

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

**ФОРМУВАННЯ
БАЗОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДНЗ**

Монографія

Харків
«Друкарня Мадрид»
2015

УДК 37.014.6:005.6 – 043.83:373.2.16

ББК 74.102

Ф 79

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання
НАПН України (протокол № 3 від 26 березня 2015 р.)*

Авторський колектив:

Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай,
О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр

Рецензенти:

Л. І. Казанцева – доктор педагогічних наук, професор, директор
Інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти Бердянського
державного педагогічного університету;

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

І. П. Рогальська – доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри теорії та методик дошкільної освіти Уманського державного
педагогічного університету імені П. Тичини.

Ф 79

Формування базових якостей особистості дітей старшого
дошкільного віку в ДНЗ : монографія / Г. Беленька, С. Васильєва,
Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Остряньська, О. Полякова,
В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. О. Рейпольської. –
Харків. : «Друкарня Мадрид», 2015. – 330 с.

ISBN 978-617-7294-15-2

У монографії подано науково-методологічне і методичне обґрунтування процесу формування у старшому дошкільному віці базових особистісних якостей; представлено результати лонгitudного дослідно-експериментального дослідження співробітниками лабораторії дошкільної освіти і виховання особливостей становлення й розвитку в дітей спостережливості, самостійності, відповідальності, справедливості, чуйності, шанобливості, міжособистісної злагоди і партнерства. Серед провідних чинників формування базових особистісних якостей у дошкільному навчальному закладі розглядається інтегрований освітній простір.

Монографія може бути цікавою науковцям, студентам і магістрантам спеціальності «Дошкільна освіта», педагогам, співробітникам центрів з підготовки дітей до школи.

УДК 37.014.6:005.6 – 043.83:373.2.16

ББК 74.102

ISBN 978-617-7294-15-2

© Інститут проблем виховання НАПН України, 2015

© «Друкарня Мадрид», 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ЯКОСТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	
1.1. Філософсько-соціальні передумови дослідження проблеми формування базових якостей дитини старшого дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі.....	9
1.2. Методологія вивчення проблеми формування базових особистісних якостей дошкільників.....	19
РОЗДІЛ 2. МАТЕРІАЛИ І РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ДІАГНОСТИКА ТА ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
2.1. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та формування спостережливості у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ.....	36
2.2. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та формування самостійності у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ.....	66
2.3. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та формування відповідальності у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ.....	86
2.4. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та формування чуйності у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ.....	119
2.5. Експериментальне дослідження особливостей прояву та формування шанобливості у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ.....	146
2.6. Експериментальне дослідження особливостей прояву та формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ.....	178
2.7. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та формування міжособистісного партнерства у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ.....	240
2.8. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та формування справедливості у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ.....	278

Додатки	
Програма виховання громадянина «Я і моя Україна».....	292
Розвиваємо різні види відчуттів і сприймань старшого дошкільника (вправи і завдання з розвитку спостережливості).....	295
Оповідання, покладене в основу бесіди «Що таке відповідальність?»	
Хто за кого відповідає.....	299
Ігрові вправи з виховання шанобливості у старших дошкільників.....	305
Діагностичні матеріали вивчення особливостей прояву базових якостей у старших дошкільників	
Матеріали для діагностування проявів чуйності у дітей старшого дошкільного віку.....	312
Матеріали для діагностування проявів спільної діяльності у дітей старшого дошкільного віку.....	317
Матеріали для діагностування проявів справедливості у дітей старшого дошкільного віку.....	322
Подяка	325
Авторський колектив монографії «Науково-методичне забезпечення формування базових якостей старшого дошкільника у дошкільному навчальному закладі».....	328

ПЕРЕДМОВА

Ми живемо сьогодні у фантастично мінливому, нестабільному світі. Невпинно трансформуються соціальні структури, і суспільство, позбувшись консервативних рис, перестало бути гарантом будь-якої стабільності, надійності. Влучно схарактеризував труднощі нашого часу відомий психолог В. Кудрявцев: «Старий «підручник життя», за яким вчилися ще наші батьки, вже не підлягає черговому перевиданню, а новий ще не написано, та й незрозуміло, як його писати» [6, с. 70]. Повною мірою ця ситуація стосується і процесів, що відбуваються в різних ланках освітньої системи, зокрема в дошкільній.

У світлі сучасних перетворень освіта опановує новий соціокультурний простір, що визначається інноваційністю та інтеграційністю. Він не просто кардинально змінює (не питаючи, чи готові ми до цього) форми, методи навчання, реалії взаємин суб'єктів навчального процесу, – він вимагає принципового оновлення сутності найважливіших понять і категорій педагогічної науки. Зокрема, поняття освіта (від слова *освітити*, *висвітлити*) сьогодні пов'язується з процесом і результатом висвітлення, розкриття в особистості кожної людини найпотаємнішої, глибинної її суті, формування нею образу свого Я.

Таке трактування поняття «освіта» передбачає принципово іншу методологію освітнього процесу, орієнтовану на інші цінності, інше розуміння ролі особистості, яка не лише на декларативному рівні, а реально має стати суб'єктом життєдіяльності, а не тільки суб'єктом навчання на певних ланках освіти. Провідною умовою цього є пізнання, освоєння досягнень культури людства (І. Бех, А. Богуш, О. Кононко, В. Кремень, Д. Ліхачов, Й. Лернер, М. Киященко та інші).

Хоча, коли говоримо про принципове оновлення змісту означених понять, сутності сучасних підходів, іноді просто забуваємо, що у стародавній історії людства такі стани вже переживалися; ми, можливо, просто не були

готові прийняти стару істину не лише розумом, а й серцем, не були готові реалізувати її.

Наприклад, у трактаті грецького філософа Сократа, присвяченому визначенню місії виховання і вимог до професії педагога (цей документ називають сократівською клятвою педагога), ми знаходимо надзвичайно актуальні думки, що не посивіли під плином століть: «Як учитель і вихователь я зобов'язуюсь поважати і захищати від кожного своєї окремої дитини, виступати за її тілесну та душевну непорушність, поважати її пориви, відчувати її, приймати всерйоз; узгоджувати з нею все, що я чиню її особистості, як я робив би це з дорослим; тлумачити закон її розвитку наскільки він (закон) несе добро, і давати можливість дитині прийняти цей закон; спонукати її здібності та сприяти їм. Обережати дитину там, де вона слабка, сприяти їй у подоланні страху і вини, злості і брехні, сумніву і недовіри, плаксивості та егоїзму, коли їй це треба. Не ламати її волю – навіть тоді, коли вона здається безглуздою, але допомагати їй поставити свою волю під контроль здорового глузду; навчати її таким чином досконалому застосуванню розуму та мистецтву пояснювати і розуміти; готувати її до прийняття відповідальності у співтоваристві і за нього; дати їй можливість пізнати світ таким, який він є, водночас, захищаючи від небезпеки, яка вона є. Дати їй пізнати, що таке і яке воно гарне життя, дати їй бачення кращого світу і міцну надію на те, що його можна досягти; вчити її тому, що вірно, а не тому, що істинно, адже «істина є лише у Бога» [3, с. 3].

Як бачимо, суть освіти і місія педагога в ній, як і тисячоліття тому, усвідомлюється як сприяння формуванню особистості людини, ліпленню нею образу власного Я шляхом привласнення культурних здобутків за допомогою різних навчальних засобів.

Отже, розмірковуючи над сутністю інноваційних процесів у сучасній освіті, ми, насамперед, повинні вбачати їх не у змістовному чи технологічному аспектах, що самі по собі є також надзвичайно важливими, а у прийнятті нової філософії освіти та відповідних їй цінностей і смислів, що

виявляються в побудові особливих взаємин суб'єктів освітнього процесу, визначенні кожним із них своєї прогресивної позиції і місії.

Абсолютно очевидно, що найголовніша умова реальних позитивних перетворень – кадри, які, як відомо, вирішують все. Педагогам важливо прийняти сутність цієї гуманістичної освітньої філософії серцем і розумом, проінняти її. Сучасний педагог має усвідомити психологічну сутність процесів, що відбуваються в маленькій дитині на різних етапах її дитинства, зрозуміти психологічні механізми становлення й розвитку базових особистісних якостей, опанувати технології побудови освітнього процесу в ДНЗ, який би був максимально сприятливим для особистісного розвитку дошкільників.

Проте змістове і технологічне оновлення сучасної дошкільної освіти ускладнюється відсутністю чітких орієнтирів, невизначеністю багатьох із параметрів освітнього процесу, зокрема термінологічною «розбещеністю», дидактико-методичними різночитаннями, які, за справедливими словами І. Підласого, «розхитують і без того неспокійний човен освітньо-виховних технологій» [7, с. 3].

Названі труднощі, що відчуває сьогодні кожний, хто задіяний у дошкільній освіті, зумовлюють актуальність проведеного під науковим керівництвом Івана Дмитровича Беха, директора, дійсного члена НАПН України, доктора психологічних наук, професора, дослідження з теми «Науково-методичне забезпечення формування базових якостей старшого дошкільника в дошкільному навчальному закладі». Співробітники лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України представили його результати в цій монографії.

Концептуальною основою проведеного дослідження є ідеї І. Беха, що визначають чіткий орієнтир сучасного виховного процесу на створення виховних ситуацій, які забезпечують морально-духовний розвиток та суспільно значущу довільну поведінку особистості.

Стрижнева загальна ідея монографії й усіх складників цієї колективної наукової праці полягає у потребі забезпечити цільність і цілісність виховного процесу в дошкільному закладі, з огляду на цільність і цілісність особистості дошкільника. Погоджуємося з думкою професора К. Крутій, яка підкреслює надзвичайну важливість для фахівців сучасної освіти «строного, навіть трепетного ставлення до термінологічного поля, яке описує простір їхньої професійно-педагогічної діяльності, а також дотримання певних «залізних принципів», порушення яких переважає баланс корисного і шкідливого на бік шкідливого для фізичного, психічного і духовного здоров'я дітей» [5, с. 6].

Вагомим чинником забезпечення цілісності освітнього процесу, на нашу думку, є реалізація принципу інтеграції у формуванні змісту, узгодженні видів дитячої діяльності, форм освітнього процесу. Другий розділ репрезентує матеріали та результати дослідження особливостей розвитку та формування базових особистісних якостей у дітей старшого дошкільного віку: спостережливості (В. Рагозіна), самостійності (В. Маршицька), відповідальності (Г. Беленька), чуйності (О. Полякова), шанобливості (С. Васильєва), міжособистісної злагоди (О. Остряньська), міжособистісного партнерства (С. Нечай), справедливості (Н. Шкляр). У кожному підрозділі автори розкривають теоретичні основи формування базових особистісних якостей, структуру кожної з них, критеріально-діагностичний інструментарій її вивчення (критерії, показники, характеристику рівнів, діагностичні методики) та основи методики формування в інтегрованому освітньому просторі ДНЗ.

Сподіваємося, що практико-орієнтований зміст нашої колективної наукової праці буде корисним і працівникам дошкільної освіти, і студентам, магістрантам, і всім небайдужим до проблем сучасного дитинства.

РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ЯКОСТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

1.1. Філософсько-соціальні передумови дослідження проблеми формування базових якостей дитини старшого дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі

Період бурхливих дебатів на тлі переходу від знаннєвої до особистісно орієнтованої моделі організації життєдіяльності дітей, що тривав кілька років, змінився етапом активного пристосування до нових умов організації освітнього процесу в ДНЗ. На відміну від уніфікованої одноманітності в підходах до побудови освітнього процесу, яка панувала десятиліттями у вітчизняній дошкільній освіті, було зроблено перехід до можливості вільного вибору педагогами тієї чи іншої моделі його організації, відбору програми навчання й виховання дітей. Загалом можна говорити про те, що більшість педагогічних колективів визначилися зі способами реалізації завдань Базового компонента дошкільної освіти щодо формування життєздатності дошкільників, їхньої життєвої компетентності як інтегративного особистісного утворення, що забезпечується, у тому числі, і сформованими базовими особистісними якостями.

Нині реформаційні процеси в дошкільній освіті націлені на пошук шляхів реалізації гуманістичних ідей, задекларованих у нормативно-правових державних документах. Ухвалення оновлених стандартів дошкільної освіти, якими по суті є Базовий компонент дошкільної освіти (2012), утвердило як стратегічну мету дошкільної освіти – забезпечення життєвої компетентності, дошкільної зрілості дитини, що стає можливим лише в умовах вільного вибору нею свого темпу, своїх способів, шляхів розвитку у сприятливих для цього умовах. Зазначене актуалізує звернення до категорії «освітнє середовище».

Тривалий час у системі дошкільної освіти, точніше в теорії та практиці управління дошкільною освітою ми майже не послуговувалися цим терміном. Середовище, звичайно, було, існували вимоги щодо його

оформлення і матеріального оснащення, але освітня робота, яка проводилася в межах освітнього процесу, була плановою і чітко організованою, спільною для всіх, за єдиним підходом до дітей, майже без урахування індивідуальних особливостей окремої дитини.

Дефініційний аналіз засвідчує, що термін «середовище» походить від стародавнього французького *milieu* і перекладається як «оточувати». У давньогрецькій філософії середовище розумілося як «фізис» – єдине ціле, що охоплює світ і людину в їхніх взаємозв'язках. За сучасного розуміння, «середовище» в аспекті розвитку й освіти людини розглядається з двох позицій: як простір і матеріал для розвитку, тобто суспільні, матеріальні і духовні умови існування, діяльності людини, її формування як особистості. Водночас середовище – не лише зовнішні, видимі умови, а «загальний стан умов», що постійно змінюються, зміст і спрямованість яких забезпечується передусім характером, світоглядом людей, зв'язаних спільністю цих умов. За такого підходу середовище виступає активним суб'єктом дійсності, носієм певних інформаційних і культурних смислів, що впливають на людину, яка діє в цих умовах, і, своєю чергою, не може не здійснювати зворотний вплив на саме середовище. Отже, освітнє середовище – динамічна система умов, що утворює контекст діяльності особистості як суб'єкта і впливає на формування культурних цінностей та смислів.

Визначаючи складну природу освітнього середовища, науковці зазвичай виокремлюють такі його ключові структурні компоненти: предметно-просторовий, суб'єктний, психолого-методичний.

Основу освітнього середовища в дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) становить предметно-просторовий компонент, який задає зміст та потенційні напрями розвитку. Суттєворчим стрижнем організації життєдіяльності дошкільників у ДНЗ є особистісний розвиток кожної дитини, вищим рівнем досягнень якої на цьому етапі дитинства стає дошкільна зрілість (ДЗ). Особистісний розвиток дитини забезпечується ефективною взаємодією суб'єктів освітнього середовища, кожен з яких змістовно й

діяльнісно насичує останнє педагогічними ідеями, концепціями, що реалізуються через навчальні програми, технології, сукупність форм, методів та засобів розвитку, навчання та виховання дітей. Зазначимо, якщо предметно-просторовому компоненту середовища в дошкільній дидактиці приділялась увага, то в розвитку суб'єктного – тривалий час не було потреби, адже завдання особистісного розвитку дошкільника не визначалися як пріоритетні, а якщо і визначалися, то скоріше декларувалися, а не реалізувалися.

Перегляд ролі та функцій освітнього середовища в сучасній організації роботи ДНЗ пов'язаний зі зменшенням частки освітнього процесу в його традиційному баченні (фронтальний спосіб навчання, просторові та часові обмеження активності дитини, пріоритет наочності перед набуттям дітьми власного досвіду пізнання тощо) на користь створення в межах освітнього середовища сприятливих умов для всебічного розвитку кожної дитини (індивідуальні форми роботи, свобода самовизначення в різних видах дитячої діяльності, пріоритет власного досвіду пізнання тощо). Втім, зауважимо, що і вихователям, і менеджерам дошкільних закладів складно відмовитися від звичних форм навчального процесу, який давав змогу зберігати контроль над активністю дітей. Можливо, тому багато хто з педагогів продовжує апробувати різні способи контролювання, упорядкування дій і в умовах освітнього середовища. Найпоширенішим способом є зонування території групового приміщення на тематичні куточки з усталеним набором атрибутів і ритуальних речей: куточок національного виховання (ляльки в національному одязі, глечик або куманець, сопілка, пищики тощо), куточок самостійної художньої діяльності (купка «списаних» олівців, фломастерів, аркушки різаного залишкового паперу); останній новомодний доданок, за рекомендаціями психологів, – куточок усамітнення (ширма, стілець, ведмедик, у якого можна поплакати...). Різні за формою і наповненням, ці куточки об'єднують прагнення педагогів, так би мовити, територіально закріпити їх на свій смак, тоді як діти весь час чомусь намагаються зробити

все по-своєму: для усамітнення обирають найпотаємніші кути групового приміщення, а малювати люблять на коліні або ляльковому столику. Щоб не порушити «красу і порядок у груповій кімнаті», запобігти будь-яким негараздам, тримати всіх під своїм невсипущим контролем, педагоги нерідко обмежують активність дітей, мінімізуючи межі їхньої свободи, використовуючи переважно фронтальні способи роботи. Ознайомлення з досвідом роботи дошкільних закладів, які працюють за системою М. Монтесорі, Вальдорфських дитячих садків чи інших європейських дошкільних закладів, засвідчує, яке важливе значення надається формуванню в дітей вміння вільно діяти в межах дозволеного, задовольняти свої інтереси у будь-який соціально прийнятий спосіб. Набута свободоспроможність допомагає дошкільникам виявляти свою активність без порушення засвоєних загальних правил порядку.

Відмову від можливості дозволити дітям самостійно визначатися з предметно-просторовим «упорядкуванням» більшість вітчизняних вихователів пояснює невмінням дітей розпоряджатися наданою свободою, необхідністю постійно контролювати їхні дії, острахом загубити свою владу над порядком у групі тощо. Але самі по собі такі вміння не з'являться, потрібна практика їх поступового набуття у сприятливих умовах. Саме вони і є проявами/не проявами тих базових особистісних якостей, що склалися або ще «дрімають» у дитині.

Отже, думка науковців збігається з позицією педагогів-практиків, що розвиток особистості зумовлюється не предметно-просторовим оточенням як таким, не абстрактними властивостями особистості, а саме змістом та організацією її діяльності у цьому середовищі [2, с. 8]. Постає питання про урізноманітнення форм і способів взаємодії між суб'єктами освітнього процесу для ефективного управління розвитком та відповідного психологічного і методичного супроводу освітньої роботи в розвивальному середовищі дошкільного закладу.

В основу моделі управління розвитком дітей в умовах освітнього середовища було покладено ідею структурування навчально-виховної системи на зони порядку та хаосу [8, с. 17-18]. Зауважимо, що з огляду на своєрідність сучасного освітнього середовища, ми вважаємо доцільнішим визначити зону хаосу як зону свободи, розуміючи під цим часові і просторові характеристики періоду та територіальної організації вільної (в межах безпечного буття), нерегламентованої дорослими активності дитини, що відбувається згідно із синергетичними законами.

Зона порядку визначає планомірний, керований дорослим процес життєдіяльності, до якого належать не лише навчально-пізнавальна діяльність в основній своїй формі – заняття різних видів і типів, а ще спостереження, екскурсії, дидактичні ігри, гімнастика, організовані форми режимних моментів тощо.

Стрижнева відмінність визначених зон – передусім у філософських законах управління, що, своєю чергою, зумовлюється освітньою філософією, яку обирає за педологічну основу конкретний вихователь та педагогічний колектив конкретного дошкільного закладу. Розкриємо цю тезу докладніше передусім стосовно освітньої діяльності ДНЗ.

В основі класичного освітнього процесу (зони порядку) лежить діалектичний принцип розвитку, згідно з яким розвиток відбувається через єдність і боротьбу протилежностей, подолання суперечностей. Якщо говорити про розвиток дитини у межах зони порядку освітнього середовища ДНЗ, то суперечності можуть виникати між цілями та бажаннями дитини, з одного боку, та цілями освітнього процесу, які нав'язуються дитині педагогом, з іншого боку. У процесі організованого навчання педагог весь час долає суперечності між програмними вимогами та природними лініями розвитку дитини. Відомо, що не кожне заняття з дошкільниками має міцний розвивальний ефект, а лише те, в якому дорослому вдається підтримати і розвинути природну зацікавленість дітей, спрямувати пізнавальну активність. Проблематизація інформаційного простору заняття давно визнана

теоретиками і практиками як умова забезпечення його розвивального ефекту (Л. Венгер, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Кудрявцев, В. Моляко та інші).

У зоні свободи діють синергетичні закони розвитку дитини, тобто закони саморозвитку та самоуправління. Це позначається на характері взаємодії вихователя з дитиною. Педагог не нав'язує їй власні цілі, а виявляє, підтримує, сприяє досягненню цілей кожної дитини. Саме тому найменшою одиницею реалізації освітніх цілей у таких умовах є навчально-розвивальний засіб (за умов достатньої їх кількості та розмаїття кожна окрема дитина може обрати для себе те, що її зацікавить, а значить спонукає її пізнавальну і загалом особистісну активність та розвиток). Отже, розвиток відбувається не в напрямі, заданому педагогом, а в природних напрямках особистої траєкторії розвитку кожної дитини.

Науковці доводять, що зони порядку і свободи принципово різняться за низкою ознак. Наводимо докладнішу порівняльну характеристику цих двох полярних зон освітнього середовища (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика зони порядку та зони свободи в освітньому середовищі

<i>Критерії порівняння</i>	<i>Зона порядку</i>	<i>Зона свободи</i>
Філософська основа	діалектична	синергетична
Позиція дитини	переважно об'єкт педагогічного впливу	може виявляти суб'єктну позицію у взаємодії з однолітками і дорослими
Позиція педагога	наставник, організатор освітнього процесу	активний спостерігач, учасник дитячої діяльності на запрошення дітей
Характер управління	плановий	ситуативний
Найменша одиниця реалізації педагогічних дій	форма освітньої діяльності	навчально-розвивальний засіб

У таблиці зазначено, що позиція дитини змінюється з об'єктної на суб'єктну за відповідної зміни позиції дорослого з наставника на активного спостерігача, залежно від перебування дошкільника в зоні порядку чи свободи. Радикально різниться управління – планове, командне в зоні порядку, та ситуативне, рефлексивне в зоні свободи. Відповідно,

організаційною одиницею у зоні порядку визначено форму освітньої діяльності (переважно заняття), а у зоні свободи – навчально-розвивальний засіб (предметне насичення освітнього середовища та способи реалізації дітьми різних видів діяльності – завдання, доручення, вправи, ігри, художня творчість тощо).

Нещодавно в українському науковому й освітянському полі велися гарячі дискусії стосовно переходу від уніфікованої організації освітнього процесу до поширення свобод дітей у середовищі ДНЗ. Розбіжності в позиціях диспутантів були суттєві: від відмови від занять як основної форми освітнього процесу на користь вільного самовизначення дітей у різних видах діяльності до збереження, попри все, його класичної форми. Очевидно, що освітнє середовище не може містити тільки зону свободи або тільки зону порядку, тому постає питання про взаємодію та взаємодоповненість цих зон.

Якщо відобразити їхнє місце у структурі освітнього середовища за допомогою моделі та визначити умови, за яких зона свободи може збільшуватись чи зменшуватись, то реальними уявляються три варіанти співвіднесення зон порядку і свободи й утворення трьох різних моделей організації освітньої роботи в середовищі і просторі дошкільного навчального закладу.

В усталеній, найпоширенішій на попередніх етапах розвитку системи дошкільної освіти моделі домінувала зона порядку, а зона свободи лише вкраплялась у жорстко регламентований дорослим освітній процес. Опишемо вигляд моделі освітнього середовища А: зона порядку займає весь простір, а зона свободи залишається дифузною, випадковою, тобто виникає здебільшого тоді, коли вихователь втрачає управління дітьми. Це майже унеможлиблює особистісне самовизначення дошкільників у різних видах діяльності. Водночас, як засвідчив досвід, відсутність сформованої суб'єктної позиції дітей унеможлиблює дійсно вільну діяльність, отже, збільшується ризик утворення «хаосу» у прямому сенсі, тому в управлінні педагог намагається зводити зону свободи до мінімуму.

Зміна стратегічного курсу розвитку освіти на гуманізацію та демократизацію навчально-виховного процесу зумовила поширення протилежної за сутністю моделі управління освітнім процесом, в якій більшу частину середовища займає самоорганізована діяльність дитини (модель Б). Схарактеризуємо її.

Зона порядку майже розчиняється у зоні свободи, а управління опосередковане та м'яке. За виняткової демократизації взаємин учасників освітнього середовища, у такій моделі організації життєдіяльності повністю втрачає сенс заняття чи будь-яка інша форма навчання-виховання дітей, що у сучасному українському дошкільному закладі не є бажаним та суперечить усталеним традиціям побудови освітнього середовища. Саме за таким принципом створюється освітнє середовище у концепціях вільного виховання дитини (М. Монтесорі, Р. Штайнера), які визначають організацію освітнього процесу в багатьох європейських дошкільних закладах.

Відтак, виникає потреба у побудові такої моделі освітнього середовища дошкільного закладу, що дала б змогу зробити керованим процес вільного розвитку дитини і знайти оптимальний баланс між зоною свободи та зоною порядку. На нашу думку, співвідношення зон свободи і порядку має бути максимально гармонійним.

У третій моделі зони свободи та порядку перетинаються, причому на перетині утворюється межа переходу від однієї зони до іншої. Саме на ній слід позначити зону керованої свободи, тобто перехідну зону суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і вихованця. Зона свободи ж є зоною суб'єктного саморозвитку. Тому роль педагога також буде різною: у зоні керованої свободи – він виступає фасилітатором, а у зоні свободи – активним спостерігачем.

Щодо тривалості часу, який може займати зона свободи в освітньому середовищі, то, на нашу думку, це залежить від таких умов:

- 1) вік дітей: чим старші діти, тим більшою стає зона свободи;

2) ступінь суб'єктності дитини: суб'єктність формується у зоні керованої свободи; чим вищим є ступінь суб'єктності (читай допитливості, самостійності, відповідальності, чуйності, готовності до міжособистісного партнерства), тим більше часу відводиться нерегламентованій поведінці;

3) ступінь володіння способами діяльності: чим більше досвіду виконання різних способів дії у предметному середовищі, тим більшим може бути ступінь свободи дитини в самостійній діяльності.

Свобода у просторі не має меж, тобто зона свободи не створюється в рекреації, вона існує всюди та певною мірою збігається із зоною порядку: у групі, на ділянці, у музичній залі тощо. Динаміка цих зон має скоріше часову характеристику. Їх кількісне вимірювання неможливе, хоча можна відзначити певні тенденції до зміни ступеня свободи, узявши за основу режим дня дошкільника.

Наголосимо на тому, що будь-які межі є лише умовними і моделюються тільки з метою демонстрування тенденцій щодо типу управління дітьми протягом дня. Так, вважаємо за необхідне наблизити управління до командного в основних режимних моментах, натомість на заняттях залишити місце для зони керованої свободи. В ігровій діяльності, на прогулянках доцільно надати максимальну свободу дітям, ураховуючи наведені вище умови.

Постає питання про роль вихователя у зоні свободи дитини. Вище вже зазначалося про потребу опосередкованого, ситуативного керування поведінкою та діяльністю дітей, яких важливо навчити спокійно переходити від зони свободи до зони порядку і навпаки. На нашу думку, педагогу бажано запропонувати дітям певний репертуар ритуалів, сигналів, можливо, інших способів позначення моменту повернення до зони порядку.

Вважаємо, що основним засобом можуть також стати спільно вироблені з дітьми правила поведінки у зоні свободи. Зважаючи на небажаність перевантаження дитини правилами, пропонуємо обмежити їх до трьох. Ми пропонуємо правила трьох НЕ:

НЕ заважай;

НЕ ображай;

НЕ забувай повернутися до порядку.

Перше правило пов'язане із правилом свободи іншої людини, яка не має бути порушена. Друге правило пов'язане із правом кожної дитини на безпеку. Втім, ці два правила стосуються не тільки людей, а й навколишнього світу загалом. Щодо третього правила, то воно здається нам особливо важливим, оскільки його виконання забезпечує керованість поведінкою дітей. Як ми вже зазначили, для його здійснення можна запропонувати придумати разом із дітьми певний знак, ритуал, який слугуватиме сигналом для зміни лінії поведінки. Найпростішими сигналами можуть бути слово, оплески, дзвіночки тощо. У методиці М. Монтесорі використовуються музичні сигнали. Зміна характеру музики або просто її увімкнення може свідчити про перехід із однієї зони до іншої. Саме дозоване обмеження дасть змогу керувати поведінкою та діяльністю дітей.

Аналіз роботи дошкільних навчальних закладів в аспекті управління освітнім процесом засвідчив, що педагогічні колективи мають багатий досвід організації дій дітей у зоні порядку. Якою має бути освітня робота в зоні свободи – це питання для багатьох колективів і педагогів залишається відкритим. Ураховуючи принципи відмінності зазначених зон (див. табл. 1.1), ми розуміємо, що підходи до планування й організації роботи з дітьми в них не можуть бути єдиними.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. – Вид-во МЦФЕР, 2012. – 24с.
2. Гавриш Н. Організувати, але не обмежувати. Управління розвитком дітей в освітньому середовищі дитсадка / Н. Гавриш, О. Ліннік // Дошкільне виховання. – 2013. – № 1. – С. 8–13.
3. Гавриш Н. Сучасне заняття в дошкільному закладі : метод. посіб. для вихователів / Н. Гавриш, О. Ліннік, Н. Губанова ; за ред. Н. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 474с.
4. Кононко О. Л. Сучасний дитсадок: який він? // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 3–6.
5. Крутій К. Л. Термінологічне поле інновацій в дошкільній освіті // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2006. – № 5. – С. 6–9.

6. Кудрявцев В. Т. Кризис – это сигнал из будущего // Дошкільна освіта. – 2007. – № 2. – С. 67–82.
7. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 3–4.
8. Управление воспитательной системой школы: Проблемы и решения / ред. В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Е. И. Скоколова. – М., 1999. – С. 17–18.

1.2. Методологія вивчення проблеми формування базових особистісних якостей дошкільників

Методологічні засади вивчення проблеми формування базових особистісних якостей дітей старшого дошкільного віку передбачають визначення й розкриття суті понятійного поля дослідження, наукових підходів до його дослідження та принципів організації освітнього процесу, що витікає із провідних психолого-педагогічних теорій розвитку-виховання-навчання особистості та є сприятливим для становлення й розвитку особистості дошкільника.

Вивчення історичного досвіду розвитку наукової думки України, представленого в історіографічних джерелах, дає змогу констатувати наявність теорій особистості, які спрямовані до гуманістичного розвитку та збереження моральних норм сучасного українського суспільства. Зокрема, представлені Г. Баллом (концепція особистості у раціогуманістичній психології), І. Бехом (особистісно орієнтоване виховання дитини), І. Божович (концепція формування особистості у дитячому віці), Л. Виготським (культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій та учення про особистість), Г. Костюком (теорія особистості за принципом розвитку), О. Лазурським (психологічна структура особистості), О. Леонтьєвим (особистість у загально психологічній теорії діяльності), В. Мясіщевим (особистість у психологічній теорії відношень), В. Рибалкою (культурно-психологічна концепція особистості за принципом цінності особистості як феномену культури), С. Рубінштейном (особистість у філософсько-психологічній концепції); теорії гуманістичної педагогіки в галузі дошкільного виховання (Я. Коменський, Й. Песталоцці, А. Макаренко,

В. Сухомлинський); класичні підходи до формування моральних якостей особистості (І. Бех, Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло); обґрунтування системи морального виховання дітей дошкільного віку в дитячому садку та сім'ї (А. Виноградова, В. Нечаєва, С. Козлова, Р. Буре, Р. Іванкова); проблеми виховання гуманних почуттів у дітей (В. Котирло, С. Кулачківської, С. Ладивір, Ю. Приходько, С. Тищенко) становлять вагоме наукове підґрунтя для гуманістичної парадигми в українському суспільстві.

Аналіз законодавчого, наукового та програмно-методичного забезпечення розвитку суспільного дошкільного виховання попередніх часів та сучасної дошкільної освіти в Україні дає право констатувати перехід від накопиченого роками поняття виховання як єдиного для всієї держави способу засвоєння непорушного образу будівника соціалістичного суспільства до усвідомлення та вибору людьми шляху присвоєння моральних норм та базових якостей особистості – будівників власного сучасного життя. Саме покоління людей, якому притаманне збереження позитивного досвіду діяти у межах моральних норм і плекати в собі доброзичливість, вдячність, шанобливість та інші якості особистості, має донести у процесі виховання до дітей важливість усвідомлення себе і своєї діяльності та зворотний зв'язок із проекцією свого «Я» на однолітків.

Існування суперечності між гуманістичними засадами здійснення особистісного розвитку та збереженням безвідповідального ставлення до «Я» особистості самої людини за існування вагомої рушійної сили – сучасних інновацій у галузях психології, педагогіки, спеціальної та корекційної педагогіки, медицини, дошкільної педагогіки уможлиблює, на наш погляд, замовлення українського суспільства щодо формування базових якостей особистості, починаючи зі старшого дошкільного віку, та обумовлено модернізацією змісту дошкільної освіти, гуманізацією її цілей і принципів, переорієнтацією на розвиток особистості дитини (Базовий компонент (нова редакція)).

Все зазначене є науковим поясненням, чому саме гуманістичну модель організації життєдіяльності дітей у ДНЗ ми розглядаємо як таку, що найбільш сприятлива для формування базових особистісних якостей дитини у дошкільному віці.

Вихідним положенням у викладенні нашого бачення особливостей організації життєдіяльності дітей в інтегрованому освітньому середовищі ДНЗ буде твердження, що перехід до реалізації гуманістичної моделі дошкільної освіти неможливий без принципових змін в організації освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах.

Коротко й узагальнено представимо на основі зробленого теоретичного аналізу сутність ключових педагогічних понять: «освіта», «дошкільна освіта», «система дошкільної освіти», «дошкільний навчальний заклад», «виховний процес у дошкільному закладі» тощо.

Зміст поняття «освіта» визначається науковцями як процес набуття зростаючою особистістю під час виховання й навчання духовного обличчя під впливом моральних цінностей, вироблених людством і зафіксованих у культурі; як сукупність знань, умінь, навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил та практичної підготовки, що досягається в результаті цілеспрямованої навчально-виховної роботи (І. Бех, А. Богуш, В. Кремень та інші).

Сутність дефініції «дошкільна освіта» трактується як «цілісний процес, спрямований на: забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду» (А. Богуш, К. Крутій, Т. Піроженко, Т. Поніманська).

Дошкільна освіта являє собою систему, яку складають дошкільні навчальні заклади незалежно від підпорядкування, типів, форм власності; наукові й медичні установи; органи управління освіти; освіта та виховання в сім'ї.

Виходячи з цього, дошкільний навчальний заклад розглядається як підсистема дошкільної освіти, що забезпечує реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту; задовольняє потреби громадян відповідної території у здобуванні дошкільної освіти; забезпечує відповідність рівня дошкільної освіти вимогам Базового компонента дошкільної освіти (БКДО); створює безпечні та нешкідливі умови розвитку, виховання та навчання дітей, режим роботи, умови для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я відповідно до санітарно-гігієнічних вимог та забезпечує їх дотримання; формує у дітей гігієнічні навички та основи здорового способу життя, норми безпечної поведінки; сприяє збереженню та зміцненню здоров'я, розумовому, психологічному і фізичному розвитку дітей; здійснює соціально-педагогічний патронат, взаємодію з сім'єю; є осередком поширення серед батьків психолого-педагогічних та фізіологічних знань про дітей дошкільного віку; додержується фінансової дисципліни, зберігає матеріально-технічну базу; здійснює інші повноваження відповідно до статуту ДНЗ (Т. Пономаренко).

На сучасному етапі розвитку суспільства ДНЗ не розглядається як школа для маленьких, що формує знання з математики, навички читання та письма. Дитячий садок несе відповідальність за процес соціального розвитку особистості. Він покликаний полегшити її входження в широкий світ і розвинути внутрішні сили. ДНЗ виступає своєрідним посередником між вузьким родинним колом, з якого виходить малюк, і незнайомим світом, до життя в якому він має незабаром долучитися.

В умовах сучасного суспільства ДНЗ визначається як важливий соціальний інститут розвитку-виховання-навчання дітей дошкільного віку, призначенням якого є вирішення виняткового за значенням завдання – навчати дитину основ науки життя, формувати компетентність, необхідну для її нормального функціонування в навколишньому середовищі.

У визначенні методологічних основ дослідження особливого значення набуває формулювання окремих важливих принципів організації освітньої роботи, спрямованої на забезпечення розвитку базових особистісних якостей.

Базовими для їх визначення стали загально дидактичні принципи, до яких належать: принцип самоцінності дитячого віку, виховного навчання, єдності навчання з життям, теорії з практикою, принцип послідовності, систематичності навчання, принцип науковості, наочності, творчої активності, доступності навчання, розвивального навчання, індивідуалізації навчання та врахування індивідуальних особливостей дітей.

Принцип емоційного задоволення (споріднені до нього принцип радісного навчання та принцип «сердечної відкритості») (Г. Кошелева, О. Смирнова, Л. Стрелкова). Суть його можна позначити цитатою з казки Дж. Родарі «Пригоди Цибулино»: «Не зліться, від цього вітаміни пропадають». Адже виховати такі моральні якості, як чуйність, відповідальність, міжособистісне партнерство неможливо у заорганізованому, перенасиченому диктаторськими настановами («роби так, як я сказала», «дій за зразком», «послухайте мене») середовищі. Організм дитини – це єдине психосоматичне ціле, відтак, тіло, душа і розум мають співіснувати в єдності і гармонійній цілісності. Дехто з вихователів помилково тлумачить сутність цього принципу як вимогу надати навчально-пізнавальній діяльності розважального, жартівливого характеру. Усвідомлюючи величезну роль гумору у вихованні дітей, ми вбачаємо своє завдання не лише тільки у розвитку в дітей почуття гумору, у підтримці позитивної емоційної атмосфери у групі, але насамперед у тому, щоб допомогти дітям відчувати радість пізнання, відкриття, почуття інтелектуального задоволення від самостійного розв'язання складного завдання. Емоційне задоволення сприяє створенню позитивної мотивації до пізнання, зниженню рівня стресу і тривожності, отже, зміцнює організм загалом. Наголошуємо на доречності педагогічного гумору у стосунках з дітьми, обов'язковості невимушеної і приємної емоційної атмосфери в групі.

Прикладом реалізації принципу емоційного задоволення може стати тренінгова вправа на формування впевненості у собі, самостійності «Позитивні твердження».

Принцип стимулювання потреби в культурно-ціннісному пізнанні й перетворенні світу завдяки інтеграції різноманітних сфер діяльності: музичної, образотворчої, літературної, комунікативної, фізичної, трудової, пізнавальної. З цим принципом учений тісно пов'язував принцип інтегративності культур.

Не меншого значення набуває принцип діалогічності, який полягає у реалізації різнорівневих і різнохарактерних діалогів – діалог мистецтв, культур, природи, довкілля, учнів і педагогів, внутрішній діалог свого Я із зовнішнім світоглядом.

Принцип спільних проєктів. У сучасній дошкільній педагогіці простежується тенденція переходу від культури корисності до культури гідності, що виявляється в тому, щоб допомогти дітям відчутти життєву потребу у знаннях як найважливішій умові життєздатності. Нерідко педагоги не враховують спонукальну силу мотивів навчання через зосередженість на необхідності «виконувати програму». Відсутність привабливого мотиву перетворює навчання на муку чи на безглузде марнування часу. Діти охоче й без втоми вчаться того, що їм цікаво. Коли мале навчальне завдання підкоряється значущій та цікавій дитині ідеї, тоді знання засвоюються легко і непомітно. У нашій системі роботи кожна тема стає своєрідним проєктом, над реалізацією якого охоче працюють діти, педагоги і батьки. Цей принцип пов'язаний з наступним.

Принцип партнерства. Коротко його сутність можна сформулювати так: «не над, а разом». Основне завдання вихователя у роботі з дітьми виявляється не в тому, щоб дати знання, у значенні вкласти у голови готові знання, навчити. За такого розуміння своєї ролі вихователь нерідко перетворюється на лектора, віщуна, а діти – на слухачів, в результаті має місце монологізований тип навчальної комунікації. Ми впевнені в тому, що

навчання повинно бути діалогічним, а вихователь і діти в пізнавальній діяльності виступати партнерами. Тоді роль вихователя виявлятиметься в допомозі дітям самим опанувати способи інтелектуальних та інших дій. Коли діти відчують у вихователі партнера, а не відстороненого спостерігача їхніх зусиль, вони заряджаються енергією пошуку, активніше, продуктивніше беруть участь у різних видах діяльності.

Принцип активної участі кожного у спільній справі. Реалізація цього принципу орієнтована на досягнення не стільки загального результату, хоча це теж бажано і надзвичайно важливо, скільки на процес спільної дії, доцільній активності кожного у спільній справі, на створення умов для самоствердження, самореалізації кожного учасника. Коли педагог задовольняється загальним позитивним результатом, ігнорується той факт, що цей результат забезпечений зусиллями трьох-чотирьох дітей, коли інші «тихо чекали на закінчення». Вважаємо, що ефективною є така організація, за якої кожній дитині знайдеться посильне завдання, коли від внеску кожного залежатиме загальний успіх.

Принцип проблемності (принцип проблематизації освітнього процесу) (В. Давидов, Б. Ельконін, В. Кудрявцев) забезпечується використанням проблемно-пізнавальних ситуацій, що загострюють суперечність між наявними у дитини знаннями і вміннями та новими фактами, явищами, розуміння і пояснення та спонукають дитину до активних дій. Повноцінна реалізація принципу проблемності значною мірою залежить від вміння зацікавити дитину, спонукати її до пошуку розв'язання поставленої проблеми. Логіка керівництва пізнавальними діями дітей буде такою: 1) акцентування уваги дітей на проблемі, первинний її аналіз; 2) усвідомлення і прийняття дітьми пошукового завдання; 3) висунення припущень та обґрунтований вибір одного з припущень як правильного способу розв'язання проблеми; 4) перевірка правильності результату.

Принцип розуміння пізнавального матеріалу і опори на минулий досвід дитини (Л. Венгер, М. Веракса) передбачає додавання нового знання до

минулого досвіду. У кожної дитини є свій спонтанний досвід, набутий з практики життя, спілкування тощо, в який вбудовується нове здобуте дитиною знання. В результаті відбувається перехід на новий, більш високий рівень усвідомлення і розуміння пізнавального матеріалу. Тобто, «інтелектуальний багаж дитини» виникає в результаті її пізнавальної діяльності. При цьому розуміння матеріалу виглядає як розв'язання певного розумового завдання, що передбачає момент упізнавання нового у знайомому об'єкті, прогнозування, висування гіпотез щодо осмислення відмінностей, об'єднання елементів зрозумілого в єдине ціле.

Принцип забезпечення єдності діяльнісного, емоційного та інтелектуального (І. Бех, О. Дяченко, Г. Кошелева, М. Поддьяков). Науковці доводять, що мозок дитини формується поступово: від мозку дій (його розвиток пов'язаний з розвитком рухів і сенсорного досвіду дитини, забезпечення тактильного, вестибулярного і м'язово-суглобового досвіду), потім мозку емоцій (його розвиток залежить від здатності переробляти емоційну інформацію, необхідну для вміння встановлювати контакти із зовнішнім світом через емоції і почуття, близькі стосунки з людьми) – до мозку інтелекту (його становлення зумовлене сформованістю двох перших структур мозку і забезпечує розвиток інтелекту, що виявляється у здатності розуміти і робити умовиводи, проявляти емпатію, любов, співчуття. Отже, думаючий мозок старшого дошкільника слугує фундаментом для становлення і розвитку таких якостей особистості, як чуйність, відповідальність, співчутливість та ін. Враховуючи зазначене, доцільно використовувати вправи і завдання, що «працюють» не лише з інтелектом, а й з емоціями і сенсорними відчуттями дитини.

Принцип пріоритетності збагачення особистого досвіду дитини (І. Бех, С. Ладивір, Т. Піроженко). Передусім йдеться про трилінійність практичного досвіду дитини, що передбачає сполучення її життєвого досвіду (спонтанний процес практики діяння в повсякденних життєвих ситуаціях), досвіду організованих форм навчання (передбачає участь в інтегрованих заняттях,

проблемно-практичних ситуаціях, рухливих іграх, квестах тощо) та досвід самостійного свідомого діяння в предметно-розвивальному середовищі (залучення до самостійної пізнавально-творчої, дослідної або театралізованої діяльності).

Принцип інтеграції передбачає у межах однієї навчальної теми різноманітність «діяльнісних форм втілення творчих мисленнєвих актів дитини» (В. Кудрявцев). Так, одне й те ж саме поняття може засвоюватись дитиною через різні засоби вираження і сприйняття. Тобто, один образ, отриманий шляхом читання оповідання, може бути добудований засобами емоційного відчуття, малювання, конструювання, ліплення, створення рухових образів тощо. Наприклад, у вихованні спостережливості діти спочатку заглиблюються у дослідницьку діяльність з мильними бульбашками, потім через емоційно-чуттєві дії вправляються у дослідженні об'єктів живої і неживої природи. Отже, принцип інтеграції освітнього процесу забезпечує цілісне опанування дитиною базовими якостями (Н. Гавриш, І. Кіндрат).

Принцип активного залучення сім'ї до освітнього процесу ДНЗ з питань виховання базових якостей. Суть цього принципу ґрунтується на розумінні того, що об'єднання зусиль педагогів дитячого садка і батьків дає змогу створити єдиний розвивальний простір, комфортні умови для гармонійного становлення дитячої особистості. Ми вважаємо цей принцип одним із найважливіших. Сьогодні педагогічна культура батьків залишається на дуже низькому рівні, а проблема підвищення її конкурує з найголовнішою – виховання дітей всебічно і гармонійно розвиненими особистостями. Нині все голосніше звучить питання: вихованню кого – батьків чи малюків – віддати пріоритети. Часто молоді батьки не знають, про що можна поговорити з дітьми, не те, щоб виховувати їх та навчати. Втім, є невелика група батьків, які фанатично впроваджують у практику різні модні методики, доводячи дитину до нестями, сильно шкодять їй. І тих, хто ігнорує процес виховання, і тих, хто занадто перевантажує дитину своїми педагогічними

діями, треба активно залучати до спільного проживання теми, яке виявляється у пропозиції обговорити з дитиною окремі питання, знайти якісь матеріали, картинки, інформацію, зробити поробку, взяти участь у конкурсі, розвазі, регулярно наочно інформувати батьків про досягнення дитини, – все це позитивно впливає на стосунки батьків і дітей, батьків і педагогів. Звичайно, ініціатива має йти від вихователів, які здійснюють просвітницьку роботу з батьками, спрямовану на розуміння сучасних завдань освіти, значення розвитку у дітей пізнавальних інтересів і пізнавальної активності. Узгодження позицій педагогів і батьків з конкретних питань, зокрема з питань інтелектуального розвитку, усвідомлюється як важлива умова цього процесу (Р. Буре, Л. Островська, Т. Поніманська).

Ще одним значущим принципом для нашої роботи є принцип ампліфікації – розширення та збагачення досвіду дитини засобами специфічно дитячих видів діяльності (І. Бех, О. Запорожець).

У нинішньому освітньому процесі, на жаль, незмінною залишилися домінуюча роль навчання з певним ігноруванням виховання та пов'язані з цим труднощі, що все частіше виявляються у невідповідності між знанням та дією у старших дошкільників, несформованості їхніх базових особистісних якостей. З огляду на це виникає потреба пошуку нових форм освітньо-виховної роботи, які б забезпечили позитивний результат у досягненні дітьми дошкільної зрілості, неодмінним складником чого є сформованість базових особистісних якостей.

Освітній процес у ДНЗ покликаний створювати сприятливі умови для формування особистісної зрілості дитини, її компетентностей і якостей, що зумовлюють ефективність її діяльності та поведінки. Означені принципи завжди виступають в органічному взаємозв'язку, доповнюючи й зумовлюючи один одного, що уможливорює побудову процесу формування самостійності у вигляді певної виховної або дидактичної системи.

Визначаючи педагогічні умови, ми спиралися на принципи виховання та навчання (вони подані вище) – теоретичні положення, що зумовлюють вибір засобів, методів, прийомів навчання.

Узагальнення наукових підходів до реалізації виховних завдань дало змогу визначити такі педагогічні умови формування базових особистісних якостей дітей старшого дошкільного віку:

- урізноманітнення форм організації освітнього процесу;
- надання пріоритету інтерактивним методам навчання і виховання;
- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і дітей;
- блоково-тематичний підхід до планування освітнього процесу на засадах інтеграції.

Важливим для успішної реалізації означених виховних завдань є вибір оптимальних форм організації освітньо-виховної діяльності. Під формою організації навчання-виховання ми розуміємо спільну діяльність педагога й дітей, що виконується в певному порядку і встановленому режимі. Це цілеспрямована організація спілкування в процесі взаємодії педагога й дітей, що визначається розподілом організаційних функцій, добором і послідовністю ланок освітньої роботи, у певних часових і просторових межах. Формування базових особистісних якостей старших дошкільників здійснюється як у повсякденному спілкуванні педагога й дітей, так і в процесі керівництва різними видами дитячої діяльності та на спеціальних заняттях як основній формі організації освітнього процесу, у якій педагог, працюючи з усією групою, підгрупою у визначений режимом час, організовує й спрямовує пізнавальну діяльність з урахуванням індивідуальних, вікових можливостей кожної дитини (К. Крутій). Зважаючи на психолого-педагогічні та фізіологічні особливості дітей, істотні відмінності в рівнях їхнього психічного розвитку, комунікативних здібностей, емоційного стану тощо, найбільш доцільним ми вбачаємо урізноманітнення форм організації освітнього процесу, коли діти не центруються лише на вихователі (така форма має багато як позитивних, так і

негативних моментів), а періодично об'єднуються в пари, трійки, команди (четверо-шестеро дітей), підгрупи (шестеро-десятеро дітей) з делегуванням їм частки своїх повноважень з боку вихователя. Терміном «форма» ми позначаємо встановлений порядок, зовнішню організацію взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Враховуючи своєрідність кожного з видів у класифікації форм навчання-виховання, вбачаємо за доцільне у формуванні базових особистісних якостей забезпечити використання всієї палітри, з огляду на переваги, що виявляє кожна з форм. Прокоментуємо зазначене.

Індивідуальний формат діяльності з дитиною є ефективним для виконання творчих пізнавальних та ігрових завдань різного рівня складності, що забезпечують диференційований підхід до кожного з урахуванням його темпу розвитку. Для одних дітей характерні швидкість і точність виконання завдань, висока особистісна активність. Для інших – повільність дій, невпевненість і потреба у керівництві. Індивідуальні форми роботи сприяють подоланню прогалів у знаннях і вміннях, дають змогу поглиблено працювати над формування особистісних якостей. Узгодженість педагогічних вимог й індивідуальних можливостей дитини забезпечує позитивне ставлення кожної дитини до пізнавального процесу, в якому вона не лише може усвідомити свої помилки, а й знайти способи їх виправлення, відчувати задоволення від успішно виконаного завдання, добродіяння, власних здобутків і досягнень. Індивідуалізована освітня діяльність передбачає, що вихователь повинен вміти працювати одночасно з дітьми із різним рівнем розвитку певної якості, різним складом мислення, різним рівнем мотивації, відповідно добирати методи і способи навчання і виховання з урахуванням індивідуальності кожної дитини. Важливість застосування індивідуальних форм виявляється в тому, що вони готують дитину до роботи в мікрогрупах, у тому числі в парах. Така співпраця з іншими дітьми привчає взаємодіяти і виробляти колективні рішення на основі аналізу індивідуальних пропозицій учасників мікрогрупи.

Не менш значущим для становлення й розвитку особистісних якостей є залучення дітей до підгрупової (по трое-шестеро) чи колективної роботи, в якій вони взаємодіють як цілісний об'єднаний колектив однодумців, одна команда. Без цього неможливе проведення квестів (різні форми організованої активності дітей), театралізованих вистав, рухливих та спортивних ігор, загальногрупових занять. Наприклад, заняття у вигляді квесту розглядається як своєрідна розвідницька гра-змагання, в якій за відгадування загадок гравці отримують бонуси. Суть такого заняття – привести дітей у стан захоплення спільною метою – знайти скарб або визволити друзів із полону, допомогти Веселим чоловічкам тощо. Квестова форма заняття вимагає від гравців уміння взаємодіяти, домовлятися один з одним, спільно обговорювати й аналізувати інформацію, виконувати взяті на себе ролі, доводити свої судження, переконувати, виявляти винахідливість, кмітливість. Отже, розвивально-виховний ефект групової взаємодії виявляється в тому, що у просторі гри чи заняття сходяться, стикаються різні особистості, яким для досягнення спільного результату треба навчитися узгоджувати свої наміри, інтереси, дії, виявляти свою позицію, розуміти і враховувати можливість існування відмінної від власної думки. Головне, щоб вихователь підтримував рівень суб'єкт-суб'єктної взаємодії з вихованцями; це забезпечить внутрішню активність дитини, вмотивує її на виконання завдань.

Процес навчання-виховання-розвитку дітей пов'язаний із використанням певних способів, прийомів, які в сукупності є методом. Ми визначаємо метод навчання як систему послідовних способів взаємопов'язаної діяльності педагога й дітей, спрямовану на досягнення освітньо-виховних завдань. З огляду на численні класифікації методів навчання і виховання, схарактеризованих у теорії педагогіки (за джерелом знань, за навчальною метою, за способом взаємодії педагога та дітей тощо), у виборі методів розвитку базових якостей дошкільників ми орієнтувалися на активну позицію дитини як суб'єкта освітнього процесу – чи перебуває дитина в позиції виконавця, слухача, чи в різних видах міжособистісної

взаємодії вона має можливість виявити свою суб'єктність, особистісну активність. Підкреслюючи надзвичайне значення усвідомленого прийняття дитиною моральних законів, ми вбачаємо за необхідне надавати пріоритет інтерактивним методам, що і забезпечують відповідну особистісну позицію дитини.

Типовою помилкою вихователів є намагання запобігти виникненню конфлікту інтересів чи бажань, суперечок між дітьми, прагнення розв'язати проблемну ситуацію за них, з позицій нашого дорослого досвіду. Такі дії дорослого гальмують процес становлення і розвитку особистісних якостей дошкільників. Саме подолання труднощів, розв'язання проблем створюють найсприятливіші умови для дорослішання, формування дошкільної зрілості.

У сучасному освітньому полі існує багато ефективних методів і прийомів реалізації виховних та навчальних завдань. Назвемо лише ті, які, на нашу думку, здійснюють найбільший розвивальний вплив. Зауважимо ще раз, що пріоритет ми надаємо саме інтерактивним методам.

Серед комунікативних методів особливого значення надаємо полілогу, який ми визначаємо як паритетне спілкування, взаємодію дорослих та дітей, спрямовану на розв'язання проблемної ситуації, конфлікту думок, результатом чого стає суб'єктивно нове знання. Проблемна ситуація створюється за допомогою тексту або життєвих обставин, чи шляхом уведення нової інформації, що суперечить досвіду дітей. Участь у полілозі вимагає від учасників прояву ініціативності, самостійності думки, допитливості, розсудливості, злагодженої взаємодії у русі до істини. Ще раз наголосимо: для забезпечення цих особистісних проявів необхідне паритетне спілкування, взаємодія на рівних.

Інтерактивні методи (interaction з англ. – взаємодія) – це методи, які допомагають організувати взаємодію дорослого з дітьми, чи дітей між собою, що так чи інакше реалізується через діалог, оскільки навіть щоб намалювати спільно малюнок, спочатку треба домовитись, тобто вступити у діалог. До цієї групи методів належить «карусель», що по суті є роботою у змінних

парах, розташованих у два кола: внутрішньому та зовнішньому. Після того, як пара виконала завдання (запитала, промовила, продемонструвала певні дії тощо), зовнішнє коло рухається, тоді як внутрішнє залишається нерухомим. Метод «акваріум» передбачає роботу однієї підгрупи, тоді як інші діти спостерігають за процесом виконання, а потім аналізують ефективність та результативність виконання. «Мікрофон» є методом, що дає змогу висловити позицію всім по черзі: говорить той, у кого в руках мікрофон. Метод «мозкова атака» передбачає розв'язання проблеми шляхом колективного обговорення. Його особливість полягає у тому, що діти можуть висловлювати будь-які припущення, які приймаються без критики. Тільки після того, як висловлені всі припущення, версії підлягають аналізу, під час якого формується правильне рішення проблеми. Сутність методу «Броунівський рух»: діти вільно рухаються по кімнаті, хаотично об'єднуються в пари, щоб отримати відповідь на запитання; або рухаються цілеспрямовано – з метою знайти, наприклад, парну картинку, продовження висловлювання тощо.

Ефективними є також методи кооперативного навчання, що передбачають організацію пізнавальної діяльності в малих групах, об'єднаних спільною метою. Підгрупи можуть створюватися за спільним рівнем можливостей чи навпаки: об'єднуються діти з різним рівнем можливостей. Передбачається, що підгрупа, отримавши завдання, має сама розподілити функції, обговорити послідовність дій, тобто самоорганізуватися, а потім доповісти про спільний результат. Велику кількість методів кооперативного навчання запропоновано німецьким психологом Клаусом Фопелем.

Метод моделювання – використовується як у колективній, так і у груповій роботі з метою символізації знання, щоб допомогти дітям краще зрозуміти внутрішні зв'язки, пізнати сутність явища та запам'ятати.

Метод емпатії передбачає переживання, вживання дитини в образ іншого об'єкта навколишньої дійсності, представленого в текстах, картинках,

інших образах. Цей метод цінний тим, що дає змогу на основі відчуття і сприйняття передати, інтерпретувати властивості об'єктів, через рухи, дії, емоції, міміку, жести, символи, тобто реалізувати власну модель інтерпретації прихованих смислів.

Метод образного бачення сприяє розвитку уяви, слугує допоміжним у вихованні креативності, розвитку творчої уяви дитини. Завдання, які пропонують дітям, можуть полягати в домальовуванні, відтворенні по пам'яті, створенні образу предмета чи об'єкта за допомогою жестів, міміки, пози, пластичних рухів тощо.

Метод творчий може реалізуватися в різний спосіб (придумування історій, розмірковування «Що сталося, якби...», пошук способів виконання художньо-предметного завдання). Застосування методу доцільне під час творчої пізнавальної або художньої діяльності дітей.

Метод розв'язання проблемно-практичних ситуацій передбачає створення ситуації інтелектуального утруднення, що потребує від дитини самостійного пошуку способу вирішення проблеми (Ю. Тамберг). Для цього вона має усвідомити те, що вона вже знає і вміє і що їй необхідно дізнатися для виконання завдання. Цей метод вимагає від дитини міркування для розв'язання суперечності.

Метод проектів надає дитині можливість експериментувати, синтезувати отримані знання в процесі створення спільного продукту, яким може бути колаж, рукописна книжка, газета, підготовлена вистава, свято тощо. Участь у проектній діяльності сприяє не лише формуванню міжособистісної злагоди і готовності до міжособистісного партнерства, а й вихованню відповідальності, самостійності дитини.

Метод чуттєвого пізнання забезпечує цілеспрямований розвиток у дітей вміння сприймати світ через призму відчуття. Він дає змогу розв'язувати завдання з розвитку спостережливості, допитливості, вміння побачити об'єкт з незвичного ракурсу, витлумачити і пояснити явища, спираючись на власні відчуття.

Отже, завдання формування базових якостей особистості дошкільників має реалізуватися у сприятливих умовах для забезпечення їхнього гармонійного розвитку, фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до себе; для формування механізмів їх успішної соціальної адаптації та творчого втілення в житті і спілкуванні з однолітками та дорослими в дошкільному навчальному закладі.

РОЗДІЛ 2. МАТЕРІАЛИ І РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ: ДІАГНОСТИКА ТА ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та формування спостережливості у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ

В. Рагозіна

Актуальність проблеми. Сучасний етап розбудови України як демократичного суспільства, входження її у європейський простір визначається пріоритетним ставленням до людини як найвищої цінності, підвищенням її ролі як активного суб'єкта в усіх сферах життєдіяльності. Замовлення держави, її потреба в активних особистостях із високим рівнем духовних і моральних цінностей, естетичної культури зумовлюють зміни в освітній системі України, зокрема і в її першій ланці – дошкільній освіті та спонукають до гуманізації її цілей і змісту, спрямованих на виховання компетентної і творчої дитини, розвиток її якостей, необхідних для успішного й активного життя в майбутньому.

Сучасного українця визначає любов до своєї країни, шанобливе ставлення до родини, повага до народних традицій і звичаїв, державної мови, традицій і культури свого та інших народів, а також свідоме ставлення до себе, свого оточення, природи і довкілля. На виховання саме цих якостей має спрямовуватися навчально-виховний процес у дошкільних навчальних закладах, – зазначено у Базовому компоненті дошкільної освіти, положення і зміст якого ґрунтуються на визнанні самоцінності дошкільного дитинства, його особливої ролі в розвитку людини.

Завдання Базового компонента дошкільної освіти на основі чинних програм дошкільного навчання, виховання і розвитку дитини реалізуються в дошкільному навчальному закладі, середовище якого забезпечує гармонійний розвиток дитини, її фізичне і психічне здоров'я, виховання

ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя і спілкування з дітьми і дорослими. Навчально-виховний процес у ДНЗ покликаний створювати сприятливі умови для формування особистісної зрілості дитини, її компетентностей і якостей, що зумовлюють ефективність її діяльності та поведінки.

У становленні особистості дошкільника виняткове значення має розвиток спостережливості як базової особистісної якості, яка визначає уміння дитини спостерігати за навколишньою дійсністю, аналізувати її та інтерпретувати, що проявляється і формується у процесі організованих педагогом або самостійних спостережень самої дитини. Ступінь розвиненості цієї якості визначає тривалість й ефективність спостереження дитини, його обсяг, повноту і впливає на перебіг пізнавальних процесів дошкільника, оскільки спостережливість тісно пов'язана із сприйманням, мисленням, пам'яттю та увагою.

Особливо значущою розвинена спостережливість стає у старшому дошкільному віці, коли фізичні і психічні особливості 5–7-річної дитини (а саме: активне, довільне цілеспрямоване сприймання, формування образного мислення і зародження логічного, інтенсивне збагачення словника, розширення можливостей і обсягу пам'яті, тривалості збереження і точності відтворення інформації; розвиток довільної і мимовільної уваги; багатство проявів уяви, емоційна вразливість, розвиток саморегуляції тощо) виводять на новий, вищий рівень її пізнавальну діяльність, що забезпечує перехід до шкільного життя з його провідною навчальною діяльністю. Отже, у старшому дошкільному віці закладаються основи навчальної діяльності, для якої спостережливість має важливе значення.

На етапі старшого дошкільного віку змінюється самосвідомість дитини – розвивається образ «Я» як система уявлень про себе. Це потребує від дошкільника самоспостереження, тобто відстеження своїх вражень, відчуттів, реакцій на певні обставини, їх аналіз, осмислення власних думок,

вчинків, дій та порівняння їх із проявами однолітків, дорослих, а отже, оцінювання себе та інших. Тобто, спостережливість як якість набуває вагомості у соціальному розвитку дитини, допомагає орієнтуватися в соціумі – світі взаємовідносин з людьми.

Таким чином, спостережливість сприяє збагаченню, розширенню уявлень дітей про навколишній світ, що допомагає набуту знання і досвід, сформуванню уявлення дитини про своє «Я» та розкрити перспективи пізнання зовнішнього і внутрішнього світів.

Важливо, що спостережливість як базова якість старшого дошкільника формується в активних діях самої дитини, коли вона сприймає, осмислює і інтерпретує навколишню дійсність, усе, що перебуває у полі її інтересу й уваги. Тому ця якість не може формуватися у певній одній діяльності, впродовж одних занять (наприклад, музичних чи занять з ознайомлення із природою) – об'єктами спостереження виступають як люди і їхня діяльність (професійна, трудова, спілкування тощо), тваринний і рослинний світи, природні явища, так і дії самої дитини – у результаті її дослідної, експериментальної, образотворчої, музичної та ін. видів діяльності, що спеціально організуються педагогом, а також під час самостійних спостережень дошкільника у повсякденному житті.

Очевидно, що спостережливість як якість пов'язана із спостереженням – методом цілеспрямованого дослідження предметів, об'єктів, явищ, діяльності людей з метою виділення їхніх характерних ознак, властивостей, зокрема й змін, що відбулися протягом певного періоду часу. Однак спостережливість не тотожна спостереженню, що є процесом, як якість – спостережливість формується під час його перебігу. Для результативного формування спостережливості необхідно, щоб спостереження було організовано педагогом чи вихователем – визначено його мету, підібрано об'єкти й інструменти спостереження, попередньо надано інформацію його учасникам, ознайомлено їх із прийомами обстеження об'єкта та проведено

безпосередньо сам процес спостереження, коли дитина сприймає об'єкти і, відповідно до завдань спостереження, висловлює свої міркування.

Педагоги дошкільних установ мають можливість використовувати потенціал різних видів діяльності дошкільників у формуванні спостережливості, розподіляючи зміст різних освітніх ліній (визначених Базовим компонентом дошкільної освіти) таким чином, щоб сприяти виробленню у дитини уміння спостерігати за навколишнім світом – «вивчати розвиток у дітей спостережливості потрібно, навчаючи їх спостерігати» (Г. Овсепян). Зміст освітньої лінії «Дитина в соціумі» передбачає формування вміння орієнтуватись у світі людських взаємин, готовності співпереживати та співчувати іншим, що сприятиме вмінню розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками та дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших людей. Без організації спостереження за спілкуванням, діями, емоційним станом і поведінкою однолітків та дорослих цього не досягнути, отже, наявне поле діяльності вихователя з дітьми.

Зміст іншої освітньої лінії – «Дитина у природному довкіллі» спрямовується на надання доступних дитині старшого дошкільного віку уявлень про природу планети Земля та Всесвіт. Без вироблення умінь спостерігати за природним довкіллям дитині важко буде досягнути природничої освіченості, що передбачає наявність уявлень про живі організми і природне середовище, багатоманітність явищ природи, причинно-наслідкові зв'язки у природному довкіллі та взаємозв'язок природних умов, рослинного і тваринного світу, позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи.

Щоб сформувати почуття краси в її різних проявах, ціннісне ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, елементарні трудові, технологічні та художньо-продуктивні навички (освітня лінія «Дитина у світі культури») педагогу слід організовувати для дітей заняття, ігри, складником

яких буде спостереження з метою вироблення здатності орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміння різних способів створення художніх образів, виявлення інтересу до об'єктів, явищ та форм художньо-продуктивної діяльності, а також до оволодіння навичками практичної діяльності.

Спостереження старших дошкільників за однолітками під час різноманітної ігрової діяльності (ігри на майданчику, прогулянки на природі та ін.) у дитячому садку (освітня лінія «Гра дитини») формуватимуть у них стійкий інтерес до пізнання довкілля і реалізації себе в ньому. Крім цього, у дітей виховуватиметься емпатія, розуміння різних емоційних станів інших людей, здатність співпереживати, допомагати, а це, своєю чергою, сприятиме дружнім, партнерським стосункам, обміну думками з іншими, висловлюванню власних оцінно-етичних суджень.

Без організованих спостережень не обійтися і у проведенні сенсорної діяльності з дошкільниками, адже змістом освітньої лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» передбачено сформованість доступних для дитини дошкільного віку уявлень, еталонів, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів довколишнього світу. Здатність дитини застосовувати отримані знання у практичній діяльності (ігрова, трудова, сенсорно-пізнавальна, математична тощо) розвиватиметься за умови залучення її до системних занять зі спостереження довкілля, під час яких вона набуватиме способів пізнання дійсності і розвиватиметься її наочно-дієве, наочно-образне, словесно-логічне мислення. Організовані спостереження сприятимуть формуванню у дітей пошуково-дослідницьких умінь, необхідних у різних життєвих ситуаціях.

Освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає оволодіння дітьми мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування. Процес спостереження як «осмислене, інтерпретувальне сприйняття» (С. Рубінштейн) передбачає обов'язкове вербальне висловлювання дітей, в якому вони демонструють свої умовиводи щодо властивостей предметів,

об'єктів і їхніх зв'язків. Під час спостережень дитина набуває різноманітних вражень від предметного оточення, мистецьких образів, витворів людської діяльності тощо, які прагне донести до інших у своїй інтерпретації, тим самим змінюючи форму пізнання – від конкретно-чуттєвого до понятійно-абстрактного.

Отже, зміст освітніх ліній Базового компонента дошкільної освіти дає змогу забезпечувати формування спостережливості у навчальній, ігровій, трудовій, художньо-естетичній та інших видах діяльності, у спеціально організованих іграх, заняттях, екскурсіях з дошкільниками. Настановні рекомендації щодо організації різних видів діяльності дітей дошкільного віку і формування їхніх базових якостей надаються у програмах навчання, виховання і розвитку дошкільників (на період 2014/15 навчального року чинними є комплексні програми – «Дитина», «Дитина у дошкільні роки», «Я у Світі», «Оберіг», «Соняшник», «Українське дошкілля»). Однак для педагогів ДНЗ важлива наявність конкретних методик формування базових якостей дошкільників, зокрема й спостережливості, а також дидактичних матеріалів, які допомагають у практичній щоденній роботі дитячих установ.

У науковій літературі проблема спостережливості не нова. Спостережливість вивчається як якість, що потрібна для реалізації фахівцями своєї професійної діяльності (художньої, акторської, юридичної, військової, письменницької та ін.), оскільки впливає на її результативність. З метою підвищення рівня розвиненості спостережливості фахівців різних галузей для них розробляються посібники з тренінгами, вправами (Л. Регуш), організуються семінари, вебінари і курси наживо за допомогою мережі Інтернет.

Спостережливість визначають як одну з найважливіших якостей у структурі фахової майстерності педагога, зокрема й вихователя дитячого навчального закладу. Психолого-педагогічна наука (І. Бех, О. Бодальов, І. Зимня, В. Ковальов, Н. Кузьміна, А. Маркова та інші) визначає педагогічну спостережливість як здатність до адекватного відображення вчителем

психічних станів та особистісного змісту іншої людини, що дає змогу встановити тенденції подальшого розвитку об'єкта спостереження.

Різні аспекти проблеми спостережливості у дітей вивчали Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, Г. Овсепян, Ю. Гільбух, О. Запорожець та інші. Вчені зробили висновок про залежність рівня спостережливості від розвиненості відчуттів, сприймання, мислення дитини та про необхідність організованих педагогами занять для розвитку означеної якості, неодмінним компонентом яких є спеціальні спостереження дитини у різних видах діяльності (розглядання і аналіз малюнків, образотворення, спостереження за явищами природи тощо). Спостережливість, на погляд учених (Б. Ананьєв, В. Зінченко, Д. Узнадзе та інші) є важливою якістю, необхідною у процесі навчання, оскільки спрямовує, розширює та поглиблює межі пізнання дошкільниками об'єктів і явищ світу. Разом із цим психологи виявили важливість цієї якості для занять творчістю у різній мистецькій діяльності, зокрема музичній (Б. Теплов), образотворчій (Б. Ананьєв), адже завдяки розвиненій спостережливості дитина накопичує різноманітні враження і набуває емоційно-почуттєвого досвіду. Отже, науково доведено значущість естетичних видів діяльності, музичних, художніх занять, ознайомлення з природою у формуванні спостережливості.

Спостережливість як базова якість особистості дитини цікавить і сучасних дослідників (Ю. Гільбух, Д. Ніколенко, І. Коренева та інші). Розробляються окремі аспекти спостережливості і спостереження, зокрема з охопленням окремих категорій дітей (дорослі, літні люди, молодші школярі, дошкільники), видів діяльності (образотворча, ознайомлення з природою, розглядання малюнків).

Отже, констатуємо недостатню розробленість проблеми спостережливості старших дошкільників у науковій літературі, потребу практиків – педагогів ДНЗ у методиках формування базових якостей і, зокрема, спостережливості, у навчально-виховному процесі дошкільних установ з огляду на ухвалення оновленого Базового компонента дошкільної освіти і

нових програм навчання, виховання та розвитку дошкільників, що передбачає їх навчально-методичне забезпечення у вигляді посібників, методичних рекомендацій, дидактичного матеріалу, відео- та аудіопродуктів тощо.

Актуальність і значущість означеної проблеми, недостатність її теоретичного і практичного опрацювання, наявність педагогічних суперечностей між потенційними можливостями старших дошкільників у досягненні високого рівня спостережливості і нестачею методик цілеспрямованого формування цієї якості у дітей старшого дошкільного віку зумовлюють ґрунтовне вивчення спостережливості як базової якості старших дошкільників в умовах перебігу навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу.

Теоретичні аспекти проблеми спостережливості старших дошкільників

Ухвалення оновленого Базового компонента і програм дошкільної освіти зумовлює педагогів реалізовувати їхні завдання і зміст у дошкільних навчальних закладах таким чином, щоб максимально забезпечувати високий рівень активності і творчості дошкільників у самостійному здобуванні знань, зокрема і шляхом спостережень, та практичному їх використанні у різних видах діяльності. Доцільна, на основі науково обґрунтованих положень, організація навчально-виховного процесу сприяє формуванню системи базових якостей старшого дошкільника, у комплексі яких виділяється спостережливість. Особливої значущості ця якість, що відіграє важливу роль у пізнанні дошкільником навколишнього світу, набуває на етапі старшого дошкільця, що є унікальним періодом розвитку людини.

У старшому дошкільному віці триває бурхливий розвиток всіх психічних процесів, що дає дитині змогу набувати знань і досвіду як основ її пізнавальної діяльності. На цьому віковому етапі домінують психічні процеси, пов'язані з набуттям індивідом чуттєвого досвіду, – відчуття і сприймання. Саме тому старшому дошкільнику важливо мати яскраві враження, уявлення, джерелом яких є предметний та природний світи,

соціальні явища, література, різні види діяльності. З огляду на це батькам, педагогам важливо створювати умови для їх глибшого ознайомлення з довкіллям, формувати вміння бачити характерні особливості предметів, явищ, розвивати свою спостережливість [4, с. 9].

Чому ж спостережливість є базовою якістю дитини старшого дошкільного віку, як її визначають психологи (О. Кононко) [2, с. 188], і потребує інтенсивного розвитку у цей період? Відповіді на питання про сенситивність старшого дошкільного віку у формуванні спостережливості можна після з'ясування вікових особливостей, вивчення психічних процесів, що впливають на становлення особистості дитини, тобто представлення психолого-педагогічного «портрета» старшого дошкільника.

Спостережливість є якістю, що формується разом із розвитком відчуттів і сприймання дитини, також вона тісно пов'язана з її мисленням і пам'яттю. У 5–6-річному віці інтенсивно розвиваються аналізатори, що приводить до підвищення чутливості, тоншого розрізнення ознак навколишніх предметів і об'єктів. Роль другої сигнальної системи, що починає інтенсифікуватися у старшому дошкільному віці, робить відчуття точнішими й водночас надає їм свідомого характеру. Інтенсивно розвиваються зорові, слухові, рухові й тактильні відчуття. А у результаті правильної організації педагогом ігрової і навчальної діяльності гострота зору у старших дошкільників підвищується на 30 %, розвивається здатність розрізнення віддалених об'єктів і відтінків кольорів [8, с. 51–53]. Збільшується роль тактильних відчуттів, оскільки рука дитини стає інструментом пізнання предметів навколо себе.

Разом із відчуттями активно розвивається і сприймання дошкільників: підвищується точність розрізнення предметів за формою і величиною, просторових і часових відношень між явищами – це пов'язано з тим, що дошкільник поступово оволодіває різними способами ознайомлення з предметами, тобто розвивається його дослідно-орієнтувальна діяльність, під час якої старший дошкільник привчається уважно розглядати предмети і

ознайомлюватися з ними на дотик. Поступово виробляється уміння організувати і контролювати свої сприймання відповідно до своїх вимог і вимог педагога. Так з'являються всі передумови для розвитку спостережливості, що розвивається у цілеспрямованому, свідомому спостереженні різних явищ і предметів навколишнього світу [8, с. 56–57]. У старшого дошкільника розвивається наочно-дійове мислення, його форма – наочно-образне мислення, що спирається на образи уявлень і реалізується у словах дитини. Інтенсивно розвивається мовленнєва сфера: діти можуть мислити подумки, оперувати в умі різними об'єктами, порівнювати, класифікувати їх, розмірковувати про їхні властивості і зв'язки. Розвиток внутрішнього мовлення дитини стає способом і формою функціонування внутрішніх розумових дій. Його поява свідчить про словесно-логічне мислення, що стає більш абстрактним і узагальненим.

Якісно змінюється пам'ять дитини – збільшується її обсяг, тривалість збереження і відтворення інформації. Дітям 6-7-ми років притаманна смислова пам'ять, завдяки чому збільшується обсяг інформації для запам'ятовування. Старші дошкільники легко запам'ятовують найбільш емоційні події, яскраві враження, збагачуються знаннями, необхідними для їхніх ігор, малюнків, бесід. Вони можуть запам'ятовувати матеріал занять, повторювати його. Однак мимовільне запам'ятовування, як і нестійка увага та слабка зосередженість на чомусь заважає дитині концентруватися на предметі чи явищі, а також на одноманітній і монотонній діяльності. І все ж у цьому віці розвиваються зачатки довільної уваги – дошкільники можуть виокремлювати потрібні їм об'єкти, визначати їхні характеристики, ознаки, що важливо для розвитку спостережливості. Варто підкреслити високу емоційну збудливість старших дошкільників – їхню емоційну нестійкість, що може заважати спостерігати за об'єктом, однак, діти вже намагаються регулювати свої емоційні прояви, свої почуття, переживання [15, с. 410–413].

Отже, можна констатувати динамічний розвиток дитини у старшому дошкільному віці: підвищення чутливості і точності сприймання, розвиток

довільної уваги і пам'яті, розумової діяльності, вдосконалення уяви і набуття різноманітних почуттів, покращення вольової регуляції поведінки, – всі процеси відіграють важливу роль у пізнанні світу 5–6-річною дитиною. Їх розвиток, особливо сприймання і мислення у старшого дошкільника приводить до вищого рівня спостережливості; з іншого боку, розвинена спостережливість, що дає дитині змогу обстежувати предмети, об'єкти, явища, людей і тим самим пізнавати світ у процесі різноманітної діяльності, позитивно впливає на психічні процеси – сприймання, мислення і діяльність дитини – мовленнєву, навчальну, творчу і т. д. Отже, старший дошкільний вік є сенситивним для розвитку спостережливості як базової якості дитини.

Розглянемо сутність поняття «спостережливість» у наукових джерелах.

У психологічній літературі спостережливість визначається як властивість індивіда, що проявляється в умінні помічати істотні, зокрема й малопомітні, особливості предметів і явищ. Психологи зазначають, що спостережливість формується з набуттям життєвого досвіду і пов'язана з такою якістю, як допитливість. Розвиток спостережливості є важливим завданням у процесі формування адекватного сприйняття дійсності [11, с. 195].

Розвитку спостережливості опосередковано торкалися у своїх дослідженнях зарубіжні вчені кінця XIX – середини XX століття (В. Штерн, А. Біне, Л. Термен та інші), що намагалися вибудувати етапи пізнання дитини – так звані стадії, які змінюють послідовно одна одну і визначають її віковий розвиток.

Висновки про стадії розвитку «здібності до спостереження» і «заохочування інтелектуальних процесів, що її супроводжують» було розроблено В. Штерном, який в результаті експериментів з показом дітям картинок, що зображують предмети, дії людей або різні життєві події, виділив три стадії в розвитку дитини: предметну, стадію дії та стадію відносин (визначення зв'язків між предметами чи об'єктами). Психолог зазначав, що розвиток «дару спостереження» не може обмежуватися тільки

переглядом картинок. Предметом споглядання може виступати не тільки дійсність «з інших рук» (тобто організовані і підготовлені педагогом предмети чи об'єкти), а й безпосередня реальність процесів і речей, які дитина бачить у буденному житті [21, с. 114–116].

Експерименти з картинками та інші тестові дослідження з дітьми і їхні результати стали підґрунтям для розробки А. Біне метричної шкали інтелектуального розвитку дитини. На основі дослідів з великою кількістю дітей дослідник виокремив стадії перерахування, опису й інтерпретації, кожна з яких відповідає і характеризує певний віковий період дитини. Так, дослідник вважав, що дитина у три роки називає частини предметів, ознаки, у 7 років – описує дії і тільки у 12 років може визначати зв'язки між предметами, тож дитина дошкільного віку здатна до перерахування предметів, ознак, об'єктів, що бачить, і ще не може їх осмислювати [21, с. 8; 3, с. 34–40].

Протилежний підхід обґрунтовує С. Рубінштейн: на основі експериментальної роботи з дітьми вчений переконливо довів можливість різних типів інтерпретацій дітьми 3–6-років об'єктів спостереження, що свідчить про існування у дітей цього віку різних стадій спостереження одночасно. Підбір відповідного дидактичного матеріалу і методик роботи з дітьми дає вихователю змогу впливати на розвиток спостережливості [19, с. 9].

Періодизацію дитячого когнітивного розвитку, що ґрунтується на положеннях стадіального розвитку інтелекту, запропонував Ж. Піаже. Кожна дитина, на його погляд, проходить у своєму розвитку певні стадії, які послідовно змінюють одна одну у певному порядку, а досягнення кожної попередньої стадії додаються до наступної, слугують її фундаментом. На кожній стадії досягається відносно стабільна рівновага організму і середовища. Можна вплинути на процес психічного розвитку, але не можна змінити його логіку, – зазначав Піаже, оскільки навчання слідує за розвитком. На сенсомоторній стадії (від народження до двох років) дитина розуміє світ через сприйняття і дію – це елементарне символічне мислення.

На стадії конкретних операцій (від двох до одинадцяти років) формується спочатку здатність будувати розумові уявлення та образи навколишніх предметів і діяти з ними у внутрішньому плані, а потім здатність до логічного мислення. З 12 років до кінця життя людина перебуває на стадії формальних операцій, коли розвивається гнучкість мислення, оперування абстрактними поняттями, уміння знаходити рішення різних завдань, оцінюючи кожен варіант [16].

Піаже Ж. довів, що діти, які перебувають на певній стадії, не можуть засвоїти пізнавальні структури наступної стадії доти, доки вони не визріють природним способом, тобто доки вони не вийдуть на певний рівень свого розвитку. На думку психолога, саме взаємодія з навколишнім середовищем, яке стимулює дитину вирішувати все нові й нові завдання і знаходити смисл своєї взаємодії зі світом, приводить до того, що дитина поступово вибудовує власне знання про світ і розвиває своє мислення і свій інтелект від дитячого рівня до рівня дорослої людини. У цій діяльності тільки власна активність дитини приводить до конструювання розуміння його оточуючими і тим самим до формування інтелекту.

Якщо Ж. Піаже пояснив, яким чином діти досягають того чи іншого рівня мислення, то дослідження Л. Виготського, зокрема його соціоісторична теорія розвитку довела, що процес формування понять у дитини розпочинається з її взаємодії з носіями культурних систем, символів – батьками, вчителями, вихователями, іншими людьми. Вчений вказував, що вищі психічні функції людини виникають спочатку у соціальних відносинах, а потім привласнюються особистістю дитини у її внутрішньому плані, тобто стають індивідуальними функціями дитини. Когнітивний розвиток передбачає інтеріоризацію і трансформацію зовнішніх соціальних відносин, а когнітивні зміни відбуваються у зоні найближчого розвитку дитини, яка навчається тільки у взаємодії з людьми свого оточення. Слово є центральною частиною всього процесу пізнання – «думка народжується через слово» – зазначав Л. Виготський [5, с. 30–33].

Теоретичні положення вчених – Ж. Піаже, Л. Виготського щодо стадій розвитку дитини, стають вагомим підґрунтям для педагогічної теорії і практики кінця ХХ – початку ХХІ століть. Зокрема, дослідницею А. Хаузен виділено стадії естетичного розвитку дітей: стадія розповідача, конструктивна, стадія класифікації, інтерпретації, рекреативна стадія. Висновки щодо наявності тієї чи іншої стадії у дитини здійснювалися на основі інтерв'ювання під час її інтерпретації картини художника. Важливе значення тут має спостережливість дитини – уважне вдивляння у картину допомагало дитині спостерігати за персонажами полотна, їхніми діями, концентрувати увагу на різних ознаках, характеристиках, знаходити взаємозв'язки між ними і висловлюватися щодо побаченого. Кількість і якість таких висловлювань – «одиниць думки», що мають самостійне смислове значення, давала змогу скласти уявлення і про когнітивний розвиток дитини [12, с. 42].

Висновки Ж. Піаже, Л. Виготського і А. Хаузен стали теоретичним підґрунтям програми «Стратегії візуального мислення» (в англійському варіанті – VTS), що реалізувалась в українській системі освіти протягом 1997–2011 років за підтримки міжнародної благодійної організації – Інституту «Відкрите Суспільство» Дж. Сороса і міжнародного фонду «Відродження» (Україна). Результати впровадження проекту в Україні дали змогу групі реалізаторів проекту (керівник – Л. Масол, методисти – Н. Бібік, В. Мартиненко, В. Рагозіна та інші) на основі експериментальної роботи з вихованцями і їхніми педагогами розробити методичні рекомендації для педагогів щодо організації в умовах навчальних закладів занять з інтерпретації творів мистецтва дітьми. Методикою передбачено використання інноваційних методів, зокрема фасилітованої дискусії, що розвиває когнітивну й естетичну, мовленнєву і творчу сфери особистості дитини та позитивно впливає на спостережливість [25].

На початку ХХ століття спостережливість вивчалась психофізіологами, психологами (І. Сеченов, Б. Ананьєв, О. Запорожець, Л. Венгер, А. Лурія,

С. Рубінштейн та інші) у дітей в контексті розвитку їхніх відчуттів, сприйняття, уваги, пам'яті й мислення. Згідно з теорією діяльності О. Леонтьєва, психологи пов'язували розвиток спостережливості з практичною діяльністю дитини і вважали, що вона формується шляхом організованих спостережень дошкільників у різних видах діяльності в дитячому садку – у грі, на заняттях образотворчим і музичним мистецтвом, завдяки яким розвиваються різні види сприймань дитини – слухові, зорові, рухові, а також – зосередженість, концентрація уваги [8, с. 57–60].

Сеченов І. трактує спостережливість як здатність організму розрізняти і вибірково реагувати на подразники, з якими стикається людина, та пояснює її специфічною чуттєвістю організму. На його погляд, чуттєвість є, по-перше, знаряддям збереження організму, а по-друге, засобом спілкування зі світом, що оточує людину [20, с. 582]. Отже, завдяки відображенню аналізаторами інформації ззовні, що повсякчас надходить до людини, вона може уникати небезпеки для здоров'я унаслідок сліпучого світла, холоду, вогню тощо і реагує на неї, тим самим зберігаючи своє життя; однак, органи чуття дозволяють людині пізнавати різноманітний світ і жити в ньому.

Вчений стверджує, що спостережливість за своїм походженням є похідною рефлекторної діяльності, в основі якої – здатність живої матерії реагувати на зовнішні оточення, і чутливість до подразників, що проявляється в різному ступені сприйнятливості організму. Рівні розвитку кори головного мозку і сила подразника, що виступає в єдності, визначають якісний рівень спостережливості. Однак при цьому спостережливість, як вважають психофізіологи, під впливом життєвого досвіду і виховання, а також з дорослішанням і дозріванням центральної нервової системи здатна розвиватися, набуваючи нових якостей – глибини і спрямованості за змістом (видом діяльності). Так, наприклад, ненавмисна спочатку диференціація за кольором, впізнавання за формою, звуком розвивається і перетворюється на навмисне і планомірне упізнання, розрізнення та ідентифікацію всіх цих властивостей на основі знань і особистого досвіду. І. Сеченов говорив про

спостережливість як про розрізнення; це впізнавання в об'єкті відомих вже, знайомих суб'єкту спостереження ознак [20, с. 347–348].

Отже, спостережливість, під кутом зору психофізіологів, є здатністю суб'єкта розрізняти предмети, явища навколишнього світу і їхні властивості у своїй пізнавальній діяльності.

Психологи розглядають спостережливість як здатність помічати суттєві, характерні, в тому числі і малопомітні, властивості предметів і явищ (А. Петровський) [11, с. 319], швидко схоплювати об'єкти, помічати в них те, що саме не впадає в очі (Г. Костюк) [10, с. 319]; як психічну властивість (Б. Ананьєв) [1], вид психічної діяльності (Л. Занков) [7], сукупність властивостей (Д. Ніколенко) [13] та ін.

Як один із видів психічної діяльності спостережливість, на думку Л. Занкова, передбачає наявність завдання, цілеспрямованість і планомірність сприймання, осмислення об'єкта [7]. Саме спостережливість, розвиток якої дозволяє дитині застосовувати «... новий, більш досконалий спосіб спостереження як цілеспрямованої, планомірної і раціонально організованої діяльності чуттєвого пізнання», стверджує Б. Ананьєв [1, с. 43]. Схожі думки висловлює Д. Ніколенко: спостережливість виявляється умінням спостерігати, аналізувати об'єкти, виявляти їхні властивості у зв'язку з поставленим завданнями, а також переносити уміння спостерігати, що утворилось унаслідок опрацювання одних об'єктів, на нові інші [13, с. 151].

Отже, зазначаючи тісний зв'язок спостережливості з психічними процесами, психологи вказують на можливість і необхідність її розвитку у практичній роботі з дитиною (Б. Ананьєв), що може відбуватися паралельно з розвитком відчуттів, сприймання, мислення шляхом цілеспрямованих навчально-виховних впливів педагога на дитину. «...Тільки в умовах правильно організованого педагогічного процесу дошкільник поступово навчається не задовольнятися першими враженнями, а ретельніше й планомірніше досліджувати, розглядати, обмацувати навколишні предмети,

уважніше вислуховувати те, що йому говорять» (О. Запорожець) [8, с. 57], а отже, пізнавати світ.

Діяльність, в якій відповідно до поставленого педагогом завдання відбувається розрізнення предметів, об'єктів і явищ навколишнього світу та їхніх властивостей, є пізнавальною. Спостережливість відіграє провідну роль у всіх видах пізнавальної діяльності (трудовій, художньо-естетичній, навчальній та ін.).

Об'єктами уваги дитини стають люди і їхня різноманітна діяльність – трудова, професійна, сфера спілкування і взаємовідносин; природний і предметний світи, що характеризується безмежним різноманіттям і постійними змінами; соціальні явища, які помічає і у яких бере участь сама дитина.

Важливою означена якість є і для творчості, особливо художньої, адже будь-яка образотворча діяльність у всіх її різновидах ґрунтується на спостереженні. Художня творчість, як вважав Б. Ананьєв, є прикладом того, що «...спостереження є ... цілеспрямованою діяльністю, що організує чуттєві сприйняття відповідно до ... інтелектуальних завдань» [1, с. 8].

Теплов Б. висловлював подібну думку: він стверджував, що художня діяльність в будь-яких її формах вимагає розвитку спостережливості. «...Виховуючи вміння «бачити» і «чути», мистецтво створює передумови для розширення та поглиблення пізнання світу» – писав психолог [23, с. 97]. Отже, завдяки розвиненій спостережливості дитина накопичує різноманітні враження, емоційно-почуттєвий досвід у всіх видах діяльності, однак, особливу роль у цьому відіграють музичні, художні – заняття мистецтвом.

Невичерпним джерелом для розвитку спостережливості є природне довкілля – саме так вважав В. Сухомлинський, описуючи свій досвід виховання школярів. Під час прогулянок, екскурсій він закликав дітей: «...дивіться, слухайте, думайте, щоб перед допитливим оком відкривалися нові якості...», тим самим стимулюючи їх увесь час вбачати нові ознаки знайомих об'єктів чи пейзажів [22, с. 472–473].

Отже, джерелами спостережливості дитини виступають предметний, природний світи, соціальні явища, люди, мистецька діяльність – все, що перебуває в полі уваги старшого дошкільника, з чим він спілкується і взаємодіє.

Спостережливість формується тільки за умови активної діяльності самої дитини – активно сприймати навколишню дійсність, цілеспрямовано спостерігати, щоб мати матеріал для аналізу предметів, об'єктів і явищ довкілля. Процес відстеження об'єкта, тобто планомірне більш чи менш тривале сприйняття, що дає можливість простежити перебіг певного явища або ті зміни, що відбувалися в об'єктах сприйняття, називається спостереженням.

У дидактиці спостереження розглядається як цілеспрямоване сприйняття, що виступає одним із засобів навчання. Мета спостереження – накопичення знань, уявлень про об'єкти та явища навколишнього світу. Спостереження передбачає вміння групувати факти, властивості і явища, помічати в них подібність і відмінність, класифікувати їх і, якщо можливо, визначати в природних умовах залежність перебігу процесу або явища від тих чи інших умов або обставин.

Спостереження передбачає не тільки безпосереднє сприйняття інформації, в т. ч. навчальної, а й її опрацювання у власній мисленнєвій діяльності в процесі операцій порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення. [18, с. 14].

Спостереження вимагає певної підготовки дитини і педагога у зв'язку з виконанням завдання спостереження, воно має передувати самому процесу, адже добре організоване спостереження сприяє активізації пізнавальної і практичної діяльності учнів. Якщо йдеться про педагога, то він розробляє план і продумує способи спостереження, умови його здійснення і готує інформацію про об'єкт, яку він має донести до дітей, а також вибір дидактичного матеріалу і методики проведення спостереження (питання, спосіб реагування на відповіді дитини тощо). У підготовці дитини важливим є пропедевтичний етап спостереження, що охоплює ознайомлення дитини з

об'єктом, надання первинної інформації, з'ясування мети і завдань з дитиною.

Спостереження може бути простим, тобто самостійним засобом, прийомом навчання, або включеним, тобто таким, що поєднується у комплексі з іншими методами. Так, спостереження може бути частиною експерименту, соціологічного дослідження [18, с. 14].

Отже, спостережливість як набуте вміння швидко й правильно помічати особливості предметів і явищ навколишньої дійсності не тотожна спостереженню; вона є якістю, що формується у процесі спеціально-організованих педагогами спостережень дітей як способу їхньої навчальної діяльності за керівної функції педагога. Сутність спостереження полягає у спрямованості свідомості дитини на об'єкт, сприймання, «зчитування» інформації про об'єкт, її опрацювання за допомогою мисленневих операцій (порівняння, аналіз, синтез, узагальнення).

Спостереження є продуктивним за умови декодування закодованого змісту в об'єкті сприйняття, що проявляється в інтерпретації якостей об'єкта [24]. Саме про важливість інтерпретації сприйнятих предметів, об'єктів спостереження, що є інструментом для виявлення рівня розвитку спостереження дитини, зазначає С. Рубінштейн у праці «До питання про стадії спостереження» [19]. Вчений зробив важливий висновок: спостереження – це осмислене, тобто інтерпретоване сприймання [19, с. 18]. Отже, спостереження проведено правильно, коли дитина не тільки розглядає предмет чи об'єкт сприймання, але й обов'язково висловлюється щодо його якостей, адже через слово вона осмислює, а отже – пізнає. Полемізуючи з А. Біне (який стверджував, що дошкільник може тільки перераховувати предмети і їхні якості), С. Рубінштейн експериментально довів, що різні стадії спостереження і сприйняття у дитини можуть співіснувати одночасно, оскільки певні життєві ситуації доступні інтерпретації дитині в ранньому дитинстві, але є й такі, у трактуванні яких і дорослі можуть опуститися на стадію перерахування розрізнених предметів [19, с. 24]. Психолог зазначає, що за

доступного змісту картини і правильної постановки питань діти завжди інтерпретують її зміст, а старші дошкільники – навіть з великою кількістю деталей [19, с. 9].

Стадії спостереження дитини і їхні характеристики були виявлені вченим на основі експериментальної роботи своєї колеги Г. Овсепян, яка вважала, що «...вивчати розвиток спостережливості у дитини потрібно, навчаючи їх спостереження» [14, с. 24]. Як стверджував С. Рубінштейн, дитина проходить три стадії розвитку спостереження: на першій вона помічає найбільш яскраві ознаки, які можуть бути не характерні для предмета, на другій умовиводи дитини стосуються зовнішніх зв'язків предметів, на третій – дитина звертає увагу на внутрішні властивості предметів і явищ, їхні зв'язки. З розвитком бачення і виявлення зв'язків змінюється і структура сприймання – від нерозчленованого цілого до взаємозв'язку частин і навпаки. С. Рубінштейн зазначає, що на першій стадії відбувається безконтрольна з боку дитини інтерпретація, потім дитина починає зіставляти моменти ситуації на малюнку – це ознака наступної, другої стадії, і нарешті на третій стадії помітне системне організоване спостереження дитини за об'єктами спостереження [19, с. 19]. Удосконалення спостереження пов'язане з пробудженням устремління до розуміння і потреби у поясненні (про що можуть свідчити запитання дитини і її ж роз'яснення та відповідь на них). Про динаміку спостереження свідчать і зміни характеру пояснень дітей об'єктів сприймання, їхні висловлювання, які є доступними для них. Якщо спочатку тлумачення дитини ґрунтуються на зовнішніх, сприйнятих чуттєво і випадкових ознаках, то потім пояснення відбуваються на основі істотних і глибоких внутрішніх причин [19, с. 11]. Процес осмислення об'єктів сприймання містить рух у двох напрямках – від частин до цілого і від цілого до частин, – від аналізу до синтезу, від індукції до дедукції.

Вивчення Г. Овсепян процесу розглядання дошкільниками малюнків різної тематики і наповнення, їх тлумачення виявило, що спостережливість формується методом організації спостережень і розроблення підходів

методики проведення спостережень на прикладі картин (малюнків): матеріал для спостережень дитини (зокрема, малюнки, картини, репродукції тощо) має бути доступним, зрозумілим, цікавим дитині; можливі індивідуальні («розкажи про цю картину») і колективні («розкажи про цю картину дітям») форми проведення спостережень; форма запитань для дитини впливає на зміст її інтерпретації (якщо дитині ставити запитання «що тут намальовано», вона починає перераховувати предмети на малюнку. Якщо питання змінити на «розкажи, що тут відбувається», то дитина починає помічати сюжет, вдивляється у деталі і характеризує предмети, виділяє їхні ознаки, знаходить зв'язки між ними) [14].

Отже, дослідження вчених дають змогу визначити, що спостережливість є властивістю особистості, що характеризується умінням спостерігати за предметами, об'єктами і явищами навколишнього, виділяти суттєве й помічати малопомітні властивості. У розвитку спостережливості важливу роль відіграють чуттєвість дитини на подразники із зовнішнього світу; спостережливість розвивається разом із такими процесами, з якими вона тісно пов'язана, – сприйманням, мисленням, пам'яттю, увагою. Означена якість формується шляхом спостережень, які організує педагог у різних видах практичної діяльності дитини. За умов організованого навчання під керівництвом педагога дошкільник проходить ряд стадій у розвитку спостереження, причому може перебувати на декількох з них одночасно. Спочатку дитина перебуває у «полоні» чуттєвих вражень від предметів і звертає увагу на несуттєві, яскраві чи найбільш помітні ознаки, потім вчиться концентруватися і виявляти істотні якості та бачити зв'язки між об'єктами. Про рівень розвитку спостереження у дітей свідчать їхні інтерпретації.

У 1990–2000-х роках проблема спостережливості стає предметом досліджень психологів і педагогів, вивчається як якість у різних категорій дітей – молодших школярів, підлітків, як професійно важлива якість дорослих, що працюють у системі «людина–людина» – лікарів, педагогів, юристів, слідчих, військових та ін.

Значну роль відіграє спостережливість у діяльності педагогів – у психолого-педагогічних працях (І. Бех, О. Бодальов, І. Зимня, Н. Кузьміна, М. Левітов, Т. Мандрикіна, А. Маркова, О. Щербаков та інші) виявлено сутність педагогічної спостережливості як здатності до адекватного відображення вчителем психічних станів та особистісного змісту іншої людини, що дає змогу встановити тенденції подальшого розвитку об'єкта спостереження.

Сучасні дослідники визначають поняття «спостережливість»:

- у дорослої людини – як властивість сенсорної організації, яка ґрунтується на відчуттях і сприйнятті та визначається тим, що людина може розрізняти ознаки і об'єкти з незначними відмінностями; помічає відмінності у схожих предметах, у рухомих об'єктах, при зміні ракурсу об'єкта, а також скорочує до мінімуму час сприйняття ознак, об'єктів, процесів (Л. Регуш) [17, с. 112];

- у молодшого дошкільника – як уміння усвідомлювати зв'язки між предметами і явищами завдяки примітливості й уважності (Ю. Гільбух) [6];

- у дошкільника – як цілеспрямоване сприймання, сплав уваги та мислення, складний пізнавальний процес, в якому проявляється єдність чуттєвого та раціонального. Спостережливість дитини охоплює: вміння бачити предмети і явища з різних сторін; помічати всі характерні ознаки, виділяти істотні; розпізнавати типові риси у предметах; правильно орієнтуватися у навколишньому середовищі; розглядати об'єкти водночас з різних точок зору (І. Біла) [4]; як властивість, що виявляється в умінні розрізняти характерні, суттєві, в тому числі й малопомітні ознаки предметів, явищ та їхніх відношень, виступає якісним показником рівня розумової діяльності і результуючим складником процесу спостереження, але не тотожною йому (Д. Ніколенко) [13].

Найхарактернішою ознакою спостережливості, на думку Ю. Гільбуха, є функціонування її з власної ініціативи, а не зі спонукання інших, як вияву розумової активності людини [6, с. 19].

Аналіз спостережливості у різних видах діяльності, врахування особливостей перебігу психічних процесів дітей різного віку та власні теоретичні підходи щодо спостережливості дав дослідникам змогу виявити її структурні компоненти. Наприклад, Д. Ніколенко виділяє: а) стан готовності суб'єкта до опрацювання сенсорно-перцептивної інформації за її життєво важливими ознаками в процесі безпосереднього відображення, б) уміння опосередковано диференціювати і порівнювати необхідні й достатні кількісні та якісні показники предметів і явищ, в) уміння контролювати і враховувати динаміку змін, ознак реальності, г) здатність організовувати і проводити цілеспрямований пошук необхідних розпізнавальних ознак на різних рівнях пізнавальної діяльності. На погляд Л. Регуш, структура спостережливості складається з перцептивного, понятійного, емпатійного і прогностичного компонентів [17]. Гільбух Ю. зазначає, що спостережливість покращується через розвиток примітливості й уважності дитини [6]. В учнів молодшого шкільного віку І. Коренева визначає функціональні – індивідуальні особливості сприймання, особливості довільної перцептивної уваги; операційний – загальнопізнавальні уміння; спеціальні уміння і наявні в довготривалій пам'яті школярів знання про спостережувані об'єкти та мотиваційний – усвідомлені потреби, пізнавальні мотиви, стійкий інтерес та почуття й емоційність у ставленні до природничого матеріалу складники спостережливості [9].

Поділяючи підхід Г. Овсепян, І. Біла вважає, що про розвиток спостережливості свідчать якість, тривалість, обсяг та інші характеристики здійснюваного дитиною спостереження. До основних показників розвитку спостережливості вона відносить: 1. Уміння дитини зосередитися на завданні, діяти за інструкцією. 2. Повноту спостережень – уміння виділяти частини, характеризувати властивості, дії та стани об'єкта відповідно до поставленого завдання. 3. Точність спостереження, вміння помічати малопомітні компоненти (відтінки, деталі форми, будову частин тощо). 4. Планомірність, продуману послідовність огляду об'єктів. 5. Осмислення та

інтерпретацію сприйнятого крізь призму попереднього досвіду, наявних знань. 6. Самостійність під час виконання завдання [4].

Вважаємо, що ці якості найбільше характеризують спостережливість старшого дошкільника, їх можна легко відстежити під час спостереження дитини, що дає педагогу ДНЗ можливість скласти уявлення про рівень розвитку означеної якості у дітей своєї групи.

Методики діагностування розвитку спостережливості дошкільника

Серед методик діагностики спостережливості дослідники радять використовувати переважно метод споглядання й інтерпретації картин (малюнків, ілюстрацій (Г. Овсепян, Ю. Гільбух та інші)), а також метод малювання певних об'єктів, наприклад людини. Ю. Гільбух [6] пропонує визначати примітливість як першокомпонент спостережливості молодшого школяра шляхом популярних серед психологів і педагогів тестів:

– тест 1 – дитина має розглянути зображення предмета, людини і виявити невідповідності у зображенні (наприклад, у стола відсутня одна ніжка або на зображеному обличчі людини не намальовано ніс тощо). При цьому в інструкції педагог запитує тільки про враження дитини щодо малюнка і не спрямовує її вербально на пошук невідповідностей. Отже, головна вимога у розробленні і проведенні тесту – завдання, пропоноване дитині, не має містити прямої вимоги виявити неточності на малюнку, а передбачає це виявлення в непрямій формі;

– тест 2 – дошкільника просять намалювати людину. Спостережливість дитини оцінюється за її зображенням (однак не за якісним – наскільки гарно намальовано, а відповідно до того, чи всі частини тіла має намальована людина) – у балах відповідно до вимог: чи є на малюнку голова, ноги, руки, тулуб, очі, рот і т. д. [6, с. 21–22].

Уважність як показник другого компонента міжпредметної спостережливості, що репрезентує вищий рівень її розвитку, вчений пропонує діагностувати за результатами написаного (або розказаного) дитиною твору за малюнком, в якому виявляється її бачення зв'язків між

предметами і явищами. Контрольним тестом є завдання на знаходження дитиною помилок на малюнку – «оціни роботу художника», де зображення містить невідповідності, неправильні деталі тощо [6, с. 23].

Гільбух Ю. вважає, що внутрішню предметну і міжпредметну спостережливість можуть характеризувати елементарний (що виявляється простим переліком предметів чи ознак на малюнку) і системний (зображення описується як цілісна система, коли дитина застосовує наявні в неї знання для аналізу картинки, виділяє зв'язки між предметами) рівні [6]. Ґрунтуючись на підходах ученого, І. Коренєва визначила чотири рівні спостережливості (у дітей 9–10 років): від елементарної і предметної до репродуктивної міжпредметної та продуктивної міжпредметної спостережливості [9].

Визначаючи рівні і їхні характеристики, важливо навести описані С. Рубінштейном три стадії у розвитку спостережливості дитини: стадія уподібненої інтерпретації, коли пояснення побаченого має характер уподібнення ситуації, емоційно чи інтелектуально близької дитині; потім стадія інтерпретації, що ґрунтується на умовисновках від встановлення дитиною зовнішніх зв'язків між предметами; на третій стадії інтерпретація розкриває і внутрішні властивості предметів, і їхні взаємозв'язки [19].

Аналіз наукових праць із проблеми спостережливості дав змогу у нашому дослідженні:

– визначити поняття спостережливості як базову якість особистості старшого дошкільника, що полягає в умінні з високим ступенем зосередженості спостерігати за предметами, об'єктами і явищами навколишнього світу, виділяючи їхні істотні, характерні і малопомітні ознаки;

– розробити систему критеріїв і показників спостережливості старшого дошкільника (табл. 2.1).

**Система критеріїв, показників і
рівнів спостережливості старшого дошкільника**

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Характеристика прояву дитиною</i>	<i>Рівні спостережливості</i>
Зосередженість на об'єкті спостереження	концентрація уваги на завданні спостереження	висока концентрація уваги	рівень А
		достатня концентрація уваги	рівень Б
		низька концентрація уваги	рівень С
	виконання дій за інструкцією	слідування інструкції повністю	рівень А
		недостатнє слідування інструкції	рівень Б
		відступ від інструкції, невиконання завдання	рівень С
Повнота спостереження	виділяється ціле і частини, дії, стани, явища, ознаки, властивості	повністю виділяється	рівень А
		недостатньо виділяється	рівень Б
		мало (не) виділяється	рівень В
	пов'язується виділене у спостереженні зі знаннями і набутим досвідом	пов'язується	рівень А
		недостатньо пов'язується	рівень Б
		не пов'язується	рівень В
Точність спостереження	виділення малопомітних деталей, відмінностей у схожих об'єктах	виділяються	рівень А
		недостатньо виділяються деталі	рівень Б
		не виділяються деталі	рівень С
	виявлення зв'язків – істотних, характерних, типових – виявляються зв'язки	виділяються недостатньо	рівень А
		мало виділяються	рівень Б
		не виділяються	рівень С
Самостійність спостереження	виконання завдання самостійно	виконання завдання без втручання педагога	рівень А
		виконує завдання з допомогою педагога	рівень Б
		виконує завдання тільки під керівництвом педагога	рівень С
	самостійне формулювання питань щодо об'єкта спостереження і відповідь на них	самостійно формулює і відповідає на запитання	рівень А
		формулює запитання і відповідає на них за стимулювання педагога	рівень Б
		відчуває труднощі з формулюванням запитань і відповідями на них	рівень С

Характеристики рівнів спостережливості старшого дошкільника:

Рівень А. Системно-самостійний. Дошкільник виявляє високу концентрацію уваги на предметах чи об'єктах під час всього спостереження,

виконує завдання, навіть якщо його відволікають. Дитина повністю дотримується інструкції з виконання завдання, яку надав педагог, і виявляє повноту спостереження – повністю виділяє ціле і частини, дії, стани, явища, ознаки, властивості, намагаючись пов'язати їх із набутим раніше досвідом. Дитина виявляє різноманітні зв'язки – як істотні, характерні, так і малопомітні. Дошкільник проводить спостереження без допомоги педагога, здатний формулювати питання щодо об'єктів спостереження.

Рівень Б. Частково системно-самостійний. Дитина загалом концентрується на об'єкті у процесі спостереження, однак, може відволікатися і не повністю виконувати завдання самостійно. Зосереджується тільки на тому, що її цікавить, наприклад тваринах чи рослинах. Потребує підтримки і нагадування питань чи інструкції педагога. Може не повністю дотримуватися алгоритму виконання завдання, відтак виділяє не у повному обсязі частини, ознаки, властивості предметів чи явищ, не завжди розрізняє головні, суттєві від малозначущих, відчуває час від часу труднощі у виявленні зв'язків між об'єктами. Дошкільник потребує втручання і стимулювання педагога, щоб довести спостереження до результату.

Рівень С. Елементарний. Дошкільник не може зосередитися на завданні, часто відволікається навіть на незначні перешкоди чи завади. Потребує постійної допомоги і підтримки педагога у виконанні завдання. Звертає увагу на яскраві, хоча й несуттєві ознаки, при цьому керується своїми емоціями. Може виявляти тільки найпростіші закономірності і найочевидніші взаємозв'язки між предметами та об'єктами, навіть за керівництва педагога дитині складно порівнювати й аналізувати об'єкти.

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити узагальнення поняття «спостережливість» і її особливостей у старшому дошкільному віці.

Спостережливість є базовою якістю старшого дошкільника. Для розвитку спостережливості, що пов'язана із сприйманням, мисленням та пам'яттю, старший дошкільний вік є сенситивним, адже на цьому етапі

триває бурхливий розвиток усіх пізнавальних процесів, що дає дитині змогу набувати знань і досвіду як основ її пізнавальної діяльності.

У психологічній літературі спостережливість визначено як властивість індивіда, що проявляється в умінні помічати істотні, зокрема й малопомітні, особливості предметів і явищ.

Спостережливість спрямовується на різні об'єкти навколишнього світу – людей і їхню діяльність, природу та її явища, предмети й об'єкти, тобто джерелами спостережливості є предметний, природний світи, соціальні явища, люди, мистецька діяльність.

Спостережливість виявляється в уміннях спостерігати, аналізувати об'єкти, виявляти їхні властивості відповідно до поставлених завдань, а також переносити уміння спостерігати, що утворилось унаслідок опрацювання одних об'єктів, на нові інші. Всі ці уміння проявляються в інтерпретації об'єктів спостереження дитиною.

Спостережливість формується з набуттям життєвого досвіду і у навчанні, коли в умовах правильно організованого педагогічного процесу дошкільник поступово навчається ретельніше й планомірніше досліджувати, розглядати, обстежувати навколишні предмети.

Спостережливість відіграє провідну роль у всіх видах пізнавальної діяльності (трудовій, художньо-естетичній, навчальній, конструктивній та ін.) і в них же й формується.

Високий рівень спостережливості досягається за умови активної діяльності самої дитини, в якій вона сприймає дійсність, цілеспрямовано спостерігає. Процес відстеження об'єкта, тобто планомірне більш чи менш тривале сприйняття, що дає можливість простежити перебіг певного явища або зміни в об'єктах сприйняття, називається спостереженням. Спостережливість як набуте уміння швидко й правильно підмічати особливості предметів та явищ навколишньої дійсності, не тотожна спостереженню як процесу цілеспрямованої діяльності дитини під керівництвом педагога.

Спостереження виступає одним із засобів навчання дошкільників, воно може бути простим, тобто самостійним методом навчання, або включеним – таким, що поєднується у комплексі з іншими методами, наприклад дослідами, експериментами дошкільників.

Спостереження як вид діяльності має на меті накопичення дітьми старшого дошкільного віку знань, уявлень про об'єкти та явища навколишнього світу. Воно передбачає не тільки безпосереднє сприйняття інформації, в тому числі навчальної, але й її опрацювання у власній мисленнєвій діяльності в процесі операцій порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення.

Сутність спостереження полягає у спрямованості свідомості дитини на об'єкт, сприймання, «зчитування» інформації про об'єкт, її переробку за допомогою мисленнєвих операцій і обов'язкової інтерпретації об'єкта. Тільки за умови декодування закодованого змісту в об'єкті сприйняття, що проявляється в інтерпретації об'єкта, спостереження вважається продуктивним.

Висновки

1. Спостережливість, на наш погляд, є базовою якістю дитини старшого дошкільного віку, що визначається сенситивним для формування означеної якості.

2. Спостережливість – це базова якість особистості старшого дошкільника, що полягає в умінні з високим ступенем зосередженості спостерігати за предметами, об'єктами і явищами навколишнього світу, виділяючи їхні істотні, характерні і малопомітні ознаки. Критеріями спостережливості у старшого дошкільника є зосередженість на об'єкті спостереження (концентрація уваги на завданні спостереження, виконання дії за інструкцією); повнота спостереження (виділяється ціле і частини, дії, стани, явища, ознаки, властивості; пов'язується виділене у спостереженні зі знаннями і набутим досвідом); точність спостереження (виділення малопомітних деталей, відмінностей у кількох об'єктах; виявлення зв'язків – істотних, характерних, типових); самостійність здійснення спостереження

(виконання завдання у процесі спостереження самостійно; самостійне формулювання питань щодо об'єкта спостереження і відповідь на них).

3. Спостережливість дитини характеризує елементарний (що виявляється простим переліком предметів чи ознак на малюнку) і системний (зображення описується як цілісна система, коли дитина застосовує наявні в неї знання для аналізу картинки, виділяє зв'язки між предметами) рівні.

4. Методи діагностики спостережливості охоплюють тести на інтерпретацію художніх творів (малюнків), рисункові завдання (намалювати людину; знайти невідповідності на малюнку та ін.).

5. Формування спостережливості передбачає спеціальну діяльність педагога з організації і проведення спостережень із дошкільниками, спрямованих на розвиток уважності, здатності зосереджуватися на об'єктах сприймання, помічати головні, суттєві та малопомітні ознаки і властивості предметів та явищ, аналізувати, порівнювати їх, а також – інтерпретувати об'єкти спостереження.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Воспитание внимания школьников. – Л. : Лениздат, 1940. – 64 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». – 2-ге вид-ня, виправлене. – Київ : Світич, 2008. – 430 с.
3. Бине А. Развитие интеллекта у детей. / с предисл. А. Н. Берштейна; Иид. В. М. Саблина / А. Бине и Т. Симон. – М., 1911. – С. 162.
4. Біла І. Спостережливість ключ до пізнання: [про розв. спостережливості у дітей дошкіль. віку] / І. Біла // Дошкільне виховання. – 2008. – № 4. – С. 9–11.
5. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 224 с.
6. Гільбух Ю. З. Діагностика і виховання спостережливості// Радянська школа. – 1991. – № 5. – С. 19–25.
7. Занков Л. В. Сочетание слов учителя и средств наглядности в обучении. – М. : 1958. – 380 с.
8. Запорожець О. В. Психологія : підручник для дошк. пед. училищ. – Київ : Радянська школа, 1967. – 224 с.
9. Коренева І. М. Розвиток спостережливості молодших школярів у процесі вивчення природничого матеріалу : автореф. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук за спец-тєю 13.00.09 – теорія навчання / Коренева І. М.. – Київ, 2003. – 21 с.
10. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / ред. Проколієнко Л. М. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
11. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
12. Музей и школа: диалог в образовательном пространстве. Выпуск 2 «Образ и мысль» : сборник статей. – СПб., 1997. – 142 с.

13. Николенко Д. А. Психические особенности наблюдательности в познавательной деятельности : дисс. ... канд. псих. наук по спец-ти 19.0001 – общая психология, история психологии. – К., 1992. – 161 с.
14. Овсепян Г. Т. Развитие наблюдения у ребенка : ученые записки Ленинградского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена / отв. ред. С. Л. Рубинштейн. – Л. : 1939. –Т. 18. – С. 21–58.
15. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посібник / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с. (Серія «Альма-матер»).
16. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М. : РИМИС, 2008. – 448 с.
17. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. – 2-е изд, перер. и доп. – СПб., 2008. – 208 с.
18. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х томах. Т 1 (А-Л) / гл. ред. В. Г. Панов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993.
19. Рубинштейн С. Л. К вопросу о стадиях наблюдения : ученые записки Ленинградского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. Т. 18. / отв. ред. С. Л. Рубинштейн. – Л. : 1939. С. 7–19.
20. Сеченов И. Избранные произведения. Т. 1. – М. : АН СССР, 1952. – 712 с.
21. Стерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста / Вильям Стерн ; перевод М. А. Энгельгарда. – Изд. 2-е. – Петроград, 1922. – с. 280 (с приложением).
22. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. Т. 2. – К., 1979.
23. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – 328 с.
24. Философская энциклопедия. Статья Наблюдение. – М. : Советская энциклопедия, 1964.
25. Формування образного мислення : метод. рекомендації вчителям з особистісного та естетичного розвитку молодших школярів за програмою ФОМ / Л. М. Масол, Н. М. Бібік, В. М. Мартиненко, В. В. Рагозіна [та ін.]. – Нью-Йорк – Київ, 2002 – 124 с.

2.2. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та формування самостійності у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ

В. Маршицька

Актуальність дослідження. У наш час суспільство ставить перед дошкільними освітніми установами високі вимоги. На перший план висуваються завдання щодо створення умов для розвитку самостійної, творчої активної, допитливої, цілеспрямованої особистості, тобто на створення цілісної системи розвитку та виховання дошкільнят. Гарантом успішного розв'язання проблеми виховання самостійності дітей є спрямованість Базового компонента дошкільної освіти на реалізацію принципу дитиноцентризму, забезпечення її життєдіяльності як важливого складника повноцінного розвитку самостійної особистості [1].

Відтак, зусилля українського суспільства в галузі освіти, принаймні на декларативному рівні, спрямовуються не лише на забезпечення навченості, а й на особистісне зростання дитини, розвиток її природного потенціалу. Цим пояснюється активізація наукових пошуків у теорії та практиці технологій виховання самостійності з необхідним для цього розвивальним середовищем, що ґрунтується на принципах саморозвитку, самоосвіти, самовиховання.

У старшому дошкільному віці у дитини формується здатність діяти незалежно від допомоги та керівництва дорослого, покладатися на власні сили, ініціювати різні почини, виявляти елементарну критичність та самокритичність, спроможність відстояти у суперечці власну думку набуває характеру тенденції. Самостійність проявляється у різних видах діяльності (грі, праці, спілкуванні, художній діяльності, учінні), у різних сферах життєдіяльності та формах активності (фізичній, соціально-моральній, емоційно-ціннісній, креативній). Старший дошкільник може відмовитися від допомоги, довести можливість обходитися своїми силами, пишається цим, чекає схвалення готовності розв'язувати проблеми власними силами, усвідомлення значення самоактивності для продуктивної життєдіяльності, володіє загальною самооцінкою та реалістичним образом «Я». Формується самостійність як базова якість особистості.

Особливий погляд на проблему розвитку самостійності дитини визначено у працях педагогів-класиків.

Фребель Ф. наголошував на важливості розвитку самостійності дитини у пізнанні. На його думку, дорослий не повинен давати прями й повні відповіді на всі дитячі запитання. Це робить мислення дитини неактивним, незацікавленим, лінивим. Самостійний пошук відповіді є набагато ціннішим, ніж повна відповідь дорослого, яку малюк «наполовину почує й наполовину зрозуміє». Із цією метою дорослі мають створювати такі виховні умови, у яких дитина зможе сама знайти відповідь, спираючись на раніше набутий досвід і знання [10, с. 207].

Підґрунтям виховної теорії відомої італійської дослідниці М. Монтесорі є принцип «допоможіть мені це зробити самому». На думку педагога, вихователь має надавати дитині лише необхідну допомогу, ставитись до її дій із повагою, із вірою в її сили, давати волю в рухах, переживаннях і дослідах. У цьому полягає виховний метод педагога, основою якого вона вважала надання свободи самостійному розвитку дитини. Саме свобода в діях сприятиме розвитку творчості, пізнавальної ініціативності, потягу до «відкриттів» [6].

Педагогічна технологія С. Френе, що була реалізована автором у «Школі радості і успіху», має на меті формування активного громадянина, який усвідомлює свої права та обов'язки в суспільстві. Важливого значення надається набуттю дитиною власного життєвого досвіду через різні види діяльності та підтримання її прагнення до максимального саморозвитку. Головною умовою, що сприяє розвитку активної та самостійної особистості, є атмосфера свободи, співробітництва й демократії [2].

На думку К. Ушинського, самостійною особистість стає тоді, коли може підпорядковуватись лише своєму розуму та совісті й має бажання та сили для досягнення власних цілей. Прагнення до самостійності тісно пов'язане із прагненням до душевної діяльності, бо така діяльність можлива лише в умовах свободи. Вона робить людину щасливою, зберігає її гідність. Тому виховання прагнення до діяльності має йти паралельно з вихованням прагнення до самостійності. Виховання самостійності слід розпочинати з раннього віку, коли тільки з'являються перші її прояви. Свобода, як умова, при цьому буде полягати не у відсутності певних перешкод для дитини, а їх подоланні. Проте означені перешкоди мають бути домірними віку дитини, давати їй сили і впевненість у подоланні нових перешкод, а не викликати невіру у свої сили, страх перед їх самостійним подоланням. Педагог наголошував, що справжню самостійність не слід плутати з виявами впертості у дитини [9].

Аналіз останніх досліджень уможливив висновок, що головною метою сучасної дошкільної освіти в Україні має стати виховання компетентної особистості. На самостійність як один зі складників компетентності дитини вказує більшість сучасних дослідників, що вивчали цей феномен.

Проблема самостійності вивчалася у різних аспектах. Досліджується: суть самостійності, її природа (Г. Бал, П. Підкасистий, А. Хрипкова); структура і співвідношення компонентів самостійності (Ю. Дмитрієва, Г. Годіна, Т. Гуськова); етапи, умови і методи розвитку самостійності (З. Єлісеєва, Н. Криво́ва, А. Люблінська, К. Кузовкова); взаємозв'язок самостійності з різними психічними процесами (Т. Горбатенко, Д. Ольшанський, Н. Циркун); значення і роль самостійності як чинника адаптації до дошкільного освітнього закладу (Т. Філютіна).

Науковці визначають самостійність як узагальнену якість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці та почутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку; як підхід до вирішення будь-якого питання, справи без втручання інших і виявляється в допитливості, кмітливості, гнучкості мисленневих процесів, незалежності суджень, критичності сприйняття інформації [4, с. 11]. Вони підкреслюють зв'язок самостійності як особистісної якості з активною роботою думки, почуттів та волі. Цей зв'язок двобічний: з одного боку, розвиток мисленневих і емоційно-вольових процесів є необхідною передумовою самостійності суджень та дій. Водночас судження та дії, що складаються під час самостійної діяльності, укріплюють й утворюють здатність не тільки приймати свідомо мотивовані дії, але й домагатися успішного виконання прийнятих рішень всупереч можливим складностям.

Розглядаючи самостійність як інтегровану якість особистості, дослідники наголошують, що її роль виявляється в об'єднанні різних особистісних проявів, загальному спрямуванні на внутрішню мобілізацію людиною усіх сил, ресурсів та засобів для здійснення обраної програми дій без сторонньої допомоги (Г. Беленька, О. Богініч, О. Денисюк, О. Кононко та інші).

Визначаючи самостійність стержневою якістю особистості, дослідники розглядають її прояв у процесах мислення, волі (В. Авраменкова, С. Курінна, І. Макаренко, М. Осоріна, І. Рогальська та інші). Зокрема, О. Кононко пов'язує самостійність із потребою в умінні самостійно мислити, висловлювати власні погляди, відмінні від інших [4]. На думку В. Сиркіної, самостійність виявляється у вирішенні життєвих, мисленнєвих та практичних завдань. Самостійність визначається як «здатність особистості покладатися на власні сили, не звертатися без потреби за допомогою до інших, діяти незалежно та ініціативно» [8, с. 73].

У численних дослідженнях розвиток самостійності розглядається як характеристика діяльності та вивчається в контексті розвитку різних видів діяльності. Зокрема, Л. Порембська вважає, що ефективним видом діяльності для розвитку самостійності є побутова праця. Ізотова Ф. досліджує питання розвитку самостійності в конструктивно-ігровій, художній діяльності, Н. Михайленко, В. Місник важливу роль у розвитку самостійності дітей дошкільного віку відводять ігровій діяльності.

Теоретичні засади дослідження проблеми виховання самостійності становлять праці педагогів та психологів Л. Виготського, В. Давидова, О. Запорожця, Н. Менчинської, А. Петровського, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна та інших. У них розкрито не лише сутність, а й взаємозв'язок самостійності та активності, що формуються і проявляються в діяльності, з урахуванням впливу мотиваційного компонента на її перебіг. Визначаючи самостійність як одну з характеристик діяльності, науковці акцентують увагу на здатності дитини здійснювати її без сторонньої допомоги, пов'язують самостійність із найвищим рівнем опанування дій, що підкріплюється наявністю інтересу до змісту діяльності, володінням необхідними уміннями та навичками. Самостійна діяльність дитини відрізняється від несамостійної тим, що дитина, як правило, сама обирає її, вміє планувати дії, відчуває задоволення, доводить почату справу до кінця, проявляє ініціативу, активність, відповідальність, керуючись складними мотивами.

Отже, дослідники визначають самостійність як багатогранне поняття; якість особистості, тісно пов'язану з її розвитком загалом; здатність дитини вирішувати пізнавальні проблеми; як умову активізації навчально-пізнавальної діяльності; складник продуктивних мисленнєвих процесів, пов'язаних із постановкою нових проблем та пошуків їх рішення, як чинник забезпечення взаємозв'язку навчання та самонавчання. Науковці зауважують, що самостійність як базова якість особистості розвивається поступово і значною мірою залежить від умов виховання. Про високий рівень сформованості самостійності свідчать прагнення вирішувати завдання діяльності без допомоги з боку інших людей, вміння визначати мету діяльності, здійснювати елементарне планування, реалізовувати задумане та отримувати результат, адекватний поставленій меті, а також здатність виявляти ініціативу й творчість. Безумовно, досягнення такого високого рівня становить кінцеву мету виховної роботи.

Дошкільника можна назвати самостійним, якщо його поведінка характеризується комплексом усіх основних показників – незалежністю, ініціативністю, цілеспрямованістю й оптимізмом. Несформованість хоча б одного з них робить неправомірною високу оцінку, бо кожне з названих умінь є необхідною умовою розвитку самостійності малюка, взяте окремо не може гарантувати потрібного рівня активності особистості. Оптимістично налаштована та незалежна дитина не обов'язково здатна виявляти в діяльності цілеспрямованість і творчість, а ініціативна – незалежність від думки інших. Учені зазначають, що дитину можна назвати самостійною, якщо прояви її активності достатньо стійкі й виявляються в різних видах діяльності, за різного настрою, в різних обставинах (Р. Буре, О. Кононко, С. Ладивір та інші).

Спостерігаючи за поведінкою та діяльністю дошкільників, можна узагальнити, що важливим періодом у формуванні самостійності є ранній вік (2-3 роки). Саме тоді поведінка окреслена широкою гамою проявів – від демонстраційної незалежності до спокійного підпорядкування. Вчасне

закладання базису самостійності як особистісної якості забезпечує появу вже на п'ятому році життя достатньої міри незалежності в діях дітей, які практично завжди відхиляють допомогу дорослого, вносять у діяльність ініціативу. Водночас у цей період очевидно стає залежність та пасивність певного числа дошкільників: сьогодні вони були ініціативними та незалежними, а через кілька днів на тому ж занятті потребували допомоги вихователя [4, с. 7].

Зазначимо, що у визначенні сутності поняття самостійність науковці вирізняють самостійність як якість особистості, що забезпечує достатньо стійку тенденцію до незалежності та ініціативної поведінки, і самостійність, як характеристику діяльності, ситуативний прояв (дитина справляється із завданням лише в певних умовах або тільки з певним завданням).

Розвиток самостійності залежить також від рівня сформованості емоційної сфери дитини, її інтелекту та волі. О. Кравцова, Г. Кравцов, О. Смирнова, С. Ладивір, Л. Проскура, В. Кудрявцев стверджують, що завдяки самостійності як базовій якості особистості дитина стає більш упевненою, здатною розробляти та успішно реалізовувати власну стратегію життєтворчості, вирішувати численні життєві проблеми. Рівень сформованості самостійності залежить від умов, в яких виховується дитина (вдома, дошкільному закладі, дитячому будинку); сукупності чинників навколишнього середовища (біологічних, соціальних, фізичних, культурних) та відповідної вікової зрілості пізнавальних і емоційних процесів. Унаслідок цього можна визначити три основних компоненти моделі розвитку самостійності дітей дошкільного віку: інтелектуальний, вольовий та емоційний. Основою, на якій будуються компоненти і яка впливає на рівень розвитку самостійності, нами визначені знання, уміння, навички та ставлення до діяльності особистості, що формуються протягом дошкільного дитинства.

Основними складниками інтелектуального компонента є продуктивне та традиційне мислення. Продуктивне мислення безпосередньо пов'язане з досліджуваною нами проблемою, бо відповідає за уміння вирішувати нові

завдання, орієнтуватися у ситуаціях, що виникають перед дитиною (О. Венгер, М. Поддьяков).

Самостійність тісно пов'язана також із волею, тому вирішення завдання потребує від дитини цілеспрямованості, вольових зусиль, уміння виявляти наполегливість. Вольові якості особистості є стрижнем самостійності. У самостійного малюка завжди достатньо сильно розвинена воля, він рішучий у своєму виборі та оцінках, впевнений у досягненні мети. Залежна дитина завжди безвольна. Вона, навіть якщо і володіє знанням, не вміє самостійно реалізувати власні здібності [4, с. 11].

Щодо вольового компонента, то, на нашу думку, найсуттєвішими є дві особливості, що впливають на формування самостійності: первинні прояви волі, які закладаються в малюків у ранньому дитинстві, та залежність розвитку волі від засобів, методів й умов виховання. За правильно організованого процесу виховання до кінця дошкільного віку можна сформувати такі якості: дисциплінованість, організованість, відповідальність тощо.

Підґрунтям підготовки дитини до самостійної діяльності є знання. На жаль, нерідко в освітньому просторі ДНЗ процеси засвоєння знань і формування життєвої компетентності відокремлюються. Адже самі по собі знання без відповідного досвіду їх застосування не є показником життєвої компетентності; отже, знання, уміння, навички необхідно реалізувати в діяльності, поза якою виховання самостійності неможливе.

Знання та уявлення, мотиви, навички і поведінка, від яких залежить розвиток самостійності дошкільника, не є статичними. У міру зростання дитини збільшується обсяг її знань, умінь, відбувається розвиток уваги, мислення, моральних та вольових якостей, що своєю чергою впливає на рівень розвитку самостійності.

Існує певний зв'язок між самостійністю та емоціями дитини: завдання, яке їй для розв'язання пропонує дорослий, повинно стати її завданням, набути для неї сенсу (О. Кононко, В. Кудрявцев).

Дослідження, що розкривають вплив емоцій (емоційний компонент моделі) на мислення, дають змогу говорити про те, що по-перше, функції емоцій в мисленні дуже різноманітні, по-друге, емоції є обов'язковим складником мислення, входять до його структури, і по-третє, за певних умов емоції можуть суттєво підвищувати продуктивність мисленнєвої діяльності. Принцип єдності інтелектуального та емоційного компонентів дає можливість зберігати процес цілісного розвитку особистості дитини.

Отже, для того, щоб дитина дошкільного віку була самостійною, вихователь повинен розвивати її інтелект, волю та емоції. Розвивати день за днем, у різних життєвих ситуаціях.

Зазначимо, що характер самостійності, рівні її прояву бувають різними, вони залежать як від характерних для дитини якостей, її індивідуальних особливостей, так і від зовнішніх умов, які створюються вихователями. Систематичне залучення дитини до різноманітної діяльності зумовлює постійне накопичення найрізноманітніших знань, умінь і навичок. Їх зростання, своєю чергою, створює умови для подальшого розвитку інтелектуальної, вольової та емоційної сфер особистості, яка формується.

У своєму розвитку самостійність проходить послідовні етапи – від елементарного прояву активності малюка до зрілої самостійності дорослої людини. Розкриємо зміст кожної з цих проміжних форм, притаманних дітям дошкільного віку.

Виконавча активність – найпростіша форма самостійності. Вона визначається вмінням малюка діяти за зразком дорослого, тобто дитина є лише виконавцем вказівок дорослого, хоча виконує завдання сама.

Паралельно з розвитком виконавчої активності розвивається і самостійність малюків. Остання виражається в тому, що дитина раннього віку починає використовувати набуті знання й уміння без зразка дорослого. Природно, що при цьому вона починає вносити елементи ініціативи.

Найвищий для цього віку рівень самостійності виражається в тому, що у свою роботу дошкільник вчиться вносити елементи творчості. Наведемо

приклад: якщо спочатку дитина малювала метелика за зразком, пізніше по пам'яті, то тепер – за уявою. З цього моменту вона стає творцем.

Самостійність як найважливіша якість особистості, що гарантує людині спроможність жити, навчатися, творити, виникла не випадково. Її виникнення зумовлено розвитком самого життя: складніші його умови потребують від людини здатності бути ініціативною, незалежною, оптимістичною. Саме завдяки пробудженій в дитинстві активності людина може розвиватися у змістовну, цілеспрямовану особистість, спроможну знайти своє місце в житті. Чим більше розвинена активність особистості, тим інтенсивніше її життя, тим ширше та різноманітніше її контакти із зовнішнім світом.

Самостійність дошкільника – це завжди продукт його власної ініціативи. Вона не дається від народження, вона формується й досягає певного рівня розвитку в результаті залучення малюка до організованої дорослим діяльності. Провідна роль у розвитку самостійності належить вихованню та навчанню, тобто керівництву з боку дорослого. Водночас дитина – активне єство, дієвий учасник спілкування. Ми не можемо не рахуватися з нею – з її фізіологічними та психічними особливостями, інтересами та бажаннями. Саме дитина визначає межу та стиль цього керівництва.

Щоб своєчасно і правильно виховати самостійність, дорослому слід розібратися в тому, де ж ця межа і який стиль керівництва поведінкою і діяльністю найбільш відповідає визначеній меті.

Незважаючи на суперечності у визначенні термінів, учені одностайні в одному: самостійність є найважливішою характеристикою особистості, без якої вона не є повноцінною. Це зумовлено органічним зв'язком означеного феномену із загальним перебігом фізіологічного, психологічного, соціально-особистісного розвитку дитини дошкільного віку та її індивідуальними особливостями.

Психофізіологічний механізм самостійності визначається тими змінами, які відбуваються у розвитку дитини протягом усього періоду

дошкільного дитинства. Самостійні дії дитини раннього віку, збагачуючись і набуваючи системності, на початок дошкільного дитинства починають проявлятися в різних видах діяльності. Різні форми самостійної поведінки у різних її видах починають виявлятися у середньому дошкільному віці. Набуваючи стійкості, самостійна поведінка у старшому дошкільному віці перетворюється на тенденцію, яка свідчить про появу самостійності як особистісної якості. Динаміка розвитку самостійності залежить від особливостей, потреб та інтересів дітей у різні вікові періоди життя. Це дає підстави говорити, що на різних вікових етапах наявні такі види діяльності, в яких розвиток самостійності відбувається інтенсивніше й успішніше, оскільки ґрунтується на інтересах і потребах дітей. У ранньому віці це предметна діяльність, спілкування з дорослими, елементарне самообслуговування; в дошкільному – гра, продуктивні види діяльності, пізнавальна діяльність; у шкільному – навчальна діяльність.

Порівняльний аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми дає змогу визначити три підходи до самостійності: діяльнісний, особистісний, міжособистісний. Залежно від позиції дослідників щодо трактування цього поняття, подається її структура і співвідношення її компонентів, складається методика, визначаються шляхи виховання.

У дослідженнях Т. Бабаєвої, Т. Волчанської, Г. Годіної, Ф. Ізотової, М. Крулехт, Н. Кухарева, І. Лернер, М. Махмутова, Л. Порембської, О. Сафонової, О. Удіної, Н. Шибанової, в яких самостійність визначено як спосіб діяльності, її структура є ідентичною компонентам діяльності (мотив, мета, способи діяльності), а методика будується на формуванні уміння діяти без допомоги ззовні, «поступово передаючи виконання окремих елементів діяльності самій дитині для самостійного здійснення без втручання дорослого».

У дослідженнях Т. Бистрової, М. Дідори, В. Зінченко, О. Кононко, Л. Круглової, Л. Кувіко, К. Кузовкової, М. Лятецької, С. Марутян, І. Молнар, К. Оспанової, В. Паніна та інших, в яких самостійність вважається якістю

особистості, до структури зараховуються і змістово-операційні, і власне особистісні компоненти. Методика формування будується на вивченні ролі інтересів, потреб і мотивів дитини.

У дослідженнях О. Амелькова, Е. Михайловського, Т. Репіної, Т. Сенько з погляду позиції особистості в групі розкривається змістово-операційний компонент самостійності у контексті з характером міжособистісних відносин. Методика будується на вивченні змін, які відбуваються у стрижневому, фундаментальному творенні особистості.

Грунтуючись на позиціях дослідників Т. Бабаєвої, Т. Волчанської, Г. Годіної, Ф. Ізотової, М. Крулехт, Н. Кухарева, І. Лернера, Л. Порембської, О. Сафонової та інших, визначаємо самостійність як спосіб діяльності, зумовлений тим, що дошкільник з раннього віку опановує різні види діяльності (предметну, ігрову, трудову, продуктивну, пізнавальну). Вважаємо, що формування самостійності як характеристики способу діяльності є першим етапом у розвитку цього явища і виступає функціональною сходинкою у вихованні самостійності як якості особистості. Інакше кажучи, на основі самостійності як ідеального образу незалежних дій, що формується в результаті суб'єктивно-об'єктивних відношень уже в наслідувальній діяльності дітей, у них формується ідеальний образ себе як самостійного діяча, якому властивий певний тип ставлень до себе, до інших людей, до певної діяльності.

Усе вищезазначене дає змогу виділити три етапи і три компоненти становлення самостійності в молодшому дошкільному віці: перший етап (мотиваційний) – самостійність властива лише на рівні наміру; другий етап (виконавський) – здатність здійснювати доцільні дії, які приводять до досягнення поставленої мети; третій етап (контролю) – співвідношення результату діяльності з попереднім наміром. У старшому дошкільному віці простежуються чотири етапи: перший – мотиваційно-цільовий (етап усвідомлення і постановки мети); другий – змістово-виконавський (виконання доцільних дій); третій – процесуально-регулятивний (етап

зіставлення змісту і доцільних дій, їх регуляція в процесі виконання дій); четвертий – контрольньо-оцінний (етап самоконтролю і самооцінки). При цьому показниками вияву самостійності будуть: незалежність дій і вчинків особистості, прагнення реалізувати свої плани без сторонньої допомоги; здатність активно, ініціативно ставити і вирішувати різні завдання діяльнісного характеру.

Ці компоненти самостійності виникають в онтогенезі, як ми зазначили, не одночасно. Спочатку слова «я сам» з'являються у віці двох років, коли дитині властива самостійність на рівні наміру. Поступово ця риса малюка поширюється на більшу кількість предметних дій і набуває характеру нестримної ініціативності у намірах. Успіх цього етапу багато в чому залежить від дорослого. Адже ініціатива дитини суттєво випереджає її можливості. Завдання дорослого – підтримати наміри дитини і надати, за необхідності, обов'язкову практичну допомогу.

Другим компонентом формування самостійності є потреба здійснювати доцільні дії, які приводять до досягнення поставленої мети. Цей етап характеризується наполегливими діями малюка за бажання одержати не будь-який, а саме задуманий результат. Дитина починає діяти без опори або з частковою опорою на допомогу дорослого.

Третім компонентом самостійності буде здатність дитини до оцінювання своїх дій. Значущість цього етапу, який виникає за межами трирічного віку, полягає в тому, що дитина виробляє здатність порівняти одержаний результат із початковим.

Четвертий етап – самоконтроль і самооцінка, які завершують формування самостійності як цілісного особистісного утворення і докорінно змінюють уявлення дитини про себе і ставлення до самої себе.

Заслуговує на увагу думка, що самостійність на дошкільному етапі розвитку складається з простих форм; розвивається у змістовній діяльності за цілеспрямованого навчання і пов'язується із поступовою зміною умов від звичайних, звичних для дитини, до нових, незнайомих. Засвоєні знання,

уміння, навички набувають узагальненого характеру і стають критерієм для визначення дітьми своїх дій і поведінки в будь-яких умовах, зокрема незвичних і нових для них, що спонукає до активних дій, творчого пошуку.

Самостійність виступає як сукупний результат системи виховання, спрямований на повноцінний особистісний розвиток кожного дошкільника. Проявом самостійності є низка новоутворень розвитку, які починають «заявляти» про себе до кінця дошкільного віку. До них належать риси довільної діяльності, елементарної саморегуляції, прагнення до самоствердження, визнання своїх досягнень, оцінка своїх дій.

Завдяки виникненню таких новоутворень старший дошкільник все більше емансипується, стає більш незалежним, починає діяти цілеспрямовано й усвідомлено, розуміючи й оцінюючи результати та наслідки своїх дій.

Мотиваційно-цільовий компонент слід розглядати як систему потреб, мотивів і цілей, що дають дитині змогу самостійно втілити будь-який зміст діяльності й одержати відповідний результат. У встановленні початкового значення мотиваційно-цільового компонента необхідно керуватися наявністю у дитини показників: усвідомлення й обґрунтування мотивів діяльності; постановка й усвідомлення мети діяльності. Відповідно до цієї характеристики можна визначити його рівні: низький, середній, оптимальний, високий.

Низький рівень характеризується безпорадністю у визначенні мети, необґрунтованістю мотивів діяльності або тимчасовим прийняттям мети (нагадування мети дорослим), коли потрібна додаткова стимуляція з боку дорослого. Середній рівень передбачає часткове усвідомлення цілей і здатність мотивувати власну діяльність з допомогою дорослого. Оптимальний (достатній) рівень виявляється у здатності до визначення і реалізації мети, мотивування своїх дій. Високий рівень позначений високою вмотивованістю дій, самостійною постановкою й усвідомленням мети діяльності задля отримання результату.

Змістово-виконавчий компонент слід розглядати як систему доцільних дій, які приводять до виконання поставленої мети. У визначенні початкового рівня змістово-виконавчого компонента необхідно дотримуватися таких показників:

- уміння планувати етапи діяльності;
- уміння знаходити раціональні засоби і визначати способи досягнення мети діяльності;
- володіння технічними навичками й уміннями.

Відповідно до цього можна визначити його рівні:

Низький рівень виявляється у відсутності вміння планувати етапи діяльності, у невмінні добирати потрібний для роботи матеріал, вибирати засоби і способи для здійснення мети, у відсутності сформованих технічних навичок і вмінь. Середній рівень охоплює здібність планувати дії, шукати окремі матеріали та інструменти з допомогою (підказки) дорослого. При цьому дитина іноді припускається помилок у виконанні. Оптимальний (достатній) рівень виявляється в умінні планувати діяльність, самостійно добирати матеріали й інструменти, необхідні для майбутньої діяльності. Для дитини характерним є належне володіння технічними вміннями і навичками. Високий рівень змістово-виконавчого компонента визначається самостійним плануванням роботи, ретельною організацією свого робочого місця й раціональним добором усього необхідного матеріалу й устаткування для здійснення своїх цілей. Технічні навички й уміння є точними, чіткими, відпрацьованими.

У поняття процесуально-регулятивного компонента слід вкладати систему дій зіставлення, порівняння для формування вміння планувати, дотримуватися певної послідовності дій, здійснювати їх корекцію.

Визначаючи початковий рівень процесуально-регулятивного компонента, варто дотримуватися таких показників:

- уміння регулювати свою діяльність, встановлювати зв'язки між характером дії й отриманим результатом (проміжний контроль);

- уміння зіставляти й порівнювати результати з початковим задумом або метою;
- здійснення самоконтролю (контрольні й коригувальні дії).

У зв'язку з цим виділяють такі рівні:

Низький рівень виявляється у відсутності вміння здійснювати проміжний контроль, регулювати свою діяльність, встановлювати зв'язки між характером дії й отриманим результатом, у відсутності самоконтролю. Середній рівень передбачає дії самоконтролю за допомоги або підказки дорослого, визначається несформованим проміжним контролем. Оптимальний (достатній) рівень виявляється в умінні зіставляти, порівнювати, здійснювати корекцію у процесі виконання дій за незначної допомоги ззовні, в умінні здійснювати самоконтроль. Високий рівень характеризується навичками проміжного контролю (сам знаходить та усуває помилки, неточності), сформованими навичками самоконтролю.

Під оцінно-результативним компонентом, на наш погляд, розуміють систему оцінювання результату з урахуванням початкового наміру, що передбачає:

- уміння порівняти отриманий результат із початковим наміром (підсумковий контроль);
- самооцінку;
- статичну й технічну оцінки готового продукту.

Відповідно до цього вирізняють:

Низький рівень виявляється у відсутності вміння зіставити отриманий результат із початковим наміром, часто байдужістю до своєї роботи, невмінням оцінити себе як діяча. Середній рівень передбачає вміння зіставити отриманий результат із початковим наміром як відповідний або невідповідний тільки за допомогою дорослого, або часткове співвідношення, неадекватну самооцінку. Оптимальний (достатній) рівень визначається умінням зіставити отриманий результат із початковим наміром (оцінює роботу сам або через порівняння зі зразками дорослого чи з роботою інших

дітей), адекватною самооцінкою. Високий рівень передбачає адекватне оцінювання роботи (задоволений, незадоволений, порівнює результат із задуманим, прагне привернути до роботи увагу, обігрує його, прагне використовувати в іншій діяльності та ін.; самостійно порівнює отриманий результат із початковим наміром (самостійно знаходить помилки, неточності); самостійно оцінює свої зусилля для досягнення мети, адекватно оцінює себе як діяча.

Сучасна наука тлумачить самостійність як особистісний вияв, показник індивідуальності. Самостійність виконує роль регулятора, своєрідної інтегрувальної, самоорганізуючої функції та виявляється в незалежності, автономності особистості як суб'єкта діяльності, тобто в постановці мети, її реалізації, корегуванні, оцінюванні, а також у власному ставленні до навколишньої дійсності. Знання компонентів, можливість визначення рівнів допоможуть вихователям дошкільних установ організувати процес виховання самостійності у дітей дошкільного віку.

Методика діагностування самостійності старших дошкільників

Перший етап. Дослідження самостійності дошкільників старшої групи за методикою О. Шорохової проводилося у два етапи. На першому етапі – на матеріалі переказу (методика «Переказ казки») і оповідання (методика «Доріжки до будиночка»).

1. Система якісного та кількісного оцінювання містила трибальну шкалу:

3 бали (високий рівень) – вияв інтересу і готовності індивідуально виконати завдання. 2 бали (середній рівень) – вияв ініціативності і незначного прагнення індивідуально виконати завдання. 1 бал (низький рівень) – порівняно невелика ініціативність, цілеспрямованість виявляється рідко, відмова від виконання завдання.

2. Система якісного та кількісного оцінювання охопила трибальну шкалу:

3 бали (високий рівень) – переказує без допомоги дорослого, у складанні розповіді за картинками індивідуально визначає етапи рішення. 2 бали (середній рівень) – розповідає з питань дорослого, не завжди може

індивідуально завершити висловлювання. 1 бал (низький рівень) – називає окремі слова.

Другий етап. Дослідження самостійності старших дошкільників на другому етапі проводилося за вербальним тестом Торренса «Удосконалення іграшки».

Методика виконання. Дитині пропонується пластмасовий, безформний заєць. Випробуваний повинен відповісти на запитання, що потрібно змінити в цій іграшці для того, щоб вона стала кращою, цікавішою. Надається така інструкція: «Уяви, що ти чарівник. Ти можеш робити все що завгодно. І ось тобі приносять таку іграшку і просять переробити її, щоб із нею стало цікавіше гратися, щоб вона стала кращою. Що б ти зробив?»

У разі нерозуміння або утруднення інструкція доповнюється, уточнюється таким чином: «Ніхто не хоче гратися з цим зайчиком. Як же його змінити? Що конкретно потрібно зробити, щоб всім захотілося з ним пограти?»

Система якісного та кількісного оцінювання креативності містить трибальну шкалу:

1 бал (репродуктивний рівень) – зміна зовнішнього вигляду предмета, форми, розміру, кількості, кольору матерії; додавання, віднімання, переконструювання окремих елементів.

2 бали (комбінаторний рівень) – пропозиція нерухомої зміни, а також зміна позиції окремих елементів.

3 бали (продуктивний рівень) – приведення предмета в рух. Пасивна динаміка (імітація руху предмета); механічна активність предмета (під зовнішнім впливом); автоматична активність предмета.

Пізнавальна сфера.

Виділення істотних ознак (методика «Четвертий зайвий»). Середній по всій вибірці бал за виконання цього завдання дорівнював 4,1 (тобто приблизно 80 % від максимуму). Цікаво, що за успішності виконання завдань методики «Четвертий зайвий» спостерігався істотний розкид даних. Якщо

більшість дітей (близько 60 %) практично повністю впоралися із запропонованими завданнями, (правильно розв'язавши всі або 4 з 5), то інші вирішили тільки 1–2 завдання. Були також діти, які не змогли правильно дати відповідь на жодне з питань. Аналізуючи обґрунтування неправильних відповідей дітей, можна помітити, що вирішуючи запропоновані завдання, ці діти керувалися не понятійною, а життєвою логікою. Така логіка відображає тип мислення молодших дошкільнят. Водночас більшість відповідей дітей відображали опору на істотні, функціональні властивості предметів.

Наочно-образне мислення (методика «Схематизація»).

Методика «Схематизація» виявила досить високі результати в обстежених дітей. Якщо максимально високий бал за її виконання дорівнював 20, то середній по вибірці бал виявився рівним 10,85, що відповідає 55 % від можливого максимуму. При цьому 44 % дітей практично повністю впоралися з цим завданням і отримали максимально високі бали. Низькі бали за виконання завдання здобули тільки 5,8 % дітей. У решти дошкільнят показники близькі до середніх по групі.

Ці результати уможливають висновок, що наочно-образне мислення, як найбільш характерне для дітей дошкільного віку, у п'ятирічному віці досягає високого рівня свого розвитку.

Логічна послідовність подій (методика «Розповідь за картинками»).

Завдання – розкласти 4 картинки в логічній послідовності і розповісти по них розповідь – виявилось досить простим для більшості дітей. Добре впоралася з ним майже половина дітей (44,8 %). При цьому лише четверта частина (25 %) дітей виконали це завдання на низькому рівні; середній бал за виконання методики виявився досить високим – 2,19 (при максимумі в 3 бали).

Довільна сфера (методика «Візерунок»).

За цією методикою отримані досить низькі показники. Тільки 22 % дітей добре впоралися із запропонованим завданням і змогли пояснити свої дії правилом у процесі виконання візерунка. Значне число дітей (32,6 %) не

могли постійно слідувати правилу у своїх діях. Привертає до себе увагу нерозвиненість тонкої моторики руки і відсутність графічних навичок. Незважаючи на регулярні заняття з образотворчої діяльності, більшість п'ятирічних дітей погано володіли олівцем і не могли провести чітких ліній. Все це свідчить не тільки про відсутність графічних, рухових умінь, а й про несформованість певних мозкових структур, відповідальних за формування загальної довільності. Дефіцит довільності (як у розумовій, так і в руховій сфері) є одним з найбільш важливих фактів, отриманих в обстеженні.

Ігрова діяльність. Спостереження за довільною діяльністю дітей показало, що значна частина дошкільників (приблизно 30 %) у вільний час не гралися. Вони здійснювали окремі предметні дії (катання машинок, кидання м'яча), розглядали книжки, малювали, займалися конструктором Лего тощо.

Найбільш популярними у дошкільнят виявилися традиційні побутові сюжети: «Магазин», «Лікарня» і «Перукарня» (30 % випадків). Друге місце посіли сюжети, пов'язані з доглядом за лялькою. Годування, вкладання спати, прогулянка, купання «доньки» і т. п. спостерігалися в 23 % випадків. Сюди ж входять варіанти гри в «доньки-матері» і сучасний різновид цієї гри – «Сім'я ляльки Барбі». У хлопчиків частіше програвалися сюжети, пов'язані із захистом і нападом («Поліцейські і злодії», «Бандити і наші», «Мисливці за привидами», «Погоня за злочинцями» і т. ін.). Подібні агресивні сюжети траплялися в 10 % випадків.

Досить часто (близько 10 %) застосовувалися сюжети телепередач і мультфільмів («Людина-павук», «Черепашки-ніндзя», «Останній герой», «Бригада», «Зачаровані» та ін.). Решта сюжетів були поодинокими і мали різний характер («Цирк», «ДАІ», «Літак», «Політ на Місяць», «Ганці», «Собачки» і т. ін.).

Згідно з отриманими даними, велика частина дітей (65 %) мають найвищі рівні розвитку гри (3 і 4), тільки 7,5 % з них перебувають на нижчому, першому рівні. Ці результати явно розходяться з даними

попереднього обстеження і реальним станом справ, яке констатують педагоги та психологи.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук ; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / [Богуш А. М., Варяниця Л. О., Гавриш Н. В. та ін.] ; наук. ред. А. М. Богуш ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
4. Кононко Е. Л. Я – сам / Е. Л. Кононко. – Киев : Радянська школа, 1983. – 96 с.
5. Кулачківська С. Є. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) / Світлана Євгенівна Кулачківська, Світлана Олексіївна Ладивір. – К. : Нора-прінт, 1996. – 108 с.
6. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому / Мария Монтессори ; [сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов]. – М. : Издат.дом "Карпуз", 2000. – 272 с.
7. Развитие самостоятельности в интеллектуально-творческой деятельности дошкольников : метод. материалы, – Ульяновск, 2007. – С. 3–7.
8. Ранне дитинство: стан, проблеми, перспективи розвитку. – К. : ЮНІСЕФ, 2003. – С. 73.
9. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Константин Дмитриевич Ушинский ; [под ред В. Я. Струминского]. – М., 1953. – Т. 1. – 638 с.
10. Фребель Ф. Воспитание человека / Ф. Фребель // История дошкольной зарубежной педагогики : хрестоматия / сост. Н. Б. Мчелидзе, А. А. Лебененко, Е. А. Гребенщикова. – М. : Просвещение, 1974. – С. 204–207.

2.3. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та формування відповідальності у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ

Г. Беленька

Актуальність питання формування в особистості почуття відповідальності пояснюється тим, що сучасне суспільство прагне вибудувати стратегію свого розвитку на засадах демократії, найважливішими ознаками якої є свобода і відповідальність. Відповідальність, як якість особистості, у психолого-педагогічних дослідженнях розглядається переважно в контексті аналізу її (особистості)

морального розвитку. Враховуючи той факт, що всі базові якості особистості закладаються в ранньому та дошкільному дитинстві, можемо з упевненістю сказати, що й основи відповідального ставлення до себе, інших людей, речей, соціальних подій формуються в цей період.

Питання формування відповідальності є одним із стрижневих у виховній роботі з дітьми. Педагогічні упущення у вихованні дітей дошкільного віку надалі обертаються великими проблемами особистості й соціуму.

Велику увагу значущості відповідальності як одній із найвищих цінностей приділяли відомі філософи: В. Віндельбанд, Г. Йонас, І. Кант, Ж.-Ж. Руссо, Е. Фромм та інші. Згідно з ученням І. Канта, у душі кожної людини живе етичний закон – закон належного. Цей закон він назвав категоричним імперативом. Кант стверджував, що кожна особа володіє довершеною гідністю, абсолютною цінністю. Спираючись на цей постулат, можемо стверджувати: гідна людина завжди відповідальна перед іншими та собою. Проте, щоб притаманна людині гідність могла проявитися, а відповідальність сформуватися у стійку якість, дорослим слід бути уважними до дитини і своєчасно докласти виховних зусиль для забезпечення умов успішного становлення підростаючої особистості.

Французький філософ-просвітител ь Ж.-Ж. Руссо наголошував на тому, що спрямовувати виховання дитини повинен вихователь, але так, щоб сама дитина цього не помічала. Вихователь має налаштувати навколишнє середовище дитини таким чином, щоб воно саме підказувало моральне рішення. Присилування як метод виховання ним рішуче відкидався, натомість пропонувалося поступове формування почуття відповідальності у дитини за свої слова і вчинки шляхом використання методу «природних наслідків». Згідно з його баченням виховного процесу, саме бажання і воля дитини спонукають її до вибору як основи дії. За умов правильно організованого виховання цей вибір стає моральним, а звичка до морального вибору веде до формування почуття відповідальності.

Німецьким філософом В. Віндельбандом наприкінці XIX століття було введено у науковий обіг поняття «право відповідальності». На його думку, це право полягає в тому, щоб здійснювати за допомогою відповідальності моральні норми [8]. Кожна норма має свою цінність, а відповідальність – різні ступені. Відповідальність учений відносив до категорій етики, вважаючи, що соціальні проблеми, які виникають внаслідок безвідповідальності людини чи групи людей, є насамперед проблемами етичними.

Американський філософ-екзистенціаліст Г. Йонас виокремив різні типи відповідальності, які найбільшою мірою поширені в суспільстві: природна та штучна (договірна); горизонтальна та вертикальна; легальна та моральна. Поділ обумовлений фактором, що викликає її виникнення. Природна відповідальність виникає природним шляхом, вона безперечна і постійна. Прикладом такої відповідальності є батьківська відповідальність, оскільки їй притаманні вищезначені властивості. Договірна відповідальність визначається змістом, попередньою домовленістю, часом, завданням, дорученням, компетенцією особи чи ряду осіб. Прийняття такої відповідальності містить у собі елемент вибору, від якого можна відмовитись [4, с. 147].

Вертикальна відповідальність – це відповідальність сильного за слабшого. Горизонтальна відповідальність – відповідальність групи людей перед спільною метою. Легальна – відповідальність, встановлена на рівні закону, тобто зовнішня. Моральна – суб'єктивні почуття, що супроводжують вчинок, тобто внутрішня. Важливими різновидами відповідальності, що зумовлені лексичним значенням самого слова, є відповідальність «за щось чи когось» та відповідальність «перед кимось». Перша передбачає відповідальність особистості за власні вчинки і наслідки своєї діяльності. Друга – відповідальність перед кимось, насамперед іншими людьми [там же].

За Е. Фроммом, відповідальність співвідноситься з такими гуманістичними цінностями, як турбота, любов, повага і свобода.

Відповідальність у філософському контексті розглядається у поєднанні з поняттям обов'язку. Оскільки проблема обов'язку є проблемою співвідношення особистого і суспільного інтересу, а у дітей дошкільного віку, через психологічні особливості розвитку, особисті інтереси переважають над суспільними, виховання відповідальності є складною справою і ґрунтується на загальних засадах морального виховання, моральної свідомості в цьому віці.

Розуміння процесу формування моральної свідомості особистості, а отже й такої моральної риси людини, як відповідальність, дає теорія морального розвитку Лоуренса Колберга. Згідно з цією теорією, мораль певною мірою притаманна кожній людині, інакше вона не може вважатися людиною. Проте мораль буває різною, а моральність особистості не виникає спонтанно – вона формується під впливом низки факторів. За теорією Л. Колберга, моральний розвиток особистості відбувається поетапно. Ці етапи взаємозалежні і тісно пов'язані з когнітивним розвитком особистості. Відповідальність як складник моральності, відповідно, також формується поетапно, на основі знань й розвивається у напрямі від виконавської до усвідомленої.

У дошкільному віці відповідальність певною мірою характеризує ставлення дитини до оточуючих і полягає у вмінні дитини спрогнозувати (передбачити) реакцію дорослого чи іншої дитини на її вчинок. Тому стосовно одних людей дитина виявляє відповідальність, щодо інших – ні. Якщо дорослий висуває чіткі вимоги до поведінки і діяльності дитини, надає оцінку її діям і досягненням – дитина поводитиметься відповідально. Якщо ж вимоги постійно змінюються, а поведінка й діяльність дорослими не оцінюються чи оцінюються формально, у дитини не буде стимулу до відповідальних дій. Педагогічною основою формування відповідальності в дошкільному віці виступає така організація життя дитини, в результаті якої у дітей формується звичка до дисциплінованості і поваги до оточуючих, розуміння не лише їхніх потреб, але й станів (радісний, задоволений,

засмучений, розгублений, втомлений, хворий тощо). Дитина має відчувати себе причетною до життя людей найближчого оточення, змін у ньому, його атмосфері та успішності функціонування. За таких умов відповідальність може виступати мотивом вчинків дитини (І. Бех). Також І. Бех підкреслює, що відповідальність виявляється лише у вільних вчинках та діях особистості, тому для її формування і вияву дітям слід надавати можливість діяти самостійно і самостійно здійснювати моральний вибір.

*Сутність і структура відповідальності –
базової якості особистості старшого дошкільника*

Відповідальність виступає характеристикою будь-яких взаємин, що виникають і встановлюються між людьми, і стосується різних аспектів їхньої діяльності. Виявляється вона лише у вільних вчинках та діях особистості. Згідно із твердженням І. Беха, відповідальність – це усвідомлення особистістю власної повинності, власних обов'язків і розумне їх виконання.

Елементарні прояви почуття відповідальності у дітей можна спостерігати вже на межі раннього і дошкільного віку, тобто тоді, коли відбуваються такі психологічні зміни в особистості дитини, як усвідомлення свого «Я», зародження самосвідомості, прагнення виділитися з-поміж людей, що її оточують. У старшому дошкільному віці градація між відповідальною і безвідповідальною поведінкою дитини стає чітко виявленою. Вихователі дітей дошкільного віку, які мають досвід роботи з ними, засвідчують, що малюки здатні до відповідальної поведінки і прагнуть до неї, якщо постійно бачать відповідний приклад з боку дорослих, мають можливість вправлятися і отримують оцінку своїх дій.

Як якість особистості, відповідальність має зовнішню та внутрішню сторони, що суттєво різняться своїми характеристиками. Зовнішня – означена чіткістю виконання встановлених норм взаємодії з оточуючими під прямим чи опосередкованим контролем. Внутрішня (моральна, етична) сторона відповідальності характеризує людину поза формальними

взаєминами й соціальними ролями та відображає її сутність у той час, коли вона перебуває наодинці із собою.

Структура відповідальності може бути представлена так:

- знання норм і правил поведінки в соціумі;
- володіння практичними вміннями з різних видів діяльності;
- ставлення до діяльності та суб'єктів взаємодії, емпатія (К. Роджерс);
- усвідомлення значущості виконуваних дій чи діяльності;
- прогнозування можливих наслідків своїх дій та вчинків.

У дітей старшого дошкільного віку, згідно з дослідженням, проведеним Т. Фасолько [14], розрізняють такі рівні сформованості відповідальної поведінки:

- ініціативна відповідальність – поведінка дитини визначається тим, що вона не тільки розуміє значення відповідального виконання доручених справ, а й відчуває задоволення від поведінки такого типу, проявляє ініціативу, пропонує шляхи вирішення завдань, наполеглива, досягає успішного результату. У спілкуванні орієнтується на інших, вміє відчути необхідність допомоги, проявляє співчуття, турботу, творчо підходить до справ, знає і використовує моральні норми;

- виконавська відповідальність – дитина наполеглива, старанна, добросовісна, орієнтується на моральні норми і дотримується їх. Діє за вказівкою дорослого, не проявляє власної ініціативи;

- конформна відповідальність – дитина знає моральні норми і дотримується їх, але тільки в присутності дорослого. Поза контролем моральна поведінка зникає. Дитина вміє «пристосовуватись» до вимог дорослих, орієнтується на моральні норми, оцінюючи можливість використання їх у корисних цілях;

- безвідповідальність – дитина прагне за першої нагоди уникнути необхідної поведінки, залишає доручену справу. Власні інтереси ставить найвище.

Відповідальність, на думку дослідниці, засвідчує готовність дошкільника виконувати складні соціально значущі завдання: ініціювати відмову від гри на користь важливої для інших праці, не ухилятися від розв'язання проблем, не полишати розпочату справу, а доводити її до кінця, дотримуватись доцільної поведінки, керуватися здоровим глуздом. Тобто, передумовою відповідальності є вибір дитиною можливої поведінки. Вибір, своєю чергою, підпорядковується мотивації. А на мотивацію вчинку дитини дошкільного віку, насамперед, впливає оцінка її дій та результатів з боку значущого дорослого.

Щоб сформувати у дитини дошкільного віку відповідальну поведінку, передусім треба послідовно здійснити три кроки: орієнтуючись на базові потреби дитини у любові та визнанні, викликати й закріпити в неї емоційну потребу у моральній поведінці; надати чіткі знання про норми і правила моральних дій, що ведуть до встановлення позитивних взаємин з оточуючими; забезпечити можливості для набуття власного досвіду відповідальної поведінки.

Для формування у дітей дошкільного віку відповідальності у середовищі буття дитини мають бути створені певні педагогічні умови. Детальне обґрунтування педагогічних умов представлено у дослідженні Н. Басюк. Серед них: насичення виховного середовища емоційним фоном доброзичливості, взаєморозуміння і співробітництва; надання дітям знань про норми і правила поведінки; систематичне залучення дітей до різних видів діяльності; єдність зусиль батьків і педагогів у вихованні почуття відповідальності. Проте дослідження Н. Басюк охоплювало дітей молодшого шкільного віку [1]. Щодо дітей дошкільного віку, то особливої уваги потребує організація ігрової діяльності, як такої, в якій формуються і розвиваються їхні моральні якості, поєднання зусиль батьків і педагогів у вихованні почуття відповідальності.

*Становлення проблеми формування відповідальності
особистості в період дошкільного дитинства (історичний аспект)*

Формування базових якостей особистості – проблема, що своїми витокami сягає античної філософії стародавньої Греції, класичної німецької філософії, червоною ниткою проходить крізь твори Г. Сковороди, Т. Шевченка, М. Бердяєва та ряду інших філософів.

Що стосується дітей дошкільного віку, то ставлення до них і вимоги до їх виховання змінювалися зі зміною соціальних формацій, історичного розвитку суспільства. Постійний науковий інтерес до дошкільного дитинства виник лише у XVII сторіччі, з появою праць чеського педагога Яна Амоса Коменського. Психологи і педагоги тривалий час досліджували можливості формування у дітей моральних якостей, пройшовши у своїх пошуках шлях від виховання в них слухняності й дисциплінованості до формування самостійності й надання свободи вибору. Сучасними науковцями були визначені такі базові якості особистості, формування яких має розпочинатися в дошкільному віці: самостійність, працелюбність, людяність, самолюбність, спостережливість, відповідальність, розсудливість, справедливість, самовладання, креативність.

Стосовно формування відповідальності у дітей, то у вітчизняній педагогіці існувало два підходи до вирішення цього питання. Перший пов'язаний з ім'ям відомого педагога – А. Макаренка. Згідно з його концепцією, відповідальність особистості формується у колективі і через колектив у результаті сильного емоційного переживання. Це відповідальність залежності, у якій власні почуття людини мотивують її діяльність.

Інший підхід був запропонований і реалізований В. Сухомлинським. Відповідно до цього підходу, дитину з раннього віку слід учити жити за законами добра, розвивати емпатію, формуючи у неї такі якості, як милосердя, вміння розуміти іншого, сердечність, людяність. У результаті такого виховання і формується відповідальність як здатність реагувати на почуття іншої людини.

У 60–70-х роках ХХ століття у працях З. Борисової, Р. Буре, Д. Сергєєвої порушувалися питання виховання відповідальності у дітей дошкільного віку в трудовій діяльності. Автори розглядали його як відчуття дитиною своєї корисності для інших, усвідомлення значущості своєї праці для колективу і обов'язковість її виконання. У подальших дослідженнях Л. Артемової, Г. Беленької, К. Клімової, Т. Поніманської, Г. Уранової, Т. Фасолько та інших були розглянуті можливості виховання відповідальності у дітей в різних видах діяльності. Вчені дійшли висновків: відповідальність як якість особистості не формується спонтанно; для виховання відповідальності у дітей в період дошкільного віку слід створити спеціальні педагогічні умови; в основу виховання відповідальності мають бути покладені знання дітьми моральних норм, що конкретизуються у правилах поведінки та взаємодії з оточуючими.

Висвітленню різних аспектів проблеми формування в дітей відповідальності присвячені роботи І. Беха, Т. Веретенко, В. Горovenко, М. Левківського, М. Сметанського, О. Сухомлинської, В. Савченко, Н. Огренич, В. Оржеховської та інших. Спільною у працях вітчизняних учених була теза про потребу формування особистості на основі загальнолюдських моральних цінностей, серед яких вагоме місце посідає відповідальність, а також положення про виховання і розвиток дитини через залучення її до різних видів діяльності.

У сучасних дослідженнях проблеми відповідальності простежуються три основні напрями. Перший – висвітлює проблему виховання цієї моральної якості на різних вікових етапах розвитку особистості (І. Бех, Ж. Завадська, Л. Ітельсон, К. Клімова, А. Колесова, Т. Морозкіна, Л. Славіна, В. Татенко, Л. Татомир, Л. Шевченко, Т. Фасолько). У працях другого напрямку відповідальність розглядається як феномен міжособистісних взаємин у груповій діяльності (В. Агєєв, Л. Сухінська). Третій – представлено в роботах, присвячених висвітленню питань виховання

відповідальності в конкретному виді діяльності (Т. Гаєва, Л. Коршунова, К. Муздибаєв, А. Слобідський, Н. Стаднік та інші).

Орієнтуючись на ці теоретичні положення, педагоги дошкільних навчальних закладів спрямовують зусилля на виховання дитини як вільної гармонійної особистості, здатної і в реальному часі, і у майбутньому відповідально ставитися до життя, навчання, діяльності, природи, сім'ї, здоров'я тощо. Проте, зважаючи на складність проблеми, існує потреба у розкритті та деталізації механізму формування відповідальності у дітей в період дошкільного дитинства, що є найбільш сенситивним для закладання основ моральності у свідомості особистості.

*Когнітивний компонент у структурі
відповідальності дитини старшого дошкільного віку*

Відповідальність – риса особистості, яка виступає сутнісним показником її моральної вихованості і регулює поведінку. Формується вона на основі знань про моральні норми і правила поведінки. Без цієї інформації особистість не може успішно соціалізуватися. Перші знання про прийняті (і дотримувані) у суспільстві норми взаємин дитина раннього віку отримує шляхом спостережень за поведінкою дорослих, а засвоює шляхом наслідування і вправляння. Значущість особи дорослого у житті дитини стимулює її наслідувати дії дорослих. Відповідно, саме приклад дорослого виступає основним методом впливу на малюка. Надалі, у дошкільному віці, дитина здатна засвоїти і систематизувати досить складну інформацію через мовлення і навчання. Проте отримані знання лише підтверджують чи спростують результати попереднього досвіду соціалізації дитини у найближчому середовищі – родині. Саме тому на батьків дітей дошкільного віку і осіб, що їх заміщують, покладається велика відповідальність як за власну поведінку, так і за зміст та емоційне забарвлення знань дітей про норми і правила моральної поведінки.

Знання дітей, що виступають основою формування відповідальності, умовно можна поділити на декілька груп:

1. Знання про норми поведінки серед людей (необхідність дотримання правил поведінки, прийнятих у родині, дошкільному закладі, транспорті, громадських місцях; значення і способи вітання, вияву поваги, надання допомоги тощо).
2. Знання про правила організації та здійснення різних видів діяльності (визначення мети діяльності, планування, передбачення результату, добір потрібних матеріалів та знаряддя, правила побудови співпраці, дотримання охайності, необхідність доводити розпочату діяльність до кінця).
3. Знання про емоції та емоційні стани людей, що виникають у результаті взаємодії з іншими людьми, причини їх виникнення (словом, діяльністю чи бездіяльністю можна викликати в оточуючих радість і сум, можна образити, можна підняти настрій тощо).
4. Знання про працю дорослих, обов'язки людей у соціумі, взаємозв'язок і взаємозалежність членів суспільства (професії дорослих, обов'язки членів родини, працівників дошкільного закладу, інших установ, суспільну значущість праці, необхідність, користь та радість праці).

Не всі знання дитина дошкільного віку може засвоїти самотужки. Якщо знання про норми поведінки серед людей вона сприймає наочно, закріплює шляхом наслідування і багаторазових вправлянь, то знання про правила організації та виконання різних видів діяльності (елементи культури діяльності), емоції та емоційні стани людей, суспільну значущість праці, обов'язки людей у соціумі, взаємозв'язок і взаємозалежність членів суспільства їй мають надати дорослі. Сучасні програми розвитку дітей в дошкільних навчальних закладах «Дитина», «Я у Світі», «Українське довілля» уможливають поетапне і систематичне надання дітям необхідних знань. Рухаючись у напрямі: назва (правила, емоції, професії тощо), опис-характеристика, причина, наслідок ігнорування, ставлення людей, дорослий створює умови для міцного засвоєння дітьми знань і надалі може зосередити

зусилля на формуванні у них емоційно-ціннісного ставлення до моральних якостей особистості, в тому числі відповідальності.

*Емоційно-ціннісний компонент у структурі
відповідальності дитини старшого дошкільного віку*

Результати психологічних досліджень Л. Виготського, О. Кононко, С. Ладивір, Г. Люблінської, С. Рубінштейна доводять, що успішне усвідомлення дитиною важливих морально-етичних норм ґрунтується на її емоційній сфері. Якщо доросла людина осягає будь-яку інформацію спочатку розумом, далі кваліфікує своє чуттєве враження від неї і вдається до відповідної активної дії, то дитина дошкільного віку спочатку діє, потім диференціює свої чуттєві враження і лише тоді осягає інформацію розумом [9, с. 3–4]. Тому позитивне емоційне забарвлення якщо не процесу, то результату моральної дії виступає необхідною умовою формування такого складного морального почуття, як відповідальність.

Моральні норми для дітей дошкільного віку ще не є цінністю. Натомість любов і визнання з боку оточуючих (насамперед значущих дорослих) є для них надзвичайно важливими. Щоб почуватись упевнено, відчувати свою корисність і значущість, дитині потрібно, щоб хтось схвалював її дії, визнавав досягнення, вірив у її можливості. Зокрема, в одному з досліджень було проведено спостереження за дітьми п'ятирічного віку до яких були застосовані такі методи покарання, як:

- позбавлення задоволення (перегляду мультфільмів, споживання солодощів);
- негативна вербальна оцінка поведінки дитини («ти вчинив погано, не виконав того, що тобі доручили»);
- тимчасовий «арешт» (посидіти на стільчику в кутку 5 хвилин);
- емоційна замкненість дорослого (дорослий виконував всі необхідні для забезпечення нормальної життєдіяльності малюка дії – годував його, збирав на прогулянку тощо, але ігнорував емоційні сигнали дитини – посмішку, погляд, силу та тембр голосу, крик, плач).

Результати спостережень показали, що найбільш гостро діти реагують саме на емоційне відсторонення близької людини і докладають максимум зусиль для його подолання. Усмішка дорослого – лагідна, схвальна, добрий погляд, ніжне слово є для малюка найсильнішим стимулом до моральних дій.

На думку С. Ладивір, емоції є своєрідним зовнішнім виявом внутрішнього світу дитини. Різноманітні переживання, що виникають у дитини в численних життєвих ситуаціях уже в перші роки життя, взаємодіючи, створюють своєрідне емоційне світосприймання. Внаслідок систематичних повторень закладається так званий емоційний фундамент духовного буття дитячої особистості, який водночас є важливим додатком до джерела всіх проявів її активності. Використання дорослим оцінок дій та вчинків дитини, що приводять до виникнення у неї позитивних емоцій, сприяє закріпленню навичок моральних дій. Схвалення перших проявів відповідальної поведінки дитини, дотримання нею домовленостей/правил співжиття серед інших людей, ініціативності у моральних вчинках має бути обов'язковим атрибутом взаємин дорослого і дитини, оскільки є спонукою розвитку відповідальності. Наприклад, навіть за дотримання трирічним малюком обов'язкового ритуалу підготовки до сну, коли він складає іграшки на відведене для них місце, позитивна оцінка дорослим його перших дій стимулює подальшу діяльність. Вияв дорослим позитивних емоцій сигналізує дитині про правильність її дій і викликає задоволення від їх результату.

За концепцією сутнісних сил людини, характер діяльності індивіда обумовлений одним із чотирьох видів спонукань: стимулом, мотивом, інтересом, ідеалом. Емоційне задоволення для дитини дошкільного віку виступає і стимулом, і мотивом відповідальної діяльності. Мотив та інтерес, безпосередньо впливаючи на результат діяльності, опосередковано впливають і на розвиток відповідального ставлення до неї. Щодо ідеалу, то для дитини дошкільного віку ідеалом і зразком для наслідування виступають передусім батьки, потім – вихователі, друзі з групи дошкільного закладу чи

двору, герої дитячих художніх творів, екранні герої з популярних фільмів та мультфільмів, а також персонажі улюблених комп'ютерних ігор. Про кожен з цих категорій та їхню роль у формуванні в дитини почуття відповідальності слід сказати окремо.

Згідно з дослідженнями В. Мухіної, батьки своєю поведінкою і стилем життя активно впливають на ту частину структури самосвідомості особистості, що несе в собі ціннісні орієнтації на індивідуальний життєвий шлях людини. Відповідальна поведінка батьків виступає зразком для наслідування, а емоційна підтримка ними позитивних зрушень у поведінці дитини забезпечує ефективний процес, який можемо назвати «вихованням радістю». Сутність його полягає в тому, що відповідальні дії і вчинки дитини не просто схвалюються батьками, а підтримуються таким чином, що викликають у дитини почуття радості і стимулюють бажання знову його відчувати. Це, насамперед, радість дитини від спілкування з близькими, можливість відчувати їхнє задоволення, захоплення, гордість за її поведінку.

«Виховання радістю» є однією з найефективніших педагогічних технологій. Вона з успіхом використовувалася у Радянському Союзі у повоєнний період розбудови держави, освоєння цілинних земель, будівництва БАМу тощо. Молоді люди з радістю сприймали і переборювали труднощі, радість досягнення ставала стимулом докладання сил і самовдосконалення.

Вихователі дітей дошкільного віку виступають для них також зразком для наслідування. Вихователька багато вміє і багато знає, а це те, до чого усіма силами прагнуть діти. Якщо вони люблять свою виховательку, то намагаються наслідувати її поведінку, стиль мовлення і навіть зовнішність. Позитивне ставлення малюків до вихователя і бажання отримати схвалення від нього є сильним стимулом морального розвитку.

Друзі в групі дошкільного навчального закладу, товариші з двору чи інші діти, з якими спілкуються дошкільнята, також можуть виступати зразком для наслідування, але лише тоді, коли дорослі прямими вказівками

не змушують їх цього робити. Здебільшого, зразком для дошкільнят виступають однолітки, які вміють і знають більше, або, з тієї ж причини, старші діти. За старшими дітьми малюки просто ходять «хвостиком», наслідуючи їхні дії і слова. У багатодітних родинах чи різновікових групах дошкільних закладів виховання молодших дітей старшими є нормою. За сучасних умов розвитку суспільства і системи суспільного дошкільного виховання, коли сім'ї переважно є одно- або малодітними, а групи дошкільних навчальних закладів різновіковими, взаємини маленьких дітей зі старшими потребують уваги і контролю з боку дорослих. Дорослі мають бути впевненими, що малюк отримає позитивний приклад для наслідування у спілкуванні зі старшими друзями.

До добрих і шляхетних вчинків спонукають дітей герої дитячих художніх творів. Дошкільників цікавлять твори із захопливими сюжетами, динамікою подій, що інтригують, спрямовують увагу на сприймання змісту. Це твори І. Франка, М. Коцюбинського, Ю. Збанацького, М. Вінграновського, Д. Павличка, Є. Гуцало. Крім казок, діти із задоволенням слухають оповідання про життя і працю людей (твори М. Коцюбинського «Десять робітників», Т. Коломієць «Хліб», О. Донченка «Голубий гвинтик», «Золоте яєчко», В. Чухліба «Зимова казка», Г. Беленької «Фея Офелія» тощо).

Дітей приваблює сюжет і риси характеру головних героїв, що подібні до рис характеру самих дітей. До того ж вони не люблять ідеальних героїв: занадто дисциплінованих, слухняних, позитивних, тому що у житті таких не буває. З дитячим героєм повинні траплятися ті самі неприємності і пригоди, що і з дитиною. Тому діти із захопленням слухають про Буратіно, Незнайку, Вереду, Петрика. Герої В. Нестайка (Веснянка), Н. Забіли (Ясочка, Катруся), О. Донченка (Софійка), Галини Пагутяк (хлопчик на прізвище Лялечка), Г. Беленької (Олесь) близькі їм за характером і своєю поведінкою у різноманітних життєвих ситуаціях слугують зразком для поведінки.

В Україні добре знана серед малечі завдяки «абабагаламазьким» книжкам творчість британського письменника Роальда Дала, зокрема «Чарлі

і шоколадна фабрика», «Матильда», «Джеймс і гігантський персик», «Гремліни», за окремими з яких знято фільми і мультфільми. Всі вони спрямовані на формування кращих моральних якостей у дітей, зокрема і відповідальності. Допоможуть у вихованні базових якостей особистості твори таких сучасних зарубіжних авторів, як Крістін Леро, Жосалін Саншагрен, Ніколь Надо та інших.

Не менш впливовими на моральну сферу дітей є екранні герої з популярних фільмів та мультфільмів. Персонажі мультиплікаційних фільмів демонструють дитині найрізноманітніші способи взаємодії з навколишнім світом. Вони формують у малюка первинні уявлення про добро і зло, еталони гарного і поганого поведіння. Зазначимо, що існує значна різниця між вітчизняними старими мультфільмами і закордонними (від американських до японських). На думку дитячого психолога І. Медведевої, причиною цього є глибокі розбіжності у картині світу [11, с. 47].

Серед мультфільмів, які варто порекомендувати як такі, що сприяють формуванню відповідальності у дітей: «Найменший гном» (реж. М. Каменецький, «Союзмультфільм»), «Найбільший друг» (реж. П. Носов, «Союзмультфільм»), «Чарівний мішечок» (реж. А. Полушкін, «Куйбишевтелестудії»), «Капітошка» і «Капітошко, повертайся!» (реж. Б. Храневич, «Київнаукфільм»), цікаві історії про козаків (реж. В. Дахно, «Київнаукфільм»), «Лунтік» (реж. Н. Углицьких), анімаційні фільми кіностудії Уолта Діснея: «Білосніжка», «Бембі», «Красуня і чудовисько», «Король Лев», канадський серіал «My Little Pony: Friendship is Magic» (реж. Лорен Фауст, Джейсон Тіссен, Джеймс Вуттон).

Розглядаючи позитиви і ризики від надмірного захоплення дітьми мультфільмами, ми вважаємо, що рішення полягає в умілому та адекватному використанні мультиплікації, що несе виховну ідею, з метою формування певних якостей особистості дитини. Надзвичайно важливо враховувати цей чинник і контролювати: що дивляться діти дошкільного віку, як оцінюють

поведінку героїв, оскільки наприкінці дошкільного періоду закінчується формування «першого абриса дитячого світогляду» (Д. Ельконін).

*Поведінковий компонент у структурі
відповідальності дитини старшого дошкільного віку*

Згідно з діяльнісним підходом до виховання, що утвердився у педагогічній науці, головним джерелом розвитку особистості є діяльність, у процесі якої набувається та інтеріоризується досвід. У діяльності формуються і розвиваються всі, без винятку, риси або властивості особистості. Тому поведінковий компонент є чи не найвагомим у структурі кожної з базових якостей особистості. Залучаючи дитину до різних видів діяльності, ми формуємо спочатку навички і звичку до діяльності, надалі сукупність звичок і ставлення складаються у характер особистості, що визначається набором якостей.

Приблизно з п'ятирічного віку дитина, перш ніж виконати трудове доручення дорослого, поцікавиться: навіщо це робити? для чого? Це є свідченням того, що дитина хоче зрозуміти мету діяльності. Якщо мета праці їй зрозуміла і сприйнята, дитина намагатиметься виконати її якнайкраще. У старшому дошкільному віці діти здатні й до самооцінки результатів своїх дій, співвіднесення мети та отриманого результату. Важливого значення набуває й мотивація діяльності. За зрозумілої мотивації вони починають ставитися до виконуваної роботи з належною відповідальністю.

В умовах дошкільного навчального закладу значний вплив на дитину здійснює авторитет вихователя, а також визнання групи. І. Бех знаходить шляхи розвитку відповідальності дітей у їхній спільній діяльності, під час якої «...інтенсивно проявляється груповий вплив на особистість: тут діють механізми емоційного зараження, ідентифікації, відповідальності за групу й за себе» [2, с. 12]. При цьому велике значення надається почуттю корисності для іншого, яке «є тією підвалиною, на якій будується моральна система особистості, адже сутнісна характеристика цього почуття – сприяння людині – стосується і правдивості, і справедливості, і вірності, і надійності та

багатьох інших моральних ставлень» [2, с. 15].

Буття дитини в групі дошкільного навчального закладу постійно створює умови, сприятливі для формування і розвитку почуття відповідальності за свої слова і дії. Якщо в групі панує позитивна атмосфера, життя насичене цікавими колективними справами, а особистість кожної дитини є значущою для вихователя, моральні якості вихованців формуються успішно. Зростаючи від формальної, керованої дорослим, до внутрішньої, керованої власним «Я» форми, така моральна якість як відповідальність поступово стає нормою побудови взаємин дитини з навколишнім світом.

Проте, якщо розглядати особливості формування у дошкільнят почуття відповідальності у різних видах діяльності: ігровій, комунікативній, трудовій, художній, то можна побачити, що цей процес у кожному з перелічених видів відбувається по-різному. *В ігровій діяльності* дитина бере на себе відповідальність за чітке дотримання правил гри і тим самим сприяє успішному розгортанню ігрового сюжету. Пам'ятаймо, що у дошкільному віці гра є провідним видом діяльності, і не лише тому, що вона займає найбільше часу дитини, а тому, що зумовлює якісні зміни у її психіці. Гра завжди розгортається за певними правилами. Мотивом до виконання правил гри є бажання дитини бути прилученою до групи дітей, що граються; прагнення до визнання однолітками; зацікавленість у розгортанні сюжету гри; намагання уникнути конфліктів. На узгодження власних бажань із бажаннями партнерів по грі дитину спрямовує розвинена уява. Спочатку вона лише підсвідомо відчуває, що дотримання правил забезпечить успішність гри, а згодом усвідомлює – в разі порушень правил гра зникає [11]. Результатом відповідальної поведінки дитини в ігровій діяльності, що полягає у дотриманні правил, є емоційне задоволення всіх її учасників перебігом гри і бажання продовжувати її у попередньому складі.

У трудовій діяльності дитини відповідальне ставлення до виконання трудових дій формується за умови розуміння нею мотиву праці та значущості її результату. У дітей молодшого дошкільного віку праця тісно пов'язана з

грою, їх приваблює сам процес діяльності, подобається копати, мити, поливати рослини тощо. Захоплюючись процесом діяльності, малюк забуває про кінцевий результат. У старшому ж дошкільному віці дитина здатна досягти запланованого результату, не зважаючи на внутрішні та зовнішні відволікаючі моменти. Стрижнем, що утримує її в межах виконуваної діяльності, є ставлення (почуття) до значущого дорослого – мами, інших членів родини, вихователя, а також суб'єктів діяльності (рослин, представників тваринного світу). Це можуть бути почуття прихильності, любові, поваги, дружби, турботи тощо. Вони проявляється через конкретні дії завдяки усвідомленню дитиною своїх можливостей (можу це зробити) і закріплюються позитивними емоціями відчуття своєї корисності та значущості. Тож розвиток почуттєвої сфери дитини, її емоційного інтелекту виступає запорукою формування відповідальності у трудовій діяльності.

Діти старшого дошкільного віку здатні не лише самостійно визначати мету праці (господарсько-побутової, ручної, праці в природі), а й планувати її, добирати матеріали та знаряддя, виконувати трудові дії у необхідній послідовності, оцінювати результат і, за потреби, поліпшувати його (Г. Беленька, М. Машовець, В. Павленчик). Наприклад, вирішивши помити іграшки чи випрати носовички, дитина спочатку шукає відповідну посудину(миску, іграшкову ванночку тощо) і мило, потім виконує необхідні дії (миє, пере, полоще, розміщує для просушки), далі прибирає миску з водою та мило і звертається до дорослого за оцінюванням власних дій. Як свідчить досвід, прибирання робочого місця – нецікава й небажана для дітей справа, проте вони поступово привчаються виконувати її, орієнтуючись на ставлення дорослого, його оцінку. Поступово такий досвід діяльності формує звичку відповідального ставлення до праці і вміння сприймати її цілісно: від постановки мети й підготовки робочого місця до отримання результату і прибирання робочого місця. Усвідомлення значущості своєї праці для себе та інших формує позитивну самооцінку, впевненість дитини в собі, закріплює цю якість як необхідну у поведінці.

У художній діяльності формування відповідальності має свою специфіку. Вона залежить від інтересу дитини до цього виду діяльності та розвитку її художніх здібностей. Якщо розуміти під відповідальністю вміння визначати мету і доводити справу до кінця, то дитина дошкільного віку в цьому виді діяльності не може похвалитися такою якістю. Процес творчої діяльності настільки відповідає природі дитини, захоплює її, що малюк не може полишити діяльність, навіть досягнувши мети. Він починає «вдосконалювати» свою творчу роботу: додавати нові елементи, щось змінювати, деталізувати, допоки від початкового задуму майже нічого не залишиться. Чим більше розвинуті творчі здібності дитини, тим складніше їй дотримуватися загальних правил виконання діяльності.

Якщо ж дитина ставиться до художньої діяльності спокійно і та не входить до кола її інтересів і потреб, то до виконання завдань дорослого вона ставиться як до будь-яких інших: виконує вказівки, демонструє результат і очікує оцінки. У виконанні діяльності дотримується загальноприйнятих правил, хоча й не демонструє високих результатів. Яскраво виявляє виконавську відповідальність.

Мотивом для розвитку відповідальності у художній діяльності виступає ставлення до дорослого, розуміння його очікувань і оцінювання, що супроводжується доброзичливим аналізом як результату, так і способів діяльності, обраних дитиною, та зусиль, що докладені для його досягнення.

Найбільш складно відповідальність формується у *комунікативній діяльності* дітей. Комунікативна діяльність дошкільника спрямована, насамперед, на розуміння інших людей та встановлення взаємин з ними. Міжособистісні взаємини дошкільнят дуже складні і суперечливі. Всі малюки мають різний характер, що позначається на характері їхньої комунікації. Об'єднуючим ядром будь якої комунікативної діяльності дітей виступає спільна діяльність.

Вона об'єднує дітей загальною метою, завданням, радіощами, засмученнями, переживаннями за спільну справу. У ній має місце розподіл

обов'язків, узгодженість дій. Беручи участь у спільній діяльності, дитина вчиться поступатися бажанням однолітків чи переконувати їх у своїй правоті, докладати зусилля для досягнення загального результату [11].

Відповідальність у комунікативній діяльності передбачає відповідальність дитини за свої слова. Це складний вид відповідальності навіть для дорослої людини. У дитини дошкільного віку дотримання відповідальності за свої слова, обіцянки ускладнюється через особливості перебігу психічних процесів: пам'яті, уяви, уваги, мислення. Наприклад, дітям властиво забувати про дане слово, уявляти, що вони виконали обіцяне, переключати увагу на сильніший подразник через ситуативні афективно забарвлені спонуки, а також будувати судження, що виправдовують недотримання слова.

Проте збагачення індивідуального й суспільного досвіду дитини в процесі гри та інших видів діяльності, засвоєння нею, під впливом цілеспрямованої педагогічної роботи, правил і норм співжиття у колективі, загальнолюдських моральних цінностей як регуляторів соціально належної поведінки приводить наприкінці старшого дошкільного віку до ґрунтовних якісних змін у психіці дітей. На шостому році життя є вже достатньо усталеними і функціонально дієвими такі «внутрішні інстанції» підростаючої особистості, як її образ «Я», самооцінка, самолюбство, рівень домагань, особистісні очікування тощо.

К. Роджерс розглядає як один зі складників відповідальності особистості – емпатію: здатність особистості співчувати, співпереживати, сприяти іншій людині. Для розвитку емпатії у дітей дорослі мають з раннього віку дбати про формування у них потреби небайдужого ставлення до інших (людей, об'єктів природи) та вміння вербально і невербально виявляти співчуття. Основним методом виступає приклад дорослого, який за допомогою різних засобів (міміки, жестів, слів, дій) візуалізує свої емоції перед дитиною. Вроджена здатність малюка до наслідування забезпечує можливість сприйняття і привласнення продемонстрованих способів

взаємодії з оточуючими. Допоміжними методами слугують: читання дитячої літератури, ігри-драматизації, ігри-фантазії, розглядання картинок і бесіди за їхнім змістом, розповіді з власного досвіду.

Не менше значення має і рефлексія. Вона формується і розвивається у процесі комунікативної діяльності. Ця здатність полягає в тому, що дитина починає оцінювати себе з погляду інших людей, навчається ніби збоку аналізувати свої дії, приймати рішення, враховуючи при цьому можливу реакцію на її дії партнерів по спілкуванню. Із здатністю до рефлексії пов'язане і таке новоутворення старшого дошкільного віку, як антиципація – передбачення наслідків своїх дій та їх оцінок іншими, упередження тієї чи іншої негативної ситуації. Найбільш ранньою формою моральної самооцінки є сором. Результатом відповідальності особистості за свої слова є повага до неї оточуючих і почуття впевненості у своїх силах.

Щоб сформувати у дитини дошкільного віку відповідальну поведінку в комунікативній діяльності, насамперед необхідно послідовно здійснити такі кроки: подбати про розвиток і постійне збагачення мовлення дитини як основного засобу спілкування; орієнтуючись на базові потреби дитини у любові та визнанні, викликати й закріпити в неї емоційну потребу у моральній поведінці; надати чіткі знання про норми і правила моральних дій, що ведуть до встановлення позитивних взаємин з оточуючими; забезпечити можливості для набуття власного досвіду відповідальної поведінки.

Педагогічний досвід формування

відповідальності у дітей в умовах дошкільного навчального закладу

Щоб з'ясувати стан формування базових якостей старшого дошкільника в системі сучасної дошкільної освіти, ми провели анкетування, у якому взяли участь 117 батьків, 46 вихователів і 42 вчителя першого класу.

Як засвідчують результати анкетування батьків, вихователів дітей старшого дошкільного віку і вчителів першокласників, переважна більшість дітей шести-семи років вирізняється низьким рівнем сформованості відповідальності.

Анкета передбачала відповіді на такі запитання:

1. Як ви розумієте поняття «відповідальність»?
2. Чи можливо, на вашу думку, сформувати у дітей старшого дошкільного віку почуття відповідальності?
3. Як, на вашу думку, проявляється почуття відповідальності у дитини?
4. Що треба робити дорослим, щоб сформувати у дитини почуття відповідальності?

З'ясовано, що під відповідальністю дорослі розуміють уміння дотримуватися даного слова, доводити розпочату справу до кінця, чесно відповідати за свої вчинки, не перекладати провину на іншого.

Переважна більшість батьків (82 %) вважає, що в дошкільному віці ще рано говорити про формування відповідальності, оскільки це складне почуття і сформувати його можна лише у старшому віці. Серед учителів першого класу негативних відповідей було менше, проте загальна кількість педагогів, які вважають, що у старшому дошкільному віці відповідальність як якість особистості не може бути сформована, сягнула 61 %. У відповідях вихователів дітей дошкільного віку ця цифра значно зменшилася. Педагоги, що працюють з дітьми старшого дошкільного віку, вважають, що за правильного виховання у дітей на кінець дошкільного віку можна сформувати основи відповідальності (76 % опитаних). Але це вимагає зусиль з боку дорослого і раціонально організованої взаємодії дитини з оточуючими.

Отже, думки дорослих розділилися. Батьки дітей дошкільного віку і вчителі початкової школи, що працюють з шести-семирічними першокласниками, були єдині в думці, що загалом діти цього віку вирізняються низьким рівнем сформованості відповідальності. Вихователі дітей старшого дошкільного віку заперечують цю думку. При цьому вони зазначають, що в домашніх умовах батьки не сприяють вихованню у дітей відповідальності, обмежуючи свободу діяльності дитини і виконуючи за неї значну частину доступної роботи з метою економії часу на її виконання та якості результату (одягають, складають речі, чистять взуття, здійснюють всю

хатню роботу без залучення до неї дитини, доглядають за домашніми тваринами та кімнатними рослинами).

В умовах шкільного навчання першокласники проходять складний процес зміни умов і провідного виду діяльності. Це гальмує інтерференцію набутих у період дошкільного дитинства вмінь і навичок. Та пройшовши період адаптації, першокласник, у більшості випадків, починає діяти відповідально стосовно вимог вчителя, товаришів, навчання. І це не лише заслуга вчителя, а результат актуалізації попередньо сформованих умінь, в основі яких лежить моральний імператив особистості. До основ формування відповідальності дитини в період дошкільного дитинства вихователі віднесли: знання дитиною норм і правил поведінки в колективі, вміння з культури діяльності (ігрової, трудової, навчальної, спілкування), елементарні навички із самообслуговування та інших доступних видів праці, почуття поваги до старших, звичка до дисциплінованості.

По-різному відповіли батьки дошкільнят, вихователі й учителі початкової школи на питання про те, як проявляється почуття відповідальності у дітей шести-семи років. Батьки вважають, що виявом відповідальності дитини є її слухняність; вчителі початкової школи назвали виконання вимог вчителя і вміння дотримуватися слова; вихователі – здатність дитини орієнтуватися на почуття інших людей (мами, виховательки, друзів тощо), прогнозувати їх (мама зрадіє, вихователька буде задоволена, бабусі буде легше тощо), прагнення до визнання своїх умінь та можливостей оточуючими.

Щоб сформувати у дитини почуття відповідальності, на думку всіх учасників анкетування, слід дотримуватися єдності вимог освітніх закладів і родини до організації життєдіяльності дітей. При цьому вихователі наголошують на необхідності надання дітям більшої свободи у виборі діяльності та способів її досягнення, підтримки й оцінювання зусиль дитини, батьки – на навчанні дітей умінь організації власної діяльності та контролі її виконання. При цьому батьки й педагоги єдині в думці, що головну роль у

формуванні відповідальності дитини відіграє особистий приклад дорослого. А серед видів діяльності, у яких найбільш активно формується почуття відповідальності, назвали трудову.

Для діагностування рівня сформованості відповідальності у дітей старшого дошкільного віку ми використали такі методи: спостереження за поведінкою дітей у різних видах діяльності, бесіди (за картинками, змістом художнього твору, результатами діяльності). У констатувальному етапі дослідження взяли участь чотири групи дітей старшого дошкільного віку, загальна кількість дітей – 122 особи. З них – 64 дошкільники увійшли до експериментальної групи (ЕГ) і 58 – до контрольної (КГ).

Спостереження за дітьми під час виконання ними різних видів діяльності засвідчили: дошкільники найбільш схильні дотримуватися прийнятих правил і відповідально їх виконувати саме в ігровій діяльності. Порушення правил веде до припинення гри чи виключення з неї учасника, який їх не дотримується. При цьому діти голосно заявляють (кричать): «Не за правилами!», «Ти граєш неправильно!», привертаючи увагу всіх до порушника правил гри. Рішення про виключення з гри приймається колегіально всіма її учасниками. У разі, коли порушник правил просить вибачення і обіцяє їх більше не порушувати, йому можуть дозволити продовжити участь у грі. Ми відзначали той факт, що діти-порушники правил стають після цього найбільш ревними дотримувачами правил, контролюючи й усіх інших. Одного разу виключення дитини з колективної гри буває достатньо, щоб надалі вона відповідально ставилася до виконання встановлених правил.

У трудовій діяльності діти діють по-різному, залежно від мотивації і набутих умінь діяльності. Якщо йдеться про обов'язкове трудове доручення в дошкільному навчальному закладі (чергування в куточку природи, підготовка столів до занять, сервіровка перед прийомом їжі тощо), зі змістом якого діти добре ознайомлені, вони швидко виконують всі необхідні дії від початку до кінця і поспішають повернутися до цікавішого виду діяльності.

Щодо праці із самообслуговування, то ми констатували вибіркоче і ситуативне ставлення дітей до різних дій, що забезпечують якісне виконання культурно-гігієнічних навичок та навичок по догляду за одягом, речами і помешканням. Наприклад, дії з миття рук, вмивання, чищення зубів за присутності одного дорослого виконуються дітьми відповідально (самостійно, в повному обсязі, якісно), за присутності іншого – ігноруються, виконуються похапцем, аби відбути. Чищення та складання одягу в дошкільному навчальному закладі діти здійснюють швидко і легко, в домашніх умовах – не завжди, а інколи й зовсім не вважають за потрібне це робити. У школі, за свідченням вчителів, навички із самообслуговування та догляду за своїми речами краще виконують дівчата, хлопчики частіше забувають і гублять свої речі, не піклуються про їхній зовнішній вигляд, не миють без нагадування руки перед їжею тощо.

Праця в природі цікавить дітей чи не найбільше. Вони із задоволенням доглядають за рослинами і тваринами, виявляючи при цьому старанність, ініціативність та відповідальність. Проте одноманітність дій і обмеження ініціативи дітей призводять до втрати інтересу й виникнення байдужого, безвідповідального ставлення до праці, що виявляється у забуванні дитиною про необхідність догляду за живими істотами чи формальному виконанні обов'язків. В умовах дошкільного навчального закладу та школи догляд за рослинами часто зводиться лише до поливу рослин, а догляд за тваринами – до годування їх під наглядом дорослого. Така одноманітна діяльність не стимулює формування відповідальності у дітей стосовно зазначених об'єктів.

Спостереження за діяльністю дітей, яким було надано право самостійно вигуляти тварину (кролика), в іншому випадку – здійснити купання рослини, засвідчили: діти шести-семирічного віку здатні тривалий час зосереджуватись на дорученій діяльності і виконувати її з усією відповідальністю. При цьому вони стримують свої бажання зайнятися іншою справою (грою), нехтують незручностями, піклуються про створення оптимально комфортних умов для свого підопічного.

Наприклад, коли двом дівчатам доручили «викупати» кімнатні рослини (два горщики: білокрильник (кала) та амариліс), вони спочатку поставили до миски білокрильник, спробували помити його з лійки, піднімаючи її таким чином, щоб струмені води падали на верхівки листя і стікали до нижніх частин рослини. Але побачили, що вода не промиває всіх листочків, при цьому під вагою крапель листя дуже нахилиється, перезволожена земля разом із водою з горщика перетікає у миску і вся рослина набуває досить негарного вигляду. Дівчата почали міркувати, як помити листя, щоб не зашкодити рослині. Спробували ганчіркою, та не знайшли маленької. Спробували розірвати – не вийшло. Тоді взяли ножиці і розрізали ганчірку навпіл. Маленькими ганчірками швидко вимили листя першої рослини, відставили її вбік, на клейонку. Поставили до миски амариліс, розглянули його. Вирішили, що в нього листя розташоване інакше, ніж у білокрильника, і його можна помити з лійки. Проте згадали, що вода з лійки перезволожує ґрунт у горщику і потім розбризкується разом із землею. Вирішили, що треба закрити ґрунт, і зробили це за допомогою однієї з маленьких ганчірочок. Потім одна з дівчат почала лити воду на верхівку рослини, а друга в цей час протирала їх ганчіркою. Коли обидві рослини були вимиті, дівчатка побігли до вихователя і попросили: «А можна ми й інші рослини помиемо?»

В іншому випадку ми спостерігали за поведінкою двох дітей (хлопчика і дівчинки), яким доручили на прогулянці догляд за кроликом, якого винесли на подвір'я без клітки, залишивши її для дезінфекції. Діти влаштувалися на імпровізованій галявині в «куточку лісу». У їхньому розпорядженні був килимок, корзина з кроликом, одна морквина і мішечок для трави. Діти спочатку сіли на килимку, а кролика пустили на траву. Коли побачили, що він активно рухається, почали міркувати, як зробити йому загорожу, щоб не втік. Вони швидко згорнули килимок і загородили ним дорогу кроликові з одного боку, потім поставили своє взуття в одну лінію, утворивши таким чином другу лінію загорожі. Третю і четверту лінію загорожі вони створили, витягнувшись на траві і поставивши між собою порожню корзинку. Спочатку

діти просто спостерігали за кроликом, що рухався в обмеженій ними площині. Потім вирішили, що треба нарвати йому травички. Почали домовлятися, як це краще зробити: рвати по черзі чи носити кролика у кошику із собою? Домовилися: дівчинка сидітиме з кроликом, а хлопчик відійде подалі і рватиме там траву. Ми бачили, з якою відповідальністю діти ставилися до взятих на себе зобов'язань: дівчинка, залишившись сама, узяла кролика на руки і не випускала, доки не прийшов її товариш. Він же, своєю чергою, зриваючи траву і наповнюючи нею мішечок, весь час оглядався, перевіряючи, як там справи у його подруги.

І в першому, і у другому випадку діти продемонстрували вміння планувати діяльність, передбачати її результати, домовлятися між собою, здійснювати контроль і самоконтроль процесу та результату трудових дій, не відволікатися від дорученого завдання, доводити справу до кінця.

У художній праці діти також демонстрували високий рівень ініціативної відповідальності, оскільки мали значущий мотив (виготовити листівку-вітання для мами, зробити сувенір з природного матеріалу на виставку) і розуміли зміст діяльності. Діти зверталися по допомогу до вихователя, але зрозумівши, як треба робити ту чи іншу дію, говорили: «далі я сам, я вмію» й продовжували діяти самостійно, не відходячи від попереднього задуму.

У навчальній діяльності і підготовці до неї діти такого ставлення не виявляли. Переважно вони прагнули перетворити навчання на гру, а якщо це їм не вдавалося, швидко втрачали до діяльності інтерес, нудьгували, виявляли нетерпіння, невдоволення і бажання зайнятися іншим видом діяльності.

Загалом, за даними констатувального етапу експерименту, узагальнивши спостереження за дітьми в різних видах діяльності, ми отримали такі результати, орієнтуючись на визначені Т. Фасолько рівні сформованості відповідальності старших дошкільників (табл. 2.3).

Рівні сформованості відповідальності старших дошкільників

Рівні/Групи	ЕГ (к-ть дітей – 64)	ЕГ (%)	КГ (к-ть дітей – 58)	КГ (%)
високий (ініціативна відповідальність)	10	15,6	28	13,8
оптимальний (виконавська відповідальність)	22	34,37	21	36,2
достатній (конформна відповідальність)	18	28,12	20	34,5
недостатній (безвідповідальність)	14	21,9	9	15,5

Згідно з дослідженням Т. Фасолько, означені рівні мають такі характеристики:

- ініціативна відповідальність – дитина не тільки розуміє значення відповідального виконання доручених справ, а й відчуває задоволення від поведінки такого типу, проявляє ініціативу, пропонує шляхи вирішення завдань, наполеглива, досягає успішного результату. У спілкуванні орієнтується на інших, уміє відчути необхідність допомоги, проявляє співчуття, турботу, творчо підходить до справ, знає і використовує моральні норми;
- виконавська відповідальність – дитина наполегливо, старанно і добросовісно ставиться до діяльності, орієнтується на моральні норми і дотримується їх. Діє за вказівкою дорослого, не виявляючи власної ініціативи;
- конформна відповідальність – дитина знає моральні норми і дотримується їх у присутності дорослого. Поза контролем моральна поведінка зникає;
- безвідповідальність – дитина уникає необхідної поведінки, за першої нагоди залишає доручену справу. Власні інтереси ставить найвище.

За результатами дослідження, у більшості дітей старшого дошкільного віку сформована виконавська і конформна відповідальність (62,5 % в ЕГ, 41 % у КГ), що свідчить про досить високі можливості формування цієї особистісної якості у дошкільний період. Проте показники кількості дітей, у

яких не сформована відповідальність, а спостерігається безвідповідальне ставлення до людей, діяльності, власної поведінки, коливаються в межах від 15,5 % в ЕГ, до 21,9 % в КГ, що засвідчує потребу посилення роботи у цьому напрямі з метою забезпечення комфортних умов подальшої соціалізації дитини в соціумі.

Для діагностування рівня сформованості відповідальності у дітей старшого дошкільного віку використовувалися такі методи: спостереження за поведінкою дітей в різних видах діяльності, бесіди (за картинками, змістом художнього твору, результатами діяльності).

Формування у старших дошкільників почуття відповідальності

Розпочинаючи роботу з формування у старших дошкільників почуття відповідальності, ми виходили з того, що всі базові якості особистості формуються цілісно, у тісному взаємозв'язку, впливають одна на одну, підсилюють ефективність кожної у продуктивних видах діяльності дитини, поступово перетворюючись на риси характеру. Тому в основу освітнього процесу нами був покладений інтегрований підхід до організації діяльності дітей та розвиток їхньої емоційної сфери.

Орієнтуючись на актуальні інтереси та потреби дітей старшого дошкільного віку, ігрову діяльність як провідну на цьому етапі розвитку особистості, ми вибудували систему роботи, спрямовану на розвиток базових якостей особистості у різних видах діяльності. Її підґрунтя становив інтегрований підхід до розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфер дітей, формування вмінь розуміти оточуючих, а також трудових умінь, що забезпечують можливість виконувати різні види діяльності для задоволення власних потреб та на користь інших людей.

Метою дослідження було визначено формування моральної відповідальності дитини, тобто не просто слухняності й дисциплінованості, а відповідальності за вибір форми поведінки. Ми прагнули, щоб дитина навчилася зважати на вимоги соціуму (у нашому випадку – групи дошкільного закладу) і добровільно відповідати за наслідки своїх слів, дій та вчинків.

Виходячи із структури моральної відповідальності, яка визначається як єдність трьох компонентів: когнітивного, емоційно-мотиваційного і діяльнісно-поведінкового, та задля окреслення виховних завдань, умовно ми виділили такі етапи формування почуття відповідальності: перший етап: когнітивно-емоційний; другий етап: діяльнісно-вольовий; третій етап: усвідомлено-творчий.

Когнітивний компонент відповідальності визначив завдання першого етапу: надати дітям знання про моральні норми поведінки, самооцінку, яка забезпечує уміння аналізувати свої можливості. Орієнтуючись на емоційно-мотиваційний компонент відповідальності, ми передбачили формування на цьому ж етапі позитивного ставлення дітей до моральних норм, мотивацію бажання діяти відповідно до них, розвиток емпатії, почуття провини, сорому через невиконання норм.

На другому етапі роботи, орієнтуючись на діяльнісно-поведінковий компонент, ми спрямували зусилля на забезпечення готовності дітей дотримуватися норм та вимог групи, розвиток здатності відповідати за наслідки своїх вчинків, виконувати соціальні ролі, контролювати і коригувати свою поведінку відповідно до прийнятих норм.

На третьому етапі надали можливість дітям діяти самостійно і творчо реалізовувати набуті знання в різних видах діяльності під опосередкованим контролем дорослого.

Усі ці завдання вирішувалися в контексті щоденної організації спільної діяльності колективу дітей і вихователя, спрямованої на вирішення конкретних завдань: пізнання нового, підготовка до свята, влаштування квітника і городу на ділянці, постановка вистави-театралізації, створення куточка книжки в групі, оволодіння технікою розпису писанок, виготовлення іграшок тощо. Стрижневим моментом організації колективних видів діяльності дітей групи стало прийняття спільного рішення. Дітям дошкільного віку важко було усвідомити, що вибір чогось одного – це нерідко відмова від іншого. Щоб вони усвідомили необхідність

підпорядкування власних бажань потребам колективу, доводилося захоплювати їх ідеєю, мотивувати вірою в їхні можливості, довірою та любов'ю. Мотивацією виступала й активна взаємодія дитини з вихователем, якої вони завжди прагнуть, і використання цікавих матеріалів та атрибутів діяльності, та насамперед – надання свободи у прийнятті рішень і виконанні дорученої частини спільної справи.

Тож виховання відповідальної поведінки у старших дошкільників здійснювалося шляхом формування емоційної готовності до поведінки, орієнтованої на моральну норму відповідальності, що проявляється у створенні образу-враження, емоційного насичення інформації з метою виникнення переживань; поряд із цим відбувалося ознайомлення зі змістом норми відповідальності та конкретизація його у правилах; надалі – шляхом організації спільної діяльності і формування у дітей власного досвіду відповідальної поведінки; на третьому етапі – шляхом надання можливості осмислити набутий досвід і творчо реалізувати його в діяльності.

Педагогічні умови, що забезпечували ефективність формування почуття відповідальності у дітей: зрозумілий мотив діяльності, яскраві атрибути та матеріали, зв'язок усіх видів діяльності з ігровою, постійна підтримка зусиль кожної дитини з боку вихователя (нагадування, мотивація, доброзичлива вказівка, оцінка результатів діяльності через призму власних почуттів: «Мені приємно, що ...», «Як я рада, що...», «Я пишаюся тобою», «Я знала, що ви це зможете», «Я засмучена, що...», «Я впевнена, що ви старалися» тощо).

Ми констатували факт, що відповідальна поведінка, сформована в одному виді спільної діяльності (у нашому випадку – спільних трудових справах, ігрових ситуаціях) переносилася на інші види дитячих взаємин: уміння організувати спільну гру, орієнтовану на рівні права та інтереси кожного, виконання навчальних завдань, ставлення до трудових доручень, обіцянок. Усе це змінювало на позитив взаємини дітей з оточуючими, загальний психологічний клімат групи.

Висновки: метою виховання відповідальності в дошкільному віці є досягнення такого її рівня, коли наслідки кожного вчинку мають у свідомості дитини проекцію на майбутнє.

Щоб стати власною філософією життя дорослої особистості, відповідальність має спочатку стати звичкою її поведінки у дитячі роки. Формування відповідальності починається з того моменту, коли дитина здатна виконати короткотривале доручення дорослого, тобто приблизно з трьох років. Найбільш інтенсивно вона розвивається у віці від п'яти до десяти років, коли дитина активно засвоює знання і будує взаємини з оточуючими. Чинниками формування відповідальності виступає емоційна задоволеність дитини від позитивної оцінки її дій значущими дорослими, позитивний приклад дорослих і товаришів, художня література, зразки для наслідування, що пропонуються екранними засобами, насамперед через дитячі фільми та мультфільми, досвід спільної діяльності. Критеріями відповідальної поведінки є: уявлення дітей про значення і зміст моральної норми відповідальності; позитивне ставлення до відповідальності як моральної характеристики особистості; вміння діяти відповідно до норми моральної поведінки.

Список використаних джерел

1. Басюк Н. А. Формування почуття відповідальності у молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2005.
2. Бех І. Д. Від волі до особистості. – К. : Україна-Віта. – 1995. – 220 с.
3. Бех І. Д. Гідність як духовний геном особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 76–89.
4. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб / І. Д. Бех. – К. : Академвидав. 2012. – 14 с. – (Серія «Альма – матер»).
5. Бех І. Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 5–15.
6. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
7. Заболоцька С. І. Вплив перегляду дошкільниками мультфільмів на їх моральну поведінку. – Режим доступу: www.VuzLib.com.
8. Козлова Н. П. Этика ответственности в условиях техногенной цивилизации Ганса Йонсена : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук 09.00.05. – этика / Н. П. Козлова; – М. : МГУ, 2007. – 24 с.
9. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника. – К. : Світич, 2009. – 208 с.

10. Крайг Р. Психологія розвитку / Р. Крайг, Д. Бокум// Психологія розвитку. – 9-те вид. – СПб. : Пітер, 2007. – 940 с. – (Серія «Майстри психології»).
11. Лисина М. І. Проблеми онтогенезу спілкування. – М. : Просвещение, 1976. – 156 с.
12. Сабадуха В. О. Філософсько-методологічний аналіз категорії «відповідальність» / В. О. Сабадуха // Філософія. – 2012. – № 1 (115). – С. 166–170.
13. Сухомлинський В. О. Виховання обов'язку / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 472–488.
14. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук : 13.00.08. – дошкільна освіта / Т. С. Фасолько ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2000. – 18 с.
15. Філософський енциклопедичний словник / [редкол.В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
16. Anderson D. R. Educational television is not an oxymoron. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 557. – 1998. – P. 24–38.(D).
17. Wrint J. C. Family television use and its relation to children's cognitive skills and social behavior / Wrint J. C., St. Peters, M., & Huston A. C. In: J. Bryant (Ed.). Television and the American family, 1990. – P. 227–251.

2.4. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та формування чуйності у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ

О. Полякова

Проблема виховання гуманних цінностей, моральних якостей дітей завжди була в центрі уваги науковців. Теоретичні засади морального виховання відображені у працях психологів і педагогів І. Беха, Л. Виготського, Г. Жирської, І. Кона, О. Леві, А. Реги та інших. Коло наукових інтересів О. Кононко, В. Котирло, Л. Стрелкової становить розвиток моральних почуттів у дошкільній педагогіці та психології. Значний внесок у розвиток цього питання зробили І. Ващенко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. Наукові праці І. Беха, В. Киричок, В. Кузьменко, Т. Поніманської, К. Чорної розкривають питання формування моральних почуттів, моральних цінностей, проблему морального розвитку особистості.

У наукових доробках І. Беха, В. Білоусової, А. Богущ, О. Коберника, Т. Кравченко, В. Кременя, В. Кузя, А. Маслоу, Т. Поніманської, І. Рогальської, О. Сухомлинської та інших акцентовано на необхідності якомога раніше ознайомити дітей із моральними поняттями, уявленнями, навчати доброти, виховувати в них відповідні особистісні якості.

Поніманська Т. зазначає, що соціально-політичні зміни в житті суспільства і потреба підготовки дітей до них зумовили посилення інтересу до соціальних аспектів виховання дітей. Керування своєю поведінкою і способами спілкування, здатність вибору адекватної альтернативи поведінки, орієнтації у нових обставинах, відчуття свого місця в товаристві інших людей є також сферою соціального розвитку дитини. Моральною характеристикою цих складників є людяність, яка у дошкільному віці виступає як емоційний чинник, тобто почуття співпереживання, співчуття, що визначають уміння діяти на основі не лише розуміння іншого і володіння комунікативними навичками й уміннями, а й гуманного ставлення до людей. Науковець стверджує, що механізмом перетворення моральних норм на суб'єктивну моральність є моральні почуття – стійкі переживання у свідомості дитини, її суб'єктивне ставлення до себе, явищ суспільного буття, до інших людей. Завдяки моральним почуттям моральна свідомість і вчинки набувають морального смислу [8].

Емоційна чутливість зумовлює сенситивність психіки до сприймання емоційного стану іншого, тобто передує чуйності. Досить ґрунтовно ця проблема висвітлена в науковому доробку І. Беха. Він уперше вводить в обіг термін «вчинок-чуйність», під яким розуміє міру причетності однієї людини до життя іншої: її справ, турбот, самопочуття. Вихованцеві психологічно легше здійснити вчинок-чуйність стосовно людини, яку він любить або якою дорожить. Тож виховання таких почуттів передує чуйному ставленню особистості до людей загалом [4].

Дослідник О. Кононко зазначає, що якості особистості є найважливішими та сутнісними для особистісного зростання, становлять фундамент особистісної культури дошкільника. У сучасній програмі «Я у Світі» автор виділяє один із показників компетентності дошкільника – сформованість базових якостей особистості. Базовий рівень якостей визначає і утворює нижню межу сформованості моральних якостей дошкільника: визнання чеснот і переваг інших людей, здатність розуміти інших, змогу

ставати на їхнє місце, співпереживати їм, допомагати за власним бажанням, робити людям добро, не розраховуючи на винагороду [9].

У зазначених наукових дослідженнях увага акцентується на тому, що добре ставлення тільки до своїх близьких, родичів ще не показник справжньої доброти, чуйності, щирості, доброзичливості особистості.

У системі людинознавчих наук «чуйність» зазвичай відносять до етичних категорій. Відтак, сутність цього феномену має глибоку психологічну природу і є основою стосунків між людьми. У зв'язку з цим виникає необхідність осмислити чуйність як цілісне морально-психологічне явище.

У наявних розробках з етики, присвячених проблемі чуйності, підкреслюється, насамперед, її соціальна природа. Вважається, що чуйність виникає з практики конкретних стосунків між людьми в результаті тривалого розвитку моральної свідомості. Людина тонко відчуває інших, їхні переживання, емоції, почуття. Вони властиві людям, що мають добре серце. Доречі, Е. Фромм розкривав поняття «чуйність» як негативний аспект моральної якості – сентиментальність.

На думку Є. Шовкомуд, чуйність можна розглядати як здатність відчувати і розуміти стан іншої людини через усвідомлення власних переживань. Це відбувається шляхом співпереживання і проявляється у формі дієвого співчуття та щирої співрадість. У філософських працях розглядалися лише дотичні до чуйності поняття, такі як співчуття, співпереживання, жалість, співрадість тощо, тобто прояви емпатії.

У словнику української мови «чуйність» тлумачиться як уважне і сердечне, доброзичливе, прихильне ставлення до людей; здатність активно, швидко реагувати на життєві події, факти; чуйне ставлення до чийого-небудь горя, до чийось переживань, потреб; почуття жалю, викликане чийим-небудь нещастям, горем; жаль, висловлений усно схваленням або дією підтримки з приводу нещастя, горя, що спіткали кого-небудь [1]. Педагогічний словник для молодих батьків визначає термін «чуйність» як моральну якість, що

характеризується уважним, щирим ставленням до людей, готовністю розділити з ними їхні труднощі, горе і радість, прийти на допомогу.

З етичного погляду, у понятті «чуйність» традиційно відображаються моральні норми, пов'язані з добровільними взаємними обов'язками як у суспільному, так і в особистому житті людей. Чуйність виступає регулятором моральних стосунків, і в цьому дослідники вбачають її основну функцію.

Чуйність – це моральна якість, яка відображає принцип гуманізму стосовно повсякденних взаємовідносин між людьми; розуміння мотивів, якими вони керуються у своїй поведінці; уважне ставлення до їхніх інтересів, проблем, які їх хвилюють, думок і почуттів; потреби та бажання людей; тактовне ставлення до самолюбства, гордості та почуття власної гідності інших людей; чужине ставлення до всіх; потреба душі і серця, яка приводить людину до благих діянь.

Чуйність також змушує критично ставитися до себе і відразу визначати реакцію співрозмовника на наші слова чи вчинки і, за необхідності, без почуття помилкового сорому вибачатися за допущену помилку. Чуйність – турбота про потреби, запити і бажання людей, уважність до їхніх інтересів, проблем; співчуття до навколишніх, готовність прийти на допомогу.

Аналіз стану визначення поняття «чуйності» у педагогічній практиці засвідчив, що чуйність – це вміння торкнутися людської душі ледь помітним рухом доброго серця, спрямованого до душі іншої людини. Це трепетне, ніжне і ласкаве ставлення до будь-якої істоти.

Отже, чуйність є елементом сфери суб'єктивного ставлення людини до інших людей і здійснює функцію регуляції цих стосунків. Узагальнюючи різні тлумачення поняття «чуйності», нами обрано інтегровану дефініцію. Ми погоджуємося з багатьма визначеннями науковців стосовно чуйності, але в контексті нашого наукового дослідження вважаємо, що чуйність – це *уважне і сердечне, доброзичливе, прихильне ставлення до людей, до чийого-небудь горя, до чийось переживань, потреб; турбота про потреби, запити і бажання людей, уважність до їхніх проблем, інтересів; співчуття до*

навколишніх, готовність прийти на допомогу; здатність активно, швидко реагувати на життєві події, факти усним схваленням або дією підтримки з приводу нещастя, горя, що спіткали кого-небудь.

Вступаючи в життя, діти стикаються з великою кількістю неписаних законів гуманного ставлення до людей, норм поведінки в товаристві, культури спілкування між людьми. Сформовані в дошкільному віці основи моральної спрямованості особистості значною мірою визначають подальше її життя. Упродовж дошкільного віку формується здатність правильно орієнтуватися на можливе ставлення дорослого до дитини, виявляється прагнення відповідати вимогам дорослих людей, бути визнаними ними. Крім того, до старшого дошкільного віку розвивається свідоме ставлення до своїх прав та обов'язків. Такий підхід відповідає сучасній меті виховання – створення умов для розвитку особистості дитини, сприяння формуванню базових якостей.

У дошкільному віці формуються основи моральної поведінки дитини: вміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі; люди різної статі, віку, роду занять та ін.); здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; уміння поважати інших людей, допомагати, турбуватися про них. Дитина вчиться рахуватися з думкою інших, співрадіти та співчувати, домовлятися і поступатися, співпереживати і ставити себе на місце однолітка. При цьому виняткового значення набуває виховання чуйності до світу людей і самого себе. В дошкільній педагогіці, як відзначає О. Кононко, тільки 10–20% старших дошкільнят здатні виявити чуйність до слабших за себе, без зовнішніх спонукань надати допомогу, добровільно розділити чийсь труднощі [2].

Результати проведеного нами дослідження свідчать, що чуйність, насамперед, пов'язана з умінням радіти і жаліти, відгукуватись на почуття інших і тримати свою душу відкритою. Вона починається з відчуження й розуміння психологічного стану іншої людини і проявляється в особистісних взаєминах. Чуйне ставлення один до одного не залежить від рівня освіти

батьків та їхнього соціального становища. Становлення та формування чуйності між старшими дошкільниками відбувається у специфічних для означеного віку видах діяльності – ігровій, навчальній, комунікативній, мистецькій, мовленнєвій та трудовій. Зміст, форма та динаміка взаємин старших дошкільників суттєво залежить від специфіки їх виховання в сім'ї та дошкільному навчальному закладі. Характер чуйних взаємин батьків і педагогів з дітьми слугують орієнтовною моделлю побудови дошкільниками контактів з однолітками. Значною мірою на чуйність між дошкільниками впливають їхній індивідуальний досвід налагодження взаємодії та прихильність до ровесника [6].

Вирішення завдань виховання чуйності у дошкільників потребує ініціативності та відповідальності працівників освіти і науки, уміння брати інших до уваги, рахуватися з відмінною від власної думкою, 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; адекватно відгукуватися на горе, неуспіх або погане самопочуття інших, відповідно коригувати свою поведінку та вміння прощати.

Становлення проблеми формування чуйності

дитини старшого дошкільного віку в історії дошкільної педагогіки

У першій половині ХХ століття практика виховання у трудових сім'ях спрямовувалася на формуванні у підростаючого покоління справедливих і гуманних відносин. Серед них провідними стали такі моральні якості, як миролюбність і гостинність, товариська солідарність і вірність щирому другові. «Яку дружбу заведеш, таке й життя поведеш», «З добрими людьми завжди згоди можна дійти», «Вірний приятель – то найбільший скарб», «Друга шукай, а найдеш – тримай», «Друзі пізнаються в біді», – повчав українська етнопедагогіка. Вона схвально відгукується про такі моральні риси людини, як доброта і щирість, прагнення до справедливості й рівності, готовність прийти на допомогу в біді, повага до старших, ввічливість,

оптимізм, уміння піклуватися про слабких і безпомічних, здатність поділитися останнім куснем хліба, а байдужість і зневагу до людей засуджує як виявлення підлості.

Практика народного виховання передбачає формування в кожній людині моральних оцінок з позицій добра, справедливості, що впливає з народного поняття моралі: моральний той, хто цнотливий, шляхетний, добродішній, праведний. До народного виховання належать і такі поняття, як людська гідність, честь, людяність, колективізм. Усі вони знайшли конкретизацію в моральному кодексі трудящих, основні принципи якого яскраво представлені у фольклорі, зокрема в народних прислів'ях і приказках. В основу моральності народна педагогіка кладе любов до Батьківщини, ставлення людини до праці, до людей і до себе особисто. Наприклад, українські народні прислів'я і приказки дожовтневого періоду закликають любити Батьківщину, рідний край («Нема в світі кращого краю, як своя країна!», «Кожному мила своя сторона»), захищати його від загарбників («За рідний край – хоч помирай», «Нуте, браття, або перемогу добути, або дома не бути!»), боротися проти соціального гніту і несправедливості, за торжество правди, волі й щастя («По правді роби – доброго кінця сподівайся», «Хліб-сіть їж, а правду ріж»), єднатися в боротьбі за соціальне визволення («Єдність і братерство – велика сила», «Громада – великий чоловік»), цінити працю («Без труда нема плода», «Праця чоловіка годує»), поважати гідність чесної людини («Хто принижує чужу честь, той і свою топче»), цінити справжню дружбу («Для приятеля нового не пускайся старого»), бути вимогливим до себе («Не лінився рано вставати та змолоду більше знати»).

В основу морального виховання дітей у радянські часи був покладений моральний кодекс будівника комунізму. З перемогою соціалізму почуття патріотизму наповнилося новим змістом. Народна педагогіка почала спрямовувати свою увагу на виховання в підростаючого покоління патріотизму, любові до Батьківщини, почуття гордості за свій народ, його трудові звершення, поваги до всіх народів нашої країни, ненависті до ворогів Вітчизни, відданості співдружності соціалістичних країн. Практика

морального виховання дітей дедалі ширше спиралася на фольклор радянської доби патріотичного змісту, «головним героєм якого є захисник першої в світі держави робітників» [10].

Очевидно, що без таких універсальних моральних цінностей, як чесність, совість, свобода, відповідальність, гідність, толерантність, патріотизм не можна навіть сподіватись на поліпшення ситуації в країні. Україна або стане моральнішою, або втратить свою незалежність. Проблема моралі суспільства сьогодні та морального виховання підростаючого покоління – це не просто напряму філософії чи педагогіці – це вже прерогатива національної безпеки.

Утвердження Української держави та її інтегрування до європейського співтовариства актуалізували гостру потребу виховання громадянина-мораліста. Дитині природно прагнути добра, а не зла. Сьогоднішні діти суттєво відрізняються від своїх ровесників минулих років, вони мають інші пріоритети, уподобання, інтереси. Засоби масової інформації, телевізор та комп'ютерні ігри для дошкільника є не стільки інформатором і джерелом засвоєння моделі поведінки, скільки конструктором, що програмує агресивний спосіб життя і систему цінностей, моральні норми поведінки. Дошкільники сприймають надбання людства не як блага, а як речі, яких не може не бути (світло, газ, засоби пересування, електроніка, ТВ). Сучасний світ з його взаєминами, цінностями відбивається у способах спілкування, співіснування і налагодження взаємин. Але основною причиною низького рівня моральності зростаючої особистості є те, що сьогоднішнє покоління дорослішає, врістає в життя нового, невизначеного суспільства з неоднозначними цінностями.

Серед вітчизняних педагогів сучасної доби розробкою теоретичного обґрунтування принципів людяності, гуманізму і втілення їх у практику займався В. Сухомлинський. Педагог розглядає проблеми морального виховання, які написані у вигляді бесід-звертань до дітей. На його переконання, справжня людина немислима без добрих почуттів. Виховання

починається з формування душевної чуйності, під якою педагог розумів уміння відгукуватися серцем, думками, почуттями на все те, що відбувається в навколишньому світі. Педагог вбачав у чуйності духовну силу, яка здатна вберегти дитяче серце від огрубіння, озлоблення, жорстокості, байдужості, від безсердечно-тупого ставлення до всього доброго і світлого в житті, насамперед до сердечного, теплого слова, бо зло в дитячому серці породжується тільки грубістю, байдужістю дорослих [11]. Як наслідок, сенс виховання чуйності в тому, щоб дитина, віддаючи душевну теплоту іншим людям, знаходила в цьому особисту радість.

У своїх працях (зокрема, «Моральне внушіння у справі виховання») Я. Чепіга звертав увагу на виховання дітей, послідовно відстоюючи принципи гуманістичної педагогіки. Він досліджував брехливість та покарання як один із засобів навіювання (внушіння), що найчастіше застосовується в сім'ї, і прийшов до висновку, що замість високого морального почуття у дитини з'являється особиста вигода та лиха думка.

Дослідник Н. Непомняща доводить, що якості, основи яких було сформовано у старшому дошкільному віці, виявляються дуже стійкими та зберігаються в головних своїх особливостях багато років. Натомість І. Шаповаленко зазначає, що у старшому дошкільному віці формується самооцінка, складником якої є оцінка власних моральних якостей, що виражається у дотриманні чи недотриманні правил, прийнятих у певному суспільстві. Л. Обухова і О. Скрипченко зазначають, що в цьому віці змінюються бажання та інтереси, виникають перші етичні інстанції й зародки світобачення, дитина починає керуватися у своїй поведінці моральними нормами.

Проблемі виховання національних, загальнолюдських, гуманістичних, моральних якостей та формування ціннісних орієнтацій особистості присвячено низку дисертаційних робіт: виховання моральних почуттів засобами казок народів світу (С. Бакуліна); формування етичних уявлень засобами художньої літератури (А. Виноградова); стимулювання морального

вибору (О. Кошелівська); вплив зразків усної народної творчості на формування моральних якостей (Салимхатова Хмара Ісмаїл); виховання моральних цінностей у педагогічній спадщині В. Сухомлинського (А. Семез).

Сучасна педагогічна наука розглядає різні аспекти виховання, морального зростання особистості, національної освіти та відродження духовності. У центрі уваги сьогодення – проблема духовного виховання молоді, і морального виховання дошкільників зокрема. Швидкі зміни в різних сферах життя, на жаль, іноді не залишають часу і місця у морально-виховному процесі як дошкільного закладу, так і сім'ї. Це позначається на характері взаємин представників різних вікових груп, системі цінностей, вимогах, правилах, поведінці. Виховання первинних базових якостей у дошкільників є нагальною проблемою суспільного характеру. Основним простором вияву базових якостей виступає людяність, складниками якої є чуйність, доброзичливість, турбота про потреби, прихильне ставлення до людей, співчуття до оточуючих.

У дошкільному віці формуються перші моральні уявлення, закладаються основи моральних почуттів. Островська Л. розглядає питання морального виховання дітей в дошкільному закладі як формування первинного почуття громадськості через гру, працю, заняття та бесіди з батьками [5].

Звертаючи увагу педагогів на факти порушення дітьми правил поведінки, психолог О. Запорожець зауважував, що у дошкільному віці це викликано не їх незнанням чи небажанням виконувати, а тим, що діти ще не орієнтуються на іншу людину, не звертають уваги на її стан, не враховують інтереси та потреби іншого.

Моральна свідомість поєднує у собі знання моральних норм, усвідомлення їхнього значення для особистості, яке здійснюється через моральні почуття. Сформовані в дошкільному віці основи моральної спрямованості особистості значною мірою визначають подальше її життя [7].

Отже, поєднуючи моральний і духовний процес, виховання спрямовується на цілісний розвиток особистості, який реалізується в гармонії із зовнішнім світом і самим собою.

Формування базових якостей у дітей дошкільного віку здійснюється за різними напрямками. Науковці Н. Ветлугіна, О. Запорожець, В. Сухомлинський, Б. Теплов та інші визначають мистецтво одним із засобів морального виховання особистості з використанням мистецьких творів, художньої та театралізованої діяльності дошкільників. Кульчицька О. переконує, що твори мистецтва відображають відносини людей, їхні вчинки в різних ситуаціях, ще не відомих дошкільнику, і не тільки зацікавлюють, а й змушують разом із героями радіти, сумувати, обурюватися.

Педагогічна наука розглядає чуйне ставлення як моральну якість, формування і розвиток якої є одним із завдань навчально-виховного процесу. Чуйне ставлення становить одну з основ саморозвитку особистості та є умовою для її самореалізації:

- виховні можливості чуйного ставлення до ровесників пов'язані з розвитком моральної сфери особистості, становленням певного світогляду та системи ціннісних орієнтацій, розвитком саморегуляції, а також із формуванням позитивного самоствавлення;

- методами виховання чуйного ставлення є: просвітницька робота із роз'яснення значущості тієї чи іншої якості та комплекс заходів, спрямованих на становлення основи самоусвідомлення, активне діалогічне співробітництво з дошкільником, поєднання вимогливості з довірою, створення атмосфери підтримки та прояв поваги до дитини.

Саме тому вирішення завдань морального виховання чуйного ставлення у дошкільників потребує ініціативності та відповідальності працівників освіти і науки, уміння брати інших до уваги, рахуватися з відмінною від власної думкою, 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;

адекватно відгукуватися на горе, неуспіх або погане самопочуття інших, відповідно коригувати свою поведінку; вміння прощати.

Процес виховання для В. Сухомлинського був найвищою майстерністю, творчим діянням. «Виховання полягає у тому, – писав він, – щоб вміло, розумно, мудро, тонко, сердечно доторкнутися до кожної з тисячі граней, знайти ту, котра, коли її, як діамант, шліфувати, засяє неповторним сяйвом людського таланту, а це сяйво принесе людині особисте щастя. Відкрити у кожній людині її, лише її неповторну грань – у цьому мистецтво виховання». Пізнання та розуміння іншої людини трактувалось ним як необхідна умова виховання [11].

Сполучною ланкою між почуттям та дією є знання способів поведінки, які відповідають емоційному стану іншої людини. Ми вважаємо, що чуйність має таку структуру: відчуваю – розумію емоційний стан, співчуваю – знаю, як допомогти, і відповідно до цього стану – дію.

Провідна роль у вихованні чуйності належить педагогу. Науковці Л. Артемова і О. Кошелівська стверджують, що виховний вплив потрібно здійснювати одночасно у двох напрямках:

1) збагачення загально морального досвіду дитини, щоб допомогти глибше пізнати значення норм і правил поведінки та встановити для себе межі дозволеного;

2) позитивні риси характеру дошкільникам потрібно прищеплювати в процесі самого навчання, у трудовій діяльності, на заняттях з музики, образотворчої діяльності.

Під час такої педагогічної роботи діти не лише здобувають знання про моральні норми та обов'язковість їх дотримання, а й збагачують свій емоційний світ новими почуттями та переживаннями.

Отже, розроблення педагогічної теорії, проектування педагогічних систем і змісту виховання можуть бути успішними лише завдяки чітким уявленням про те, на яких засадах ґрунтується взаємодія людини і держави, якого суспільства ми прагнемо, для життя в якій країні готуємо підрастаюче

покоління, від повторення яких помилок його варто застерегти і що для цього потрібно зробити. Проте, на наш погляд, методичні матеріали, розроблені авторами, потребують поповнення методами та прийомами виховання чуйності у дітей старшого дошкільного віку.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу праці Л. Виготського, присвячені вивченню феномену чуйності в її специфіці та зв'язку із засобами мистецтва. Учений виділяє мистецтво як найважливіше середовища всіх біологічних і соціальних процесів особистості у суспільстві, спосіб зрівноваження людини зі світом у найбільш критичні і відповідальні моменти життя.

Теоретичні аспекти

формування чуйності старшого дошкільника в ДНЗ

Когнітивний компонент

проявів чуйності у дитини старшого дошкільного віку

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень було визначено критерії та показники вихованості чуйності у старших дошкільників. Передусім відзначено незаперечну важливість когнітивного компонента у вихованні чуйності. Значущість когнітивного компонента зумовлена тим, що чим більше дитина знає про навколишній світ, панівні в ньому моральні норми і правила, тим свідоміше приймає їх та ставиться до своїх стосунків з іншими людьми.

Показниками критерію *когнітивного* компонента визначено:

- обсяг елементарних уявлень про моральні почуття, знань про основні правила поведінки, наявність власної думки;
- усвідомлення переконань та відносно стійкий пізнавальний інтерес до норм поведінки;
- розуміння доцільності їх дотримання;
- бажання вербалізувати моральні поняття; вербальний протест проти несправедливості;

- здатність сформулювати проблему і знайти адекватний варіант поведінки.

Схарактеризуємо показники чуйного ставлення до однолітків у старшого дошкільника за когнітивним критерієм.

Високий рівень: має стійкі знання основних правил поведінки; сформовані чіткі оцінні еталони; усвідомлює та розуміє доцільність їх дотримання; вербалізує та розуміє багато моральних понять; самостійно формулює проблему і знаходить адекватний варіант поведінки до певної ситуації; словесно протестує проти несправедливості.

Оптимальний рівень: має хороші, але не стійкі знання про основні правила поведінки; знає основні правила поведінки, але вони розмиті, позбавлені чіткості; розуміє правила поведінки і доцільність їх дотримання; розуміє та вербалізує частково моральні поняття; за незначної допомоги дорослого може сформулювати проблему і знайти адекватний варіант поведінки до певної ситуації; жестами та словесно протестує проти несправедливості.

Достатній рівень: має фрагментарні, обмежені знання про правила поведінки; вербалізує деякі правила поведінки з орієнтацією на власний інтерес; має уявлення про існування правил поведінки, не завжди може пояснити доцільність їх дотримання; обмежено вербалізує моральні поняття; за спонукання та допомоги дорослого може частково сформулювати проблему, невпевнено знаходить варіант поведінки до певної ситуації; за спонукання та допомоги дорослого словесно засуджує погану поведінку.

Мінімальний рівень: має помилкові знання про правила поведінки; не усвідомлено вербалізує деякі правила поведінки; чув про існування правил поведінки, невпевнено погоджується з їх дотриманням; не має бажання вербалізувати моральні поняття; проблеми не виявляє, за спонукання та допомоги дорослого може хаотично називати варіанти поведінки, не пов'язані з певною ситуацією; виявляє несприйнятливості до засудження поганої поведінки.

Емоційно-ціннісний компонент

проявів чуйності у дитини старшого дошкільного віку

Специфіка предмету нашого дослідження ґрунтується на чуйних моральних взаємостосунках з однолітками. Взаємостосунки є джерелом моральних уявлень, знань, які переходять у мотиви, почуття та відповідні дії. Як результат – вироблення чуйного ставлення до однолітків та втілення його в повсякденне життя. У багатьох працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених ми знаходимо підтвердження нашої думки. Наприклад, Л. Артемова, А. Запорожець, Д. Лешлі, О. Сухомлинська у своїх роботах стверджують, що знання, які не ґрунтуються на моральних почуттях, емоціях і цінностях мають формальний характер, а тому не можуть виховувати у дитини чуйне ставлення до інших. Отже, значне місце у вихованні чуйності особистості належить емоційній вразливості дитини. Тому ми вважали доцільним виділити емоційно-ціннісний компонент.

Показниками *емоційно-ціннісного* критерію визначено:

- адекватність морально якісних проявів на різні життєві події;
- позитивна налаштованість на людей;
- сформована емоційна система почуттів, пов'язаних із певною подією;
- розуміння власних емоційних станів;
- особистісний сенс, спонукальна особистісна внутрішня мотивація до дії; емоційний протест проти несправедливості.

Схарактеризуємо рівні прояву чуйного ставлення до однолітків у старшого дошкільника за емоційно-ціннісним критерієм:

Високий рівень: має стійкі адекватні якісні прояви на різні життєві події; активно відгукується на проблеми людей, виявляє суспільні мотиви поведінки; яскраво виражено емоційно реагує на певні події; високо цінує та розуміє власний емоційний стан; мотиви обов'язку альтруїстичні, активні та стійкі, враховує емоційний стан оточуючих у власній поведінці; емоційно словами, жестами, мімікою протестує проти несправедливості.

Оптимальний рівень: має вибірково морально якісні прояви на різні життєві події; позитивно відгукується на проблеми людей, виявляє елементарні суспільні мотиви поведінки; одноманітно емоційно реагує на певні події; невпевнено оцінює та усвідомлює власний емоційний стан; мотиви обов'язку позитивні, вибірково враховує емоційний стан оточуючих у власній поведінці; емоційно словами засуджує несправедливість.

Достатній рівень: виявляє інтуїтивні реакції на різні життєві події; мотиви обов'язку нестійкі, проявляються вибірково до невеликої кількості людей; спокійно реагує на окремі життєві події; позитивно оцінює власний емоційний стан; спонукальна особистісна внутрішня мотивація до дії епізодична; виражає байдужість до несправедливості.

Мінімальний рівень: у ситуації вибору на різні життєві події має викривлені мотиви споживацького характеру; мотиви обов'язку нестійкі, орієнтовані переважно на себе; реагує байдуже на окремі події; не усвідомлює власного емоційного стану; спонукальна особистісна внутрішня мотивація до дії споживацька; виявляє байдужість або егоїстичну агресивність (глузування, цькування тощо) до несправедливості.

Поведінковий компонент

проявів чуйності у дитини старшого дошкільного віку

На нашу думку, слід підкреслити вагомість поведінкового критерію, який логічно завершує ланцюжок процесу. Адже емпіричні спостереження за поведінкою дитини переконали нас, що знання певних моральних норм, нав'язаних дитині дорослими, не є доказом сформованості у них чуйних якостей. У своїх дослідженнях В. Плахтій зазначала, що існує двосторонній зв'язок, коли поведінка залежить від рівня моральних знань, а дієвість моральних знань перевіряється діяльністю дитини. Тому дія у вигляді вчинку чи поведінки може свідчити про моральну свідомість дитини.

Повністю розділяємо погляди І. Беха, згідно з якими суттєву роль у вихованості особистості відіграють вчинки. Вони є важливим показником морального розвитку особистості, оскільки за їх функціонування

відбувається «поступове відбрунькування самої моральної цінності від суб'єкта», на якого її спрямовано, й надання їй безпосередньої суб'єктивної значущості як спонуки до відповідної моральної дії [3].

Одним із критеріїв вихованості є рівень сформованих моральних потреб, почуттів, навичок. Здатність діяти під впливом власного наміру, переборювати всі інші спонуки, бажання, які заважають його реалізації, свідчить, що дитина свідомо керує своїми мотивами та поведінкою. Морально вихованим вважається не той, хто може діяти морально, а той, хто не може чинити аморально. Для цього потрібні не лише знання у сфері моралі, а й моральні почуття, мотиви поведінки.

Показниками критерію *поведінкового* компонента визначено:

- сталість поведінки та здатність регулювати власну поведінку;
- уміння самостійно контролювати, планувати, передбачати свою поведінку в різних життєвих ситуаціях;
- готовність робити вибір способів впливу, корекції намічених цілей і способів поведінки та дії;
- поведінковий протест проти несправедливості;
- здатність застосовувати якість у нових ситуаціях.

Схарактеризуємо показники вихованості чуйності у старшого дошкільника за поведінковим критерієм.

Високий рівень: виявляє стійке, позитивне ставлення до однолітків, інтерес до взаємодії з ними; уміє самостійно контролювати, планувати, передбачати свою поведінку в різних життєвих ситуаціях; демонструє стабільні навички вибору способів впливу на поведінку, свідомо визначає напрям та обирає спосіб дій; спроможний самостійно владнати конфлікт мирним шляхом; здатний застосовувати якість у нових ситуаціях.

Оптимальний рівень: виявляє позитивне ставлення до однолітків та вибірково інтерес до взаємодії з ними; володіє уміннями і навичками планування поведінки і може застосовувати їх у відомих типових ситуаціях; демонструє навички способів впливу поведінки, інтуїтивно визначає напрям

та спосіб дій; намагається за допомоги авторитетного дорослого владнати конфлікт; здатний ситуативно застосовувати якість у нових ситуаціях.

Достатній рівень: виявляє імпульсивне ставлення до однолітків та вибірковий інтерес до взаємодії з ними; навички поведінки нестабільні, визначаються вказівками дорослого, може застосовувати їх у відомих ситуаціях під контролем дорослого; діє під впливом неусвідомлених чи випадкових стимулів, орієнтується на зовнішню мотивацію; пасивно спостерігає за конфліктом, демонструє байдужість; проявляє нездатність застосовувати якість у нових ситуаціях.

Мінімальний рівень: імітує моральність щодо однолітків з метою заохочення; має елементарні навички поведінки, керується вказівками дорослого, не може застосовувати їх у відомих ситуаціях ні самостійно, ні під контролем дорослого; виправдовує власні агресивні прояви як засіб вирішення конфлікту; діє не усвідомлено, орієнтується на спонукання та матеріальну винагороду; проявляє байдужість/агресивність та нездатність застосовувати якість у нових ситуаціях.

За цими критеріями та показниками було визначено рівні вихованості чуйності у старшого дошкільника в дошкільному навчальному закладі: високий, оптимальний, достатній, мінімальний.

Організація процесу діагностики

чуйності у дитини старшого дошкільного віку в ДНЗ

В експерименті взяли участь старші дошкільники віком 5–6 (7) років, їхні батьки та вихователі старших груп м. Києва ДНЗ №№ 419, 544, 100 «Казка», ШДС «Пролісок».

У процесі роботи з дітьми старшого дошкільного віку ми з'ясували, що відповідати на відкриті запитання дошкільникам складно. Активніше і впевненіше вони відповідали на однозначні запитання які передбачали відповіді «так», «ні», «не знаю», «інколи».

Передусім, нас цікавило, як розуміють дошкільники термін «чуйність». Якісний аналіз виявив, що ці поняття дошкільники пояснюють досить

широко зі спрямуванням на себе. Скажімо, чуйність старші дошкільники тлумачать як жалість до них самих (30,6 %), коли їх люблять (9,6 %), допомогу їм у біді (8,2 %), коли про них турбуються (30,6 %), і не знають, що це (12 %). Себе як чуйних дітей визнали 86 %, а 10,9 % не знали, як відповісти, 3,1 % визнали, що інколи бувають не чуйними (злими). Найбільш діти чуйні до: рідних (59,5 %), друзів (28,1 %), однолітків (9,3 %), і лише трохи більше як 3 % чуйні до всіх.

Очевидно, що чуйне ставлення дітей до однолітків проявляється у вигляді емоційної підтримки (70,5 %) (втішання, розрада, заспокоєння), а дані про надання реальної допомоги в біді (16,6 %) не узгоджуються з мотиваційними показниками.

Здійснивши кількісний аналіз отриманих під час дослідження даних, ми переконались, що 89,3 % опитаних вважають себе здатними виявляти чуйність; 5,2 % не вміють виявляти чуйність; 5,5 % не завжди співчують.

Аналіз відповідей досліджуваних на поставлені питання надав інформацію стосовно змісту, широти та глибини уявлень старших дошкільників про чуйність, схильність дітей до її проявів, об'єкти прихильності. Також з'ясовано, з яких життєвих вражень складається індивідуальний моральний досвід дитини, які цінності для дошкільника є найважливішими, з чим дитина пов'язує задоволення своєю поведінкою.

Одержані емпіричні дані засвідчили: недостатній рівень професійної готовності педагогів з морально-етичної проблематики, тому що дорослі самі не завжди дотримуються у стосунках з дітьми адекватних моральних настанов; недостатній рівень належного розвивального середовища, бо вихователі та батьки опікуються проблемою дитини час від часу; недостатню ефективність технологій, методів та засобів у навчально-виховній роботі зі старшими дошкільниками у цьому напрямі, оскільки застарілі теперішні – гальмують гармонійне формування; недостатню обізнаність батьків у питаннях морального виховання.

Здатність до емпатії передбачає розуміння дитиною емоційного стану іншого, здатність відтворювати його в собі, виявляти елементарний такт, чуйність, співчуття, доброзичливість, культуру взаємин. За свідченням фахівців, соціальні емоції дошкільника з віком змістовно і структурно ускладнюються, обумовлюючись появою нових видів діяльності та взаємовідносин.

Для виховання чуйності не потрібно оберігати дитину від переживання страждань, горя, турбот іншої людини. Лише так вона навчиться піклуватися про долю тих, хто потребує співчуття та допомоги. У вихованні чуйності обов'язковими є ненав'язливість, м'якість, взаєморозуміння. Без чуйності неможливо виховати співчуття, жалість, співпереживання.

Гру як пріоритетний вид проявів життєвих вражень, що є потребою, закладеною в самій природі дитини, розглядали науковці Т. Алексеєнко, Н. Анікеєва, Л. Артемова, Н. Палій, В. Шильгаві та інші. Підхід до досліджуваної проблеми ґрунтується на важливому доробку Л. Виготського, Д. Ельконіна, В. Нечаєвої, А. Палій щодо гри як провідної діяльності, її впливу на виховання та розвиток особистості. Зазначені автори стверджують, що гра підносить дитину на вищий щабель соціального досвіду, забезпечує становлення моральності, полегшує і пришвидшує процес оволодіння мистецтвом людських взаємин на основі емоційного ставлення до партнера.

Провідну роль у вихованні чуйності між старшими дошкільниками відіграє мистецтво, зокрема театр як засіб виховання духовних цінностей, що сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери дошкільників. Реальний стан взаємин дошкільників формується під впливом спілкування з авторитетними дорослими, переважно в сім'ї з батьками.

Театралізована гра сприяє створенню позитивного настрою дітей, має важливе значення для їх виховання, навчання і розвитку (Т. Аболіна, Д. Ельконін, А. Єршова, А. Макаренко, Ж. Піаже, А. Щербо, М. Якобсон та інші). Саме багатогранність різноманітних форм театралізованої діяльності

виступає домінантою в навчально-виховному процесі формування чуйності між старшими дошкільниками.

Театралізована діяльність допомагає дітям не тільки оволодіти знаннями в галузі мистецтва, а й за педагогічно доцільної організації та оптимального добору методів виховного впливу стає дієвим чинником формування чуйності між старшими дошкільниками. Чуйність охоплює знання дитини про моральні норми, які проявляються: у співчутті, співпереживанні, співраді, тактовності та турботливості; здатності входити у стан іншої людини через усвідомлення власних переживань; у повсякденній поведінці без впливу зовнішнього середовища. Саме чуйність допомагає нам:

- помітити смуток чи радість в очах приятеля;
- вловити тон розчарування або радості у словах;
- відчувати настрій ближнього;
- відповісти правильно і доречно на питання друга.

Чуйність нам потрібна для того, щоб вміло визначати обставини, відповідно до яких ми можемо діяти і, за можливості, задовольняти потреби дитини. Вона може бути виражена:

- словами підтримки, похвали, повчання чи настанови;
- несподіваними подарунками;
- емоційними проявами радості чи смутку (сльозами, посмішкою, обіймами).

Як ніхто інший, маленькі діти потребують чуйності дорослих. Дитина, яка не вміє говорити і висловлювати свої думки, змушує дуже уважно і дбайливо прислухатися до себе. Дорослі з великою відповідальністю намагаються вловити найменші знаки про потреби немовляти. У цей період нам легко приймати і розшифрувати сигнали дітей. Ми безпомилково визначаємо, що дитина хоче їсти або спати, грати або рухатися. Люблячим батькам не важко вчасно задовольняти потреби чада. Ця здатність і називається чуйністю до потреб дитини.

Рівні сформованості чуйності старших дошкільників

В основу методики формувального етапу дослідження покладено ідеї, положення, виведені з теоретичних засад виховання чуйності старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі. Рівні сформованості чуйності старших дошкільників на констатувальному та формувальному етапах дослідження подано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості чуйності старших дошкільників на формувальному етапі дослідження

Рівні	Кількість (%)		
	<i>Констатувальний етап</i>	<i>Формувальний етап</i>	<i>Динаміка</i>
Високий	0,6	2,3	+1,7
Оптимальний	20,4	35,6	+15,2
Середній	71,6	57,9	-13,7
Низький	7,4	4,2	-3,2

Діти високого рівня проявів чуйності потребують стійкого закріплення набутих навичок, практикування морального вибору у різних життєвих ситуаціях. Дошкільники оптимального рівня – схвальної підтримки дорослого та практикування морального вибору у різних життєвих ситуаціях, закріплення набутих навичок. У дітей достатнього рівня часто виникають такі ситуації, коли вони хочуть, однак не наважуються виразити свої почуття, ставлення, очікуючи прохання інших. Тому варто створювати проблемні ситуації, в яких дитина матиме посильну відповідальність, безкорисливо докладатиме максимум зусиль, сама опиниться і в позитивній, і в негативній ролі та, володіючи необхідними засобами вираження почуттів, до кінця усвідомить суть і важливість толерантних, гуманних стосунків.

Старші дошкільники мінімального рівня не прагнуть себе проявляти, тому що отримують бажане від інших вередуванням, а від дітей ігноруванням чи силою. Такі діти потребують поглибленого ознайомлення із закріпленням знань про чуйність стосовно себе та інших; спонукання до

морального вибору, створення проблемних ситуацій, описаних вище. Важливо не залишати дитину пасивною, бо це крок до байдужості та зла.

Отже, вибудована цілісна картина знань старших дошкільників про чуйність дала змогу розробити адекватну методичку формувального етапу дослідження. Процес виховання починається в родині, в якій основними методами є привчання, переконання, заохочення, проте цей процес триватиме і в ДНЗ через засвоєння моральних, естетичних, національних норм, традицій духовної культури народу. Результативне вирішення наукової проблеми потребує спільних зусиль батьків та педагогів для забезпечення таких педагогічних умов:

- створення і постійне підтримання в ДНЗ та сім'ї сприятливого доброзичливого клімату для виховання почуття чуйності у старших дошкільників;
- побудова освітнього процесу на основі переконання, заохочення особистості до подальшого чуйного виховання почуттів;
- формування звичок, навичок моральної поведінки дитини;
- виховання у дитини потреби в емоційній чуттєвості.

Педагогічні умови та основні завдання реалізуються поетапно за трьома напрямками: робота з дошкільниками, педагогічним колективом, батьками.

Робота з педагогічним колективом ґрунтується на особистісно орієнтованому вихованні. Продуктивність та ефективність виховання чуйності як потенціал морального виховання полягатиме у забезпеченні таких педагогічних методів і прийомів, які демонструватимуть турботу про кожного вихованця.

Під час роботи з дошкільниками об'єктом уваги педагога є узгодженість прагнень, можливостей дитини та оптимістичного оточення. Форма роботи ДНЗ полягає у двосторонній активності педагогів і дітей, чіткій періодичності та поглибленому обговоренні проведених спостережень, отриманих вражень та відчуттів. Цей напрям буде підґрунтям, фоном освітнього процесу.

Для досягнення поставленої мети використовують шляхи опосередкованого та прямого впливу виховання: врахування вікових потреб, індивідуальних особливостей та інтересів дитини; створення атмосфери доброзичливості та взаєморозуміння; формування у дітей понять, суджень, переконань та адекватної самооцінки в індивідуальній та колективній діяльності:

- організація спільних зусиль до співпереживання;
- підбір літературних творів із чітким сюжетом, темою, яка розкриється в яскравій образній моральній формі та колориті;
- організація та проведення театральних вистав;
- підвищення культури вихователів;
- надання методичної допомоги батькам.

Якість виховання чуйності у старших дошкільників через розвиток почуттів значною мірою залежить і від предметно-просторового середовища. Зміст семінарів-практикумів та індивідуальних бесід з педагогами окреслює широке коло прийомів, за допомогою яких не тільки акцентують увагу на проблемах визначення моральних якостей художніх персонажів, а й добирають способи допомоги дитині в оволодінні навичками їх розрізнення.

Надалі від загальних теоретичних питань переходять до бесід про конкретну дитину та конкретну ситуацію, переважна тематика яких стосуватиметься особливостей емоційних проявів дошкільника, тактовного педагогічного впливу з метою їх корекції, добору найефективніших методів, прийомів, а також забезпечення атмосфери терпимості та доброзичливості. Допоміжні засоби у процесі ознайомлення з моральними рисами, якостями справлятимуть значний вплив на емоційну активність дітей: з позиції сприймання – розширення словникового запасу, ключових понять в описі свого враження від літературного художнього твору та з позиції чинника, який пробуджує асоціативний потенціал уяви.

Робота з дошкільниками у системі виховних впливів передбачає посилення уваги, турботи дорослого про такі набутки, як поглиблення та розширення знань про моральні взаємини персонажів літературних та

художніх творів, героїв театральних вистав та людей у реальному житті; розвиток емоційно-чуттєвої сфери (переживання, ціннісні ставлення, орієнтація дитини на чесноти персонажів творів та соціально схвалювані норми поведінки); оволодіння дитиною моделлю моральної поведінки, дієве сприяння створенню конструктивної спільності з ровесниками.

Роботу здійснюватимемо послідовно, її сутність полягає у поступовому накопиченні старшими дошкільниками досвіду спостереження, обстеження, дослідження, що допоможе виявляти зовнішні та внутрішні характерні моральні ознаки. Дошкільники здатні зрозуміти сутність моралі, яку несе в собі літературний твір, критично розглядати вчинки героїв з авторської позиції. Та це не відбувається миттєво і спонтанно. Подібна здатність у дітей може бути вироблена тільки системно, послідовно, запланованого педагогічного втручання. Його основою є емоційні враження, які запам'ятовуються і накладають свій відбиток. Здебільшого, дитячі емоції під час слухання літературних творів, перегляду театральних вистав яскраві, відверті, супроводжуються рухами, оплесками, сміхом, схвальними чи осуджувальними поглядами, вигуками [12].

У роботі з художнім твором застосовують модель роботи з казкою, перевага якої, порівняно з традиційними, в активізації індивідуальних сприймань, уявлень дітей та вільній інтерпретації ними пережитого (словом, образом) без попереднього обговорення чи коментування дорослим. Окрім того, створюють оповідання, які відображають повсякденне життя дітей в умовах дошкільного навчального закладу.

Важливо враховувати і можливий незбіг оцінки вчинків художніх та літературних героїв (персонажів) дорослими і дітьми. Ймовірні суперечки, але слід 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.

Наступні методи реалізують завдання, які полягають у розвитку емоційно-чуттєвої сфери дитини через активну участь у різних видах

театралізованої діяльності. Вона є тим середовищем, в якому дитина на короткий час перевтілюється в позитивного чи негативного персонажа. По закінченні виконання ролі дошкільник діятиме так, як уважатиме за потрібне. Якщо роль і власна моральна позиція дитини не збігаються, то вона буде змушена докладати зусиль для її виконання. Але навіть короточасні вольові зусилля залишають помітний слід у пам'яті дитини і через деякий час, за певної повторюваності, здатні вплинути на внутрішні потреби і регулювати її поведінку відповідно до ідеальної моделі моральних взаємин.

Динаміка у виборі ролей сприяє емоційній активності дитини залежно від характеру персонажа. Виділяючи тих дошкільників, які в реальному спілкуванні частіше обирали позицію розпорядника, арбітра, головного, ведучого, пропонують їм другорядну роль, менш виразну, епізодичну. Така незвичність допоможе дитині відчувати стан свого персонажа та однолітка в подібних ситуаціях.

Ефективним методом позбавлення дитини байдужості до своїх однолітків є організація театралізованої діяльності, яка дасть змогу дитині під час виконання позитивної ролі «увібрати» в себе моральні риси, притаманні персонажу. Чим більше подібних емоційних слідів залишається в пам'яті дитини, тим активніше формуватимуться моральні потреби і позитивні вчинки. Слід спонукати кожну дитину до самовизначення, вільного морального вибору театралізованої діяльності, засобів створення образу, оцінювання дій персонажів.

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 проявах. Вирішення в реальній взаємодії проблемних ситуацій вимагатиме від старших дошкільників максимального задіяння вже набутого на попередніх етапах досвіду. Передбачається активна участь у спеціально створених побутових ситуаціях взаємодії, в яких від дитини

вимагаються або очікуються моральні прояви. Така діяльність активізує самостійні міркування, вправлятиме в умінні робити свідомий вибір та оволодівати моральними нормами поведінки.

Емоції, викликані вчинками персонажів, і власне ставлення дитини до них, залишають помітний слід у пам'яті і, збагачуючи досвідом, допомагають прогнозувати подібні вчинки в реальному житті. Відсутність тиску на дитину, зайвого моралізування спонукатиме до пошуків способів узгодження позитивно-конструктивної взаємодії з однолітками. Найважливішим є момент, коли зовнішня морально-поведінкова регуляція переходить у внутрішню.

Одночасно здійснюється *робота з батьками*, яка має на меті розкриття значення контакту старшого дошкільника з мистецькими творами. Методика роботи з батьками передбачає педагогічну просвіту та її реалізацію у різних формах, які мають свою системність і послідовність. Тематика батьківських зборів завбачає організацію діалогу та театралізоване ілюстрування типових ситуацій взаємодії в індивідуальній та груповій діяльності дошкільників в умовах ДНЗ, де глядачі впізнають своїх дітей та аналізують спроби і результати.

Отже, застосування запропонованих методів, прийомів педагогічного впливу з метою корекції, добір різноманітних за формою і змістом, цікавих дошкільникам видів мистецької діяльності, забезпечення атмосфери терпимості розвиває у старших дошкільників чуттєвість, адекватне розуміння моральних взаємин. Завдяки цьому діти сприймають однолітка, *зважаючи на його індивідуальність*, неповторність; стають чуйними, уважними до благополуччя іншої дитини і *відчувають емоційний комфорт* при цьому.

Можемо узагальнити, що процес виховання чуйності у старших дошкільників забезпечується такими основними методами: вчинок-чуйність, привчання, переконання, заохочення і відбувається в родині та ДНЗ через засвоєння естетичних, моральних, норм і традицій духовної культури народу.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови : в 11 томах. – Том 1, 1970. – С. 345. Том 2, 1971. – С. 325.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / МОН України, АПН України ; наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
4. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
5. Островская Л. Ф. Беседы с родителями о нравственном воспитании дошкольника : кн. для воспитателя дет. сада. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
6. Полякова О. П. Шляхи виховання чуйності у старшого дошкільника в дошкільному навчальному закладі // Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації : тези доповідей. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – 229 с.
7. Поніманська Т. І. Виховання людяності (До Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі») : метод. посібник / Т. І. Поніманська, О. А. Козлюк, Г. В. Марчук. – К. : Міленіум, 2008. – 138 с.
8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. пос. для студ. вищих навч. закладів. – К. : Академ-видав, 2006. – 436 с.
9. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція) : у 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.] ; наук. кер. Кононко О. Л. – Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. – 452 с.
10. Стельмахович М. И. Народная педагогика. – К. : Рад. шк., 1985. – 312 с.
11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К. : Радянська школа, 1969. – 244 с.
12. Терещенко О. П. Виховання чуйності у старших дошкільників як психолого-педагогічна проблема // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік / [за ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Бега, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника ; літ. ред. І. П. Білоцерківець]. – Івано-Франківськ : НАІР, 2014. – Вип. 4. – С. 138–140.
13. Хрестоматія з історії педагогіки в Україні : навч. посібник / упорядник І. Г. Улюкаєва ; за заг. ред. І. Г. Улюкаєвої. – 2-е вид., доп. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2008. – 213 с.

2.5. Експериментальне дослідження особливостей прояву та формування шанобливості у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ

С. Васильєва

Проблема формування базових якостей дитини старшого дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі є актуальною для українського суспільства з огляду на його розвиток у контексті якісних змін, об'єктивного взаємозв'язку і взаємозумовленості явищ матеріального і духовного світу.

Пізнаючи українське суспільство як об'єктивну реальність, варто розглядати політичні, економічні, педагогічні явища як притаманні йому обставини та умови розвитку. Саме від них залежить реалізація духовного потенціалу України, з одного боку, та причини фактів або явищ, які зумовлюють у ньому зміни, з іншого. Водночас варто усвідомлювати, що існують фактори – рушійні сили процесу розвитку українського суспільства, і саме вони уможливають його творення, а не руйнацію.

Наразі розвиток українського суспільства означений трансформаційними процесами. На тлі політичної нестабільності та економічного згасання, проявів негативних та руйнівних людських якостей, усталені моральні норми вимагають звернення до досвіду їх існування і подальшого ствердження, підґрунтям для яких є гуманізм та орієнтація на духовний розвиток особистості дитини. Саме ж українське суспільство потребує духовного руху, який окреслили та впроваджують сучасні наукові школи, зокрема наукова школа І. Беха.

Серед теорій особистості у вітчизняній психології, спрямованих до гуманістичного розвитку та морального виховання, важливою для нашого дослідження є представлена І. Бехом теорія особистісно орієнтованого виховання дитини та принцип особистісної орієнтації. Використання цього принципу дає педагогу-практику змогу спрямувати зусилля на розвиток світогляду, самосвідомості, культури потреб, емоційної сприйнятливості, довільної поведінки, базових якостей особистості старшого дошкільника [2, с. 22].

Вагомою у контексті нашого дослідження є також наукова думка І. Беха щодо змісту виховного закону загальнолюдської духовності, який є одним із законів життєвої перспективи особистості. Згідно з цим законом, людина має бути шанованою, щоб іти своїм вищим людським життєвим шляхом, здобуваючи любов і повагу інших [3, с. 14]. Відповідно до закону духовності, кожна людина має усвідомлювати себе шанованою та вміти шанувати іншу людину. Тобто, людина має в арсеналі особистих якостей саме моральну якість – шанобливість, яку культивує впродовж свого життя.

Сутність і структура

шанобливості у дітей старшого дошкільного віку

Характеристика психологічного віку старшого дошкільника (за О. Кононко) проголошує такі вікові новоутворення у свідомості та особистості дітей старшого дошкільного віку: довільна поведінка (здатність діяти цілеспрямовано, долати труднощі на шляху до мети, елементарно контролювати та регулювати свою діяльність), особиста свідомість (усвідомлення свого обмеженого місця в системі відносин з дорослими, орієнтація у власних чеснотах і вадах, виникнення більш-менш реалістичної самооцінки, самоповаги, прагнення бути визнаним іншими [1, с. 194]. Автори програми «Дитина» (2012) стверджують, що у старшому дошкільному віці діти починають виразніше усвідомлювати себе, своє «Я». У кожного складається відповідний образ, який охоплює уявлення про себе, про свої основні риси, можливості і самооцінку. Такий образ утворюється під впливом батьків, вихователів, ровесників. Діти починають чіткіше усвідомлювати себе як членів родини, групи дитячого садка. Для розвитку довільних процесів у п'ятирічних дошкільників і дотримання ними певних норм та правил поведінки важливо забезпечити для цього відповідні умови у дошкільному навчальному закладі [10, с. 246].

Поняття «виховання», яке є стрижневим для нашого дослідження, розглядаємо як цілеспрямоване управління процесом розвитку особистості, складник процесу соціалізації, що перебуває під певним соціальним і педагогічним контролем та відбувається через освіту й організацію життєдіяльності вихованців (І. Бех, О. Мудрик, О. Сухомлинська) [7]. Виховання особистості – у збагаченні моральної свідомості й поведінки дошкільника, залученні його до світу вироблених людством цінностей, формування ціннісних основ ставлення до навколишнього світу та самого себе ґрунтується на принципах розвитку дошкільника (гуманізму, індивідуального й особистісного підходів, природовідповідності та інших). Особистість як інтегрована сутність у дошкільному дитинстві проходить

період первинного фактичного становлення (за О. Леонт'євим) та поступово інтегрує в собі цінності, що становитимуть структуру самої особистості [11, 17; 19–20; 61].

За І. Бехом, еквівалентом особистісної цінності є особистісна якість. Психологічна природа особистісних цінностей прикметна тим, що вони виступають самоцінностями, внутрішнім змістом, потребами людини, тобто зміст певних моральних норм стає цінним для неї сам по собі, як такий, без будь-яких умов. Процес розвитку самосвідомості особистості передбачає ставлення людини до самої себе як осмислене ставлення до власних суб'єктивних утворень (ставлень), тобто до особистісних властивостей. «Я» особистості має наповнюватися соціальним змістом за допомогою цілеспрямованого виховного процесу, у якому породжується і створюється «Я» [4, с. 211; 213].

Бех І. зазначає, що розвинене ставлення до іншої людини як цінності, по-перше, означає прагнення і здатність індивіда співпереживати її радості і горю, по-друге – бажання її розуміти, по-третє – всіляке сприяння досягненню нею морально значущих цілей у повсякденній діяльності [5, с. 17]. Відомий психолог рекомендує розпочинати цілеспрямоване виховання у дитини почуття цілісності іншої людини у дошкільному віці, оскільки у цьому віковому періоді найбільш інтенсивно проявляється психологічний механізм емпатії, за якого ті чи інші емоційні переживання однієї дитини викликають відповідні емоційні прояви іншої. На основі співчуття іншій дитині може здійснюватися щодо неї морально значущий вчинок [5, с. 19]. Шляхи виховання у дитини прагнення цінувати людину – у докладному розкритті дитині позитивних якостей оточуючих: дорослих, старших дітей чи ровесників; у запобіганні зневажливому ставленню до неї. Бех І. зазначає, що почуття цінності іншої людини конкретно проявляється в повазі до її людської гідності за умови високої культури спілкування з дітьми [5, с. 20–21].

Урунтаєва Г. розглядає розвиток самосвідомості в дошкільному віці як відносно стійку, більш або менш усвідомлену систему уявлень про самого

себе. В основі самоусвідомлення лежить здатність людини відрізнити себе від своєї життєдіяльності. Уявлення про себе містить когнітивний, емоційний та вольовий компоненти. Когнітивний – представлений процесами самопізнання, в результаті яких народжується знання про себе – образ власних якостей, зовнішніх особливостей, здібностей, можливостей, умінь, навичок, соціальної значущості тощо. Емоційно-ціннісне ставлення до себе становить емоційне переживання, в якому народжується ставлення особистості до того, що вона робить. Воно може мати вигляд неопосередкованих емоційних реакцій або оцінювальних суджень. Самопізнання та самоставлення породжує діяльність самооцінення, в результаті якої формується самооцінка. Вона охоплює не лише знання про себе, але й власну оцінку себе, своїх здібностей, моральних якостей та вчинків. Результати самопізнання та самоставлення зумовлюють організацію особистістю своєї поведінки – процес саморегулювання [13, с. 209].

Механізм розвитку самосвідомості у дитини, за О. Кононко, бере початок із самоспостереження, тобто спостереження, яке спрямоване на себе, на самопізнання. Дитина аналізує особливості інших людей, з якими вона спілкується, потім вона проектує на себе, співвідносить якості інших людей із власними та на основі цього виділяє в собі відмінне. Знання себе, своїх фізичних, інтелектуальних і моральних сил дає дошкільникові можливість регулювати і контролювати свої дії та поведінку, зіставляючи їх із соціальними вимогами, з конкретною ситуацією, з бажаннями і прагненнями інших людей. У реальній життєдіяльності дошкільника самосвідомість виявляється у єдності окремих внутрішніх процесів – самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегулювання поведінки у різних формах взаємодії з людиною. Самопізнання є основою існування і вияву самосвідомості. Основними внутрішніми прийомами самопізнання є самосприймання і самоспостереження та елементи самоаналізу. Узагальнений образ власного «Я» виявляється у відповідному розумінні дитиною себе. Правильне й адекватне розуміння себе є основою

усвідомлення дитиною власних чеснот. Усвідомлюючи суспільне значення своєї діяльності, вкладаючи в неї власні спрямування, дитина тим самим навчається об'єктивно визначати свою цінність. Адекватна самооцінка є важливим показником нормального розвитку самосвідомості дитини та є новоутворенням старшого дошкільного віку. Узагальнене емоційно-ціннісне (оцінне) ставлення до себе у дитини складається на основі багатьох переживань різних емоційних станів і почуттів стосовно самої себе. Завершальною ланкою цілісного процесу самосвідомості є саморегуляція – тобто регуляція дитиною своїх поведінки і діяльності. Саморегуляція передбачає залучення до цілісного процесу результатів самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе. Розвиток рефлексії у старшому дошкільному віці має прояви у здатності усвідомлювати свої особливості й те, як вони сприймаються іншими людьми, у побудові своєї поведінки з урахуванням можливих реакцій з боку дорослих і однолітків. Науковець стверджує, що, у віці 6–7 років формується довільна поведінка, яку дитина регулює через ставлення до себе і своїх можливостей. Регуляція поведінки стає для дитини об'єктом усвідомлення. Здатність дошкільника до довільної поведінки, сформована на усвідомленні ним власних можливостей, стає ознакою удосконалення регулятивної функції самосвідомості дитини. Довільність поведінки – здатність діяти свідомо є важливою умовою розвитку моральної позиції дошкільника, його позитивного емоційного ставлення до оточуючих [12, с. 120–122; 124; 135].

У процесі формування та розвитку особистості ключовою є категорія «ставлення», оскільки за її допомогою розкривається становлення смислового зв'язку, єдності людини і світу, самого змісту цієї єдності: морально-конструктивного чи деструктивного стосовно індивіда. М'ясищев М. стверджував, що структурною основою, ядром особистості є система суб'єктивно-оцінних індивідуально-вибіркових ставлень цієї особистості до дійсності, яка визначає рівень і характер цілісного функціонування всіх складників у єдиній психічній організації людини.

Бех І. зазначає, що психологічну структуру людського ставлення становлять пізнавально-емоційні утворення. Тобто, ставлення особистості формується у процесі накладання її емоцій на предмет, що певною мірою усвідомлюється, пізнається нею. Тож будь-яке за змістом ставлення має переживатися людиною. Без емоційного компонента суб'єктивно-оцінних ставлень суб'єкта взагалі бути не може. Тому, зауважує І. Бех, у свідомості відбувається когнітивне відображення дійсності (пізнавальний компонент ставлення) та смислове відображення цієї дійсності (емоційний компонент ставлення), і в кожному акті психічної діяльності ми маємо елементи того чи іншого. У ставленні емоційний компонент вважається провідним. Особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань і виражаються у поведінці суб'єктів, у їхніх діях та переживаннях [4, с. 207–208].

Люблінська Г. висунула концепцію трьох основних складників (компонентів) ставлення: світоглядно-пізнавального, емоційно-вольового та дієвого. Науковець вважає особистісне ставлення сформованим тільки за умови достатньої розвиненості основних компонентів в їхній єдності. Така складна структура ставлення дає змогу розглядати його як системне особистісне утворення. Учена зазначає, що світоглядно-пізнавальний складник представлений такими якостями особистості, як пізнавальна активність, різноманітні пізнавальні інтереси, широта світогляду. Емоційно-вольовий – проявом моральних почуттів людини, що простежуються в органічному злитті з її вольовими зусиллями, свідомій дисципліні. У дієвому складнику ставлення виокремлено такі якості особистості, як самостійність і творча активність [7, с. 17].

Структура відносин (за О. Бодальовим, Я. Коломінським, Б. Паригінім) презентує три основні компоненти: гностика (когнітивний або інформаційний), виступає як система засвоєних особистістю на рівні переконань соціальних знань – понять, правил, норм, оцінок, цінностей. Когнітивний компонент відносин передбачає наявність відносно стійкого пізнавального інтересу до моральних якостей особистості; афектний

(емоційний, емотивний, емоційно-мотиваційний) компонент містить особистісний сенс, який надається відносинам, емоційно-позитивні думки про людей; поведінковий (практичний, поведінково-діяльнісний) компонент визначається сукупністю узагальнених прийомів пізнавальної діяльності. Це прийом фактичного й оцінного аналізу ситуацій та явищ, вибору і постановки цілей, втручання у життєві ситуації, корегування намічених цілей і способів поведінки [7, с. 18].

Отже, наукове бачення І. Беха сутності та структури категорії «ставлення» у формуванні особистості та врахування характеристики психологічного віку, механізму розвитку самосвідомості (О. Кононко) дитини дали нам змогу окреслити психологічну основу базової якості старшого дошкільника – шанобливості.

Цінним для нашого дослідження є наукове визначення І. Беха вчинку-шанування, що є вищим ступенем морально-духовного ставлення людини до людини. Його спонукою є особливий тип мотивації «Я дію заради тебе». Дія «заради тебе» – це активність суб'єкта в межах морально-духовної системи індивіда як об'єкта вчинку-шанування. Така дія кваліфікується як віддання шани індивідові. Вона може проявлятися у різних формах, наприклад: «поставитися до нього з любов'ю і вдячністю», «зробити йому щось приємне», «прислухатися до його думки, поради», «поводитися відповідно до його моральних принципів» тощо [2; с. 200–201]. Водночас, звернення до розгляду шанобливості як духовно-морального ставлення обумовлено анатомією обопільного корисного вчинку. Обопільні корисні вчинки найчастіше спостерігаються між людьми, які перебувають у приятельських, дружніх, щиросердних стосунках, вони є виявом доброзичливості. Говорячи про безкорисливий учинок, слід зважати на те, що він стосується лише людини, яка його здійснює. Особа, на яку він спрямований, неодмінно має користь від такого вчинку. Вчинки з обопільною користю спрямовані щодо об'єкта та щодо суб'єкта [2, с. 156].

Варто звернути увагу на тлумачення основних понять дослідження у довідковій літературі. Зокрема, поняття «шана» – почуття поваги, що ґрунтується на визнанні великих чеснот, суспільної ваги або позитивних якостей кого-, чого-небудь; пошана, повага, шаноба, шанування, поважання, пошанівок; шанобливе ставлення до когось, чогось; зовнішній вияв почуття поваги до кого-, чого-небудь, почесні, пошану до кого-небудь [9, с. 853]; шаноба – шана; мати шанобу – відчувати глибоку повагу до кого-небудь, бути [9, с. 854] шанованим ким-небудь. Шанувати – відчувати або виявляти глибоку повагу, пошану до когось; поважати; цінуючи когось, вшановувати; надавати чомусь великого значення, цінити; цінуючи, берегти; ставитися з особливою повагою, ніжністю, виявляти турботу, піклування (про членів родини). Шануватися – вести себе пристойно, як належить; гідно триматися, зберігати самоповагу; дбати про себе, про своє здоров'я [9, с. 855]. Поняття «прихильність» – почуття приязні, доброзичливості, симпатії та ін. до кого-небудь та приязне, доброзичливе ставлення до кого-небудь. Прихильний – який підтримує, захищає кого-небудь, стоїть на чиемусь боці; який схвалює, обстоює що-небудь, позитивно ставиться до чого-небудь. Приязнь – дружня прихильність до кого-небудь, симпатія (часто взаємна), привітне ставлення до кого-небудь. Приязний – який виявляє приязнь, дружню прихильність, симпатію до кого-небудь, дружелюбний, привітний, доброзичливий, дружній. Доброзичливість – абстрактний іменник до терміна «доброзичливий» – який бажає, зичить людям добра, співчутливо ставиться до інших, дбає, піклується про них; який виражає добре ставлення, прихильність, приязнь. В його основі лежить бажання зробити кому-небудь добро, принести користь та ін. Симпатія – почуття приязні, прихильності, доброзичливості до кого-небудь, теплі, ніжні почуття, уподобання. Вдячність – почуття подяки, готовність віддячити за послугу, зроблене добро. Вдячний – який відчуває вдячність до чого-небудь; який виражає вдячність. Подяка – почуття вдячності за послугу, допомогу, зроблене добро, вияв цього почуття (на знак подяки – на знак готовності віддячити за послугу, допомогу, зроблене добро). Готовність

віддячити (віддякувати) на чийсь добрий вчинок, подарунок та ін., відповідати тим самим. Віддяка – винагорода за зроблену послугу. Добродійність (добродіяти) – надавати допомогу, сприяти кому-небудь у чомусь. Добродійний – який приносить користь, дає добро. Налаштованість – готовність до чого-небудь [9].

Отже, враховуючи визначене І. Бехом наукове бачення вчинку-шанування та на підставі вивченої психолого-педагогічної літератури і довідкових джерел нами уточнено поняття шанобливості як духовно-моральне ставлення, що проявляється в поєднанні прихильності та вдячності старшого дошкільника до однолітка. Прихильність розуміємо як вияв приязного та доброзичливого ставлення, в основі яких лежить усвідомлене бажання старшого дошкільника зробити добро. Вдячність – вияв добродійності до однолітка (усвідомлене надання допомоги, яке супроводжується емоційно позитивною налаштованістю на однолітка (бажання діяти підтримане позитивними емоціями) та готовністю дитини віддячити однолітку на добрий вчинок, відповісти тим самим за послугу, допомогу, зроблене добро.

*Становлення проблеми формування шанобливості
дитини старшого дошкільного віку (історичний аспект)*

Одержання об'єктивно істинного наукового знання про шанобливості як базову моральну якість старшого дошкільника передбачає ґрунтовне вивчення наукових досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання зазначеної проблеми.

До питання морального виховання дітей дошкільного віку звертались відомі психологи та педагоги радянського та пострадянського простору: Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло, О. Кононко, Г. Морева, С. Якобсон; Л. Артемова, З. Борисова, О. Булатова, Р. Жуковська, Г. Лескова, Т. Макарова, Д. Менджерицька, В. Сухомлинський, Є. Радіна, К. Ушинський. Буре Р., А. Виноградова, Р. Іванкова, С. Козлова, В. Нечаєва обґрунтували систему морального виховання дітей дошкільного віку в дитячому садку та сім'ї. Вовчик-Блакитна О., О. Долинна, В. Котирло, С. Кулачківська,

С. Ладивір, Ю. Приходько, С. Тищенко працювали над проблемою виховання гуманних почуттів у дітей. С. Ладивір вважає, що гуманні почуття необхідно і можливо культивувати лише в умовах повноцінної батьківської любові до дітей. Кулачківська С., О. Вовчик-Блакитна, Ю. Приходько розглянули розвиток гуманних почуттів у дітей до однолітків, приділяючи увагу партнерству у спілкуванні, рольовим взаєминам у грі, особистісним стосункам дітей у малих дитячих об'єднаннях. Кошелівська О. вивчала проблему стимулювання морального вибору дошкільників у процесі педагогічного впливу. Світлична С. досліджувала проблему виховання ціннісного ставлення до себе у старших дошкільників засобами народної педагогіки [8].

Сучасні дослідження вітчизняних учених спрямовані здебільшого на вивчення проблеми морального виховання у молодших школярів, зокрема В. Плахтій здійснено дослідження формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури, М. Гагаріним вивчено процес виховання морально-етичних почуттів молодшого школяра засобами української народної казки, М. Іванчук досліджено психолого-педагогічні умови формування у молодших школярів моральних почуттів, О. Осикою розглянуто психологічні особливості мотивації моральної поведінки молодших школярів, Ю. Глінчук опрацьовано процес виховання милосердя у дітей молодшого шкільного віку.

Білецька І. дає детальну характеристику основним критеріям та компонентам, що становлять змістову основу цінності особистості іншої людини та визнає їх зв'язок. Зокрема, поважання гідності особистості пов'язує з толерантністю, відповідальністю та справедливістю; зазначає, що доброта та милосердя перекликаються із співчуттям і ґрунтуються на чуйності, співпереживанні та інших почуттях [6, с. 28–31]. Визнання цінності людини ґрунтується на поважанні гідності особистості. Основні ознаки і прояви поваги до людини та її гідності – визнання цінності іншого, забезпечення рівності прав, можливості задоволення потреб та інтересів, надання свободи вибору та волевиявлення [6].

Дослідження О. Бутенко «Виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників» (2011), методичні рекомендації О. Чорної «Виховання у молодших школярів шанобливого ставлення до людей» (2009), стаття Т. Кочубей «Батьківська педагогіка В. Сухомлинського: виховання шанобливого ставлення до матері» (2010) присвячені поняттю «шанобливе ставлення». Зокрема, О. Бутенко визначає шанобливе ставлення до матері як позитивне сприйняття дитиною емоційного, фізичного, психологічного образу матері. Вихованість шанобливого ставлення до матері виявляється у відчутті і прояві дитиною поваги, пошани до матері, піклуванні, ніжності та турботі про неї [7].

Питання про ставлення старших дошкільників до однолітків вивчали О. Калягіна (особливості ставлення до однолітка у популярних та непопулярних дошкільників), Н. Ляліна (виховання культури взаєморозуміння у спілкуванні старших дошкільників з однолітками), М. Сокольнікова (виховання доброзичливого ставлення у старших дошкільників на заняттях з фізкультури), В. Утробіна (вікові та індивідуальні особливості ставлення дошкільників до однолітків), О. Булавіна (позитивне ставлення дітей до однолітків).

Проблему гуманного ставлення старших дошкільників до однолітків досліджували О. Вакуленко, Л. Нестеренко (виховання гуманістичних ставлень у молодших школярів в умовах школи), С. Бичкова (гуманістична спрямованість спілкування у старших дошкільників), К. Гавриловець (теорія і методика гуманного ставлення до людей), Н. Космачова (формування моральних ціннісних ставлень у дошкільників), Т. Казимірська (ціннісні орієнтації у моральному вихованні дітей), С. Кортоузова (педагогічні умови гуманістичного виховання старших дошкільників на заняттях у дитячому закладі) та інші.

Процес виховання поважного ставлення у дітей дошкільного віку досліджено Н. Каратаєвою. Роль поважного ставлення молодшого школяра до батьків у педагогічній спадщині В. Сухомлинського вивчено

О. Тимофеевою. Процес формування моральної вихованості дітей старшого дошкільного віку досліджено І. Вавіловою та Л. Чекіною. Толерантне ставлення дошкільників до однолітків вивчено О. Овсянніковою, Е. Музенитовою. Емоційне ставлення дошкільників до моральних норм – роль емоцій у формуванні індивідуального стилю спілкування дошкільників з однолітками дослідили Н. Шабалкіна, Н. Рябонеделя.

Проблемою виховання доброзичливості та добродійності у старших дошкільників до однолітків опікувались: В. Новікова (виховання доброти як якості особистості молодшого школяра), Н. Капустіна (виховання у старшого дошкільника доброзичливого ставлення до людей), О. Гребеннікова (роль однолітків у формуванні довільної поведінки дошкільників), Ю. Едиханова (формування позитивного ставлення до однолітків), Т. Єрофеева (педагогічні умови формування доброзичливої взаємодії у дітей старшого віку), І. Вавілова (діагностика проявів доброзичливого ставлення до себе та інших), П. Андреев (психологічна готовність дошкільників до взаємодопомоги).

Результати здійсненого теоретичного огляду наукових досліджень засвідчують, що шанобливість як якість особистості розглядається науковцями здебільшого як поважне ставлення до дорослих. Дослідження формування та виховання моральних почуттів звернені до дітей молодшого шкільного віку, що актуалізує та сприяє здійсненню науково-дослідної роботи з проблеми виховання шанобливості у старших дошкільників до однолітків, підґрунтям якого є психологічні засади формування та її структурні компоненти за І. Бехом.

Когнітивний компонент

шанобливості у дітей старшого дошкільного віку

В основу вивчення рівнів сформованості шанобливості (прихильного та вдячного ставлення) старших дошкільників до однолітків був покладений когнітивний компонент (пізнавальне відображення дійсності), у якому визначалась наявність уявлень у дитини про себе, про способи прояву прихильного та вдячного ставлення до однолітків у дошкільному

навчальному закладі. Результати констатувального етапу НДР дали змогу уточнити показники зазначеного вище критерію відповідно до структурних компонентів шанобливості, зокрема наявність у дітей старшого дошкільного віку уявлень про шанобливість до однолітків з метою визначення рівня усвідомлення старшими дошкільниками поняття «шанобливість» до однолітків; наявність у дітей старшого дошкільного віку уявлень про способи прояву прихильного та вдячного ставлення до однолітків, орієнтацію дітей старшого дошкільного віку у відповідних моральних нормах та правилах поведінки з урахуванням інтересів однолітків під час творчих ігор. У процесі проведеної роботи уточнено уявлення старших дошкільників про себе (добрий, злий, сумний, веселий, шанобливий, приязний, доброзичливий, вдячний) та про значення бути приязним, яке діти визначили як дію вітання – проговорювати привітання зранку або ж упродовж дня, яке можна виразити жестом під час зустрічі або усмішкою; уточнено уявлення старших дошкільників щодо дії зичити добра (бути доброзичливим), яку діти репрезентують у висловлюванні позитивного побажання, що відповідає інтересам, бажанням та мріям однолітків (побажання добра на день народження, у святкові дні, просто так) та захисту дітей у різних ситуаціях; симпатії однолітків, яку діти уявляють як дарування подарунків та просто речей; уточнити уявлення старших дошкільників щодо дії бути вдячним, яку вони розуміють як вислів та вираз подяки за зроблене щось для них позитивне, приємне, бажане однолітком і не більше; уточнено орієнтацію дітей старшого дошкільного віку у відповідних моральних нормах та правилах поведінки з урахуванням інтересів однолітків у процесі підготовки та проведення творчих ігор, який відкриває повний спектр орієнтирів дітей у моральних нормах та правилах поведінки, врахування інтересів однолітків.

Емоційно-ціннісний компонент

шанобливості у дітей старшого дошкільного віку

Змістове наповнення емоційно-ціннісного компонента спрямоване на визначення позитивної емоційної налаштованості (готовності) до

співпереживання однолітку. Тому у межах цього компонента встановлено визначення позитивної емоційної налаштованості дитини на прояви прихильного та вдячного ставлення до однолітків, зокрема позитивне сприйняття себе (розуміння власних емоційних станів, причин, з ними пов'язаних, мотивів прояву прихильного або вдячного ставлення до однолітків) та однолітків під час ігрових завдань; виявлення орієнтації старших дошкільників у основних емоціях та почуттях – особистих та однолітків, уміння їх визначати та адекватно реагувати на них під час гри та бесіди з педагогом; здатність до емоційного співпереживання однолітку (до емпатії) під час довготривалих спостережень за життєвими ситуаціями дітей у дошкільному навчальному закладі.

Поведінковий компонент

шанобливості у дітей старшого дошкільного віку

Поведінковий компонент передбачає визначення відповідності дій та вчинків старших дошкільників моральним нормам, які у контексті нашого дослідження передбачають прояви прихильного та вдячного ставлення до однолітків у дошкільному навчальному закладі. Здатність старших дошкільників проявляти прихильне ставлення до однолітків ми вивчали під час проблемних ситуацій, які уможлилювали такі прояви. Здатність старших дошкільників до проявів вдячного ставлення визначено у процесі та за результатами вирішення проблемної ситуації і перевірки припущення її існування, яка сприяла прояву вдячного ставлення старших дошкільників до однолітків. Виявити вміння дітей діяти та вчиняти згідно з моральними нормами вивчалось за модифікованою методикою «Закінчи історію». Варто наголосити, що змістове наповнення проявів прихильного та вдячного ставлення старших дошкільників до однолітків під час перевірки припущень залишилось на рівні уявлень про способи таких проявів. Ці способи були визначені у процесі вивчення когнітивного складника ставлень дітей старшого дошкільного віку, що уможливує та передбачає для формування шанобливості у старших дошкільників навчальну діяльність як один із видів

їхньої діяльності. Навчальна діяльність заповнить змістові та інформативні прогалини у старших дошкільників щодо уявлень про шанобливість до однолітків та її прояви.

Стан формування шанобливості

старшого дошкільника в системі сучасної дошкільної освіти

Результати теоретичного аналізу дають право встановити, що проблема виховання шанобливості у старшого дошкільника до однолітка є недостатньо вивченою і потребує глибшого дослідження. У процедурі проведення дослідження ми вважали за доцільне насамперед визначитися з концептуальними підходами до організації процесу констатації та формування шанобливості старших дошкільників до однолітків.

Послугуючись науковими поглядами І. Беха, Н. Гавриш, Т. Поніманської, О. Кононко щодо особистісно орієнтованої моделі виховання дітей дошкільного віку, ми обрали за методологічне підґрунтя особистісно орієнтований теоретичний підхід, який покладеного в основу сучасної дошкільної освіти в Україні та підтримано на її законодавчому рівні. Зокрема, досліджуючи виховання шанобливості старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі, ми обрали провідними вихідні принципи функціонування особистісно орієнтованого підходу виховання:

- гуманізація та демократизація виховання – створення умов для формування шанобливості у старшого дошкільника до однолітків; гуманізація взаємин між педагогами та дітьми; усунення авторитарно-дисциплінарного стилю виховання; ставлення до особистості дитини як найвищої цінності;
- диференціації й індивідуалізації виховного процесу – врахування під час констатації та формування у старшого дошкільника шанобливості до однолітків його фізичного, психічного (емоційного) станів;
- природовідповідності виховання – врахування під час виховання у старших дошкільників прихильного та вдячного ставлення до однолітків, їхніх вікових, індивідуальних і національних особливостей;

- наступності і послідовності – у реалізації етапів НДР та роботи з формування у старших дітей шанобливості до однолітків;
- інтегративності – забезпечення єдності мети, завдань трьох складників НДР (робота з педагогами, робота з батьками, робота зі старшими дошкільниками);
- цілісності – організація формування шанобливості у старших дошкільників до однолітків як цілісного педагогічного процесу, який охоплює всі сфери життєдіяльності дитини (комунікативну, ігрову, предметно-перетворювальну, навчальну) у ДНЗ та передбачає залучення до виховного процесу соціальних інститутів (ДНЗ та сім'ї) за умови інтеграції їхніх впливів.

Особливості організації процесу діагностування шанобливості у дітей старшого дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі

З метою з'ясування реального стану вихованості шанобливості у дітей старшого дошкільного віку до однолітків та її структурних складників – прихильного та вдячного ставлення, отримання базових даних для створення методики формувального експерименту проведено констатувальний експеримент. Методика констатувального етапу дослідження охопила три напрями: робота з педагогами, робота з батьками та робота зі старшими дошкільниками. Достовірність і об'єктивність показників констатувального етапу експерименту забезпечило використання комплексу різноманітних взаємодоповнювальних методів, зокрема педагогічного спостереження за роботою вихователів та дітей у різних видах діяльності; аналізу планів освітньої роботи вихователів у ДНЗ; індивідуальних бесід; анкетування; бесід з дітьми та педагогами, педагогічних ситуацій; кількісного та якісного опрацювання й узагальнення отриманих результатів.

Перший напрям – робота з педагогами ДНЗ передбачав вирішення завдань: визначення уявлення вихователів щодо шанобливості як загального поняття та необхідності її виховання у старших дошкільників; аналіз методів, що застосовуються педагогами в умовах ДНЗ для виховання у дітей

шанобливості до однолітків; вплив особливостей взаємодії вихователів зі старшими дошкільниками на прояви прихильного та вдячного ставлення старших дошкільників до однолітків. Отримані дані уможливають висновок, що вихователі з орієнтованістю на особистісну позицію взаємодії з дітьми під час творчих ігор мають вищий рівень комунікативних умінь, сприяють вихованню прихильного та вдячного ставлення старших дошкільників до однолітків. Характер спілкування вихователя з дітьми створює умови для формування дитячих відносин та позитивного мікроклімату у процесі творчих ігор. Наявність авторитарної позиції педагога веде до конфліктності, недобррозичливості у відносинах між дітьми, створюючи тим самим негативні умови для виховання прихильного та вдячного ставлення у старших дошкільників. Вивчення впливу педагогів на прояви прихильного та вдячного ставлення старших дошкільників до однолітків у процесі ігрової діяльності розкрило залежність рівня проявів прихильного та вдячного ставлення старших дошкільників до однолітків від особливостей взаємодії педагога з дітьми. Виявлено також недостатній рівень уявлень педагогів про особливості процесу виховання прихильного та вдячного ставлення дітей старшого дошкільного віку до однолітків, відсутність системи роботи з виховання такого ставлення.

Наступним напрямом констатувального етапу експерименту стала робота з батьками, яка передбачала виявлення уявлень батьків щодо виховання у старших дошкільників шанобливості до однолітків. Для реалізації цього напрямку проведено анкетування батьків. Узагальнюючі результати анкетування батьків у експериментальній та контрольній групах ДНЗ дають підстави констатувати, що батьки потребують психолого-педагогічної допомоги щодо виховання у дітей шанобливості до однолітків.

У процесі здійснюваної експериментальної роботи на констатувальному етапі з педагогами та батьками було виявлено причини, що знижують ефективність виховання шанобливості у старших дошкільників до однолітків в умовах ДНЗ. Серед них: освітня діяльність педагогів має

несистематичний і безсистемний характер; відсутність методики виховання шанобливості у старших дошкільників до однолітків; одноманітність і недостатня ефективність форм і методів у процесі виховання у старших дошкільників шанобливості до однолітків; відсутність сучасної налагодженої роботи (ІКТ) із батьківською громадою.

Наступним завдання експериментальної роботи було виявлення вихідних рівнів вихованості шанобливості у старших дошкільників до однолітків за кожним визначеним критерієм (когнітивним, емоційно-ціннісним, діяльнісним). Відповідно до отриманих результатів визначався загальний коефіцієнт вихованості шанобливості (прихильного та вдячного ставлення) у вихованців старших вікових груп.

Дослідження рівнів вихованості шанобливості старших дошкільників до однолітків розпочато з визначення обсягу уявлень дітей про шанобливість, способи прояву прихильного та вдячного ставлення до однолітків. Задля цього було розроблено та дібрано до кожного показника відповідні питання та завдання. Наявність у дітей старшого дошкільного віку уявлень про шанобливість до однолітків визначалась після усної відповіді кожного на бліц-запитання анкети: Що таке шанобливість? Кого можна назвати шанобливим? Чому? Яку дитину можна назвати шанобливою? Ти шаноблива дитина? Чому?; наявність у дітей старшого дошкільного віку уявлень про способи прояву прихильного та вдячного ставлення до однолітків визначалась після відповідей дітей на бліц-запитання анкети: Ти приязний (привітний) хлопчик? Ти добрий? Що таке добро? Як це бути добрим? Що таке зичити (бажати) добра? Ти симпатизуєш комусь? Хто тобі симпатизує? Як ти проявляєш свою симпатію? Як це ти робиш? (цього разу – дарує подарунок). Ти цінуєш себе? Ти цінуєш своїх друзів? Ти вдячна дитина? За що ти дякуєш? За проявлене до тебе добро чим дякуєш у відповідь?; орієнтація дітей старшого дошкільного віку у відповідних моральних нормах та правилах поведінки з урахуванням інтересів однолітків визначалась після індивідуальної бесіди, яка містила питання про правила поведінки під час

творчих ігор у різних ситуаціях, про мотиви їх виконання: Які правила поведінки під час ігор ти знаєш? Як ти гадаєш, для чого потрібно їх виконувати? А ти завжди дотримуєшся правил гри? Як ти вчиниш, якщо хтось упав? Якщо тебе штовхнули? Якщо порушують правила гри? Якщо тобі не вистачило ролі? Якщо комусь із дітей не вистачило ролі? Якщо тебе не взяли до гри? Для організації процесу діагностування та визначення когнітивного компонента прихильного та вдячного ставлення старших дошкільників до однолітків як структурних компонентів шанобливості важливими є: тісний зв'язок педагога, який проводить дослідження з дитиною під час спілкування, побудованого на основі принципів гуманізації та особистісної орієнтації; готовність педагога до особистих емоційних проявів дітей, до реакцій дитини на зустріч із малознайомою людиною, які спрямовують до дії або свідчать про відмову у спілкуванні. Спостереження за емоційною налаштованістю старшого дошкільника дає педагогу можливість вибудовувати модель спілкування із ним для констатації уявлень дитини про себе, знань, отриманих зі свого досвіду та спілкування з дорослими й однолітками. Водночас варто пам'ятати, що відсутність уявлень у дитини про шанобливість, прихильність, вдячність та розуміння змісту таких понять спрямовують спілкування педагога зі старшим дошкільником до нагадувань, пояснень, звернення до його практичного досвіду (у грі). Це зумовлює діалог, у процесі якого можна визначити, чи має старший дошкільник уявлення про себе як про шанобливу, приязну та доброзичливу дитину, наскільки він оцінює себе та свою поведінку, поведінку однолітків.

Дослідження позитивної емоційної налаштованості дитини на прояви прихильного та вдячного ставлення до однолітків передбачало виконання дітьми ігрових завдань. У першому ігровому завданні ми пропонували старшим дошкільникам зобразити (виготовити) подарунок для дитини, яку обере вихователь, та подарувати його; фіксували емоційні прояви ставлення дітей до однолітків під час зображення подарунка та його дарування, прояви після завершення процесу дарування; у другому ігровому завданні зобразити

(виготовити) подарунок дитині, до якої ставишся прихильно та вдячно (привітно, із симпатією, добром, якій хочеш допомогти, якій співпереживаєш та яку цінуєш); фіксували емоційні прояви старших дошкільників під час їхнього вибору дитини, якій вони симпатизують, під час виготовлення подарунку, під час дарування. У третьому ігровому завданні пропонували дітям створити (виготовити) подарунок. У цьому завданні переважало опосередковане педагогічне керівництво; фіксували емоційні прояви ставлення дітей до однолітків під час зображення подарунка та його дарування, емоційні прояви дітей після завершення процесу дарування; виявлення орієнтації старших дошкільників у основних емоціях та почуттях – особистих та однолітків. Уміння їх визначати та адекватно реагувати на них формувалося під час гри «Коло друзів» та відповідей дітей на питання: Наталочка сьогодні яка? Як ти вважаєш, чому вона сумна? Що вона відчуває? Чому ти так думаєш? Ти можеш їй допомогти? Чим? Для чого ти їй хочеш допомогти? А ти сьогодні який? Чому ти веселий? Що ти відчуваєш?; здатність до емоційного співпереживання однолітку (до емпатії) визначено у процесі довготривалих спостережень за діяльністю дітей старшого дошкільного віку та фіксування проявів співпереживання старших дошкільників одноліткам під час життєвих ситуацій, які розгортались у ДНЗ. Для організації процесу діагностування та визначення емоційного-ціннісного компонента прихильного і вдячного ставлення старших дошкільників до однолітків важливим є дотримання педагогом принципів гуманізації та особистісної орієнтації; попереднього визначення змісту ігрових завдань, який зацікавить дітей та дасть змогу визначити емоційну налаштованість старших дошкільників на однолітків, мотиви такої налаштованості. Варто наголосити на попередній підготовці до здійснення самого процесу діагностування, до якого залучені фахівці дошкільних навчальних закладів: вихователі, психологи, соціальні педагоги, завідувачі, та безпосередньо проведення, що вимагає не тільки швидкого реагування на дитячі прояви, а й їх означення та запису. Водночас під час третього ігрового завдання маємо

надавати старшим дошкільникам час для усвідомлення мети завдання та свободу вибору однолітка, якому дитина симпатизує або мотивує свій вибір іншим фактом (для мами, для бабусі, для вихователя). Довготривалі спостереження дали змогу визначити здатність старших дошкільників до емоційного співпереживання однолітку у життєвих ситуаціях та прояви співпереживання старших дошкільників одноліткам під час бесід після розгортання життєвих ситуацій. Саме у бесідах старші дошкільники звертаються до власного досвіду і розповідають схожі ситуації, що свідчить про досвід переживання дитиною тих самих почуттів, що й одноліток, та спонукає старшого дошкільника до комунікативної підтримки дитини, а у випадках співчуття до надання дитині допомоги. Також під час бесід педагог має можливість виявити пасивне ставлення старших дошкільників до однолітків та навпаки – емоційне, коли старші дошкільники розповідають товаришам про життєву ситуацію та наслідують емоційно біль або сум, радість співрозмовника. Доцільно наголосити на впливі педагога у розв'язанні життєвих ситуацій, які розгортаються між однолітками. Під час таких ситуацій нами зафіксовано використання педагогами прийомів нагадування, вправління, оцінки, які у повсякденному виховному процесі уможливають педагогічний вплив на дітей та відкривають залежність (як допомогу дітям зрозуміти правильність вчинку однолітка) більшості дітей від педагогічного керівництва у таких життєвих ситуаціях.

Здатність старших дошкільників проявляти прихильне ставлення до однолітків виявлено під час вирішення проблеми «чи можете ви бути доброзичливими?» та проведення перевірки такого припущення. На початку тижня пропонуємо дітям фіксувати особисте прихильне ставлення (приятне та доброзичливе ставлення) до однолітків шляхом заповнення чарівного мішечка міні-іграшками; водночас про фіксацію, а особливо про прояви прихильного ставлення дітей до однолітків упродовж тижня не нагадуємо; наприкінці тижня підраховуємо разом зі старшими дошкільниками кількість міні-іграшок на кожного у чарівному мішечку. Здатність старших

дошкільників проявляти вдячне ставлення до однолітків виявлено під час вирішення проблеми «чи можу я бути вдячним (відповісти добром на добро)?» та проведення перевірки цього припущення. На початку тижня пропонуємо дітям фіксувати особисте вдячне ставлення (відповідь вчинком на зроблене однолітком добро) до однолітків способом складання слова «ДОБРО». Наприкінці тижня підраховуємо разом зі старшими дошкільниками кількість літер у дитячих скриньках або конвертах. З метою виявити вміння дітей діяти та вчиняти згідно з моральними нормами, вихованцям було запропоновано незакінчені короткі історії за модифікованою методикою «Закінчи історію». У протоколі фіксувалось, як дитина поведе себе у тій чи ситуації. Для організації процесу діагностування та визначення поведінкового компонента прихильного і вдячного ставлення старших дошкільників до однолітків важливим є підбір власне проблеми, однак у формі гри, з метою зацікавлення дітей та вияву мотивації досягнення цілі, цього разу з елементами змагання, які були означені на початку тижня і впродовж нього не згадувались. Варто звертати увагу на емоційну налаштованість дітей до вирішення проблеми та перевірки її припущення. У разі позитивної емоційної налаштованості до однолітка старший дошкільник, мотивований бажанням проявити прихильність або вдячність, буде діяти, розкаже про свої дії, щоб зафіксувати їх у вигляді міні-іграшки та заповнити нею чарівний мішечок. Водночас спостерігається залежність дій старшого дошкільника від втручання педагога у процес вирішення проблеми та перевірки її припущення. Педагог у наступні дні тижня не використовує прийомів, які б спонукали дітей до проявів шанобливості у спільній діяльності з однолітками, що дає змогу спостерігати згасання бажання старших дошкільників діяти. Під час розповідання незакінчених коротких історій за модифікованою методикою «Закінчи історію» педагогам варто дотримуватись принципів гуманізації та особистісної орієнтації. Реакції дітей на такого роду завдання різні. Є діти, які враз вирішують, як вони вчинять, а є такі, яким потрібен час та додаткові матеріали (матеріали для дитячої

самостійної художньої діяльності), нагадування, пояснення, звернення до власного досвіду дитини, емоційна підтримка педагога, щоб відобразити шляхи вирішення ситуації або проблеми.

Отже, особливості проведення діагностики контактального етапу НДР та виявлена їх наявність у кожному із досліджуваних компонентів дають право констатувати вагомість педагогічного керівництва та залежність від нього процесу формування шанобливості у старших дошкільників до однолітків, що дало змогу уточнити зміст рівнів вихованості шанобливості старших дошкільників до однолітків (табл. 2.5).

Рівні сформованості шанобливості старшого дошкільника

Таблиця 2.5

Рівні вихованості шанобливості старших дошкільників до однолітків

Рівні/Групи	Експериментальна група (ЕГ) /К-ть дітей - %	Контрольна група (КГ) /К-ть дітей - %
Високий	4 7,7	4 7,7
Оптимальний	17 32,7	18 34,6
Достатній	18 34,6	19 36,5
Мінімальний	13 25	11 21,1

Як видно із таблиці, відповідно до якісної характеристики рівнів вихованості шанобливості у старших дошкільників до однолітків, високий рівень продемонстрували 7,7 % дітей ЕГ і 7,7 % дітей КГ. Ці дошкільники мають уявлення про прояви прихильного та вдячного ставлення до однолітків; орієнтуються у відповідних моральних нормах та правилах поведінки з урахуванням інтересів дітей; позитивно емоційно налаштовані. Такі діти орієнтуються в основних емоціях та почуттях – особистих та однолітків, здатні до емоційного співпереживання однолітку. Проявляють прихильне та вдячне ставлення до однолітків; дії та вчинки старших дошкільників відповідають моральним нормам.

Оптимальний рівень продемонстрували 32,7 % дітей ЕГ та 34,6 % дошкільників КГ, у яких наявні уявлення про шанобливість, прояви прихильного та вдячного ставлення до однолітків; діти орієнтуються у

відповідних моральних нормах та правилах поведінки з урахуванням інтересів однолітків за нагадування чи вправлення дорослого. Такі діти позитивно емоційно налаштовані на прояви прихильного та вдячного ставлення до однолітків; за сприяння вихователя орієнтуються в основних емоціях та почуттях – особистих та однолітків, за підтримки педагога здатні до емоційного співпереживання однолітку. Проявляють прихильне та вдячне ставлення до однолітків за допомоги вихователя; їхні дії та вчинки залежать від втручання педагога.

Достатній рівень продемонстрували 34,6 % дітей ЕГ та 36,5 % дітей КГ. Ці діти мають недостатні уявлення про прояви прихильного та вдячного ставлення до однолітків; не завжди орієнтуються у моральних нормах та правилах поведінки з урахуванням інтересів дітей; не завжди позитивно емоційно налаштовані на однолітків та на прояви прихильного і вдячного ставлення до них; недостатньо орієнтуються в основних емоціях та почуттях – особистих та однолітків; не завжди можуть їх визначати та адекватно на них відреагувати; не завжди здатні до емоційного співпереживання одноліткам. Проявляють прихильне та вдячне ставлення до однолітків за участі вихователя; їхні дії та вчинки не завжди відповідають моральним нормам, часто керуються у своїй поведінці особистими мотивами; знаходять правильний вихід із ситуації, що передбачає моральний вчинок стосовно однолітка, за участі (пояснення) дорослого.

Мінімальний рівень вихованості шанобливості до однолітків продемонстрували 25 % дітей ЕГ та 21,1 % дітей КГ. Це діти, у яких відсутні уявлення про шанобливість та прояви прихильного та вдячного ставлення до однолітків. Вони не орієнтуються у відповідних моральних нормах та правилах поведінки з урахуванням інтересів інших. Позитивна емоційна налаштованість таких дітей залежить від суто власних переживань, які проявляються у пасивному спогляданні переживань однолітків. Діти не орієнтуються в основних емоціях та почуттях – особистих та до однолітків, не вміють їх визначати та іноді адекватно реагувати на них. Здатність та

бажання емоційного співпереживання однолітку відсутня. Не проявляють прихильне та відповідно вдячне ставлення до однолітків; не знаходять правильного виходу із ситуації, що передбачає моральний вчинок стосовно однолітка, або не бажають його знаходити.

Підсумовуючи результати констатувального етапу експериментальної роботи, зауважимо, що стан виховання шанобливості у старших дошкільників до однолітків можна схарактеризувати як недостатній. Потребує вдосконалення робота з підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до процесу виховання у дітей шанобливості до однолітків; налагодження сучасних форм роботи педагогів із батьками; розроблення методики виховання у старших дошкільників шанобливості до однолітків.

Формування шанобливості

у старших дошкільників до однолітків у ДНЗ

Плануючи експериментальну роботу, ми керувались принципом особистісної орієнтації з метою розвитку у старших дошкільників світогляду та самосвідомості, емоційної сприйнятливості та довільної поведінки, формування прояву вчинку шанування до однолітка, прихильного та вдячного ставлення до нього. Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії дав педагогам можливість визнати рівноправне спілкування учасників виховного процесу, прийняти вихованців як активних об'єктів впливу педагога, урахувати психічний та фізичний стани старших дошкільників та їхній життєвий досвід, систему звичок та цінностей; здійснити прояви емпатії до вихованців як приклад емоційного переживання [2; с. 22].

Послугуючись науковими поглядами І. Беха, процес самоусвідомлення себе шанобливим (прихильним та вдячним до однолітків) ми розглядали в єдності окремих внутрішніх процесів – самопізнання (самосприймання і спостереження, яке спрямоване на себе та елементи самоаналізу), емоційно-ціннісного ставлення до себе (врахування досвіду переживань різних емоційних станів і почуттів стосовно самого себе) і

саморегулювання поведінки у різних видах діяльності зі старшими дошкільниками (побудова своєї поведінки з урахуванням можливих реакцій з боку однолітків (передбачення результату дії)).

Зважаючи на результати констатувального етапу експерименту, механізм розвитку самосвідомості у старших дошкільників та факт, що для перетворення ціннісного змісту запропонованої дитині моральної якості на психологічне підґрунтя для розгортання її самосвідомості, дитину треба поставити у ситуацію, яка вимагатиме від неї уміння вирізнити, усвідомити себе та утвердити себе у зв'язку зі змістом моральної якості (І. Бех), у процесі формування шанобливості вирізнення себе шанобливим (прихильним та вдячним до однолітків), покладено на процес впровадження інноваційної технології (рефлексивно-експліцитний метод за І. Бехом); усвідомлення себе (емоційно-ціннісне ставлення до себе) як до носія моральної якості – шанобливості забезпечено у процесі збагачення досвіду взаємин старших дошкільників з однолітками, програвання проблемних ситуацій, вияву та розуміння джерела переживання старшого дошкільника, використання занять, ігор, вправ бесід (за Т. Прищепою), що, на наш погляд, сприяли формуванню позитивної емоційної налаштованості дитини до однолітків та здатності емоційно реагувати на переживання старших дошкільників, розуміти їхні стан і відчуття; утвердження себе шанобливим покладено на процес гри-драматизації, у якій старший дошкільник під безпосереднім керівництвом педагога проявляє прихильне та вдячне ставлення до однолітків та втілює задум у вчинках щодо них.

Експериментальну модель виховання шанобливості у старших дошкільників до однолітків створено на основі експериментальної моделі формування базових якостей особистості старших дошкільників у ДНЗ за О. Рейпольською. Комплексна робота за моделлю організовувалась у трьох напрямках: з дітьми старшого дошкільного віку, з вихователями та з батьками. Бралися до уваги певні педагогічні умови: комунікативна спрямованість процесу навчання; урахування індивідуальних і вікових особливостей дітей;

диференціація й індивідуалізація навчання, організованого в інтерактивному режимі; наявність позитивних емоційних стимулів у процесі навчання старших дошкільників.

Важливим для нас під час організації формувального етапу було забезпечити виховання шанобливості у старших дошкільників у перебігу чотирьох видів діяльності: 1) гри; 2) комунікації; 3) предметно-перетворювальної; 4) навчальної.

Експериментальна методика охоплювала три основних напрями: роботу з формування шанобливості у старших дошкільників до однолітків упродовж навчальних занять, обов'язкову роботу з дітьми поза навчальними заняттями й необхідну роботу батьків із дітьми вдома.

Конкретизуємо кожен із названих напрямів, які у поєднанні із зазначеними видами діяльності становили основу формувального етапу експерименту, в якому авторська (літературна) казка відігравала роль засобу (забезпечувала моральний змістовий складник навчальних занять, дидактичних ігор та дидактичних вправ, педагогічних ситуацій, ігор-драматизацій).

Отже, навчальні заняття введено як основну форму презентування змістового матеріалу, що передбачав систематизацію уявлень дітей про шанобливість, способи прояву прихильного та вдячного ставлення до однолітків та вплив на орієнтацію старших дошкільників у відповідних нормах та правилах поведінки з урахуванням інтересів однолітків. Слід зазначити, що основною метою занять було формування шанобливості та її структурних компонентів у дітей старшого дошкільного віку. Цій меті підпорядковувалися дидактичні ігри та дидактичні вправи, у процесі яких за допомогою диференційованих завдань закріплювався новий змістовий матеріал. Під час навчальних занять педагоги-практики стимулювали дітей до вияву ініціативи у спілкуванні, інтересу до вивчення шанобливості, максимальної комунікативної діяльності та їх прояву у поведінці. Водночас ми розраховували на те, що робота з казкою морального змісту, зокрема

звернення до досвіду старшого дошкільника, усвідомлення дітьми змісту казки, аналіз поведінки героїв, їхніх вчинків, порівняння себе із героями казки, проектування вчинку героя на свої дії, переживання дітей щодо долі героїв, сприятимуть розвитку емоцій та їх переходу у процес передбачення (прогнозування), що є важливим для проявів шанобливості у старших дошкільників до однолітків.

Одним із шляхів формування шанобливості під час навчальних занять, які проходили у формі бесід, визначено використання рефлексивно-експліцитного методу, створеного академіком І. Бехом. Уведення рефлексивно-експліцитного методу до комунікативно спрямованого процесу виховання (моральних бесід), зважаючи на індивідуальні і вікові особливості дітей, вимагало забезпечення змістового складника, в якому мали поєднуватись звернення до досвіду дітей та спрямування їхнього самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе до початків рефлексії. Авторська літературна казка як жанровий різновид, створена за сталими композиційними законами (М. Лановик, З. Лановик) та ініціальними, фінальними та медіальними формулами (Л. Дунаєвська), виявилась дотичним засобом формування шанобливості у старших дошкільників до однолітків.

Варто зауважити, що вищезгаданий рефлексивно-експліцитний метод обрано для координування впливів педагогів-практиків на прояви шанобливості у дітей старшого дошкільного віку до однолітків та усвідомлення вагомості його дії у формуванні означеної якості. Використання класичних методів під час навчальних занять, зокрема бесід морального змісту та авторської літературної казки як засобу, обрано з метою забезпечення змістового складника, що дало змогу розпочати та здійснити процес формування шанобливості у старших дошкільників.

Також експериментальна робота передбачала поступове запровадження поетапного моніторингу поточних якісних змін у вихованості шанобливості старших дошкільників до однолітків. На кожному із навчальних занять застосовувалися дидактичні ігри або дидактичні вправи із завданнями для

старших дошкільників, які розподілено відповідно до їхніх рівнів вихованості шанобливості до однолітків (високого, оптимального, достатнього та мінімального), що сприяло піднесенню та переходу старших дошкільників на якісно вищі рівні вихованості. Одночасно педагоги відстежували поточні якісні зміни та диференціювали наступні дидактичні завдання, адекватно до поточних якісних змін у вихованості шанобливості. Таким чином поетапний моніторинг поточних якісних змін забезпечив дотримання педагогами принципу особистісної орієнтації під час навчальних занять, дидактичних ігор та вправ і сприяв формуванню вихованості шанобливості у старших дошкільників до однолітків.

Також варто наголосити на розподілі форм роботи зі старшими дошкільниками. Досвід роботи педагогів-практиків доводить, що навчальні заняття, пов'язані з ознайомленням дітей із художніми творами, проводяться впродовж тижня. Тож розпочинали ми ознайомлення дітей із казкою морального змісту у день заняття (дитина у довкіллі), використовуючи традиційну методику роботи із казкою із дітьми старшого дошкільного віку. Впродовж тижня використовували зміст казки на навчальних заняттях та заняттях з образотворчого мистецтва (ліплення, аплікація, малювання, конструювання), які передбачали диференційовані завдання для старших дошкільників відповідно до їхніх рівнів вихованості шанобливості до однолітків.

Процес формування шанобливості у старших дошкільників до однолітків продовжено за таким напрямом: обов'язкова робота з дітьми поза навчальними заняттями. Зокрема, протягом перебування дітей у дошкільному навчальному закладі педагоги розгортали проблемні ситуації та вирішували їх у комунікативній формі зі старшими дошкільниками. Діти, після формування проблеми вихователем, висували гіпотези та перевіряли їх під час спільних ігор, аналізували результати перевірки у бесідах із вихователем. Водночас в активі педагогів були ігри-драматизації за методикою

Л. Артемової, як засіб уведення старших дошкільників у світ авторські казки морального змісту, здійснення проєкції вчинків головних героїв на себе.

Важливим для формування шанобливості у старших дошкільників до однолітків є залучення батьківської громади до означеного процесу. Зокрема, ми використали такі форми роботи з батьками вихованців: батьківські збори та спілкування з батьками за допомогою електронної пошти для інформування щодо проблеми виховання шанобливості у старших дошкільників до однолітків у ДНЗ та спільної роботи батьків із дітьми вдома, яку пропонували у вигляді ігор морального змісту.

Доцільно наголосити на формах роботи з педагогами перед уведенням у навчально-виховний процес старших дошкільників навчальних занять, занять з образотворчого мистецтва, проблемних ситуацій, ігор-драматизацій. Зокрема, проведені семінар: «Законосфера інноваційного виховання» (за матеріалами І. Беха); семінар-практикум «Особистісно-розвивальне середовище та механізми його побудови в ДНЗ», за використання інтерактивних методів сприяли ознайомленню педагогів-практиків із теоретичними засадами процесу формування шанобливості у старших дошкільників до однолітків; семінар-практикум «Використання рефлексивно-експліцитного методу в процесі виховання шанобливості у старших дошкільників до однолітків у ДНЗ» проведено з метою розкриття механізму методу та кроків запровадження інновації у навчально-виховний процес ДНЗ за І. Бехом.

Послугуючись принципом особистісної орієнтації та виховними правилами, зокрема символізацією морально-духовної цінності, методичним прийомом залучення вихованців до самостійного створення символу свого морально-духовного «Я» (за І. Бехом), до формувального етапу експерименту введено колективні та індивідуальні форми роботи зі старшими дошкільниками, які допомагали формуванню здатності у дітей проявляти шанобливість – прихильне та вдячне ставлення до однолітків у предметно-перетворювальній діяльності. При цьому педагоги звертали увагу на

існування та залучення до процесу створення символу переживань кожної дитини, які не дозволяли їй бути байдужою до засвоєння шанобливості та її структурних компонентів. Також під час створення символу до спілкування зі старшими дошкільниками додавалися позитивні емоційні стимули (вправи за Т. Прищепою та особиста оцінка), які уможлилювали та посилювали переживання дітей щодо створення символу шанобливості. Далі старшим дошкільникам пропонувалося самостійне створення символу свого морального «Я», яке передбачало «унаочнення» притаманних дитині особистісних якостей. Передувало цьому процесу виготовлення символів, які означали структурні компоненти шанобливості та шанобливість, дотичні базові якості старших дошкільників.

Отже, висвітлена експериментальна модель виховання шанобливості старших дошкільників до однолітків, побудована на принципах особистісної орієнтації та суб'єкт-суб'єктної взаємодії з урахуванням самоусвідомлення дітьми старшого дошкільного віку себе шанобливими, сприяла формуванню шанобливості у старших дошкільників до однолітків у дошкільному навчальному закладі. Зазначена модель охопила: комплексну роботу зі старшими дошкільниками, зокрема використання гри, комунікації, предметно-перетворювальної та навчальної діяльності, які введено до навчальних занять, обов'язкової роботи з дітьми поза навчальними заняттями та роботи батьків із дітьми вдома; роботу з вихователями та батьками. Водночас експериментальна модель забезпечила сучасний зміст, методичний супровід навчально-виховного процесу зі старшими дошкільниками, до яких уведено інноваційну технологію – рефлексивно-експліцитний метод (І. Бех); упровадження творчих здобутків педагогів – авторську казку як засіб формування шанобливості у старших дошкільників до однолітків.

Список використаних джерел

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. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання. – К. : Либідь, – 2006. – 272 с.

3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб / І. Д. Бех. – К. : Академвидав. 2012. –14 с. – (Серія «Альма-матер»).
4. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісноорієнтований підхід: теоретико-методологічні засади : навч.-метод. видання. – К. : Либідь. 2003. – 280 с.
5. Бех І. Д. Формування у дитини почуття цінності іншої людини // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2 (16). – С. 16–23.
6. Білецька І. О. Виховання цінності іншої людини в молодших підлітків у процесі розв'язання моральних задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Білецька Ірина Олександрівна. – К., 2003. – 219, [I] с.
7. Бутенко О. Г. Виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бутенко Ольга Григорівна ; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань : [б. в.]. -2011. – 287 с.
8. Васильєва С. А. Психологічні засади виховання шанобливості у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі / Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка ; редкол.: Огнев'юк В. О., Хоружа Л. Л., Безпалько О. В. [та ін.]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – № 20. – 23–27 с.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
10. Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець ; наук. кер. програмою: О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна ; авт. кол.: Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білокаленко, С. А. Васильєва, М. С. Вашуленко [та ін.] / Мін. осв. і наук., мол. та спорту України, Головн. упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка. – 3-те вид., доопр. та доп. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2012. – 492 с.
11. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 102 с.
12. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
13. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология : учеб.пособ. для учащихся средних пед. учеб. заведений. – 2-е изд. – М. : Издательский центр «Академия». 1997. – 336 с.

2.6. Експериментальне дослідження особливостей прояву та формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ

О. Остряньська

Актуальність дослідження. Складні динамічні виклики сьогодення, від яких значною мірою залежить сучасне і майбутнє кожної держави, спонукають педагогічну спільноту до консолідованої сумлінної праці з розв'язання однієї з найактуальніших та найглобальніших проблем цивілізації – проблеми морального виховання, зокрема формування міжособистісної злагоди.

Фізичне, психічне, духовне й соціальне здоров'я нації розглядають як показник цивілізованості держави, адже найбільшою цінністю для самої людини і суспільства є її життя та здоров'я. Однією зі стрижневих ознак соціального здоров'я є здатність людини до встановлення позитивної взаємодії з іншими людьми, відсутність конфліктності. Саме тому система неперервної освіти, починаючи з дошкільної ланки, має виховувати високодуховну особистість, глибоко орієнтовану на загальнолюдські норми моралі та етичну поведінку, здатну до встановлення й дотримання навіть у складних ситуаціях домінанти міжособистісної злагоди у розв'язанні проблем, застосування дивергентного мислення, синтезу індивідуальних свобод і спільної відповідальності. Особливої актуальності проблема формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку набуває в умовах сьогодення, оскільки істотною ознакою сучасного українського суспільства є загострення кризових явищ у соціально-економічному та суспільно-політичному житті країни, що зумовлює підвищену конфліктогенність населення.

Аналіз практичного досвіду роботи вихователів ДНЗ також переконливо свідчить, що для повноцінного особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку потрібне формування міжособистісної злагоди як базової якості особистості. Слід зазначити, що, незважаючи на значну кількість сучасних ґрунтовних психолого-педагогічних досліджень, присвячених різним аспектам міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку в певних видах діяльності, на теренах вітчизняної дошкільної педагогіки зберігається істотний розрив між обґрунтуванням теоретико-методологічних основ актуальної проблеми формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди, розробленням якісного технологічного (особистісного, інструментального, навчально-методичного) забезпечення цього визначального для становлення особистості старшого дошкільника процесу та ефективною експериментальною реалізацією означених положень у практиці роботи вихователів ДНЗ. Саме тому проблема формування

міжособистісної злагоди у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі залишається вкрай актуальною, багатогранною й недостатньо розробленою, оскільки вона не була об'єктом спеціального системного дослідження науковців і практиків.

Виконуючи важливу науково-дослідну і просвітницьку місію, втілюючи фундаментальні ідеї потужної наукової школи Інституту проблем виховання НАПН України під стратегічним акмеологічно орієнтованим науковим керівництвом і духовним наставництвом Беха Івана Дмитровича (*директора, дійсного члена НАПН України, доктора психологічних наук, професора*), співробітники лабораторії дошкільної освіти і виховання ефективно розробляють і широкомасштабно впроваджують тему «Науково-методичне забезпечення формування базових якостей старшого дошкільника в дошкільному навчальному закладі» та її підтему «Формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди в дошкільному навчальному закладі».

Для якісного виконання науково-дослідної теми «Формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди в дошкільному навчальному закладі» (науковий керівник – О. Остряньська, канд. пед. наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України) нами було визначено сутність поняття «міжособистісна злагода»; виокремлено її структурні компоненти та їх змістове наповнення; виявлено істотні особливості прояву міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку у взаємодії з однолітками; дібрано діагностичні методики; обґрунтовано особливості підготовки, проведення й аналізу результатів констатувального експерименту та здійснено його ефективну організацію на експериментальних майданчиках; обґрунтовано умови, детально розроблено методику формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ та здійснено їх експериментальну перевірку під час формувального етапу наукового дослідження. Висвітливо основні результати науково-експериментального дослідження формування міжособистісної злагоди з ровесниками у дітей

старшого дошкільного віку.

*Теоретичні аспекти проблеми формування міжособистісної злагоди
у старших дошкільників у ДНЗ*

Обґрунтовуючи теоретичні засади проблеми формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників, ми спиралися на фундаментальний науковий доробок, здійснений щодо актуальної проблеми становлення особистості дошкільника видатними психологами: І. Бехом, Л. Божович, П. Гальперінім, Д. Ельконінім, О. Запорожцем, В. Котирло, В. Кузьменко, О. Леонтєвим, М. Лісіною, Г. Люблінською, В. Мухіною, Т. Піроженко та іншими.

Вагомими в контексті нашого дослідження стали положення про діалектичну єдність міжособистісних внутрішньогрупових процесів, передусім відносин і спілкування в колективі ровесників; принцип єдності спілкування й діяльності (Г. Андрєєва, А. Бодальов, М. Боришевський, Я. Коломинський, Г. Костюк, В. Мясичев, А. Петровський, В. Рубцов, Т. Титаренко та інші).

Важливими для глибокого осмислення і комплексного розроблення проблеми дослідження стали ґрунтовні роботи, присвячені особливостям соціалізації дітей дошкільного віку (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, І. Рогальська та інші); проблемам морального виховання дошкільників (О. Долинна, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, Ю. Приходько, С. Тищенко та інші); питанням розвитку в дітей дошкільного віку внутрішніх механізмів регуляції моральної поведінки (О. Запорожець, Д. Ельконін, В. Котирло, Я. Коломинський, А. Кошелева, О. Кошелівська, Я. Неверович, Ю. Приходько, Т. Рєпіна, Є. Суботський, Т. Титаренко, С. Тищенко, С. Якобсон та інші).

Також наше дослідження спирається на праці відомих фахівців, які приділили значну увагу питанням розвитку моральної поведінки дошкільників, обумовленої змістом та способами організації їхньої діяльності – гри, праці, навчання, а також особливостям побудови взаємин із

ровесниками та дорослими (Л. Артемова, Р. Буре, Н. Горопаха, С. Дуднікова, Р. Жуковська, Л. Князева, Т. Колесіна, Л. Крайнова, Т. Маркова, Л. Мондейкене, В. Павленчик, Т. Поніманська, О. Усова, Т. Фасолько та інші).

*Сутність і структура міжособистісної злагоди у дітей
старшого дошкільного віку*

Аналіз сутності стрижневого поняття нашого дослідження «міжособистісна злагода» у наукових джерелах свідчить, що воно є своєрідною філософемою, яка представлена в широкому спектрі таких наук, як філософія, соціологія, державне управління, економіка, соціальна психологія, педагогіка та ін. У сучасних тлумачних словниках української мови [5, с. 14] цей термін тлумачиться як поняття «згода» і «злагода». Розглянемо ці визначення:

1. «Згода» -це: 1) позитивна відповідь, дозвіл на що-небудь // Вияв бажання щось робити. Аби (якщо) ваша (твоя) згода- якщо ви (ти) погоджуєтесь; 2) взаємна домовленість, порозуміння; 3) спільність поглядів, думок; одностайність; 4) взаємна дружба, мирні стосунки; 5) союз, об'єднання; 6) у значенні стверджувальної частки означає підтвердження чого-небудь, погодження з чимось; гаразд; хай буде так. У згоді-у дружбі, мирно, злагоджено. Згоден- згодний; згоджатися - згоджуватися; згоджений- дієприкметник, пасив., мин. час., до згодити [5, с. 375]; 7) згода -позитивна відповідь на прохання, єдинодумство [14, с. 583].

2. «Злагода» означає: 1) мирні, дружні відносини, стосунки. Жити в злагоді - жити мирно, дружно; 2) взаємну домовленість, угоду про спільні дії; 3) погодженість, гармонію у чому-небудь. Злагоджений - який характеризується погодженістю дій, рухів; одностайний, дружний // Який звучить гармонійно, суголосно. Злагоженість - властивість за значенням злагоджений. Злад - злагода [5, с. 368]; 4) пристосування; 5) лад, мир; примирення (після сварки); 6) згоду, гармонію, мир, дружбу, *розм.* лагода, мирність, мирнота; 7) жити в злагоді значить жити мирно, дружно, *розм.* в

ладу, в ладах. Жити в злагоді – значить годити, діяти злагідно; у думках і діях має бути злагодженість [14, с. 583].

Цінним для нашого дослідження виявилось глибоке вивчення і впровадження у практику роботи дошкільних навчальних закладів вагомого наукового доробку академіка І. Беха, який, розглядаючи поняття *«міжособистісна злагода»* у психолого-педагогічній площині, наголошує, що вибудовуючи програму дій, спрямованих на виховання зростаючої особистості, *педагог має враховувати характер емоційних взаємин, що встановилися між двома суб'єктами, які потрапили в ситуацію суспільно значущого вчинку*. Ці взаємини умовно поділяють на *особистісно негативні* (для яких характерні чвари, розлад, незгода, що унеможлиблюють нормальне психологічне функціонування як вихованця самого по собі, так і групи, до якої він належить) та *особистісно позитивні* (для яких характерні злагода, прихильність, взаємне емоційне тяжіння і приятельська одностайність).

Головна психологічна небезпека особистісно негативних стосунків полягає в тому, що внаслідок їх вияву майже неможливо сформуванати так звану *«стримувальну мораль»*, коли *вихованець не завдає іншому лиха, не чинить щодо нього насилля, не ображає і т. ін.* Ще більшою мірою особистісно негативні відносини заважають вихованню в індивіда *добродійної моралі, внутрішнім стрижнем якої є альтруїстична спрямованість*. З огляду на це, підкреслює І. Бех, *першим виховним завданням педагога має бути подолання серед вихованців розбрату, чвар шляхом формування у них вчинку-приятного міжособистісного згуртовування, що передбачає вияв вихованцем інтересу, уваги до ровесника, зацікавленості його прагненнями, життєвими планами, ціннісними орієнтаціями, життєвими труднощами*. Вчинок-приятне згуртовування може реалізовуватися у *формі особистісного спілкування* із властивими йому повагою, щирістю, співпереживанням та у *формі об'єктивної оцінки дій і стосунків* [2, с. 765-766].

У разі виникнення міжособистісного конфлікту між вихованцями І. Бех

переконливо радить педагогам *своєчасно залучити дітей до вчинку-примирення*, який допоможе подолати ситуацію негативної емоційної напруженості та нівелює деструктивні аспекти взаємин неприязні [2, с. 767-768].

Отже, на підставі аналізу філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми уточнюємо сутність поняття *«міжособистісна злагода»* як узгоджену взаємодію між людьми, які мають схожі цінності, потреби, інтереси та цілі. Оскільки в дошкільній педагогіці і психології поняття *«міжособистісна злагода старшого дошкільника»* не визначене, у процесі виконання науково-дослідної теми нами було сформульовано авторське визначення поняття, яке тлумачиться так: *міжособистісна злагода – це особистісна моральна чеснота старшого дошкільника, в якій інтегровані когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти, що виявляються у знаннях дитиною норм і правил міжособистісної поведінки у соціальному середовищі, емоційно-ціннісному ставленні до них та вміннях їх застосовувати в процесі міжособистісної взаємодії з людьми.*

На підставі аналізу сучасних нормативно-правових документів із проблем дошкільної освіти і виховання, психолого-педагогічної літератури та передового педагогічного досвіду роботи з вихованцями старших груп у ДНЗ виявлено, що *структурно-змістову основу міжособистісної злагоди у старших дошкільників* становлять три компоненти: *когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий*. Крім того, нами виявлено таке *змістове наповнення кожного компонента в структурі міжособистісної злагоди старшого дошкільника з однолітками* (рис. 2.6.1):

1) когнітивний компонент - *знання старшого дошкільника про міжособистісну злагоду, засоби її встановлення, прояву, дотримання і відновлення; уявлення про соціальні морально-етичні норми, якості особистості (позитивні і негативні), чесноти особистості (позитивні моральні якості людини); переконаність дитини у важливості встановлення, прояву і*

дотримання міжособистісної злагоди у стосунках із людьми, зокрема з ровесниками, а також необхідності її обов'язкового відновлення у разі виникнення конфліктної ситуації; переконаність у важливості дотримання соціальних та морально-етичних норм міжособистісних взаємин у процесі взаємодії з однолітками;



Рис. 2.6.1. Структура міжособистісної злагоди дитини старшого дошкільного віку з однолітками

2) емоційно-ціннісний компонент – усвідомлення старшим дошкільником цінності міжособистісної злагоди та засобів її встановлення, прояву, дотримання і відновлення для повноцінного життя в суспільстві; бажання дитини дотримуватися норм моральної поведінки (включаючи і

прояви позитивних моральних якостей у конфліктних ситуаціях, прагнення стримувати себе, керувати своїми емоціями, використовувати правила поведінки у конфліктних ситуаціях, уникати гострих суперечок, доброзичливо спілкуватися з однолітками); стійке *прагнення* плекати високі моральні якості та чесноти; *бажання виявляти* емоційно-позитивну суб'єкт-суб'єктну позицію до прояву ровесниками ознак конфліктної поведінки, незлагоди у міжособистісних стосунках; *прагнення використовувати* засоби встановлення, прояву, дотримання і відновлення міжособистісної злагоди з однолітками;

3) поведінковий компонент – систематичність вияву у взаємодії з однолітками засвоєних *старшим дошкільником знань про міжособистісну злагоду, засоби її встановлення, прояву, дотримання і відновлення; застосування у стосунках із ровесниками уявлень про соціальні морально-етичні норми, якості особистості (позитивні і негативні), чесноти особистості (позитивні моральні якості людини); застосування моральних норм та набутих чеснот у власних вчинках (включаючи і конфліктні ситуації); застосування вмінь налагоджувати (встановлювати), виявляти і підтримувати міжособистісну злагоду в стосунках з однолітками; застосування вмінь відновлювати міжособистісну злагоду з ровесниками в разі виникнення конфліктної ситуації; застосування вмінь стримувати себе, керувати своїми емоціями, використовувати правила поведінки у конфліктних ситуаціях, уникати гострих суперечок; доброзичливо спілкуватися з однолітками; застосування вмінь використовувати соціальні та морально-етичні норми міжособистісних взаємин у процесі взаємодії з однолітками; підтримувати загальну для всіх мету діяльності; вмінь узгоджувати свої дії, поведінку з ровесниками; уміння виявляти емоційно-позитивну суб'єкт-суб'єктну позицію до прояву ровесниками ознак конфліктної поведінки, незлагоди у міжособистісних стосунках.*

*Стан формування міжособистісної злагоди
старшого дошкільника в системі сучасної дошкільної освіти*

Якісний цілеспрямований поетапний процес формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ має ґрунтуватися на усвідомленні стрижневих понять дослідження, зокрема «міжособистісна злагода», структурні компоненти міжособистісної злагоди, зміст, форми, методи, засоби, технології, умови, етапи формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди.

Цілеспрямовано організовуючи процес формування кожного з компонентів міжособистісної злагоди у старших дошкільників як міцного підґрунтя громадянської злагоди в суспільстві, важливо враховувати Базовий компонент дошкільної освіти [1], в якому наголошено на важливості виховання *таких показників соціально-комунікативної компетенції*:

-знання про історію і культуру нашої держави; вміння розв'язувати посильні вербально-логічні завдання і використовувати соціальні та морально-етичні норми міжособистісних взаємин у процесі взаємодії з однолітками та дорослими; підтримувати загальну для всіх мету діяльності; здатність узгоджувати свої дії, поведінку з іншими;

-вміння стримувати себе, керувати своїми емоціями, використовувати правила поведінки у конфліктних ситуаціях, уникати гострих суперечок; доброзичливо спілкуватися з однолітками, батьками, родичами, іншими людьми; виявляти позитивні вольові якості, вміння співпереживати, допомагати іншим, почуття доброти, радості, поваги до людей і ровесників; вміння цінувати людину і її життя.

Фундаментальне дослідження актуальної проблеми формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників потребувало від науковців лабораторії та педагогів-практиків високого професіоналізму і наполегливих спільних творчих пошуків, спрямованих не лише на кристалізацію змісту теоретичних положень, а й на інтеграцію науки та освіти, створення ефективних виховних технологій, впровадження їх у педагогічній діяльності

вихователів ДНЗ. Адже злагода в суспільстві виступає як надійним гарантом національної безпеки кожної держави, так і загальноцивілізаційним гарантом, фундаментом подальшого існування і розвитку всього людства. Переконливим прикладом ефективного впровадження науково-дослідної теми є плідне співробітництво лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України з освітянами експериментальних майданчиків м. Полтави щодо формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ [10, с. 35–39].

Схвальним є те, що широкомасштабна систематична науково-дослідна робота на експериментальних майданчиках щодо організації процесу формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку з ровесниками здійснювалася комплексно й охоплювала *управлінську ланку* (на рівні міського управління освіти, міського методичного кабінету), *виконавську ланку* (на рівні керівників ДНЗ, НВК, СНВК, вихователів-методистів та вихователів дошкільних навчальних закладів) та *систему закладів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів*, а саме:

1) *на рівні Управління освіти* Виконавчого комітету Полтавської міської ради, очолюваного Н. Дороховою – мудрим і далекоглядним керівником, справжнім професіоналом своєї справи, що душею щиро вболіває за актуальні проблеми дошкілля й по-материнському опікується цією важливою ланкою освіти, - це ефективне управління роботою працівників системи дошкільної освіти м. Полтави, зокрема з проблеми формування міжособистісної злагоди у вихованців ДНЗ. Її активним помічником у цій важливій і копіткій справі виступила головний спеціаліст Управління освіти виконавчого комітету Полтавської міської ради з питань дошкільної освіти О. Цехмистро, яка вправно й успішно співпрацює безпосередньо з фахівцями Міського методичного кабінету, а також із завідувачами та вихователями щодо якісної організації педагогічного процесу в дошкільних навчальних закладах м. Полтави;

2) *на рівні Міського методичного кабінету* Управління освіти

виконавчого комітету Полтавської міської ради, очолюваного висококваліфікованим завідувачем І. Козловою – вдумливим новатором і авторитетним наставником для педагогів, – це ефективна координація роботи разом із досвідченими та креативними фахівцями-методистами з дошкільної освіти О. Шептун, О. Васильєвою щодо взаємодії на високому рівні співтворчості із завідувачами й вихователями ДНЗ, із директорами, заступниками й педагогами СНВК, НВК у реалізації актуальної проблеми формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку;

3) на рівні виконавської ланки доекспериментальної роботи плідно долучилися творчі й відповідальні фахівці 15-ти навчальних закладів, а саме:

- педагогічні колективи 12 дошкільних навчальних закладів м. Полтави - ДНЗ №2 «Віночок» (А. Рвачова, Г. Цись та інші); ДНЗ №7 «Теремок» (Г. Лазоренко, М. Колейнікова та інші); ДНЗ №13 «Сонечко» (Г. Цомартова, Л. Дудник та інші); ДНЗ №17 «Школа здоров'я» (Л. Хилименко, Н. Худолій та інші); ДНЗ №34 «Журавлик» (В. Осауленко, О. Резнік та інші); ДНЗ №36 «Школа здоров'я» (Л. Соколова, Т. Закладна та інші); ДНЗ №40 «Ромашка» (Н. Крупник, О. Жовнір та інші); ДНЗ №46 «Бджілка» (Т. Джупій, Н. Манойло та інші); ДНЗ №55 «Незабудка» (О. Токар, І. Іванченко та інші); ДНЗ №63 «Казка» (І. Тимошук, Т. Петрова та інші); ДНЗ №65 «Школа здоров'я» (Л. Шматко, Т. Баберя та інші); ДНЗ №71 «Вишенька» (С. Євенко, Н. Науменко та інші);

- педагогічні колективи навчально-виховних комплексів м. Полтави - НВК (ЗНЗ-ДНЗ) №16 (В. Явтушенко, С. Явтушенко та інші); СНВК №45 (А. Шаповал, Л. Корсунська та інші); СНВК №85 «Лебідка» (Т. Ландар, Т. Білозерцева та інші);

4) на рівні закладів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів були залучені науковці й методисти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського (ректор В. Зелюк, зав. кафедри методики змісту освіти О. Буйдіна, методист відділу

дошкільної, початкової та спеціальної освіти М. Пасяда та інші) та вихователі-слухачі курсів підвищення кваліфікації.

Особливості організації процесу діагностування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі

Під час констатувального експерименту з виявлення рівнів міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі нами реалізована *мета* й такі важливі завдання:

1) *розроблено діагностичний інструментарій* для виявлення рівнів міжособистісної злагоди у старших дошкільників;

2) *проведено діагностичне обстеження когнітивного, емоційно-ціннісного й поведінкового компонентів міжособистісної злагоди старших дошкільників* в умовах навчально-виховного процесу в ДНЗ, а саме: на основі розроблених критеріїв і показників виявлено рівні сформованості уявлень дітей про міжособистісну злагоду, усвідомлення її значення в процесі взаємодії з ровесниками та встановлено систематичність її прояву дітьми в міжособистісних стосунках; визначено рівні сформованості вмій дошкільників будувати конструктивні взаємини, виявляючи у стосунках особистісні якості, що дають змогу досягти міжособистісної злагоди;

3) *здійснено діагностичне обстеження рівня організації та якості навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу в ДНЗ*, в результаті якого виявлені й проаналізовані умови і засоби роботи, реалізовані вихователями контрольних та експериментальних груп під час формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди в ДНЗ;

4) *проведено діагностичне обстеження батьків вихованців*;

5) *здійснено узагальнений аналіз* отриманих емпіричних даних [7].

Комплексна і систематична робота в процесі констатувального експерименту передбачала виявлення таких *компонентів міжособистісної злагоди* у дітей старшого дошкільного віку з ровесниками: **когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінкового**. Для забезпечення якісної організації констатувального експерименту було використано:

1) комплекс словесних та практичних методів дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, інтерв'ювання, моделювання ситуацій, аналіз ділової документації вихователів та завідувачів ДНЗ, аналіз результатів діяльності старших дошкільників;

2) комплекс психолого-педагогічних діагностичних методик для визначення рівня сформованості у старших дошкільників міжособистісної злагоди в умовах ДНЗ.

Охарактеризуємо реалізовані нами заходи за трьома напрямками роботи (зі старшими дошкільниками, з педагогами, з батьками вихованців):

Напрямок I. Діагностичне обстеження старших дошкільників у природних умовах навчально-виховного процесу в ДНЗ.

Використані методи дослідження: спостереження, бесіда, моделювання виховних ситуацій, аналіз перебігу і результатів спільної діяльності старших дошкільників; комплекс психолого-педагогічних діагностичних методик.

Під час реалізації методу бесіди сформульовано систему запитань, спрямовану на з'ясування стану сформованості уявлень старших дошкільників про злагожену міжособистісну взаємодію з людьми та прояви злагоди у власній поведінці дитини та інших дітей. Розробляючи запитання, було враховано специфіку когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів міжособистісної злагоди. Пропонувалися блоки запитань для кількох бесід: 1) Як тебе звати? 2) Скільки тобі років? 3) У які ігри тобі найбільше подобається грати? 4) Із ким ти товаришуєш у дитсадку (поясни, чому)? 5) Яким має бути справжній друг? 6) Як ти вважаєш, яким другом для іншої дитини є ти? (Хорошим, надійним, не дуже) 7) Що таке сварка, конфлікт? 8) Чи сваришся ти з друзями (як часто)? 9) Чи сваришся ти з дітками, з якими ти зазвичай граєшся? 10) Що таке злагода? Як ти розумієш слова «гратися в мирі і злагоді», «жити в мирі й злагоді»? 11) Чи часто тобі хочеться бути ввічливим, гратися мирно і спокійно, без сварок? У якому випадку? 12) Чому людям необхідно не сваритися? 13) Чи часто ти сваришся

з дітьми в групі дитячого садочка; на дитячому майданчику; вдома (чому)? 14) Чи ображаєш ти дітей під час сварки (слова, бійка)? Як часто це відбувається? 15) Що ти відчуваєш, коли ти образиш ровесника? 16) Чи ображають тебе діти під час сварки (слова, бійка)? Як часто це відбувається? 17) Що ти відчуваєш, коли тебе образила інша дитина? 18) Чи хочеться тобі вибачитися, якщо ти образиш дівчинку або хлопчика? Якими словами? 19) Чи хочеться, щоб перед тобою вибачилася дитина, яка тебе образила? Якими словами? 20) Чи знаєш ти «мирилки», які допомагають налагодити стосунки з дітьми (як часто ти їх використовуєш)?

За методом спостереження цілеспрямовано вивчалися особливості прояву когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів міжособистісної злагоди у міжособистісній взаємодії старших дошкільників у різних життєвих ситуаціях: під час самостійної діяльності дітей та організованої діяльності вихователем. У протоколах спостережень фіксувалися такі факти:

- 1) уміння дошкільника диференціювати прояви мирної, злагодженої та агресивної, незлагодженої поведінки дітей старшого дошкільного віку;
- 2) уміння контролювати і регулювати власну поведінку;
- 3) уміння співвідносити власну поведінку з поведінкою ровесників.

Метод аналізу перебігу і результатів спільної діяльності старших дошкільників застосовувався після спостереження, під час якого дослідник фіксував факти злагодженої й незлагодженої міжособистісної взаємодії дітей, аналізував поведінкові прояви і вчинки, порівнював результати спільної злагодженої і незлагодженої діяльності старших дошкільників.

Також використовувався метод моделювання проблемних виховних ситуацій - дослідник усно висвітлював дитині ситуацію (закінчену, незакінчену), а дошкільник мав запропонувати кілька варіантів виходу з неї, причому ці варіанти могли бути як мирні (прояв злагоди), так і конфліктні (вияв незлагоди). Наприклад: *1. Діти в другій половині дня малювали в ДНЗ. Галинка малювала квітку, і їй був потрібен рожевий олівець. Дмитрик*

малював ялинку, і йому був потрібен зелений олівець. А Сергійко захотів намалювати літо, і йому потрібно було багато олівців різного кольору. Всі олівці, які дав йому вихователь, у хлопчика зламалися. Тому він почав сваритися, образжати дітей і забирати у них олівці. Запитання до вихованця: Як би ти вчинив у цій ситуації? Чи могли б твої друзі подумати, що це зробив ти? Чи могли б твої мама й тато подумати, що це зробив ти? А якби їм вихователь сказав, що це зробив ти, як би ти вчинив? 2. Якщо один із твоїх товаришів сміється з тебе, то що ти робитимеш (плакатимеш; знижеш плечима; сміятимешся з нього; обзиватимешся, битимеш)? 3. Якщо один із твоїх товаришів сміється з твого друга, що ти зробиш? 4. Якщо товариш узяв твій олівець без дозволу, що ти робитимеш (плакатимеш; скаржитимешся; кричатимеш; спробуєш відібрати; битимеш)? 5. Якщо ти граєш у лото (чи іншу гру) і двічі підряд програєш, що ти робитимеш (плакатимеш; продовжуватимеш грати далі; нічого не скажеш; почнеш злитися)? 6. Якщо знайомий хлопчик проганяє тебе з ігрового майданчика, що ти робитимеш (нічого не відповіси; насупишся; плакатимеш; гратимешся всупереч забороні)? 7. Якщо вихователь вийшов і довірів тобі наглядати за дітьми твоєї групи, чи зможеш ти виконати це доручення (що ти будеш робити)?

Комплекс застосованих діагностичних методик охоплював:

I. Методики діагностування емоційно-вольової сфери вихованців: 1) графічна методика «Кактус» (М. Панфілова); 2) колірний тест ставлення (В. Крамченкова).

II. Методики дослідження комунікативної сфери й міжособистісних взаємин вихованців – Діагностика становища дитини в групі й ставлення до неї однолітків: 1) методика «Вибір у дії» (В. Крамченкова); 2) Методика «Капітан корабля» (В. Крамченкова); 3) методика «Особистісні очікування дитини у спілкуванні з однолітками та дорослими» (В. Крамченкова); 4) методика «Два будиночки»; 5) методика «Коло злагоди і дружби»; 6) методика «Сходинки»; 7) методика «Малюємо злагоду».

Напрямок II. Діагностичне обстеження умов організації навчально-виховної роботи зі старшими дошкільниками вихователями ДНЗ із проблеми формування у вихованців міжособистісної злагоди.

Використані методи дослідження: спостереження за ходом педагогічної діяльності вихователів, бесіда, анкетування, інтерв'ювання, аналіз ділової документації вихователів (календарних планів роботи, конспектів занять та виховних заходів, матеріалів до атестації, матеріалів для роботи з батьками) та завідувачів ДНЗ (планів роботи закладу, звітів, системи роботи з вихователями), аналіз розвивального середовища.

Запитання для вихователів дали змогу встановити: 1) що розуміють вихователі під поняттям «міжособистісна злагода» дитини з ровесниками; 2) які елементи змісту, методи і засоби формування міжособистісної злагоди використовуються вихователями; 3) у яких видах діяльності вихователі формують міжособистісну злагоду у старших дошкільників; 4) які умови створюють вихователі для формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ; 5) які труднощі відчувають педагоги в процесі формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди в ДНЗ та якої допомоги потребують.

Також були здійснені *індивідуальні бесіди* з вихователями, *аналіз календарних планів, конспектів занять і виховних заходів* для старшої групи ДНЗ. Нас цікавили:

1) теми і зміст завдань, які дають можливість об'єднати дітей у пари, мікрогрупи;

2) зміст завдань для спільного виконання дошкільниками в різних видах діяльності;

3) зміст завдань, форми і методи роботи вихователя з ознайомлення дітей із правилами та способами встановлення міжособистісної злагоди з однолітками, способи ускладнення діяльності в цьому напрямі. Крім того, здійснювався *аналіз розвивального середовища ДНЗ* для виявлення спеціально обладнаних зон, наявності наочних і дидактичних посібників, які

зацікавлюють та заохочують старших дошкільників до опанування й дотримання правил міжособистісної злагоди; поглиблюють і сприяють закріпленню знань і вмінь дітей налагоджувати, виявляти, підтримувати та відновлювати міжособистісну злагоду в стосунках із однолітками.

Напрямок III. Діагностичне обстеження батьків вихованців.

Використані методи дослідження: спостереження, анкетування, інтерв'ювання. У процесі анкетування та інтерв'ювання батькам дошкільників ставилися такі запитання: 1) Хто найчастіше приводить і забирає дитину з дитсадка? 2) Яку діяльність найуспішніше виконує дитина? 3) Що вас турбує в поведінці дитини (агресивність, сором'язливість, брехливість, гіперактивність, тривожність, демонстративність, неухважність, замкнутість, надмірна балакучість, конфліктність, інше)? 4) Ким ви вважаєте дитину в групі (лідером, зіркою, популярним, непопулярним, відстороненим, інше)? 5) Із ким товаришує дитина у дитсадку? 6) Чи свариться ваша дитина з дітьми, з якими зазвичай грається? 7) Що таке злагода? Як Ви розумієте вираз «жити в мирі й злагоді»? 8) Як Ви поясните важливість цих слів дитині? 9) Чи ображає ваша дитина інших дітей під час сварки? 10) Чи переживає дитина після сварки, конфлікту за сказані нею слова? 11) Чи переживає дитина після сварки, конфлікту за сказані ровесником слова? 12) Чи вибачається ваша дитина, образивши ровесника? 13) Чи вимагає ваша дитина, щоб перед нею вибачився ровесник, який її образив?

Узагальнення відповідей на запитання та

результатів спостережень за діяльністю вихователів ДНЗ

Результати анкетування вихователів свідчать, що під поняттям «міжособистісна злагода дитини із ровесниками» педагоги розуміють «мирні, дружні стосунки, взаєморозуміння і взаємоповагу, взаємну допомогу та домовленість дітей під час спільних ігор, занять; уміння поступатися своїми інтересами».

Серед причин конфліктів і сварок між старшими дошкільниками, вихователі називають такі: «через іграшки (наприклад, особисті іграшки з

дому, яких немає в іншій дитини, хоч вона теж хоче ними погратися); на всіх не вистачає іграшок (наприклад, ляльок або машинок), які кілька дошкільників одночасно хочуть використати у грі; небажання поступатися один одному; бажання перекласти свою провину на іншого; обзивання, образи; кілька дітей прагнуть посісти місце лідера («головного у грі»), знаючи, що воно одне; спеціально спрямована агресія проти іншої дитини; через одяг (у когось платтячко красивіше, а в когось бідніше); через цукерки (той, у кого є цукерка, ділиться з ким сам захоче); через чергування (чергують двоє, а інші теж хочуть)».

На стан формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників в ДНЗ, на думку вихователів, впливає: «Емоційна атмосфера; сформована система почуттів; єдність гри і погодженість дій; взаєморозуміння між вихователями, батьками і дітьми». «Зміст формування міжособистісної злагоди зумовлюється конкретною метою, методами та формами взаємодії з дітьми, які визначаються вихователем на початку навчального року і підлягають єдиній меті, що реалізується в усіх режимних моментах життєдіяльності групи». Серед ефективних методів і засобів формування міжособистісної злагоди вихователів ДНЗ використовують такі: «метод вправляння, моделювання виховних ситуацій, метод вербальних виборів, метод проблемних ситуацій; словесні (розповіді, бесіди, інтерв'ювання); практичні методи навчання (вправи, ігри, спостереження, прості досліди), метод розвитку творчих здібностей дітей на основі теорії вирішення винахідницьких завдань та ін.»

Вихователі прагнуть створити сприятливі умови для формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників, а саме: «Упродовж дня стежать за підтриманням стабільно-емоційної атмосфери для кращого спілкування дітей, погодженості дій під час взаємодії вихованців; дбають про створення емоційного затишку; вчать дошкільників розпізнавати емоційний стан інших дітей та власний і контролювати його; створюють позитивну емоційну атмосферу в колективі педагогів; забезпечують індивідуальний

підхід до дитини; залучають дітей до повноцінного засвоєння і постійного збагачення соціального досвіду».

Серед труднощів, які відчують педагоги в процесі формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди в ДНЗ, вихователі називають такі основні: «велика наповненість груп; психологічна неготовність дитини до стосунків з однолітками та вихователями; неготовність батьків співпрацювати з вихователями; різний соціальний статус батьків і, відповідно, дітей (дорогі іграшки, одяг у порівнянні з дешевшим створює проблемні ситуації); різні сімейні цінності, різний рівень освіченості батьків та небажання деяких іти на контакт із вихователем, прислухатися до його порад; неузгодженість дій дорослих (вихователі та батьки ставлять перед дитиною різні цілі); перегляд дитиною мультфільмів (фільмів) агресивного змісту, дії яких вона намагається відтворити у реальному житті в процесі міжособистісної взаємодії з ровесниками (демонстративна, агресивна поведінка: бійка, жорстокість, вандалізм)».

За узагальненими результатами спостережень, індивідуальних бесід, відповідей на запитання анкет, вихователі потребують дієвої науково-методичної допомоги для формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників: *по-перше*, у вигляді організації прогресивних сучасних форм методичної роботи з метою вдосконалення професійної майстерності; *по-друге*, якісно розробленого навчально-методичного забезпечення для роботи зі старшими дошкільниками та педагогічного просвітництва батьків.

Узагальнення відповідей на запитання та

результатів спостережень за діяльністю старших дошкільників

Спираючись на сучасні ґрунтовні теоретичні розробки [3; 13, с. 20–31] та результати проведеного експериментального дослідження, можна стверджувати, що *специфіка прояву компонентів міжособистісної злагоди у взаємодії старших дошкільників з однолітками мала такі істотні ознаки:* 1) взаємодія з ровесниками була емоційно насиченіша, ніж із дорослими, у деяких випадках супроводжувалася різкими рухами, підвищеними

інтонаціями, сміхом, галасом; дошкільники були розкутіші, імпульсивніші, вживали зрозумілу для дитячої субкультури лексику, виявляли творчість, вільно самореалізувалися; 2) у взаємодії з ровесниками переважно не застосовувалися жорсткі норми і правила, яких діти зазвичай дотримувалися у спілкуванні з дорослими; 3) у взаємодії з ровесниками переважали ініціативні висловлювання над відповідями (діти частіше висловлювалися самі, ніж повністю вислуховували іншого, кожен говорив про своє, не слухаючи й перебиваючи один одного); 4) у взаємодії з ровесником дитина не завжди уважно вислуховувала та підтримувала його ініціативу або прагнула відповісти на його питання, виконати завдання; 5) у взаємодії з ровесником деякі діти прагнули керувати та контролювати його дії, робити зауваження, а також повчати, показуючи або нав'язуючи власний зразок поведінки, спосіб діяльності й порівнюючи інших дітей із собою.

Дуже цікавими виявилися відповіді старших дошкільників, які були отримані під час довірливих індивідуальних бесід із ними за трьома блоками запитань анкети для виявлення когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів міжособистісної злагоди з ровесниками. Розкриємо зміст цих відповідей так, як щиро й безпосередньо говорили діти (без наукових правок їхніх слів):

- на запитання *«Що таке злагода?»* старші дошкільники відповіли таким чином: «це коли всі діти дружать (75%); всі-всі не сваряться (68%); діляться іграшками (56%); не обзиваються поганими словами (42%); захищають іншого (12%); співчують один одному (7%); коли граються разом (20%)». На думку дітей, *справжній друг має бути*: «гарний (25%), добрий (95%), не жадібний (30%), повинен не ображати один одного (64%), ніжний (7%)»;

- на запитання *«Як ти вмієш дружити?»* діти відповідали: «люблю всіх (30%); вмію добре дружити (45%); вмію не битись, не штовхатись (18%); ділюся іграшками (38%); зроблю подарунок (14%); допомагаю (15%); не знаю (10%)»;

- відповідаючи на запитання *«Розкажи, як треба гратися дружно і злагоджено?»*, старші дошкільники зазначали такі ознаки злагодженої взаємодії з ровесниками: «не битись (45%), не сваритись (65%), ділитись (28%); щось таке не робити, щоб посваритися (17%); треба допомагати, а якщо хтось хоче гратися разом, то треба приймати в гру (32%); тихо і спокійно (19%); допомагати (22%); не знаю (7%)»;

- на запитання *«Як ти думаєш, що таке сварка (конфлікт)?»* діти відповіли: «не поділили діти щось (68%); коли кричать (24%); коли б'ються, щипаються, кусаються (56%); це образати, казати погані слова (78%), зламати будівлю, яку хтось збудував (14%); не знаю (20%)»;

- причину *«Чому людям необхідно не сваритися?»* діти пояснювали таким чином: «щоб усі дружили і не сварилися (59%); тому що людина добра (36%); тому, що в людини є мозок (18%); їх можуть покарати (30%); треба дружно грати, щоб не було синяків; не знаю (16%)»;

- на запитання *«Чи часто тобі хочеться бути ввічливим, гратися мирно і спокійно, без сварок? У якому випадку?»* діти відповідали: «так, завжди (78%); часто (22%); так, коли ніхто не кричить»;

- відповідаючи на запитання *«Якщо тобі щось не подобається, як ти сваришся з друзями?»* діти довірливо ділилися «маленькими секретами» своїх відносин із ровесниками: «лаюсь просто; штовхаюсь, розповідаю вихователеві; грубо серджуся; б'юся; жаліюся мамі»;

- відповідаючи на запитання *«Із ким ти найчастіше сваришся в дитсадку? Чому?»*, старші дошкільники щиро називали імена дітей та додавали до них такі причини сварок: «робить шкоду (25%); не ділиться іграшками (48%); каже погані слова (64%)»;

- на запитання *«Як ображають тебе інші діти під час сварки? Як часто це відбувається?»* старші дошкільники відповіли: «обзиваються поганими словами, щипаються, б'ються»;

- на запитання *«Що ти відчуваєш, коли ти образиш іншу дитину?»* старші дошкільники відповіли таким чином: «наче я плачу (12%); що я погана (7%); шкода; я жалію (40%); не знаю (18%)»;

- на запитання *«Що ти відчуваєш, коли тебе образила інша дитина?»* діти відповідали: «що мені погано; мені дуже боляче, і хочеться помиритися; плачу, сумую; що не дурниця; сумую і хочеться помиритись; відчуваю, що в мене тут (у грудях) щось дуже стукає; відчуваю, що мене боляче б'ють»;

- на запитання *«Чи хочеться тобі вибачитися, якщо ти образиш дитину (дівчинку або хлопчика)? Якими словами?»* старші дошкільники відповідали: «так, хочеться вибачитися (100%) такими словами «вибач, я більше так не буду; вибач мене, будь ласка; пробач; хочеться лагідними словами помиритися»;

- на запитання *«Чи хочеться, щоб перед тобою вибачилася дитина, яка тебе образила? Якими словами?»* діти дали такі відповіді: «так, хочеться (89%) такими словами «вибач, я більше так не буду; я люблю тебе; ніжними словами; будь ласка, пробач; вибач, люба Златочка; вибач, що ми образились на тебе; не знаю (11%)»;

- на запитання *«Чи знаєш ти «мирилки», які допоможуть налагодити стосунки з дітками, і як часто ти їх використовуєш?»* старші дошкільники відповідали: «знаю, часто використовую (47%); знаю, не часто використовую (24%); знаю, не використовую (11%); коли не сваримось, «мирилка» не потрібна (10%); не знаю (8%)».

Отже, більшість дітей старшого дошкільного віку розуміють сутність поняття злагода як «дружні, мирні стосунки, коли в процесі взаємодії діти не сваряться, не ображають один одного поганими словами, діляться іграшками, приймають у гру, співчують, допомагають та захищають іншого». Вихованці знають правила дружної і злагодженої поведінки, усвідомлюють важливість уникнення сварок і конфліктів, їм хочеться бути ввічливими, гратися мирно і спокійно. У разі виникнення сварки, образи, більшість дітей добре відчувають свій біль, хочуть, щоб перед ними вибачилися й більше так

не робили. Певна частина дошкільників здатна відчутти й співпереживати болю іншої дитини й здебільшого діти щиро вибачаються, обіцяючи, що так більше не робитимуть.

Крім того, вихованці знають «мирилки» й усвідомлюють їхню важливість «як чарівної палички» у відновленні «розлагоджених» унаслідок сварки позитивних міжособистісних стосунків. Зміст дитячих «мирилок» переважно дуже простий (два-чотири віршованих рядочки), але має дуже глибокий духовний сенс. Промовляючи їх, дитина береться мізинчиком однієї руки за мізинчик іншої дитини, і з «ображених, набурмосених кривдників і скривджених» вихованці знову перетворюються на «найкращих друзів», «партнерів по грі». До наступного випадку «сварки через маленькі дрібнички» (як здається дорослому), а насправді через принципові позиції дітей, що стосуються важливих аспектів особистісного становлення і розвитку кожного вихованця в міжособистісній взаємодії під час спільної діяльності з ровесниками. Наприклад, узгодження інтересів і бажань, уточнення мети діяльності, визначення шляхів і засобів її досягнення тощо. Як показали результати цілеспрямованих спостережень, таких випадків встановлення, прояву, дотримання й відновлення міжособистісної злагоди у парах, у мікрогрупах і загалом у групі дітей, кожного дня в дитячому садку виникає досить багато.

Узагальнення відповідей батьків дошкільників на запитання анкет

Узагальнення відповідей на запитання анкет батьків дало змогу встановити, що вони розуміють поняття злагода так: «злагода – це порозуміння з іншими, спокій, добрі стосунки між людьми, мир, домовленість, дружба, взаєморозуміння; коли все вирішується спокійно, словами; вирішувати всі суперечні питання мирно; не сперечатися, ділитися; товаришувати та не сваритись; думати не тільки про себе, враховувати думку кожного; повага до оточуючих; злагода - це коли все добре, а головне, жити в спокої і мирі».

Всі батьки експериментальних і контрольних груп під час індивідуальних бесід та анкетування відповіли, що вони неодноразово пояснювали своїй дитині значення слів «злагода», «жити в мирі й злагоді», а також навчали «життєвої мудрості». Вона полягає у важливості для встановлення й підтримання злагоди своєчасного прояву в конкретній ситуації таких умінь дитини, як: «думати, що говориш, як говориш, кому говориш»; не ображати іншу людину словами, криком, в'їдливістю й дошкульністю та вчинками; здатності щиро просити вибачення і вибачати; виправляти свої помилки в поведінці, робити висновки».

Отже, комплексна робота за вищеозначеними напрямками забезпечила високу якість організації констатувального експерименту, діагностування компонентів, виявлення критеріїв (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий), показників та рівнів (високий, достатній, середній, низький) сформованості міжособистісної злагоди старших дошкільників, конкретизація яких репрезентована в таблиці (табл. 2.6.1).

Когнітивний критерій міжособистісної злагоди, показниками якого є:

- 1) обсяг знань старшого дошкільника про міжособистісну злагоду;
- 2) усвідомленість дитиною важливості прояву міжособистісної злагоди у стосунках із людьми, зокрема з ровесниками.

Емоційно-ціннісний критерій міжособистісної злагоди, показниками якого є: 1) адекватність прояву старшим дошкільником міжособистісної злагоди у стосунках із людьми, зокрема ровесниками; 2) стійкість прояву дитиною міжособистісної злагоди у стосунках із людьми, зокрема ровесниками.

Поведінковий критерій міжособистісної злагоди, показниками якого є:

- 1) сталість поведінки старшого дошкільника;
- 2) саморегуляція поведінки (відповідність поведінки дитини моральним нормам, уміння контролювати, планувати, передбачати свою поведінку в різних життєвих ситуаціях, згідно з наявними знаннями про міжособистісну злагоду);
- 3) наявність у дитини

власної думки та самостійність дошкільника у прояві міжособистісної злагоди.

Таблиця 2.6.1

Критерії та показники сформованості міжособистісної злагоди у старших дошкільників

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Рівні</i>
Когнітивний	1) обсяг знань старшого дошкільника про міжособистісну злагоду; 2) усвідомленість дитиною важливості прояву міжособистісної злагоди у стосунках із людьми, зокрема з ровесниками	<p><u><i>Високий рівень:</i></u> дошкільники мають повні, цілісні й міцні уявлення про міжособистісну злагоду; - діти усвідомлюють важливість прояву міжособистісної злагоди у стосунках із людьми, зокрема з ровесниками; - дошкільникам притаманне позитивне ставлення до міжособистісної злагоди та протест проти незлагоди; - дітям притаманне стійке прагнення до встановлення міжособистісної злагоди.</p> <p><u><i>Достатній рівень:</i></u> дошкільники мають цілісні уявлення про міжособистісну злагоду; - діти усвідомлюють важливість прояву міжособистісної злагоди у стосунках із людьми, зокрема з ровесниками; - дошкільники прагнуть до міжособистісної злагоди; - дітям не завжди вдається самостійно проявляти міжособистісну злагоду через недостатність досвіду такої взаємодії;</p> <p><u><i>Середній рівень:</i></u> дошкільники мають певні уявлення про міжособистісну злагоду; - діти в деяких конфліктних ситуаціях не усвідомлюють важливості прояву міжособистісної злагоди у стосунках із людьми, зокрема з ровесниками; - дошкільники не завжди прагнуть до міжособистісної злагоди; - діти залучаються до вияву міжособистісної злагоди за зверненням дорослого; - дошкільники виявляють міжособистісну злагоду за спонукою;</p> <p><u><i>Низький рівень:</i></u> у дошкільників не сформовані уявлення про міжособистісну злагоду; - діти не усвідомлюють важливості прояву міжособистісної злагоди у стосунках із людьми, зокрема з ровесниками; - дошкільники не мають бажання проявляти міжособистісну злагоду; - діти не прагнуть до встановлення міжособистісної злагоди</p>
Емоційно-ціннісний	1) адекватність прояву старшим дошкільником міжособистісної злагоди у	<p><u><i>Високий рівень:</i></u> у дошкільників сформована система почуттів, які пов'язані з міжособистісною злагодою; - дитина розуміє власні емоційні стани, причини і наслідки, пов'язані з негативним проявом емоцій; - дошкільник розуміє і виявляє стійкі моральні</p>

	<p>стосунках із людьми, зокрема ровесниками; 2) стійкість прояву дитиною міжособистісної злагоди у стосунках із людьми, зокрема ровесниками</p>	<p>мотиви, потреби; - дитина наділяє особистісним сенсом ставлення до однолітка як до суб'єкта міжособистісної взаємодії. <i>Достатній рівень:</i> у дитини майже сформована система почуттів, які пов'язані з міжособистісною злагодою; - дошкільник розуміє власні емоційні стани, виявляє моральні мотиви; - у дитини частково сформовані потреби у міжособистісній згоді. <i>Середній рівень:</i> у дитини система почуттів, пов'язаних із міжособистісною злагодою, проявляється лише у спеціально створених ситуаціях; - дошкільник частково розуміє власні емоційні стани; - дитина ознайомена з моральними мотивами, але потреба у міжособистісній згоді сформована частково. <i>Низький рівень:</i> у дитини не сформована система почуттів, які пов'язані з міжособистісною злагодою; - дошкільник не розуміє власних емоційних станів; - у дитини не сформовані моральні мотиви, потреби у міжособистісній згоді</p>
<p>Поведінковий</p>	<p>1) сталість поведінки старшого дошкільника; 2) саморегуляція поведінки (відповідність поведінки дитини моральним нормам, уміння контролювати, планувати, передбачати свою поведінку в різних життєвих ситуаціях, згідно з наявними знаннями про міжособистісну злагоду); 3) наявність у дитини власної думки та самостійність дошкільника у прояві міжособистісної злагоди</p>	<p><i>Високий рівень:</i> дитина завжди виявляє готовність встановлювати і підтримувати міжособистісну злагоду та вміння діяти певним чином стосовно суб'єкта (ровесника), який має для неї особистісну значущість; - дошкільник здійснює позитивні вчинки, демонструє вміння і навички моральної поведінки, здатність регулювати власну поведінку; - дитина володіє і застосовує у нових ситуаціях сукупність узагальнених прийомів пізнавальної діяльності, що передбачають: <i>аналіз ситуації</i> (включаючи й конфліктну); <i>актуалізацію відповідно до ситуації базових якостей</i> особистості та вмінь встановлювати і підтримувати міжособистісну злагоду; <i>адекватний вибір дитиною способів міжособистісної взаємодії</i> з ровесниками; <i>корекцію визначених цілей</i> і способів поведінки відповідно до ситуації; - у дитини стійко виявляються вміння, навички і звички моральної поведінки; - дошкільник встановлює і підтримує міжособистісну злагоду в нових ситуаціях. <i>Достатній рівень:</i> дитина виявляє готовність встановлювати і підтримувати міжособистісну злагоду і вміння діяти певним чином стосовно суб'єкта (ровесника), який має для неї особистісну значущість; - у дошкільника наявні вміння і навички моральної поведінки, - у дитини простежується здатність регулювати</p>

		<p>власну поведінку;</p> <ul style="list-style-type: none"> - дошкільник володіє і застосовує у подібних ситуаціях сукупність узагальнених прийомів пізнавальної діяльності, що передбачають: <i>аналіз ситуації</i> (включаючи й конфліктну); <i>актуалізацію відповідно до ситуації базових якостей</i> особистості та вмінь встановлювати і підтримувати міжособистісну злагоду; <i>адекватний вибір дитиною способів міжособистісної взаємодії</i> з ровесниками; <i>корекцію визначених цілей</i> і способів поведінки відповідно до ситуації; - дитина виявляє міжособистісну злагоду, майже самостійно здійснює вибір способів впливу в міжособистісній взаємодії; - дошкільник демонструє здатність встановлювати і підтримувати міжособистісну злагоду в подібних ситуаціях. <p><u>Середній рівень:</u> дитина виявляє готовність встановлювати і підтримувати міжособистісну злагоду і вміння діяти певним чином стосовно суб'єкта (ровесника) під керівництвом дорослого;</p> <ul style="list-style-type: none"> - у дошкільника є деякі навички моральної поведінки, проте здатності регулювати власну поведінку майже немає; - дитина володіє окремими прийомами пізнавальної діяльності, що не завжди дають змогу адекватно проаналізувати конфліктну ситуацію і вчасно відреагувати; - дошкільник проявляє міжособистісну злагоду у штучно створених умовах; - дитина не може самостійно здійснювати вибір способів впливу у міжособистісній взаємодії та корекцію визначених цілей і способів поведінки; - дошкільник не стійко виявляє навички і звички моральної поведінки та здатність встановлювати і підтримувати міжособистісну злагоду у ситуаціях за зразком. <p><u>Низький рівень:</u> у дитини є деякі нестійкі навички і звички моральної поведінки, проте здатності регулювати власну поведінку майже немає;</p> <ul style="list-style-type: none"> - дошкільник володіє окремими прийомами пізнавальної діяльності та проявляє міжособистісну злагоду у штучно створених умовах, - дитина не може самостійно здійснити вибір способів впливу у міжособистісній взаємодії, корекцію визначених цілей і способів поведінки; - дошкільник майже не виявляє здатності встановлювати і підтримувати міжособистісну злагоду
--	--	---

Як свідчать результати констатувального експерименту, проведеного в старших групах ДНЗ (табл. 2.6.2, рис. 2.6.2), до низького рівня сформованості міжособистісної злагоди старших дошкільників з однолітками віднесено 14,3% дітей ЕГ і 17,9% вихованців КГ. На середньому рівні перебуває 32,1% старших дошкільників ЕГ і 35,7% дітей КГ. Достатній рівень сформованості міжособистісної злагоди мають 39,3% вихованців ЕГ і 35,7% старших дошкільників КГ; високий – 14,3% дітей ЕГ та 10,7% вихованців КГ.

Таблиця 2.6.2

**Рівні сформованості міжособистісної злагоди
у старших дошкільників з однолітками (констатувальний експеримент)**

Рівні сформованості міжособистісної злагоди	ЕГ (%)	КГ (%)
Високий	14,3%	10,7%
Достатній	39,3%	35,7%
Середній	32,1%	35,7%
Низький	14,3%	17,9%



Рис. 2.6.2. Рівні сформованості міжособистісної злагоди у старших дошкільників з однолітками (констатувальний експеримент)

Отже, на основі різнобічного аналізу результатів констатувального експерименту [7] можна зробити обґрунтований висновок, що у старших

дошкільників недостатньо досвіду (зокрема, таких його підструктур, як знання, вміння, навички, звички) для встановлення й довготривалого підтримання міжособистісної злагоди з ровесниками у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Тому педагогічні колективи (завідувачі, вихователі-методисти, вихователі) сучасних дошкільних навчальних закладів різних типів мають *нагальну потребу у висококваліфікованому науково-методичному супроводі з боку фахівців провідних науково-дослідних установ*, зокрема Інституту проблем виховання НАПН України, працівників регіональних управлінь освіти, методистів міських методичних центрів (кабінетів) у процесі планування й організації систематичної копінткої навчально-виховної роботи, спрямованої на поетапне формування у вихованців міжособистісної злагоди.

Особливості організації процесу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі

Для забезпечення якості дослідно-експериментальної роботи й підвищення ефективності освітньо-виховного процесу в ДНЗ було проведено *формувальний експеримент*, мета якого – виховання міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку з ровесниками в дошкільному навчальному закладі. Під час творчої співпраці науковців і практиків на етапі формувального експерименту реалізовано такі *завдання*: 1) експериментально перевірено теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку з ровесниками в ДНЗ; 2) розроблено й упроваджено методику формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників із ровесниками в дошкільному навчальному закладі; 3) визначено й реалізовано напрями науково-методичної роботи з педагогами ДНЗ щодо підвищення рівня професійної компетентності з проблеми формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку з ровесниками; 4) визначено ефективність впливу розробленої методики формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників із ровесниками в дошкільному навчальному

закладі на поліпшення якості міжособистісної взаємодії дошкільників та підвищення результативності навчально-виховного процесу в ДНЗ.

Формування міжособистісної злагоди з ровесниками у старших дошкільників у дошкільних навчальних закладах здійснювалося за розробленою моделлю (рис. 2.6.3), яка передбачала цілеспрямоване застосування педагогами кожного ДНЗ в освітньо-виховному процесі обґрунтованих педагогічних умов, розробленого навчально-методичного забезпечення та реалізацію методики формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку [10].

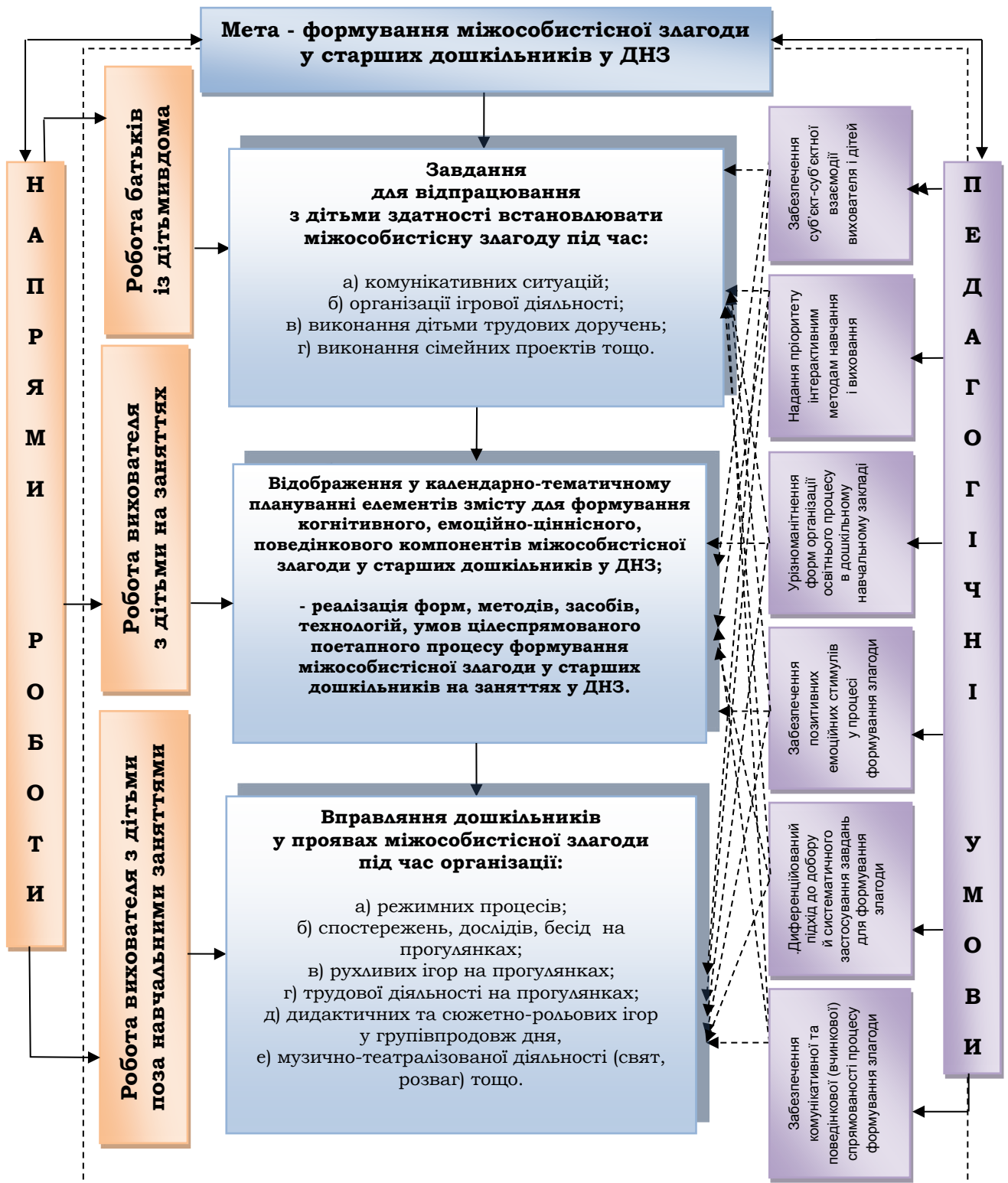


Рис. 2.6.3. Модель формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників із ровесниками у ДНЗ

Слід наголосити, що важливе значення для ефективного формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників з однолітками мало цілеспрямоване творче використання педагогами експериментальних груп ДНЗ виховних законів, приписів, методів розвивального виховання, обґрунтованих академіком НАПН України І Бехом у структурі провідної

суспільно значущої вчинкової системи, та технологічних засобів її формування в особистості, яка розвивається [2].

Процесу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі притаманні істотні особливості, зумовлені віковими змінами в розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку, індивідуальними особливостями вихованця та соціальним середовищем, в якому він «зростає»: як фізично, так і духовно як суб'єкт соціуму.

Міжособистісна злагода у дитини старшого дошкільного віку з ровесниками за особистісно орієнтованої фасилітаційної підтримки педагога цілеспрямовано формувалася передусім в активних діях (або ініційованих дитиною, або діях у відповідь на ініціативу партнера) самого дошкільника у процесі міжособистісної взаємодії з іншими дітьми на заняттях, під час підготовки й проведення виховних заходів, режимних моментів, прогулянок. Вихователі формували міжособистісну злагоду, залучаючи старших дошкільників до міжособистісної взаємодії у різних видах діяльності: ігровій, руховій, природничій, предметній, образотворчій, музичній, театралізованій, літературній, сенсорно-пізнавальній і математичній, мовленнєвій, соціокультурній та інших.

Саме в міжособистісній взаємодії старший дошкільник виявляє увагу й інтерес до однолітка, сприймає його як суб'єкта по спілкуванню та партнера по діяльності, осмислює ці взаємини й інтерпретує процес і якість взаємодії з ровесником. Тому для повноцінного формування в дошкільному навчальному закладі цієї базової якості особистості вихователі старшої групи приділяли міжособистісним взаєминам своїх вихованців велику увагу, залучали дітей до різних видів діяльності, постійно актуалізуючи особливу цінність досягнення міжособистісної злагоди у стосунках дітей один з одним.

Результати науково-дослідної роботи з актуальної проблеми формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди

упроваджувалися в педагогічний процес експериментальних майданчиків м. Полтави впродовж 2013–2015 років:

1) шляхом участі фахівців в організованих спільно з лабораторією дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України науково-методичних семінарах, круглих столах, семінарах-практикумах, днях педагогічної майстерності, майстер-класах, академічному консультуванні;

2) у творчому використанні наукових та навчально-методичних матеріалів із теми «*Формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди в дошкільному навчальному закладі*» й забезпечення перспективності й наступності у її вихованні для проведення констатувального й формувального експериментів; для реалізації інноваційних форм і методів роботи; підготовки конспектів занять і виховних заходів; професійного розвитку фахівців і майбутніх педагогів у системі освітньо-виховного комплексу регіону; підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; організації проектної діяльності; створення методичних рекомендацій і вказівок, а також під час обговорення на методичних нарадах, консультаціях та в роботі з батьками.

Така систематична багаторічна взаємодія науковців із педагогами освітньо-виховного комплексу регіону на рівні співтворчості сприяла:

- налагодженню міцної плідної співпраці співробітників лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України з фахівцями Управління освіти, Міського методичного кабінету та педагогічними колективами дошкільних навчальних закладів, НВК, СНВК Полтавщини, з фахівцями Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського;

- встановленню єдності теорії і практики, професійному розвитку фахівців та забезпеченню якісного виконання актуальної науково-дослідної теми «*Формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди в дошкільному навчальному закладі*».

Яскравим прикладом тісної співпраці стало виїзне засідання лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України на експериментальні майданчики Полтавщини та організація науково-методичного семінару *«Базові духовно-моральні цінності: сутність та засоби виховання у старших дошкільників»* на базі Міського методичного кабінету Управління освіти виконавчого комітету Полтавської міської ради. Цільовою аудиторією названого семінару виступили кандидати наук, старші наукові співробітники, працівники Управління освіти, методисти ММК, завідувачі, вихователі-методисти, вихователі ДНЗ, майбутні педагоги, слухачі курсів підвищення кваліфікації, які брали активну участь у обговоренні актуальних теоретичних аспектів та реальних проблем педагогів-практиків.

Вдало вибраний формат заходу дав змогу розглянути такі важливі питання: *«Стратегічне співробітництво дошкільних навчальних закладів Полтавщини з лабораторією дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України: виклики сучасності»* (Н. Дорохова); *«Пріоритетні напрями роботи дошкільних навчальних закладів м. Полтави з проблеми формування базових якостей особистості старших дошкільників»* (І. Козлова); *«Ціннісна вищість особистості – виховний пріоритет ДНЗ»* (О. Рейпольська); *«Використання техніки емоційного підсилення І. Беха в процесі формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників в дошкільному навчальному закладі»* (О. Остряньська); *«Перспективний досвід роботи Міського методичного кабінету з педагогами ДНЗ із проблеми виховання базових духовно-моральних цінностей у старших дошкільників»* (О. Шептун) та ін.

Дуже цікавим і корисним заходом для педагогічної спільноти освітньо-виховного комплексу регіону виявився круглий стіл *«Виховання базових духовно-моральних цінностей старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі»*, організований лабораторією дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України для слухачів курсів

підвищення кваліфікації у межах співпраці з Полтавським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського. Актуальними проблемами круглого столу, що викликали значний інтерес та сприяли конструктивному полілогу науковців і педагогів-практиків, стали такі: «Інноваційний вимір розвитку закладів освіти регіону – стратегічне співробітництво із науковими установами НАПН України» (В. Зелюк); «Виховні закони І. Беха – орієнтири у побудові навчально-виховного процесу становлення особистості» (О. Рейпольська); «Використання педагогічного потенціалу виховних приписів І. Беха в процесі формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників в дошкільному навчальному закладі» (О. Остряньська); «Особистісно орієнтований підхід до дитини – основа виховання базових духовно-моральних цінностей у старших дошкільників: творча палітра педагогів-практиків Полтавського регіону» (М. Пасяда) та ін.

Саме завдяки ґрунтовності й стратегічній вагомості концептуальних засад, глибинному духовному осягненню та теоретико-методологічному обґрунтуванню якості виховного процесу в працях І. Беха, міцності традицій очолюваної ним потужної наукової школи, що діє у єдності теорії і практики, діловим та особистісним якостям співробітників лабораторії, фахівців управлінської та виконавської ланок освітньо-виховного комплексу Полтавщини, їхній відданості педагогічній справі, мобільності щодо інновацій, конкурентоспроможності, розумінню важливості взаємодії з Інститутом проблем виховання Національної академії педагогічних наук України у реалізації процесу формування моральних якостей, науково-дослідна робота з виховання у старших дошкільників міжособистісної злагоди на базі експериментальних майданчиків відбувається на високому рівні.

Розроблена й реалізована під час експериментальної роботи *модель формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників із однолітками у дошкільних навчальних закладах* містила такі компоненти: 1) *мета*; 2) *принципи й напрями цілеспрямованої роботи із суб'єктами (педагогами, батьками) виховної взаємодії зі старшими*

дошкільниками; 3) принципи; 4) зміст; 5) етапи; 6) умови; 7) форми, методи й засоби формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників.

Представимо основні розроблені нами в межах науково-методичного супроводу складники навчально-методичного забезпечення процесу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників [10], що були успішно застосовані педагогами експериментальних майданчиків освітньо-виховного комплексу Полтавщини на формувальному етапі дослідження згідно з обґрунтованою моделлю:

I. Завдання та матеріали, які рекомендувалися педагогами ДНЗ для роботи батьків зі старшими дошкільниками вдома щодо формування міжособистісної злагоди (вони передбачали вправління у проявах дітьми когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів міжособистісної злагоди):

1) у комунікативних ситуаціях із дитиною та спілкуванні дитини з однолітками;

2) в організації ігрової діяльності дитини;

3) у виконанні дитиною трудових доручень;

4) у виконанні спільних сімейних проєктів «Мир і злагода родини – це багатство України»;

5) в опрацюванні оформлених мультимедійних презентаційних альбомів «Світ злагоди» та папок-пересувок для батьків «Пам'ятка злагоди»;

6) в опрацюванні оформлених рубрик для батьків на персональних блогах вихователя, у веб-квестах, на сайтах ДНЗ.

II. Завдання та матеріали, які рекомендувалися педагогам ДНЗ для роботи вихователя зі старшими дошкільниками на заняттях щодо формування міжособистісної злагоди:

1) календарно-тематичний план занять (за однією з програм, рекомендованих МОН України, з урахуванням розробленої авторської експериментальної програми з формування міжособистісної злагоди у

старших дошкільників «Ми у дружбі зростаємо і про злагоду дбаємо» (автор-укл. О. Остряньська);

2) конспекти та фрагменти занять, на яких безпосередньо розкриваються питання злагоди, миру, толерантності, товариськості, дружби;

3) завдання і практичні вправи різних типів для дітей із різними рівнями сформованості міжособистісної злагоди (для реалізації диференційованого та особистісно орієнтованого підходів до вихованців);

4) завдання для розігрування та обговорення дошкільниками проблемних ситуацій: «Озвучимо героїв картинки», «Чи правильно вчинив хлопчик (дівчинка)?», «Як уникнути суперечки?», «Що ми можемо зробити, щоб допомогти чи заспокоїти людину (дитину, дорослу, стареньку)?»; моральні вправи-міркування для дошкільників «Порівняй поведінку казкових героїв», «Хто винен?», «Що б ти зробив?».

III. Завдання та матеріали, які рекомендувалися вихователями-методистами вихователям ДНЗ для формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників:

1) узагальнена добірка літературних матеріалів для дошкільників: казки, оповідання, легенди, віршовані рядки, психоемоційні хвилинки, прислів'я, приказки, лічилки, мирилки, примовки-помічники, примовки-обереги;

2) узагальнена добірка дидактичних матеріалів для дошкільників: «Мій настрій і його вплив на злагоду», «Фантастичні пригоди у Країні Злагоди», «Моя дружна сім'я», «Скарбничка моїх почуттів», «Словничок моїх емоцій», «Чарівні засоби розуміння», «Хто такий «Я»? Риси характеру», «Чарівні слова злагоди на кожен день», «Я і мої друзі: мистецтво дружити», «Захоплива всесвітня подорож дівчинки Злагоди і хлопчика Ладика»;

3) опис елементів розвивального середовища ДНЗ: куточок злагоди, духовна галерея, веселка дружби, калейдоскоп моральних чеснот, кошик негативних якостей людини, палітра емоцій, екран настрою, стільчик

роздумів, круглий стіл примирення, люстерко щасливих посмішок, скринька добрих справ;

4) *матеріали для обговорення на педагогічних радах:* «Міжособистісна злагода у творчій тріаді «педагог – діти - батьки»; «Конфлікт і злагода в ДНЗ», «Від злагоди вихователів - до міжособистісної злагоди вихованців»;

5) *матеріали для тренінгів із відпрацювання у вихователів умінь формування міжособистісної злагоди:* «Мистецтво зрозуміти іншого та зрозуміти себе: слухати, чути, розуміти, діяти», «Міжособистісна злагода: бар'єри взаєморозуміння», «Мистецтво самопрезентації», «Подолання конфліктних ситуацій»;

6) *матеріали для майстер-класів:* «Мистецтво формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди», «Перспективні технології виховання міжособистісної злагоди»;

7) *матеріали для укладання персонального портфоліо вихователя* «Авторський педагогічний досвід формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників», *портфоліо групи* «Мир і Злагода – наші помічники», *портфоліо ДНЗ* «Наш садочок – це Злагоди віночок»;

8) *матеріали для педагогічного проекту в ДНЗ* «Естафета миру», «Доброта рятує світ», «Золотий ланцюжок доброти» за результатами участі у благодійних акціях;

9) *матеріали для проведення психолого-педагогічної діагностики міжособистісних відносин;*

10) *матеріали для моніторингу процесу і результатів формування міжособистісної злагоди;*

11) *фотографії* дошкільників у різних видах кооперованої діяльності, колективні творчі роботи вихованців усієї групи, спільні вироби невеликої групи дітей (малюнки, аплікації тощо), світлини результатів продуктивної діяльності вихованців;

12) *відеоматеріали проведених педагогами занять, виховних заходів з формування міжособистісної злагоди, завдання для аналізу їхньої ефективності;*

13) *педагогічні презентації теоретичної спрямованості: «Значення феномену людської злагоди для миру в суспільстві», «Міжособистісна злагода старших дошкільників: сутність і структура», «Засоби діагностики міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку», «Міжособистісна злагода старших дошкільників: організація констатувального експерименту», «Міжособистісна злагода старших дошкільників: теорія і методика якісної організації формувального експерименту», «Методи формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників», «Сучасні педагогічні технології формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ»;*

14) *педагогічні презентації практико-орієнтованого характеру: «Методичні матеріали на допомогу вихователям для діагностики елементів міжособистісної злагоди у старших дошкільників», «Формуємо міжособистісну злагоду у старших дошкільників на заняттях», «Формуємо міжособистісну злагоду у дітей старшого дошкільного віку в процесі організації виховних заходів» та ін.*

За результатами теоретичного розроблення проблеми формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ та роботи на експериментальних майданчиках *створені:*

1) *авторська експериментальна програма з формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників «Ми у дружбі зростаємо і про злагоду dbaємо» (автор-укл. О. Остряньська);*

2) *навчально-методичні посібники «У дружбі зростаємо, про злагоду dbaємо» (укл. О. Остряньська), «Злагода – це свято, на добро багате» для роботи за авторською експериментальною програмою (укл. О. Остряньська); методичні посібники, створені спільно з педагогами експериментальних майданчиків «Використання проектного методу в процесі формування*

злагоди у старших дошкільників» (укл. О. Остряньська, Н. Дорохова, О. Цехмистро, І. Козлова, О. Шептун, О. Васильєва та інші); *«Абетка моральності для старших дошкільнят»* (укл. О. Остряньська, Н. Дорохова, О. Цехмистро, І. Козлова, О. Шептун, О. Васильєва та інші); *«Науково-методичний супровід процесу формування злагоди у старших дошкільників у ДНЗ»* (укл. О. Остряньська, Н. Дорохова, О. Цехмистро, І. Козлова, О. Шептун, О. Васильєва та інші);

3) *бібліографічний покажчик* для педагогів із проблеми формування в дошкільників базових якостей особистості (укл. О. Остряньська);

4) *слайд-шоу* «Злагода як феномен суспільства», «Діти малюють злагодую», «Традиції Злагоди у нашій групі», «Традиції Злагоди у нашій родині»;

5) «Колаж цитат відомих людей про мир і злагодую», «Мозаїка висловів дітей дошкільного віку про злагодую з однолітками, злагодую в родині», «Мозаїка висловів вихователів та батьків дошкільників про злагодую дитини з однолітками, важливість злагоди в сім'ї»;

6) «Мультимедійна методична панорама передового педагогічного досвіду формування злагоди у вихованців ДНЗ»;

7) *макрометодичні проекти* «Абетка моральності для старших дошкільнят», «Соціально-моральний розвиток старших дошкільників засобами музичного мистецтва», в межах яких розроблено, впроваджено і презентовано *групові проекти педколективів ДНЗ* «Етикет ввічливості», «Школа щирості й злагоди», «Формування міжособистісної злагоди старших дошкільників засобами музичного мистецтва», «Добрі вчинки світ зігрівають», «Сіємо зерна людяності й злагоди», «Кожен мусить знати, що злагодую і дружба допоможе будь-яку вершину подолати» та ін.;

8) «Калейдоскоп музичних творів для дошкільників про злагодую»;

9) «Морально-етичні дослідження для дошкільнят»;

10) *добірка різноманітних ігор, завдань і вправ для старших дошкільників*: «Збери прислів'я про моральні якості», «Світлофор

злагодженої діяльності», «Горбинка ввічливих запитань і відповідей один одному», «Як впоратися із собою в конфліктній ситуації», «Допоможи товаришу в конфлікті», «Дай позитивну відповідь», «Склади історію про Свою злагоду», «Проклади мовленнєві стежинки до Країни Злагоди», «Кошик гостинців для миру і злагоди», «Хто швидше й більше зробить добрих справ», «Хто швидше й більше скаже добрих слів»;

11) *малюнки на тему «Я і мої друзі», «Про якого друга я мрію», «Хоровод Злагоди», «Місто Дружби і Злагоди» (кооперована діяльність), виготовлення «Малюнкowego Кодексу злагоди групи» (кооперована діяльність дошкільників);*

12) *добірка бесід і пам'яток про злагоду і дружбу: «Як я вмю дружити і у злагоді жити», «Справжній друг - який він?», «Дружба - велика сила», «Гарні вчинки для себе й іншої дитинки», «Друзі живуть у злагоді», «Правила товаришування»;*

13) *добірка психотехнічних вправ: «Тепло рук друга», «Знайди друзів», «Промінчик моєму другові», «Разом все здолаємо», «Ми у відповіді один за одного»;*

14) *завдання для аналізу прочитаних творів і складання власних розповідей, казок на теми «Вірний друг - найбільший скарб», «Створимо казку про дружбу і злагоду»; завдання для обговорення народних прислів'їв і приказок «У народі про злагоду скажуть, як зав'яжуть...» та ін.*

Також були підготовлені й упроваджені такі *науково-методичні матеріали для професійного розвитку науковців, педагогів-практиків, майбутніх фахівців освітньо-виховного комплексу регіону*: 1) Основні підходи до визначення поняття «міжособистісна злагода» в науковій літературі; 2) Аналіз педагогічного досвіду формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ освітньо-виховного комплексу регіону; 3) Діагностичний аспект проблеми міжособистісної злагоди у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі; 4) Ігри як засіб формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ;

5) Засоби формування міжособистісної злагоди у дітей 5–6 років у процесі занять хортингом; 6) Електронне портфоліо науково-дослідної теми як засіб оптимізації дослідження проблеми формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ; 7) Переваги використання казки як засобу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ; 8) Шляхи забезпечення наступності й перспективності формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників та молодших школярів; 9) Обґрунтування моделі формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ; 10) Співтворчість науковців і практиків у системі освітньо-виховного комплексу регіону з проблеми формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників; 11) Складники навчально-методичного забезпечення процесу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі; 12) Комунікативні труднощі дитини як бар'єр у формуванні міжособистісної злагоди у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі; 13) Засоби формування злагоди у старших дошкільників у діаді «міжособистісна злагода – громадянська злагода» та ін.

Отже, експериментальні майданчики освітньо-виховного комплексу Полтавщини – це прогресивний осередок професійного розвитку, творчої думки багатьох колективів системи неперервної освіти, очолюваних досвідченими керівниками – фахівцями Управління освіти та Міського методичного кабінету, завідувачами ДНЗ, директорами НВК, СНВК, ректорами вишів. Заслугує на увагу те, що тісна багаторічна співпраця між співробітниками лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України та педагогами-практиками заклала міцне підґрунтя для виконання фундаментальних та прикладних науково-дослідних тем, стала осередком для розвитку конструктивного діалогу науковців та освітян-практиків, які гідно втілюють свою почесну місію вихователів-творців громадянської злагоди в суспільстві.

Методика формувального експерименту передбачала реалізацію в процесі виховання міжособистісної злагоди у старших дошкільників з однолітками таких педагогічних умов: забезпечення вихователем комунікативної та поведінкової (вчинкової) спрямованості процесу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників; диференційований підхід вихователя до добору й систематичного застосування завдань для формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників; забезпечення вихователем позитивних емоційних стимулів у процесі формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників; урізноманітнення форм організації освітнього процесу; надання пріоритету інтерактивним методам навчання і виховання; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя і старших дошкільників.

Результати експерименту підтвердили, що процес формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників передбачає реалізацію вихователем таких взаємозумовлених етапів:

етап I – засвоєння дошкільниками орієнтаційної основи дій у процесі ознайомлення з різними моделями встановлення, прояву, дотримання й відновлення міжособистісної злагоди;

етап II – репродуктивне використання дошкільниками орієнтаційної основи дій зі встановлення, прояву, дотримання й відновлення міжособистісної злагоди у ситуаціях «за зразком»;

етап III – евристичне (частково-пошукове) використання дітьми орієнтаційної основи дій зі встановлення, прояву, дотримання й відновлення міжособистісної злагоди у подібних ситуаціях на основі накопиченого дошкільниками досвіду досягнення міжособистісної злагоди в різних видах діяльності;

етап IV – дослідницьке (пошукове) використання дошкільниками досвіду досягнення (встановлення, прояву, дотримання й відновлення) міжособистісної злагоди з однолітками у нових ситуаціях.

Результати формувального експерименту підтверджують, що значний потенціал для виховання міжособистісної злагоди у дітей мали *заняття*, на яких вихователі ДНЗ забезпечували такі *визначальні для формування міжособистісної злагоди види організації спільної діяльності старших дошкільників*:

- *спільно-індивідуальну діяльність* – коли кожна дитина виконувала свою частину загальної роботи незалежно від інших;

- *спільно-послідовну діяльність* – коли загальне завдання виконувалося послідовно кожним дошкільником;

- *спільно-взаємодіючу діяльність* – коли кожен дошкільник одночасно взаємодіяв з усіма іншими дітьми.

Систематичне залучення старших дошкільників до названих *видів організації спільної діяльності* на заняттях, під час підготовки й проведення виховних заходів, режимних моментів, прогулянок; ігрової, рухової, природничої, предметної, образотворчої, музичної, театральної, літературної, сенсорно-пізнавальної і математичної, мовленнєвої, соціокультурної діяльності сприяло формуванню у старших дошкільників здатності ставитися до однолітка як до цінності; бачити його чесноти, досягнення; уважно сприймати слова, дії, вчинки ровесників; умінь розуміти однолітка, узгоджувати свою позицію, домовлятися, поводитися миролюбно, запобігати й уникати загострення взаємин, миритися; умінь враховувати інтереси, потреби, думки, почуття однолітків, співвідносити їх зі своїми потребами, інтересами, інтелектуальним та емоційним станом.

Успішно впроваджена методика формувального експерименту, детально розроблене навчально-методичне забезпечення процесу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників, теоретично обґрунтовані та реалізовані педагогічні умови формування міжособистісної злагоди у вихованців старших груп ДНЗ дали змогу значно підвищити рівень сформованості всіх компонентів міжособистісної злагоди з однолітками кожного старшого дошкільника експериментальної групи.

Під час розроблення та реалізації методики формування злагоди нами було враховано, що в процесі міжособистісної взаємодії старших дошкільників з однолітками відбувається комунікація (обмін інформацією), інтерація (обмін діями), соціальна перцепція (сприйняття і розуміння дошкільником іншої дитини). Основними механізмами пізнання іншої дитини (партнера по спілкуванню) виступають ідентифікація (уподібнення) і рефлексія (усвідомлення, яким сприймають суб'єкта спілкування інші люди) [3, с. 5].

Як свідчать результати цілеспрямованих педагогічних спостережень за проявами комунікативного компонента міжособистісної злагоди дітей, здійснених нами на етапі констатувального експерименту, комунікативні успіхи або проблеми в процесі міжособистісної взаємодії з ровесниками зумовлюють психоемоційний стан, самооцінку, розвиток особистісних якостей старших дошкільників. Тому своєчасне діагностування та застосування вихователями експериментальних груп завдань, спрямованих на запобігання та подолання комунікативних труднощів дітей, уможливило значне підвищення якості комунікативного компонента міжособистісної злагоди дітей старшого дошкільного віку в процесі взаємодії з однолітками.

Неконструктивні прояви реалізації *комунікативного компонента у взаємодії старших дошкільників із ровесниками* інколи значно утруднювали процес налагодження міжособистісної злагоди. Адже якщо на шляху досягнення цілей дітей виникали внутрішні або зовнішні перешкоди, то це призводило до підвищення нервово-психічної напруги, накопичення негативних емоцій стосовно партнера по взаємодії; демонстрування нерозуміння дітьми один одного, прояву старшими дошкільниками таких неконструктивних форм міжособистісної взаємодії, як агресивність, демонстративність, імпульсивність, конформність. *Міжособистісна незгода* старших дошкільників із ровесниками виникала зазвичай у ситуаціях *утрудненої міжособистісної взаємодії*, коли одна або обидві дитини були, передусім, суб'єктами *утрудненого спілкування*, які з різною мірою усвідомленості й спрямованості перешкоджали задоволенню потреб та

досягненню цілей один одного. У результаті старші дошкільники відчували гострі емоційні переживання, демонстрували неузгодженість дій, виявляли комунікативну неадекватність.

Під час розроблення і реалізації завдань для формування *комунікативного компонента міжособистісної злагоди* та подолання комунікативних труднощів дитини як бар'єра у формуванні злагоди у старших дошкільників з однолітками ми спиралися на теоретичні положення Г. Самохвалової [13, с. 53-64]. Дослідниця у структурі комунікативного потенціалу особистості дитини дошкільного віку виділила такі взаємопов'язані рівні: *базовий, змістовий, операціональний, рефлексивний*. Результати експерименту підтвердили, що тільки взаємозв'язок усіх рівнів *комунікативного компонента міжособистісної злагоди* у старших дошкільників забезпечує реалізацію *цілісної комунікативної дії*, спрямованої на ефективне розв'язання завдань спілкування у процесі міжособистісної взаємодії з ровесниками. Недостатній розвиток рівнів *комунікативного компонента міжособистісної злагоди* у старших дошкільників стає основною причиною виникнення ситуацій утрудненого спілкування, незлагоди, конфліктів, незадоволення своїми комунікативними діями в процесі міжособистісної взаємодії з ровесниками.

Схарактеризуємо, як кожен із рівнів комунікативного потенціалу особистості дитини забезпечує певний аспект комунікативного компонента міжособистісної злагоди з ровесниками у різних видах діяльності старших дошкільників, а також труднощі, які можуть стати на заваді ефективному формуванню міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку:

1. Базовий рівень комунікативного компонента міжособистісної злагоди – визначає загальну спрямованість і мотивацію комунікативних дій старшого дошкільника; адекватність комунікативних дій дитини реальним умовам і цілям комунікативної ситуації; охоплює внутрішні установки й ціннісні орієнтації дошкільників у міжособистісній взаємодії з ровесниками. Як свідчать результати констатувального експерименту, під час реалізації в

процесі міжособистісної взаємодії старших дошкільників із ровесниками *базового рівня* комунікативного компонента міжособистісної злагоди можуть виникнути базові комунікативні труднощі [13, с. 60–61]. Саме тому на етапі формувального експерименту вихователі застосовували *такі завдання*:

- *завдання на подолання труднощів вступу старшого дошкільника в контакт із однолітками*. Вони дають дитині змогу подолати постійні сумніви, соромливість, тривожність у присутності незнайомих дітей, страх невідповідності своїх бажань вимогам ситуації, сприяють опануванню вміннями першою почати розмову і т. ін.;

- *завдання на подолання труднощів у емпатії старшого дошкільника до інших*. Вони сприяють опануванню дитиною вміннями співпереживати і співчувати іншій людині, зрозуміти внутрішній стан співрозмовника, підвищенню здатності до диференціації емоційних станів партнера і т. ін.;

- *завдання на подолання труднощів, пов'язаних із дитячим егоцентризмом*. Вони сприяють опануванню дитиною вміннями прийняти іншу людину такою, якою вона є; підвищують здатність вислухати і прийняти інші думки; запобігти агресивним діям, проявам егоїзму, упертості, негативізму як формам незгоди та протесту і т. ін.;

- *завдання на подолання труднощів, пов'язаних із відсутністю позитивної установки на іншу дитину*. Вони запобігають проявам ворожості, дитячої заздрості, суперництва; прагненню до лідерських позицій через «приниження» і «висміювання» однолітків; очікуванню упередженості й негативного ставлення з боку партнерів по спілкуванню;

- *завдання на подолання труднощів, пов'язаних із неадекватною самооцінкою дитини*. Вони сприяють подоланню дитиною невпевненості в собі, активізують комунікативну ініціативність; запобігають проявам завищеної самооцінки, оволодінню вміннями узгоджувати власні комунікативні дії з потребами партнерів та вимогами комунікативної ситуації;

- завдання на подолання труднощів, пов'язаних із підвищеною емоційно-особистісною залежністю від партнерів по спілкуванню. Вони сприяють подоланню дитиною страху самопрезентації, опануванню вміннями проявляти у спілкуванні власні прагнення та індивідуальні особливості; запобігають виявам повного підкорення більш значущому партнерові та відмови від власних інтересів у процесі міжособистісної взаємодії, підлаштуванню під співрозмовника; проявам конформізму.

Розроблені нами завдання для старших дошкільників із метою формування базового рівня орієнтували дітей на відкриті стосунки з однолітками, на діалог і співпрацю, на довіру й дружбу, самореалізацію дітей у колективі ровесників. До розробленого комплексу додано й завдання, спрямовані на подолання негативних установок щодо однолітків, запобігання проявам дитиною ворожості, замкнутості, нетерпимості до інакших поглядів і позицій ровесників.

2. Змістовий рівень комунікативного компонента міжособистісної злагоди – забезпечує побудову старшим дошкільником внутрішніх комунікативних програм і планів спілкування для задоволення власних потреб і розв'язання конкретних завдань у міжособистісній взаємодії з ровесниками. Як свідчать результати констатувального експерименту, під час реалізації в процесі міжособистісної взаємодії старших дошкільників із ровесниками змістового рівня комунікативного компонента міжособистісної злагоди можуть виникнути змістові комунікативні труднощі [13, с. 61–62]. Саме тому на етапі формувального експерименту вихователі застосовували такі завдання:

- завдання на подолання труднощів, пов'язаних із недостатністю комунікативних знань старшого дошкільника. Вони сприяють оволодінню дитиною алгоритмом побудови комунікативної дії, вмінням оперувати комунікативними знаннями; здатністю доцільно обирати оптимальну модель взаємодії; знанням способів впливу на співрозмовників – переконування, навіювання, зараження, наслідування; вмінням здійснювати зворотний

зв'язок у комунікації;

- *завдання на подолання труднощів прогнозування.* Вони сприяють оволодінню дитиною вмінням спостерігати за учасниками комунікації; здатністю передбачити можливий розвиток комунікативної ситуації; здатністю передбачати конфліктні зіткнення;

- *завдання на подолання труднощів планування.* Вони сприяють оволодінню дитиною вміннями визначати комунікативне завдання і конкретну мету взаємодії; розчленовувати цілісне завдання на етапи його реалізації; встановлювати послідовність комунікативних дій;

- *завдання на подолання труднощів самоконтролю.* Вони сприяють подоланню дитиною переважання імпульсивних дій над довільними; опануванню вміннями утримувати мету впродовж усього комунікативного процесу; вміннями орієнтуватися не лише на кінцевий результат, а й на процес взаємодії;

- *завдання на подолання труднощів перебудови комунікативної програми.* Вони сприяють опануванню дитиною вміннями відчувати зміни в комунікативній ситуації і підвищують здатність орієнтуватися у змінених комунікативних умовах.

Розроблені нами завдання для старших дошкільників з метою формування змістового рівня орієнтували дітей на побудову розгорнутих логічних програм комунікативної діяльності з однолітками, а саме: усвідомлення реальної мети спілкування, планування комунікативних дій, обмірковування можливих варіантів просування до визначеної мети. Розробляючи та застосовуючи завдання, ми зважали на те, що кожна дитина моделює свою комунікативну поведінку з ровесниками, виходячи зі своїх індивідуальних особливостей розумових процесів, темпераменту, характеру.

3. Операціональний рівень комунікативного компонента міжособистісної злагоди являє собою систему комунікативних умінь і навичок, що забезпечує виконання старшим дошкільником необхідних вербальних і невербальних комунікативних дій під час практичної реалізації

в процесі міжособистісної взаємодії з однолітками створених комунікативних планів із розв'язання комунікативного завдання. Як свідчать результати констатувального експерименту, у реалізації в процесі міжособистісної взаємодії старших дошкільників із ровесниками *операціонального рівня* комунікативного компонента міжособистісної злагоди можуть виникнути операціональні комунікативні труднощі [13, с. 62–63], які виявляються в невмінні дитини ефективно реалізовувати на практиці окреслені програми комунікативних дій. Саме тому на етапі формувального експерименту вихователі застосовували *такі завдання*:

-*завдання на подолання вербальних труднощів*. Вони сприяють опануванню дитиною вміннями грамотно, точно, логічно, зрозуміло висловлювати свої думки у побудові зв'язного та контекстного мовлення; використовувати виразні, образні, яскраві засоби мовлення; долати фонетичні труднощі, пов'язані з поганою звуковимовою;

- *завдання на подолання невербальних труднощів*. Вони сприяють опануванню дитиною вміннями адекватно використовувати невербальні засоби спілкування – міміку, жести, пантоміміку; вміннями стримувати надмірно бурхливі емоції; здатністю «зчитувати» інформацію з невербальної поведінки співрозмовника; збагаченню арсеналу та диференційованості невербальних проявів;

- *завдання на подолання просодичних труднощів* (пов'язаних із характеристиками голосу дитини: монотонна мова, надмірно тиха-голосна мова, швидко-повільна мова, високо-низький голос і т. ін.);

- *завдання на подолання екстралінгвістичних труднощів* (тривалі паузи в мовленні; недоречні позіхання, зітхання, кашель; перебивання співрозмовника сміхом, шморганням і т. ін.);

- *завдання на подолання труднощів побудови діалогу*. Вони сприяли опануванню дитиною вміннями ставити запитання співрозмовникові; здатністю зайняти провідну позицію у спілкуванні; вміннями вислухати партнера; вміннями встановити зі співрозмовником адекватний зворотний зв'язок.

Розроблені нами завдання для старших дошкільників з метою формування операціонального рівня орієнтували дітей на оволодіння й застосування у процесі міжособистісної взаємодії з ровесниками вмінь соціальної перцепції (сприйняття й інтерпретації поведінки інших); умінь вербальної дії (змістовності, грамотності, багатства, виразності, доречності мовлення); вмінь невербальної поведінки (використання жестів, міміки, пантоміміки, контакту очей); умінь використання паралінгвістичних характеристик власної мови (тембру, темпоритму, інтонації, гучності, артикуляції). Визначальне значення для досягнення міжособистісної злагоди в процесі взаємодії з однолітками мали завдання, спрямовані на опанування і застосування старшими дошкільниками таких комунікативних умінь: 1) організувати взаємодію з іншими дітьми; 2) слухати і чути співрозмовників; 3) реалізовувати індивідуальні комунікативні можливості в ситуації спілкування; 4) розуміти специфіку комунікативної ситуації і займати оптимальну комунікативну позицію в контактах; 5) відкрито виражати своє ставлення до співбесідника; 6) знаходити вихід із конфліктної ситуації; 7) доречно реагувати на вчинки і вислови партнерів по спілкуванню.

4. Рефлексивний рівень комунікативного компонента міжособистісної злагоди являє собою систему індивідуальних способів і прийомів самопостереження та самоаналізу, що виступають умовою самовдосконалення дитини в комунікативній сфері та забезпечують оцінювання і аналіз старшим дошкільником ефективності власних комунікативних дій у міжособистісній взаємодії з ровесником. Як свідчать результати констатувального експерименту, у реалізації в процесі міжособистісної взаємодії старших дошкільників із ровесниками рефлексивного рівня комунікативного компонента міжособистісної злагоди можуть виникнути рефлексивні комунікативні труднощі [13, с. 63]. Саме тому на етапі формувального експерименту вихователі застосовували такі завдання:

- завдання на подолання труднощів самоаналізу. Вони сприяли опануванню дитиною вміннями обмірковувати свої дії, відрізнити успішні комунікативні операції від неуспішних; здатністю аналізувати власні почуття, що виникли в процесі спілкування; визначати емоційне ставлення до співрозмовника; оцінювати наслідки власних комунікативних дій;

- завдання на подолання труднощів самопостереження. Вони сприяли опануванню дитиною вміннями відстежувати власні комунікативні прояви; подоланню установки «перемога будь-якою ціною», що орієнтує на досягнення мети будь-якими засобами; запобігали надмірно позитивному самосприйняттю і небажанню дитини виявляти та визнавати власні помилки;

- завдання на подолання труднощів самовираження. Вони сприяли опануванню дитиною вміннями визначати власні комунікативні можливості й співвідносити свій комунікативний потенціал із реальними вимогами комунікативних ситуацій; вміннями виявляти індивідуальність у комунікативних ситуаціях; запобігали використанню комунікативних шаблонів, штампів, стереотипів;

- завдання на подолання труднощів самозміни. Вони сприяли опануванню дитиною вміннями змінювати власні форми міжособистісної взаємодії; застосовувати не лише звичні комунікативні дії, а й подолати страх перед використанням нових варіантів спілкування; виявляти самодостатність у комунікативній сфері.

Розроблені нами завдання для старших дошкільників з метою формування рефлексивного рівня орієнтували дітей на оволодіння й застосування в процесі міжособистісної взаємодії з ровесниками вмінь: самостійно розглядати (розповідати про свою дію, детально пояснити, що і для чого дошкільник робить і говорить для усвідомлення сенсу та змісту власних дій); контролювати й оцінювати власні дії, зокрема комунікативні. Завдання для старших дошкільників були спрямовані на розвиток і забезпечення єдності внутрішньоособистісних особливостей (здатності дитини до нескладних форм самовивчення, самовдосконалення, аналізу

причинно-наслідкових зв'язків, висловлення сумнівів, реалізації цінностей спільної діяльності) і *поведінкових особливостей* (застосування вищеназваних особливостей до умов різних комунікативних ситуацій).

Отже, розроблена система завдань для розвитку комунікативного компонента міжособистісної злагоди старших дошкільників з однолітками дала можливість подолати комунікативні труднощі дітей, забезпечити цілеспрямовану й ефективну міжособистісну взаємодію вихованців на основі адекватного вибору та використання засобів спілкування, вмінь прогнозувати вплив висловлювань на співрозмовників, підвищила ефективність формування міжособистісної злагоди дітей у ДНЗ.

Результати формувального експерименту з виховання злагоди у дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ підтвердили, що *одним із важливих засобів підвищення ефективності цього процесу є використання казки* [8]. Розкриємо переваги цього засобу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників. На базі Міського методичного кабінету Управління освіти Виконавчого комітету Полтавської міської ради було проведено *серію майстер-класів для педагогів ДНЗ із теми «Феномен казки в процесі формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників»*, на яких презентовано відкриті заняття, електронний методичний посібник, авторські казки і розглянуто такі питання: 1) сутність, види казок, їхня структура і тематика; 2) принципи використання і функції казки; 3) методика роботи з казкою; 4) особливості створення, використання та аналізу казок у процесі формування міжособистісної злагоди. Здійснено узагальнення та популяризацію педагогічного досвіду, ознайомлення вихователів із кращими зразками інноваційних ідей сучасної дошкільної освіти. Окрім казок, рекомендованих у чинних програмах для ДНЗ, в експериментальних групах для формування міжособистісної злагоди у дітей старшого дошкільного віку нами застосовувалися вибрані казки Л. Калуської «Абетка чеснот української дитини», А. Мовчун «Абетка моральності», О. Лопатіної «50 уроків про чесноти», Г. Лаврентьєвої «Джерела доброти», М. Андріанова «Філософія

для дітей у казках та оповіданнях», М. Пономаренко «Перлинка», В. Паронової «Промінець», Л. Фесюкової «Комплексні заняття з етики», а також авторські казки вихователів.

У процесі використання казки на етапі формувального експерименту педагогічними колективами експериментальних ДНЗ були реалізовані такі завдання щодо виховання міжособистісної злагоди у старших дошкільників:

- 1) збагачення наочно-чуттєвих уявлень дітей про злагоду, мир, позитивні й негативні якості людини, моральні чесноти, культурну поведінку;
- 2) сприяння усвідомленню й розумінню дитиною того, що дотримання правил моральної поведінки має надзвичайно важливе значення для встановлення міжособистісної злагоди між людьми;
- 3) зосередження уваги на спостереженні та розрізненні дитиною позитивних та негативних вчинків (як власних, так і вчинків однолітків), оцінювання їх;
- 4) закріплення вмінь вихованців дотримуватися моральних правил у повсякденному житті;
- 5) узагальнення й систематизація уявлень про злагоду, чуйне й доброзичливе ставлення, взаємодопомогу;
- 6) розвиток емоцій і почуттів, здатності культурно їх виявляти;
- 7) формування вмінь розуміти внутрішній стан людини, її мовленнєву, емоційну і вчинкову активність, знаходити морально виправдані способи протидії конфліктам.

Як свідчать результати експерименту, використання казки в процесі формування міжособистісної злагоди істотно підвищило рівень її сформованості у вихованців, адже цей засіб мав такі переваги: 1) у казках наводилася певна схема прагнень, цілей, думок і вчинків казкових героїв, що послідовно виконувалися і давали можливість дитині засвоїти зв'язок між причиною і наслідками; 2) разом із героями казок кожна дитина поповнила свою «скриньку життєвого досвіду» нормами та правилами моральної поведінки, важливими людськими цінностями і чеснотами; 3) пережиті казкові ситуації допомагали старшим дошкільникам позбавитися агресії, тривожності, замкнутості, егоїзму, підготуватися до реальних життєвих ситуацій; 4) обговорення уявних ситуацій поведінки казкових героїв було

пов'язане з реальним спілкуванням дитини з дорослими (вихователем, батьками) або однолітками, що передбачало формулювання вихованцем власної думки, виявлення активності, творчості, регулювання дитиною власного емоційного стану, розвиток емоційної стійкості, зв'язного мовлення; 5) дошкільники порівнювали добрі та погані вчинки героїв казкових сюжетів, визначали позитивних та негативних героїв; 6) діти дізнавалися про наслідки тих чи інших учинків; про те, що негативні герої будуть покарані за свої вчинки, і це ставало для них певними «життєвими уроками»; 7) перевтілюючись у казкових героїв, діти розповідали про свої думки й почуття, засвоювали моделі поведінки, що сприяли формуванню злагоди з ровесниками у реальному житті.

Отже, використання казки забезпечило цілеспрямований дієвий вплив на формування *когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового* компонентів міжособистісної злагоди у старших дошкільників.

На підставі аналізу наукової літератури, передового педагогічного досвіду та результатів формувального експерименту [11, 12] стверджуємо, що значний педагогічний потенціал для формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди з однолітками під час занять (наприклад, із фізичного виховання) мають *рухливі ігри*, зокрема *ігри-естафети*. Спираючись на дослідження Ю. Васькова [4, с. 3], виокремимо істотні для виховання міжособистісної злагоди *особливості рухливих ігор*: 1) вони мають добровільний характер, залежать від ініціативи учасників, не містять передбачуваного результату; 2) творчий характер гри викликає цілісну реакцію організму дошкільника й активізує когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти міжособистісної злагоди; 3) рухливі ігри характеризуються злагодженими колективними діями й передбачають участь не менше як двох дітей у створенні конкретної ігрової ситуації; 4) узгодженість колективних дій потребує швидкого реагування на події, конструктивного спілкування та взаєморозуміння дошкільників у різних

непередбачуваних ситуаціях; 5) різноманітність взаємовідносин між учасниками гри сприяє формуванню морально-етичних норм поведінки.

На нашу думку, дуже важливим і малодослідженим феноменом ігор-естафет, який істотно сприяв формуванню міжособистісної злагоди у старших дошкільників із ровесниками, є те, що змагальний характер гри-естафети майже миттєво «огортав» усіх її учасників єдиним емоційним фоном особистісної співпричетності до злагоджених дій усіх дітей команди (і друзів, і не друзів), до якої в цей момент входив старший дошкільник. Вихователі підтримували змагальний, але позитивний емоційний фон у процесі організації ігор-естафет, наголошували дітям, що дуже важливим є: 1) щире вболівання за успіхи й співпереживання за «поразки, програші» членів не лише своєї, але й іншої команди дошкільників; 2) словесна підтримка дітей у різних ситуаціях (похвала, співчуття); 3) взаємодопомога.

У процесі проведення на базі ДНЗ № 17 «Школа здоров'я» м. Полтави семінару-практикуму з вихователями й інструкторами з фізичного виховання щодо проблеми «Формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди з однолітками засобами рухливих ігор» педагогам було наголошено, що кожна запропонована старшим дошкільникам гра має свій зміст, форму (характер організації дитячого колективу) і методичні особливості: 1) зміст рухливої гри становили: сюжет (образний або умовний задум), правила та рухові дії старших дошкільників, що входили в гру й були спрямовані на досягнення визначеної мети (розвиток фізичних якостей та досягнення міжособистісної злагоди з ровесниками); 2) форма рухливої гри – це організація дій дітей-учасників, що передбачала можливість широкого вибору способів досягнення старшими дошкільниками поставленої мети; форма гри була тісно пов'язана зі змістом і обумовлена ним.

Із метою формування у старших дошкільників міжособистісної злагоди з ровесниками вихователі використовували два основні види рухливих ігор:

1. *Ігри рольові, творчі або вільні*, в яких діти-учасники самостійно складали орієнтовний хід гри, домовлялися про ролі й самі досягали

поставленої мети. Ці ігри мали характер *сюжетних*, оскільки в них ролі розподілялися залежно від сюжету.

2. *Організовані рухливі ігри зі встановленими правилами*, так звані *елементарні рухливі ігри*, що були досить різноманітні за змістом та складністю, зокрема: а) *прості некомандні рухливі ігри*, в яких кожен старший дошкільник-учасник, дотримуючись правил, грав переважно за самого себе. Діяльність дітей-учасників у таких іграх була спрямована на особисту перемогу над іншими дітьми у спритності, влучності, швидкості, силі та інших якостях; б) *ускладнені рухливі ігри* (наближені до командних), в яких старші дошкільники відстоювали насамперед власні інтереси, але іноді допомагали і товаришам із метою «виручити» їх тощо. Іноді учасник гри міг вступити в тимчасове співробітництво з іншими дошкільниками задля досягнення певної мети; в) *командні рухливі ігри*, в яких старші дошкільники створювали окремі колективи-команди. Основними ознаками цих ігор була скоординованість дій членів команди, де від дії кожного гравця залежав успіх, перемога всієї команди. Командні дії потребували управління й суддівства для об'єктивного спостереження за ходом гри, дотриманням її правил тощо, г) *ігри-естафети*, в яких діти-учасники змагалися за всю команду самостійно (почергово) або групами, але без зіткнення із супротивником.

Нами застосовувалися *ігри-естафети за такими ознаками*: а) спосіб організації учасників; б) спосіб дій учасників; в) кількість завдань для учасників; г) розділ програми. Детальніше схарактеризуємо процес використання ігор-естафет для формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників з однолітками:

1. *За способами організації учасників* нами використовувалися *ігри-естафети лінійні та кругові*: а) *лінійні ігри-естафети* – команди дітей шикувалися в колону або шеренгу й рухалися до поворотної стійки та у зворотному напрямку («човниковий» спосіб) і виконували завдання по черзі. *Один із варіантів лінійної естафети* застосовували на місці, коли команди

старших дошкільників вишиковувалися в колону і певний предмет (наприклад, м'яч, кеглі) передавався різними способами по ланцюгу дошкільників із почерговим переміщенням гравців; б) *кругові ігри-естафети* – в яких старші дошкільники передавали естафету по ланцюжку в один бік або рухалися по колу; в) *зустрічні ігри-естафети* – в яких старші дошкільники могли рухатися назустріч один одному.

2. *За способом дій учасників* нами використовувалися *ігри-естафети почергові та сумісні*: а) *почергові ігри-естафети* проводилися: на місці, без переміщення дітей-учасників; із переміщенням і додатковими діями (наприклад, із подоланням перешкод); б) *сумісні ігри-естафети* характеризувалися: груповим пересуванням (рухом), в якому успіх визначався узгодженістю дій дітей-членів кожної команди; почерговим пересуванням старших дошкільників із наступними колективними діями.

3. *За кількістю завдань для учасників* нами використовувалися *ігри-естафети прості та комбіновані*: а) *прості* – старші дошкільники виконували лише одне завдання; б) *комбіновані* – кожен старший дошкільник виконував на дистанції послідовно кілька завдань.

4. *За розділами програми* нами використовувалися *ігри-естафети гімнастичні, легкоатлетичні, лижні* тощо.

Отже, у процесі експериментальної роботи з проблеми формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників з ровесниками нами були розроблені програмові завдання, сценарії та надано перевагу проведенню *лінійних, кругових, почергових, сумісних, простих та комбінованих ігор-естафет*. Ефективною виявилася організація з дошкільниками таких *ігор-естафет* [6]: «Поміняй м'ячі для друга», «Хто швидше передасть м'яча», «Естафета справжніх друзів», «Біг по серпантину», «Подолай тунель із м'ячем», «Ведення м'яча змією», «Хто швидше виручить товариша», «Виклич друга», «Передав - сідай», «Грамотійки», «Посади картопельку», «Кинь і злови», «Перешкоди під ногами», «Альпіністи», «Переліз через брус - допоможи другу», «Збережи рівновагу», «Біг по колу», «Біг командами»,

«Вправні стрибуни», «Біг пінгвінів», «Швидкісний потяг», «Барон Мюнхгаузен», «Дружні космонавти», «В одній зв'язці», «Передай м'яча», «Океанська хвиля», «Скороходи», «Сороконіжка», «Вправно їду на коні», «Побудуй фігуру», «Пастка», «Смуга перешкод», «Перегони крабів» та ін.

Якісне проведення ігор-естафет істотно вплинуло на формування фізичного, психічного й духовного здоров'я старших дошкільників; сприяло розвитку швидкості, спритності, координації рухів, силових якостей дітей. Дуже важливим для реалізації *мети формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників з однолітками* виступило те, що під час ігор-естафет вихованці вдосконалювали соціально-комунікативну компетенцію, зокрема вміння домовлятися, узгоджувати дії, швидко знаходити рішення, діяти у злагоді з ровесниками; вміння керувати собою в ситуаціях «за зразком», у подібних ситуаціях і нових ситуаціях; діяти у незвичних, емоційно напружених умовах, виявляючи певну винахідливість, емоційну стійкість і врівноваженість; вміння радіти успіхам «своєї» й іншої команди, власним досягненням, співпереживати разом із ровесниками в разі «поразки у грі»; виявляти вміння миритися, йти на компроміс та ін.

Наприкінці формувального експерименту ми перевірили рівень сформованості міжособистісної злагоди у старших дошкільників в експериментальних і контрольних групах та отримали такі результати. В експериментальних групах (табл. 2.6.3, рис. 2.6.4) на низькому рівні сформованості міжособистісної злагоди залишилось 7,1% старших дошкільників ЕГ, а в КГ – 10,7% старших дошкільників; на середньому рівні перебували 21,4% вихованців ЕГ і 35,7% дошкільників КГ; достатній рівень становив 46,5% дітей ЕГ і 39,3% КГ; високого рівня досягли 25% старших дошкільників ЕГ і 14,3% КГ.

**Рівні сформованості міжособистісної злагоди
у старших дошкільників з однолітками (формувальний експеримент)**

Рівні сформованості міжособистісної злагоди	ЕГ (%)	КГ (%)
Високий	25%	14,3%
Достатній	46,5%	39,3%
Середній	21,4%	35,7%
Низький	7,1%	10,7%

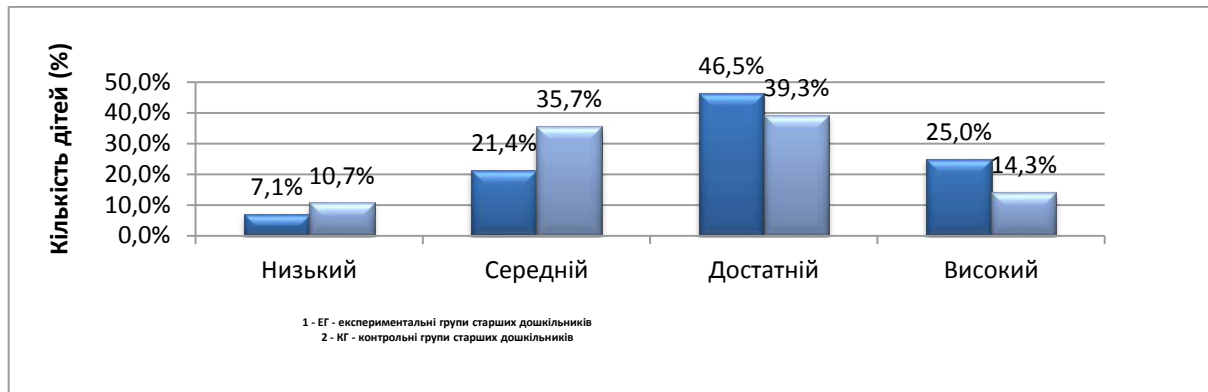


Рис. 2.6.4. Рівні сформованості міжособистісної злагоди у старших дошкільників з однолітками (формувальний експеримент)

Детальний опис процесу формування міжособистісної злагоди, застосованих методів, педагогічних технологій у різних видах діяльності старших дошкільників, цікаві педагогічні знахідки й перлини передового педагогічного досвіду, напрацьованого упродовж багатьох років плідної співпраці науковців із вихователями-практиками, буде представлено в наступних навчально-методичних посібниках та наукових статтях.

Отже, результати проведеного дослідження з проблеми формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників в дошкільному навчальному закладі засвідчили ефективність вирішення поставлених завдань, реалізованих педагогічних умов та науково-методичного забезпечення процесу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у ДНЗ.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / науковий керівник А. М. Богуш // Вихователь-методист дошкільного закладу. Спецвипуск. – К. : МЦФЕРосвіта, 2012. – С. 4–30.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. –К. : Либідь, 2008. – 848 с.

3. Богуш А. М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста / А. М. Богуш, Е. П. Аматыева, С. К. Хаджирадева. – Х. : Ранок, 2013. – 288 с.
4. Васьков Ю. В. Нетрадиційні рухливі ігри в системі фізичного виховання учнів / Ю. В. Васьков. – Х. : Ранок, 2010. – 192 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
6. Витоки здоров'я дитини : навч.-метод. посібник / Денисенко Н. Ф., Лиходід Л. В., Лупінович С. В., Михайліченко А. Ф. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 160 с.
7. Остряньська О. А. Діагностичний аспект проблеми міжособистісної злагоди у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі // Придніпровські соціально-гуманітарні читання : матеріали III Всеукр. наук. конфер. з міжнар. участю (м. Дніпропетровськ, 29 листопада 2014 р.) : у 4-х частинах. – Д. : ТОВ «Інновація», 2014. – Ч. 3. – С. 82–85.
8. Остряньська О. А. Переваги використання казки як засобу формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі // Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації : тези доповідей. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – С. 224–225.
9. Остряньська О. А. Подолання комунікативних труднощів старшими дошкільниками у процесі формування міжособистісної злагоди // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 12 (31). – С. 40–43.
10. Остряньська О. А. Співтворчість науковців і практиків у системі освітньо-виховного комплексу регіону з проблеми формування міжособистісної злагоди у старших дошкільників // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія :зб. наук. праць. – Випуск 42. – Ч.2. / редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 35–39.
11. Остряньська О. А. Засоби формування міжособистісної злагоди у вихованців 5-6 років у процесі занять хортингом / Остряньська О. А., Єрьоменко Е. А. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури /Фізична культура і спорт/» :зб. наук. праць / за ред. Г. М. Арзютова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Випуск 14 (41) 13. – С. 54–61.
12. Остряньська О. А. Перспективність і наступність у реалізації змісту з основ здорового способу життя старших дошкільників та молодших школярів (на прикладі програми «Хортинг для здоров'я, наполегливості, злагоди дитини») / Остряньська О. А., Єрьоменко Е. А. // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури /Фізична культура і спорт/» :зб. наук. праць / за ред. Г. М. Арзютова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Випуск 13 (40) 13. – С. 88–98.
13. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция : учеб.-метод. пособие. – СПб. : Речь, 2011. – 432 с.
14. Словник української мови : в 11-ти томах / уклад.: Г. П. Їжакевич та ін. – Том 3. – К. : Наукова думка, 1972. – С. 583.

2.7. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та формування міжособистісного партнерства у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ

С. Нечай

Інтеграційні процеси, що відбуваються у сучасному світі, зумовлюють потребу пошуку культуровідповідних способів регулювання взаємовідносин між суб'єктами як на міждержавному, так і на особистісному рівнях. Пріоритет загальнолюдських цінностей, гуманістичний принцип, покладений в основу сучасного освітнього процесу, вимагають розвитку такого типу людських стосунків, як співпраця, співтворчість, партнерство, уміння працювати в команді, що сприяють становленню особистості, яка вільно виявляє себе в соціальній і духовній сферах.

Педагогічна наука, розглядаючи особистість як головну цінність суспільства, відводить їй роль активного, творчого суб'єкта пізнання, спілкування, діяльності та взаємодії. Саме тому основними напрямками вдосконалення роботи дошкільного навчального закладу у XXI столітті є модернізація педагогічного процесу, розкріпачення умов життя дітей і створення для них емоційного благополуччя через побудову нового типу взаємостосунків між усіма учасниками освітнього процесу. У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (нова редакція) зазначено, що актуальним є формування у дошкільників умінь знаходити спільні цілі в діяльності і досягати їх у такому типі людських стосунків, як співпраця, співтворчість, партнерство.

Сутність і структура міжособистісного партнерства стосовно дітей старшого дошкільного віку

У психології поняття «партнерство» розглядається у працях, пов'язаних із проблемою стосунків з іншою людиною. На думку В. Давидова, дитяча група партнерів – це не випадковий набір індивідів, залученість у дитячу групу є подією в житті кожної дитини; у ній вона адаптується до життя [1].

Для нашого дослідження важливою є думка В. Слободчикова, що у побудові рівноправних партнерських взаємовідносин дітьми 5–7 років у дитячому садку виникає таке співтовариство, в якому кожен почуває себе вмілим, знаючим і разом з іншими виконує все те, що йому запропонували, будь-яку справу. Він звертає увагу на те, що завдяки побудові таких стосунків легко долається криза шести років. На думку дослідника, саме утворення групи партнерів-ровесників можна вважати культурним оформленням кризи шести років. І тому, коли дорослий пропонує групі рівних якусь справу, діти вміють співорганізуватися так, щоб не було тих, у кого «не вийшло», і тих, хто вже давно все зробив. Така симбіотична група, стверджує В. Слободчиков, дає кожній дитині почуття захищеності, упевненості в успіху, а звідси і готовності діяти навіть у найризикованіших, ненормованих умовах. На думку вченого, зазначене дає можливість говорити про сформованість такої дитячої спільноти, яка здатна до утворення позиції: «МИ, здатні діяти» [2].

Психологічна структура спільної діяльності охоплює ряд складників: спільні цілі, мотиви, дії і результати. Аналіз досліджень Н. Шевандріна дає змогу говорити про те, що структура партнерства аналогічна структурі спільної діяльності. У партнерстві також передусім виділяється спільна мета – центральний компонент її структури, що розуміється як ідеально представлений результат, до якого прагне спільність індивідів. Спільна мета може містити більш окремі і конкретні завдання, поетапне вирішення яких наближає учасників до мети. Наявна мета обумовлює окреслення системи дії для її досягнення. Важливо навчити дітей самостійно приймати і усвідомлювати мету спільної діяльності, передбачати шляхи її здійснення, тобто вивести взаємодію на раціональний рівень.

Загальний мотив спонукає спільноту індивідів до партнерства, тобто є безпосередньою спонукальною силою. За О. Леонтєвим і Б. Ломовим, «мотив-мета» виступає в ролі «вектора» і визначає динаміку стосунків, взаємопереходу розумових й інших процесів, емоційних та вольових станів.

Взаємообумовленість мети і мотивації в педагогічному процесі емоційно збагачує досвід стосунків і колективних переживань. Мотиви значною мірою переживаються, чим усвідомлюються дітьми, оскільки здатність усвідомлювати свою поведінку інтенсивно розвивається наприкінці дошкільного дитинства і виступає одним із найважливіших психічних новоутворень. Можна зазначити, що емоції дітей розкривають їхні мотиви у прагненні брати участь у взаємодії з однолітками, бажанні або небажанні прийняти мотиви дій партнерів, переживанні успіху або неуспіху власних дій, переживанні удач або невдач взаємодії з партнером, емоційній оцінці результату, загальному емоційному фоні взаємодії, емоційному ставленні до партнера і тому подібне.

Наступний компонент партнерства – спільні дії, тобто такі елементи, які спрямовані на виконання поточних (досить простих) завдань. До них можна віднести – усвідомлення мети спільної діяльності, систему індивідуальних дій, корекцію дій учасниками взаємодії з поєднання мотивів, дії порівняння отриманого результату з передбачуваним. Загальний результат, здобутий учасниками, завершує структуру спільної діяльності [3].

Отже, для здійснення партнерства потрібне взаємне узгодження учасників на рівні цілей, планування, регуляції і досягнення загального результату діяльності. Це вимагає розподілу виконуваних функцій між учасниками взаємодії і припускає виникнення зв'язків їх один з одним.

Відмітимо, що можливі різні варіанти функціональної організації учасників у процесі спільної діяльності залежно від структури і поставлених завдань. У роботі Л. Уманського запропоновано виділяти її різновиди або моделі. Вони різняться між собою як числом параметрів, так і особливостями розподілу, поєднання й узгодження основних елементів структури діяльності: цілей і завдань, дій та операцій, результатів спільної діяльності: спільно-індивідуальна діяльність – коли кожен учасник виконує свою частину загальної роботи незалежно від інших; спільно-послідовна діяльність – коли загальне завдання виконується послідовно кожним учасником;

спільно-взаємодіюча діяльність – коли має місце одночасна взаємодія кожного учасника з усіма іншими.

Ми поділяємо думку автора про те, що описані різновиди спільної діяльності є крайніми випадками різних форм її організації. У реальних умовах вони частіше виступають у різних модифікаціях і комбінаціях один з одним. Зазначені моделі, що мають своєрідний психологічний малюнок взаємодії, можуть реалізовуватися у процесі партнерства.

У низці досліджень показано, що продуктивність міжсуб'єктної взаємодії найтісніше пов'язана з особливостями об'єднання дітей, які беруть участь у спільній діяльності. Наприклад, дослідження В. Котирло і Т. Дуткевич визначило, що міжсуб'єктні взаємодії виникають не стихійно; для їх виникнення і розвитку потрібна організація спільної діяльності з поступовим ускладненням завдань, щоб діти набували досвіду спільної роботи у певній послідовності, отримували уявлення про способи узгодження дій. Науковці підкреслюють, що самостійна спільна діяльність старших дошкільників часто повною мірою не складається через несформованість способів співпраці, тактовного впливу одне на одного, невміння дійти спільної згоди. О. Лопатіна у своєму дослідженні довела, що в дітей старшого дошкільного віку здебільшого немає сталого психологічного налаштування на співпрацю з партнером-однолітком. Дитина вбачає у партнерові скоріше суперника або ж не помічає його зовсім. Спрямованість виховання у спільній діяльності, за переконанням автора, мусить орієнтувати дитину на партнера, на усвідомлення себе як члена певної спільноти. Специфіка спільної діяльності полягає в тому, що діти мають узяти на себе «ділові», соціальні ролі, які вимагають від них більших зусиль, ніж ігрові. Отже, у спільній організованій діяльності постає особливе завдання – формування у дитини орієнтації на партнера.

*Становлення проблеми міжособистісного партнерства
у старших дошкільників у теорії дошкільної педагогіки*

У педагогіці термін «партнерство» набуває актуальності на тлі реформ 1980-х років, зазвичай, у контексті поняття співпраці. Відповідно до педагогіки співпраці Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, В. Шаталова, учитель й учень є суб'єктами навчальної діяльності і виступають співтоваришами, партнерами (Ш. Амонашвілі, 1984; Є. Ільїн, 1984; В. Шаталов, 1992). На думку О. Федосеєвої, основна відмінність розуміння партнерства в педагогіці від партнерства у бізнесі полягає в акценті на особистість учителя й учня. Дослідниця пояснює, що запозичені в ділового партнера якості – ініціативність, практичність, заповзятливість, конкурентоспроможність, відповідальність – успішно стають частиною портрета учня нового століття. Відповідно до тези О. Федосеєвої, специфіка партнерства полягає в тому, що людина бере участь, реалізує дії, ідентифікує себе із соціумом шляхом засвоєння соціальної ролі – партнера, при цьому вона зберігає свою автономність установленні індивідуальності. Уміння будувати стосунки на основі злиття партнерства й автономності веде до спільної навчальної діяльності, до взаємодії учителя й учнів як автономних особистостей, які працюють над досягненням спільної мети, маючи свободу і право вибору [4].

На сьогодні проблема становлення та розвитку міжособистісних стосунків дітей досить детально досліджена психологами і педагогами в межах концепцій: виховання особистості (І. Бех, О. Смирнова, В. Утробіна, W. Damon, K. Rubin та інші); саморегуляції поведінки (Л. Божович, Б. Братусь, О. Запорожець, О. Леонт'єв, Д. Ельконін та інші); комунікативної діяльності (Л. Галігузова, М. Лісіна, А. Рuzська та інші); становлення гуманних взаємин (А. Гончаренко, О. Козлюк, О. Кошелівська та інші); взаємостосунків дошкільників у грі (Л. Артемова, В. Воронова, Д. Менджеричка та інші), в образотворчій діяльності (Д. Воробйова, Т. Комарова, І. Рудовська, Л. Таджикибаєва та інші); соціальної готовності до навчання у школі (Т. Бабаєва, Є. Кравцова, В. Маралов, Є. Субботський та

інші). Дослідження свідчать, що у старших вікових групах дошкільного навчального закладу вже існує відносно стала і диференційована система міжособистісних стосунків. При цьому збільшується структурованість дитячого колективу, підвищуються стійкість вибіркового переваг, кількісний склад дитячих об'єднань, змістовність обґрунтування вибору дітьми одне одного як партнера.

У старшому дошкільному віці розширюється коло спілкування дітей з однолітками, збільшується його тривалість, стійкість у часі, інтенсивність спілкування, його частота, кількість об'єднаних спілкуванням дітей (Л. Артемова, Р. Терещук та інші). Спілкування і стосунки дитини з однолітком стають більш зрілими і соціально наповненими. Посилення перцептивних зв'язків, стійкість змістового поля взаємодії дошкільників забезпечують можливість розв'язання ними складних спільних завдань і досягнення високої продуктивності спільної діяльності.

Розкриваючи питання педагогіки успіху у вихованні особистості, І. Бех наголошує, що потрібно якомога раніше залучити дитину до колективно організованої діяльності. Він вважає, що оптимальною у виховному й розвивальному планах є та форма колективної діяльності, яку відносять до кооперативної. Вчений пояснює, що у звичайній колективній діяльності мета є індивідуальною. Кожний учасник цієї діяльності досягає свого індивідуального результату незалежно від іншого; він не відповідає також за результат партнера. Науковець робить висновок, що за таких обставин немає умов для виникнення соціальних відносин, які слугували б особистісному розвитку учасників діяльності. Розкриваючи свою думку далі, І. Бех підкреслює, що у кооперативній діяльності мета, а відповідно й результат, є спільними. Кожен учасник діяльності робить свій внесок в єдине досягнення-продукт. Цим знімається проблема формування і прояву відносин конфліктності й конкуренції, натомість серед учасників кооперативної діяльності утверджуються співпраця і злагода. Автор акцентує увагу на тому, що зацікавленість кожного учасника кооперативної діяльності в якісному

кінцевому продукті може стимулювати становлення так званої допоміжної, тобто орієнтованої на допомогу іншій людині, поведінки. Переживання успіху за умови одного на всіх результату виступає механізмом не роз'єднання, а згуртування учасників кооперативної діяльності. Дослідник вважає, що кооперативна організація має стосуватися передусім ігрової, спортивної, всіх видів трудової діяльності суб'єкта, а також дозвілля [5].

Кононко О. зазначає, що спілкування формує спільноту індивідів, які виконують спільну діяльність. Спілкування – це така поведінка людей, в процесі якої розвиваються, проявляються і формуються міжособистісні стосунки. Поняття «міжособистісні стосунки» акцентує увагу на емоційно-чуттєвому аспекті взаємодії між людьми. Поширеним підходом до дослідження стосунків дітей є вивчення поведінки дитини, спрямованої на однолітка. При цьому особливо виділяється так звана просоціальна поведінка, яка виявляється у діях дитини «на користь іншого». Міра просоціальності поведінки, зазвичай, розглядається як головний показник міжособистісних стосунків.

Утробіна В. вважає, що до просоціальних проявів дитини належать такі:

1. Характер дій дитини у проблемних ситуаціях, в яких існує можливість вибору: діяти «на свою користь» або «на користь іншого».

2. Відсутність або наявність внутрішнього конфлікту у виконанні просоціальних дій. Якщо дії для іншого виконуються природно, вільно, без сумнівів і роздумів, можна констатувати, що вони відображають внутрішній, особистісний пласт стосунків. Вагання, паузи в ухваленні рішень, апеляція до авторитету дорослого можуть свідчити про моральний самонаказ, про вимушеність цих дій, їхню залежність від інших мотивів.

3. Емоційна залученість у переживання і дії іншого, загострена чутливість до того, що він робить, може свідчити про внутрішню причетність до нього, а отже, про «присутність цього іншого» у свідомості дитини. І, навпаки, байдужість може свідчити про те, що ставлення до нього ще не

зачіпає сфери самосвідомості дитини. У дошкільному віці усі ці переживання досить яскраво виявляють себе в поведінці дітей.

4. Характер і міра вираженості співпереживання одноліткові, які найяскравіше проявляються в реакціях дитини на оцінку дій його товариша. У випадках, коли ця реакція є адекватною (тобто позитивна оцінка й успіх однолітка викликають радість, а негативна – прикрість або бажання допомогти), можна говорити про причетність дитини до емоційного стану однолітка, про внутрішню злитість із ним. Протилежні реакції (задоволення від невдач і осуду, і прикрість у разі похвали й успіхів товариша) можуть свідчити про протиставлення іншому, яке завжди має частковий, предметний характер, і про те, що одноліток є для дитини засобом самоствердження.

Цукерман М. висунула гіпотезу, згідно з якою партнерські стосунки з однолітками є необхідною умовою психічного розвитку дитини: «Об'єднуючи дітей, ми даємо їм ґрунт, на якому виростуть спокійне самовираження дитини, почуття власної гідності, можливе тільки серед рівно гідних». Дослідниця підкреслює, що у стосунках дитини і дорослого неминуче розділення функцій: дорослий ставить цілі, контролює й оцінює дії дитини. Зокрема, будь-яку дію дитина виконує спочатку з дорослим; поступово міра допомоги дорослого зменшується і сходить нанівець, тоді дія інтеріоризується, і дитина починає виконувати її самостійно. В організації партнерських стосунків з однолітками, ситуація рівноправного спілкування дає дитині досвід контрольних-оцінних дій і висловлювань. Якісно аналізуючи взаємодію дітей, Г. Цукерман виділяє дві характеристики цієї діяльності. Партнерство припускає володіння такими навичками:

1) комунікативні навички: слухання партнера і ведення переговорів (спори, дискусії) – формувати власну думку; з'ясовувати думки партнерів; знаходити різницю у поглядах, намагатися вирішити розбіжності за допомогою логічних аргументів, не переводячи логічну суперечність у площину особистих стосунків;

2) управління, контроль за діями партнера, рефлексія своєї позиції і позиції іншого у спілкуванні [6].

Крюкова Е., досліджуючи основи проектування, описує ситуацію розвитку особистості, під якою розуміють цілісну систему умов, що запускає механізм особистісного розвитку. Одна з підструктур особистісно-розвиваючої ситуації – міжособистісне партнерство, кроками проектування якого є: вікова програма соціалізації входження дитини в соціум, вибір моделей партнерства і співпраці, експлікація «Я» через комунікативний аспект різних видів діяльності, виявлення досвіду в досягненні колективних цілей [7].

Отже, за різноманітності поглядів на поняття «партнерство», всі дослідники визнають, що міжособистісне партнерство – якість, яка дає дитині змогу взаємодіяти з усіма іншими учасниками спільної діяльності, орієнтуючись на взаємно узгоджені мету, планування і регулювання діяльності для досягнення загального результату. Партнерські стосунки регулюються нормами і правилами у групі однолітків і приймаються учасниками стосунків безумовно. Бути партнером означає: розділяти ідеї, брати участь у спільній діяльності, самостійно вибираючи тип цієї діяльності, мати зобов'язання і здійснювати комунікацію.

Враховуючи висновки, отримані під час аналізу психолого-педагогічних досліджень, вважаємо, що логіка формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками в кооперативно-розподіловій діяльності передбачає такі етапи:

перший етап – визначається пристосуванням дітей до нової системи соціальних умов, нових стосунків, вимог, видів діяльності. Відбувається первинне встановлення вимог, норм і правил взаємодії у групі однолітків, які активно створюються і регулюються вихователем. Дошкільники спостерігають за діями оточуючих, активно реагують на дії один одного, чутливі до того ставлення, яке проявляють однолітки до них, із цікавістю й увагою стежать за поведінкою однолітків;

другий етап – формується емоційне ставлення до партнера, співучасть в емоційному стані партнера, ідентифікація, коли переживання партнера сприймаються як власні. На цьому етапі відбувається усвідомлення і перейняття на себе ролі партнера, яке проявляється у: здійсненні комунікативної взаємодії, веденні діалогу з партнером; спільному плануванні діяльності, створенні програми дій, моделюванні значущих умов; доборі засобів досягнення цілей і результату; виконанні дій і операцій для досягнення спільних цілей і результату;

третій етап – на основі рівноправних позицій уможливується взаємоконтроль, коли діти здатні самостійно оцінити дії один одного, зробити необхідне коригування й окреслити шляхи для її вдосконалення. Врахування позиції партнера, його думки сприяє децентрації, що веде до розвитку рефлексії, яка проявляється в готовності до адекватної самооцінки, здатності реалізувати свої здібності і можливості.

Логіка формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками в кооперативно-розподіловій діяльності передбачає різні рівні взаємодії педагога з дошкільниками та охоплює:

- етап формування орієнтаційної основи для засвоєння дітьми досвіду міжособистісного партнерства за навчально-корекційних позицій дорослого;
- етап накопичення дітьми досвіду міжособистісного партнерства в умовах практичного засвоєння моделей партнерства, що ускладнюються, за спрямовально-корекційних позицій дорослого як посередника;
- етап широкого застосування дітьми моделей співробітництва з однолітками за підтримуючої та стимулюючої ініціативи вихователя.

Основними структурними компонентами міжособистісного партнерства старших дошкільників є:

- мотиваційно-цільовий, що означений постановкою мети спільної діяльності, підкріпленням мети позитивною мотивацією, прийняттям й

усвідомленням старшим дошкільником, яких результатів він хоче досягти, плануванням спільної діяльності;

- емоційно-вольовий, що виявляється в емоційному ставленні до процесу спільної діяльності, умінні контролювати емоції та мобілізувати власні зусилля для досягнення мети, проявляти вольові якості особистості в процесі спільної діяльності;
- діяльнісно-практичний, спрямований на усвідомлення і прийняття завдання, збереження мети і дотримання її до здобуття результату спільної діяльності, прояв самоконтролю і взаємоконтролю у процесі його виконання;
- рефлексивно-оцінний, що припускає оцінку проміжних і кінцевих результатів спільної діяльності, а також власних зусиль у досягненні мети, здійснення критичного аналізу процесу виконання спільної діяльності.

*Стан формування міжособистісного партнерства
старшого дошкільника в системі сучасної дошкільної освіти*

Стан сформованості у старших дошкільників уявлень про ровесника як партнера спільної діяльності має визначатися в контексті вивчення особливостей міжособистісного партнерства старших дошкільників з однолітками, в мікрогрупі і групі, характеристики його рівня і моделі партнерства, а також умов розвитку міжособистісного партнерства в практиці роботи дошкільних закладів.

Поставлені завдання дали можливість визначити два напрями проведення констатувального експерименту. Перший напрям містить у собі безпосереднє вивчення міжособистісних партнерських взаємин у старших дошкільників завдяки розв'язанню сукупності: умовних експериментальних ситуацій (три вербальні ситуації «Ремонт книжок», «Листопад», «Будуємо міст»), спеціально підібраних практичних експериментальних ситуацій спільної діяльності («Складемо картинку (пазли)», «Готуємо ляльок для настільного театру», «Виготовляємо панно «Острів скарбів»») та

модифікованої нами методики «Рукавиці» (автор Ю. Афонькіна, Г. Урунтаєва).

Під час аналізу результатів міжособистісного партнерства в експериментальних ситуаціях застосовано комплексний показник, що охопив три позиції: узагальнена структура спільної діяльності; способи комунікації, що використовуються в процесі спільної діяльності; моделі спільної діяльності.

1. Показниками загальної структури спільної діяльності є:

- прийняття дітьми мети спільної діяльності: а) наявна єдність партнерів у прийнятті мети, діти сприймають ситуацію загалом, як ситуацію спільного завдання; б) наявна часткова або формальна єдність в процесі прийняття мети, відмінна тим, що під час виконання завдання мета проектується на індивідуальну програму дій; в) діти розрізнені та індивідуалізовані у прийнятті мети спільної діяльності, тобто мета не сприймається як загальна;
- уявлення дітьми індивідуальних пропозицій та дій один одного із реалізації ланок спільної діяльності: а) наявне активне внесення різноманітних пропозицій, що відповідають можливому шляху розв'язання, вміння рахуватися з інтересами партнера, відсутність дублювання партнерами пропозицій один одного; б) спостерігається внесення окремих, одиничних пропозицій, що не завжди відповідають можливості їх практичного застосування; в) відсутність пропозицій партнерів один одному з реалізації мети спільної діяльності;
- узгодження і планування спільної діяльності: а) наявні планування і узгодження послідовності дій; б) планування поширюється лише на початкові дії, далі не підтримується; в) планування і узгодження відсутні;
- процес діяльності (розв'язання висунутого завдання): а) спостерігається узгоджена взаємодія протягом усієї діяльності; б) фрагментарне узгодження в процесі діяльності, можливі також

паралельні дії партнерів; в) узгодження відсутнє, процес діяльності відбувається як робота поряд, але не разом;

- управління і регуляція спільної діяльності: а) взаємна регуляція та управління діями один одного простежуються постійно, означені загальним позитивним емоційним настроєм стосовно партнера, доброзичливою увагою, підтримкою, взаємними поступками і доцільною конструктивною допомогою, діти застосовують способи контролю і координації дій під час виконання завдання, помічають відступ від первинного задуму, дієво реагують на них; б) управління і регуляція дій один одного спостерігається в окремих моментах, від яких явно залежить підсумок спільної роботи, загальний позитивний емоційний фон порушується інтонаціями невдоволення на адресу партнера, викликаними частковою недовірою, завищенням оцінки власної діяльності; в) управління і регуляція слабо виражені або відсутні повністю;
- результат діяльності і ставлення до нього учасників: а) діти проявляють здатність розцінювати успіх або невдачу з позиції загальної роботи, діти відчувають хвилювання за результат, готові спільно вносити корективи, виправляти недоліки; б) результат спільної роботи діти оцінюють з позиції індивідуального внеску кожного учасника; в) ставлення до результату як до підсумку загальної роботи відсутнє.

2. Показниками способів комунікації в процесі спільної діяльності є:

- форми обговорення змісту спільних дій: а) діловий діалог партнерів; б) монолог одного з учасників співпраці; в) одиничні, не взаємозв'язані репліки учасників;
- операції мовного спілкування: а) переважання прохань, порад, умовлянь, переконань, повідомлень, схваленень, доброзичливого осуду; б) домінування наполягань, осуду; в) наявність наказів, категоричної незгоди;

- невербальні засоби спілкування: дистанційна відстань між партнерами; мімічна, рухова зверненість один до одного, різноманітність жестів; частота і характер зорових, тактильних контактів; частота усмішок, рівномірність розподілу контактів і наявність зворотного зв'язку.

3. Моделі спільної діяльності: а) спільно-індивідуальна; б) спільно-послідовна; в) спільно-взаємодіюча.

Другий напрям проведення констатувального експерименту передбачав вивчення умов розвитку міжособистісного партнерства старших дошкільників у практиці дошкільного навчального закладу за допомогою анкетування вихователів, аналізу календарних планів та розвивального середовища.

Анкета для вихователів складалася із семи питань, які давали змогу виявити: що вкладають педагоги в поняття «міжособистісне партнерство з однолітками»; які варіанти моделей партнерства дошкільників з однолітками педагогам відомі; чи вважають педагоги необхідним формувати міжособистісне партнерство у практиці роботи дошкільної установи; в яких видах діяльності вихователі використовують міжособистісне партнерство дітей; які умови враховують вихователі, об'єднуючи дітей для спільної роботи; які труднощі відчують вихователі, організовуючи дитяче міжособистісне партнерство і, в якій допомозі відчують потребу.

Аналіз календарних планів (зверталася увага на три графи: заняття, самостійна діяльність дошкільників, індивідуальна (підгрупова) корекційна робота) проводився з погляду планування вихователями умов для об'єднання дітей в пари і підгрупи, проектування завдань для спільного виконання в різних видах діяльності, а також віддзеркалення в плані завдань і методів роботи з ознайомлення дошкільників із правилами, способами міжособистісного партнерства між собою, ліній ускладнення роботи з цього напрямку.

Аналіз розвивального середовища проводився з метою виявлення спеціально обладнаних зон і наявності наочних посібників, які орієнтують

старших дошкільників на моделі взаємодії і нагадують про правила міжособистісного партнерства.

Особливості організації процесу діагностики міжособистісного партнерства дитини старшого дошкільного віку в ДНЗ

Міжособистісне партнерство – складний феномен спільної діяльності, ефективність якого багато в чому визначається тим, як учасники усвідомлюють правила і способи взаємодії. Для вивчення цих уявлень використовувалися три вербальні ситуації «Ремонт книжок», «Листопад», «Будуємо міст». У ситуації «Ремонт книжок» визначалися уявлення дітей про однолітків як можливих партнерів спільної діяльності. За результатами дослідження серед опитаних виділилися чотири групи дітей: 9% становили діти, у яких є адекватні уявлення про організацію взаємодії за зразком спільно-послідовної моделі спільної діяльності; 17% дітей виявили бажання працювати разом одне з одним за зразком спільно-індивідуальної моделі спільної діяльності; у 32% дітей, що брали участь в експерименті, виявлено наявність формальних уявлень про організацію взаємодії як односпрямований процес за провідної ролі одного з учасників, що диктує іншому перебіг виконання завдання; 42% опитаних дітей висловили бажання виконати завдання самостійно, у них не було уявлень про правила і способи організації спільної діяльності з партнером.

Друга ситуація «Листопад» спрямовувалася на виявлення уявлень дітей про правила і способи співпраці в мікрогрупі (четверо-шестеро дітей). Дитині давалася картинка із зображенням групи дітей, що разом прибирають осінні листя в парку, пропонувалося розповісти про їхні дії, уявити себе на їхньому місці і створити свій варіант успішного виконання завдання.

Сімдесят чотири відсотки опитаних дітей вирізнили мету спільної діяльності, підкресливши, що їй підпорядковані усі дії учасників. 44% з цієї групи дітей вважали за потрібне розподілити функції між учасниками діяльності за типом «конвеєра». Наприклад, «один збирає листя в купку, другий набирає їх у відро, двоє носять носилки, забирають листя і відносять

до паркану». Ця частина дітей продемонструвала досить високий рівень уявлень щодо організації спільно-послідовної моделі партнерської діяльності. При цьому 14% дошкільників зазначили, що вони допомагатимуть один одному в процесі праці, акцентуючи увагу на потребі взаємодопомоги.

Тридцять відсотків дітей з цієї ж групи виділили одне з правил спільної діяльності: «важчу частину роботи мають брати на себе хлопчики, дівчаткам носити важке не можна» (Олена Я.). 12% з них склали можливі діалоги у процесі спільної діяльності: «Давайте разом зберемо велику купу листя», «Ми збиратимемо листя, а ви віднесете його». Ці діалоги свідчать, що дошкільники мають деякі уявлення про правила міжособистісного партнерства у спільній діяльності.

Решта опитаних (26%) висловили думку, що кожна дитина, з якою вони разом працюватимуть, прибиратиме свою ділянку парку, організовуючи роботу як індивідуальну. «Кожен робив би свою справу. Збирала б листя біля одного дерева, Іра – біля іншого або біля кущиків» (Катя Ф.). «Я б став прибирати листя під деревом, там його більше, а Катя біля доріжки, тому що це легше» (Володя Т.).

Слід зазначити, що тільки 8% з усіх опитаних дітей, доказово міркуючи про способи і правила спільної діяльності, звертали увагу на емоційний стан учасників, зображених на картинці («...діти уважно дивляться одне на одного, посміхаються, кивають одне одному» і т. д.).

Отже, аналіз висловлювань дітей дає змогу зробити висновок, що: більшість опитуваних (74%) мають уявлення про правила і способи співпраці в мікрогрупі, розуміють її сенс, вирізняють мету співпраці і функції учасників, пропонують спільно-послідовний спосіб організації партнерської діяльності; 26% не усвідомлюють уявлень і не вбачають необхідності у зв'язку і взаємозалежності дій учасників для успішного досягнення результату спільної діяльності; тільки 8% дітей доказово виділяють правила взаємодії з партнером, звертаючи увагу на його емоційний стан.

Результати обговорення дітьми ситуації «Будуємо міст» дали змогу виявити, наскільки добре обізнані діти з правилами і способами узгодження дій під час взаємодії з однолітком у парі, уточнити їхні вміння вести діловий діалог.

Більшість дошкільників (84%) визнає потребу дотримання правил і зазначає, що, аби уникнути сварки між дітьми у процесі спільної діяльності, слід погоджувати свої дії з однолітками, поступатися за потреби, домовлятися про черговість дій. 12% дівчаток переконані, що взаємодіючи з хлопчиками, вони мають перевагу в думках і діях. Така ж кількість хлопчиків обізнана з цим правилом.

Оцінюючи поведінку героїв у конфліктній ситуації, що спалахнула внаслідок непоступливості одного з них, невміння домовитися, 63% опитуваних дітей змогли розглянути колізію конфлікту цілісно, тобто визначити, що саме первинна відсутність міжособистісного партнерства, невиконання правил призвели до сварки учасників взаємодії. «Петькові відразу треба було погодитися будувати міст разом із Машею. Вихователь їм дала завдання на двох. Ну, а якщо побудував один, то гратися треба разом, проїздити по черзі» (Мирослава Р.).

Дітей, об'єднаних у другу групу (21%), захопив сам процес конфлікту. Вони наголошували на емоційній, а не на змістовно-діловій стороні цієї ситуації. Тому пропустили початкову причину сварки, що виникла між учасниками. «Треба було помиритися. Дівчинці не треба було плакати» (Дмитрик В.); «Потрібно заприятелювати і дати одне одному проїхати» (Роман П.); «Діти нервували і сердилися одне на одного, через це Маша пішла» (Вітя Р.).

Десять відсотків дітей висловили думку про те, що змогли б домовитися з партнером і готові піти йому на поступки. «Якщо міст вийде з однією смугою, то я від'їду назад, Іван проїде, а потім я. Я знаю правила» (Женя К.) При цьому половина (30%) сумнівається в поступливості і

взаємності партнера. «Діти рідко поступаються одне одному, їх важко умовити» (Варя К.).

Шість відсотків старших дошкільників розглядали ситуацію поза поставленою метою, поставленою на початку. І наполягали на тому, що «кожному треба будувати свій міст». «Якщо я сам його побудую, то перший поїду, не хочу пропускати» (Артур С.).

Аналіз уявлень дошкільників про правила узгодження дій у взаємодії з однолітком у парі під час обговорення експериментальних ситуацій допоміг виділити їх групи:

- правила підтримки позитивного фону взаємодії, що відбивають необхідність атмосфери дружелюбності й доброзичливості в процесі міжособистісного партнерства;
- правила узгодження дій, що вказують на необхідність узгодження дій, для взаєморозуміння в процесі міжособистісного партнерства;
- правила структури діяльності, що вказують на необхідність дотримання структури діяльності;
- правила підтримки, що вказують на необхідність надання підтримки і взаємодопомоги в процесі міжособистісного партнерства.

Розглянемо особливості міжособистісного партнерства, виявлені в процесі спеціально створених експериментальних ситуацій спільної діяльності («Склади картинку (пазли)», «Рукавиці», «Готуємо ляльок для настільного театру», «Виготовляємо панно «Острів скарбів»»).

Експеримент показав, що ці ситуації викликали жвавий інтерес дітей. Вони охоче відгукувалися на пропозицію брати участь у них, що свідчить про наявність інтересу старших дошкільників до спільного виконання завдань вихователя.

Аналіз реальних стосунків міжособистісного партнерства в процесі експериментальних ситуацій продемонстрував наявність у дошкільників різного досвіду спільного розв'язання завдань, що, природно, певним чином позначилося на результатах. У середньому для 26% дошкільників уміщені в

ситуації завдання спільного розв'язання виявилися фактично нездійсненними. Вони були віднесені до першого типу міжособистісного партнерства. Ці діти або не сприймали поставлену в ситуаціях мету як спільну і відносили її тільки до себе, не орієнтуючись на партнера, або формально сприймали мету як спільну, але потім, під час виконання, проектували цю мету тільки на індивідуальну програму дій.

Процес діяльності цих дітей, віднесених до першого типу міжособистісного партнерства, відбувався як індивідуальний. Наприклад, у ситуації «Рукавички» це відбувалося таким чином: діти вибирали рукавички, що не становлять пари. Невпевнено, мовчки, дивлячись на дії одне одного, індивідуально підсовували рукавички одного кольору і розміру кожен до себе і починали малювати.

Аналіз поведінки засвідчив, що у дітей не виникало єдиного змістового поля спільної діяльності, обов'язкового для стосунків міжособистісного партнерства. Кожен виконував завдання за індивідуальною логікою, в учасників фіксувалися різні диспозиції і темп діяльності, виникали епізодичні контакти, що не мали регулятивного характеру («Дивися, як потрібно малювати! Хіба так роблять! У тебе кружок кривий і лінії короткі!» і тому подібне).

Відзначалися нестійкість емоційного фону спілкування, він частіше виявлявся як дух суперництва, підкреслення правильності власної позиції. Дітям було приємно вказати недоліки в діях іншого, підкреслити перевагу власного перебігу і результату дій. Наприклад, ситуація «Рукавички»: «Я зараз зірку намалюю. Я вмю зірку малювати, а ти, Женю, ні» (Мер'єм Х.).

З метою розширення емпіричної бази для подальшого аналізу й уточнення меж пошуку використовувався контент-аналіз, який полягав в аналізі змісту реплік дітей у спільній діяльності. Контент-аналіз висловлювань виявив переважне використання дітьми особових займенників (– Я не знаю, що він там робить...; – Я придумав; – Ти не знаєш, що я малюю; – Я ж казав, вона не зможе...), найвищих ступенів прикметників (– У мене

найгарніше. У мене найкраща рукавичка!), а також дієслів наказового способу (– Йди малюй, чого сидиш?; – Давай, бери олівець!; – Ну, малюй...; – Дивися, як у мене! й ін.).

Аналіз невербальних засобів спілкування показав декілька варіантів поведінки: байдужа поведінка, коли кожна дитина робить свою частину роботи, не виявляючи цікавості до дій партнера, міміка, жести нейтральні, і коли обидва партнери, або переважно один із них підвищено невербально експресивний. Дитина демонструє поведінку, мета якої привернути увагу однолітка і показати перевагу свого розв'язання завдання. Наприклад, Женя малює рукавичку, уважно розглядає її. Міміка виражає задоволення. Дивиться на роботу партнера, розводить руками, кривиться. Виразно поглядає на експериментатора, ніби запрошуючи розділити незадоволення діями партнера, притискає рукавичку до себе і тому подібне.

На стадії оцінювання результату діяльності ці діти були переважно націлені на позитивну оцінку своєї роботи і нейтральну або негативну оцінку іншого. На запитання експериментатора про те, як потрібно було виконати роботу, чи сподобаються їхні рукавички Маші або Петі, діти не виявляють ознак децентрації, вони цілком перебувають під владою своїх дій: «Моя рукавичка сподобається, а її ні, тому що я вмюю малювати краще». Правда, в 9% випадків були зафіксовані «заяви» на адресу іншої дитини: «Я знаю, що потрібно було разом однаково малювати. Чому він не став робити, як я?» У подібних висловлюваннях і реальних діях виявляється невміння дітей прийняти спільне рішення, брак уміння домовитися, узгодити свої позиції, порозумітися.

У процесі спостережень були виявлені діти, які проявили здатність до фрагментарного міжособистісного партнерства. Аналіз результатів показав, що дошкільники, які утворили цю групу, виявляли уміння міжособистісного партнерства, але вони виникали епізодично. Для цих дітей в ситуації «Рукавички» було характерне сприйняття мети як спільної (48%). Вони правильно сприймали ситуацію загалом як ситуацію спільного завдання. Це

виявлялося у висловлюваннях типу «Потрібно вибрати однакові рукавички»; «Давай кита намалюємо, ти згодна? Треба, щоб візерунок був однаковий»; «Ми для Петі рукавички робитимемо, отже, вони мають бути рівні і однакового кольору».

Після прийняття спільної мети діяльність відбувалася в різних варіантах: 1) кожен з учасників виконує свою частину спільної роботи. В процесі діяльності один із них звіряє свій візерунок з роботою партнера і вносить зміни, доповнення у свій малюнок; 2) учасники розпочинають роботу з узгодження дій, поступово під час виконання завдання спостерігається втрата спільного задуму; 3) учасники паралельно виконують завдання, але наприкінці роботи для кожного з них характерна деталізація, корекція індивідуальної дії з урахуванням власних бажань; 4) дії учасників з наслідування. Дошкільники постійно звіряють свої дії з діями партнера (вибір кольору олівця, перевірка лічбою кількості елементів візерунка і так далі); 5) дії учасників з часткового наслідування дій партнера (вибір елементів візерунка, композиція схожа, колірне вирішення різне).

Єдине змістове поле між дітьми виникало фрагментами. Частіше ініціативні дії одного з учасників не знаходили активної реакції партнера у відповідь. Емоційний фон взаємодії між дітьми визначався як нейтральний. Інтонаційне забарвлення мовлення не вирізнялося яскравістю і різноманітністю. Репліки дітей частіше мали інформативний, вказівно-попереджувальний характер, вирізнялися невпевненістю звернень одне до одного і незадоволенням реакцій партнера у відповідь.

Невербальна активність учасників взаємодії була невисока. Повної відвертості поз і жестів не спостерігалось. Серед частіше використовуваних дітьми невербальних засобів спілкування можна виділити контакти очей, зорове зіставлення свого візерунка з візерунком партнера, показ рукою або олівцем місця для розташування чергового елемента візерунка. Характерно, що більшості рухів і жестів дітей під час виконання завдання була властива боязкість і невпевненість.

Оцінюючи результат спільної діяльності, учасники здебільшого не виражали ставлення до нього як до підсумку спільної роботи і поводитися не зацікавлено і пасивно. В окремих випадках хтось із пари пропонував партнерові на завершення роботи помилуватися візерунком. Наприклад, таким чином: Кирило: «Сашко, давай подивимося, як гарно у нас разом вийшло (діти розміщували рукавички поряд. Дивилися, порівнювали...) Мені сподобалося разом малювати, тому що це здорово!». Сашко: «А мені подобається візерунок». Щодо недоліків спільної роботи, діти відмічали технічні неточності і розбіжності в розташуванні та розмірі елементів візерунка, насиченості штрихування, виборі кольору і т. д. Основною причиною цього вважали неухважність у зоровому зіставленні візерунків один одного, але при цьому постійно зазначали, що «спочатку потрібно було попередити один одного, точно домовитися про те, що малюватимемо».

Можна сказати, що уявлення старших дошкільників були на рівні розуміння, але не застосовувалися у відповідному досвіді міжособистісного партнерства. Це свідчить про необхідність практичного освоєння способів взаємної регуляції, мовленнєвого діалогу, позначення функціонально-рольових позицій один одного, здатність розуміти партнера, удосконалення умінь контролю й оцінювання.

Уміння співпрацювати в ситуації «Рукавички» продемонстрували близько 20% дітей. Залежно від співвідношення функціонально-рольових позицій партнерів у процесі спільної діяльності ми виділили три лінії взаємодії: партнерство, наставництво, рівність.

Розглянемо кожну з них детальніше. Партнерство (8%). Уважно вислухавши завдання експериментатора, учасники починали вибір рукавичок, неодноразово підсовували їх одну до одної, сполучали, порівнюючи величину, прикладали долоні, визначаючи, на яку руку кожна з них. Інформували про завершення вибору рукавичок експериментатора, кажучи про це разом: «Ми вибрали рукавички червоного кольору, для Маші». Далі один із дітей пропонував партнерові самостійно знайдений

спосіб дії. Спостерігалися планування спільних дій учасників, виділення власної функції услід за визначенням однолітка, характерна черговість інформаційного обміну і практичних дій, що відбуваються за ним.

Простежувалася єдність учасників взаємодії на етапі прийняття мети. Діти сприймали одне одного як партнери спільної діяльності. Вносили пропозиції, коротко обговорювали їх. Уважно відстежували вибір кольору, місце для розташування елементів візерунка. Під час роботи почергово пропонували одне одному елементи для малювання, зорозово звіряли особливості зображення.

Репліки мали характер пропозиції, іноді презентації дій, їх коментування. Характерне збагачення невербальних засобів комунікації. Діти сполучали рукавички, частіше й уважніше зорозово порівнювали візерунки, показували олівцем місце, де хотіли розмістити той чи інший елемент. Емоційний фон визначався як позитивний. У міміці частіше були наявні усмішки на адресу партнера, для поз характерна більша відкритість і розкутість. Закінчивши малювати візерунок, учасники мовчки розглядали, що вийшло, із задоволенням милувалися результатом спільної діяльності.

Наставництво (8%) – помітний розвиток наполегливості активнішого учасника, його прагнення виконувати контрольні-оцінні дії. Для цього типу співпраці характерно, що один з учасників займає позицію дорозового, який не лише дає вказівки, але і пояснює, одноліткові відводиться роль виконавця. Відразу на етапі прийняття мети один з учасників проявляв себе як найбільш активний. Вибираючи пару, приймав пропозиції партнера, але в узгодженні дій наполягав на своїй думці. Під час діяльності давав постійні вказівки, відмічав олівцем місце, в якому слід розташувати елемент візерунка, контролював вибір кольору, стежив за особливостями зображення. Оцінюючи результат діяльності, активно вказував на недоліки в роботі партнера – «учня». Мова «учителя» мала контрольні-оцінні характер, а мова «учня» була насичена інтонаціями уточнення, згоди.

Використовувалися такі невербальні засоби: учасник в ролі «учителя» сідав ближче до партнера, повертався так, щоб було краще видно «учневі». «Учень» постійно зорово зіставляв свою роботу зі «зразком» «учителя». Лідерство одного з учасників взаємодії в одних парах проявлялося як позитивне, в інших мало негативний відтінок, коли «учитель» мимоволі пригнічував, підпорядковував собі «учня».

Рівність (4%) – діалог учасників у процесі спільної діяльності, який припускає унікальність кожного учасника, їхню принципову рівність стосовно одне одного. Партнери починали діяти зібрано, швидко і злагоджено. Перш ніж почати зображення візерунка, домовлялися (перешіптувалися). Обговорювали послідовність дій, що визначало їхню подальшу впорядкованість. Під час виконання завдання вносили додаткові пропозиції і зміни. Вказували на неточності і помилки одне одного, можливість і спосіб їх виправлення, попереджали про закінчення роботи. Це відображало узгодженість, взаємну зумовленість дій учасників, їх гармонійне поєднання. Оцінюючи результат спільної діяльності, однією з умов успішності називали попереднє обговорення, домовленість між партнерами. «Треба пояснити. Хіба хтось інший хоче такий візерунок. А ти хоча б поясни, що ти такий хочеш, що так намалювати буде краще» (Маша М.).

Емоційний фон позитивний. Мовлення дітей згорнуте. Наявні інтонації ділового спілкування. Наприклад, «Спочатку ось так треба. Машо, дивися, тут домальовуй хмари і крапки». Застосування невербальних засобів комунікації було спрямоване на пояснення виконуваних кожним партнером дій (показ напряму візерунка в повітрі і т. д.). Оцінюючи результат діяльності, дошкільники помічали неточності у себе і в партнера, давали пояснення, як їх треба було уникнути. Виражали задоволення і радість від процесу і результату спільної роботи, виявляли наполегливе бажання виконати ще якийсь завдання разом.

Аналіз спільної діяльності дітей в ситуації «Виготовляємо панно «Острів скарбів»» дав змогу зробити висновок, що чим складніше

пропоноване дошкільникам для спільного виконання практичне завдання, тим нижчий рівень прояву партнерства, але насиченіше емоційне і вербальне наповнення взаємодії. Спостереження за поведінкою дітей у процесі спільної діяльності допомогли нам також виділити залежність типу міжособистісного партнерства від соціальної активності і реактивності дошкільників. Тип погодженого міжособистісного партнерства проявляли діти з явною перевагою ініціативних і виконавських форм поведінки. Схильні до нестійкого, уривчастого міжособистісного партнерства виявилися імпульсивні діти і діти з явним переважанням ініціативи. Фрагментарне міжособистісне партнерство проявляли (або взагалі не проявляли) соціально пасивні діти, частково імпульсивні і меншою мірою пасивні виконавці. Можна сказати, що найкращими партнерами виявлялися діти з оптимальним поєднанням ініціативи і виконавства. Водночас, виконуючи спільне завдання, багато хто з дошкільників відчував труднощі взаємодії. Вони полягали в нестійкості мотивів спільних дій, невмінні чітко домовлятися, розподіляти дії і погоджено досягати результату. Це призводило до швидкого згасання ініціатив дітей і розпаду взаємодії на індивідуальні лінії поведінки. Така поведінка визначалася емоційною нестійкістю, запальністю, образливістю дітей одне на одного, що свідчить про недостатній рівень практичних умінь взаємодії з однолітками у процесі спільної діяльності. Слід зазначити, що ці труднощі, яких зазнають діти, здебільшого стали наслідком недостатньо ефективної тактики організації та керівництва міжособистісним партнерством з боку педагога як щодо зацікавлення дітей партнерством й однолітком як партнером, так і стосовно збагачення умінь узгодження діяльності, контролю й оцінювання спільного результату.

У дослідженні виявилася залежність міжособистісного партнерства від особливостей вибору дітьми пари для спільної діяльності. Експериментом передбачалися такі варіанти добору складу пари: взаємний вибір партнерами одне одного; випадковий вибір партнера для спільної діяльності; підбір пари на розсуд вихователя. Зокрема, стійке міжособистісне партнерство

дошкільники виявляють у разі взаємного вибору партнера для спільного виконання завдання. Такий вибір було здійснено дітьми, які симпатизують одне одному, часто разом граються, навчаються. Це відобразилося на особливостях сприйняття ними одне одного як партнерів спільної діяльності та загальній характеристиці процесу взаємодії. Вибір партнера для дошкільників цієї групи був однозначним. Вони відмовлялися від виконання завдання з ким-небудь іншим, окрім названого однолітка (якщо одноліток зайнятий, вони готові чекати, поки він звільниться). Перед початком спільної роботи у дітей спостерігався настрій радості, задоволення (усміхаються одне одному, беруться за руки, починають розповідати про те, що і як вони вже робили разом, яку радість і задоволення отримували від цього і т. д.). У процесі їхньої взаємодії було більше емоційної підтримки, адресованої одне одному, взаємності у стосунках, доброзичливості. Їхня взаємодія мала вищий рівень емоційної стійкості, терпіння щодо дій одне одного.

Учасники пар, створених на розсуд педагога, проявляли себе у взаємодії менш успішно і майже не демонстрували міжособистісного партнерства. Це підтверджує припущення про недостатність уваги педагогів до об'єднання дітей для спільної діяльності. Співпраця в парах, сформованих таким чином, не завжди вирізнялася емоційною стійкістю, в них спостерігався тиск учасників одне на одного, простежувалося невдоволення, виникали конфлікти. Типові прояви дітей відзначалися і у здійсненні випадкового вибору дошкільниками одне одного. Можна сказати, що у виборі партнера для спільної діяльності, який ґрунтувався на взаємних симпатіях, у дітей виникає стійкіше емоційне поле взаємодії, природно виявляється зацікавленість у процесі і результаті спільної діяльності, факти взаємної підтримки і взаємодопомоги спостерігаються частіше. Ці відомості переконують у важливості і необхідності врахування взаємних симпатій та переваг дітей у виборі партнера для спільної роботи.

Рівні сформованості

міжособистісного партнерства старшого дошкільника

На основі аналізу поведінки дошкільників в експериментальних ситуаціях і зважаючи на уявлення дошкільників про правила і способи партнерства у спільній діяльності, ми виділили узагальнені типи міжособистісного партнерства: 1) відсутність міжособистісного партнерства; 2) фрагментарне міжособистісне партнерство; 3) нестале міжособистісне партнерство; 4) узгоджене міжособистісне партнерство.

Перший тип міжособистісного партнерства мав такі ознаки: діти називають окремі правила спільної діяльності. Відчувають труднощі у визначенні правил відповідно до ситуації спільного завдання. Відсутні спроби їх реального застосування у спільній діяльності. Дії визначаються невмінням дітей сприймати поставлену мету як спільну, без орієнтації на партнера. Діяльність учасників відбувається паралельно, кожен із них виконує завдання в індивідуальній логіці і темпі. Спільне змістове поле для співпраці не виникає. Відсутня регуляція дій одне одного, управління виконанням роботи. Сприймають, оцінюють результат спільної діяльності дошкільники індивідуально. Ставлення до результату як до підсумку спільної роботи відсутнє.

Другий тип міжособистісного партнерства характеризувався такими ознаками: діти мають уявлення про правила співпраці, називають неповний їх спектр, визнають їхню значущість. У ситуації спільної діяльності наявна часткова або формальна єдність у прийнятті мети. Однак під час її досягнення вона проектується на індивідуальну програму дій. Єдине змістове поле для співпраці виникає фрагментарно. Регуляція учасниками дій одне одного має епізодичний характер. Спостерігається внесення окремих, поодиноких пропозицій, що не завжди відповідає можливості їх практичного застосування. Планування поширюється лише на початкові дії та надалі не підтримується. Помічається нестійкість емоційного фону спілкування, що переважно виявляється як дух суперництва, підкреслення правильної

особистої позиції. Дітям приносить задоволення зазначення недоліків у діях іншого, визнання переваги власних дій. Результат спільної роботи діти зазвичай оцінюють з позиції індивідуального внеску кожного.

Третій тип міжособистісного партнерства визначався так: дошкільники мають достатній обсяг уявлень про правила співпраці. У діяльності спостерігається прийняття мети діяльності як спільної. Процес діяльності відбувається як робота разом, але можливі також паралельні або послідовні дії партнерів. Змістове поле взаємодії існує з перервами. Емоційний фон взаємодії між дітьми нейтральний. Інтонаційне забарвлення мовлення не відзначається яскравістю та різноманітністю. Репліки дітей зазвичай мають інформативний, вказівно-попереджувальний характер, вирізняються невпевненістю звернень одне до одного та незадоволенням реакцій партнера у відповідь. Невербальна активність учасників взаємодії невисока. Повна відкритість поз і жестів не спостерігається. З-поміж невербальних засобів спілкування виділяються контакти очей, показ рукою. Характерно, що більшості рухів і жестів дітей під час виконання спільної діяльності притаманна несміливість та невпевненість. Діти відчують хвилювання за спільний результат, сприймають і оцінюють його як підсумок спільної роботи. Однак не використовують способи контролю і координації дій в процесі виконання спільної діяльності, не помічають відступу від первинного задуму.

Четвертий тип міжособистісного партнерства: дошкільники мають достатній обсяг уявлень про правила співпраці. Під час діяльності помічається єдність партнерів у прийнятті мети, діти сприймають ситуацію загалом як ситуацію спільної діяльності. Наявне планування й узгодження послідовності дій, активне внесення різноманітних пропозицій, що відповідають можливому шляху реалізації мети спільної діяльності. Характерним є постійне регулювання дошкільниками дій одне одного, що забезпечує згуртованість і групову єдність у процесі роботи. Змістове поле взаємодії існує безперервно, означене спільним позитивним емоційним настроєм щодо партнера, доброзичливою увагою, підтримкою, взаємними вчинками і доцільною, конструктивною допомогою.

Під час усієї діяльності наявне почуття «Ми» стосовно одне одного, що виражається у функціональній взаємності, гармонійному поєднанні предметних, практичних, вербальних і невербальних актів. Діти проявляють здатність розцінювати успіх або невдачу з позиції спільної роботи, відчують хвилювання за результат, готові разом вносити корективи, виправляти недоліки.

За результатами дослідження, більша частина дітей (32%), що брала участь в експерименті, належала до другого типу – фрагментарного міжособистісного партнерства. Найменша кількість дітей (19%) належала до високого четвертого типу – до узгодженого міжособистісного партнерства. 26% дітей старшого дошкільного віку становив тип дітей, у яких відсутнє міжособистісне партнерство і 23% дітей – із проявом несталого міжособистісного партнерства.

Аналіз анкет педагогів привів до висновку, що обмежене розуміння феномену міжособистісного партнерства і шляхів його реалізації не дає вихователям змоги побачити реальні можливості і переваги його ефективного використання у практиці роботи дошкільного закладу. Визнаючи можливість формування міжособистісного партнерства у старшому дошкільному віці, вихователі відчують значні труднощі, працюючи в цьому напрямі.

Результати анкетування співвідносилися з даними планування роботи з дітьми щодо формування міжособистісного партнерства з однолітками на заняттях. Аналіз календарних планів показав, що ця робота не знаходить належного відображення в їхньому змісті. Під час планування занять вихователі вкрай рідко зазначали форму організації дітей – колективну чи індивідуальну. У планах не передбачалося конкретного проектування завдань на заняттях для спільного виконання, завдань і методів для ознайомлення дітей із правилами та способами взаємодії між собою. Робота цього змісту мала місце тільки в контексті морального виховання дошкільників.

Аналіз розвивального середовища групових кімнат свідчив про те, що воно насичене обладнанням, яке сприяє проведенню ігор і занять,

спрямованих на формування уявлень дитини про ровесника як про партнера спільної діяльності.

*Формування у старших дошкільників
міжособистісних партнерських стосунків*

Логіка формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками в організованій спільній діяльності передбачала три етапи. *Метою першого етапу роботи з дошкільниками* було сформувати у них уміння визначати свій емоційний стан і розрізняти його в інших дітей; приймати позицію партнера, адекватно реагувати на його емоційний стан, домагаючись взаєморозуміння.

Як необхідні засоби, що розвивають здатність дітей розпізнавати емоційні стани за мімікою, жестами і тому подібним, ми використовували мімічну гімнастику «Усміхніться одне одному», ігри типу «Що було б, якби ми не вміли говорити», «Крізь скло» (*мета*: учити дітей спілкуватися без слів за допомогою рухів обличчя, рук, тіла – міміка, жести, пантоміміка). У парних ігрових вправах типу «Два клоуни», «Зустріч друзів», «Король Боровик», «Солоний чай» діти спільно розв'язували спільне завдання: розподіляли ролі, обговорювали варіанти інсценування і подання змісту «глядачам». Спілкування з однолітками в атмосфері гри, на нашу думку, сприяло зняттю напруженості, вільному вираженню емоцій, активним зверненням одне до одного.

Процес міжособистісного партнерства потребує не лише адекватного розуміння емоційного стану, а й координації дій партнерів. З цією метою ми використовували спільні рухливі ігри типу «Дует», «Гусениця», «Сіамські близнюки», а також ігри типу «Управляючи пальцями», «Проведи сліпого», що розвивало здатність дітей точно давати вказівки і приймати команди партнера, дотримуватися їх, виявляти уважність, терпляче ставлення до однолітка.

Процес становлення міжособистісного партнерства поміж дітьми старшого дошкільного віку потребує формування у них узагальнених уявлень про структуру спільної діяльності і вироблення єдиної «групової мови», що

визначає взаєморозуміння партнерів під час організованої спільної діяльності.

Реалізацію цього вектору роботи ми розпочали з освоєння мовленнєвих конструкцій, необхідних для встановлення міжособистісного партнерства з однолітками у процесі організованої спільної діяльності. Для цього було виділено комплекс умінь, супроводжувальних комунікативних актів, які дітям бажано використовувати на кожному етапі взаємодії:

– *уміння приймати спільну мету, визначати її як спільну і досягнути спільними зусиллями.* Це вимагає використання відповідних реплік, що визначають спільне завдання, типу: «Що нам потрібно зробити?», «Ми зробимо це разом», «По одному нічого не вийде», «Робитимемо разом, дружно, не сваритися»;

– *уміння визначати умови майбутньої спільної роботи, погоджувати послідовність процесу діяльності й окреслювати позиції учасників.* На рівні мовлення це виражається в обговоренні засобів і процесу, означенні позицій кожного і визначенні способу взаємодії в репліках типу: «Давай разом подумаємо, що нам треба для виконання завдання», «Давай вирішимо, що зробимо спочатку, що потім», «Давай розподілимо роботу між собою», «Хто почне виконувати завдання, хто продовжить роботу»;

– *уміння вести діалог у процесі роботи, який містить репліки, спрямовані на:*

- фіксацію і зіставлення окремих способів дій: «Покажи, будь ласка, як ти робиш», «Спробуй зробити по-іншому, можливо, так вийде краще (швидше, красивіше, легше)»;
- оцінку якості проміжного результату діяльності: «Давай порівняємо, як у нас разом виходить»;
- підтримку і взаємодопомогу: «Допоможи, будь ласка», «Не виходить? Я тобі допоможу, навчу», «Не засмучуйся, разом у нас все вийде»;

– *уміння підтримувати загальний позитивний емоційний настрій, що виражаються в репліках підтримки і схвалення типу: «Все правильно вийшло», «Як цікаво зроблено», «Молодець, як здорово придумав»;*

– уміння співвідносити результат із метою, виконуючи елементарні контрольні-оцінні дії, вносячи виправлення і доповнення, зважаючи на спільну мету. Для цього учасники застосовують репліки типу: «Подивимося, як у нас разом вийшло», «Треба було зробити..., ми виконали... і зробили», «Можна було зробити по-іншому», «Краще було б виконати інакше», «Зараз швидко виправимо», «Наступного разу обов'язково постарася».

Для освоєння комунікативних умінь, пов'язаних зі спільним цілеприйняттям, презентуванням власних пропозицій, умінням погоджувати та планувати послідовність виконання завдання, регулювати і коригувати свої дії та дії партнера, дітям пропонувалися проблемні ситуації:

– ситуації, в яких діти мали зобразити самих себе (наприклад: «Мама принесла три цукерки: тобі і сестрі. Як поділити ці цукерки?») (кожна дитина пропонувала свій варіант відповіді, а спільно вони вибирали той, який задовольняв усіх);

– інсценування від імені «лялечок, що говорять», із створенням різних ситуацій міжособистісного партнерства, і дошкільників, які потребують безпосередньої допомоги у розв'язанні проблем, що виникають під час спільної діяльності.

Вирішуючи проблемні ситуації, діти практикувалися у використанні реплік ділового діалогу, виводили правила, які необхідні для міжособистісного партнерства, освоювали уміння елементарного планування й оцінювання спільних дій.

Другий етап мав на меті накопичення старшими дошкільниками практичного досвіду співпраці у спільній діяльності на занятті.

Практичний досвід взаємодії в різних моделях спільної діяльності діти здобували на заняттях за принципом ускладнення:

перший ступінь – освоєння дітьми *спільно-індивідуальної моделі взаємодії*: кожний учасник діяльності виконує свою роботу індивідуально, а на завершальному етапі всі об'єднують свої елементи в композицію;

другий ступінь – освоєння дітьми *спільно-послідовної моделі взаємодії*: послідовне виконання дій учасниками, коли результат дії, виконаної одним учасником, стає предметом діяльності іншого (принцип конвеєра);
третьій ступінь – освоєння дітьми *спільно-взаємодіючої моделі*: співпраця всієї групи.

Моделі взаємодії на кожному ступені діти освоювали за такою *стратегією*:

- формування уявлень про модель взаємодії на основі аналізу практичних, проблемних інсценованих ситуацій міжособистісного партнерства («Ляльки, ляльки, до нас поспішайте, як усе робити, розкажіть»), під час яких накопичується досвід обговорення і розв’язання спільного завдання;
- закріплення уявлень про модель, залежно від результату спільної діяльності і від послідовності компонентів, з яких складається модель;
- становлення суб’єктної позиції кожної дитини у спільній діяльності, яке здійснюватиметься у процесі розв’язання дітьми проблемних ситуацій з навмисною помилкою.

Для практикування дітей у застосуванні кожної моделі спільної діяльності розроблено серію фрагментів занять. На заняттях дитині надавалася можливість вибору партнера для спільної діяльності за своїм бажанням.

Спільно-індивідуальна модель взаємодії, будучи найпростішою, має значення базової для освоєння подальших моделей. Саме у процесі її застосування явно простежується взаємозв’язок «мета – результат», що дає дошкільникам змогу усвідомлювати значущість спільного цілеприйняття для успішного міжособистісного партнерства з однолітками й отримання якісного результату. Дошкільники практикували використання спільно-індивідуальної моделі взаємодії на заняттях, зміст яких становлять продуктивні види діяльності; оскільки саме в них чітко виступав зв’язок «мета – результат», а також послідовність необхідних дій (ліплення, аплікація, конструювання).

Цю модель ми використовували також на заняттях з формування елементарних математичних уявлень у вправах із заданою відповіддю, коли результати проміжних арифметичних дій партнерів ставали основою для підсумкового обчислення. Це, на нашу думку, давало змогу чітко виділяти й об'єктивно оцінювати індивідуальний результат кожного з учасників і те, наскільки дитина була зацікавлена в загальному успіхові спільної діяльності.

Як контрольнo-діагностичне завдання, що завершувало роботу на першому ступені, дітям було запропоновано самостійно виконати аплікацію на тему «Дитячий світ». Завдання дітей полягало в тому, щоб, об'єднавшись з однолітком в пару, вибрати одну із запропонованих «іграшок», оформити її в кольорі, вирізати і розмістити на загальному полі.

Робота на першому ступені забезпечувала освоєння дітьми змісту спільно-індивідуальної моделі взаємодії, розвиток у дошкільників умінь приймати спільну мету діяльності, брати участь в елементарному плануванні, діючи паралельно, поряд із партнером, зберігаючи необхідний темп і ритм діяльності, наприкінці спільно оцінюючи підсумковий результат.

Другий ступінь передбачав освоєння дітьми складнішої, *спільно-послідовної* моделі взаємодії. Вона припускала прийняття не лише спільної мети, але й послідовне виконання дій учасниками, коли результат дії, виконаної одним учасником, стає предметом діяльності іншого, що вимагає взаємної регуляції між учасниками. За цим принципом діє «виробничий конвеєр».

Цю модель ми широко використовували на заняттях з образотворчої діяльності, заняттях природознавчого змісту, на заняттях з розвитку мовлення і формування елементарних математичних уявлень. У кожному випадку на занятті створювалася проблемна ситуація, розв'язання якої вимагало взаємозв'язку дітей у процесі поетапного досягнення спільного результату («Зробимо книжку самі», «Кондитерський цех», «Меблева фабрика», «Обчислювальні машини I, II», «Салат із казок» і так далі).

Контрольним завданням другого ступеня стало комплексне завдання на занятті з ручної праці «Ремонт книжок». (Завдання, що стояло перед дитиною

було просте: підготувати деталь для ремонту і передати її партнерові для наклеювання, здійснюючи взаємний, двосторонній контроль дій).

Освоєння змісту спільно-послідовної моделі співпраці допомагало сформуванню у дошкільників уміння координувати, регулювати спільні дії, підтримуючи єдиний темп і ритм роботи. Передбачалося підвищити розуміння дітьми залежності між якістю свого результату, результатом партнера і загальним підсумком роботи.

Третій ступінь – освоєння дошкільниками *спільно-взаємодіючої* моделі. Умовою її використання було успішне опанування і застосування першої та другої моделей взаємодії.

Для освоєння спільно-взаємодіючої моделі широко використовувалися заняття комбінованого типу, що дають можливість інтегрувати різний освітній зміст. Ця модель вводилася на заняттях із конструювання з природного матеріалу «Лісове царство», «Морські глибини». Дії учасників у процесі роботи розподілялися таким чином: внесення індивідуальних пропозицій, їх презентація і розподіл між собою – створення окремих зображень у парах – обговорення й об'єднання парних результатів у загальну композицію – спільне доопрацювання підсумкового результату.

На заняттях із навчання грамоти дітям пропонувалися завдання типу «Розсипана розповідь», «Казкові герої заблукали». Під час їх виконання кожен учасник показував героя або предмет на картці, що випала йому. Разом діти вирішували, до якого літературного твору належали ці герої і предмети, як правильніше розмістити їх у логічному порядку, щоб можна було переказати всю розповідь.

Контрольний зріз проводився у формі завдання на занятті комбінованого типу, що об'єднував аплікацію й екологічне виховання «В небесах, на землі і на морі». Етапність його виконання була такою: бесіда про Червону книгу України, перегляд її ілюстрацій, створення моделей тварин, птахів і рослин в парі, визначення місця їх розташування на загальному

панно – макеті карти України, розміщення, що завершує групове оформлення загального сюжету.

Третій етап – етап вільного і варіативного використання моделей спільної діяльності на основі їх самостійного вибору і широкої практики в застосуванні. *Мета роботи* – розвиток здатності дошкільників самостійно підбирати модель взаємодії для спільного виконання завдань. Дітям створювалися умови не простого застосування однієї моделі взаємодії, а й гнучкої їх зміни відповідно до умов спільної діяльності через організацію «студії улюблених справ». Поділившись на команди, діти самостійно визначали, яка команда чим займатиметься. Студії були найрізноманітнішими: студія скульпторів; художній салон; студія архітекторів; студія модельєрів; кіностудія і тому подібне. Експериментатор пропонував завдання для кожної студії, наприклад:

1) студія скульпторів – діти спільно вирішують, з якої казки вони ліпитимуть персонаж, складають розповідь, обігрують її і показують іншим командам, які мають відгадати назву казки;

2) художній салон – діти спільно визначають, який пейзаж вони робитимуть за допомогою аплікації (крупни, солоного тіста чи інших матеріалів), складають розповідь про цю картину, дають їй назву;

3) студія архітекторів – дошкільники самостійно вирішують, що вони будуватимуть і які набори для конструювання використати. Після завершення будівництва вони дають назву своїй роботі і складають про неї невелику розповідь. Члени інших команд мають можливість висловити свою думку з приводу побаченого і почутого;

4) студія модельєрів – діти самостійно визначають моделі одягу і втілюють їх із наявного матеріалу (це може бути аплікація з паперу або тканини, робота з природним матеріалом і тому подібне), дають назву моделі, складають розповідь про те, для кого призначений цей вид одягу.

Головна умова, яку приймають діти, працюючи в командах: у роботі мають бути зайняті усі учасники команди.

Зазначимо, що досвід партнерської взаємодії з однолітками старші дошкільники накопичували також і в музично-театралізованій діяльності. Проектування логіки формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками в організованій спільній діяльності в музично-театральній сфері дало можливість визначити таку етапність роботи:

перший етап – організаційний, який охоплює ознайомлення з елементами вокальної, ритмічної або пластичної імпровізації, музично-інструментальними діалогами, які формують уміння діяти спільно, а також комплекс ігор, спрямованих на:

1) розвиток уваги до партнерів у команді, знання їхніх індивідуальних особливостей («Всі – деякі – тільки я» тощо);

2) формування вміння спостерігати за поведінкою партнерів і відтворювати особливості їхньої поведінки в заданих обставинах («Дзеркало», ігри-імпровізації);

3) вміння визначати емоційні стани партнера за мімікою («Відгадайка», «Піктограма», вправи «Мімічна гімнастика» із книжки М. Чистякової «Психогімнастика»);

4) розвиток взаєморозуміння через імітацію рухів партнерів під музичний супровід і формування вміння підлаштовуватися до характеру музики і настрою групи («Танцюю і повторюю»).

Другий етап – освоєння дошкільниками моделей партнерства з однолітками у процесі роботи над музичним спектаклем (спільно-індивідуальна, спільно-послідовна, спільно-взаємодіюча діяльність); формування умінь: вести дискусії в розподілі ролей і виконавців; підпорядковувати свої дії музиці та задумам режисера-постановника драматизації; детально продумувати, обговорювати та приймати спільне рішення тієї чи іншої мізансцени; відчувати свого партнера, прагнути підіграти йому; взаємодіяти між собою в діалогах, чуйно реагувати на репліки та зміни в музиці та сценічній ситуації з партнером; створювати

пластичний художній образ та злагоджено виконувати його з іншими персонажами – партнерами.

Третій етап – конструктивно-рефлексивний, пов'язаний з аналізом досягнень у передачі пантомімічних, мімічних та інтонаційних характеристик образу персонажів кожного учасника та всього колективу; вміння здійснювати критичний аналіз власних зусиль у процесі досягнення мети; здатність до осмислення та адекватного оцінювання своїх емоційних реакцій і партнера, до аналізу результату спільної діяльності з позиції відповідності поставленої та досягнутої мети.

Показниками ефективності роботи з формування у старших дошкільників міжособистісного партнерства в процесі музично-театралізованої діяльності було визначено: наявність позитивної динаміки партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками в цій діяльності, що виявлялося в удосконаленні самостійності використання дітьми моделей міжособистісного партнерства, адекватно поставленого завдання режисера-постановника, в умінні узгоджувати функціонально-рольові позиції під час його спільного вирішення, у розвитку активної зацікавленості до взаємодії з однолітком як партнером.

За результатами дослідження ми робимо висновок про необхідність проведення подальшої індивідуальної роботи з дітьми, яка має бути окремо адресована соціально активним дошкільникам з метою розширення їхніх можливостей для прояву самостійності, взаємодії з однолітками в різних видах продуктивної діяльності, і дітям, що виявляють соціальну реактивність у взаємодії. При цьому дітям, які успішніше виявляють себе у спільно-послідовній і спільно-взаємодіючій моделях спільної діяльності, пропонувати організовувати спільні ігри для закріплення послідовності дій цих моделей з менш активними дітьми.

Список використаних джерел

1. Давыдов В. В. Личности надо «выделаться» / В. В. Давыдов // С чего начинается личность ? / Под ред. Р. И. Косолапова. – М. : Политиздат, 1979. – 109 с.

2. Слободчиков В. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / Слободчиков В. И., Исаев Е. И. – М. : Гном-пресс, 2000. – 416 с.
3. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании : учеб. пособ. 4.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Шевандрин Н. И. – М. : Владос, 1995. – 544 с.
4. Федосеева Е. С. Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. С. Федосеева. – Волгоград, 2009. – 24 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. вид. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
6. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995 – 288 с.
7. Крюкова Е. А. Личностно-развивающие образовательные технологии : монография / Е. А. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 1999. – 196 с.

2.8. Експериментальне дослідження особливостей розвитку та формування справедливості у дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ

Н. Шкляр

Категорія справедливості як предмет наукового аналізу є затребуваною практично у всіх сферах гуманітарного знання: філософії, соціології, політології, психології, економіці та інших. В історичній ретроспективі розуміння справедливості пов'язувалося з міфологічними, натурфілософськими, релігійними уявленнями. Перші соціально-філософські трактування феномену справедливості містяться у працях Платона та Аристотеля. Починаючи з І. Канта, філософський дискурс пов'язує соціальну справедливість із рефлексивним судженням, ідентичністю, автентичністю. Справедливість розглядається як нейтральність, неупередженість, чесність. Рациональне усвідомлення і прийняття апріорних моральних норм, обов'язки громадянина перед суспільством – такий дискурс Канта. Ця етична концепція концентрується на аналізі внутрішніх мотивів.

Зокрема, обманювати не можна, оскільки якщо так само будуть чинити усі, то люди припинять довіряти один одному і суспільство розпадеться. У кантівській етиці основне значення надано поняттю обов'язку, який вказує на моральні зобов'язання, і моральній відповідальності. Вчинок є правильним,

коли він відповідає правилу, яке задовольняє принцип «категоричного імперативу».

Гегель Г. розглядає ідею справедливості, загалом, щодо подолання відчуження і самовідчуження особистості. Соціальна справедливість постає у працях Гегеля як «зняття» відчуження у людських взаємовідносинах.

Сучасна філософська дискусія на тему справедливості розгортається у працях таких мислителів, як Дж. Роулз, П. Козловські, Р. Нозік, П. Рікер, Ю. Хабермас, К. Апель.

Розглядаючи тенденції досліджень справедливості у зарубіжній соціальній психології, Л. Сосніна визначає, що справедливість постає однією з найважливіших категорій етики. Дослідниця підкреслює, що неможливо дослівно сказати чи визначити, що таке справедливість, адже вона існує у нашій свідомості. Для кожної людини слово «справедливість» – асоціюється з різними визначеннями, тому що всі ми живемо в різних сферах життя і для кожного вона характеризує індивідуальний погляд. Справедливість, на думку вченої, це рівність між всіма, це певна цінність, яка показує нам співвідношення людей загалом. Сосніна Л. стверджує, що лише справедливість визначає ці моральні цінності, але вона є найвиразнішим засобом зіставлення життя, зрівняння людей з усіма [7].

Сутність і структура справедливості старшого дошкільника

Справедливість як моральна якість, за дослідженнями вчених (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Л. Люблінська, С. Рубінштейн) вже стає відносно сталою у старшому дошкільному віці, і тому цей вік є найбільш сприятливим періодом для її виховання через особистісне визнання необхідного самоствердження у дитячому колективі. Саме у дитячому товаристві старший дошкільник під час основних видів діяльності, в освітніх лініях життєдіяльності, у формах активності (фізичній, соціально-моральній, емоційно-ціннісній, пізнавальній, мовленнєвій, художньо-естетичній, креативній) стає справедливішим. Це проявляється у розподілі ігрових ролей, різного інвентарю, іграшок, знарядь. Окрім того, дитина старшого

дошкільного віку намагається не бути егоїстом до однолітків та дорослих, виявляє елементарну критичність та самокритичність, навчається зважати на думку товаришів, знайомих. За потреби відстоює у суперечці власну думку, домовляється, поступається тощо.

Зазначимо, що дитина цього віку може зрозуміти, що в колективі між різними учасниками можуть існувати як щирі, прихильні, товариські стосунки, якими слід дорожити, так і неприязні, які ускладнюють взаємодію, потребують самоконтролю та вміння мирним способом вирішувати конфлікти. Тому необхідним є уміння приймати справедливе рішення.

У своїх дослідженнях про справедливість та несправедливість у міжособистісній взаємодії І. Бех пропонує такі форми несправедливості як міжособистісного ставлення в системі «дитина - дитина»:

1. Елементарно свідомі:

- мстива – учень мстить за завдану колись образу, грубість;
- корислива – спеціально не заслужена позитивна оцінка, мета якої: не втратити приятельських стосунків чи допомоги, співчуття, підтримки та інше;
- почуттєво-глузлива – прояв прихильності чи якогось іншого позитивного почуття до іншої людини, яка у відповідь насміхається, глузує, ображає за це;
- незаслужено-підозрювальна – безпідставна підозра іншої людини в тому, чого вона не скоїла;
- незаслужено-докірлива – незаслужене дорікання іншому;
- почуттєво-придушлива – прояв добрих дружніх почуттів до іншого, а у відповідь їх придушення.

2. Самостверджувальна – у своїх жартах учень звинувачує іншого у поганому вчинку, а у відповідь – образа.

3. Конформістська – оцінювання іншого відповідно до оцінки педагога чи авторитетного товариша.

4. Некомпетентна – оцінювання іншого без глибокого знання його можливостей, інтересу, психічних станів.

5. Гіперпохвальна – завищене оцінювання іншого через емоційну нестриманість, запальність.

6. Емоційно-ситуативна – орієнтація на актуалізовані почуття до іншого [2].

Цілком поділяємо думку І. Беха щодо визначених форм справедливих ставлень у системі «дитина – дитина» під час міжособистісної взаємодії.

На основі цього підходу, з урахуванням особливостей дітей старшого дошкільного віку (індивідуальних та вікових) нами розроблено структуру та сутність поняття справедливості, визначено її компоненти, критерії та рівні.

Визначаючи сутність поняття «справедливість», ми погоджуємося з його визначенням у Програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» і вважаємо, що справедливість – це базова якість особистості, яка розвиває здатність керуватися у взаємодії з іншими дітьми моральними правилами, вмінням орієнтуватися на правду як на соціально схвалювану чесноту, спроможністю не порушувати прав і не утискати свобод інших. І визначаємо, що вміння керуватися у своїй діяльності не лише особистими інтересами, а й інтересами інших дітей, діяти певною мірою безсторонньо, відповідно до істини – важливий здобуток кінця цього вікового періоду [4].

Відповідно до виявленої сутності поняття «справедливість», аналізу результатів вивчення досвіду особистісних досягнень у справедливих стосунках старших дошкільників, рівень взаємодії «дитина - дитина» визначався за такими критеріями:

- повнота знань про поняття «справедливість» і «несправедливість»;
- потреба в отриманні нових знань;
- вміння адекватно оцінювати дії інших щодо виконання загальноприйнятих норм та правил;
- вміння адекватно оцінювати власні дії стосовно інтересів та поглядів іншої дитини чи колективу однолітків;

- вміння оперувати знаннями щодо реалізації власної правової поведінки;
- сформованість якості самоконтролю;
- самооцінка результатів діяльності;
- вміння виконувати правила та обов'язки.

Когнітивний компонент визначався критеріями обсягу знань та уявлень з їх усвідомленістю; емоційно-оцінний компонент – критеріями якого визначено адекватність та стійкість; поведінковий – сталістю поведінки, її саморегуляцією, наявністю власної думки та самостійністю.

Кожному критерію відповідають конкретні показники, за допомогою яких нами було виокремлено чотири рівні сформованості базової якості справедливості:

Високий тип рівня сформованості справедливості у ставленнях старших дошкільників один до одного має такі ознаки: діти можуть розповісти, що означають поняття «справедливість» та «несправедливість», виявляють бажання здобувати нових знань про це поняття; адекватно оцінюють дії інших щодо виконання загальноприйнятих норм та правил; адекватно оцінюють власні дії стосовно інтересів та поглядів іншої дитини чи колективу; під час власної діяльності здатні здійснювати самооцінку та самоконтроль з виконання правил та обов'язків.

Достатній рівень сформованості справедливості у ставленнях старших дошкільників один до одного: діти мають загальне уявлення про поняття «справедливість» та «несправедливість», але не проявляють бажання здобувати нових знань про це поняття; з допомогою педагога вміють адекватно оцінити дії інших щодо виконання загальноприйнятих норм та правил; з допомогою педагога адекватно оцінюють власні дії стосовно інтересів та поглядів іншої дитини чи колективу; під час власної діяльності не завжди здійснюють самооцінку та самоконтроль з виконання правил та обов'язків.

Середній рівень сформованості справедливості у ставленнях старших дошкільників один до одного визначається такими рисами: діти більше розповідають про поняття «несправедливість», ніж «справедливість», не демонструють інтересу до нових знань про це поняття; мають труднощі в оцінюванні дій інших щодо виконання загальноприйнятих норм та правил; відчують утруднення в оцінюванні власної дії стосовно інтересів та поглядів іншої дитини чи колективу; під час власної діяльності не здійснюють самооцінку та самоконтроль з виконання правил та обов'язків.

Низький рівень сформованості справедливості у ставленнях старших дошкільників один до одного має такі ознаки: діти не можуть пояснити або зовсім відмовляються дати відповідь на питання, що таке «справедливість» і «несправедливість»; не вміють оцінити дії інших щодо виконання загальноприйнятих норм та правил; не можуть оцінити власні дії стосовно інтересів та поглядів іншої дитини чи колективу; під час власної діяльності не здійснюють самооцінку та самоконтроль з виконання правил та обов'язків.

Отже, обґрунтування критеріїв почуття справедливості потребує співвіднесення цього поняття з близькими і суміжними поняттями: правда, чесність, совість, повага до ближнього. За визначенням О. Кононко, у дитини старшого дошкільного віку усе більшого значення набувають такі риси, як чесність і правдивість у стосунках з дорослими та однолітками; дитина усвідомлює, що нечесність і неправдивість засуджуються, дезорієнтують у взаєминах, призводять до недовіри у стосунках, знижують статус у дитячому співтоваристві. Старший дошкільник намагається керувати совістю як внутрішньою етичною інстанцією, орієнтуватися на добро як на найвищу людську чесноту, прагне заслужити за це схвалення. Дослідниця визначає, що саме так формується справедливість як базова якість особистості.

Методика формувального етапу

Мета формувального етапу дослідження полягала в теоретико-практичному обґрунтуванні, методичному розробленні та дослідно-експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов і методів

формування справедливості до однолітків у старших дошкільників в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. Розробити та експериментально перевірити педагогічні умови сформованості справедливості у старших дошкільнят.
2. Підібрати відповідні методи формування справедливості до однолітків у старших дошкільників в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу.
3. Апробувати методику формування справедливості до однолітків у старших дошкільників в навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу.

В основу методики покладені концептуальні положення, виведені з теоретичних засад виховання справедливості у старших дошкільників в дошкільному навчальному закладі.

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 мікроклімату та справедливого ставлення один до одного;
- побудова освітнього процесу на основі спонукання, заохочення особистості до подальших позитивних зусиль формування справедливості; формування звичок, навичок моральної поведінки дитини;
- виховання потреб справедливих ставлень дітей один до одного.

Виведений ряд педагогічних умов сприяє поетапному вихованню справедливості у старшого дошкільника в дошкільному навчальному закладі шляхом цілеспрямованого формування моральної свідомості, розвитку морального почуття, формування звичок, навичок моральної поведінки дитини. Процес виховання починається основними методами привчання,

переконання, заохочення в родині, триває в ДНЗ через засвоєння естетичних, моральних, національних норм і традицій духовної культури народу.

У педагогічному процесі ставлення педагога до дитини як до своєї особистості забезпечує вільний вибір волевиявлення, реалізацію індивідуальних проявів, власних інтересів, потреб справедливого 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.

Педагогічні умови й основні завдання реалізуються поетапно за трьома напрямками: робота з дошкільниками, робота з педагогічним колективом, робота з батьками.

На формувальному етапі робота з дітьми здійснюється у процесі трьох видів діяльності:

- 1) навчальної; 2) комунікативної; 3) гри за правилами.

Основними формами роботи з формування справедливості у старшого дошкільника в дошкільному навчальному закладі визначено бесіди, заняття та модифіковані ігри за правилами.

Будуючи зміст кожної бесіди, розкриваємо стан дитини, чи справедливо відводиться їй головна роль у проведенні гри, приймають чи не приймають її до спільної гри.

Далі від загальних теоретичних питань переходимо до бесід про конкретну дитину та конкретний випадок, переважна тематика яких стосується особливостей моральних проявів дошкільника, тактовного педагогічного впливу з метою їх корегування, добору найефективніших методів, прийомів, а також забезпечення атмосфери справедливості, терпимості і доброзичливості.

Індивідуальні консультації проводяться за потреби і обумовлюються змістом проявів кожної дитини.

Вирішення в реальній взаємодії проблемних ситуацій вимагає від старших дошкільників максимального задіяння вже набутого на попередніх етапах досвіду. Передбачалася активна участь у спеціально створених побутових ситуаціях реальної взаємодії, в яких від дитини вимагалися або очікувалися гуманні прояви. Така діяльність активізувала самостійні міркування, вправляла в умінні робити вибір та оволодівати культурою взаємин.

Всіляко забезпечувалася потреба дитини у спілкуванні з широким колом однолітків, незалежно від статевої ознаки та рівня прихильності. Програмою передбачено створення таких умов, за яких щонайменший прояв гуманної поведінки підтримувався і схвалювався. Зважали на те, що дошкільник не завжди керується соціально схвалюваними нормами взаємодії, забуває їх або не сприймає як обов'язкову умову для конкретного випадку.

Використовуючи ситуації та види діяльності, специфічні для дошкільного віку, звертаємося до правил, які діти самостійно формулювали після читання ситуацій-оповідань, активно стимулюючи їх засвоєння. В умовах дошкільного навчального закладу вдаємось до багаторазових вправлянь дітей у застосуванні створених правил, в оцінюванні вчинків, аналізі дій партнерів по спілкуванню в реальній взаємодії.

Емоції, викликані вчинками героя, і власне ставлення дитини до нього залишали помітний слід у пам'яті і, збагачуючи досвідом, допомагали прогнозувати подібні вчинки в реальному житті. Відсутність тиску на дитину, зайвого моралізування спонукало до пошуків способів узгодження конструктивної взаємодії з ровесником. Системою педагогічних впливів передбачалося розширення досвіду дошкільників, зростання обсягу внутрішніх установок на створення й успішний розвиток конструктивної спільності.

Виховні впливи на дитину передбачають також посилення уваги, турботи, розширення знань про моральні якісні взаємини персонажів літературних творів та людей в реальному житті. Розвиток емоційно-чуттєвої

сфери, соціальних норм поведінки, позитивної емоційної налаштованості на однолітків сприяє оволодінню дитиною засадами справедливої поведінки та конструктивної діяльності з однолітками.

Комплексність підбору методів та прийомів забезпечує орієнтацію на заохочення та надання дитині можливості виявити самостійність морального вибору у спілкуванні, визначити напрями своїх учинків які ґрунтуються на міцних знаннях та стають змістом загальних мотивів діяльності.

Створення сприятливих умов для формування справедливості у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі безпосередньо залежать від дорослих – вихователів, батьків та родини. Для досягнення поставленої мети задіюють шляхи опосередкованого та прямого впливу формування:

- врахування вікових потреб, індивідуальних особливостей та інтересів дитини;
- створення атмосфери справедливості та взаєморозуміння;
- формування у дітей понять, суджень, переконань та адекватної самооцінки;
- підбір творів казок, оповідань із чітким сюжетом, темою, яка розкривається в яскравій образній моральній формі та колориті;
- підвищення естетичної та художньої культури вихователів;
- надання методичної допомоги батькам.

Формувальний етап експерименту передбачав безпосереднє впровадження експериментальної методики формування справедливості у старших дошкільників у навчальному процесі ДНЗ. Зазначимо, що ця частина роботи є тривалою й копіткою, тому для уточнення всіх її напрямів на кожному етапі здійснювався поточний контроль за її проведенням. Висвітливо зміст детальніше.

Навчальні заняття стали основною формою презентації того змістового матеріалу, що, на наш погляд, був необхідним для формування справедливості у дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ. Їх організація передбачала ретельну

підготовку педагога – оформлення відповідного куточка для створення потрібного на занятті мікроклімату; складання конспектів із формулюванням мети роботи; добір дидактичного матеріалу, ігор за правилами, засобів заохочення дітей тощо. Цій меті підпорядковувалися всі дидактичні й рухливі ігри, у процесі яких за допомогою різноманітних методів, прийомів презентувався змістовий матеріал.

Під час навчальних занять забезпечувалося стимулювання дітей до вияву ініціативи у спілкуванні, максимальної комунікативної діяльності та їх прояву у поведінці тощо. Наведемо окремі назви ігор за правилами, що проводилися на заняттях, спонукаючи дітей до активного освоєння матеріалу: «Веселі змагання», «Городники», «Горюдуб», «Квач із м'ячем», «Конячки у стайні», «Крізь стіну», «М'яч у корзину», «Не давай м'яча», «Передай м'яча сусіду», «Птах без гнізда», «Хто проїде першим», «Хто першим добіжить до прапорця», «Шапка-невидимка» тощо.

Помітне розмаїття дидактичного матеріалу (демонстраційного й роздаткового) сприяло зосередженню уваги старших дошкільників, їхній зацікавленості. Зібраний дидактичний матеріал був розподілений за запланованими до вивчення навчальними ситуаціями і зберігався у відповідних папках (ілюстрації, картки, картинки, плакати, заохочувальні фішки, лото, репродукції, малюнки, маски, емблеми та ін.).

Як засвідчили спостереження, вміле володіння мімікою, жестами, голосовими модуляціями, чергування методів, прийомів, форм навчання, вчасна й доцільна зміна режимів роботи з дітьми, врахування загального рівня розвитку, здоров'я кожної дитини, рівня опанування запропонованим матеріалом давало педагогові можливість забезпечити максимально довільне формування справедливості у старших дошкільників, зокрема під час комунікації та відтворення, а, отже, – досягати основної мети. Тим часом не слід уважати, що формування справедливості у старших дошкільників можливе лише за умови проведення навчальних занять у дошкільному

навчальному закладі. Ця форма роботи з дітьми є основною, але не єдиною, тому неодмінно потребує підтримки з боку батьків та родини.

Відпрацювання поданого в процесі навчального заняття змістового матеріалу мусить стати обов'язковим у життєвих ситуаціях за участі дітей. Маємо на увазі організацію застосування дошкільниками вже засвоєного на заняттях матеріалу під час режимних моментів, на прогулянках, у рухливих іграх та іграх за правилами у групі впродовж дня, на святах, у розвагах тощо.

Ініціювати застосування набутих знань під час перебування дитини в ДНЗ мусить педагог. Коли ж ініціаторами їх використання в життєвих ситуаціях за участі дітей виступають вони самі, їх слід усіляко заохочувати, підтримувати таку заповзятливість.

Упродовж дня діти застосовують набуті знання під час провадження режимних процесів, повернення з прогулянки, виконання гігієнічних дій, проведення ігор за правилами тощо.

Об'єктом уваги і впливу виступала робота з педагогічним колективом, що забезпечувала реалізацію процесу формування справедливого ставлення старших дошкільників один до одного:

- створення і постійне підтримання в дошкільному навчальному закладі та сім'ї сприятливого клімату;
- побудова освітнього процесу на основі переконання, заохочення особистості до подальших справедливих ставлень один до одного;
- формування звичок, навичок моральної поведінки дитини;

Запроваджені форми роботи з педагогічним колективом полягають у двосторонній активності педагогів і експериментатора, чіткій періодичності та поглибленому обговоренні одержаних результатів на кожному з етапів експериментального дослідження. Така співпраця передбачає педагогічні наради, семінари-практикуми, бесіди, консультації.

Щоденна робота вихователя полягає у:

- доборі різноманітних за формою і змістом видів діяльності;
- вибудові системи педагогічного впливу.

Педагогами здійснювалась індивідуальна робота з дітьми під час організації життєвих ситуацій з формування базової якості «справедливість», визначення типових труднощів у виконанні дітьми поставлених завдань та планування роботи з їх ліквідації та корекції. Також організовувалось обговорення одержаних даних за результатами констатації й індивідуальних прогнозів вихователів щодо досліджуваної проблеми.

Як основний контекст, використовувалась ігрова діяльність, оскільки саме вона є провідною в означений період дитинства.

Такий комплекс методів ефективно діятиме на всі типи дошкільників. З метою допомогти дітям якомога яскравіше та всебічно виявити свої почуття, можливості, здібності, знання, вміння, до методики формувального експерименту буде внесено виконання творчого завдання з елементами інтеграції у навчальній, трудовій, мовленнєвій та ігровій видах діяльності.

Також здійснювалась робота з батьками, яка мала на меті розкриття значення та способів формування справедливого ставлення дитини до оточуючих та загострення уваги на значущості забезпечення зразків морально-ціннісних взаємин між усіма членами родини.

З батьками обговорювались варіанти і шляхи можливого педагогічного впливу на діяльність дітей з формування базової якості «справедливість»; ознайомлення з методикою виховання дітей для формування цієї якості. Організовувалась індивідуальна домашня робота дітей у комунікативних ситуаціях для батьків. Батьки ознайомлювалися з даними констатації, обговорювали можливі шляхи корекції та формування базової якості, а також здійснювали прогноз їхнього подальшого розвитку.

Однак, як уже йшлося, для досягнення кращих результатів щодо формування базової якості «справедливість» батьки проводили вправління й удома. У цьому вагому роль відіграє саме бажання батьків допомагати педагогу, їхня особиста зацікавленість у досягненні поставленої мети. Із метою педагогічної просвіти батьків щодо потреби і важливості формування базової якості передбачено проведення групових та індивідуальних

консультацій для батьків. Їм пропонується відповідна інформація про шляхи відпрацювання змістового матеріалу в домашніх умовах, рекомендації щодо використання різноманітної наочності, організації бесід із дітьми для активізації їхнього інтересу до формування цієї якості. Ми рекомендували батькам пропонувати дітям виконувати вдома певні завдання, трудові доручення, створювати відповідні комунікативні ситуації.

Відпрацювання матеріалу здійснювалось батьками під час ігор дітей удома, застосовувалися книжки із віршиками, загадки тощо. Слід зауважити, що в цій справі суттєвим виступає принцип системності, послідовності та доступності. Це стимулювало інтерес дітей до виконання поставлених завдань.

Зрозуміло, що формування мовленнєвої активності можливе за умови врахування всіх зазначених моментів: робота з дошкільниками під час проведення навчальних занять, поза ними та вправляння батьків із дітьми вдома. Однак співпраця педагога, дітей і батьків цим не обмежувалась. Експериментальна робота передбачала поступове запровадження форм та методів, на ґрунті якої здійснювався поетапний моніторинг поточних якісних змін у процесі формування базової якості особистості дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Бех І. Д. Справедливість – несправедливість у міжособистісних взаєминах / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. – 2006. – №1. – С. 5–14.
3. Исанбаева С. Д. Справедливость как принцип гармонизации социальных отношений : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филос.наук : спец. 13.00.01. – Уфа, 2010. – 149 с.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
6. Люблінська А. А. Про моральні уявлення і моральні звички // Дошкільне виховання. – 1966. – № 5. – С. 11–15.
7. Соснина Л. Тенденции исследований справедливости в зарубежной социальной психологии // Психологический журнал – 2006. – №5. – С. 40–49.
8. Leventhal G. S. Beyond fairness: A theory of allocation preferences / Leventhal G. S. Karuza J., Fry W.R. ; Mikula G. (ed.) // Justice and social interaction. – N.Y., 1980. – N 5. – P. 193–194.

ДОДАТКИ

Додаток А

**ПРОГРАМА ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНИНА
«Я І МОЯ УКРАЇНА»**

Н. Гавриш

Мета: допомогти дітям свідомо засвоїти систему знань про історію та сьогодення України, свого рідного міста; виховувати почуття гордості за її досягнення, інтерес до суспільного життя; формувати активну життєву позицію – прагнення брати участь в суспільному житті школи, міста, відповідати за свої дії; виховувати поважне ставлення до народних традицій, національної спадщини.

Засоби: творчі проекти «Я і моя Україна», дитячі громадянські акції, музеї історії міста та заводу, національні свята та розваги, уроки народознавства.

Ключові напрями виховної роботи:

- активне свідоме освоєння історії України, національних традицій, фольклору;
- знайомство з суспільним та трудовим життям підприємств, установ міста;
- участь у дитячих громадянських акціях, творчих проектах;
- розвиток інтересу до суспільного життя міста, області, країни.

Форми та методи роботи:

Індивідуальні:

«Дитячий садок для мене»

- проводить уроки народознавства; – вивчаю історію країни, свого міста;
- організує екскурсії в музеї, на підприємства міста й області;
- допомагає отримати досвід самоосвіти;
- вчить пишатися своєю країною, садочком, цінувати чистоту житла, міста;

- ініціює дитячі акції, суспільні проекти.

Я сам для себе

- беру участь у творчих проектах; пишаюсь «Надійкою», своїм містом;
- примножую досягнення свого садка;
- бережу природу свого краю.

Я для інших

- проявляю милосердя до тих, хто цього потребує;
- піклуюсь про близьких;
- намагаюсь добре вчитися;
- беру участь у зелених та трудових акціях у комплексі та місті.

Підгрупові:

- участь у дитячих громадянських акціях, класних та загальних творчих проектах.

Групові:

- відвідування музеїв (краєзнавчого, художнього, історії заводу);
- уроки народознавства – 1 раз на два тижні;
- свята і розваги – за планом роботи;
- дитячі громадянські акції – за планом;
- творчі проекти – тривалість кожного – 1 місяць.

Свята, розваги, екскурсії:

Закошичення – свято дівчаток-шестирічок (жовтень).

Свято білої квітки – ярмарок милосердя (вересень, квітень).

Колядки, щедрівки – різдвяні святки (січень).

Свято проводів Зими – Масляна (березень).

Відвідування художнього, краєзнавчого музеїв.

Екскурсії на хлібзавод, холодокомбінат, швейну фабрику інші підприємства міста (за планом).

Дитячі громадянські акції, творчі проекти:

«Вітаємо, місто!» – акція вшанування підприємств міста (вересень).

«Метелиця» – прикрасимо місто до Нового року (грудень).

«Добрі Діди Морози» – акція милосердя (грудень).

«Пасхальні кошики» – акція милосердя (квітень).

«Квітни, «Надійка» – оформлення квіткових газонів і клумб (квітень).

Творчі проекти:

Україна спортивна, Україна олімпійська.

Мистецтво України – Вічна краса.

Герої України. Трудова Україна. Наша історія.

Природа України. Наша гордість. Сміхова культура України.

**Розвиваємо різні види відчуттів і сприймань
старшого дошкільника (вправи і завдання з розвитку спостережливості)**

В. Рагозіна

Доцільно згадати і використати досвід відомого педагога М. Монтесорі, вправи якої адаптуються з огляду на мету – розвиток спостережливості в умовах навчально-виховного процесу ДНЗ. Для успішного проведення *дидактичних вправ* у пізнавальній діяльності бажано підготувати окремі набори (дидактичні картки, набори предметів тощо) для кожної дитини у підгрупі.

Вправа «Сім'я мотрійок». *Мета:* розвиток концентрації уваги на предметах, окоміра, зорового відчуття.

Зміст дидактичного завдання: *Дорослий на очах дитини здійснює дії і коментує їх:*

– Подивись, які цікаві ляльки є в мене. Це мотрійки, вони дружно живуть у своїй родині. Тут є великі (мама і тато), старші і менші сестрички. Сьогодні вони йдуть на прогулянку і тому вишикувались одна за одною. *Вихователь повільно розставляє мотрійок у ряд справа наліво, від найбільшої до найменшої.* Потім перемішує ляльки і пропонує дитині: – Спробуй вишикувати мотрійок у ряд – вони збираються на свято.

Навчальне завдання: розкласти на столі ряд мотрійок від більшої до меншої і навпаки.

Способи виконання: дошкільники стежать за виконанням дій педагога. Потім розглядають іграшки, що перемішані, обмацують їх руками і вибудовують ряд іграшок за зразком педагога.

Методичні рекомендації. Мотрійки, які пропонуються дитині для цієї вправи, мають бути дерев'яними і не розфарбованими. Кількість у наборі – 7 - 10. Головна умова виконання вправи – не розкривати логіку виконання завдань, стимулювати дитину самостійно виявити принцип виконання. Набір

мотрійок можуть замінити вирізані з картону набори силуетів різних тварин чи фруктів – «зайців», «яблук».

Варіанти вправи:

- розкласти у окремі ряди верхні і нижні частини мотрійок: *Ляльки прийшли з прогулянки. Допоможемо лялькам, що прийшли з прогулянки, покласти свої речі – поставимо у ряд чобітки (нижні частини мотрійок) і покладемо хусточки (верхні частини ляльок).*
- відшукувати лялькам різного розміру килимки або посуд (вирізані з картону чи тканини квадрати, кола різних розмірів).

Вправа «Дізнайся, що це?».

Мета: визначати на смак різні речовини.

Зміст завдання: спробувати визначити за зовнішнім виглядом речовини (сіль, цукор) і підкріпити свої припущення смаковими відчуттями. Спробувати на смак воду з різних пляшечок і виявити її характеристики (солоня, кисла, солодка).

Інструкція для дитини: подивись, що знаходиться у посудинах і назви. Вмочи пальчик у свої посудинки і дізнайся, де цукор, а де – сіль. Спробуй водичку з трьох пляшечок на смак і скажи, яка вона. Розглянь на столі лимон, цукор, сіль і сік грейпфрута і скажи, що можна додати у воду, щоб змінити її смак.

Варіанти вправи:

– виявляти особливості запахів (спецій – кориця, гвоздика, ванілін, мускатний горіх, трав – липи, ромашки). Важливо навчити дітей правильно нюхати – не підносити пляшечку близько до носа, не вдихати з усієї сили – це може зашкодити здоров'ю. Вихователів для таких вправ варто уникати речовин з дрібною, порошкоподібною структурою, що може спричинити попадання спеції до дихальних шляхів.

– виявляти особливості предметів і речей у процесі їх обмацування, стискання, перекладання з однієї руки в іншу, наприклад, *карток з різними видами поверхонь* – гладкі, тверді, м'які, шорсткі та ін., спеціально пошитих

з різних видів тканин «доріжок» (які складаються з широких смужок шерсті, шовку, атласу, штучної шкіри), *килимків для розвитку тактильних відчуттів* з шматочків тканини, що асоціюються з домашніми чи екзотичними тваринками.

– як Попелюшка перебрати горіхи різних видів (кедрові, грецькі, земляні, ліщину) і розкласти їх у окремі посудини.

Види ігор та вправ художнього змісту

У гуртковій роботі (гурток з образотворчого мистецтва)

Художні ігри «Малюємо пісочні картини».

Мета: навчити дитину концентрувати увагу на об'єктах малювання, вчити змінювати їх за допомогою додавання деталей тощо.

Сучасних дітей надзвичайно приваблюють нові засоби, матеріали і інструменти, призначені для ігор і навчання, зокрема, пристрій для створення *пісочних картин*, на якому дошкільники створюють найпростіші образи – квіточки, сонечко, будиночок, сніговик. Важливо не задовольнятися першими «пробами» дітей, а показувати нові прийоми створення інших образів, їх перетворення в інші, а також – стимулювати дітей експериментувати з піском за допомогою додаткових засобів – гребінця, паличок, кришечок.

«Крейдяні дива» – виготовлення з шматків крейди різних тваринок, птахів. Звичайно, дитині 5-6-ти років ще складно буде виготовити за допомогою спеціальних інструментів фігурки з крейди. Однак, дошкільники можуть роздивлятися шматочки, виявляти, на кого чи що вони найбільше схожі. Після відповідних дій дорослих, які, подібно скульптору відсікають зайві деталі, зможуть шліфувати наждачним папером фігурки, і розмальовувати їх акриловими фарбами.

Вправи на аналіз-інтерпретацію.

Мета: сприймати і аналізувати національні візерунки (України і інших країн світу).

Інструкція для дитини: Роздивись малюнки різних виробів і предметів – їх привезли з різних країн. Вони багато чого можуть розповісти про країну і її природу (тварин, рослин), людей, які її населяють, пам'ятки тощо.

Дидактичний матеріал: – малюнки драконів Китаю, як символ країни, яким прикрашають одяг, килими, посуд, речі; – фотографії ірисів – квітів з Франції, які вражають своїми кольоровими відтінками; – індійські орнаменти для розпису хною, які наносять жінки на руки і тіло; – африканські прикраси – браслети, пояси, намисто; – орнаменти з звірами й птахами, що «оживають» на ковдрах з Північної Америки тощо.

Завдання: Розкажи, що зображено на візерунках і розмалюй їх або створи свій малюнок за мотивами вподобаного візерунка.

Необхідним у старшому дошкільному віці є ознайомлення дітей з орнаментами рушників різних регіонів України, що мають особливості – і у кольорах, і у змісті вишивок (геометричний, рослинний чи тваринний орнаменти). Рушник може стати чудовим об'єктом для спостереження дошкільника і сприятиме розвитку умінь милуватися, сприймати і усвідомлювати красу свого краю і землі, що є одним із завдань художньо-естетичного виховання.

**Оповідання, покладене в основу
бесіди «Що таке відповідальність?» Хто за кого відповідає**

Г. Беленька

Жила собі, була собі дівчинка. Звали її Оленкою і мешкала вона у місті. А на літо виїздила дівчинка на село, до бабусі. Хороше там було! Хатка бабусі стояла під горою. З гори прямо на подвір'я спускався садок, у якому були смачні червоні вишні, жовті яблука і сизі сливи. А перед хатою, попід вікнами та вздовж стежки, що вела з двору, росли квіти.

Все літо гостювала Оленка в селі – засмагала під теплим сонцем, бігала босоніж по траві, гралася з подружками і ласувала смачнющими смаколиками, що їх готувала для неї бабуся. Та перед настанням вересня поверталася додому, до міста і до свого дитячого садочка. І хоча у садочку було цікаво, а з мамою й татом дуже добре, час від часу згадувалося Оленці село, хата в рушниках та квітах і люба бабуся.

Тож як зраділа дівчинка, коли вже пізньої осені мама сказала: «Оленко, завтра бабуся приїздить у гості. Вже городину всю зібрала, тож має час і нас провідати!» Ще мама сказала, що трапилась якась слухна нагода і бабусю привезуть машиною. «І їй так легше, і гостинців тобі буде більше», – посміхнулася вона до доньки. А та аж застрибала на одній ніжці від радості!

Бабуся приїхала у суботу по обіді. Ну й метушня піднялася в квартирі: тато вносив сумки й кошики, мама сплескувала руками і то обнімала бабусю, то намагалася запропонувати чаю водієві, який її привіз. Оленка стрибала і на одній ніжці, і на обох навколо всіх дорослих і вигукувала «Ура! Ура! Ура!», а кішка Аліса перелякано зиркала з під крісла зеленими очицями.

Та ось водій пішов, за вікном пролунав на прощання гудок автомобіля і в квартирі стало спокійніше. Всі нарешті вмостилися на кухні. Мама накрила на стіл, бабуся сіла в крісло біля віконечка, до неї на коліна перебралася кішка Аліса, а біля колін на маленькому стільчику присіла Оленка. Лише тато стояв біля великих бабусиних кошиків і обережно їх розвантажував. Це

було ціле дійство. Ось в його руках з'явилися пахучі груші, потім червонобокi яблука, здоровенний круглий гарбуз – жовтий, як сонце. «З такого, напевно, робила добра фея – хрещена Попелюшки, золоту карету для неї» – подумала Оленка. А ще бабуся привезла смачного гарбузового і соняшникового насіннячка, солоних огірочків, сушених грибочків і ще чогось у баночках та глечиках, вузликах і пакунках.

Поки пили чай і розбирали подарунки, Оленка розпитувала бабуся про подружок, що залишилися у неї в селі, а потім замовкла і тихо слухала розмову старших. Аж ось тато запитав здивовано: «А це ще що? Звідки?» І дістав з великого кошика два горщики. «Ой», – підхопилася з крісла бабуся. – «Та це я квіти викопала, бо жаль було таку красу залишати! Скоро он сніг впаде, а вони ж квітнуть», – сказала вона і розгорнула тканину, що прикривала листя і квіти. Всі побачили, що у горщиках росли пізні осінні хризантеми. Один кущик був з білими-білими квітами, а інший – з брунатно-червоними. – «Візьми, донечко», – повернулася бабуся до мами, – нехай ще порадіють квіти сонечку. В хаті тепло – до нового року цвістимуть».

Мама взяла один горщик і попрямувала до спальні. «А один нехай буде мені», – попросила Оленка. «Візьми», – сказала бабуся, – доглядай і буде тобі радість». Оленка взяла горщик з білими квітами і пішла до своєї кімнати. Вмостила його на підвіконні біля білого ведмедика і замилувалася: ведмедик білий і квіти білі, листочки зелені. «Треба ведмедику зеленого бантика зав'язати», – подумала Оленка і тут же зробила це. «Які вони схожі тепер: як ведмедиця й маленькі ведмежата», – посміхнулася сама до себе.

Мама зайшла в кімнату з кухликом. «Візьми, доню, полий свої квіти, а кухлик лиши тут – будеш з нього і потім поливати. Тільки не щодня, а через день. Попроси свого ведмедика, щоб нагадував тобі, він же поряд з квітами, тож нехай і буде за них відповідальним». Оленка засміялася: «Ведмедику, будеш відповідати за квіточки? Потім повернулася до мами і сказала: «Він обіцяє! Я тільки йому покажу як». Дівчинка полила квіти і залишила кухлик на підвіконні.

Бабуся гостювала цілий тиждень. Це було дуже приємно. Коли Оленка поверталася з садочка, у квартирі смачно пахло пиріжками і печенею, а ввечері бабуся розповідала онучці казки і різну бувальщину зі свого життя. Разом бабуся і Оленка поливали білі хризантеми і вони сяяли білизнаю та свіжістю. Мама, коли заходила до Оленчиної кімнати, шуткувала: «Хороший у тебе ведмедик, відповідальний!»

Та настав день, коли бабуся поїхала до себе. Не могла вона надовго покинути свою хату, сумувала за нею, як за близькою людиною. Та й роботи, казала, ще залишилося у неї вдома багато. Посумувала Оленка за нею, але дні в садочку були такі насичені, що особливо не посумуєш: вірші до свята треба вчити, з жолудів та каштанів виготовляти поробки, читати вчитися та ще багато чого. Промайнув тиждень і настала субота. Мама заходилася до прибирання в квартирі. Оленка – їй допомагати. Підійшла до вікна, щоб пил протерти і побачила свою хризантему. Тільки була вона вже геть не пухнастою! Квіточки похилилися, пожовкли, листя потьмяніло і навіть де не де покрутилося і посохло.

– Ой, лишенько, що це з ними зробилося? – зажурилася дівчинка. Побігла до маминої кімнати. Дивиться, а мамині хризантеми гарні й пухнасті, майорять мов червоні вогники. Тут і мама підійшла. Взяла Оленку за руку і повела до дитячої кімнати. Підвела до віконечка, на якому стояв горщик з хризантемами, подивилася і тихо сказала: «Що ж ти, білий ведмедик таким невідповідальним виявився? Просила ж тебе Оленка за квітами доглядати. Он і кухлик геть порожній. То ти, напевне, всю водичку випив, а квіточкам не лишив?» Оленка мовчки слухала і, хоч мама її не сварила, їй стало соромно. Мовчки схопила вона кухлик, побігла на кухню, набрала водички і мерщій назад – квіти поливати. А мама тим часом зрізала сухі листочки, обприскала кущик водою і сказала: «Будь краще тепер ти, доню, відповідальною за квіти, бо, бачиш, ведмедик твій не впорався, ще маленький! Або я їх собі до кімнати поставлю. Як скажеш?»

– Не забирай, я їх доглядатиму, – відказала Оленка.

– Точно? Даєш слово? – уважно подивилася на неї мама.

– Даю, даю! – аж скрикнула дівчинка.

– Ну от і добре, – промовила мама і звернулася до ведмедика: – тепер за квіти відповідає Оленка, а ти підростає і вчися!

Ввечері, вкладаючись спати, Оленка запитала у мами: «А ти теж відповідальна за свою квіточку?»

– Так, – сказала мама, відповідальна.

– А за що ти ще відповідальна?

– Запитай краще за що, і за кого!

– Розкажи, розкажи, – попросила Оленка.

– Ну насамперед, я відповідаю за тебе, тата і бабусю. Це означає, що я піклуюсь про вас, дбаю про те, щоб смачно вас нагодувати, чистенько вдягнути, зробити так, щоб вдома вам було затишно, виховую і вчу тебе як бути хорошою дівчинкою. А бабусі допомагаю на грядках, слідкую за її здоров'ям. Ще я відповідаю за нашу кицю – годую, купаю, лікую за потреби. А на роботі відповідаю за те, щоб все зробити так, аби людям було приємно.

– А тато за нас теж відповідає?

– Звичайно. Він працює і заробляє гроші, дбає про те, щоб у нас було все необхідне, допомагає мені, піклується, щоб я не втомлювалася і не хворіла, а ти була розумною і веселою.

– А я за кого відповідаю? Крім квіточки? – запитала Оленка.

– Ти відповідальна за свої речі, книжки та іграшки. Адже вони твої і тобі довіряють найбільше. Піклуйся про них – доглядай, чисть, складай охайненько. Ще ти відповідальна за свої слова і вчинки. Пообіцяла – тримай слово, зробила щось – не зашкодь іншим.

– Бути відповідальним – це означає дбати про когось?

– Можна і так сказати, – посміхнулася мама.

– Тоді я буду дбати про тебе і про тата, і про бабусю, і про Аліску і про квіточку! – радісно сказала Оленка.

– Не забудь про свого ведмедика, – зупинила її мама.

- Не забути про нього подбати?
- Не тільки. Не забудь, як він обіцяв бути відповідальним за квіточку. Обіцяв і забув!
- Я не забуду, – тихо сказала Оленка. – А ведмедик ще маленький, зовсім ведмежа.

Мама поцілувала донечку і подумала: «Доросла».

Консультація для батьків

Переважна більшість дорослих, що мають (чи мали) дітей дошкільного віку, стикалися з проханням малюка: «Купи мені собаку!» І чули обіцянки: «Я сам (сама) буду її доглядати!» Ті, хто позитивно реагував на прохання, знають, що в результаті всі турботи по догляду за твариною все ж лягають на плечі дорослих. Палке бажання дитини мати собаку чи іншу тварину обертається безвідповідальним ставленням до неї і своїх обіцянок.

Орієнтуючись на вище викладені теоретичні положення, алгоритм дій дорослого має бути трьохетапним. Перший етап, підготовчий або когнітивний (тривалість від двох тижнів):

- підтримати і схвалити бажання дитини,
- зазначити, що піклування про когось – справа дуже складна і відповідальна. Пояснити значення слова «відповідальність», навести приклади відповідальності за когось.
- спільно з дитиною, на основі вивчення спеціальної літератури про собак, ознайомитися з правилами утримання та догляду за цуценям, обрати породу майбутньої собаки і придбати все необхідне для неї.

Другий етап: когнітивно-емоційний (тривалість – до трьох місяців):

- придбати цуценя і надати дитині можливість насолодитися спілкуванням з ним,
- коли емоції дитини трохи вщухнуть, повторити правила догляду за твариною,
- запропонувати спільно виконати необхідні дії по догляду за твариною (дії дорослого виступають зразком для дитини),

- позитивно оцінити зусилля дитини і висловити впевненість, що вона здатна відповідати за нового члена родини,
- у присутності дитини висловити перед членами родини чи іншими значущими для дитини дорослими, задоволення від її дій та ставлення до собаки.

На цьому етапі важливо закріпити позитивні емоції дитини від спілкування з твариною і свого нового статусу – відповідального за її здоров'я та благополуччя. Доручати дитині потрібно лише ті трудові дії, що їй під силу і приносять задоволення: годування собаки та миття її мисочки, контроль за постійною наявністю чистої води у мисці, прогулянки, ігри. Необхідно подбати про те, щоб знаряддя по догляду за твариною були зручними і привабливими – миска яскравою, ганчірка сухою, м'якою і чистою, ланцюжок для прогулянок легким і зручним. Прибирання калюж і фекалій цуценяти дитині не доручається, а от слідкувати за його поведінкою, яка свідчить про фізіологічні потреби – цілком можливо. Поступово знання і обов'язки дитини, що стосуються догляду і виховання його підопічного слід розширювати. Слід підтримувати всі зусилля малюка і давати їм позитивну оцінку, схвалювати за правильно виконані дії і вміння відмовитися від своїх інтересів на користь нового члена родини. Підкреслювати, що пишаєтесь ним.

Третій етап – самостійної відповідальності. Настає тоді, коли у дитини сформована стійка прихильність до собаки, що виявляється у вмінні відмовитись від власних бажань чи інтересів на її користь, передбачити наслідки своїх дій (чи бездіяльності). Ще однією ознакою виступають сформовані на достатньому рівні навички догляду за своїм підопічним. Лише тоді, поступово, можна розширювати коло обов'язків дитини, включаючи до них і такі, що є не дуже приємними для неї. Стимулом виступає визнання дорослим значущості (корисності) дитини і радість від спілкування з собакою. Тобто в родині йдемо шляхом: від позитивних емоцій і спільних з дорослим дій до самостійних дій (або ініціативної відповідальності).

Ігрові вправи з виховання шанобливості у старших дошкільників
(трансформовано з тексту А. Лопатної та М. Скребцової)

С. Васильєва

«Крила доброзичливості»

Мета: закріпити уявлення старших дошкільників про доброзичливе ставлення до однолітків (людей).

Ігрове завдання: діти мають визначити, у якому вчинку можна проявити доброзичливе ставлення до однолітків та розповісти про такий вчинок. Після розповіді пропонуємо старшим дошкільникам додати до крил чарівного птаха свою частинку (пазл). У такий спосіб діти утворюють крила доброзичливості.

«Людина теперішнього»

Мета: закріпити у старших дошкільників уявлення про шанобливість та людину, яка вміє бути шанобливою.

Ігрове завдання: діти мають описати (розповісти, зобразити) людину, яка вміє бути шанобливою. Запропонувати старшим дошкільникам оформити виставку під назвою «Шанобливі люди серед нас».

«Тільки хороше»

Мета: закріпити уявлення дітей про позитивні якості особистості старшого дошкільника або дорослої людини.

Ігрове завдання: діти мають спіймати м'яча тільки тоді, коли вихователь називає позитивну якість (якщо спіймав, коли вихователь назвав негативну якість – старший дошкільник робить крок назад, якщо спіймав, коли вихователь назвав позитивну якість – крок вперед). Перемагає той, хто дійде до ведучого (вихователя чи дитини).

«Фея Доброти»

Мета: формувати у дітей бажання та вміння бути доброзичливими.

Ігрове завдання: на початку гри діти вибирають колечком Фею Доброти. Починає гру вихователь. Після слів «Хто сьогодні всіх добріший,

вибігай же ти скоріше». Дитина із колечком вибігає і стає Феєю Доброти. Потім Фея Доброти торкається до дитини, яку обирає сама, і розповідає про неї (яка вона): приязна, доброзичлива, прихильна, вдячна, шаноблива до однолітків. У грі мають взяти участь всі діти.

«Добрі чарівники або ланцюжок вдячності»

Мета гри: уточнити та розширити уявлення дітей про доброзичливе та вдячне ставлення до однолітків.

Ігрове завдання: діти мають обрати роль доброго чарівника. Щоб почати чарувати, потрібно кожному зі старших дошкільників озвучити свій добрий вчинок (відповісти добром на добро), однак вчинки не мають повторюватись. У такий спосіб утворюється «ланцюжок вдячності», у якому діти спочатку розміщені по колу, а потім змієюю. Впродовж дня чи тижня ролі добрих чарівників за дітьми зберігаються з метою здійснення вчинків; можливий елемент змагання.

«Доброзичливі професії»

Мета: уточнити та закріпити уявлення дітей про доброзичливе ставлення до однолітків.

Ігрове завдання: діти мають обрати пару. Кожна пара вибирає сюжетну картинку або ілюстрацію з зображенням людей та їх дій за сучасною професією. Наприклад: на картинці зображені кухарі, діти мають уявити себе доброзичливими кухарями і виготовити добрий пиріг; якщо на картинці зображено дії людей за професією лікар, діти можуть стати добрими лікарями та вилікувати Вовка або Злого чарівника; якщо зображено дії щодо професії «пілот», діти мають створити літак та відвезти старших дошкільників до країни Великодушності.

«Золоті рибки»

Мета: закріпити уявлення дітей про вдячне ставлення до однолітків.

Ігрове завдання: діти самостійно розподіляються на групи. Пропонуємо їм уявити себе золотими рибками. Старший дошкільник може розповісти золотій рибці про своє позитивне (добре) бажання або ж золота рибка сама

дізнається про нього. Однак кожна золота рибка має визначити для себе, у який спосіб вона виконає бажання. Наприклад, золота рибка може повернути здоров'я, навчити грати на музичних інструментах, знайти друга і т.д.

«Місто шанобливих людей»

Мета: уточнити та розширити уявлення дітей про прояви шанобливості до однолітків.

Ігрове завдання: запропонувати старшим дошкільникам уявити, що вони потрапили до міста, у якому всі люди, навіть незнайомі, шанують один одного та завжди відповідають добром на добро. Діти мають відповісти на питання: як вчинять люди, коли зустрінуть Вас на вулиці? Як вчинять, коли придуть на Ваш День народження? Як вчинять, коли Ви будете потребувати допомоги? Як вчинять, коли із Вас хтось захворіє? Як вчинять, коли Ви загубились у незнайомому місті? Після відповідей старших дошкільників варто здійснити інсценування ситуації, під час якої діти не змогли прийняти правильне рішення та проговорити її.

«Хто прийде на допомогу?»

Мета: закріпити уявлення старших дошкільників про приязне та вдячне ставлення до однолітків.

Ігрове завдання: діти мають розподілитись на дві групи (хлопчики та дівчатка) та відповісти на питання (відповідь можна намалювати, розповісти): як хлопчик може допомогти дівчинці та як дівчинка може допомогти хлопчику? Як вони можуть допомогти один одному?

«Листи подяки»

Мета: формувати уявлення дітей про вдячне ставлення до однолітків.

Ігрове завдання: діти називають своїх справжніх друзів та пояснюють, чому вони так вирішили. Наприклад: Сашко мій справжній друг тому, що.... Діти мають вирішити, яким чином вони віддячать справжньому другу. Пропонуємо зобразити свій вчинок та надіслати листа до справжнього друга.

«Символ вдячності»

Мета: продовжити формувати вдячне ставлення старших дошкільників до однолітків.

Ігрове завдання: розробити разом із педагогом моделі – символи добродійності, які символізують дитячі вчинки (відповідь добром на добро) та зобразити їх на СХД із різних матеріалів.

«Будинок у якому живе шанобливість»

Мета: формувати у дітей уявлення про добродійність, добродію (надавати допомогу, сприяти однолітку у справі).

Ігрове завдання: діти знаходять цеглинки добродійності (добрий вчинок до однолітка) та будують дім, у якому живе шанобливість. У кожної дитини цеглинка різного кольору. Процес тривалий, тому варто педагогу сприяти його закінченню (нагадування, пояснення, уточнення) та здійснити позитивний аналіз будівництва та самого будинку після завершення будівництва.

«Сіячі добра»

Мета: формувати емоційно-позитивну налаштованість та бажання бути «сіячами добра» – добродійними.

Ігрове завдання: діти мають висіяти зерна добра (чорнобривці або інші квіти); намалювати як квітка допомагає дитині творити добро – бути добродійним (здійснити вчинок); подарувати квітку однолітку та розповісти, яким чином вона допоможе йому бути добродійним.

«Джерельце шанобливості»

Мета: закріпити уявлення дітей про шанобливість та її прояви до однолітків у різних життєвих ситуаціях.

Ігрове завдання: діти мають у колективній праці (СХД) виготовити джерельце шанобливості та уявити, що воно діє вдень і вночі. Про своє бажання надати допомогу однолітку або здійснити добрий вчинок можна розповісти джерельцю, а потім діяти на добро.

Заняття за змістом казки «Шанобливість» із використанням рефлексивно-експліцитного методу.

Вступна частина: вітальне слово вихователя та повідомлення мети зустрічі, шляхів її досягнення. Сьогодні ви дізнаєтесь про шанобливість та про шанобливу людину (людину, яка вміє бути шанобливою). Шанобливу людину можна помітити навколо нас. Що відрізняє шанобливих людей від непоштивих? (відповіді дітей). Вони привітні, усміхаються під час зустрічі, доброзичливі, вдячні, поряд із ними комфортно. Такі люди люб'язні, можуть надати безкорисливу допомогу (просто так допомогти), радіють за товариша, бажають йому добра.

Давайте подумаємо, чому потрібно бути шанобливим? Кожного дня ви спілкуєтесь, граєте із однолітками і відчуваєте себе добре, коли до вас ставляться по-доброму, коли вам допомагають діти, друзі. Вас цінують як товаришів, друзів, партнерів по грі. Уявіть собі, що поряд із вами шаноблива дитина, а Ви – непоштива дитина. Ви зла, жадібна, байдужа дитина, яка є жорстокою до своїх товаришів та друзів, доброю ніколи не була і не хоче бути. Але хоче, щоб із ним дітки грали, спілкувались по-доброму, були шанобливими. Скажіть, шанобливі дітки будуть грати та спілкуватись із недобрими, непоштивими дітками? (Ні). А Чому? (Бо вони недобрі, байдужі до проблем друзів та товаришів, заздрять їм, думають тільки про себе, непоштиві). Уявіть, що одного разу непоштива дитина стає шанобливою. Скажіть, ви з шанобливою дитиною будете грати, спілкуватись? (Так). Отже, важливо, щоб поряд із нами були шанобливі люди і ми були шанобливими, якщо бажаємо щоб нас цінували. Важливо, щоб були поряд люди, які хочуть нам допомогти і відповісти на нашу допомогу добром. Давайте будемо міркувати, що таке шанобливість та що таке бути шанобливою дитиною, як шанобливість проявляється і як це шанувати інших дітей. Стане в пригоді казка.

Основна частина: розповідання або читання тексту казки «Шанобливість» із циклу казок «Країна Великодушності» С. Васильєвої.

Жили собі Чарівниці. Кожного ранку вони збирались у мандри щоб знайти шанобливих людей, а зустрівшись увечері розповідали історії про людей, які вміють бути шанобливими до інших. Кожна історія нагадувала їм

про головне – вони ще потрібні людям, а особливо дітям, які вчаться бути шанобливими. Цього разу їх вразила зустріч із двома хлопчиками. Чарівниці надали їм імена – Шанобливий та Непоштивий. Шанобливий хлопчик був привітним до однолітків, цінував їх тільки за те, що вони є, вмів просто так допомогти, подякувати за допомогу добрим вчинком. Непоштивий хлопчик робив все навпаки: не вітався, навіть не висловлював побажань діткам на День народження. Не цікавився їхніми мріями та бажаннями; не вважав за потрібне дарувати подарунки навіть тим дітям, які були йому трішки симпатичними; ніколи не дякував та не вмів відповідати добром на добро. Як завжди, у вільний час діти грали на стадіоні у футбол. Після гри та перемоги хлопчики, повертаючись додому, розповідали про свої досягнення та вміння, мріяли бути справжніми футболістами. Та ось діти помітили, що двоє хлопчиків зникли та з'явилися одночасно. Що сталося в цей час? Хлопчики потрапили до казки.

«Навколо лісова галявина. Вони вирішили пройти далі. На своєму шляху вони зустріли струмок. Місток був занадто тонким для двох пішоходів. Сашко пропустив Артема вперед. Зробивши кілька кроків, Артем похитнувся і впав у воду. Кілька секунд і Сашко прийшов йому на допомогу. Витягнув його із води і запропонував свій сухий одяг. Артем не розумів що відбувається.

-Навіщо ти мені допоміг?

-Просто так.

-То ти сильний?

-Ні. Але чомусь я відчув силу і зміг витягнути тебе із води. Це мабуть якісь чари.

Хлопчики грілись на сонечку і дивились на воду. Ось у річці вони побачили відображення хмарки у вигляді дівчини.

-Дивись, це чарівниця! – голосно сказав Сашко. Це вона дала мені силу.

-Я в чарівниць не вірю, - сказав Артем. Я вірю в те, що ти зробив добру справу – ти врятував мене!».

Дорогою додому Артем намагався бути поблизу Сашка. Йому дуже хотілось його врятувати, стати йому у нагоді, допомогти. Чарівниці були задоволені. Сьогодні вони спостерігали за хлопчиками, які вчилися бути шанобливими один до одного. Сьогодні вони були спокійні за них тому, бо знали, що Сашко і Артем стали друзями навек.

Давайте розглянемо образи героїв казки – двох хлопчиків – шанобливого та непоштивного. Згадайте, хлопчик шанобливий – який? Що його відрізняє від непоштивного? Як вплинув шанобливий хлопчик на непоштивного? (у вчинку довів важливість бути шанобливим). Що зробила одна із Чарівниць? (нагородила шанобливого хлопчика силою). Яким був непоштивий хлопчик? (діти називають його негативні якості). Чому він таким став? (мабуть поряд не було шанобливої дитини). Що відбулося із ним при зустрічі із шанобливим хлопчиком? (шанобливий хлопчик йому допоміг, навчив його творити добро, цінувати однолітків). Як ви думаєте, чому Артем захотів врятувати Сашка? (тому, що Сашко його врятував; він хотів відповісти добром на добро).

А чи серед вас є дітки, яких можна назвати шанобливими. Чому ви так вважаєте? Ось бачите, серед вас є діти і шанобливі, і непоштиві. Як ви думаєте, чому таке ставлення у Олі (шаноблива) до Тані (непоштива)? Що має вчинити Таня, щоб Оля змінила свою думку про неї? Що б ви зробили на місці Олі? (допомогли, розповіли Тані, якою має бути шаноблива дитина, запропонували гру та пораду). Що б ви зробили на місці Тані? (почали цінувати однолітків, товаришів, друзів, творити добрі справи і т.д.).

Підсумкова частина. Скажіть що потрібно нам зробити, щоб бути шанобливими? (відповіді дітей: бути привітними, доброзичливими, добрими, вдячними, цінувати своїх друзів та товаришів, дітей). Давайте з'ясуємо, чим це вам допоможе? (я буду шанобливим: зі мною будуть грати та спілкуватись друзі, товариші та діти, я навчуся цінувати себе і дітей, я буду добрим, доброзичливим, вдячним та радісним). Молодці! Ви прийняли правильне рішення. Будемо вчитися бути шанобливими.

Діагностичні матеріали вивчення особливостей прояву базових якостей у старших дошкільників

Додаток Д

Матеріали для діагностування проявів чуйності у дітей старшого дошкільного віку

О. Полякова

Мета бесід зі старшими дошкільниками – з'ясувати, наскільки діти спроможні усвідомити ціннісний зміст чуйності у життєвому просторі. Мета бесіди з вихователями ДНЗ – з'ясувати ступінь обізнаності дорослих стосовно чуйності, міри її вихованості у дошкільників, методів та засобів впливу на них, умов виховання в дошкільному закладі та сім'ї.

Бесіда-завдання 1 для дітей

Під час проведення бесід передбачено отримання відомостей про старшого дошкільника як суб'єкта моральної поведінки, як дитина розуміє базову якість – чуйність. Бесіда проводиться індивідуально з кожним досліджуваним протягом кількох днів у звичній для дитини атмосфері. Правдиві відповіді діти, ймовірніше, дають людині, до якої вони ставляться прихильно і довіряють їй. В умовах ДНЗ це вихователь чи помічник вихователя, тому формулює запитання вихователь на засадах толерантності і відповіді діти дають на умовах добровільності. Кожній дитині ставлять ряд запитань про чуйність.

Дошкільникам пропонують намалювати на аркуші паперу А4 (художні матеріали та інструменти за вибором дітей) себе у різних іпостасях («Я добрий», «Я злюсь», «Я байдужий», «Я турбуюсь»). Дітей розсаджують по одному для того, щоб вони не перемальовували ідеї, уявлення інших. На зворотному боці «художньої» роботи записують відповіді автора. На художні якості роботи не звертають уваги, ціннісним є її змістове наповнення. Дошкільнята виконують малюнки (за бажанням) за темою моральної якості у різні дні (один малюнок на день).

Бесіда-анкета 2 для дітей

Ім'я, прізвище _____ стать: дівчинка, хлопчик; вік 5, 6 (7)

1. Ти знаєш, що таке чуйність? – так – ні – інше –
2. Ти помічаєш, коли твоїм близьким погано? – так – ні – інколи – інше
3. Ти чуйна дівчинка (чуйний хлопчик)? – так – ні – не знаю – інколи – інше
4. До кого ти ставишся чуйно? – мами – тата – бабусі – дідусь – брата – сестри – подруги (друга) – інших

Бесіда 3 для дітей

Мета бесіди – з'ясувати особливості уявлення старших дошкільників щодо чуйності як реальності, зміст якої становлять моральні взаємини з оточуючими різного віку, статі, статусу тощо. Спрямованість на осмислення досліджуваними елементарних форм уявлення та знань про чуйність як регулятор поведінки є важливою передумовою формування цих якостей. Процедурою проведення бесіди виключають можливість втручання дорослого у перебіг розмірковувань дітей, уточнення чи пояснення. Якщо дитина ініціює діалог-розмірковування, звертається за роз'ясненням, то вихователь може лише чіткіше повторити запитання.

Бесіда-анкета 4 для дітей

1. Як ти проявляєш свою чуйність до близьких тобі людей? я жалію їх – висловлюю своє співчуття – співпереживаю разом із ними – надаю реальну допомогу
2. Батьки до тебе ставляться чуйно? – так – ні – не знаю – інколи – інше
3. Чому? _____
4. Чому до людей ти ставишся чуйно?
для похвали – із жалості – щоб відчепились – на прохання –
5. Хто до тебе ставиться не чуйно? Мама – тато – бабуся – дідусь – брат – сестра – подруга (друг) – інші
6. Чому ти так думаєш? _____
7. Про яку людину можна сказати, що вона чуйна? _____

8. Чому? _____

Відповіді засвідчують, з яких життєвих вражень складаються індивідуальні узагальнені уявлення, знання про чуйність та відповідний досвід дитини, які базові якості є для дошкільника найважливішими, з чим дитина пов'язує задоволення своєю поведінкою.

Бесіда-анкета 5 для вихователів

У повсякденній практичній діяльності домірний 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 як з індивідуальними особливостями дітей, так і власними особистісними якостями, досвідом, авторитетом.

Бесіду проводять із вихователями, які працюють з дітьми протягом певного часу. Вихователь виступає експертом в оцінюванні базових якостей – чуйності, співчуття, турботливості, готовність допомогти. Педагог спочатку сам відповідає на запитання:

Метод анкетування

Метод використовують з метою визначення міри поінформованості членів родини (батьків) щодо уявлень та знань їхніх дітей про чуйність. Анкета містить кілька запитань, однакових для вихователів та батьків, що уможлиблює їх порівняння. Вихователі, батьки дають свої оцінки одним і тим самим явищам та проявам.

Анкета 1 для вихователів про дитину

Ім'я, прізвище _____ стать: дівчинка, хлопчик; вік 5, 6 (7)

1. Дитина знає, що таке чуйність? – так – ні – інше
2. Ви можете називати її (його) чуйним? – так – ні – не знаю – інколи – інше. Чому?

3. До кого дитина ставиться чуйно? до всіх – до однолітків – до подруги (друга) – до рідних – не помічала – інших
4. Чому? – щиро співчуває – розраховує на похвалу – із жалості – із користі – щоб відчепились
5. Як вона (він) проявляє свою чуйність до них?
 - а) – емоційними проявами радості чи смутку (сльозами, обіймами) – жаліє їх – висловлюю своє співчуття – співпереживає разом із ними –
 - б) – словами підтримки – похвали – повчання чи настанови –
 - в) – несподіваними подарунками –
 - г) – інше –
6. Дошкільник до дітей ставиться чуйно? – так – ні – не знаю – інколи – не звертала (не звертав) уваги
7. До дітей якої статі він (вона) проявляє чуйність частіше? – хлопчиків – дівчаток

Анкета 2 для батьків про дитину

Ім'я, прізвище _____ стать: дівчинка, хлопчик; вік 5, 6 (7)

1. Що таке чуйність? _____
2. Ви помічаєте, коли дитині погано? – так – ні – не знаю – інколи – інше
3. Про яку людину можна сказати, що вона чуйна? Чому? _____
4. Ви чуйна людина? – так – ні – не знаю – інколи – інше
5. Ви до дитини ставитесь чуйно? – так – ні – не знаю – інколи – інше – не замислювалась (не замислювався)
6. Чому? – вона вередлива – байдужа – лагідна – імпульсивна – спокійна – не замислювалась (не замислювався)– інше
7. Ви помічаєте, коли вашій дитині погано? так – не знаю – інколи – не звертала (не звертав) уваги – інше
8. Як Ви проявляєте свою чуйність до дитини?
 - а) – емоційними проявами радості чи смутку (сльозами, обіймами) – жалію її – висловлюю своє співчуття – співпереживаю разом із нею
 - б) – словами підтримки – похвали – повчання чи настанови

- в) – несподіваними подарунками
 - г) – інше
9. Дитина до Вас ставиться чуйно? – так – ні – не знаю – інколи – інше – не замислювалась (не замислювався). Чому? _____
10. Як дитина проявляє чуйність до Вас?
- а) – емоційними проявами радості чи смутку (сльозами, обіймами) – жаліє Вас – висловлює своє співчуття – співпереживає разом із Вами
 - б) – словами підтримки, похвали
 - в) – несподіваними подарунками
 - г) – інше

Анкета 3 (для вихователів)

1. Що таке чуйність?
2. Ви помічаєте, коли дитині погано?
3. Кого Ви називаєте чуйним? _____
Чому? _____
4. Ви чуйна людина? – так – ні – не знаю – інколи – інше
5. Ви до дітей ставитесь чуйно? – так – ні – інколи – не замислювалась (не замислювався)
Чому? – не маю часу – це не важливо – інше –
6. Як Ви проявляєте свою чуйність до дітей?
 - а) – емоційними проявами радості чи смутку (сльозами, обіймами) – жалію їх – висловлюю своє співчуття – співпереживаю разом із ними
 - б) – словами підтримки – похвали – повчання чи настанови
 - в) – несподіваними подарунками
 - г) – інше

Означені методи засвідчують загальні тенденції та уявлення дорослих про якісні характеристики досліджуваних.

**Матеріали для діагностування проявів
спільної діяльності у дітей старшого дошкільного віку**

С. Нечай

Умовні ситуації спільної діяльності

Ситуація 1. «Ремонт книжок».

Мета: розкрити уявлення дітей про однолітків як можливих партнерів спільної діяльності.

Методика проведення: дитині пропонується книжка, що вимагає ремонту, і ставляться такі запитання:

- Подивися на цю книжку, ти б міг її полагодити?
- Як ти вважаєш, ти сам впораєшся з цією роботою, чи краще, щоб тобі хто-небудь допоміг?
- З ким би ти став виконувати завдання? Чому?
- Розкажи, як ви працюватимете? Хто що робитиме?
- Чим ти закінчиш свою роботу?
- Коли ти перевірятимеш свою роботу?
- Що ти перевірятимеш?
- Навіщо ти перевірятимеш свою роботу?
- А чи можна було по-іншому організувати цю роботу?

Ситуація 2. «Листопад».

Мета: виявити уявлення дітей про правила і способи співпраці в мікрогрупі (четверо-шестеро дітей).

Методика проведення: дитині пропонується розглянути картинку із зображенням групи дітей, що разом прибирають осінні листя в парку, і відповісти на запитання:

- Чим зайняті діти? Що робить кожна дитина?
- Чи зможуть вони добре виконати почату справу? Чому ти так думаєш?
- Як ти думаєш, що діти говорять один одному під час роботи?

- Якби вихователь доручив тобі прибирання листя, кого з дітей ти запросив би собі на допомогу?
- Розкажи, як би ви організували роботу: з чого почали, що зробили потім?

Ситуація 3. «Будуємо міст».

Мета: вивчити уявлення дітей старшого дошкільного віку про правила і способи узгодження дій під час взаємодії з однолітком у парі, уточнити вміння вести діловий діалог.

Методика проведення: індивідуально кожній дитині для прослуховування пропонується ситуація такого змісту:

- на занятті вихователь розділив дітей на пари і дав завдання побудувати широкий міст на дві смуги, щоб можна було провозити машинки кожному у свій гараж. Марійка відразу запропонувала Петрику:
- Давай разом будувати міст, щоб наші машини вільно по ньому проїжджали.
- Ні! Я сам знаю, як потрібно робити, – відмовився Петрик і почав будувати сам.

Коли міст був готовий, Марійка і Петрик почали провозити машинки кожний у свій гараж. Незабаром зустрілися на мосту, але він виявився вузьким, тільки одна машинка могла по ньому проїхати.

- А нумо, дай я проїду, – зажадав Петрик.
- Ні, пропусти мене, – попросила Марійка.
- Ще чого! Це ти йди з мого моста! – розсердився Петрик, схопив Машину машинку і скинув із мосту.
- Я з тобою не гратиму, – образилася Марійка. Так і не вийшло у дітей нічого, одні сльози й образи.

Після викладу ситуації дитині ставляться такі запитання:

- Як ти думаєш, чому в Маші і Петрика нічого не вийшло?
- Порадь дітям, що треба було зробити, щоб уникнути сварки?

- Як би вчинив ти, якби тобі і твоєму другові теж захотілося побудувати міст, щоб по ньому вільно рухалися ваші машини?
- Як можна пояснити іншому свій задум?
- Що потрібно робити, якщо не зрозумів?
- Що потрібно робити, якщо у тебе інша думка? Як знайти згоду?

Фіксуються:

- обсяг і адекватність уявлень про правила та способи спільної діяльності;
- усвідомленість (тобто відповідність дитячих уявлень про правила і способи спільної діяльності поставленим у змісті ситуацій завданням);
- доказовість (уміння обґрунтувати і співвіднести певну ситуацію спільної діяльності із необхідністю застосування в ній того або іншого правила).

Спеціально підібрані практичні

експериментальні ситуації спільної діяльності

- ситуація «Складемо картинку (пазли)» (міжособистісне партнерство дітей на основі спільно-індивідуальної моделі співпраці, яка передбачає, що кожна дитина – учасник діяльності виконує свою роботу індивідуально (складає з розрізнених картинок половину цілого зображення) і на завершальному етапі учасники об'єднують свої елементи в загальну композицію);
- майстерня «Готуємо ляльок для настільного театру» (міжособистісне партнерство на основі спільно-послідовної моделі співпраці, яка передбачає послідовне виконання дій учасниками, коли результат дії, виконаної одним учасником, стає предметом діяльності іншого);
- методика «Рукавиці», автори Ю. Афонькіна, Г. Урунтаєва (модифікована нами) (ситуація передбачає використання дітьми спільно-взаємодіючої моделі співпраці учасників);

- майстерня «Виготовляємо панно «Острів скарбів»» (міжособистісне партнерство на основі спільно-взаємодіючої моделі співпраці всієї групи дітей).

Під час аналізу результатів міжособистісного партнерства в експериментальних ситуаціях застосовується комплексний показник, що охоплює три позиції: узагальнена структура спільної діяльності; способи комунікації, що використовуються у процесі спільної діяльності; моделі спільної діяльності.

Діагностична методика «Рукавиці»

Автори Ю. А. Афонькіна, Г. А. Урунтаєва (оригінальна).

Мета: вивчити комунікативні уміння дитини, виявити уміння дітей приходити до загального рішення для досягнення результату діяльності.

Обладнання: силуетне зображення рукавиць, набір кольорових олівців.
Методика проведення: двом дітям одного віку пропонують по одному зображенню рукавиці і просять прикрасити їх, але так, щоб вони склали пару, були однакові. Відразу пояснюють, що спочатку потрібно домовитися про характер візерунку, а потім вже приступати до малювання. Дітям видають один набір олівців, попереджаючи, що ними потрібно ділитися.

Фіксують: уміння домовлятися про загальне рішення поставленого завдання.

Модифікація

Мета: проаналізувати уміння дітей виконувати діяльність за спільно-взаємодіючою моделлю співпраці.

Обладнання: дітям надається вибір з декількох пар рукавичок різного кольору і розміру, кожному з дітей набір олівців (по шість штук). Пари дітей підбираються за їхнім бажанням.

Методика проведення: парі дітей слід разом вибрати паперові силуети рукавичок, придумати візерунок, намалювати його і вручити ляльці (дівчинці Маші або хлопчику Миколі).

Для успішної роботи дітям треба вступити в міжособистісне партнерство: здійснити узгодження на етапі ухвалення загальної мети

(домовитися, для кого прикрашатимуть рукавички), у процесі планування і перебігу діяльності: вибрати дві рукавички на праву і ліву руку одного розміру з кількох, вирішити, який загальний візерунок малювати, реалізувати спільний задум і наприкінці оцінити результат спільної роботи.

Анкета для вихователів

Шановні вихователі! Ми проводимо дослідження з проблеми формування у старших дошкільників міжособистісного партнерства в дошкільній навчальній установі. Будемо вдячні, якщо Ви допоможете нам, відповівши на такі запитання:

1. Ваш стаж роботи –
2. На Ваш погляд, міжособистісне партнерство –це:
 - а) система взаємостосунків людей між собою;
 - б) тип взаємодії у спільній діяльності;
 - в) спілкування, засноване на діалозі;
 - г) /свій варіант/.
3. Які варіанти моделей міжособистісного партнерства дошкільників з однолітками Вам відомі?
4. Чи вважаєте Ви необхідним формувати міжособистісне партнерство у практиці роботи дошкільної установи?
5. В яких видах діяльності Ви використовуєте міжособистісне партнерство дітей у практиці роботи дошкільної установи?
 - а) ігрова діяльність; б) навчальна діяльність (заняття); в) трудова діяльність;
 - г) самостійно-художня діяльність; г) /свій варіант/.
6. Які умови Ви враховуєте, об'єднуючи дітей для спільної роботи?
7. Які труднощі Ви відчуваєте, організовуючи дитяче міжособистісне партнерство, і в якій допомозі відчуваєте потребу?

**Матеріали для діагностування проявів
справедливості у дітей старшого дошкільного віку**

Н. Шкляр

Анкета для дітей старшого дошкільного віку

1. Що таке справедливість? – здатність справедливо оцінити дії інших
2. Що таке несправедливість?
3. А ти хочеш знати, що таке справедливість?
4. Із тобою чинили несправедливо? Коли це було?
5. А ти завжди чиниш справедливо?
6. А ти чинив(ла) несправедливо? Коли це було?
7. Як потрібно реагувати на несправедливе ставлення до себе? Навіщо? (дитина розуміє причину та намагається виправити ситуацію)
8. Коли потрібно бути справедливим? (ігрові ролі, під час гри, чергування, праці, на змаганнях)
9. Ти зможеш забрати іграшку у іншої дитини, яка тобі сподобалась?
10. Ти будеш намагатися виправляти несправедливі ситуації? (якщо так – то як саме? Як потрібно зробити?)
11. Ти хочеш знати, що потрібно робити, коли з тобою чинять несправедливо?

Питання для обговорення змісту

художнього твору Н. Забіли «Зайчикова хатка»

1. Хто потрапив у біду в казці? Чому?
2. В казці є несправедливий вчинок? Хто його скоїв? Чому?
3. Хто йому допоміг?
4. Як би ти назвав вчинок лисички стосовно зайчика?
5. Як можна назвати вчинок півника щодо зайчика?
6. Яке в тебе ставлення, почуття до лисички?
7. Можна вчиняти так, як лисичка? Чому?

Анкета для батьків

1. На Вашу думку, що таке справедливість?
2. Що таке несправедливість?
3. Ви завжди чините справедливо?
4. Ви хотіли б, щоб Ваша дитина завжди чинила справедливо?
5. Ви обговорюєте поведінку дитини, коли вона чинить несправедливо?
6. Ви обговорюєте з дитиною поведінку іншої людини(дитини), коли та чинить несправедливо?
7. Чи обговорюєте Ви з дитиною приклади справедливого і несправедливого вчинку, читаючи журнали, книжки, переглядаючи телепередачі?
8. Ви можете визнати свій вчинок несправедливим?
9. Ви б хотіли дізнатися, як виховувати у дитини таку якість, як справедливість?

Анкета для вихователів старших груп ДНЗ

Шановний колего!

Просимо Вас заповнити анкету, присвячену дослідженню проблеми формування у старших дошкільників уявлення про «справедливість» у ставленнях один до одного. Анкета анонімна. Результати опитування будуть використані тільки в узагальненому вигляді. Уважно прочитайте запитання та позначте той варіант, який найбільш відповідає Вашій позиції.

Дякуємо Вам за відповіді!

1. Як Ви вважаєте, що таке справедливість?

1) позитивне; 2) негативне; 3) інше (що саме?).

2. Як Ви вважаєте, що таке несправедливість?

1) позитивне; 2) негативне; 3) інше (що саме?).

3. На Ваш погляд, справедливі стосунки – це:

- справедливі взаємовідносини дітей один з одним;
- допомога у спільній діяльності;
- якість характеру;

- моральна якість;
- свій варіант.

4. Які види методичної роботи у закладі Вам найкраще б допомогли у формуванні уявлень старших дошкільників про справедливість у ставленнях один до одного:

- взаємовідвідування відкритих занять у ДНЗ;
- анкетування педагогів ДНЗ з питань всебічного розвитку особистості дитини;
- консультації з означеної тематики;
- участь у спільних педрадах, круглих столах тощо;
- спільні методичні об'єднання творчих груп вихователів;
- взаємообмін педагогічним досвідом між вихователями дітей старшого дошкільного віку;
- моніторинг ефективності роботи.

5. Як Ви вважаєте, які форми роботи з батьками допоможуть підвищити рівень сформованості у старших дошкільників уявлень про справедливе ставлення один до одного? (позначте не більше трьох відповідей):

- батьківські збори;
- семінари, тренінги, круглий стіл;
- спільні заходи (екскурсії, свята);
- індивідуальні бесіди, зустрічі тощо;
- інше (що саме?).

6. Проблема формування уявлення про справедливість є актуальною для Вас у Вашій роботі ? (позначте не більше трьох відповідей)

1) так; 2) ні; 3) не знаю; 4) свій варіант.

7. Які труднощі Ви відчуваєте у формуванні справедливого ставлення дітей один до одного?

***Висловлюємо щиру подяку
за плідну співпрацю педагогічним колективам:***

- ДНЗ № 100 «Казка» Дарницького району м. Києва в особі завідувача Дралюк Яни Миколаївни;
- ДНЗ № 521 Дніпровського району м. Києва в особі керівника Антонішиної Вікторії Леонідівни;
- ДНЗ № 648 Солом'янського району м. Києва в особі керівника Бубліченко Людмили Леонівни;
- ДНЗ № 211 Солом'янського району м. Києва в особі керівника Сиваченко Ірини Леонідівни;
- ДНЗ № 544 Шевченківського району м. Києва в особі завідувача Стьожки Маргарити Миколаївни;
- ДНЗ № 419 Шевченківського району м. Києва в особі завідувача Хміляр Світлани Тарасівни;
- Управлінню освіти виконавчого комітету Полтавської міської ради в особі начальника управління Дорохової Наталії Григорівни та головного спеціаліста з питань дошкільної освіти Цехмистро Олени Іванівни;
- Міському методичному кабінету Управління освіти виконавчого комітету Полтавської міської ради в особі завідувача Козлової Ірини Володимирівни та методистів із дошкільної освіти Шептун Ольги Нестерівни, Васильєвої Олени Олександрівни;
- Полтавському обласному інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського в особі ректора Зелюка Віталія Володимировича та методиста відділу дошкільної, початкової освіти та спеціальної освіти Пасяди Марини Ігорівни;
- ДНЗ № 2 «Віночок» м. Полтави в особі завідувача Рвачової Антоніни Анатоліївни;

- ДНЗ №7 «Теремок» м. Полтави в особі завідувача Лазоренко Галини Йосипівни;
- ДНЗ № 13 «Сонечко» м. Полтави в особі завідувача Цомартової Галини Павлівни;
- ДНЗ № 17 «Школа здоров'я» м. Полтави в особі завідувача Хилименко Лариси Миколаївни;
- ДНЗ № 34 «Журавлик» м. Полтави в особі завідувача Осауленко Валентини Олексіївни;
- ДНЗ № 36 «Школа здоров'я» м. Полтави в особі завідувача Соколової Любов Іванівни;
- ДНЗ № 40 «Ромашка» м. Полтави в особі завідувача Крупник Надії Володимирівни;
- ДНЗ № 46 «Бджілка» м. Полтави в особі завідувача Джупій Тетяни Борисівни;
- ДНЗ № 55 «Незабудка» м. Полтави в особі завідувача Токар Олени Віталіївни;
- ДНЗ № 63 «Казка» м. Полтави в особі завідувача Тимощук Ірини Сергіївни;
- ДНЗ № 65 «Школа здоров'я» м. Полтави в особі завідувача Шматко Лілії Олександрівни;
- ДНЗ № 71 «Вишенька» м. Полтави в особі завідувача Євенко Світлани Владиславівни;
- НВК (ЗНЗ-ДНЗ) № 16 м. Полтави в особі директора Явтушенка Віктора Івановича;
- СНВК № 45 м. Полтави в особі директора Шаповал Алли Олексіївни;
- СНВК № 85 «Лебідка» м. Полтави в особі завідувача Ландар Тетяни Григорівни;

- ДНЗ № 1 «Лісова пісня» м. Ірпінь Київської області в особі завідувача Нельзіної Марії Дем'янівни та методиста Батуринець Алли Михайлівни;
- ДНЗ № 65 «Космонавт» м. Сімферополя в особі Шарко Ірини Михайлівни;
- ДНЗ № 86 «Незабудка» м. Сімферополя в особі Русанової Тетяни Валеріївни;
- НВК «Червоні вітрила» м. Сімферополя в особі Короткової Світлани Миколаївни;
- ДНЗ № 67 «Сонячний» м. Краматорська Донецької області в особі завідувача Безсонової Ольги Костянтинівни;
- ДНЗ № 47 «Берізка» м. Краматорська Донецької області в особі завідувача Плосконної Марини Володимирівни;
- ЦРД м. Луганська в особі директора Лащонової Ірини Анатоліївни;
- ДНЗ № 39 м. Луганська в особі завідувача Великої Олени Володимирівни;
- НВК № 1 м. Рівного в особі директора Патій Галини Василівни;
- Центру розвитку і творчості дітей «Моя умничка» м. Києва в особі директора Рагозіної Вікторії Валентинівни.

Авторський колектив монографії
**«Науково-методичне забезпечення формування базових якостей
старшого дошкільника у дошкільному навчальному закладі»**
за заг. ред. О. Рейпольської

Рейпольська Ольга Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Беленька Ганна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Гавриш Наталія Василівна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Рагозіна Вікторія Валентинівна, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Нечай Світлана Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Маршицька Вікторія В'ячеславівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Остряньська Олена Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Васильєва Світлана Андріївна, науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Полякова Ольга Петрівна, науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Шкляр Наталія Анатоліївна, науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Рейпольська Ольга Дмитрівна
Беленька Ганна Володимирівна
Гавриш Наталія Василівна та ін.

**ФОРМУВАННЯ
БАЗОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДНЗ**

Монографія

Літературний редактор *І.П. Білоцерківець*

Підписано до друку 19.05.2015 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times. Ум. друк. арк. 19,29.
Наклад 300 прим. Зам. № 26598

Видавець і виготовлювач:
ТОВ «ДРУКАРНЯ МАДРИД»
61024, м. Харків, вул. Ольмінського, 11
Тел.: (057) 756-53-25
www.madrid.in.ua info@madrid.in.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
ДК №4399 від 27.08.2012 року