття, спрямовані на сприйняття і відтворення музичних творів і звуків різного походження, бесіди, вправи з використанням елементів гри, всілякі види ігор — дидактичні, рухливі та ін., що проводяться як у приміщеннях, так і на прогулянках, екскурсіях.

Змістовним компонентом організації музично-звукового середовища є звуковий матеріал, сформований з урахуванням передачі життєвих явищ, людських почуттів, емоцій, явищ природи та інших подій довколишнього життя дитини в їх розвитку. Це аудіо- і відеодиски із записами музичних творів, шумами і звуками природного та соціального оточення.

Розвивальним чинником організації музично-звукового середовища є принцип проблематизації, який виявляється у варіативності творчих завдань, вправ; використанні проблемних ситуацій; створенні пошукового поля дитини для її самореалізації, самовираження, самовизначення.

Під час формування у старших дошкільників цілісних уявлень про звуки довкілля слід враховувати особливості слухової чутливості дитини 6-7-літнього віку, а саме:

- діти добре визначають ті звуки, які близькі до їхнього практичного досвіду;
- діти намагаються опредмечувати звуки, знаходити аналог з тими звуками, з якими вони уже зустрічалися;

- правильне визначення дітьми звуків значною мірою залежить від установки на сприйняття звукового матеріалу;
- діти описують чутні звуки, описи мають звуконаслідувальний характер;
- на правильність вибору джерела звуку впливає тривалість звучання;
- при виділенні окремих елементів з цілого комплексу звучань діти краще визначають звуки, які яскравіше виділяються у слуховому потоці;
- без спеціальної настанови діти не звертають уваги на звуки навколишньої дійсності, не знають, що багато предметів, об'єктів є джерелами звуків;
- діти не вміють вслуховуватися у звучання, акустичний простір не сприймається ними цілісно, тому обсяг сприйняття немовних звуків навколишнього світу виявляється звуженим;
- дошкільникам важко передати звукові властивості предметів, явищ, об'єктів природи голосом;
- дітям складно подумки розчленувати звукове явище і виявити складові його елементи, переключати увагу з одного слухового потоку на інший;
- діти погано диференціюють звуки навколишнього світу близькі за звучанням (тембром, висотою, гучністю, тривалістю, плавністю тощо).

Доцільно, щоб у зміст роботи з дітьми з розвитку слухового сприйняття, входило таке:

1. ознайомлення дошкільників зі звуковою різноманітністю світу;
2. формування слухової уваги дітей;
3. забезпечення дітей знаннями про властивості звуків і орієнтування в них;
4. активізація дитини до самостійної дослідницької діяльності у світі звуків;
5. сприяння набуттю дошкільниками початкового музичного досвіду.

Знайомство дітей із звуком спрямовується на:

1. привернення уваги до предмета, який звучить, диференціюванням зони аудіального сприйняття (ближня, середня, дальня);
2. визначення напрямку звука (орієнтувально-пошукові дії);

3. розрізнення шумових звуків за гучністю;
4. виділення звучання заданого предмета з низки запропонованих;
5. розрізнення звучання декількох звукових сигналів (немузикальних шумів і музичних інструментів), виділення однакових за звучанням;
6. відтворення послідовності звукового ряду за умови зорового співвіднесення з предметами (інструментами) і без нього.

З погляду музичного виховання діти 6-7-літнього віку характеризуються такими досягненнями. В шість років підвищується звуковисотна розрізнявальна здатність. Під час сприйняття музичних творів діти уловлюють переважно їх динаміку, ритм, темп, а мелодію і гармонію сприймають гірше. На основі набутих знань і вражень про музику діти можуть не лише відповісти на запитання, а й самостійно схарактеризувати музичний твір, розібратися в його виражальних засобах, відчуті різні відтінки настрою, передані музикою.

Голосовий апарат дітей у цей період вже досить зміцнів, проте повноцінно функціонувати ще не може. У голосі появляється співучість і дзвінкість, хоча зберігається специфічне, трохи відкрите звучання. У хоровому виконанні можна вже досягти помітної злитості звучання.

Пісні, танці, ігри виконуються самостійно, виразно і якоюсь мірою творчо. Індивідуальні музичні інтереси та здібності виявляються яскравіше. Проте знання, набуті на музичних заняттях, більша частина дітей не може використовувати на новому матеріалі, у нових умовах.

Розвивати чутливість дітей до основних властивостей музичного звука слід за лінією ускладнення:

- а) сприйняття висоти звука — від розрізнення виразного звучання «найдалших» звуків на інструменті до найближчих;
- б) розрізнення співвіднесень музичних звуків: таких, що йдуть угору й униз поступенево; таких, що йдуть угору й униз через ступінь; побудованих на одному звукові; таких, що звучать два-три водночас;
- в) розрізнення ритмічного малюнка (певна послідовність поєднання довгих і коротких звуків) — від розрізнення

меншої кількості малюнків до розрізнення та ускладнення ритмічних малюнків;

- г) сприйняття тембру та гучності звучання — збільшення пропонованих дітям інструментів і градацій гучності звучання (від трьох до семи) і тонше, диференційоване розрізнення звуків.

Під час вивчення властивостей звука діти мають не тільки дістати точне уявлення про звук як такий, але і вивчити можливості свого голосу: звуконаслідування, скандування, глісандо і т.д.

Сформулюємо *принципи формування в старших дошкільників цілісних уявлень про звуки довкілля*:

Принцип гуманітаризації, що передбачає ставлення до дитини як самоцінної особистості і забезпечує розкриття різноманітних гармонійних взаємозв'язків людини і звуків навколишнього середовища на духовній основі.

Принцип культуровідповідності — причетність до всіх проявів культури даного часу і соціального простору, що оточує дитину, зі всіма реаліями людського існування.

Принцип інтеграції — звернення до цілісної звукової картини світу послідовно у сферах життєдіяльності: «Я Сам», «Люди», «Природа», «Культура», а також змістовних лініях, видах дитячої діяльності.

Принцип єдності онто- і філогенезу, що розглядає пізнавальний розвиток дитини як такий, що повторює у згорнутому вигляді процес осягнення звукового світу в логіці культурно-історичного процесу, а також розкриває побудову процесу навчання в дошкільному навчальному закладі в такій же логіці.

Принцип цілісності, який враховує, що вплив звука (музики) на людину здійснюється на всіх рівнях: соматичному, психічному, ментальному і духовному.

Принцип емоційності, індивідуальної комфортності, що дозволяє дитині відчути свій внутрішній, глибинний зв'язок з навколишнім світом, який виконує функцію створення внутрішнього спокою людини, усвідомлення своєї гармонійності у світі.

Принцип активності — спрямованість уваги і зусиль дитини на самостійне пізнання звуків навколишнього світу.

Важливо, щоб формування у старших дошкільників цілісних уявлень про звуки довкілля починало розв'язуватися з

актуального рівня сформованості слуху до наростання труднощів. Наростання труднощів виражається:

1. Від слухових сигналів, що сильно відрізняються за звучанням, до ближчих, а потім до таких, що ледь відрізняються. Наприклад, спочатку діти порівнюють дитячі музичні інструменти, що належать до різних груп: ударні (барабан) і духові (дудка). Потім порівнюють інструменти, які відносяться до однієї групи: ударної (барабан-бубон), а в кінці порівнюють інструменти, які ледь відрізняються один від одного (бубон-румба або металофон-трикутник).

2. Розширення обсягу звукового матеріалу, що пред'являється: збільшується кількість предметів, іграшок, інструментів, дій з ними.

3. Засвоєння звуків, що пред'являються, відбуваються на різному матеріалі, в новій ситуації:

- від конкретного до абстрактного (наприклад, від сигналу вантажної машини до ідентичних сигналів автобуса, тролейбуса, маршрутної таксі, легкової машини);
- від іграшок, предметів, музичних інструментів до їх зображень на картинках, графічних зображень;
- від сприйняття предметів на зорово-слуховій основі до сприйняття на слухо-зоровій основі, а потім лише на слух;
- від спільних дій педагога і дитини до виконання завдань дитиною за словесною інструкцією.

4. Від сприйняття одного джерела звуку до одночасного сприйняття декількох джерел звуку.

5. Від визначення звуків безпосередньо після звучання до визначення звуків з відстроченням у часі.

6. Від віддзеркалення в мові лише джерела звуку до віддзеркалення в мові джерела звуку, його точного місцезонашування або напрямку руху, а також переліку усіх властивостей звуку.

Зауважимо, що ефективності сприйняття звукового матеріалу сприяє спільна діяльність двох аналізаторів: зорового і слухового. Зоровий аналізатор допомагає утримати в пам'яті образ предмета (демонстрування предмета, іграшки, дії), а слуховий аналізатор сприяє утриманню в пам'яті аудіального образу, його звучання (звук видається іграшками, предметами, через дії з ними). Тому необхідно поєднувати різні види наочних засобів:

- демонстрування дії, предмета тощо;
- показ картинок, ілюстрацій;
- прослуховування звука, що видається предметом;
- прослуховування звука в аудіозапису і співвіднесення його з предметом, ілюстрацією;
- слухання звуків навколишньої дійсності, побутових і природних шумів у процесі спостереження за явищами природи, видами транспорту, тваринами, птахами тощо.

Отже, освітній процес моделюється нами відповідно до логіки пізнання дитиною навколишнього середовища: від цілого — до окремого і знову до пізнання цілості. Реалізація представленого змісту формування у старших дошкільників цілісних уявлень про звуки довкілля дає змогу вихователю, на нашу думку, забезпечити розвиток як предметних умінь — умінь диференціювати шуми і звуки, умінь «слухати» і «чути» навколишній світ у музиці, так і надпредметних умінь — умінь спостерігати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки й узагальнення.

Критерії сформованості у старших дошкільників цілісних уявлень про звуки довкілля визначають такі умінь і навички:

1. диференціювати звуки як компоненти звукової середовища (шум, звук, мовлення, музика), володіти синтезом і аналізом складних звукових сигналів, звукового середовища в цілому;
2. зосереджувати увагу на звуках, локалізувати і визначити місцезнаходження джерела звуку;
3. упізнавати і розрізняти властивості звуків (темброве забарвлення, висоту, тривалість, силу звучання);
4. вербально охарактеризувати звук;
5. елементарної гри на музичних інструментах і знання різних способів звукотворення, що допомагають передати прості музичні образи (тембрально, ритмічно, пластично, мелодійно).

На сьогоднішній день слід визнати, що у практиці дошкільної освіти формування у старших дошкільників цілісних уявлень про звуки довкілля ведеться обмежено.

Причинами такого явища є, по-перше, те, що більшість вихователів орієнтує дітей на зорове сприйняття навколишньої дійсності, а решта не розділяє ці види сприйняття. На їхню

думку, все залежить від виду самої сприйманої інформації — слухової чи зорової.

По-друге, деякі вихователі зовсім не знайомлять дітей або відчувають великі труднощі під час ознайомлення зі звуками явищ природи і звуками, що пов'язані з діяльністю людини.

Серед причин, з яких не ведеться ця робота, вихователі вказують (за убуванням): бракує відповідного звукового матеріалу, бракує звуковідтворювальної апаратури, бракує теоретичних знань і практичних умінь, а також те, що таке завдання перед ними не ставилося.

На нашу думку, оскільки сучасна дошкільна освіта спрямована на формування у дитини цілісної реалістичної картини світу — образу природного, предметного, соціального довкілля та внутрішнього життя людини, для реалізації поставлених завдань дітей доцільно заглиблювати у різні звукові середовища:

- 1) «близьке» — звуки будинку, природи, села, міста;
- 2) «далеке» — звуки морів та океанів, Космосу;
- 3) звуки, які передають внутрішній стан людини, її почуття й думки.

Роботу з формування у дошкільників цілісних уявлень про звуки довкілля можна розпочинати з будь-якого віку. Зокрема, з молодшими дошкільнятами найкраще почати роботу в момент підвищеного шумового тла в ігровій кімнаті: можна запропонувати їм «знайти, куди сховалася тиша». Малих просять прислухатися до звуків у різних куточках кімнати, віднайти, де найтихіше, — саме там «тиша» і сховалася.

Педагог з дітьми ходять кімнатою, прислухаючись. Якщо вказують на якесь місце, педагог видає звук із зазначеного предмета й каже, що він звучить, а отже, тиші тут немає. Потім пропонує всім сісти й зачати́ся. Хто найтихіше сидить? Педагог підходить до прикишклих малят, зазирає за їхні спина, шукає, де ж там заховалася «тиша».

Потім розгублено знижує плечима і каже, що, напевно, тиша боїться кожного звука, кожного шереху. Шукаючи її, ми рухаємося, створюючи звуки, і вона лякається й тікає від нас. Ось зараз, напевно, вже втекла в іншу групу. Пропонує дізнатися, яких звуків боїться тиша, послухати, що як звучить.

Дітям середнього і старшого дошкільного віку для початку можна розповісти, що звуки — це диво, яке вже давно стало

звичним. Звуки не можна взяти в руки, покласти на стіл, розглянути навіть під мікроскопом. Але вони є скрізь і завжди: все, що навколо нас, шарудить, шумить, дзвенить, булькає, скрипить, стогне, а отже, звучить.

Аби визначити обсяг звукової інформації дітей, можна запропонувати їм такі завдання. Голосно промовити будь-яку фразу та одночасно пошарудіти папером, тупнути ногою, видати якісь інші звуки. Запропонувати дітям повторити те, що вони почули. Переважна більшість їх обмежується лише повторенням фрази та не зверне увагу на інші шуми і звуки. Завдання послухати із заплученими очима звуки у груповій кімнаті, у коридорі, на ділянці дитсадка дозволить збільшити звуковий діапазон у дітей, вони навчатимуться диференціювати шуми та звуки.

Для закріплення набутих навичок уважного, цілеспрямованого слухання довкілля, можна запропонувати послухати й упізнати в аудіозапису різноманітні шуми, звуки (наприклад, скрипіння дверей, шум ліфта, що піднімається, тощо). Таку роботу варто проводити у вигляді змагання груп.

Під час знайомства зі звуками рідного міста дитині можна запропонувати проаналізувати те, що вона чує у дворі свого будинку, на вулиці і в транспорті, по дорозі до дитячого садка і т. ін. Залежно від географічного положення, кліматичних умов, видів виробництва, від пори року і часу доби можна намалювати «звуковий портрет рідного міста» — столичний чи провінційний, степовий чи морський, промисловий чи курортний, літній чи зимовий (весняний, осінній), ранковий чи вечірній тощо. Для закріплення матеріалу та підтримки інтересу, дітям доцільно запропонувати пофантазувати, як звучатиме місто в майбутньому.

Природне довкілля відіграє значущу роль в дитячому світовідчутті. Важливо навчити дитину розпізнавати різноманітні звуки, характерні для об'єктів та явищ природи (звуки струмка, шелест листя, шурхіт трави, стрекотіння коників, шум вітру і т.д.), ознайомити з музикою природи в різні пори року. Ефективними у цій роботі є такі ігрові завдання:

- стоячи із заплученими очима, прислухатися до довкілля, описати його;
- діти визначають шуми і звуки лісу (річки, моря, океану) з аудіозапису, наприклад: шурхіт листя, дзюрчання

- струмочка, каркання ворони, цвірінкання горобця, перестук дятлів, скрекотіння коників, дзиччання джмеля і т.д.; шум морського прибою, крики чайок, дельфінів;
- пригадати шуми і звуки лісу (річки, моря, океану) самостійно та спробувати зімітувати їх;
 - розглянути зображення різних тварин і птахів (зайця, їжака, ведмедя, лисиці, ворони, горобця и т.д.), для кожної картинки вигадати звуки у формі ритмічного звуконаслідування, у формі гри на шумовому музичному інструменті;
 - оскільки людське вухо не вловлює звуки більшості мешканців «підводного царства», дітям запропонувати придумати, якими звуками можуть спілкуватися риби і спробувати озвучити їхній діалог;
 - запропонувати дітям порівняти музику природи і музику з аудіозапису.

У доступній формі можна ознайомити дітей, як звучить Всесвіт. Спочатку пояснити, що Всесвіт — це весь світ, який оточує нас, у тому числі і те, що знаходиться за межами землі: космічний простір, планети, зірки. Космос — величезний світ поза Землею. Потім розповісти їм, що ми не чуємо Всесвіту, а лише милуємося зоряним небом, яке вивчає наука радіоастрономія. Особливі апарати, розроблені науковцями, можуть вловлювати звуки і шуми, що линуть з глибини Сонячної системи та інших галактик. Виявляється, Космос наповнений «радіо-шепотом», «радіо-подихами», «радіо-криками». Могутні вихори і звукові потоки оживляють безмовний, таємний світ.

Запропонувати дітям пофантазувати на цю тему, спробувати вигадати, як можуть звучати планети: Венера, Марс, Сатурн; як вони перешіптуються одна з одною; які звуки можуть видавати маленькі і великі, далекі і близькі зірки; підібрати і виконати музику Космосу за допомогою предметів, що звучать; створити музику Космосу на шумових інструментах. Для більшого польоту фантазії дітей можна фоном у цієї роботи використовувати музику сучасних композиторів, які намагалися відтворити звучання Космосу. Їх можна знайти в Інтернеті через пошукові сайти за такими словами: «Космічна музика», «Музика Всесвіту», «Музика в Космосі» тощо.

При ознайомленні дітей зі звуками, які передають внутрішній стан людини, її почуття й думки, важливим завданням є

навчити дитину використовувати у своїй мові різні інтонації: питальні, прохальні, призовні, стверджувальні, наполегливі та ін. У процесі бесід, читання художньої літератури слід аналізувати, які почуття і настрої людини вони виражають. Серед завдань дітям можуть бути такі:

- кожен із дітей обирає картинку-персонажа (позитивного чи негативного) з казок і мультфільмів (наприклад, Бабу-Ягу, Снігуроньку, Змія-Горинича, Вінні-Пуха та ін), потім обирають одну фразу, яку вони озвучуватимуть від імені свого персонажа. Далі по черзі одна дитина вимовляє обрану фразу, а інші діти мають вгадати, який персонаж перед ними (правильність відповіді підтверджується картинкою);
- використовуючи різні реєстри голосу, силу звука, говорячи уривчасто або плавно, ніжно або грубо, хрипо або дзвінко, уповільнюючи або прискорюючи темп, з паузами або без них, питально або ствердно по черзі кожен із дітей по-своєму вимовляє одну і ту ж фразу, по закінченні ланцюжка діти відзначають, що одна і та ж фраза, залежно від інтонації, набуває абсолютно іншого значення і що у спілкуванні дуже важливо володіти голосом і добирати відповідні інтонаційні засоби виразності.

Роботу з музичними звуками доцільно починати із запитання дітям: «А чи можна гармонізувати шуми, звуки?», «Що таке музика?» Відповіддю буде: «Так. Можна». Це підтверджує ціла група музичних інструментів в оркестрі, призначена для створення шумів у музиці. Це всі ударні інструменти: трикутник, малий барабан, різноманітні види тарілок, великий барабан тощо.

Доцільно розповісти дітям, як же людина прийшла до створення музичних інструментів. Але спочатку запропонувати їм самим пройти цей шлях за допомогою маленьких експериментів. Наприклад, скажімо, спробувати почути, як звучать усі предмети, що навколо: у групі — олівці, коли ними малюють; м'ячі, кубики, коли ними граються; мильні бульбашки, коли вони лопаються і т.д.; на прогулянці спробувати змусити звучати камінь, дерево тощо, вдаривши чимось по них. Коли діти переконуються, що, власне, всі предмети здатні звучати, можна розповісти, як виникли перші музичні інструменти.

Народження музичного інструмента

Ударяючи по каменю, дереву, давня людина прислухалася до видобутого звуку. Ритмічні удари по предметах, що звучать, супроводжували танці. Видаючи різні за характером звуки, люди спілкувалися між собою на відстані (як зараз ми користуємося телефоном), повідомляючи новини, інформуючи про небезпеку.

Натягнута шкура вбитої тварини видавала яскраві звуки, і це спонукало людину створювати різні за звучанням барабани. Усі духові інструменти також народилися завдяки природі. Порожнинні стебла очерету, слонячі бивні, насіння дерев, кора, черепашки можуть зазвучати, якщо подути в них в особливий спосіб. Усі вони й були прародичами сучасних духових інструментів, які виготовляються з дерева, металу та пластмаси. А натягнута стрілою тятива звучала так гарно й ніжно, що прадавня людина створила струнні інструменти.

Після таких бесід можна запропонувати дітям поекспериментувати з предметами, що звучать, і створити саморобні ударні, струнні, духові інструменти самостійно або за допомогою батьків. Оркестр із таких інструментів обов'язково має зазвучати, а музику нехай діти складуть самі (вільний ритм, мелодії будуються з хаотичних звуків). П'єси можуть називатися: «Народження вітру», «Нічні шерехи», «Жаб'ячий концерт перед дощем», «Чарівний ліс», «Свято на острові Чунга-Чанга» тощо.

Педагогу доцільно не тільки ознайомити вихованців з відомими музичними інструментами, а й запропонувати дітям самим придумати якийсь звуковий прилад і дати йому назву. Наприклад, зв'язка ключів може стати інструментом «ключолою», дрібні предмети в склянці — «шумофоном», набір дитячих цеглинок і паличок — «ритміконом». Гарно звучать назви «віолена» — так можна назвати «струнний» інструмент, «гармоніум» — інструмент, що звучить музикально.

Зазвичай причиною непопулярності у дітей музичної діяльності є репродуктивний характер подання їм знань, формування умінь і навичок, коли педагог прямо навчає дитину слухання, музичної грамоти, співу, тобто дає їй певні музичні стандарти, формули. Дитині лишається тільки відтворювати почуте, побачене. Тож суто професійний і репродуктивний ха-

ракти навчання музики аж ніяк не спонукає до прояву природності, самобутності.

Розвиткові дитячої творчості засобами музики сприяє *імпровізація*. Вона дає змогу імітувати природність і непередбачуваність самого життя і може застосовуватися у двох напрямках фантазування. Це можуть бути: *імпровізація з музичними звуками* та *імпровізація під музику*.

Особливості імпровізації дітей як творчої діяльності:

- 1) зв'язок з духовним світом дитини;
- 2) реалізація дитячої потреби до самостійної діяльності, пробудження допитливості;
- 3) формування творчого інтересу до музики;
- 4) розвиток інтуїції, музичної уяви і фантазії;
- 5) зв'язок різних умінь і навиків у цілісній творчій діяльності;
- 6) вільне володіння музичним матеріалом і музичними можливостями.

Способи імпровізації різні. У навчально-виховному процесі педагогічна імпровізація залежно від умов виступає як прийом, метод, засіб навчання і виховання. У дошкільному навчанні часто застосовуються педагогічні імпровізації з «домашнім заготівленням». Завдання педагога — зруйнувати стереотипи, що вже склалися, зберегти природну здатність дитини до активності та, спираючись на музичні стандарти, допомогти їй досягнути нові способи творчої діяльності з музичним матеріалом.

У розвитку своєї творчої активності дитина проходить три етапи.

На першому етапі вона ознайомлюється зі способами фантазування (*пошуково-наслідувальний спосіб засвоєння*), спираючись на емпіричний досвід, а також інтуїтивно дотримуючись соціальних законів і настанов педагога.

На другому етапі дитина досягає способи фантазування у співтворчості з тими, хто її оточує, а також в індивідуальному самовираженні (*пошуково-евристичний спосіб засвоєння*).

На третьому етапі опановує способи фантазування, які допомагають їй самостійно створювати уявну дійсність за допомогою музичних звуків (*пошуково-креативний спосіб засвоєння*).

В імпровізації з музичними звуками виділяють такі види фантазування: *тембральне, ритмічне* та *мелодійне*, в імпрові-

зації під музику *графічний і пластичний* види. Фантазування можна організовувати окремо з кожного виду музичної імпровізації або з кількох водночас залежно від поставленого завдання. Робота може проводитися постійно на будь-якому занятті або поза заняттями по 3-5 хвилин. Можна по-різному називати такий вид діяльності: хвилинка фантазування, музична розминка, мелодійна хвилинка або пластична розминка. Головне — визначити мету, яку можна реалізувати в тому чи іншому разі.

Імпровізація з музичними звуками

Темброве фантазування

Звуконаслідування найближче дошкільникам, тож саме з нього й доцільно розпочинати темброве фантазування. Нехай дитина придумує і виконує за допомогою голосу музично-шумові картинки до будь-яких сюжетів, близьких і зрозумілих їй. Наприклад: «Пташиний двір», «Ми — в лісі», «Відпочиваємо біля моря», «Ми — в зоопарку» тощо.

Тембровому збагаченню звуконаслідування допомагають спостереження за тваринами і птахами: слухання й відтворення цвірінькання горобців, гуління голубів, криків чайок, кумкання жаб, дзижчання джмелів, писку комарів, шуму машин тощо.

Опанувавши способи звуконаслідування тварин і птахів, можна переходити до зображення голосом звуків, що їх видають навколишні предмети, відтворення різних побутових звуків: як тече вода з крана, риплять двері, шелестять сторінки книги, дзенькає посуд тощо. А вже потім діти можуть озвучити вигаданих ними персонажів: мову мешканців інших планет, старого корча, сонячного зайчика тощо.

Педагогу потрібно пам'ятати, що світ звуків навколо нескінченний, уявні образи — завжди унікальні й неповторні, й можливості голосу також необмежені. І це дитина зрозуміє лише тоді, коли сама пройде шумову й звукову «школу», що поліпшить її слух, виразність тембру голосу у співі та мовленні.

Ритмічне фантазування

Відчути ритмічність навколишнього світу дитина зможе, лише отримуючи м'язові відчуття, тому ритмічне фантазування має злитися з пластичним. Відповідну роботу доцільно

розпочинати з фантазування на тему власного імені кожного. Так, ритм імені можна озвучити однаковим за кількістю складів плесканням у долоні, з довшим звуком на ударному складі або з коротшим — на останньому.

Ускладнення: придумати комусь (за бажанням) ритмічне ім'я, враховуючи його характер. Спочатку діти разом обговорюють характер обраної дитини, проте лише з позитивного боку. Скажімо, про занадто активного краще сказати, що він упевнений, наполегливий. Далі діти придумують певний ритм і за мить подають варіанти його ритмічних імен. Ритм імені, визнаний найкращим, виконують усі виразно й музично.

Можна також запропонувати дітям добирати ритм до різних фраз та віршованих рядків, заздалегідь обговоривши з ними характер, настрій, зміст, образи та їхній розвиток. Можливі й зупинки — паузи — та інші особливості вірша.

Ритмічними фантазування можуть бути «ритми-діалоги», коли дитина має продовжити виконаний педагогом ритмічний мотив, «підхопити» перше або завершальне відбиття, проплескавши почутий ритм, і створити власний мотив; або придумати «розмову рук» у парі з педагогом чи однолітком. При цьому важливо, щоб діти відчували спільність ритмічної пульсації, розуміли, що кожний створений ними ритмічний уривок є частиною загальної ритмічної картини. Надалі різноманітні «ритми-діалоги» можна виконувати на шумових та ударних дитячих музичних інструментах.

Оскільки центр відчуття ритму міститься в лівій, «логічній», півкулі, то ритмічне фантазування сприяє розвитку розумової активності дітей.

Мелодійне фантазування

Мелодійне фантазування — найбільш музичне, тому й найскладніше для дітей. Це передусім спів. Дітям доцільно запропонувати придумати мелодійне вітання або прощання, наприклад, часто й ритмічно повторюючи слова: «Добрий ранок», «Привіт, привіт, усім привіт», «Здрастуйте, діти».

Ускладнення: придумати варіанти наспіву колісанки, закличного звучання труби, святкового дзвону тощо.

Власне фантазуванням стануть мелодії, придумані дітьми до різних образів з використанням різноманітних штрихів: тембру голосу, сили звука, темпу мелодії. Уявлюваними можуть

бути тварини, люди, явища. Водночас образ обов'язково обговорюється, і мелодія придумується відповідно до його характеру, зовнішнього вигляду, стану, розвитку. Наприклад, заєць — мелодія жвава, уривчаста, звуки короткі, ритм чіткий; дівчинка сміється — мелодія бадьоро ллється на високих звуках; поривчастий вітер — мелодія починається з низьких звуків і, пришвидшуючись, піднімається до високих, звучить голосно, уривчасто.

Спочатку діти імпровізують лише голосом без жодного музичного інструмента. Згодом, щоб прикрасити мелодію, варто підіграти на чомусь на власний вибір. Ускладнення — імпровізація-розповіді дітей про себе, про свого друга, про те, як провели вихідні абощо.

Музичне фантазування може бути найрізноманітнішим. Якщо таку роботу проводити систематично, залучаючи дітей до творчості й співтворчості, можна досягнути досить високих результатів. Діти складатимуть коротенькі мелодії, охоче й виразно виконуватимуть їх голосом та на інструменті.

Імпровізація під музику

Графічне фантазування

Несвідомі процеси, які відбуваються під впливом навколишніх звуків, мовлення, не керуються людиною, але їх можна виразити графічно. Слухаючи когось по телефону або лекцію, ми мимоволі починаємо щось креслити, тобто графічно передаємо наше неусвідомлене ставлення до отримуваної інформації. Те ж може відбуватися під впливом музики.

Спонтанне малювання

Дітям дають олівці, фарби, крейду тощо і пропонують малювати все, що їм хочеться, поки звучить музика. Музичний фрагмент має бути яскравий, емоційно багатий, але не гучний, не надто швидкий (не більше 60-65 ударів за хвилину), а також нетривалий — 2-4 хвилини, якщо діти малюватимуть по завершенні музики, і 7-10 хвилин, якщо малюватимуть під неї.

На завершення доцільно дати всім дітям можливість висловитися. Може, хтось розповість якусь історію, а можливо, це будуть своєрідні одкровення, породжені почуттями, що несподівано виникли. Наприкінці бажано повідомити, як називається твір і хто його автор. Рекомендовані музичні твори:

«Прелюдія № 8» Й. Баха, «Прелюдія № 4» Ф. Шопена, «Баркарола» П. Чайковського, «Пастораль» Ж. Бізе, «Лебідь» К. Сен-Санса, «Сентиментальний вальс» П. Чайковського.

Пластичне фантазування

Чим молодша дитина, тим природніші, пластичніші її рухи. Мимовільна реакція на випадкові або постійні жести, міміку, рухи дорослих викликає у неї появу рухових стереотипів. Відтак пластичне фантазування відновлює природну тілесну гнучкість та виразність.

Вправи під музику доцільно розпочинати з рухів усього тіла, корпусу, ніг, рук, голови. Рухова амплітуда має бути велика та повна, щоб працював кожний суглоб. Це створює у дитини відчуття краси, гнучкості, виразності, пластичності свого тіла. Можливі, скажімо, такі варіанти різноманітних рухів рук: до себе, від себе, в сторони, вгору, вниз, назад, хвилеподібно, гвинтоподібно, з легкими вигинами в суглобах, як це роблять танцівниці.

Такими ж різноманітними можуть бути рухи для ніг: повільні присідання, розведення ніг у сторони, виразні рухи на пальцях, пружинні кроки тощо; для корпусу: повороти, «закрутка» тулуба, підняття плечей, рухи в талії, прогинання назад, уперед, у сторони, розтягнення бічних м'язів тулуба тощо.

Бажано дати різним рухам, позам, жестам образні назви. Наприклад, долоні, повернуті досередини, заведені назад руки, витягнута шия і розслаблений корпус є позою, яку можна назвати «Добрый пінгвін». Цей етюд найкраще виконувати під «Вальс-жарт» Д. Шостаковича.

Після виконання крупних рухів доцільно запропонувати дітям вправи на розминку дрібної мускулатури. Це може бути пальчиковий пантомімічний театр, де діти розігруватимуть коротенькі сценки без звука. Таким сценкам також варто дати назви: наприклад, швидким рухам пальців — «Пурхання метеликів»; обертанню передпліччями з нерухожими ліктювими суглобами — «Кумедний Арлекін»; хапальним рухам пальців ніг — «Курка на сідалі».

Одним з етапів роботи може бути імпровізаційний тіньовий театр. Тут потрібна ширма з білої тканини (або двоє тримають простирадло), за якою встановлюють досить яскраву лампу. Діти-виконавці по черзі імпровізують рухами

під музику у просторі між тканиною і лампою, показуючи свою «виставу» глядачам. Музичним тлом можуть слугувати «Скороминущості», «Сарказми» С. Прокоф'єва або прелюдії Д. Шостаковича.

За умови систематичної роботи дітям добре вдається розігрування за допомогою рухових імпровізацій музичних творів Р. Щедріна «Пустотливі частівки», С. Прокоф'єва «Казочка», окремих п'єс К. Сен-Санса з «Карнавалу тварин», П. Мусоргського з «Картинок з виставки».

Слід зазначити, що непередбачуваність ходу музичного фантазування, відсутність обставин, які повторюються, є часто вельми незручними для вихователя, вихованого на традиційній педагогіці. Згода на ризик у педагогічній роботі вимагає особливих якостей особистості, у тому числі «небоязні» втратити свій авторитет, будучи співучасником в усіх творчих пошуках з дітьми на рівних.

Процес формування у старших дошкільників цілісних уявлень про звуки довкілля базується на феномені дитячого слухового сприйняття, що виявляється в загостреній слуховій спостережливості, яка дає змогу дитині «колекціонувати звуки».

Завдання педагога провести дитину шляхом, який проходить композитор, вигадуючи музичні твори, тобто упорядкувати звуки, які готові стати музикою. Відкриття кожною дитиною власних багатств у звуковому середовищі доволишнього життя, творчість як реалізація неупередженого особистого емоційного звукового досвіду набувають особливої цінності для становлення індивідуальності, виховання незалежності в думках, уміння визначити і з необхідності відстоювати власну позицію.

Література

1. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики. Коррекционная педагогика / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин — М. : Владос, 2000. — 119 с.
2. Строщук Х. В. Влияние шума на функциональное состояние нервной системы детей дошкольного возраста / Строщук Х. В. // Гигиена и санитария. — 1966. — № 1. — С. 44-48.
3. Яфальян А. Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе / Алла Фёдоровна Яфальян. — Ростов н/Д : Феникс, 2008. — 380 с.
4. Schafer R Murray. The Tuning of the World. New York: Knopf, 1977. 301 p.

ПІСЛЯМОВА

Виховання ціннісного ставлення до світу у кожної людини починається змалечку. З перших успіхів та невдач, з підтримки та захисту близьких людей, із прихильності та симпатії до світу. Як і всі дорослі люди, діти дошкільного віку вони вступають у взаємодію з оточуючим світом (культурою, природою, як живою, так й не живою), вони хочуть цінити себе — переживати радісні приємні почуття щодо своїх успіхів чи невдач у різних справах, самостійності, прийнятності іншими. Проте вони просто не вміють про це розповісти.

Природа дуже розумно розпорядилася людським життям, наділивши дошкільний вік надзвичайно важливими повноваженнями у плані забезпечення необхідними ресурсами для всього подальшого життя — належну пізнавальну сферу для накопичення знань про світ, людей та самих себе, широкі можливості для оволодіння різними видами діяльності та спілкування — щоб діти накопичили достатньо вмінь; високу активність — щоб апробували себе в різних життєвих ситуаціях, і нарешті, можливості для формування самоствавлення — щоб змогли подивитися на себе збоку, зрозуміти себе, підкоригувати у разі необхідності.

Як бачимо, для педагогів та батьків залишається зовсім небагато роботи. Перш за все, шанувати дитину, по-друге, сприяти пізнанню нею світу та самопізнанню, допомагати їй відкривати своє «Я» через активне життя та діяльність.

Багато це чи мало? Багато, якщо говорити про значення для всього майбутнього життя та долі дитини; зовсім мало — оскільки для значної частини педагогів і батьків не потрібно себе змінювати, це є типова для них форма взаємодії, іншої вони й не уявляють!

Нехай щастить дітям з такими вихователями! А Вам, вихователі, нехай зустрічаються талановиті діти і вдячні батьки. Творчої Вам наснаги!

О.Д. Сидельникова

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Авторитет батьків — визнаний вплив батьків на переконання й поведінку дітей, який ґрунтується на глибокій повазі й любові до батьків, довірі до високої значущості їхніх особистих якостей і життєвого досвіду, до їхніх слів і вчинків. Авторитет батьків створюється в результаті правильного виховання і здорових стосунків у родині. Його міцність і дієвість залежить від єдності й послідовності вимог до дітей з боку дорослих членів сім'ї. Вимогливість батьків має поєднуватися з чуйним ставленням до дітей, знанням їхніх потреб, інтересів і нахилів, допомогою їм у навчанні, врахуванням їхніх індивідуальних і вікових особливостей.

Адаптація — 1) пристосування індивіда до середовища. Яке змінилося за допомогою різних засобів впливу; 2) це **пасивне** пристосування до соціального середовища. У звичних умовах дитина, дорослий почувають себе нормально до тих пір, доки ці умови стабільні. Різкі зміни, нестабільність можуть привести до дискомфорту, невдоволеності, стресових ситуацій, життєвих потрясінь.

Адаптація соціально-педагогічна — 1) процес активного пристосування дитини до умов соціального середовища, навчального закладу; 2) вид взаємодії.

Активність особистості — здатність людини здійснювати суспільно значущі перетворення в світі на підставі присвоєння багатств матеріальної й духовної культури, що знаходить свій прояв у творчості, вольових актах, спілкуванні.

Активність соціальна — поведінка соціальних суб'єктів (суспільства, класів, груп, особистостей), що відтворює або змінює умови їх життєдіяльності та розвиває їх власну особистість.

Активна життєва позиція особистості — стійка форма виразу морально-цінних установок, відносин, знань, умінь, переконань та звичок людини, зумовлена певними соціальними обставинами, що регулюють її поведінку та діяльність. Структурними компонентами активної життєвої позиції особистості є: нормативно-оцінювальний (містить стійкі та розвинені знання, переконання, відносини особистості); мотиваційно-спонукальний (містить соціально та особистісно значущі по-

треби, установки, схильності, ідеали та інші характеристики особистості); практично-дійовий (відображає постійну готовність людини до дій на благо суспільства, її стійкі вольові зусилля та високу емоційну витримку).

Ампліфікація — максимальне використання можливостей кожного віку для повноцінного психічного розвитку дитини. Поняття введене О.В. Запорожцем. Воно є інтегративним і поєднує у собі: поняття психічного розвитку у повному обсязі; сенситивні періоди і відповідні «зони найближчого розвитку» (Л.С. Виготський), які окреслюють реальні можливості дитини; саму категорію розвитку.

Анатомо-фізіологічні особливості дітей — своєрідність будови й функцій дитячого організму, пов'язана із зростанням і розвитком усього організму та окремих його органів. Найбільше значення, з педагогічної точки зору, мають особливості, викликані розвитком нервової та кістково-м'язової систем.

Бесіда — метод навчання, що передбачає використання попереднього досвіду дітей з певної галузі знань і на основі цього залучення їх за допомогою діалогу до усвідомлення нових явищ, понять або відтворення уже набутих.

Буття — філософська категорія, що позначає: все, що реально існує; те, що існує як істинне, на відмінну від видимого; реальність, яка існує об'єктивно, поза свідомістю людини і незалежно від неї; загальний спосіб існування людини.

Вік — 1) об'єктивна, історично змінна, хронологічно і символічно фіксована стадія розвитку індивіда в онтогенезі; 2) конкретна, відносно обмежений у часі рівень психічного розвитку індивіда і його розвитку як особистості, що характеризується сукупністю об'єктивно існуючих фізіологічних, психологічних і соціальних змін.

Вікові особливості — 1) характерні для того чи іншого вікового періоду анатомо-фізіологічні і психологічні особливості; 2) комплекс фізичних, пізнавальних, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних властивостей, характерних для більшості людей одного віку.

Вимога — метод педагогічного впливу на свідомість вихованця з метою викликати, стимулювати або загальмувати окремі види його діяльності. Види вимог: вимога-прохання,

вимога-натяк, вимога-довіра, вимога-схвалення, умовна вимога, вимога-порада, вимога-осуд, вимога-недовіра, вимога-погроза.

Виховання (як суспільне явище) — складний і суперечливий соціально-історичний процес передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду, що здійснюється усіма соціальними інститутами: суспільними організаціями, засобами масової інформації і культури, церквою, сім'єю, освітніми закладами різного рівня і напрямку; забезпечує суспільний прогрес і наступність поколінь.

Виховний простір — педагогічно доцільно організоване середовище, яке оточує окрему дитину або групи дітей і дитячі товариства, позитивно на них впливає, свідомо або несвідомо сприймається кожним вихованцем.

Виховна робота — компонент виховання, сутнісною характеристикою якого є організація діяльності вихованців, що формує в них заплановані вихователем стосунки. Це заходи, справи, система діяльності та ін.

Взаємодія — система почуттів. Взаємовідносин, що дає змогу узгоджено досягати мети спільної діяльності та спілкування, приводить до довіри, надаючи можливість само розвиватися кожному.

Впевненість у собі (за О.Л. Кононко) — переживання людиною своїх можливостей як адекватних поставленим життєвим завданням.

Вправа — метод виховання, що передбачає планомірне, організоване, повторюване виконання певних дій з метою оволодіння вміннями і навичками поведінки.

Всебічний розвиток особистості — цілісний і повноцінний розвиток усіх суттєвих сил людини, її здібностей та обдарувань.

Гармонійне виховання — передбачає, щоб якості щодо вимог складових виховання (розумового, морального, трудового, фізичного, естетичного тощо) доповнювали одна одну, взаємно збагачувалися.

Гене́за (гене́зис) (грец. *genesis* — виникнення, зародження) — 1) зародження і розвиток, що призводить до певного стану; 2) процес утворення і становлення явища у його розвитку.

Гідність (за О.Л. Кононко) — якість, пов'язана із переживанням людиною своєї цінності, усвідомлення власних чеснот, позитивних можливостей, повага до себе; (І. Кон) моральне поняття, що виражає уявлення про цінність всякої людини як особистості, особливе моральне ставлення людини до самої себе й ставлення до неї з боку суспільства, в якому визнається цінність особистості.

Гордість (за Р. Шакуровим) — почуття, здебільшого спрямоване на конкретні якості й уміння. Може бути ситуативним переживанням достоїнств своєї особистості під впливом зовнішньої оцінки й стійкою якістю — позитивно-емоційним ставленням до певних своїх якостей, що виникає під впливом самооцінки. Специфічна форма спрямованої на себе «торжествуючої» радості, що виникає в результаті піднесення свого «Я» у думці інших людей й себе у зв'язку з суспільно цінними проявами своєї особистості, що помітно виділяють її серед оточуючих. Почуття честі, власної гідності й самоповаги є модифікаціями гордості.

Група — 1) сукупність людей, які вільно об'єдналися і є корисними один для одного; 2) сукупність людей, які в процесі взаємодії задовольняють особисті потреби й інтереси.

Гумані́зм (лат. *humanus* — людський, людяний) — у широкому значенні — історично змінна система поглядів, яка визначає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя тощо; принцип світогляду, в основі якого лежить визнання безмежних можливостей людини і її здатності до самоудосконалення, вимога щодо захисту гідності особистості і її прав на вільний прояв своїх здібностей, переконань, утвердження блага людини як критерію оцінки рівня суспільних відносин; система поглядів, яка визначає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і виявлення всіх здібностей; вираження людяності в усіх різноманітних проявах людської поведінки.

Гуманізація — два взаємопов'язані процеси: один з них — визволення свідомості від догм, стереотипів тоталітарного,

авторитарного мислення, другий — ствердження системи гуманістичних цінностей, стимулів і мотивів у культурі свідомості й поведінці особистості.

Гуманізація виховання і навчання — реалізація принципу світогляду, в основі якого лежить повага до людей, турбота про них в процесі побудови відносин між педагогом і вихованцем, постановка у центр педагогічної уваги інтересів і проблем дитини, формування у дітей відношення до людської особистості як найвищої цінності в світі.

Гуманізація освіти — розповсюдження ідей гуманізму на зміст, форми і методи навчання; забезпечення освітнім процесом вільного і всебічного розвитку особистості, її дієвої участі в житті суспільства [7, с.60].

Гуманістичний підхід (гуманістична орієнтація) — напрям у світовій науці про людину, що визнає своїм головним предметом особистість як унікальну цілісну систему, яка являє собою «відкриту можливість» самоактуалізації, властиву тільки людині.

Гуманістичне виховання — має на меті гармонійний розвиток особистості й передбачає гуманний характер відношень між учасниками педагогічного процесу. Для характеристики таких відношень і використовується термін «гуманістичне виховання».

Гуманітаризація освіти — встановлення гармонійної рівноваги між природно-математичними і гуманітарними циклами в навчанні з метою розвитку духовно багатой особистості.

Гумор (за О.Л. Кононко) — здатність бачити, розуміти, ре-агувати і відображати смішне, ставитися до нього доброзичливо, жартома.

Демократизація освіти — принцип реформування освіти в Україні на демократичних засадах, який передбачає децентралізацію, регіоналізацію в управлінні освітою, автоматизацію навчально-виховних закладів у вирішенні основних питань діяльності, вирішення альтернативних (приватних) навчально-виховних закладів, перехід до державно-громадської системи управління освітою (участь батьків, громадськості, церкви), співробітництво учитель-учень, викладач-студент у навчально-виховному процесі.

Дисциплінованість — риса характеру, яка проявляється у свідомому дотриманні людиною норм і правил поведінки, чіткому та організованому виконанні обов'язків.

Дитинство — 1) період розвитку людини до досягнення повноліття; 2) віковий етап розвитку людини, початкові періоди онтогенезу, що характеризуються інтенсивним ростом організму й формуванням вищих психічних функцій. Дитинство є соціокультурним феноменом й носить конкретно-історичний характер. Дитинство охоплює період життя від народження до молодшого юнацького віку (18 років) протягом якого відбувається підготовка до життя дорослих. За міжнародними нормами, визначеними в Конвенції ООН про права дитини: «...дитиною є людська істота до досягнення нею 18-річного віку, якщо за законом, що застосовується до даної дитини, вона не досягає повноліття раніше». За віковою періодизацією, що прийнята в педагогіці, дитинством вважається період до 11 років, який включає: немовлячий період — до 1 року; раннє дитинство — до 3 років; дошкільний вік — до 7 років; молодший шкільний вік — до 10-11 років.

Дитяча субкультура — все, що створено людським співтовариством для дітей і самими дітьми.

Дитячий колектив (за А. С. Макаренком) — це стійке об'єднання дітей, яке має загальну суспільно значущу мету, спільну діяльність, спрямовану на реалізацію цієї мети, характеризується стосунками взаємної відповідальності.

Дитячий виховний колектив — дитяча група високого рівня розвитку, де міжособистісні відношення опосередковані суспільно цінними та особистісно значущим змістом спільної діяльності.

Дошкільний вік — базовий етап фізичного, психологічного та соціального становлення особистості дитини від народження до 6 років. Періоди дошкільного віку: немовляти, молодший дошкільний, середній дошкільний, старший дошкільний. Досягненням цього періоду є шкільна зрілість як готовність до школи.

Дошкільна освіта — цілісний процес, спрямований на: забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних,

психологічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду. Відповідно до ст.4 Закону України «Про дошкільну освіту» (2001) – дошкільна освіта є обов'язковою частиною системи безперервної освіти в Україні.

Духовність – 1) найвищий рівень розвитку і саморегуляції зрілої особистості, на якому основним орієнтиром її життєдіяльності стають найвищі людські цінності; 2) індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти «для інших».

Духовні цінності – втвори людського духу, зафіксовані у здобутках науки, мистецтва, моралі, культури.

Духовне виховання – 1) виховання ціннісного відношення до життя, яке забезпечує стійкий і гармонійний розвиток людини; 2) виховання почуття обов'язку, справедливості, щирості, відповідальності та ін. якостей, здатних надати справам і думкам найвищого смислу.

Екологічне виховання – 1) розвиток у підростаючого покоління високої екологічної культури, яка включає в себе знання про природу й гуманне відповідальне ставлення до неї як найвищої національної і загальнолюдської цінності, готовності до природоохоронної діяльності; 2) озброєння людини знаннями в царині екології і формування у неї моральної відповідальності за збереження природного довкілля і розумного співіснування з ним; 3) цілеспрямована, систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток екологічної освіченості та вихованості дітей: накопичення екологічних знань, формування умінь та навичок діяльності в природі, усвідомлення себе частиною природи та розуміння відповідальності за свої дії.

Естетика – наука про прекрасне та його роль у житті людини, загальні закони художнього пізнання дійсності, розвитку мистецтв, форми відображення дійсності й перетворення життя за законами краси, про роль мистецтва в розвитку суспільства.

Естетичне виховання — 1) напрям у вихованні, який спрямований на виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, формування в людини художніх здібностей, уміння сприймати, правильно розуміти, цінити, створювати прекрасне у житті і мистецтві, брати активну участь у творчості, творити за законами краси; 2) цілеспрямований процес формування творчо активної особистості, здатної сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, драматичне в житті та мистецтві, жити і творити «за законами краси».

Естетичні смаки — стійке, емоційно-оціночне ставлення людини до прекрасного, що має вибірковий, суб'єктивний характер.

Естетичний ідеал — певні уявлення людини про красу, в основі яких лежать критерії, за якими вона оцінює ті чи інші явища, предмети.

Естетичні смаки — стійке, емоційно-оціночне ставлення людини до прекрасного, що має вибірковий, суб'єктивний характер.

Естетична культура — сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, розвиток здібностей до естетичного сприймання явищ дійсності, творів мистецтва, потреба вносити прекрасне в оточуючий світ, зберігати прекрасне.

Естетизація дитячого життя — позитивний результат виховання може бути досягнутий лише в гарно організованому просторі виховання; естетичне оформлення приміщень, наявність живих куточків, квітників, творів мистецтва тощо.

Життєвий сценарій — такий, що постійно розвивається, формується в дитинстві, здебільшого під впливом батьків і найближчого оточення, життєвий план вчинків і дій, які людина має намір здійснити в майбутньому.

Життєдіяльність — 1) внутрішня і зовнішня активність особистості в конкретних соціальних і психологічних умовах; 2) за О. Л. Кононко, весь спектр життєвої активності особистості, організація нею всіх сфер свого буття; самовизначення, здійснення життєвих виборів, реалізація цінностей.

Закономірності процесу розвитку особистості — поступальний характер (пройдені щаблі ніби повторюють відомі риси, властивості нижчих, але на більш високій базі); неповторність

(не копіювання, а рух на новому рівні, коли реалізуються результати попереднього розвитку); єдність протилежностей як внутрішня рушійна сила процесу розвитку.

Згуртованість — ступінь єдності колективу, зумовлений спільністю цілей, ціннісних орієнтацій, взаємозалежністю членів групи у процесі спільної діяльності, взаємною симпатією, привабливістю самої групи для кожного з її членів.

Ідеал (грец. *idea* — первообраз) — 1) образ, що є втіленням досконалості, зразок, найвища мета людських устремлінь; 2) уявлення про найвищу досконалість, що як взірець, норма і найвища мета, визначає певний спосіб і характер дії людини чи суспільного класу; 3) уявлення про взірець людської поведінки і стосунки між людьми, що виходять із розуміння мети життя.

Індивідуальність — 1) це все те одиничне й особливе, що притаманне обній людині і відрізняє її від інших; 2) інтегральна властивість особистості, сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які роблять її унікальною, неповторною. Індивідуальність розкриває людину як самобутнього індивіда з його неповторною здатністю бути собою; виявляється в рисах темпераменту, характеру, в специфіці інтересів, якостей інтелекту, потребах і здібностях індивіда. Передумовою формування людської індивідуальності слугують анатомо-фізіологічні особливості, які перетворюються в процесі виховання.

Індивідуалізація педагогічного процесу — одна з тенденцій сучасної освіти, що є системою педагогічних впливів на кожного учня, спрямованих на максимально доцільне урахування його інтересів, можливостей, здібностей і установок з метою його духовного, морального і інтелектуального зростання й творчого розвитку.

Індивідуальний розвиток — процес формування індивіда від народження до кінця життя. Позначається терміном «онтогенез». На відміну від «філогенезу», під яким розуміють розвиток органічного світу в цілому або окремих видів організму Вікові етапи індивідуального розвитку якісно відрізняються один від одного. У дітей певного віку є багато спільних і типових для даного періоду особливостей поведінки. Разом з тим

кожна дитина будь-якого віку має свої властиві, індивідуальні особливості. Індивідуальні особливості впливають на успішність навчальної роботи, швидкість і міцність запам'ятовування та осмислення навчального матеріалу.

Інтеграція (як форма соціалізації) — взаємодія людини з оточуючим середовищем, яка передбачає її активне входження в соціум, готовність до самостійних рішень і дій в ситуації вибору, здатність впливати на обставини, змінювати середовище й саму себе.

Колектив (лат. *collectivus* — збірний) — організована група людей, які об'єднані суспільно значущими цілями, професійними і соціальними інтересами, спільними ціннісними орієнтаціями, сумісною діяльністю, спілкуванням, взаємною відповідальністю.

Комп'ютерне навчання — у вузькому значенні передбачає застосування комп'ютера як засобу навчання, а в широкому застосування комп'ютера в навчальному процесі з різною метою (комп'ютеризація навчання). Основна мета навчання — підготувати підростаюче покоління до життя в інформатизованому суспільстві, підвищити ефективність навчання шляхом впровадження засобів інформації.

Концепція (лат. *conception* — сукупність, система) — система поглядів, певний спосіб розуміння, трактування явищ, процесів, певна точка зору на сукупність явищ, керівна ідея їх систематичного висвітлення; провідний замисел в структурі теорії.

Концепція дослідження — система вихідних положень, яка слугує базою для дослідницького пошуку.

Креативність — 1) здатність породжувати надзвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації; 2) за О. Л. Кононко, творчі можливості людини, які виявляються в мисленні, почуттях, спілкуванні, діяльності, характеризують особистість у цілому.

Креативна особистість (за С. О. Сисоевою) — особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність, тобто стимульовану зовні пошукову та перетворювальну діяльність.

Культура — історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, який виражається в типах і формах організації життя і діяльності людей, їх взаємовідносинах, а також в створюваних ними матеріальних і духовних цінностях; сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. Культура в освіті виступає як її змістовна складова, джерело знань про природу, суспільство, способи діяльності, емоційно-вольового і ціннісного відношення до оточуючих людей, праці.

Культура життєвого самовизначення — усвідомлення людиною себе як суб'єкта власного життя, яка вміє вирішувати й нести відповідальність за свої дії і вчинки, здійснювати самовиховання.

Культура мовлення — міра досконалості усної і писемної мови, яка характеризується дотриманням її нормативності, виразності, лексичного багатства.

Культура спілкування — система знань, умінь і навичок адекватної поведінки в різних ситуаціях спілкування...

Культура поведінки — дотримання основних вимог і правил людського співжиття, уміння знаходити правильний тон у спілкуванні з оточуючими.

Людина — поняття, що охоплює насамперед загально-родові риси, що відрізняють її від інших істот: розум, самосвідомість, моральність, свобода, усвідомлення смерті тощо. Основними ознаками людини, які виділяють її з тваринного світу, є біологічна структура і загальні прояви соціальної суті: свідомість, мова, праця, творчість.

Метод (грец. *methodos* — шлях дослідження чи спосіб пізнання) — спосіб організації практичного і теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями відповідного об'єкта.

Методи виховання — суспільно обумовлені способи педагогічно доцільної взаємодії між дорослими і дітьми, які сприяють організації життя дітей, діяльності, відношень, спілкування, стимулюють їхню активність і регулюють поведінку; сукупність способів спрямованого впливу на розвиток моти-

ваційної сфери і свідомості вихованців, вироблення навичок і звичок поведінки, їх корекцію й удосконалення.

Методи формування свідомості особистості — способи виховання, які здійснюють вплив на свідомість, почуття, волю вихованців для пояснення і доведення правильності чи необхідності певної поведінки, норм і правил спілкування, ставлення до оточуючого світу та ін. Виконують дві основні функції — освіти і переконання. До цієї групи належать методи: пояснення, розповіді на етичні теми, роз'яснення, етичні бесіди, освічення, навіювання, переконання, приклад.

Методи самовиховання — способи дій спрямовані на самого себе, на свідому зміну своєї особистості, відповідно до вимог суспільства й особистісного плану розвитку, на сферу саморегуляції.

Методи стимулювання поведінки і діяльності особистості — способи виховання, що спонукають особистість до дії, заохочують її діяльність і поведінку. До цієї групи методів виховання належать: заохочення, схвалення, покарання, змагання.

Методи формування організації діяльності і досвіду поведінки особистості — способи формування позитивного досвіду поведінки особистості шляхом залучення її до діяльності. До цієї групи методів виховання належать тренування, доручення, привчання, педагогічної вимоги, громадської думки, виховуючи ситуацій.

Методологія (грец. *methodos* — шлях дослідження чи спосіб пізнання і *logos* — вчення) — вчення про методи пізнання та перетворення дійсності, правила мислення при створенні теорії науки; концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища; сукупність найбільш загальних, насамперед світоглядних принципів у їх застосуванні до вирішення складних теоретичних і практичних завдань, це світоглядна позиція дослідника.

Методологія педагогічного дослідження — це концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, що забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про педагогічні процеси і явища.

Мораль — 1) сукупність норм і принципів поведінки людини по відношенню до суспільства та ін. людей; 2) система поглядів, уявлень, норм та оцінок, що регулюють поведінку людей в суспільстві.

Моральність — це міжлюдські стосунки, що базуються на емоційній основі, компонентами якої виступають почуття сорому, милосердя та благоговіння. Моральність протистоїть індивідуалістським, анархічним прагненням людини.

Моральне виховання — 1) цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, поведінку вихованців з метою формування в них моральних якостей, які відповідають вимогам і нормам моралі; 2) цілеспрямоване формування системи моральних відношень, звичної повсякденної моральної поведінки, умінь керуватися суспільними моральними вимогами і нормами; 3) процес формування системи відношень особистості до вимог суспільної моралі, моральної свідомості.

Моральна навичка — стійка форма поведінки, здійснення якої є життєвою потребою людини.

Особистість — людина як суб'єкт соціальних відношень і свідомої діяльності; цілісна індивідуальність, яка поєднує унікальні природні і соціально-культурні якості. Цивілізаційний розвиток особистості визначають мудрість, розумна діяльність, культура, свобода.

Оцінка (за О.Л. Кононко) — думка, міркування про якість, характер, значення чогось, ставлення до явищ, предметного світу, діяльності, поведінки, з'ясування їх відповідності певним нормам.

Парадигма — вихідна концептуальна схема, модель постановки проблем та їх вирішення, методів дослідження, пануючих упродовж певного історичного періоду в науковій спільноті. Це «дисциплінарна матриця» впорядкованих компонентів різного роду, які утворюють єдине ціле і функціонують як єдине ціле, забезпечуючи відносну повноту професійної комунікації та відносну одноголосність професійних суджень наукової спільноти.

Педагог — особа, фахом якої є навчання й виховання, шкільний вчитель, вихователь дошкільного навчального закладу,

дитячого будинку, школи-інтернату, виховної колонії; працівник дитячого позашкільного закладу, викладач.

Педагогічна взаємодія — 1) обмін інформацією, пізнання особистості, організація творчої діяльності і побудова взаємин за допомогою різних комунікативних засобів; 2) збіг спрямованості педагогічного впливу і відповідної реакції вихованців.

Педагогічний вплив — 1) вплив педагога на свідомість, волю, емоції вихованців, на організацію їхнього життя та діяльності, який спрямовано на формування у них необхідних якостей і забезпечення успішного досягнення заданих цілей; 2) педагогічно доцільна організація життєдіяльності вихованців, у процесі якої вони набувають необхідних моральних та інших рис і якостей, знань, навичок і звичок.

Педагогіка життєтворчості — напрям у педагогічній науці. Досліджує процеси саморозвитку, самореалізації, життєвого світу особистості, проблеми особистісного зростання, особисті стратегії життя людини. Провідна ідея педагогіки життєтворчості — плекання дитини як суб'єкта життя, що має опанувати чотири стрижневі стовпи — пізнавати життя, учитися життєвої й соціальної компетентності, жити разом, учитися мистецтва життя.

Педагогічна діяльність — 1) професійна діяльність, спрямована на створення оптимальних умов у цілісному педагогічному процесі для виховання, розвитку й саморозвитку особистості вихованця, вибору можливості вільної і творчої дії; 2) особливий вид суспільно-корисної діяльності дорослих людей, яка свідомо спрямована на підготовку підростаючих поколінь до самостійної діяльності у відповідності до економічних, політичних, моральних, естетичних цілей. Структура педагогічної діяльності — знання педагогом потреб і тенденцій суспільного розвитку, основних вимог, які пред'являються до людини; багатогранні наукові знання, вміння і навички, основи досвіду, який накопичило людство в галузі виробництва, культури, суспільних відносин і які у загальному вигляді передаються підростаючим поколінням; власне педагогічні знання, виховний досвід, майстерність, інтуїція; надзвичайно високий рівень моральної, політичної, естетичної, етичної культури.

Педагогічна концепція — 1) система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; 2) провідна ідея педагогічної теорії.

Переконання — сукупність осмислених і емоційно прийнятих ідей, які стосуються ідеології, політики, моральності, мистецтва тощо, що визначає життєву позицію особистості; міцні погляди, які ґрунтуються на визнанні їх правильності, незаперечності, тобто переконання відображають впевненість особистості у правильності своїх поглядів та ідеалів, готовності їх відстоювати та здійснювати на практиці.

Поняття — 1) форма мислення, яка відображає найбільш суттєві властивості, зв'язки і відношення предмета, явища виражених словом або групою слів; 2) вищий рівень узагальнення, характерний для вербально-логічного мислення; 3) одна з форм мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак.

Предметний світ (за О.Л. Кононко) — матеріальні речі, створені руками людини, які спонукають її до практичної діяльності.

Ранній (переддошкільний) **вік** — перші три роки життя дитини. Немовля (період від народження до року) досить рано виявляє потребу у нових враженнях від навколишньої дійсності. З появою зорового і слухового зосередження збільшується час неспання, який заповнюється елементарною пізнавальною активністю. Після двох місяців з'являється посмішка і комплекс поживлення, що свідчить про потребу маляти у спілкуванні з дорослими. На кінець року дитина не тільки розуміє мову, а й вимовляє перші слова. Після року вдосконалюється рухова активність і здатність самостійно ходити. На третьому році розвивається активне мовлення. У сприятливих умовах спілкування з дорослими в дитини розвивається пізнавальний інтерес до навколишнього, позитивні соціальні емоції, формуються перші моральні уявлення.

Рефлексія (лат. *reflexio* — обертання назад, відображення) — термін для позначення такої риси людського пізнання, як дослідження самого пізнавального акту, діяльності самопізнан-

ня, що дає змогу розкрити специфіку духовного світу людини; набута свідомістю здатність зосередитись на самій собі і оволодіти самою собою як предметом, який має свою специфічну стійкість і своє специфічне значення — здатність уже не просто пізнавати, а пізнавати самого себе; не просто знати, а знати, що знаєш.

Розвиток особистості — постійний процес кількісних та якісних змін природних і соціальних сторін особистості, трансформація будови і функцій організму, поява нових якостей у свідомості, удосконалення різних видів діяльності. Основними критеріями розвитку є: анатомічні показники — розвиток кісткової, м'язової, серцево-судинної, статевої систем; фізіологічні — показники діяльності органів дихання, кровообігу, залоз внутрішньої секреції, нервової системи; психологічні — особливості сприймання, пам'яті, уваги, мислення, мовлення, темпераменту, характеру; фізичні — зріст, вага, обсяг грудної клітки, стан м'язів; педагогічні — визначають можливість розумового, морального, трудового, естетичного, фізичного виховання дитини.

Самовиховання — свідомо діяльність, спрямована на найбільш повну реалізацію людиною самої себе як особистості на підставі активізації механізмів саморегуляції; здійснюване суб'єктом управління діяльністю, що спрямована на зміну власної особистості відповідно до свідомо поставлених цілей, ідеалів та переконань; систематична й свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис волі й характеру, усунення негативних звичок.

Самоконтроль — усвідомлювана регуляція людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їхніх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо. Мета самоконтролю полягає в запобіганні помилкових дій чи операцій та виправленні їх.

Самолюбство (за О. Кононко) — орієнтація у власних чеснотах і вадах; здатність відстоювати власну гідність; розширювати простір свого «Я»; вміння покладатися на себе, довіряти самооцінці, співвідносити свої домагання з можливостями; небайдуже ставлення до думки про себе авторитетних людей; реалізація своїх прав, якісне виконання обов'язків; збалансо-

ваність прагнень до самореалізації, саморозвитку і самозбереження; вміння гідно вигравати і програвати. Почуття власної гідності, поєднане із небайдужим ставленням людини до думки про неї авторитетних інших

Самооцінка — оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей; судження людини про міру наявності в неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком; вияв оцінного ставлення до себе.

Самосвідомість — 1) усвідомлення людиною себе самої як особистості, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків і дій, їхніх мотивів і мети, свого ставлення до зовнішнього світу, інших людей і до самого себе; 2) за О.Л. Кононко, здатність сприймати себе зі сторони, розуміти своє значення для інших; усвідомлення й оцінка свого ставлення до світу, себе як особистості, своїх вчинків, дій, думок, почуттів, бажань, інтересів.

Самоспостереження — спостереження за своїми діями, думками, почуттями.

Самопізнання — дослідження, пізнання самого себе. Здатність до самопізнання притаманна лише людині й здійснюється за допомогою розуму. Елементарні форми пізнання виявляються уже в ранньому віці. Самопізнання нарощується одночасно з розумовим розвитком дитини.

Самоповага (за С. Пантелеєвим) — вираження змісту ставлення до себе, що може здійснюватися через самооцінки. До складу самоповаги входять: моральне самосхвалення, самовпевненість, самокерівництво й відбите ставлення до себе, тобто ті аспекти ставлення до себе, що співвідносять «Я» особистості з деякими соціально-нормативними й схвалюваними критеріями.

Самоставлення (за О.Л. Кононко) — стале почуття, яке виникає на основі само сприймання, самооцінки та оцінок значущого оточення.

Свідомість — властивий людині спосіб ставлення до світу через суспільно вироблену систему знань, закріплених у мові. Виникає тільки в суспільстві. За своєю природою свідомість є властивістю людського мозку. Завдяки свідомості людина

накреслює більш чи менш віддалену мету своєї діяльності, регулює свою поведінку, впливає на поведінку інших людей. Людині й тільки їй властива вища форма вияву свідомості — понятійне мислення. Сутність його полягає в здатності людини відображати світ за допомогою понять.

Світовідношення — індивідуалізований прояв властивостей людини, її ставлення до життя як цінності, до світу природи і світу людей. Світовідношення слід розглядати як смисложиттєву цінність та вимір духовного світу особистості. Світовідношення органічно пов'язане та взаємообумовлене світоглядом особистості.

Світогляд — це усвідомлення людиною навколишнього світу, свого місця в ньому, свого ставлення і відношення до цього світу й до себе, своїх претензій і намірів щодо світу і шляхів реалізації життєвих програм; узагальнена система поглядів, переконань, ідеалів, у яких людина виражає своє ставлення до оточуючого її природного та соціального середовища, самої себе; своєрідна інтегративна цілісність знання і цінностей, розуму і почуття, інтелекту і дії, критичного сумніву і свідомої недосконалості. Структуру світогляду утворюють система знань, поглядів і переконань.

Сенс життя — це філософська категорія, яка містить модель ставлення людини до світу і до себе самої, що реалізується в її життєдіяльності. Подана категорія співвідноситься з категорією — «мета життя»; є універсальним визначником особистості, який синтезує її матеріальні і духовні потреби. Є результатом пошуку і вибору, обумовленого цінними установками та орієнтаціями особистості.

Сенситивні періоди розвитку — 1) періоди онтогенетичного розвитку, коли дитина буває особливо чутливою до певних виховних дій; 2) періоди оптимальних термінів розвитку певних властивостей психіки і психічних процесів; 3) найсприятливіший вік для розвитку тих чи інших психічних функцій (сприймання, мовлення, пам'яті тощо), що визначають психічний розвиток дитини і мають вирішальне значення для її навчання та виховання.

Середовище навколишнє — 1) природні, соціально-економічні, духовні та матеріально-побутові умови життєдіяль-

ності людського співтовариства і кожної людини; 2) все, що оточує людину впродовж її життя: природні чинники (клімат, природні умови та ресурси), сім'я, близьке оточення, соціальні умови існування.

Середовище соціокультурне — 1) сукупність різних (мікро- і макро-) умов життя, соціальної (рольової) поведінки, інтересів, взаємодії з іншими людьми, предметним оточенням; 2) певний, безпосередньо даний кожній дитині соціальний простір, через який вона активно включається в культурні зв'язки суспільства.

Совість — етична відповідальність за свою поведінку перед оточуючими.

Соціалізація — 1) сукупність усіх соціальних і психологічних процесів, за допомогою яких індивід засвоює систему знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства; 2) процес входження індивіда в соціальне середовище, оволодіння ним навичками практичної та творчої діяльності, перетворення реально існуючих відношень у якості особистості; 3) процес включення індивіда в систему суспільних відносин й самостійне відтворення цих відносин; 4) розвиток людини протягом усього життя у взаємодії з оточуючим середовищем в процесі засвоєння соціальних норм і культурних цінностей; 5) саморозвиток і самореалізація у тому суспільстві, до якого людина належить.

Соціалізація дитини — процес її залучення до соціального життя, який полягає в засвоєнні системи знань, цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних цьому суспільству.

Соціальна ситуація розвитку — особливе поєднання внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов; особливе ставлення дитини, що розвивається, до соціальної дійсності.

Соціум (лат. *socium* — загальне, спільне) — велика стійка соціальна спільнота, яка має загальні умови життя і культуру.

Спрямованість особистості — основна психологічна властивість, що визначає цільові установки, зміст діяльності й поведінки, відношення людини.

Ставлення (за О. Леонт'євим, В. М'ясищевим) — свідомий, вибірковий, заснований на досвіді психологічний зв'язок

людини з різними сторонами дійсності, що знаходить відображення у діях, вчинках, реакціях й переживаннях, які утворюються й формуються в процесі діяльності.

Статеве виховання — складова частина виховного процесу, що забезпечує правильний статевий розвиток дітей і молоді та оволодіння нормами взаємин з представниками протилежної статі, а також правильне ставлення до питань статі. Статеве виховання нерозривно пов'язане з фізичним, розумовим, моральним та естетичним розвитком дитини. Починається статеве виховання в дошкільному віці й зумовлюється переважно соціально-психологічними факторами. Засвоюючи в родині, дитячому садку загальні моральні норми, хлопчики і дівчатка в той же час опановують правила, що передбачають деяку відмінність у їхній поведінці залежно від статі. Згодом, з початком статевого дозрівання, до факторів соціально-психологічних додається фізіологічний. У підлітковому та юнацькому віці, коли завершується статеве дозрівання, більшого значення набуває статева освіта.

Талант — 1) високий рівень розвитку індивідуальних особливостей, що забезпечують оригінальність та новизну результатів; 2) видатні здібності, високий ступінь обдарованості в певній галузі.

Творча активність особистості (за С. О. Сисоєвою) — пошукова перетворююча спонтанна діяльність особистості, яка не стимулюється зовні, а викликається внутрішнім саморухом особистості.

Творча діяльність — 1) (за Л. С. Виготським) — діяльність уявлення або діяльність комбінаторна; діяльність, результатом якої є не відображення існуючих у досвіді людини дій і вражень, а створення нових образів чи дій; 2) (за С. О. Сисоєвою) — засіб реалізації творчих можливостей особистості; 3) (за Д. Б. Богоявленською) — вихід за межі заданого, рух у «креативному полі».

Творчість — це діяльність людини, яка породжує щось нове, відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю.

Творчі здібності — це вміння, а також можливості творчо виконувати якусь роботу, справляти якісь дії, спрямовані

на конкретний результат для поліпшення чого-небудь або кого-небудь.

Творчий інтерес — увага, викликана чимось значним, прикладним, цікавим, таким, що спонукає до самостійної творчої діяльності, результатом якої є відкриття чогось нового, вирішення якоїсь проблеми.

Творча особистість (за С. О. Сисоєвою) — це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності.

Тенденції розвитку особистості в онтогенезі (за Л. І. Божович) — 1) єдиний цілісний процес неперервного підростання; 2) неповторність окремих вікових періодів, що роблять свій специфічний внесок у загальний процес формування особистості.

Толерантність 1) здатність індивіда сприймати без агресії думки, які відрізняються від власних, а також особливості поведінки та образу життя інших; 2) терпляче ставлення до інших, чужих думок, вірувань, політичних уподобань та позицій. Є неодмінною умовою демократичного, правового, стабільного суспільно-політичного устрою.

Установка особистості — позиція, що полягає в певному ставленні до поставлених цілей, завдань і виражається у вибірковій готовності до діяльності, спрямованої на їх здійснення.

Фактор (лат. *factor* — такий, що робить виробляє) — причина, рушійна сила, істотна обставина у будь-якому процесі, що визначає його характер або окремі його властивості.

Фізичний розвиток — зміни людини внаслідок біологічного розвитку, фізичного виховання.

Формування особистості — процес становлення особистості під впливом спадковості, виховання, навчання, соціального середовища, власної активності; процес становлення людини як суб'єкта і об'єкта суспільних відносин.

Художнє виховання — 1) складова естетичного виховання; 2) формування засобами мистецтва естетичного сприймання,

розвиток художньо-творчих здібностей людини в різноманітних галузях мистецтва, потреби вносити в життя прекрасне; 3) процес формування здатності сприймати, розуміти, оцінювати, любити мистецтво й насолоджуватися ним, потреб у художньо-творчій діяльності, створення естетичних цінностей.

Ціннісні орієнтації — 1) вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей; 2) те, що відповідає уявленням про призначення людини і його гідність, ті моменти мотивації поведінки, в яких проявляються самоствердження і свобода особистості; 3) відображаються в моральних ідеалах — вищих проявах цільової детермінації діяльності особистості. Виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій.

«Я»-Концепція — відносно стійка, у більшій або меншій мірі усвідомлена, система уявлень людини про себе, на основі якої вона будує свою взаємодію з іншими людьми й ставиться до себе.

ДОДАТКОВА ЛІТЕРАТУРА

Державні стандарти

1. Базовий компонент (державний стандарт) дошкільної освіти України / [О. Д. Сидельникова, Л. Ю. Якименко]. — МОНмолодьспорт, 2012. — 1,1 др. арк.

Посібники

1. Шелестова Л. В. Вчимося читати: навчально-розвивальний посібник [для дітей 5-7 років] (у 2 част.). — Ч. 2. / Л. В. Шелестова. — К. : Фенікс, 2012. — 276 с.
2. Шелестова Л. В. Розвивальне читання: перспективне планування та конспекти занять за методикою Л. Шелестової / В. Семизорова, З. Дігтяр та ін.; за заг. ред. Л. Шелестової. — К. : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2012. — 128 с. : іл. — (Бібліотека «Шкільного світу»).
3. Нечай С. П. Музика розвиває, виховує, оздоровлює / С. Нечай / Навч. — метод. посіб. з грифом МОНМС України. — К. : Світоч, 2012. — 144 с.
4. Старченко В. А. Логіко-математична палітра: навч. посібник / В. Старченко — Тернопіль: Мандрівець, 2011. — 39 с.
5. Остряньська О. А. Перлини педагогічного досвіду дошкільних навчальних закладів Полтавщини з проблеми формування у старших дошкільників основ здорового способу життя / О. Остряньська, О. Шептун. Науково-методичний посібник для вихователів ДНЗ та студентів педагогічних вишів зі спеціальності «Дошкільна освіта» — Полтава: АСМІ, 2012. — 140 с.
6. Остряньська О. А. Анотований каталог передового педагогічного досвіду та освітніх презентацій «Дошкільня Полтавщини в контексті реалізації ідей здоров'я зберігаючої педагогіки» / О. Остряньська, О. Шептун. — Полтава: АСМІ, 2012. — 20 с.
7. Остряньська О. А. Бібліографічний покажчик із проблеми формування у дошкільників основ здорового способу життя / О. Остряньська, О. Шептун. — Полтава: АСМІ, 2012. — 40 с.

Статті

1. Луценко В. О., Якименко Л. Ю. Міжособистісні відносини в дитячому колективі / В. Дуценко, Л. Якименко // Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності // Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару Інституту розвитку дитини НПУ імені М. П. Драгоманова / Укл. І. І. Загарницька. — К. : НЦ «МАНУ», 2012. — С. 384-393.
2. Луценко В. О. До проблеми морально-статевого виховання / В. Луценко // Початкова Освіта № 34 (609-610). — С. 9-11.
3. Нечай С. П. Психолого-педагогічний аналіз аудіального сприймання світу дитиною в онтогенезі / С. Нечай // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наукових праць. — Вип. 16, книга 3. — Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Заволейко Д. Г., 2012. — С. 3-14.
4. Нечай С. П. Музичний фольклор як домінуючий тип художнього сприймання світу в період дитинства / С. Нечай // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Зб. наукових праць. — Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 4 (47). — Рівне: РДГУ, 2012. — С. 128-131.
5. Сидельникова О. Д. Особливості розвитку ціннісного самоставлення в дітей дошкільного віку / О. Сидельникова // «Інноваційні технології в дошкільній освіті України: розвиток дитячої обдарованості та креативності»: Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару Інституту розвитку дитини НПУ імені М. П. Драгоманова / Укл. І. І. Загарницька. — К. : НЦ «МАНУ», 2012. — С. 274-278.
6. Сидельникова О. Д. Аналіз проблеми виховання ціннісного самоставлення у дітей старшого дошкільного віку / О. Сидельникова // Вісник Луганського Національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. — С. 103-109.
7. Сидельникова О. Д. Особистість дитини: самоставлення та самосвідомість / О. Сидельникова // Вихователь-методист дошкільного закладу. — № 9. — 2012. — С. 18-26.

8. Сидельникова О.Д. Особистість дитини: роз'яснення до освітньої лінії / О. Сидельникова // Дошкільне виховання. — 2012. — № 10. — С. 4-7.
9. Сидельникова О.Д. Формування гармонійної особистості / О. Сидельникова // Дитячий садок. — 2012. — число 34-35 (658-659). — С. 5-9.
10. Сидельникова О.Д. Виховання ціннісного само ставлення — запорука розвитку обдарованої особистості / О.Д. Сидельникова / Освіта та розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал. — № 3-4, 2012. — С. 102-106.
11. Сидельникова О.Д. Виховання ціннісного самоставлення у дітей дошкільного віку / О. Сидельникова / Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного університету. Випуск 4 (47). — Рівне : РДГУ, 2012. — С. 184-188.
12. Сидельникова О.Д. Ціннісне ставлення до власного «Я» як чинник розвитку особистості дитини дошкільного віку / О. Сидельникова / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. — Вип.16, книга 1. — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. — С. 303-310.
13. Старченко В.А. Формування у старших дошкільників узагальненого образу людського житла / В. Старченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. кн. 1. — 2012. — С. 162-175.
14. Старченко В.А. Педагогічні умови формування у старших дошкільників узагальненого образу свого житла / В. Старченко // Інститут розвитку дитини КДПУ ім. Драгоманова м. Київ. — С.132-141.
15. Терещенко О.П. Розвиток естетичних почуттів як потенціал морального виховання / О. Терещенко // Севастопольський Зб. наук. пр. Вип.7, 2012. — С. 112-117.
16. Терещенко О.П. Формування у старших дошкільників доброзичливих взаємин / О. Терещенко // Дошкільна освіта: традиції та інновації сучасної теорії та практики: Зб. матеріалів, Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. Н.В. Гавриш. — Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. — 206 с. — С. 221-229.

17. Шелестова Л. В. Збагачення уявлень старших дошкільників про світ. Сфера: Культура. Тема: Село. / Л. Шелестова // Дошкільне виховання – 2012. – №2. – С. 11-15.
18. Шелестова Л. В. Навчання читання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників / Л. Шелестова // Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованих дошкільників: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10-11 квітня 2012 р., м. Одеса. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – 192 с. – с. 115-123.
19. Шелестова Л. В. Не лише навчати, а й розвивати. Методика «Розвивальне читання» / Л. Шелестова // Початкова освіта. – 2012. – № 11. – с. 6-9.
20. Шелестова Л. В. Навчання читання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників / Л. Шелестова // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Збірник наукових праць. Випуск 7 // І. С. Волощук (головний редактор) та інші. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2012. – 322 с. – С. 157-164.
21. Шелестова Л. В. Кількісно-якісний аналіз уявлень про предмети у картині світу старших дошкільників / Л. Шелестова // Теоретико-методичні проблем и виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць, – Вип. 16, книга 3, Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Заволейко Д. Г., 2012. – 384 с. – С. 342-352.
22. Якименко Л. Ю. Соціальний розвиток дитини – важливий чинник підготовки до школи / Л. Якименко // Дошкільне виховання, 2012. – №6. – С. 2-6.
23. Якименко Л. Ю. Уявлення старших дошкільників про свій вік та перспективу дорослішання / Л. Якименко // Вісник Луганського Національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – С. 134-139.
24. Якименко Л. Ю. Соціальний розвиток дитини – важливий чинник підготовки до школи / Л. Якименко // Дошкільне виховання, 2012. – №8. – С. 8-10.

Матеріали науково-практичних конференцій, видання

1. Луценко В. О. Сучасний стан сформованості уявлень старших дошкільників про світ дорослого / В. Луценко // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: Матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2011 рік / [за ред. О. Сухомлинської, І. Беха, Г. Пустовіта, О. Мельника] — Івано-Франківськ: НАІР, 2012. — С. 200-204.
2. Сидельникова О. Д. Педагогічні умови формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного самоприйняття / О. Сидельникова // Актуальні проблеми науки та освіти: Матеріали XIV підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ: Зб. наук. праць / За заг. редакцією К. В. Балабанова. — Маріуполь : МДУ, 2012. — С. 278-280. (0,2 др. арк.).
3. Сидельникова О. Д. Педагогічні умови формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного самоставлення / О. Сидельникова / Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: Матеріали звіт. наук. — практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2011 рік / [За заг. ред. О. В. Сухомлинської І. Д. Беха, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника; літ. ред. І. П. Білоцерківець.] — Івано-Франківськ: НАІР, 2012. — С. 187-190 (0,2 др. арк.).
4. Терещенко О. П. Формування у старших дошкільників доброзичливих взаємин / О. Терещенко // Дошкільна освіта: традиції та інновації сучасної теорії та практики: Зб. матеріалів, Всеукр. наук.-практ. конф. за заг. ред. Н. В. Гавриш. — Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. — 206 с. — С. 221-229.
5. Шелестова Л. В. Уявлення про предмети в дитячій картині світу / Л. Шелестова // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук. — практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2011 рік / За заг. ред. О. В. Сухомлинської І. Д. Беха, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника; літ. ред. І. П. Білоцерківець. — Івано-Франківськ : НАІР, 2012. — Вип. 2. — 352 с. — С. 29-32.
6. Якименко Л. Ю. Складові формування у старших дошкільників цілісного уявлення про дитячу життєдіяльність /

- Л. Якименко / Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: Матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2011 рік / [за ред. О. Сухомлинської, І. Беха, Г. Пустовіта, О. Мельника] – Івано-Франківськ: НАІР, 2012. С. 200-204.
7. Якименко Л. Ю. Розвиток особистості як пріоритет реформування дошкільної освіти України / Л. Якименко / Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. ст. : III Междунар. науч.-практич. семинар, редкол. : А. В. Никишова (гл. ред.), Н. Г. Дубешко (отв. ред.) и др. – Барановичи : РИО БарГУ, 2012. – С. 83-87.

Наукове видання

**Кононко О.Л., Луценко В.О., Нечай С.П., Плохій З.П.,
Сидельникова О.Д., Старченко В.А., Терещенко О.П.,
Шелестова Л.В., Якименко Л.Ю.**

ФОРМУЄМО У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІЛІСНЕ СВІТОБАЧЕННЯ

Навчально-методичний посібник

Технічний редактор *О.М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *В.М. Яценко*
Редактор *В.Г. Кошова*
Оформлення обкладинки *К.А. Бобровницька*

Підп. до друку 19.11.2013. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 15,0.
Замовлення № 890. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: design@imex.net