



Національна академія  
педагогічних наук України



Інститут проблем виховання

# ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЄКТУВАННЯ

Навчально-методичний посібник



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

**Освітнє середовище закладу дошкільної освіти:  
технології проєктування**

Навчально-методичний посібник

Кропивницький  
2021

УДК 373.32:373.2:006.052  
О-72

*Схвалено для використання в освітньому процесі рішенням  
Експертної комісії з дошкільної педагогіки і психології  
МОН України  
(протокол № 3 від 25 червня 2021 року)  
Ресстраційний номер у Каталозі надання грифів навчальній літературі  
та навчальним програмам  
№ 1.0012-2021*

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Інституту проблем виховання  
НАПН України (протокол № 5 від 27 травня 2021 року)*

**Авторський колектив:**

О. Д. Рейпольська (передмова, післямова, розділ 1, розділ 2); І. М. Гудим (розділ 6),  
І. В. Луценко (розділ 4), В. О. Луценко (розділ 5), Л. І. Зайцева, Г. Г. Цветкова (розділ 3).

**Рецензенти:**

**Брежнєва О. Г.** — доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної  
освіти Маріупольського державного університету;

**Дралюк Я. М.** — завідувач закладу дошкільної освіти № 100 «Казка», м. Київ.

Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєкту-  
вання : навч.-метод. посібник / О. Д. Рейпольська, І. М. Гудим, Л. І. Зайцева,  
І. В. Луценко, В. О. Луценко, Г. Г. Цветкова ; за ред. О. Д. Рейпольської. —  
Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021.— 222 с.

ISBN 978-966-189-611-5

Навчально-методичний посібник «Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування» підготовлений колективом співробітників лабораторії дошкільної освіти та виховання Інституту проблем виховання НАПН України за результатами прикладного дослідження. У посібнику презентовано технології проєктування освітнього середовища в закладі дошкільної освіти для індивідуального розвитку дітей старшого дошкільного віку. Перспективність проєкту наукового дослідження полягає в можливості проєктування освітнього середовища ЗДО та оптимізації педагогічної діяльності в ньому на засадах цілепокладання, комплексності, партнерства та інноваційності в організації процесу становлення й індивідуального розвитку особистості в старшому дошкільному віці. Цільовою групою користувачів є: вихователі, методисти, завідувачі закладів дошкільної освіти, слухачі закладів післядипломної педагогічної освіти, викладачі закладів вищої освіти, аспіранти, студенти спеціальності «Дошкільна освіта».

УДК 373.32:373.2:006.052

ISBN 978-966-189-611-5

© Інститут проблем виховання НАПН України, 2021  
© ТОВ «Імекс-ЛТД», 2021

# ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b> .....	11
1.1. Аналіз проблеми створення освітнього середовища в психолого-педагогічній теорії й практиці.....	11
1.2. Психолого-педагогічні основи розвитку особистості старшого дошкільника як чинники створення розвивального освітнього середовища.....	27
1.3. Зв'язок і взаємодія соціалізації та індивідуалізації в проектуванні освітнього середовища для індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку.....	54
<b>РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</b> .....	62
2.1. Особистісно орієнтований підхід як основа проектування розвивального освітнього середовища.....	62
2.2. Організаційний підхід до проектування розвивального освітнього середовища.....	69
2.3. Творчий підхід як основна вимога до діяльності педагога в процесі проектування розвивального освітнього середовища.....	76

**РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ПРИРОДНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....79**

3.1. Змістова характеристика природного освітнього середовища .....79

3.2. Технологія розвитку старшого дошкільника в природному освітньому середовищі.....99

**РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА.....107**

4.1. Змістова характеристика соціально-комунікативного середовища.....107

4.2. Технологія розвитку старшого дошкільника в предметно-ігровому середовищі.....159

**РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА.....174**

5.1. Змістова характеристика соціально-комунікативного середовища.....174

5.2. Технологія розвитку старшого дошкільника у соціально-комунікативному середовищі.....183

**РОЗДІЛ 6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....190**

6.1. Змістова характеристика інклюзивного освітнього середовища.....190

6.2. Технологія розвитку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.....199

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....208**

## ПЕРЕДМОВА

Одним із важливих інтегрованих критеріїв прогресу людства в цілому є рівень гуманізації суспільства. У свою чергу система освіти є показником рівня цього процесу, а також засобом для його реалізації. Перед сучасною системою освіти стоїть завдання формування основ розуміння світу як такого, що постійно змінюється, в якому особистість перебуває в стані постійного творця цього світу та самої себе, головним результатом і умовою чого є гармонія людини із собою, зі світом, а це посилює інтерес до педагогічних досліджень питань самосвідомості, формування ціннісного ставлення особистості до себе.

Окрім того, у нормативних документах, які регламентують освітню діяльність, а саме в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, Законі України «Про Освіту», Законі України «Про дошкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст., визначено основні принципи освіти в нашій державі, які передбачають орієнтацію на особистість, формування в неї свідомого, ціннісного ставлення до навколишньої дійсності і самої себе, забезпечення орієнтації на особистість як на представника певної статі.

Проведений аналіз науково-методичних джерел і сучасних тенденцій, що склалися в дошкільній педагогічній науці

й практиці, дав можливість сформулювати ряд протиріч між:

— процесами входження України до світового освітнього простору та необізнаністю українських педагогів із прогресивними ідеями в розвитку дошкільної освіти;

— необхідністю реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини як суб'єкта життєдіяльності, здатного ціннісно ставитися до себе, і традиційним знанневим підходом до її розвитку, орієнтацією на формальні результати;

— процесами інноваційних змін, притаманних сучасному освітньому просторові України, і недостатньою професійною компетентністю вихователів ЗДО в галузі створення та забезпечення необхідних умов щодо проектування освітнього середовища в ЗДО як засобу індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Мета науково-дослідної роботи полягала в розробці та експериментальній перевірці технологій проектування освітнього середовища у закладі дошкільної освіти для індивідуального розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Завдання дослідження: проаналізувати стан розроблення проблеми проектування освітнього середовища в ЗДО як засобу індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку у виховній практиці; уточнити сутність і структуру понять «освітнє середовище ЗДО» та «індивідуальний розвиток старшого дошкільника»; розкрити особливості проектування освітнього середовища в ЗДО як засобу індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку; обґрунтувати та експериментально перевірити технології проектування освітнього середовища в ЗДО як засобу індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку; отримані результати дослідження запровадити в практику професійної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти та підготовку майбутніх вихователів у закладах вищої освіти.

Наукова обґрунтованість запропонованого дослідження обумовлена покладеними в її основу: методологічними під-

ходами (системним, особистісно орієтованим, культурологічним, компетентнісним); концепціями, присвяченими вивченню особливостей формування особистості дитини (І. Бех, Ш. Амонашвілі, К. Вентцель, Я. Каменський, Я. Корчак, А. Макаренко, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, В. Сухомлинський та ін.); науковими концептуальними підходами до організації суспільної дошкільної освіти (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, С. Кузьменко, Т. Поніманська).

Теоретичним підґрунтям вивчення проблеми проектування освітнього середовища в ЗДО як засобу особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку є наукові доробки вчених, виконані в межах проблематики щодо: філософсько-соціологічної концепції сутності культури особистості (М. Каган, М. Колесов, В. Крисаченко, Б. Марков); психологічної теорії особистості (Л. Виготський, 1982; О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); розвитку особистості в дошкільному віці (Л. Артемова, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, С. Ладивир, П. Якобсон); теорії суб'єктивних ставлень (О. Лазурський, Б. Ломов, В. М'ясищев); особистісно орієтованих підходів до розвитку особистості (І. Бех, І. Якименська); модернізації дошкільної системи освіти (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко та ін.).

Перспективність проекту наукового дослідження полягає в можливості проектування освітнього середовища ЗДО та оптимізації педагогічної діяльності в ньому на засадах цілепокладання, комплексності, партнерства та інноваційності в організації процесу становлення й індивідуального розвитку особистості в старшому дошкільному віці.

Наукове дослідження актуалізує проблему ефективності проектування розвивального середовища в ЗДО, зокрема як засобу особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Становлення й розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку, які може бути забезпечено в умовах закладів



дошкільної освіти, потребують пошуку інноваційного змісту, форм і методів роботи з ними, виконання вихователем посередницької місії між дитиною і суспільством при розв'язанні актуальних проблем особистісного становлення та розвитку.

Суть запланованого дослідження полягає в: розробленні технологій проектування освітнього середовища для індивідуального розвитку старших дошкільників в закладах дошкільної освіти, що дасть можливість оптимізувати діяльність вихователя дітей дошкільного віку щодо успішного розвитку особистості дитини, добирати й застосовувати сучасний зміст, ефективні технології, інноваційні підходи в цілісному освітньому процесі в ЗДО.

Наукові результати, отримані вітчизняними фахівцями, які є визначальними для даного дослідження, такі: розробка проблеми особистісного становлення дошкільника (Л. Божович, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтєв). Вони свідчать, що в основі розвитку особистості лежить предметно-перетворювальна діяльність.

Базовими засадами дослідження є такі основні положення вітчизняних науковців: психічні функції є результатом інтеріоризації продуктів співробітництва в системі «дорослий – дитина» (Л. Зайцева, О. Запорожець, М. Лісіна, Г. Люблінська); вікові сходинки засвідчують зміну форм індивідуального життя (Л. Венгер, В. Мухіна, Н. Непомняща); ідеальна форма дорослості є центральною категорією, що надає цілісності дитинству (Д. Ельконін, Б. Ельконін); провідною характеристикою буття особистості є ставлення (В. Мясіщев, С. Рубінштейн); формою самодетермінації особистості є суб'єктність (Б. Ананьєв, В. Зеньковський, В. Слободчиков, (2002); найважливішою для періоду раннього онтогенезу реальністю вважається переживання (Ф. Василюк, Г. Кошелева, Я. Неверович); середовище розвитку дитини є простором її життєдіяльності, це умови, в яких проходить її життя в ЗДО, у тому числі природне предметно-ігрове, соціальне та

середовище власного «Я» дитини (О. Кононко, К. Крутій, О. Фунтікова).

Основний доробок української психологічної школи останніх десятиліть складають фундаментальні праці П. Чамати (становлення самосвідомості та виховання характеру), О. Жаворонко (відповідальне ставлення до обов'язків), Д. Ніколенка (позитивне ставлення до праці), Б. Баєва (внутрішнє мовлення як засіб повернення на Я), М. Вовчик-Блакитної (передумови розвитку особистості в ранньому дитинстві); Л. Балацької (індивідуальні особливості уяви дітей) та ін.

Істотне значення для розвитку теорії особистості мають теоретико-експериментальні дослідження таких українських психологів, як: Г. Балл (1995), В. Моляко, В. Рибалка (творча активність особистості), І. Бех, М. Боришевський (самосвідомість як механізм регуляції поведінки); Н. Максимова (роль виховання в психічному розвитку дитини) та ін.

Важливу роль у подальшій розробці проблеми індивідуального розвитку дошкільника в освітньому середовищі закладів дошкільної освіти відіграють праці відомих вітчизняних дитячих психологів: В. Котирло (розвиток волі в ранньому онтогенезі), О. Кульчицької (формування моральних почуттів), С. Кулачківської (емоційні взаємини дитини з дорослими), Ю. Приходько (ціннісне ставлення дошкільників до однолітків), О. Проскури (пізнавальна активність та шляхи її оптимізації), С. Тищенко (розвиток внутрішнього світу дитини) та ін.

Незважаючи на істотне зростання кількості досліджень, присвячених проблемі особистості, у вітчизняній педагогіці зберігається значний розрив між теоретико-методологічними засадами, їхньою експериментальною реалізацією та технологічним забезпеченням. Лишаються нечітко визначеними зміст і структура понять «індивідуальний розвиток» та «освітнє середовище закладу дошкільної освіти»; практично відсутні спроби вивчити можливості проектування освітньо-

го середовища в ЗДО як засобу індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку

Отже, у навчально-методичному посібнику подано результати цілеспрямованого прикладного дослідження (2019–2021 рр.) співробітників лабораторії дошкільної освіти та виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

*Ольга Рейпольська, доктор педагогічних наук,  
завідувач лабораторії дошкільної освіти та виховання  
Інституту проблем виховання НАПН України*

# **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО - МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РО- ЗВИТКУ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

## **1.1. Аналіз проблеми створення освітнього середовища в психолого-педагогічній теорії й практиці**

Модернізація системи дошкільної освіти протягом останніх п'яти – шести років сприяла суттєвим змінам у вітчизняній системі дошкільної освіти. Реалізація гуманістичної парадигми, згідно з якою пріоритетним напрямом визначено розвиток і саморозвиток дитини як особистості в різних видах діяльності, актуалізувала поняття «освітнє середовище», що раніше було переважно поза увагою, оскільки, по суті, його майже підмінили поняттям «навчально-виховний процес». Для більшості науковців освітнє середовище є складним поліфункціональним, багатоаспектним явищем і визначається як сукупність різноманітних (психолого-педагогічних, організаційних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, дидактико-методичних тощо) умов, комплексного застосування людських та всіх інших ресурсів для реалізації освітніх цілей. Проблема створен-

ня розвивального середовища та організації освітньої роботи в ньому пов'язана з тим, що переважна більшість педагогів, на жаль, зводить поняття «освітнє середовище» до предметно-просторової організації меблів, обладнання, дидактичних засобів у приміщенні групи, ігноруючи інші аспекти цього феномена (зокрема, можливості особистісного самовизначення дошкільника в різних видах активності попри нав'язування йому діяльності, організованої за ініціативою педагога). Протягом останніх років науковці розробили теоретико-методологічні засади створення освітнього середовища в дошкільному закладі, орієнтованого на особистісний розвиток дитини. Проте досвід роботи закладів дошкільної освіти засвідчує, що для технологічної реалізації означеного завдання існує низка суперечностей, пов'язаних із неготовністю переважної більшості педагогів до здійснення освітньої роботи в розвивальному середовищі дошкільного закладу. Проблему створення освітнього середовища розглядали науковці різних галузей, які вбачали в ньому могутній чинник особистісного зростання, набуття соціального досвіду, пізнання, взаємодії з іншими тощо.

Епохальні соціокультурні зміни стимулюють і визначають становлення нових якостей суспільної свідомості й практики, нового типу культури, наукового мислення й виробничих відносин.

Соціальні та політичні зміни в суспільстві впливають передусім на освіту й культуру. Сьогодні школа має адаптуватися до перетвореного світу й подолати суперечності між стереотипами мислення й діяльності, які склалися впродовж багатьох років, та новими умовами життя сучасного суспільства. Освіта поступово має стати дієвим фактором становлення громадянського відкритого суспільства, в якому особистість, суспільство і держава стануть рівноправними суб'єктами.

Поступово школа набуває самостійності. Цьому сприяє надання автономії навчально-виховним закладам у вирішенні

основних питань діяльності. Завдяки реалізації принципів гуманізації й демократизації, варіативності й альтернативності, багатомірності й розвивального характеру освіти відбувається заміна навчально-дисциплінарної моделі взаємодії вчителя та виховання на особистісно орієнтовану модель, із визначенням головної цінності — особистості дитини. Основна мета традиційної системи освіти — надати знання один раз на все життя — виявилась не здатною до розв'язання, і з'явилась необхідність заміни стратегічної установки «освіта на все життя» на установку «освіта через усе життя».

За таких обставин змінюється саме тип соціалізації особистості: досягається необхідний рівень її свободи, створюються реальні умови для гуманізації свідомості й взаємовідносин у повсякденному житті. Таким чином, освіта має виконати історичну культуро-творчу місію і створити передумови для необхідного переходу від «культури корисності» до «культури гідності» (за Л. Виготським).

Саме тому надзвичайно важливою у вирішенні завдання становлення підростаючого покоління стає проблема організації середовища перебування дітей як механізму введення дитини в соціокультурний світ, світ дорослих, і підготовка її як суб'єкта діяльності в цьому світі.

У психолого-педагогічній науці середовище трактують доволі широко: як середовище життєдіяльності, природне середовище та освітнє середовище. Так, дослідники визначають термінологічний ряд, який використовують у контексті поняття «середовище»: «середовище людини», «середовище людей», «людське середовище», «навколишнє середовище», «життєве середовище», «людське оточення» та ін. (Ясвін, 2000).

За енциклопедичним словником: середовище — це суспільні матеріальні та духовні прояви, які оточують людину. Середовище в широкому розумінні (макросередовище) охоплює

суспільно-економічну систему в цілому: виробничі сили, суспільні відносини й інститути, суспільну свідомість і культуру. Середовище у вузькому значенні (мікросередовище) включає безпосереднє оточення людини.

Г. Щедровицький вважає взаємовідносини організму із середовищем як нерівноправні: суб'єкт є первинним, а середовище планується стосовно нього як таке, що має ту або іншу значущість (Щедровицький, 1993).

Взаємовідносини між навколишнім середовищем та поведінкою людини стали предметом наукових розробок в американській психології наприкінці 60-х років ХХ століття. Д. Стоколс розглядає взаємовідносини між поведінкою людини та елементами штучного (архітектурного) і природного середовища на перехресті двох наукових ліній: екологічної психології та психології взаємодії з навколишнім середовищем.

Представники ранніх етапів біхевіоризму і необіхевіоризму (Е. Толмен, Дж. Роттер, А. Бандура) підкреслили функціональну значимість оточення й довели, що вплив оточення на поведінку значною мірою опосередковується ментальними процесами, в яких індивід конструює потенціальні властивості просторово-часового континууму конкретної обстановки (Балл, 1995).

Теоретичним підґрунтям для розробки наукових підходів щодо створення середовищ, у яких розвивається людина, стали вчення С. Рубінштейна (1973), Л. Виготського (1982). Ідея детермінізму С. Рубінштейна (1973) виступає як принцип якісно ускладнених залежностей зовнішнього і внутрішнього на різних рівнях розвитку людини. Серед детермінант життєдіяльності особистості він виділяє зовнішні обставини, середовище, в якому вибудовується її життя. Сама людина виокремлює із середовища за умовами життя те, що відповідає вимогам, які об'єктивно вона висуває до умов свого життя через своє походження, свої властивості, що склалися в процесі життя.

Л. Виготський визначив механізм впливу життєвого середовища на розвиток людини. Він стверджував, що «психічна природа людини — це сукупність суспільних відносин, які перенесені всередину і стали функціями особистості, динамічними частинами її структури. Перенесення всередину зовнішніх соціальних відносин між людьми є основою побудови особистості» (Виготський, 1982). Він вважав, що вплив середовища на розвиток дитини буде вимірюватися серед інших впливів також і ступенем розуміння, усвідомлення, осмислення того, що відбувається в середовищі (Виготський, 1982).

Л. Виготський розглядав соціальну ситуацію як головне джерело особистісного розвитку. «Зона найближчого розвитку» організується соціальним оточенням і визначає поглиблення мислення та комунікації особистості (Виготський, 1982).

Визначаючи особливу роль соціальної спільноти як середовища людини, В. Рубцов (1987) характеризує середовище людини не тільки як наволинсвіт: «Для людини — це той світ, який існує в її спілкуванні, взаємодії, взаємозв'язку, комунікації та інших процесах».

Поняття «освітнє середовище» доволі широко використовують у наукових публікаціях, які присвячені проблемам розвитку освіти. Але воно майже ніколи не стає об'єктом спеціального дослідження.

Поняття «освітнє середовище» не має чіткого та однозначного визначення, дослідники тлумачать його в широкому розумінні як оточення суб'єкта виховання й навчання в процесі його діяльності.

Освітнє середовище розуміють як підсистему соціокультурного середовища, як сукупність історично сформованих факторів, обставин, ситуацій і як цілісність спеціально організованих педагогічних умов розвитку особистості дитини.

У сучасних дослідженнях освітнє середовище розглядається як категорія, що характеризує розвиток дитини. Воно визна-



чає її цільове й функціональне призначення в контексті предметності культури суспільства (В. Слободчиков, 2002).

У зв'язку із цим актуального значення набуває проблема створення духовно-матеріального освітнього середовища, в якому кожна дитина мала б можливість для реалізації власної системи здобуття освіти. Таке освітнє середовище має надати умови кожному учневі навчатися згідно з його природовідповідними можливостями.

Показово, що ідея створення освітнього середовища (незважаючи на те, що вона неодноразово привертає до себе увагу та її обговорюють доволі різнобічно) ще не оформлена і не структурована.

У психолого-педагогічній науці існує декілька підходів до визначення освітнього середовища як одного з найважливіших чинників розвитку особистості.

Ряд дослідників (Б. Бім-Бад, 1996; А. Петровський, 1984; Л. Сохань, 1998; Ю. Мануйлов, 2000) вважає, що освітнє середовище — це сфера життєдіяльності дитини, яка постійно змінюється. Вона вбирає в себе багатство опосередкованих культурою зв'язків вихованців зі світом навколо, учить вилучати пізнання з власної діяльності, зі спостережень і сприйняття, розкривати життєве значення об'єктів, які вивчають, усвідомлювати принципи власних дій і послуговуватися ними в нових ситуаціях (тобто здійснювати перенесення, яке посідає важливе місце в освітньому процесі та практичному житті).

Спеціально організоване середовище, на думку Б. Бім-Бада (1996) та А. Петровського (1984), має апелювати до активності дитини, заохочувати, наповнювати її все більш важким, потужним, захопливим культурним матеріалом. Ю. Мануйлов (2000) пропонує виховувати дітей через те середовище, що оточує їх як спільнота, через організацію сприйняття цього середовища, яке вдосконалюють самі діти за допомогою педагогів, батьків, друзів, школи.

Забезпечення цілісності існування дитини в освітньому середовищі й підтримка її активності потребують спеціальної діяльності педагогів: продуманої й цілеспрямованої. І як результат такої діяльності прогнозують розвиток визначених якостей та здібностей дитини.

Дослідники, які розробляють соціо екологічні проблеми освітнього середовища (Г. Ковальов, 1993; М. Моїсеєв, 1990; М. Хейдметс, 1989; М. Черноушек, 1989), також керуються загальним положенням про те, що внутрішня психологічна організація дитини формується лише в контексті аналізу всієї системи зовнішнього оточення, яке впливає на дитину.

До сфери психологічного аналізу середовища Г. Ковальов (1993) відносить три основних та взаємопов'язаних між собою параметри:

1) фізичне оточення (архітектура освітнього закладу — будівлі, ступінь відкритості-закритості конструкцій дизайну, розмір і просторова структура приміщень в освітньому закладі, легкість їх просторової трансформації, можливість та широта просторових переміщень у них суб'єктів тощо);

2) людські фактори (просторова і соціальна щільність серед суб'єктів освітньо-виховного процесу, ступінь скупченості та його вплив на соціальну поведінку, особистісні відмінності та успішність дітей, зміна персонального й міжособистісного просторів залежно від умов конкретної освітньої організації, розподіл статусів і ролей, національні особливості учнів та вчителів тощо);

3) програма навчання (акціональна, діяльнісна структура, стиль викладання й характер соціально-психологічного контролю, кооперативні або ж конкурентні форми навчання, зміст програм навчання, тобто їх традиційність, консерватизм або гнучкість тощо) (Г. Ковальов, 1993).

Учений наголошує, що цілісний підхід до організації діяльності освітнього закладу як специфічної екосоціальної системи

(просторова відкритість у конструюванні фізичного середовища закладу обов'язково має супроводжуватися відповідною модифікацією в програмах традиційного навчання й стилях викладання) може привести до позитивних психологічних, інтелектуальних і соціально-психологічних змін в особистості учнів і їхніх взаємовідносинах, може сприяти демократизації усіх форм їхньої взаємодії. Інші часткові паліативні заходи, як правило, призводять до негативних результатів.

Одна з найбільш фундаментальних теорій функціональної єдності людського співтовариства й середовища — теорія «екологічного комплексу» О. Дункана та Л. Шноре — стала методологічною основою багатьох досліджень (Т. Івошина, 1998; Є. Климов, 1997; Г. Ковальов, 1993; В. Панов, 2004 та ін.). Завдяки їй у психології з'явився новий підхід до створення освітнього середовища — еколого-психологічний, сутністю якого є організація процесу навчання відповідно до вікових та індивідуальних можливостей розвитку дитини. У такому випадкові освітнє середовище має забезпечити можливість кожній дитині знайти екологічну нішу свого розвитку, набути власну індивідуальність.

Передумовою до реалізації цього підходу на практиці є, на думку В. Панова (2004), необхідність розробки психологічних принципів освітніх середовищ, які б забезпечували спеціальні, загальні й творчі здібності учнів і були побудовані з огляду на психологічні та вікові особливості розвитку дітей, тобто не шкодили їхньому психічному та фізичному здоров'ю.

Учений дає визначення освітнього середовища в комплексі таких змістовних значень:

— *сукупність можливостей для навчання дітей*, а також виявлення та розвиток здібностей і особистісних потенціалів;

— *засіб навчання і розвитку*. Якщо дитина сама обирає або вибирає для себе освітнє середовище, то тоді вона стає суб'єктом саморозвитку, а освітнє середовище — об'єктом вибору використаних засобів;

— предмет проектування і моделювання. Спочатку освітнє середовище теоретично проектують, а потім моделюють згідно із цілями навчання, особливостями контингенту дітей та умовами освітнього закладу;

— об'єкт психолого-педагогічної експертизи та моніторингу, необхідність якого диктує постійна динаміка освітнього середовища (В. Панов, (2004).

В. Панов (2004) розглядає освітнє середовище як умову оптимізації розвитку особистості. Освітнє середовище — це система впливів і умов, які створюють можливість як для розкриття ще не виявлених інтересів і здібностей, так і для розвитку вже виявлених здібностей та особливостей кожної дитини, відповідно до притаманних кожному індивіду природних задатків і творчого потенціалу до саморозвитку.

Як новий напрямок міждисциплінарної наукової творчості в педагогічній науці з'явився середовищний підхід. Його розглядають як засіб пізнання й розвитку особистості дитини. Середовище із субстанціональної точки зору, на думку О. Савенко (1996), є сукупністю «ніш і стихій, серед яких і у взаємодії з якими проходить життя дітей як у межах виховної системи школи, так і поза нею». Середовищний підхід є системою взаємодій із середовищем, яке водночас перетворюється в засіб діагностики, проектування і продукування виховного результату.

*Середовищна діагностика* — це специфічний набір дій, які визначають стан середовища й особистості, а саме:

— визначення типу особистості, способу життя і середовища функціонування виховної системи;

— обстеження реального середовища й оцінювання його можливостей;

— визначення серед дітей значень середовища, притаманних їм стихій і домінуючих змінних способу життя;

— визначення позитивних елементів середовища;

— визначення типу особистості дитини на основі порівняння даних діагностики з еталоном типу особистості (якщо це нормативна діагностика) або ж із попередніми результатами (релятивна діагностика).

Середовищне проектування відбувається як проектування не лише середовища, але й середовищно-освітнього процесу. Його основу визначають такі дії із середовищем:

- прогнозування дозвільних можливостей середовища;
- моделювання середовищно-освітньої стратегії, яка необхідна для надання середовищу потрібних значень;
- планування заходів, спрямованих на реалізацію визначених стратегій.

Середовищне продукування виховного результату виражає саму сутність середовищного підходу як технології формування й розвитку визначеного типу особистості через середовище, яке перетворюється діями суб'єкта керування в середовище виховання. Основними мають бути такі дії:

— визначення пріоритетних середовищно-освітніх стратегій виховання, означеного для визначеного типу особистості;

— нарощування дій суб'єктом управління в процесі реалізації середовищно-освітньої стратегії за зміною ситуації, коли виникає необхідність у ході роботи доповнити програмні дії іншими, які зважають на нові реалії середовища;

— варіювання на основі зворотного зв'язку окремих дій у пошуках найбільш ефективних засобів впливу на середовище. Слід відзначити, що автори такої технології орієнтують не тільки на план, а й на ситуацію, яка дає можливість керувати результатом.

Найбільш завершеним з точки зору теоретичної розробки у вітчизняній психології є підхід В. Слободчикова (2002), який одночасно розміщує освітнє середовище в механізми розвитку дитини і тим визначає його цільове та функціональне призна-

чення і виділяє його витоки в предметності культури суспільства. «Ці два полюси — предметності культури і внутрішній світ, сутнісні сили людини — в їх взаємодії в освітньому процесі якраз і розділяють межі змісту освітнього середовища та його склад».

На основі доктрини розвивального навчання була розроблена концепція розвивального освітнього середовища (В. Петровський, 1984). Згідно з визначенням, «справді людське гуманістично організоване навколишнє середовище, за своєю суттю “друга природа” людини, є основою прояву і зміцнення у свідомості дитини довіри до навколишнього світу, впевненості, що найближче оточення не може заподіяти їй страждань. Життєве середовище може і повинно розвивати і виховувати дитину, служити фоном і посередником у взаємодії, що індивідуально розвиває, з дорослими та з іншими дітьми».

*Основними ознаками розвивального середовища вважаються такі:*

- індивідуально-орієнтована модель взаємодії між суб'єктами, мета якої полягає у становленні дитини як особистості, забезпеченні психологічного захисту дитини;
- знання, вміння і навички розглядаються не як мета, а як засіб навчального розвитку особистості;
- засобами спілкування є розуміння, визнання і сприйняття особистості дитини, спроможність дорослого стати на її позицію. Дитина не «перебуває» у середовищі, а переборює його і «переростає» його, постійно змінюється, стає іншою щохвилини (В. Петровський, 1984).

В. Лебедева (1996), В. Панов (2004) визначили такі психодидактичні аспекти розвивального освітнього середовища:

- у соціальному відношенні система освіти повинна мати варіативний і розвивальний характер;
- у дидактичному відношенні розвивальна освіта повин-

на мати гуманістичну, особистісно орієнтовану спрямованість;

- у психологічному відношенні розвивальна освіта повинна забезпечувати формування як у дитини, так і в педагога здатності бути суб'єктом свого розвитку, причому в системі «дитина – педагог» (Лебедева, 1996).

Поряд із представленням різноманітних підходів до опису сутності освітнього середовища вважаємо необхідним розглянути його структуру, яку по-різному визначають учені. С. Тарасов (2000) пропонує такі компоненти загальної структури освітнього середовища:

1) *просторово-семантичний*, до складу якого входять архітектурно-естетична організація життєвого простору дітей і символічний простір освітнього закладу (герб, традиції тощо);

2) *змістовно-методичний компонент*, який включає змістовну сферу (концепції навчання і виховання, освітні програми тощо) та форми і методи організації освіти (уроки, дискусії, структури класного та шкільного самоврядування тощо);

3) *комунікаційно-організаційний компонент*, до якого входять особливості суб'єктів освітнього середовища, комунікаційна сфера, організаційні умови (особливості управлінської культури) (Тарасов, 2000).

В. Ясвін визначає такі компоненти освітнього середовища:

1) просторово-архітектурний компонент — це предметне середовище, яке оточує педагога й дитину;

2) соціальний компонент — визначається особливою формою дитячо-дорослої спільноти, яка притаманна саме даному типу культури;

3) психодидактичний компонент — це зміст освітнього процесу, засвоєвані дитиною засоби дій, організація навчання (Ясвін, 2000).

Структурно-змістовне уявлення про середовище Є. Климова (1997) має еколого-психологічний характер. Він виділяє соціально-контактну, інформаційну, соматичну й предметну

частини середовища.

*1. Соціально-контактна частина середовища:*

— особистий приклад довколишніх, їхні культура, досвід, спосіб життя, діяльність, поведінка, взаємовідносини;

— заклади, організації, групи їхніх представників, з якими людина реально взаємодіє;

— устрій своєї групи та інших колективів, з якими контактує дитина (наявність лідерів, тих, що відстають, які виділилися за тих чи інших обставин), реальне місце даної людини в структурі своєї групи, залучення її до інших груп, рівень захищеності її в даному колективі від різноманітних посягань.

*2. Інформаційна частина середовища включає:*

— правила внутрішнього розпорядку, статут навчального закладу;

— традиції даного співтовариства, фактично прийняті норми ставлення до людей, їхніх думок;

— правила особистої та суспільної безпеки;

— засоби наочності, будь-які ідеї, виражені в тій чи іншій формі;

— вимоги, накази, поради, побажання тощо; персонально адресоване діяння.

*3. Соматична частина середовища* щодо психіки дитини складає власне тіло та його стани.

*4. Предметна частина середовища — це:*

— матеріальні умови життя, навчання, роботи, побуту;

— фізико-хімічні, біологічні, гігієнічні умови (мікроклімат тощо).

Наданий опис різних підходів щодо встановлення сутності освітнього середовища, визначення його структури свідчить про те, що хоча поняття «освітнє середовище» автори доволі широко використовують, однак його змістовне наповнення — не однозначне.

Разом із використанням терміна «освітнє середовище» як



синонімічного до терміна «освітня або виховна система», стикаємось зі звужуванням даного поняття до рівня одиночного компонента структури освітнього середовища, про що йшлося вище (Ю. Афанасьєв, 1997; Н. Поліванова, 1996).

Інші дослідники провели аналіз освітніх середовищ (під якими розуміють навчальні програми курсів: середовище «Світобачення» для навчання й розвитку дітей 5–7 років, інтелектуалістичне (вербально-логічне) освітнє середовище навчального комплексу «дитячий садок – школа»), визначили їх дієвим фактором, що сприяє поглибленню розумового процесу в дітей, дослідили специфіку впливу освітнього середовища (програм) на особливості розвитку мислення дітей молодшого шкільного віку.

Вони проаналізували технології дошкільного навчання й результати діагностики розвитку мислення в дітей-першокласників і констатували, що діти з різних освітніх середовищ (які навчалися за різними програмами) демонструють відмінність у прояві сформованості тих чи інших компонентів системності мислення та його загального рівня. На основі цього дійшли висновку, що різноманітні освітні середовища здійснюють специфічний вплив на формування інтелекту дітей.

Аналіз тлумачення поняття «освітнє середовище» був би неповним, якщо не визнати наявності у сучасній психолого-педагогічній літературі активного використання паралельного із ним поняття «освітній простір». Єдиної точки зору на їх співвідношення немає.

Використання терміна «освітній простір» можна розглядати з декількох позицій.

Перша й найширша позиція використання адекватна поняттю «освітнє середовище». Дослідники, які формують визначення терміна «освітній простір», поєднують його через опосередкування використання терміна «освітнє середовище» й навпаки. Більшість джерел за одиницю освітнього

середовища приймають освітній простір шкільного життя (Б. Вульфсон, 2009; Б. Ельконін, 1995; А. Каташов, 2001; Г. Ковальов, 1993; А. Сбруєва, 2000; Ясвін, 2000). С. Сивков (1999) дає визначення неорганізованого освітнього простору малого міста як унікального освітнього середовища, ядром якого є традиційна система освіти; А. Валицька (1967) бачить освітній простір школи у вигляді цілісного духовно-матеріального освітнього середовища; І. Єрмаков (2006) наполягає на тому, що масштабні завдання реформування сучасного виховного процесу можна здійснити лише за умов створення педагогічно збагаченого освітнього середовища — продуктивного виховного простору. «Виховний простір» — це спеціально створене коло, яке збігається за типологією з відповідним освітнім середовищем.

Деякі науковці при тотожному тлумаченні понять «освітнє середовище», «освітній простір» звично розуміють навколишнє середовище, яке опановують учні для досягнення своїх освітніх цілей. Відрізняють ці поняття лише за ступенем взаємодії суб'єкта з оточенням. Друга сфера використання поняття «освітній простір» щодо «освітнього середовища» передбачає більш широке розуміння першого, до якого як складова частина входить «освітнє середовище».

Таке тлумачення ми спостерігаємо передусім тоді, коли йдеться про організацію спільного освітнього простору будь-якої адміністративної одиниці: країни, регіону, міста або району (С. Бондирєва, 1998; В. Загвязинський, 1999; А. Лукіна, 2006; М. Пальянов, 2000; С. Сивков, 1999; Ю. Сокольніков, 1998 та ін.).

Характеризуючи значення, яке дослідники вкладають у поняття «освітній простір», відзначимо, що до нього, як правило, включають наявну в цьому просторі освітньо-виховну систему (освітнє середовище), яка є найважливішим елементом освітнього простору (Ю. Сокольніков, 1998).

Освітні заклади (освітні середовища) стають центрами консолідації інших соціальних інститутів і закладів (культурно-просвітницьких, фізкультурно-спортивних, соціально-реабілітаційних, служб зайнятості населення, медичної та психологічної допомоги тощо).

У науковій літературі, публіцистиці все активніше використовують поняття «міжнародний, європейський, державний освітній простір, освітній простір країн СНД» тощо. Освітній простір став предметом обговорення в державних установах, наукових і вищих навчальних закладах, громадських організаціях, педагогічних колективах.

С. Бондирєва (1998) підготувала наукове обґрунтування політики створення спільного освітнього простору як нової системи взаємозв'язку країн співдружності незалежних держав. Вона пропонує розглядати загальний освітній простір як складний багатofакторний рух структур, схем, систем, які створюють так званий живильний ґрунт для існування психолого-педагогічного простору. Такий спільний освітній простір є організованою системою, яка сама розвивається, вибирає в себе численні внутрішні середовища, безліч площин, що перетинаються.

Освітній простір і освітнє середовище подібні. Як освітній простір, так і освітнє середовище є частиною соціокультурного простору, можуть мати різні рівні — від державного і регіонального до рівня конкретного освітнього закладу й навіть особистості (де вони фактично збігаються за змістом з індивідуальним освітнім простором).

Освітнє середовище функціонує лише за умов формування освітнього простору відповідно до цілей і завдань, які поставлені відповідною освітньою системою.

## **1.2. Психолого-педагогічні основи розвитку особистості старшого дошкільника як чинники створення розвивального освітнього середовища**

У різні періоди розвитку прогресивного мислення людства на різних етапах його узагальнення поняттю «особистість» завжди надавали величезного значення. Від Сократа з його порадою людині «пізнай себе» до сучасних наукових досліджень питання сутності особистості розглядали як головне.

В історичному процесі розвитку античної думки сутність людини — космоцентрична. Античні греки, які розмірковували над поняттям «душа», наділяли її ознаками чогось квазітілесного. Воно сховане усередину речі, а потім приводить її в рух. Цим пояснювали наявність душі як у людей, так і в тварин, рослин. Так, під пізнанням розуміли процес, який забезпечував контакт тілесних речей з душею — річчю, унаслідок чого на душі залишався слід. Ось чому науку про душу в грецькій давнині відносили до біології (Арістотель).

Передові ідеї творчості давньоримського політичного діяча, оратора та філософа Марка Тулія Цицерона трактували необхідність зрозуміти сутність людини завдяки віддаленості від її природного, варварського через освіту, оволодіння «духовною культурою». Він вперше ввів термін «гуманізм» і вперше в історії філософської думки висловив ідею необхідності надавати освіту всім верствам населення (ідею всеобучу), «щоб завдяки моїм старанням, наполегливості, праці всі мої співвітчизники розширили свою освіту».

Пізніше, у часи середньовіччя, сутність людини розглядали як егоцентричну. Згідно із середньовічною християнською традицією, людину створив Бог за своїм образом та подобою. Людина не вірила в себе, вона вірила в Бога. Життя не мало сенсу насправді, головний його зміст розкривався на шляху до Бога, у спасінні душі, її розкаянні та очищенні. Категорія

«пізнання» існувала в житті людини через прозріння та проявлення Божої волі. За висловлюванням сучасника тієї епохи Августина Аврелія (Блаженного), тільки два предмети заслугоували на увагу: це — Бог і людська душа.

Ідеологи Відродження обґрунтували ідеї вільного розвитку особистості, визначили незалежність і особистісну автономність людини, ставлячи її в центр Всесвіту. Вони пов'язували становлення особистості з поняттям «освіта» як специфічним засобом однієї з головних ідей гуманізму — необхідності культивування та розгортання задатків, які мають люди від народження.

В епоху Відродження «завдання саморозвитку себе як індивіда, своїх якостей та властивостей стає для людини не допоміжною метою, а головним напрямом її життєвих зусиль». У цьому полягав основний смисл процесу індивідуального розвитку особистості — через самовдосконалення та активне самовиховання.

З появою філософських концепцій Ф. Бекона, Р. Декарта (1950) поняття особистості стали розглядати в іншій площині: світосприймання йде через суб'єктивність, через внутрішню суть людини. З'являється категорія «суб'єкт». У Френсіса Бекона людина стає суб'єктом історичного процесу, перевтілюється у центр Всесвіту. Вона може підкорювати природу на користь собі завдяки своїй діяльності, досвіду та спостереженням, орієнтуючись на пізнання закономірностей всесвітньої історії.

Рене Декарт звертається до розуму та самопізнання людини. Його відома формула «мислю — значить існую» породжує нове ставлення до людини: відтоді вона є критерієм усього існуючого, бо суб'єктивність стає найдостовірнішою реальністю. Пізнання проголошують основою людської діяльності: через пізнання світу люди стануть «господарями та панами природи» (Декарт, 1950).

В епоху Просвітництва, яка ознаменована пошуком шляхів перебудови суспільства на розумовому підґрунті, вищою цінністю суспільства проголосили людину. Французькі просвітники XVIII століття Вольтер, Дідро, Монтеск'є, Руссо, Гельвецій, німецький просвітник І. Гердер розвивали ідеї вільної, гідної особистості. Ідея самопізнання як шлях до самовдосконалення, що сформувалася в науковій філософській думці того часу, була фундаментальною для розвитку філософської освіти цілих поколінь, стала основною для осмислення проблеми самопізнання як відношення людини до самої себе. І. Гердер (1977), розвиваючи цю проблему, стверджував, що від народження людина забезпечує становлення внутрішнього духовного світу, який утворюється лише поступово: «З моменту появи людини на світ головною турботою її душі є прагнення знайти свій внутрішній зміст, форму людства».

Визнання людини найвищою цінністю суспільства становить гуманістичний потенціал вітчизняної філософсько-педагогічної думки просвітницького часу (Г. Сковорода, 1994 та ін.).

Ідея «філософії серця» Григорія Сковороди розкриває погляди філософа-педагога на сутність особистості, яка полягає в чутливому ставленні людини до світу, до іншої людини, до самої себе. Він проголошує єдність людини зі Всесвітом: «Пізнай себе самого». «Початок вічного відчуття залежить від того, щоб спершу пізнати самого себе, прозріти заховану у тілі своєму вічність» (Сковорода, 1994).

У філософській думці Г. Сковороди особистість має бути активною: «Дерзай! Не бійся!» (Сковорода, 1994); повинна вірити у власні душевні сили: «Пізнаєш ти уже в собі людину, і сила її безмежна». Головною цінністю людського життя Г. Сковорода вважає творчість, пошук істини: «...життя тоді живе, коли думка наша, полюбляючи істину, любить висліджувати стежини її і, зустрівши око її, торжествує й веселиться цим незгасним світлом» (Сковорода, 1994). Так, думка про

людину, її щастя є головною темою філософських трактатів Г. Сковороди, яка окреслює фундаментальну засаду його мислення (антропологізм), формує поняття про сутність життя особистості.

Філософська антропологія Нового часу набула свого подальшого розвитку завдяки філософії І. Канта (1963) та І. Фіхте (1961). Вони вперше представили тлумачення сутності особистості як суб'єкта, який створює сам себе: він здатний перевтілювати себе, може протистояти зовнішнім факторам, що негативно впливають на процес самостворення особистості. Для І. Канта людина — особистість, яка належить до світу і водночас є його творінням, є справжньою основою Всесвіту. За категоричним імперативом, він радить: «...чини тільки згідно з такою максимою, керуючись якою, ти можеш побажати, щоб вона стала загальним законом» (Кант, 1963); «...чини так, щоб ти завжди ставився до людства і в особі себе, і в особі будь-кого іншого так само, як і до мети, і ніколи не ставився б до нього... як до засобу» (Кант, 1963).

Вчення І. Канта виводить головний принцип ставлення до особистості: «...найголовніший предмет у світі... — це людина, адже вона для себе — своя остання мета» (Кант, 1963). Філософ категорично відмовляється розглядати особистість як засіб для використання з метою досягнення якихось цілей, перетворювати її в об'єкт. Для І. Канта особистість недоторкана, вона має найбільшу цінність у світі. Своєю філософією він стверджує абсолютну гідність і цінність кожної особистості (Кант, 1963). І. Фіхте робить висновок, що особистість стає в житті своїм власним творінням. Немає такої сили, яка б змусила розум людини не використати можливість вибору в самостворенні особистості або піддатися негативному впливу ззовні. Таким чином, особистість спочатку існує, а потім сама планує зміст своєї діяльності у творчій взаємодії зі світом (Фіхте, 1961).

Філософська думка XIX століття орієнтувала на всеосяжний, розумний початок у людині. Німецький філософ Г. Гегель (1977) визначав природу сутності людини як «вільної істоти». Він розвиває ідею І. Фіхте про особистість як причину її саморозвитку і пояснює, що людина має як одиничну, так і загальну сутність. Людина повинна зберегти себе не тільки фізично, але й піднести свою індивідуальну сутність до своєї загальної природи, тобто стати освіченою. Основою особистісного розвитку Г. Гегель розглядає здібності людини до пізнання «самого себе». Освіта допомагає людині поєднати дві власні сутності: узгодити одиничну сутність і з своєю загальною природою — розумною сутністю. Так, особистість стає вільною, вона самостійно діє через внутрішнє самовизначення, проявляючи об'єктивну активність. Про смисл життя Г. Гегель пише: «...життя є самоціль, воно робить саме себе ціллю, і те, що є ціллю, є також і засобом. Оскільки є суб'єкт, у нього є мета: у самому собі мати свій засіб» (Гегель, 1977).

Так, у процесі засвоєння об'єктивного світу суб'єкт переборює свою однобічність. Практична освіта допомагає особистості реалізувати себе згідно зі своїми інтересами, потребами та орієнтацією. Розглядаючи буття людини як освіченість, він наголошує, що самопізнання, вважаючи світ своєю субстанцією, оволодіває ним. Це досягається завдяки освіченості людини. Таким чином, за Г. Гегелем сутність особистості є у створенні її як розумної, духовної та вільної істоти. А шлях до цієї мети пролягає через освіченість людини та сходження її до культури (Гегель, 1977).

Особистість є мислячим суб'єктом, який діє самостійно, він виключає вплив на нього метафізичних сил, що надходять ззовні. Такий підхід до розуміння сутності особистості розкрив у своєму вченні німецький філософ Людвіг Фейєрбах. Він розглядає смисл існування людини у прагненні до щастя через установа моральних відносин Я і Ти, у єднанні та



взаємозв'язку. Щастя не може існувати лише тільки для одного індивідуума, воно не можливе поза людським єднанням, наголошує Л. Фейєрбах (1982).

Упродовж історичного процесу змінювання філософської думки про сутність особистості відбувалися коливання від натуралістичного, або геоцентричного, розуміння людини до розуміння її соціальної природи.

Короткий історичний опис, який ми навели вище, має суттєве значення для розкриття проблеми особистості, характеризує багатоваріантність понять та уявлень і передає різні підходи до визначення її сутності в контексті розвитку філософської думки. Розробка особистості як наукової проблеми бере свій початок у другій половині XIX століття та обумовлена появою історичної необхідності визнання інтегруючої ролі особистості в реальному бутті. Людство визнало, що людина є не тільки творцем перетворень у світі природи і суспільства. Зважаючи на нестримний розвиток науково-технічного прогресу і, як його наслідок, стан техногенної ситуації, стало зрозумілим, що людина може вирішувати найглобальніше питання існування людства взагалі. Людина також стає виміром відповідальності за хід історичного процесу, за свої рішення в минулому, теперішньому і майбутньому часі. Визнання виняткової ролі особистості в історії розвитку людства, а саме визнання особистісного фактора в поліпшенні життя в соціальній, економічній та політичній сферах, має вирішальне значення для розпочатого наукового пошуку в розумінні сутності, розвитку й функціонування особистості. Ці обставини є головною причиною для розглядання особистості як наукової проблеми в системному контексті міждисциплінарного вивчення особистості та формування уявлень про її багатовимірність.

Відома дискусія про співвідношення біологічного та соціального в пізнанні та розумінні сутності особистості привела до визнання ролі інтегративного підходу у вивченні процесів

розвитку людини в природі та суспільстві. На засадах інтегративного підходу відбувається пошук істини про розуміння особистості в різних системах знань: логіці, біології, філософії, історії, культурології, кібернетиці та ін.

У наукових дослідженнях визнається інтегративна функція філософської методології, яка виділяє розвиток людини в природі та суспільстві як предмет філософського пізнання.

Засновники вітчизняної психологічної науки, спочатку Л. Виготський (1982) і С. Рубінштейн (1982), а за ними Б. Ананьєв (1980), Б. Зейгарник (1982), О. Леонтьєв (1977) при вивченні загальних питань психології виходили за рамки конкретної науки та піднімалися на рівень філософської методології вивчення особистості, спілкування, діяльності, підсвідомого пізнання предмета психології в цілому.

О. Асмолов (1977) визначає міждисциплінарний статус проблеми особистості, яка знаходиться в полі уваги соціальних та природничих наук, духовної культури і практики. Різні науки «...шукають шляхи подолання міжвідомчих кордонів при аналізі розвитку людини в еволюції природи, історії суспільства та становлення індивідуального життя особистості».

Б. Ананьєв (1980) у своєму дослідженні «Щодо проблем сучасного людинознавства» підкреслює, що вирішення проблеми особистості передбачає поєднання зусиль різних наук. Він виділяє три особливості, які покладуть початок новій науці про людину: «Першою з них є перевтілення проблеми людини в загальну проблему всієї науки в цілому, всіх її розділів, включаючи точні та технічні науки. Друга особливість полягає у всезростаючій диференціації окремих дисциплін та їх поділу на декілька більш окремих вчень. Третя особливість сучасного наукового розвитку характеризується тенденцією до поєднання різних наук, аспектів та методів дослідження людини у різноманітні комплексні системи, до побудови синтетичних характеристик людського розвитку».

Таким чином, вирішення проблеми особистості можливе при комплексному дослідженні її сутності через поєднання зусиль психології з усіма науками і водночас у поглибленні диференціації окремих дисциплін на шляху до створення комплексних систем розвитку людини.

Але сучасне життя, яке інтенсивно змінюється в різних своїх напрямках, потребує вирішувати проблеми кожної конкретної людини у площині її діяльності. Вимоги часу продиктували необхідність змін та перетворювань завдань психологічної науки, яка стає практично орієнтованою, тобто спрямованою на практичну психологічну допомогу людині.

Академічна наука з традиційним природничо-науковим статусом, що вивчала питання виникнення психіки, проблеми становлення її структур і функцій та була об'єктом досліджень лише професіоналів, переміщується у зовсім нову площину наукового пошуку. Тепер психологію повсюдно використовують у різних сферах діяльності людини, вона повномасштабно проникає в політику, освіту, управління, бізнес, культуру, мистецтво, медицину тощо.

У психологічній науці почалася інтенсивна робота над визначенням категорії «особистість» з точки зору її багатомірності осмислення та міждисциплінарного синтезу уявлень про людину. Над розробкою цих питань у своїх дослідженнях працювали К. Абульханова-Славська (1991), О. Асмолов (1987), Б. Братусь (1990; 1997), А. Брушлинський (1994), Ф. Василюк (1992), Л. Виготський (1982), В. Давидов (1976), В. Зінченко (2002), С. Рубінштейн (1982), В. Слободчиков (2002) та ін. Порядок визначення багатомірності особистості був цілком пов'язаний із необхідністю зважання на те, що людська природа різноманітна, і у житті трапляються різні прояви людини, які завжди треба брати до уваги при плануванні та проведенні системних досліджень особистості.

У вивченні багатовимірності феноменології особистості має значення прийнятий перелік вимірів різних проявів особистості в житті. Вони представлені О. Асмоловим (1987) у таких співвідношеннях:

- *особистість та зовнішні характеристики людини*, де може бути вплив фізичної зовнішності людини на формування її характеру;

- *особистість і минулий досвід*: знання, переконання, вміння, звички, стереотипи, різноманітні прояви пам'яті — минулий досвід людини. Людина, що опинилася без минулого досвіду, втрачає орієнтацію у просторі та часі, губить своє «ім'я», втрачає своє Я;

- *особистість і мотивація*: визначаються зацікавлення, потреби, установки, прагнення та бажання людини;

- *особистість, цілі та цінності*: до простору феноменів психології особистості включають цінності, заради яких живе людина, та цілі, до яких вона прагне. За висловом Марка Аврелія, «кожна людина коштує стільки, скільки коштує те, про що вона клопоче»;

- *особистість, мова та мовлення*: мова в основному визначає бачення світу. Зв'язок мови з особистістю настільки органічний, що в лінгвістиці вводять і розвивають уявлення про «мовну особистість»;

- *особистість і риси характеру*: необхідним матеріалом для визначення особистості мають бути слова, які описують прояви поведінки особистості, риси її характеру. Аналіз рис характеру, який зафіксований у мові, необхідний при вивченні проявів особистості;

- *особистість і соціальні ролі*: другий необхідний матеріал у визначенні особистості — соціальні ролі людини. Кожна із соціальних ролей (роль студента, вчителя, інженера тощо) пов'язана з визначеною функцією, яку людина через обрану нею роль починає виконувати у своєму житті;

- *особистість і поведінка*: реакції, дії, вчинки, поведінка, діяльність людини є основою для визначення сутності особистості. За ними оцінюють людину в житті;

- *особистість і самопізнання*: іноді в психології особистість визначають як людину, яка наділена пізнанням. Пізнання, самопізнання людини, усвідомлення нею свого Я є найбільш суттєвим проявом особистості;

- *особистість, талант і творчість*: феномени особистості мають прямий зв'язок зі здібностями та неординарністю інтелекту, обдарованістю і талантом. Без дослідження феноменів творчості, таланту психологія особистості втратить важливі особливості особистості.

Кожне із наведених співвідношень має велике значення для характеристики особистості, але кожне із них поодиноці не може вирішити завдання дослідження особистості як категорії комплексної. У цьому полягає уявлення про багатовимірність феноменології особистості, яке свідчить про необхідність вибору системи методів вивчення особистості як наукової проблеми.

Уявлення про багатовимірність особистості формує нові сучасні підходи до розуміння та її вивчення. Але необхідно акцентувати, що передумовою цих наукових результатів були дослідження психології кінця XIX – початку XX століття, коли вперше починають використовувати особистість як наукове поняття. Спочатку дослідження спрямовували на винахід розуміння психіки людини на основі таких психічних понять, як «потік свідомості» і самосвідомість У. Джемса, «ціннісна орієнтація», свідоме і несвідоме З. Фрейда тощо. Далі дослідники робили спробу упорядкувати, систематизувати різноманітні психічні властивості особистості у так званих класифікаціях типів особистості.

О. Лазурський (1924) запропонував «всеосяжну класифікацію типів особистості» й визначив, що вона має бути не тільки психологічною, а й психосоціальною, відбуватися не лише на

основі переваги «...певної групи взаємопов'язаних основних психічних функцій...», а й на основі соціального становища людей, їхньої професії, спрямованості інтересів тощо.

Пізніше з'являється робота Л. Виготського (1982), в якій ідеться про динаміку та структуру особистості підлітка. У 1937 р. в Сполучених Штатах Америки виходить книга Г. Оллпорта «Особистість: психологічна інтерпретація», у якій автор виклав історію становлення поняття «особистість», назвав близько п'ятдесяти її дефініцій і запропонував своє визначення цього поняття. За Г. Оллпортом, «особистість — динамічна організація усередині індивіда, котра складається з психологічних систем, які зумовлюють його унікальну здатність у пристосуванні до навколишнього середовища».

Завдяки розгорнутим дослідженням щодо розробки проблем особистості в наукових працях Б. Ананьєва (1980), Л. Божович (1968), В. Ковальова (1995), І. Кона (1989), Г. Костюка (1988), О. Леонт'єва (1983), В. Мерліна (1986), В. Мясіщева (1995), К. Платонова (1986), С. Рубінштейна (1982) та багатьох інших теоретично обґрунтовується і суттєво доповнюється розуміння особистості. Так, долається функціональне, безособове вивчення психічних процесів за допомогою проголошеного С. Рубінштейном (1982) принципу особистості. В. Мясіщев (1995) стверджує, що психологію безособових процесів необхідно замінити психологією діяльної особистості.

Відтепер психічні явища пояснюються на новому рівні, бо вони належать конкретній людині. І від природного і суспільного її буття походять і відповідно формуються психічні властивості особистості.

У своїх дослідженнях С. Рубінштейн (1982) оформлює положення, що «особистість виступає як пов'язана сукупність внутрішніх умов, через які проходять усі зовнішні діяння» і «особистість визначається своїми ставленнями до навколишнього світу, до суспільного оточення, до інших людей. Ці ставлення

реалізуються в діяльності людей, у тій реальній діяльності, завдяки якій люди пізнають світ (природу і суспільство) та змінюють його». Виходячи із цього, зовнішні причини завжди діють лише опосередковано через внутрішні умови.

Розуміння особистості вітчизняними психологами за тих часів (В. Давидов, 1976; О. Запорожець, 2000; В. Зінченко, 2002; Л. Карпенко, 1997; Б. Ломов, 1994; А. Петровський, 1984 та ін.) сформувалось так: особистість — це людський індивід, який визнається суб'єктом соціальних відносин та свідомої діяльності.

Розуміння особистості у своїх дослідженнях все більше пов'язують учені Л. Божович (1978), В. Давидов (1976), Г. Костюк (1988), О. Леонтьєв (1983), О. Ткаченко (1979) та інші з творчою продуктивною діяльністю людини.

Таким чином, узагальнюючи думки вітчизняних дослідників наукового розуміння особистості, наведемо визначення особистості, яке представлено Т. Титаренко (1974).

Особистість — це цілісність, яка самовизначається, складається з відношень до навколишнього світу, інших людей і до самої себе: вища інстанція, яка координує всю психічну діяльність, поведінкову активність; соціальне обличчя людини, Я для інших. Особистість виникає як засіб, інструмент для знайдення людиною своєї сутності. Особистість постійно планує та направляє найскладніший процес самотворення, створення себе у власному життєвому світі, який не має аналогів у живій природі. Вона включає в себе всю повноту змісту індивідуального життя в реальному культурно-історичному контексті (Титаренко, 1974).

Отже, узагальнюючи викладене, відзначимо, що ми спробували простежити процес визначення сутності особистості спочатку в контексті формування філософської думки, потім на матеріалах західних та вітчизняних дослідників проблем особистості.

У зв'язку із цим варто наголосити, що розглядання особистості як наукової проблеми передбачає визначення її сутності з точки зору комплексності та системності, що є головним феноменом особистості. Це своєю чергою потребує вивчення особистості на інтегративному рівні з урахуванням міждисциплінарного статусу проблеми особистості та уявлення про її багатовимірну феноменологію.

Оцінюючи особистість як наукову проблему та виходячи з визначення її сутності, логічно ініціювати подальше вивчення питань соціалізації особистості, формування її ціннісних орієнтацій, мотиваційної сфери, формування системи соціальних відносин та установок особистості, у тому числі самовідношення тощо.

Великого значення на сучасному етапі розвитку суспільства набуває розробка питань культурологічної діяльності особистості, у якій особистісне буття має відповідати наслідуванню вищим зразкам всесвітньої людської культури, через засвоєння внутрішнього «категоричного імперативу» до «філософії людського серця» у власному розумінні та власному життєстворенні.

Наведений аналіз розуміння особистості як наукової проблеми, який представлений у нашому викладі, дає нам можливість використати поняття особистості в подальшому дослідженні процесів її розвитку в психолого-педагогічному контексті.

У період актуалізації та переосмислення життя в Україні відбувається процес парадигмальних змін освітянської галузі, який є основною рушійною силою її реформування. Сьогодні визнана і проголошена вирішальна роль освіти у розвитку особистості і суспільства. Головною метою української системи освіти визначено створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, здатної навчатися впродовж життя і розвивати цінності громадянського



суспільства. Формується загальнометодологічне положення, що сучасна науково-педагогічна стратегія має цілеспрямовано проєктувати розвиток особистості дитини.

Для успішної реалізації цих завдань набуває вагомого значення вивчення і розуміння процесу розвитку особистості, визначення його психолого-педагогічних основ з метою проєктування сучасного освітнього середовища, в якому перебуває дитина.

Опираючись на визнання міждисциплінарного статусу категорії особистості, необхідно відзначити також і статус розвитку особистості як загальнонаукової категорії.

На відміну від традиційних педагогічних категорій, до яких належать виховання, навчання та освіта, розвиток особистості, як і формування особистості, не має визначених меж їх застосування в педагогіці. Така невизначеність, незважаючи на їх широке використання, пояснює, що вони є «несталими педагогічними категоріями». Сподіваємось, що в подальшому категорії розвитку і формування особистості мають стати предметом досліджень нового структурного підрозділу шкільної педагогіки — педагогіки особистості, про що зазначають у своїх міркуваннях про необхідність перебудови змісту і структури педагогічної науки вчені І. Зязюн (1997), М. Красовицький (2001, 2003). Вони пропонують провести заходи щодо реформування вітчизняної педагогіки в розумінні глобальної переоцінки ефективності освіти.

Фактом відсутності чіткої визначеності категорій розвитку і формування особистості пояснюється наявність різних варіантів трактування співвідношення виховання, навчання, освіти, формування і розвитку особистості. Для підтвердження цієї тези ми провели аналіз декількох підручників, посібників для студентів педагогічних вузів, які були видані за останні роки.

Так, І. Підласий (1999) стверджує, що розвиток особи-

стості — найскладніший процес об'єктивної дійсності, для поглибленого вивчення якого сучасна наука пішла шляхом диференціювання складових компонентів розвитку. Вона виділила у ньому різні сторони: фізичну, психічну, духовну, соціальну та ін. Педагогіка вивчає проблеми розвитку особистості у взаємозв'язку з іншими компонентами, використовуючи комплексний підхід.

Освіту І. Підласий (1999) характеризує як результат навчання. Освіта — це обсяг систематизованих знань, завершених уявлень про ті предмети, які вивчають. Відтоді формуванням він називає процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку чинників — екологічних, соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних тощо. Виховання він визначає як цілеспрямований і організований процес формування особистості, який є одним із головних, але не одиничним чинником формування особистості.

М. Фіцула (2001) наполягає на тому, що поняття «розвиток особистості» та «формування особистості» синонімічні й дає такі визначення. Розвиток людини — процес становлення та формування її особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання, а формування особистості — становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили розвитку. Автор також виділяє три напрями розвитку особистості: анатомо-фізіологічний, психічний і соціальний.

Б. Ліхачов (1998) визначив, що виховання щодо розвитку особистості відіграє провідну роль, тому що воно виявляє рівень, широту та глибину цього розвитку. Автор називає розвиток дитини результатом взаємодії її внутрішніх природних сил і соціальних умов.

С. Карпенчук (1997) слідом за А. Петровським (1984)

відзначає, що поняття формування особистості передбачає процес виховання, який використовується у двох аспектах. Перший — це формування особистості як її розвиток, його процес і результат. Він вважає, що в цьому значенні поняття формування особистості є предметом психологічного вивчення (виявлення того, що є і що може бути в особистості, яка розвивається в умовах цілеспрямованого виховного впливу). Це психологічний підхід до формування особистості. Другий аспект розглядає формування особистості як її цілеспрямоване виховання (педагогічний підхід), що передбачає виявлення того, що і як повинно бути сформовано в особистості, щоб вона відповідала соціально зумовленим вимогам, які висуває до неї суспільство.

Т. Кузнецова (1997) наголошує, що формування, становлення та розвиток особистості відбуваються в єдиному процесі протягом усього життя людини, яка грає різні соціальні ролі: у сім'ї, навчальних групах стимулювання тощо.

Як бачимо, у цих інтерпретаціях простежуються явища, які існують у сучасній педагогічній науці, а саме: невизначеність категорії «розвиток особистості»; розмитість меж її трактування і застосування в педагогіці, невиразність та неоднозначність співвідношення розвитку особистості і формування особистості з такими традиційними категоріями, як виховання, навчання, освіта.

Беручи до уваги, що поняття «розвиток особистості» має неоднозначний зміст, характеризується, з одного боку, на багатофакторним розвитком, а з іншого — міждисциплінарним статусом визначення особистості, зробимо спробу простежити, як розглядається проблема розвитку особистості у різних теоріях і наукових дослідженнях.

Передусім поняття «розвиток» охоплює ті зміни, які відбуваються в будові тіла, мисленні, поведінці людини як результат біологічних процесів організму і впливів навколишнього

середовища. Видатний вітчизняний психолог Г. Костюк (1988) визначає розвиток як процес, кожній стадії якого «притаманні риси фізичного розвитку, своя структура психічної діяльності, свої особливості внутрішніх зв'язків психічних процесів і властивостей особистості, її взаємозв'язків з навколишнім середовищем».

Головним орієнтиром у визначенні періодизації розвитку особистості є якісні відмінності стадій, які розрізняються за якоюсь стійкою ознакою або за співвідношенням ознак. Наприклад, критеріями періодизації дитинства П. Блонський вважав показники появи і зміни молочних зубів (беззубе дитинство, дитинство молочних зубів, дитинство постійних зубів). В основу періодизації інтелектуального розвитку Ж. Піаже поклав характеристику інтелекту, за якою вчений визначає способи досягнення дитиною мислення дорослої людини [стадія сенсомоторного розвитку від народження до 2 років; стадія конкретних операцій (2–12 років), стадія формальних операцій (12–13 років)].

У межах взаємодії анатомо-фізіологічного та психічного розвитку має значення наявність і врахування умов, за яких вони відбуваються. Цими умовами є спадковість, середовище, виховання, які пояснюють розвиток особистості як єдиний цілісний процес у діалектичному взаємозв'язку біологічного та соціального через становлення особистості і як організму, і як соціальної істоти, що виявляється в морфологічній, біохімічній, фізіологічній, психічній та соціальній формах.

Щоб сформулювати сутність процесу розвитку особистості, на думку Г. Костюка (1988), слід розуміти його як само-рух, «що визначається єдністю внутрішніх і зовнішніх умов». Ця думка тотожна визначенню сутності розвитку особистості видатного психолога С. Рубінштейна (1982): «Зовнішні причини завжди діють лише опосередковано через внутрішні умови». Тобто для особистісного розвитку мають значення внутрішні умови, що формуються залежно від зовнішніх

умов, які передують внутрішнім. Як стверджує С. Рубінштейн (1982), «закони зовнішньо зумовленого розвитку особистості — це внутрішні закони. Із цього має впливати справжнє розв'язання проблеми розвитку і навчання, розвитку і виховання». Через діалектику зовнішнього й внутрішнього в процесі розвитку особистості можна зрозуміти сходження особистості від нижчих до вищих ступенів її життя.

Критерієм визначення «епох дитячого розвитку і віків» Л. Виготський вважав вікові новоутворення, розуміючи під ними «той новий тип побудови особистості та її діяльності, ті психічні й соціальні ступені, які вперше виникають на цьому віковому ступені та які в найголовнішому й основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, її внутрішнє та зовнішнє життя, увесь перебіг її розвитку у цей період» (Виготський, 1982).

О. Леонтьєв (1977), Д. Ельконін (1989, 1995), Л. Божович (1968) також визначали розвиток особистості дитини через послідовне формування особистісних новоутворень. Так, Л. Божович (1978) співвідносить їх із п'ятьма віковими періодами особистісного розвитку дитини, які збігаються з кризовими періодами першого та третього років життя, з кризою семи років і підліткового віку.

Віковий розвиток особистості, окремі його етапи характеризуються, на думку Л. Виготського (1982), відношенням між особистістю дитини та навколишнім її соціальним середовищем. Таке відношення вчений назвав «соціальною ситуацією розвитку», яка «визначає ті форми і той шлях, прямуючи яким дитина набуває нових властивостей, черпаючи їх із соціальної дійсності як з основного джерела розвитку, той шлях, за яким соціальне стає індивідуальним».

Таким чином, головне у вивченні розвитку дитини, динаміки будь-якого віку — з'ясувати соціальну ситуацію розвитку, яка визначає весь спосіб життя дитини, її соціальне

буття, що стає джерелом виникнення й генези центральних новоутворень конкретного віку. А вони своєю чергою характеризують «перебудову свідомої особистості», яка, за визначенням Л. Виготського (1982), має «новий характер сприйняття зовнішньої дійсності й діяльності в ній, новий характер сприйняття внутрішнього життя самої дитини і внутрішньої активності її психічних функцій», «змінює всю систему її ставлень до зовнішньої дійсності й до самої себе» (Виготський, 1982). При цьому психолог розкриває діалектичне розуміння розвитку особистості як «неперервного процесу саморозвитку», що характеризується «безперестанним виникненням і утворенням нового, чого не було на попередніх ступенях».

Згідно з «основним законом динаміки віків» Л. Виготського (1982), рушійні сили розвитку дитини руйнують основи всього віку: анулюється соціальна ситуація розвитку — і дитина переходить до наступного вищого вікового ступеня. Учений розглядає перебіг пікового розвитку особистості як складний багатоплановий процес, у якому нерівномірно дозрівають сторони й властивості особистості. Л. Виготський вводить поняття «зони найближчого розвитку», яке позначає ті процеси, що неодноразово дозріли й перебувають у стадії дозрівання (Виготський, 1982). Так само розуміють рушійні сили розвитку і О. Леонт'єв (1977), і Д. Ельконін (1989, 1995).

Розуміння процесу розвитку особистості в психолого-педагогічній науці трактується в загальному контексті «життєвого шляху». С. Рубінштейн (1982) вважає, що «лінія, яка веде від того, чим людина була на одному етапі своєї історії, до того, чим вона стала на наступному, проходить через те, що вона зробила. В діяльності людини, в її справах, практичних і теоретичних, психічних, духовний розвиток людини не тільки проявляється, але і здійснюється» (Рубінштейн, 1982). У цьому — ключ до розуміння розвитку особистості, того, як вона формується, звершуючи свій життєвий шлях.

Б. Ананьєв (1980) також визначав розвивальне значення фаз життя особистості. На його думку, вони збігаються з віковою стадією онтогенезу настільки, що «деякі вікові стадії визначаються саме як фази життєвого шляху, наприклад, передшкільне, дошкільне і шкільне дитинство».

Якщо розглядати розвиток особистості як процес соціалізації індивіда, то соціальну ситуацію розвитку, до якої входить система відносин, рівні соціальної взаємодії, типи й форми діяльності можна розглядати як головну умову особистісного розвитку.

На думку А. Петровського (1984), соціальна ситуація розвитку може бути постійною або змінною. Це характеризує ту соціальну спільноту, до якої належить дитина. Входження дитини в життя цієї спільноти як соціальної істоти має проходити три фази, а саме:

- адаптація до чинних у цій спільноті норм, форм взаємодії, діяльності;
- індивідуалізація як задоволення потреби індивіда в максимальній персоналізації;
- інтеграція особистості в ці соціальні спільноти.

О. Асмолов (1987) називає спільну діяльність, задану конкретною соціальною ситуацією розвитку, в якій здійснюється життя дитини, однією з основних умов розвитку особистості в будь-якій соціальній ситуації.

Розвиток особистості передбачає залучення її до активної діяльності. Розвиваючись як особистість, дитина формується і як суб'єкт діяльності. За визначенням О. Леонтьєва (1977), «свідоме керування психічним розвитком дитини здійснюється передовсім через керування... провідною діяльністю». Причому він наголошує, що деякі види діяльності мають для розвитку особистості першочергове значення і є на даному етапі розвитку провідними; інші — менші за значенням.

Дослідження О. Леонтьєва (1977) і Д. Ельконіна (1989,

1995) свідчать про те, що в ігровій, навчальній діяльності відбувається розвиток дитини як суб'єкта діяльності, тобто формуються спрямованість на досягнення мети, повільність, врівноваженість, саморегуляція, чітко розмежовуються способи, прийоми завдань.

У сучасній вітчизняній науці й практиці поширюються дослідження з пошуку умов успішного розвитку особистості в контексті реалізації стратегічної мети — розвитку й самореалізації кожної особистості в найвищому творчому її виявленні. Над цим складним завданням працюють науковці І. Бех (1991), І. Зязюн (1997), О. Киричук (1994), В. Рибалка (1996, 1998), Є. Савченко (1996), Л. Сохань, 1998 та ін. Так, І. Бех (1992), створюючи нові механізми виховання й морального саморозуміння школярів, розкрив рефлексивно-вольовий механізм становлення моральної самосвідомості особистості, розробив методологічні основи її морального розвитку, способи керівництва цим розвитком, психологічні засоби, створення виховної ситуації. Велике практичне значення має обґрунтування вченим наукових засад і розроблення особистісно орієнтованих виховних технологій формування й розвитку в дитини особистісних цінностей, які були б вищим критерієм для орієнтації індивіда у світі (Бех, 1998, 1999, 2006).

Колектив українських учених (керівник Л. Сохань, 1998) запропонував нову концепцію життєтворчості, яка базується на засадах визнання розвитку самосвідомості особистості, опанування нею системи засобів, методів і технологій життєтворчості.

Досліджуючи взаємозв'язок особистості як системного утворення зі сферами її розвитку, О. Киричук (1994) диференціює сфери розвитку (фізична, психічна, соціальна та духовна) і стверджує їхній щільний взаємозв'язок у процесі соціалізації індивіда як по висхідній лінії (фізичний — психічний — соціальний — духовний розцінок), так і у зворотному напрям-



ку. При цьому вчений виділяє духовно-катарсичну активність як внутрішню, інтегративну умову розвитку й самореалізації особистості, розглядаючи її як спосіб самоочищення, спрямований на відокремлення особистості від середовища і необмежене підвищення її над цим середовищем.

Наведені приклади свідчать про прагнення вчених не тільки окреслити шляхи розвитку сучасної особистості, але й озброїти науку і практику розробленими технологіями, апробованим методичним інструментарієм щодо вирішення головних освітніх завдань.

Спробуємо узагальнити розуміння розвитку особистості в розглянутому нами психолого-педагогічному контексті. Розвиток особистості розуміють як комплексний цілісний процес, який відбувається у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.

Цілісний особистісний розвиток дитини здійснюється за такими розвивальними етапами:

а) створення пізнавальної сфери (становлення інтелекту й розвиток механізмів пізнання);

б) перетворення психічної структури і змісту діяльності (становлення мети, мотивів у їхньому співвідношенні, засвоєння способів і засобів діяльності);

в) формування особистості в процесі становлення ціннісних орієнтацій, самосвідомості, самооцінки, саморегуляції, організації взаємодії із соціумом тощо.

Ці етапи розвитку взаємопов'язані та взаєморегулюються, і тільки за одночасного їх здійснення відбуваються прогресивні зміни, які визначають і характеризують особистісний розвиток людини.

Основним механізмом різнобічного розвитку особистості є усвідомлення дитиною своїх дій, самої себе, свого Я.

Головними умовами розвитку особистості дитини є соціальна ситуація розвитку (до неї входять рівні соціальної

взаємодії, навчання й виховання, а також типи і форми діяльності) та спільна діяльність (здійснюється у сфері провідної діяльності). Це має принципове значення для організації навчально-виховної діяльності, психолого-педагогічної науки в цілому.

Таким чином, навчання та виховання в системі освіти є не тільки умовою, але й основою, засобом особистісного розвитку дитини. Тим суттєвішою у зв'язку із цим стає проблема створення спеціальної організації навчання і виховання дитини як її основної життєвої діяльності у педагогічно цілеспрямованому освітньому середовищі.

Соціальна ситуація розвитку дитини в дошкільному віці визначається активізацією спілкування дитини з дорослими та однолітками. Спілкування з дорослими розгортається на основі значної самостійності дошкільника, розширення його пізнання навколишньої дійсності. Завдяки використанню провідного засобу спілкування — мови та постановці запитань діти поповнюють свої уявлення про світ. Дошкільники ставлять тисячі запитань. Таке співробітництво дитини з дорослим має назву пізнавального спілкування. У дошкільному віці виникає й супутня форма спілкування — особистісна, яка характеризується тим, що дитина намагається обговорювати з дорослими поведінку і вчинки інших людей. Взаємини дошкільняти з дорослим набувають пізнавально-наслідувального змісту, малюк в іграх копіює діяльність значимого дорослого та ставить йому велику кількість запитань. Однак наслідування дитиною дорослого поступово стає свідомим та вибіркоким.

Протиріччя соціальної ситуації розвитку дитини-дошкільняти полягає в розриві між його прагненням бути як дорослий і неможливістю реалізувати це прагнення безпосередньо. Єдиною діяльністю, яка дає можливість розв'язати це протиріччя, є сюжетно-рольова гра. Саме тому, що рольова гра дає дитині

можливість вступити у взаємодію з такими сторонами життя, які недосяжні їй у реальній практиці, вона і є провідною діяльністю дошкільника. Основним мотивом ігрової діяльності є найкраще виконання ролі, діяти «як дорослий». Цей мотив підпорядковує собі безпосередні стосунки дитини і є провідним. Із цієї точки зору дошкільний вік — період інтенсивного засвоєння людських взаємин — норм і правил поведінки, які існують у світі дорослих.

Становлення внутрішнього психічного життя і внутрішньої саморегуляції пов'язане із цілим рядом новоутворень у психіці й у свідомості дошкільника. На кожному етапі розвитку та чи інша психічна функція виходить на перше місце. Найважливішою особливістю дошкільного віку є нова система психічних функцій, у центрі якої стає пам'ять (на думку Л. Виготського, 1982). Пам'ять дошкільника є центральною психічною функцією, яка визначає всі інші процеси. Важливим новоутворенням цього періоду є довільна поведінка, яку можна визначити як поведінку, яка опосередкована нормами та правилами. Уперше виникає питання про те, як треба поводитись, тобто формується попередній образ своєї поведінки. Дитина починає опановувати її й керувати своєю поведінкою, порівнюючи її з тим образом, який стає взірцем.

Усвідомлення своєї поведінки і початок особистої самосвідомості — одне з головних новоутворень дошкільного віку. Особистісні новоутворення:

- виникнення першого схематичного контура цілісного дитячого світогляду;

- виникнення перших етичних інстанцій (що таке добре). Етичні інстанції зростають поряд з естетичними (красиве не може бути поганим);

- виникнення підпорядкування мотивів;

- виникнення довільної поведінки;

- виникнення особистої свідомості — усвідомлення сво-

го обмеженого місця в системі взаємин з дорослим;

— розвиток самооцінки — усвідомлення можливостей своїх дій.

Самооцінка дитини має сильне емоційне забарвлення, залежить від схвалення дорослих. У процесі спілкування розвивається потреба дитини в довірі до дорослих і здатність відчувати їхній емоційний стан. Дорослий для дитини — джерело інформації, фактор формування емоційної стабільності, відкритої комунікативної позиції у ставленні до інших і світу взагалі. Оцінюючи навіть своїх друзів, дитина просто повторює думку, яку вона почула про них від дорослих. Аналогічно це відбувається і при самооцінюванні: «Я хороший, тому що так каже мама». Дослідження дитячо-батьківських стосунків вказують, що на становлення самооцінки дитини впливають установки батьків на її прийняття та демократичні взаємини батьків з дитиною. Діти батьків з такими установками демонструють прискорений інтелектуальний розвиток, оригінальність, емоційну впевненість, хороший самоконтроль. Діти авторитарних батьків, як правило, бувають емоційно нестабільними, неслухняними, агресивними. Великого значення у становленні самооцінки дитини дошкільного віку мають педагогічні оцінки працівників дошкільного закладу. Тому наступний чинник, який впливає на становлення самооцінки, це — вихователь.

Нова генерація педагогів дошкільної освіти має бути готовою до побудови освітнього простору в закладі дошкільної освіти, суголосного із цінностями гуманістичної філософії, психології та педагогіки. Це передбачає не лише сформованість гуманістичних цінностей у майбутніх педагогів, їхньої особистісної зрілості, широкого світогляду, високого рівня освіченості, а й практичну вмільість створювати відповідне освітнє середовище на засадах партнерства, здатність до розуміння себе та іншого, конкретної ситуації буття. Заявлені

гуманістичні цінності освіти, ідеї особистісно зорієнтованої педагогіки, практики психолого-педагогічної підтримки, гуманної педагогіки, педагогіки розуміння та партнерства мають складати підґрунтя професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників закладів дошкільної освіти.

Сучасна дошкільна освіта вимагає розвинених рефлексивних умінь вихователя, які мають бути сформовані вже на етапі навчання в закладах вищої освіти та проявлятися у врахуванні вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей, організаційних і змістових характеристик освітнього процесу в різних групах закладу дошкільної освіти. Успішна професійна діяльність сучасного педагога неможлива без здатності швидко орієнтуватися в значному інформаційному потоці, без активного використання ІКТ-технологій. Професійне документоведення має бути оптимізованим із метою вивільнення часу для ефективної організації педагогічної праці. Комп'ютерна грамотність педагогів є умовою їхньої швидкої орієнтації в інформаційному просторі, участі у вітчизняному та міжнародному професійному співробітництві, успішного навчання упродовж життя. В умовах безперервної освіти педагогічним працівникам дошкільної освіти потрібно постійно підвищувати фаховий рівень. Для цього необхідно здійснити реформу системи післядипломної педагогічної освіти за змістом і за формально-процесуальними характеристиками, демонополізувати й урізноманітнити її за формами здобуття. Потребує відновлення практика наставництва як механізму підтримки молодих педагогів в умовах закладу дошкільної освіти. Доцільним є розроблення диференційованого підходу до різнорівневого визначення вимог щодо оформлення педагогічної документації та надання свободи дій вихователям із урахуванням їхнього досвіду, рівня професійної компетентності (Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку). Особлива роль у формуванні в педагогічних працівників вмотивованості до постійного професійного зростання, ціннісно-

го ставлення до професії належить сприятливому кліматові в колективі та командній роботі. Це вимагає особливої уваги до виховання управлінської культури керівників закладів дошкільної освіти.

### **1.3. Зв'язок і взаємодія соціалізації та індивідуалізації в проєктуванні освітнього середовища для індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку**

Прагнення об'єднати соціальне та біологічне в людині знайшло своє відбиття в біосоціальній концепції людини, за якою вона розуміється як істота, що живе за біологічними та соціальними змінами. Представники названої концепції, по-різному розуміючи єдності біологічного та соціального в природі людини, визначають унікальність природи людини, яка проявляється в тому, що процес розвитку підпорядковується як законам суспільним, так і законам живої природи [Т. Карсаєвська (1975), В. Петленко (1971), М. Рьюз (1977), Г. Царгородцев (1968)].

Надаючи відповіді на те, яким чином взаємодіють у людині соціальне і біологічне, біосоціальна концепція започаткувала гострудискусійну проблему соціального та біологічного в людині, що пов'язана з темою соціалізації та індивідуалізації.

Взаємодія механізмів індивідуалізації та соціалізації проявляється у формуванні простору розвитку особистості, у формуванні головної властивості — ціннісного ставлення до світу й до себе.

Розвиток ціннісного самоствавлення особистості в дошкільному віці невід'ємний від процесу входження дитини в соціальний простір і реалізації в ньому власної ціннісної сутності. У соціальному просторі закладу дошкільної освіти особистість одночасно і відкриває, і опановує суспільні цінності й смисли, «наділяє» їх особистісним змістом, робить їх надбанням ціннісного «Я». Саме ціннісні і смислові «виміри» виступають базисом простору самоусвідомлення, «опануванням світу в собі», стимулюють розвиток нового рівня ціннісного «Я». Завдяки осмисленню, узагальненню результатів

науково-теоретичних досліджень щодо: формування смисложиттєвих особистих цінностей у соціальному просторі (Братусь, 1990; Д. Леонтьєв, 1983), становлення особистісного простору (Т. Титаренко, 1974), розвитку простору самоусвідомлення (Ананьєв, 1980; Р. Бернс, 1986; В. Столін, 1987), а також когнітивної складової (П. Чамата, 1994; І. Чеснокова, 1997), емоційної складової (М. Лісіна, 1983; В. Рибалка, 1996, 1998), мотиваційної складової (Балл, 1995; Л. Божович, 1995; А. Маслоу, 1994), комунікативної складової (О. Корніяка), регулятивної складової (І. Бех, 1997, 2006; М. Савчин, 2002), центрального конструктору — ціннісного «Я» (Н. Непомнящая, 2003).

Основні положення концепції втілено в гіпотезі дослідження — генезис особистості дитини старшого дошкільного віку зумовлений якісним формуванням її ціннісного самоствавлення, який передбачає процеси самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного «Я», актуалізує нові рівні відкриття у собі особистісних цінностей, смислів (як самоцінування) і піднімає дошкільника до усвідомленого переживання сутності власного ціннісного «Я».

Загальна гіпотеза конкретизована в часткових гіпотезах, згідно з якими розвиток особистості дітей старшого дошкільного віку буде успішним за таких педагогічних умов:

— створення сприятливої педагогічної атмосфери взаємодії, що передбачає віру в унікальність і цінність кожної особистості, здійснення її прав на вільний розвиток, реалізацію власних здібностей;

— підвищення обізнаності вихователів і батьків у питаннях розвитку і становлення особистості, набуття практичних умінь співробітництва з дітьми;

— диференційований підхід під час проектування розвивального освітнього середовища для дітей дошкільного віку.

Отже, освітнє середовище — це той простір, що оточує



дитину і з яким вона постійно взаємодіє. При цьому вчені зазначають, що освітнє середовище обов'язково має бути розвивальним. Поняття «розвивальне середовище» було введено Дж. Равеном як простір розвитку компетентності. На його думку, у такому середовищі люди мають можливість прагнути до цілей, які їх цікавлять, і в процесі їх досягнення розвивати свою компетентність. Розвинути — означає посилити, дати можливість проявитися та зміцнитися, набути зрілої форми, відповідної певному вікові, окультурити, використати всі можливості для вдосконалення когось, чогось. За цією логікою, розвивальним є таке предметне, природне та соціальне середовище, яке не гальмує природних життєвих виявів дитини, сприяє їхній реалізації, становленню, вдосконаленню (Raven, 2016).

Розвивальне освітнє середовище передбачає спрямованість принципів, методів, форм організації освіти й навчання на досягнення найефективнішого розвитку пізнавальних можливостей дітей. Спираючись на незавершені цикли психічного розвитку дитини, розвивальне середовище формує розумові здібності, самостійність дітей, інтерес до навчання тощо (Ясвин, 2001). І. Якименко (1994, 1995), досліджуючи особливості формування розвивального освітнього середовища, обґрунтовує його вплив на розвиток особистості.

Формування розвивального освітнього середовища означає орієнтацію змісту, форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників навчально-виховного процесу на особистість дитини, що сприяє розвитку її інтелектуального, творчого, духовного потенціалу, емоційно-вольових якостей, мислення, загальної культури, формуванню здатності особистості до самостійної, активної діяльності. Організація розвивального освітнього середовища загалом передбачає: створення атмосфери доброзичливості; орієнтацію на більш підготовлених суб'єктів навчання; надання можливості дітям самостійно

працювати тощо (Якиманська, 1995).

Ці висновки є надзвичайно важливими для створення освітнього середовища. Ми згодні з думкою К. Альбуханової-Славської (1980, 1991) стосовно того, що важливою умовою створення розвивального середовища є здатність педагога віддавати пріоритет дитині, оскільки центральною фігурою освітнього процесу є дитина, тому і зусилля належить підпорядковувати саме її інтересам (інтереси дитини й дорослого не завжди збігаються).

Створюючи розвивальне середовище, необхідно зосередити увагу на найважливіші для особистісного зростання дошкільника параметри — світогляд дитини, її самосвідомість, переживання, прояви довільної поведінки, базові особистісні якості, інтереси та потреби (Абульханова-Славська, 1999).

Саме тому важливими характеристиками стимульного впливу є оцінка й аналіз розвивального освітнього середовища з позицій полярних характеристик середовища: демократичність — авторитарність відносин, активність — пасивність дітей, творчий — репродуктивний характер передачі знань, вузькість — багатство культурного змісту тощо.

На основі базових властивостей розвивального освітнього середовища теоретично визначають систему критеріїв оцінки ефективності його функціонування:

- 1) можливості освітнього середовища забезпечити гармонійний розвиток дітей;
- 2) результативність творчої та дослідницької діяльності дітей;
- 3) створення умов для самореалізації особистості в творчій діяльності;
- 4) здатність середовища задовольнити комплекс потреб дитини і сформувати в неї систему соціальних і духовних цінностей.

Однією з основних умов створення в дошкільних закладах

освітнього середовища для дітей дошкільного віку є опора на особистісно орієнтовану модель взаємодії між педагогом і дітьми. Це означає, що пріоритетною метою виховання має бути формування гармонійної і всебічно розвиненої особистості. Тож завдання педагога полягає в забезпеченні інтересів дитини, задоволенні її природних нахилів і потреб; дорослий у своїй педагогічній діяльності керується положенням «не поруч, не над, а разом».

Теоретичними основами створення освітнього середовища як чинника розвитку особистості дитини є розуміння його як складної цілісної системи, що охоплює різні типи освітнього середовища залежно від його процесуально-змістового наповнення, забезпечує позитивні зовнішні педагогічні впливи, але за умови активної позиції дитини в різних видах діяльності. Тобто створене дорослим освітнє середовище лише тоді забезпечуватиме індивідуальний розвиток дитини з урахуванням природних задатків, нахилів і можливостей, якщо вона буде мати право вибору з елементів середовища тих засобів і способів дії, що відповідають її намірам та інтересам у конкретний момент. Обов'язковим моментом є готовність вихователя до налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми, здатність довіряти дітям, надавати їм можливість виявляти свою ініціативу, розгортати задуми, тобто готовність до позиції фасилітатора, а не керманіча.

Наукою доведено, що ефективність освітнього середовища зумовлена цілеспрямованістю педагогічного цілепокладання, доцільністю вибору форм і методів реалізації конкретних освітніх завдань розвитку тілесно-фізичної, пізнавальної і соціально-моральної сфер особистості дитини дошкільного віку. Загальна гіпотеза дослідження полягала в припущенні, що проектування освітнього середовища має відбуватися з огляду на об'єктивні закони та закономірності навчання, виховання, розвитку дітей дошкільного віку в освітньому середовищі на

гуманістичній філософії освіти й відповідних їй теоретико-методологічних та методичних засадах, а саме: наукових підходах, принципах добору доцільних форм і методів педагогічної діяльності в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Загальна гіпотеза конкретизована в часткових гіпотезах, які передбачають, що цілеспрямоване проектування освітнього середовища згідно із структурно-функціональною моделлю як чинником розвитку особистості дитини дошкільного віку можливе за умов:

- забезпечення готовності педагогів до створення освітнього середовища в ЗДО на засадах індивідуалізації та диференціації;

- посилення суб'єктності дитини в процесі її особистісного становлення шляхом педагогічного супроводу розвитку її особистості в освітньому середовищі на суб'єкт-суб'єктних засадах;

- розробки і застосування педагогами освітніх завдань з урахуванням провідних завдань і специфіки кожного типу середовища для максимального забезпечення індивідуалізації та диференціації освітнього результату;

- створення просторово-предметного поля освітнього середовища з метою забезпечення цілеспрямованого, максимально індивідуалізованого та диференційованого конструктивного впливу на особистість дитини дошкільного віку;

- соціально-педагогічного партнерства учасників проектування освітнього середовища, визначальна роль у якому належить педагогам;

- систематичного моніторингу результативності спроектованого освітнього середовища на основі розробленого критеріально-діагностичного апарату.

Теоретичне обґрунтування спроектованого освітнього середовища відображає взаємозв'язок і взаємодію різних теорій, підходів і принципів загальнонаукового й конкретно наукового

характеру стосовно проблеми створення освітнього середовища як фактора розвитку особистості дитини дошкільного віку.

Однією з визначальних є теорія діяльності як такої форми людської активності, що характеризує здатність педагогів бути причиною змін в освітньому середовищі, які опосередковано впливають на розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку. Діяльність розглядається з позицій основних учасників — педагогів та дітей, причому і ті, й інші мають вибір можливостей та відповідно — ухвалення рішень. Діяльність, яка охоплює цілепокладання та широку сферу смислотворчості і свободи, становить основу для розвитку дитини дошкільного віку як творчої особистості.

Серед основних теоретичних положень, що покладені в основу проєктування освітнього середовища, є такі: освітнє середовище має бути спроєктоване таким чином, щоб забезпечувати максимальну тілесно-фізичну, пізнавальну й міжособистісно-комунікативну активність дитини; активна позиція дитини у створеному освітньому середовищі має сприяти її самовизначенню й самореалізації; професійна готовність педагогів до створення освітнього середовища з переорієнтуванням на фасілітаційні функції має забезпечувати результативність освітньої діяльності в освітньому середовищі закладів дошкільної освіти.

Теоретичне обґрунтування методики проєктування освітнього середовища для розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку актуалізувало такі основні її характеристики: цілеспрямованість; цілісність; якість освітнього результату; багатоваріантність форм, способів дії, розвивальних завдань тощо; індивідуалізація педагогічного супроводу; комунікативна спрямованість міжособистісної взаємодії; відкритість освітнього середовища.

У результаті теоретичного аналізу, що передував проєктуванню освітнього середовища для розвитку особистості дити-

ни дошкільного віку, обрано діяльнісну форму його існування. Серед основних видів діяльності визначено ігрову, мовленнєву, пізнавальну, соціально-комунікативну, художньо-продуктивну, господарсько-побутову та здоров'язберезувальну.

Таким чином, визначаючи чинники, умови оптимального розвитку дошкільника як особистості, маємо оцінювати *прогресивний* (поступальний, що сприяє поліпшенню показників розвитку дитини) та *регресивний* впливи на неї (спад, рух назад, загальмованість розвитку) природи, рукотворного світу, людей та власного «Я».

Якщо характеризувати середовище з позицій його розвивального впливу і мати на увазі всі складники цілісності, то доцільно проаналізувати його з погляду оптимальності — мінімальності — максимальності впливу, реальності або уявності останніх, близькості — віддаленості, безпечності — небезпечності, варіативності — одноманітності, складності — простоти, комфортності — дискомфортності, регламентованості — вільності, прозорості — закритості, обмеженості — широти, природності — штучності, гігієнічності, естетичності, визначеності — невизначеності, гучності — тихості, жорсткості — м'якості, традиційності — нетрадиційності тощо.

## **РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ РОЗВИТКУ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

### **2.1. Особистісно орієнтований підхід як основа проєктування розвивального освітнього середовища**

Сучасні проблеми оновлення суспільства потребують від освіти створення умов для розвитку гармонійної, соціально активної особистості, що здатна бути яскраво індивідуальною в швидко змінюваному соціумі. Разом із тим вона має залишатися сама собою, бути морально досконалою, вміти активізувати внутрішні резерви з метою виховання себе як саморозвивальної та професійно компетентної особистості. Таке завдання можливо виконати лише за умов організації освітнього середовища, яке облаштовується на основі демократизації життєдіяльності, гуманізації відносин дітей і дорослих.

Таким чином, констатуємо соціальну установку суб'єктів освітнього процесу як носіїв соціальної свідомості на використання особистісно орієнтованого підходу в організації

сучасного освітнього середовища дитини з визначенням відповідних принципів, методів, форм і прийомів їхньої навчально-виховної діяльності.

Основи особистісно орієнтованого підходу були закладені в психології науковими працями Л. Виготського (1982), О. Леонтєва (1977, 1983), С. Рубінштейна (1982), Б. Ананьєва (1977), Н. Лейтеса (1971), Л. Божович (1968, 1978), К. Платонова (1969, 1986), І. Кона (1989), Б. Федоришина (1994), В. Васильєва (1991), В. Чудновського (1986) та деяких інших дослідників. У подальшому особистісно орієнтований підхід визначався та розроблявся вченими як єдність його особистісного та діяльнісного компонентів (К. Абульханова-Славська, 1980, 1991; І. Якиманська, 1994, 1995; Є. Бондаревська, 1977, 1995, 2001 та ін.). У дослідженнях Д. Ельконіна (1981, 1989), І. Якиманської (1994, 1995), А. Маркової (1983) було порушено питання про подвійну спрямованість особистісно орієнтованого підходу з позиції педагога і з позиції дитини.

З боку педагога проводиться організація й керування діяльністю виховання на основі переорієнтації усього навчально-виховного процесу на визначення самими дітьми постановки і розв'язання конкретних задач і подальше створення атмосфери взаємодії та співпраці як між педагогом і учнем, так і між самими дітьми, що мають сформуватися в колективний суб'єкт навчання й виховання.

З боку виховання за умов вільного вибору учнем способів і засобів освітнього процесу передбачається його активізація, готовність до навчальної та інших видів діяльності на засадах довірливих і партнерських стосунків з педагогом.

Також у педагогічній літературі відзначається, що особистісно орієнтований підхід психологічно регламентує у всіх навчально-виховних ситуаціях безпеку особистісних проявів учнів, створює умови для їхньої особистісної самоактуалізації та особистісного зростання; передбачає єдність зовнішніх



і внутрішніх мотивів (зовнішнім є мотив досягнення, а внутрішнім — пізнавальний мотив); означає прийняття навчального або виховного завдання та задоволення від його вирішення у співпраці з іншими дітьми; формує наявність актуальної ситуації інтерналізації нових форм, правил, методів і засобів соціально-професійно-комунікативної діяльності, тобто розвиток не тільки професійної компетентності дитини, а й її особистості в цілому.

Важливе значення у формуванні концептуальних і методологічних засад особистісно орієнтованого підходу має положення Л. Божович (1968, 1978) про те, що психіка людини розвивається не тільки в міру засвоєння надбань людства, але й у процесі перетворення суб'єктом дійсності, що оточує її. Л. Божович (1968, 1978) і вчені Г. Костюк (1988), О. Ткаченко (1979), В. Давидов (1996) наголошують, що головна функція особистості полягає в тому, що вона сприяє виникненню в людині стійкості й незалежності від безпосереднього впливу середовища, і при цьому робить її в певному значенні творцем і самої себе, і світу, в якому вона живе.

Про необхідність реформування системи освіти в Україні, проведення конструктивних змін у філософії освіти, що викликані новим типом мислення, новим засобом перетворення дійсності шляхом становлення нової парадигми особистісно орієнтованої освіти, наголошували науковці Г. Балл, 1995, І. Бех (1991), А. Валицька (1967), В. Кремень (2000, 2003, 2005), В. Лутай (1996), С. Подмазін (1997, 2000), Л. Сохань 1998, О. Сухомлинська (2004) та ін.

Грунтовні дослідження в частині теоретико-методичних проблем особистісно орієнтованого виховання провів видатний український психолог І. Бех (1991, 1992, 1995, 1997, 1998, 1999, 2006), представляючи демократичні, гуманістичні положення щодо формування і розвитку підростаючої особистості, для якої свобода і соціальна відповідальність виступають

домінуючими життєвими орієнтирами.

Важливий внесок у розроблення названого підходу в профільному навчанні учнів зробив учений В. Рибалка (1996), який розглядає його як сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, методико-психодіагностичних та психодидактичних засобів, що сприяють більш глибокому й повноцінному баченню, розумінню особистості дитини і на цій основі — її гармонійному вихованню й самовихованню в умовах загальної освіти й профільного навчання.

Він підкреслює, що особистісний підхід, по-перше, має базуватися на цілісному науковому уявленні про особистість та концептуальному розумінні її психологічної структури, у контексті якої доцільно розглядати психічні функції, якості, властивості школяра у взаємозв'язку між собою; по-друге, необхідним методичним компонентом цього підходу має виступати спеціальний психодіагностичний інструментарій, який дозволяє здійснювати всебічне пізнання особистості конкретної дитини; по-третє, особистісно орієнтований підхід має бути певним чином втілений у навчально-виховний процес, у його зміст та методи, тобто на рівні психодидактичного забезпечення профільного навчання (Рибалка, 1996).

В останні роки значний внесок у розроблення теоретичних і методичних основ особистісно орієнтованого підходу, практичних рекомендацій щодо його впровадження в широку освітню практику зробили також такі вчені й педагоги-практики, як Є. Бондаревська (1977, 1995, 2001), Є. Степанов (2001, 2002), Л. Лузіна (2000), визначаючи необхідний методичний арсенал названого підходу; І. Булах (2003), досліджуючи психологічні основи особистісного зростання підлітків; С. Газман (1996, 1997, 2002), звертаючись з конкретними пропозиціями до широкого читача в педагогічній пресі щодо педагогіки свободи як педагогіки необхідності на шляху реформування су-

часної школи; І. Якиманська (1995), пропонуючи до впровадження особистісно орієнтований підхід у системі освіти; С. Подмазін (1997, 2000), впроваджуючи принцип особистісно орієнтованого підходу як його вихідні положення та керівні ідеї; О. Казакова і А. Тряпціна (1997), визначаючи метод створення успішності найголовнішим засобом особистісно орієнтованої педагогічної діяльності, та багато інших.

Усі ці наукові роботи свідчать про те, що особистісно орієнтований підхід дослідники вивчають у контексті головної ідеї психолого-педагогічної науки про необхідність перетворення виховання переважно з об'єкта навчально-виховного процесу переважно в його суб'єкт. Виховання трактується при цьому як «сходження до суб'єктності» (Каган, 2000), а діяльність визначається засобом становлення та розвитку суб'єктності дитини.

Головною особливістю цього підходу є те, що в центрі навчально-виховного процесу знаходиться сама дитина з її мотивами, цілями, певними психологічними характеристиками. Учитель має на це зважати, щоб ефективно забезпечувати процеси самопізнання й самореалізації особистості дитини, сприяти розвиткові її неповторної індивідуальності, вияву її суб'єктних якостей. Відповідно весь освітній процес стає антропоцентричним за метою, змістом і формами його організації.

Особистісно орієнтований підхід визначає механізм становлення та формування суб'єктності, що полягає в опорі на власні сили дитини, на внутрішню логіку її розвитку, за якою суб'єкт у процесі своєї життєдіяльності набуває такі здібності, властивості, у результаті прояву яких відбувається як перетворення матеріалу, включеного до діяльності (зовнішні предмети, внутрішня реальність людини), перетворення самої діяльності, так і перетворення суб'єкта діяльності.

За стратегією Л. Виготського (1982), між навчанням і психічним розвитком людини завжди знаходиться його діяль-

ність, тому що процеси навчання та виховання розвивають дитину не самі по собі, а лише тоді, коли мають діяльнісні форми та відповідний зміст.

В. Слободчиков (2002) вважає, що дитина для педагога — суб'єкт навчально-пізнавальної, виховної діяльності — є діяльнісною цілісністю, певним різноманіттям властивостей, станів, якостей, єдність яких досягається в основних видах діяльності — у праці, спілкуванні, пізнанні, у самоперетворенні свого внутрішнього світу. Діяльність розглядається як інтегруюча основа психічних властивостей, функцій людини.

У контексті таких уявлень про діяльність і особистість дитини ми реалізуємо особистісно орієнтований підхід у створенні освітнього середовища експериментального навчального закладу, яке становить цілеспрямовану систему розвитку здібностей особистості до самостійного вирішення проблем у різних сферах життєдіяльності. Проте для цього необхідно використати соціальний досвід, елементом якого є власний досвід дитини, який вона набуває в період шкільного навчання на діяльнісній основі.

Опираючись на положення про єдність особистості з її діяльністю та зважаючи на те, що діяльність у її різноманітних формах безпосередньо та опосередковано впливає на зміни в структурах особистості, ми пропонуємо проектувати таке розвивальне освітнє середовище, яке в практичній педагогічній роботі забезпечить позитивне вирішення кожного вікового протиріччя.

Отже, беручи до уваги наявність провідних видів діяльності та законів їх зміни, зважаючи на сенситивні періоди й необхідність визначення зони найближчого розвитку дитини, ми організуємо спільну діяльність дітей і дорослих в освітньому середовищі з унікальними можливостями, представленими всілякими напрямками та формами. Розвиток особистості в процесі шкільного навчання ми розуміємо як цілеспрямоване

й спонтанно змінювальне формування новоутворень у структурі особистості, що виявляються в різних видах діяльності: пізнавальній, культурологічній, емоційній, фізичній, етичній сферах самовираження школярів.

Ми визначили таку типологію видів діяльності, що реалізується в експериментальному освітньому середовищі: пізнавальна, трудова, фізкультурно-оздоровча, художньо-естетична, суспільно-корисна, суспільно-організаційна. Вона організована за двома функціональними рівнями: на рівні стійких традиційних форм у режимі розкладу занять та на рівні творчих колективних об'єднань суб'єктів освітнього процесу за інтересами в позаурочний час.

Головним у плануванні й організації особистісного розвитку дітей старшого дошкільного віку є активізація їхньої індивідуальної діяльності. Дитина занурюється в спеціально задану діяльність, яка своєю чергою є необхідною умовою для розкриття її внутрішніх можливостей. Інакше кажучи, освітнє середовище забезпечує через різноманітність видів діяльності створення тієї ситуації, в якій відбувається формування відношень, потреб, свідомості, самосвідомості (внутрішньої діяльності), саморозвитку, самореалізації, які всі разом виступають як узагальнені результати особистісно орієнтованого виховання й будуть супроводжувати людину впродовж усього її індивідуального життя.

## 2.2. Організаційний підхід до проєктування розвивального освітнього середовища

Нагальна потреба сучасного суспільства в інноваційних кадрах, які можуть вирішувати конкретні наукові й виробничі завдання вже сьогодні, поставила перед керівниками освітніх закладів стратегічну мету щодо вдосконалення їхньої керівної діяльності, пов'язаної з подоланням об'єктивних і суб'єктивних причин, які характеризують невідповідність:

- між стандартом освіти та педагогічною творчістю персоналу;
- між низькою реальною заробітною платою, природним старінням педагогічних кадрів і відтоком молодих фахівців, які недостатньо мотивовані для педагогічної діяльності, в інші галузі економіки;
- між інтенсивним розвитком інформаційних технологій і слабкою матеріально-технічною та навчально-методичною базою освітніх закладів, що відбивається на якості навчання.

Серед механізмів вирішення цих проблем є необхідність структурної перебудови освітньої галузі, зміцнення системи керування (і насамперед — системи керування якістю освіти).

Останнім часом у світовій педагогічній теорії та практиці набула чинності ідея широкого впровадження освітнього менеджменту в ході трансформації такого суспільного інституту, як система освіти. З огляду на це і в Україні запроваджується досвід загальновідомих керівників навчальних закладів, керівна діяльність яких відповідає сучасним вимогам педагогічного менеджменту (Л. Каташов, 2001 та ін.).

Освітня політика як стратегія створення та розвитку цих інноваційних навчальних закладів вибудовується на загальних принципах, які декларують пріоритет здоров'я й морального розвитку дітей; посилення культури утворювальних функцій

освіти; варіативність навчання та його спрямованість на задоволення потреб особистості й суспільства; перехід до особистісно орієнтованої освіти.

Отже, стало очевидним, що в нових складних умовах ринкової економіки ЗДО конче потрібні кваліфіковані керівники-менеджери, спроможні передбачити розвиток ситуації, організувати й здійснити по-новому роботу в школах, забезпечити навчально-виховний процес необхідними кадровими та матеріальними ресурсами.

В основу наукового керування освітнім середовищем було покладено такі базові принципи педагогічного менеджменту, визначені в дослідженнях В. Симонова (1997):

- цілепокладання як основа планування, організації та контролю усієї діяльності менеджера будь-якого рівня керування;
- цілеспрямованість керування (вміння ставити цілі з урахуванням реальності, соціальної значущості та перспективності);
- кооперація та розподіл керівної праці, тобто опора на колективну творчість і розум;
- функціональний підхід передбачає постійне оновлення, уточнення та конкретизацію функцій виконавців;
- комплектність передбачає не тільки визначення мети і завдань, але й організацію виконання ухвалених рішень, періодичний контроль, координацію діяльності;
- систематичне удосконалення педагогічного менеджменту на всіх рівнях керування ми розглядаємо як незмінну ціль.

Ці принципи знайшли своє втілення в конкретній освітній практиці, й у нашому досвіді керівної діяльності були визначені нові принципи, які продиктовані інноваційними процесами навчального закладу нового типу й доповнюють наведений перелік.

Ми вважаємо, що керівництво має їх використовувати з метою поліпшення функціонування освітнього середовища. Серед них:

- орієнтація на соціальне замовлення сім'ї, швидке реагування на її теперішні та майбутні потреби на рівні їх повного задоволення;

- встановлення лідерства керівництва через забезпечення єдності цілей та спрямованості функціонування освітнього середовища. Завдання керівників — створювати й підтримувати внутрішній психологічний мікроклімат, в якому педагоги та співробітники мають бути повністю залучені до досягнення поставлених завдань якісного перетворення освітнього середовища розвитку дитини;

- побудова дієвої системи відбору фактів, інформації та проведення їх аналізу на всіх напрямках діяльності освітнього середовища, включаючи і його взаємовідносини із зовнішнім оточенням. Вона включає показники якості усіх педагогічних процесів і результатів, які орієнтують на досягнення цілей, визначених стратегічним планом розвитку освітнього середовища та суб'єктів навчально-виховного процесу;

- організація взаємовигідних стосунків з партнерами, до яких належать: з одного боку, наукові установи, промислові підприємства, суспільні організації, органи місцевого врядування тощо, які залучені до розвитку технологічного компонента освітнього середовища, а з іншого, спонсори, інвестори, доброчинці, які сприяють розвиткові предметно-просторового компонента, що стає зміцнювальним підґрунтям для успішного функціонування всіх інших структурних частин освітнього середовища (суб'єктів освітнього процесу, соціального й технологічного компонентів).

Організаційно-менеджерський підхід при створенні освітнього середовища передбачає успішне втілення визначених принципів і результативність зусиль з неперервного покра-



щення якості функціонування освітнього середовища.

Основними компонентами системи керування освітнім середовищем визначені:

а) структура взаємодіючих між собою освітньої і соціальної систем, системи менеджменту;

б) п'ять найбільш суттєвих принципів якості освітнього закладу: упевнене керівництво; орієнтація на споживачів соціального замовлення та їх задоволеність; неперервне покращення інновацій; орієнтація на педагогів і співробітників, підвищення їхньої кваліфікації; відповідальність перед суспільством;

в) різні рівні планування розвитку освітнього середовища і суб'єктів діяльності;

г) широке співробітництво, що забезпечує тісний невід'ємний зв'язок освітнього середовища із соціумом.

Розуміння шляхів досягнення якості керівниками навчального закладу лежить у площині поєднання системного підходу до керування з трикомпонентною структурою взаємодіючих між собою освітньою, соціальною системами та системою менеджменту навчального закладу. Ми вважаємо, що без системи менеджменту, яка є інтегруючою та спрямовуючою силою, не можуть бути ефективними освітня й соціальна підсистеми організації освітнього середовища. Це відзначає й один із засновників сучасного менеджменту якості Едвардс Демінг, який стверджує, що люди працюють у системі й що обов'язком менеджера є робота над системою з метою її неперервного вдосконалення за їх допомогою.

У практиці експериментального дослідження ми визначили такі функції системи педагогічного менеджменту, які завжди мають комплексний характер і завершений цикл.

Після спільного визначення стратегії та політики, поглядів, ідей, цілей і завдань освітнього середовища ми доводимо цю інформацію (з обов'язковим обговоренням якісних показників) до відома всіх педагогів і співробітників, партнерів, споживачів.

вачів соціального замовлення (батьків, дітей), широкої громадськості та інших.

Зважаючи на те, що завдання гармонійного розвитку дитини можуть бути якісно реалізовані лише в цілісному педагогічному процесі, ми впроваджуємо експериментальну модель освітнього середовища, яка водночас слугує орієнтиром розвитку сучасної школи для інших навчальних закладів.

Надто важливим у формуванні відчуття значущості в дітей було підвищення дисципліни і вимогливості до учнів, яким дорослі довірили вирішувати проблеми шкільного життя, дозволили робити частину тих справ, що виконували самі. Це стало дієвим методом суспільного впливу на становлення соціальних навичок, моральних і громадських рис вихованців.

Основу організаційно-менеджерського підходу складає керівне рішення, тобто діяльність з розробки оптимального способу вирішення питання та його реалізації. Розглянемо приклад прийняття організаційного рішення на соціальне замовлення батьків про введення індивідуально-групової форми навчання, яке організоване за позабюджетні кошти (платні послуги). Така форма навчання була введена дванадцять років тому, і на початку експерименту ми вже мали деякі результати реалізації визначеного завдання. Проте кожного навчального року ми ухвалюємо рішення в паралелі перших класів створити вже апробовану нами індивідуально-групову форму навчання й виховання. Прагнення батьків визначити для своїх дітей засвоєння знань саме в такій формі обумовлене бажанням задовольнити освітні потреби більш оптимальним шляхом. Для педагогічного колективу, який вважає це рішення актуальним і сучасним, з'явилася ще одна можливість організувати навчально-виховний процес більш ретельно, максимально орієнтуючись на якість, надаючи превентивну та оперативну допомогу дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем. Вони можуть бути пов'язані з фізичним і психічним здоров'ям, успішним за-

своєнням навчального матеріалу, ефективністю міжособистісної комунікації, життєвим самовизначенням, проблемами сімейного виховання школярів тощо.

Таким чином, рішення цілеспрямовано й обґрунтовано визначало конкретну адресу і шлях його реалізації з чітким розподілом функціональних обов'язків для членів фахової групи, яку склали педагоги, психологи, медичні працівники, що мали їх виконувати у зазначені педагогічним консилиумом строки. До цього процесу завжди залучаємо батьківський актив, сім'ї учнів. А дане рішення й порядок його виконання узгоджуємо із загальною системою керівних рішень, домагаючись оптимального використання засобів, часу і коштів.

Отже, рішення керівництва про введення індивідуально-групового навчання доводить широкі можливості організаційно-менеджерського підходу до проєктування освітнього середовища шляхом співставлення реальних альтернатив розвитку та реорганізації змісту, форм і методів діяльності в нових соціально-економічних умовах у результаті розширення платних послуг.

Ефективність організаційно-менеджерського підходу в процесі функціонування освітнього середовища вимірюють такими критеріями:

- забезпечення стратегічної спрямованості змін;
- динамічність і гнучкість, спроможність до змін при наявності елементів, які впорядковують систему;
  - взаємозв'язок і взаємовплив окремих частин, при яких вплив на одні з них викликають позитивні зміни в інших;
  - стабільність, завдяки якій зберігається рівновага при екстрених діях внутрішніх і зовнішніх факторів.

Для оцінювання позитивних результатів керування експериментальним освітнім середовищем ми в процесі дослідження використали показники моделі Європейського фонду з менеджменту якості (ЕРОМ), які в поєднанні з методикою про-

ведення експертизи освітнього середовища складають підґрунтя якісної освіти всіх критеріїв моделі досконалості. На основі спеціально розроблених показників оцінювання особистісного розвитку школярів ми вивчили питання ефективності функціонування представленого освітнього середовища, про що йдеться в подальшому розділі нашого дослідження, учасників освітнього процесу, особливо завдяки батьківській спільноті. Найважливішим є те, що кожен школяр із будь-якої сім'ї, навіть із чітко невизначеним соціальним статусом, має рівні стартові можливості, рівні права у здобутті основ наук, розвитку своїх здібностей і нахилів, у питаннях захисту здоров'я, забезпечення психологічної комфортності.

Основними механізмами соціального захисту дітей із незахищених сімей стали: створення умов для їх нормального розвитку, соціалізації та адаптації в соціумі, передусім зорієнтовуючи їх на добро й активну соціальну взаємодію; збільшення ефективних заходів із безпеки, зберігання життя і здоров'я дітей засобами освіти та в процесі виховної роботи; захист прав і людської гідності дитини.

Застосовуючи принцип свободи вибору, добровільності, ми сформувавши достатньо широке поле для добродійної діяльності суб'єктів освітнього процесу. Батьки і залучені спонсори, різні люди та спільноти добровільно стали суб'єктами добродійної діяльності, усвідомили необхідність благодійності й створили найсприятливіші можливості для особистісного розвитку кожної дитини в межах освітнього середовища навчального закладу.

Надання допомоги незахищеним і мало захищеним дітям стало одним із головних завдань у сфері взаємостосунків усіх учасників освітнього процесу. На нашу думку, цей досвід має велику цінність на сучасному етапі розвитку суспільства, оскільки сприяє становленню благодійності як суспільного інституту громадської підтримки в цілому.

### **2.3. Творчий підхід як основна вимога до діяльності педагога в процесі проєктування розвивального освітнього середовища**

Змінення соціальної та освітньої ситуацій вивело освіту на новий режим функціонування та розвитку, що посилило необхідність пошуку нових і ефективних способів організації навчально-виховних систем. А це відповідно передбачає переосмислення філософських, методологічних і теоретичних аспектів педагогічної науки і практики. На нашу думку, через особистісноорієнтований підхід ми маємо підвищити можливості розв'язання науково-прикладних завдань з організації, керування та розвитку творчого потенціалу педагогів. Творчий педагог має реалізуватися в результаті оволодіння методологічною культурою, головними частинами якої є проєктування та організація навчально-виховного процесу; усвідомлення, формування й творче вирішення педагогічних завдань; методична рефлексія. Ці складові, за визначенням В. Краєвського (2001), входять до факторів, що забезпечують високий рівень професійної діяльності вчителя, характеризують його як творчу особистість.

У сучасній психолого-педагогічній науці з'явилася нова педагогічна категорія — інноваційно-моделююча діяльність, яка полягає в поєднанні інноваційного пошуку та прагматичної постановки завдань розвитку. До поняття «інноваційно-моделююча діяльність» включено нове педагогічне мислення, спрямоване на формування загальноосвітніх, культурних і соціально значущих рис і здібностей учнів. Це розвиток універсальної культури, що визначає світогляд і самосвідомість сучасного вчителя, який формується та працює в умовах творчого пошуку та використання освітніх стандартів (Мухіна, 1997).

Дуже важливо на сучасному етапі реформування суспільства та освіти подолати труднощі в досягненні цілей модер-

нізації, які зумовлені доволі великим розривом між задумом і умовами його реалізації. Це полягає в протиріччі між масовим характером освіти та її особистісно орієнтованим змістом, між стандартами навчання й цінностями самовираження в самореалізації, між профілізацією загальної освіти й орієнтацією на компетенції та індивідуальні універсальні вміння, які дитина засвоює через власну життєдіяльність, включаючи власний варіант освітньої діяльності (Мухіна, 1997). Педагоги повинні вести творчу діяльність, незважаючи на відсутність методичних та фінансових ресурсів в умовах тотального зниження статусу педагога в суспільстві.

Ми розуміємо, що проектуючи різні програми інноваційної діяльності, необхідно залучити до змінювальних процесів усіх членів педагогічного колективу, які на різних рівнях участі сприяють реалізації головних завдань стратегічного спрямування. Практика свідчить, що об'єднання колективу вчителів навколо єдиної мети підвищує мотивацію їхньої діяльності, надає особливого значення загальній творчій роботі, об'єднує всіх у команду однодумців, готових до інноваційної діяльності.

Педагогічній організації інноваційно-моделюючої діяльності в створеному освітньому середовищі сприяли інтеграційні процеси в різнофункціональних модулях загальної структури навчального закладу, що обумовили конкретні технології підготовки творчого вчителя, якісні процеси особистісного розвитку вихованців.

Апробація дослідницьких властивостей, творчого потенціалу вчителя в контексті експериментального освітнього середовища, яке функціонує, дає можливість визначити головні критеріальні ознаки творчого стилю педагогів-дослідників, здатних виявляти та розвивати здібності та обдарування дитини й дійсно бути фасилітатором для тих, хто потребує допомоги.

Говорячи про ознаки творчого стилю педагога, маємо на увазі розвиток його особистості в цілому як її некогнітивних

аспектів (емоційних характеристик, волі та ін.), так і когнітивних (інтелектуальних), які виявляються в практичній діяльності у взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу. Ми виділяємо такі ознаки творчого стилю педагога:

- високий рівень розвитку творчих здібностей;
- сформована потреба різноманітних видів творчої діяльності;
- високий рівень креативності, багата уява, інтелект, розвинуте сучасне мислення (оригінальність, гнучкість, продуктивність, динамізм, перспективність, об'єктивність, концептуальність тощо);
- яскраво виражена інтелектуальна ініціативність;
- високий рівень життєвої енергії, працездатності;
- розвинене критичне мислення, незалежне від думок та оцінок інших;
- упевненість у собі, розвинене почуття власної гідності;
- готовність до ризику, здатність брати відповідальність на себе;
- прагнення до конструктивізму, співпраці, уникнення конфліктів;
- високий рівень загальної педагогічної культури;
- мотивація безперервного саморозвитку;
- здатність до самоорганізації та саморегуляції;
- створення власного почерку, організація власної системи діяльності через поєднання індивідуальних рис і нормативних вимог.

Визначений перелік ознак творчого стилю педагога ми використовуємо як виховний арсенал для зростання педагога, в якого є бажання самовдосконалюватися, набувати цінний досвід інноваційно-модельючої діяльності в межах експериментального освітнього середовища на шляху сходження до власної творчості.

## **РОЗДІЛ 3.**

# **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ПРИРОДНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

### **3.1. Змістова характеристика природного освітнього середовища**

Природне середовище вважатиметься розвивальним за умови, що воно сприяє становленню в дошкільника сприйняття довкілля, інтересу до нього; оволодінню елементарними уявленнями про повітря, воду, ґрунт, їхні властивості, якості, стани, явища природи, рослини, тварин, людину (їхню різноманітність, будову, спосіб життя), про зв'язок між станом довкілля та здоров'ям усього живого; формуванню екологічно доцільної поведінки.

#### ***Середовище має забезпечувати:***

- максимальну реалізацію освітнього потенціалу природного простору дошкільної організації (групи, ділянки);
- наявність матеріалів, обладнання та інвентарю для розвитку дітей в різних видах дитячої діяльності екологічного змісту;



- можливість спілкування і спільної діяльності дітей старшого дошкільного віку й дорослих з усією групою і в малих групах;
- облік кліматичних умов, в яких відбувається освітня діяльність;
- зважання на вікові особливості дітей старшого дошкільного віку.

При створенні природного розвивального середовища необхідно дотримуватися таких принципів:

1. *Насиченість природного середовища* повинна відповідати змісту Базового компонента дошкільної освіти України, у тому числі при реалізації комплексно-тематичного принципу побудови його змісту (орієнтована на український народний календар свят, тематика яких відображає всі напрямки розвитку дитини дошкільного віку), а також віковим особливостям дітей (беручи до уваги провідний вид діяльності в різні вікові періоди дошкільного дитинства).

2. *Мобільність* передбачає можливість змінювати функціональну складову природного простору залежно від розвивальної освітньої ситуації й мінливих інтересів і можливостей дітей (так, природне середовище / центр розвитку змінюється залежно від пори року, вікових, гендерних особливостей, конкретного змісту).

3. *Поліфункціональність* передбачає використання безлічі можливостей предметів просторового середовища, їх зміну залежно від освітньої ситуації та інтересів дітей, можливості для спільної діяльності дорослого з дітьми, самостійної дитячої активності, дає можливість організувати простір групового приміщення зі спеціалізацією його окремих частин (осередків або центрів розвитку) для: активності, експериментування, конструювання, дидактичних ігор та ін.

4. *Варіативність* передбачає можливість вибору дитиною простору для здійснення різних видів діяльності природничого

чи екологічного змісту, а також матеріалів, іграшок, обладнання, що забезпечують самостійну діяльність дітей.

5. *Доступність* забезпечує вільний доступ дітей до ігор, іграшок, матеріалів та посібників для різних видів дитячої діяльності (ігрові засоби розташовано так, щоб дитина могла досягнути до них без допомоги дорослих. Це допомагає їй бути самостійною).

6. *Безпека* передбачає відповідність всіх її елементів вимогам щодо забезпечення надійності й безпеки [у приміщенні не повинно бути небезпечних предметів (гострих, що б'ються, важких), кути мають бути закриті].

При створенні природного розвивального середовища необхідно зважати на гендерний принцип, що забезпечує середовище / освітній центр матеріалами та іграшками як загальними, так і специфічними для хлопчиків і дівчаток.

Для пізнавального розвитку дітей старшого дошкільного віку у природному середовищі мають бути: матеріали трьох типів [об'єкти для дослідження в реальній дії, образно-символічний матеріал і нормативно-знаковий матеріал (наприклад, телескоп, дитячі мінілабораторії, головоломки-конструктори); матеріали для сенсорного розвитку (вкладиші — форми, об'єкти для серіації й т. п.)]. Дана група матеріалів повинна включати природні об'єкти, у процесі дій з якими діти можуть познайомитися з їхніми властивостями й навчитися різним способам упорядкування їх (колекції мінералів, плодів і насіння рослин і т. д.).

Група образно-символічного матеріалу має бути представлена спеціальними наочними посібниками, які репрезентують дітям світ речей і подій; матеріали для дослідно-експериментальної діяльності, конструювання, дидактичних і розвивальних ігор, книжковий куточок.

Окрім того, заклад дошкільної освіти має бути оснащений обладнанням для різноманітних видів дитячої діяльності в приміщенні й на ділянках.

У групах має бути ігровий матеріал для пізнавального розвитку дітей дошкільного віку, музичного розвитку, для творчої діяльності, для сюжетно-рольових ігор; іграшки та обладнання для ігор під час прогулянок; обладнання для фізичного, мовленевого, пізнавального розвитку; ігри, які сприяють розвитку в дітей психічних процесів.

Природне розвивальне середовище для дітей 6 (7) років у закладі дошкільної освіти має забезпечувати реалізацію провідного виду діяльності — гри. Його матеріально-технічне забезпечення в групах дітей старшого дошкільного віку включає:

- *ігровий центр* [іграшки й атрибути для дидактичних ігор: набори образних (об'ємних і площинних) іграшок];
- *літературний центр* (казки, оповідання, білини, дитячі журнали, ілюстрації екологічного та природничого змісту);
- *місце для експериментування* (предмети й обладнання для проведення експериментування й елементарних дослідів);
- *куточок природи* (рослини, предмети для догляду за рослинами, календар погоди, спостережень, картинки із зображеннями природи в різні часові періоди);
- *місце для конструювання* (ігри й матеріали для будівельно-конструктивних ігор екологічного змісту);
- *місце для предметно-перетворювальної діяльності* (матеріали для навчання дітей приготуванню страв, лагодженню одягу, пранню й т.д.).

Оснащення природного розвивального середовища / центру можна представити таким чином:

### ***Предмети матеріальної культури:***

- натуральні об'єкти [об'єкти рослинного і тваринного світу, реальні предмети (об'єкти)];
- об'ємні зображення (птахів, тварин, муляжі овочів, фруктів та ін.);
- площинна наочність (картини, серії картин), книжкова графіка, предметні картинки, фотографії; предметно-схематичні

моделі (календар природи та ін.); графічні моделі (графіки, схеми й т. п.); магнітні плакати;

- дитяча художня література (у тому числі довідкова, пізнавальна, загальні й тематичні енциклопедії для дошкільнят);
- іграшки (сюжетні, образні): ляльки, фігурки, що зображують людей і тварин, транспортні засоби, посуд, меблі й ін.;
- дидактичні іграшки: народні іграшки, мозаїки, настільні та друковані ігри;
- технічні іграшки: фотоапарати, біноклі, підзорні труби та ін.;
- будівельні матеріали, конструктори: набори будівельних матеріалів, конструктори, у тому числі нового покоління: «Лего», «Квадро», «Акваплей» і т. ін., легкий модульний матеріал;
- набори для практичних робіт з ознайомлення із навколишнім світом і набори для дитячої творчості.

#### ***Технічні засоби:***

- технічні пристрої (апаратура): аудіотехніка, телевізор, мультимедіа-комп'ютери;
- допоміжні технічні засоби: екрани, плазмові панелі, електронні дошки, периферійні пристрої (монітор, клавіатура, маніпулятори, принтер, гучномовці та ін.), лазерна указка й ін.;
- звукові: магнітофонний запис, цифровий запис.

Сьогодні екологічні проблеми навколишнього середовища набули першорядного значення. Особливо гостро стоїть завдання екологічного виховання й освіти всього населення планети Земля. Сучасні проблеми взаємин людини з навколишнім середовищем можуть бути вирішені тільки за умови сформованості в кожного екологічного світогляду, підвищення екологічної грамотності та культури. Формування екологічної культури слід починати з дошкільного дитинства, бо саме в дошкільному віці дитина сприймає природу дуже емоційно, звертаючи увагу на такі особливості, які дорослий не помітить.

Природне розвивальне середовище повинне відповідати та-

ким вимогам: надавати дитині свободу, впливати на світовідчуття, самопочуття, здоров'я. Середовище повинне бути зручним, інформатизованим, створювати емоційний комфорт і затишок, забезпечувати гармонійні стосунки між дитиною і навколишньою природою.

Екологічне виховання дітей відбувається через такі види діяльності: ігрову, художньо-естетичну, фізкультурно-оздоровчу, експериментально-практичну, пізнавальну, предметно-практичну.

Природне розвивальне середовище в дитячому закладі включає в себе такі компоненти: город на підвіконні, кімнатні рослини, розвивальні та дидактичні ігри, живі куточки, карти, глобуси, календарі природи та ін.

Ознайомлення дошкільників з природою — це засіб утворення в їхній свідомості реалістичних уявлень про навколишнє середовище, заснованих на чуттєвому досвіді та вихованні правильного ставлення до неї.

Одним з найважливіших умов вирішення завдань екологічного виховання є організація розвивального природного середовища. Природне середовище оточує дитину й має на неї певний вплив уже з перших хвилин її життя. Важливо, щоб таке середовище було розвивальним, тобто забезпечувало розвиток активної самостійної діяльності дошкільників. Для цього в них повинен бути сформований мінімум знань, умінь та навичок. На основі даних видів діяльності, при активному використанні навколишнього природного різноманіття та створенні еколого-розвивального середовища, і відбувається екологічне виховання дітей.

«Природа стає виховним могутнім фактором лише тоді, коли маленька людина після трьох – чотирьох років навчання... з подивом приходять до думки: світ навколо мене став багатшим, красивішим і ця зміна світу — моя праця, це я» [В. Сухомлинський (1976, 1979)].

Доречним буде обговорення з дітьми результатів тижневих спостережень за природою за допомогою запитань: «Якими позначками ми помічали погоду, дні тижня?», «Якою була погода минулого тижня в понеділок?», «Як це видно за календарем?», «Якими стали рослини на майданчику?», «А як це видно за календарем?», «Чому змінюються рослини?», «Які птахи, комахи були на майданчику?», «Птахи, яких ми бачили, — ті, що зимують, чи перелітні?»

Дуже важливо, щоб при всіх наступних спостереженнях у календарі знайшли відображення ті природні об'єкти, що й першого разу.

Елементами екологічного розвивального середовища є: живий куточок, екологічна стежка, бібліотека, сад, територія дошкільного закладу (ландшафтні, архітектурні об'єкти), мінімузей, коридори, холи, музичний зал, фізкультурний зал, куточки в групах (експериментальні, природи, виставкові).

Виховне значення природи важко переоцінити. Спілкування з природою позитивно впливає на людину, робить її добрішою, пробуджує в ній найкращі почуття. Особливо велика роль природи у вихованні дітей.

У закладі дошкільної освіти дітей знайомлять з природою, з тими змінами, які відбуваються в ній у різні пори року. На основі набутих знань формуються такі риси, як реалістичне розуміння явищ природи, допитливість, вміння спостерігати, логічно мислити, естетично, з цікавістю та любов'ю ставитись до всього живого. Любов до природи, навички дбайливого ставлення до неї, турбота про живі істоти народжують не тільки інтерес до природи, але й сприяють формуванню в дітей найкращих рис характеру, як, зокрема, патріотизм, працелюбність, повага до праці дорослих, які охороняють та примножують природні багатства.

Познайомити дітей з природою, виховувати любов до неї допоможе куточок природи дошкільного закладу, де утриму-

ють кімнатні рослини та деяких тварин.

Мешканців куточка природи діти бачать кожного дня, що полегшує роботу вихователя, під його керівництвом діти систематично спостерігають за живими організмами та доглядають за ними. У процесі догляду вони отримують уявлення про багатство рослинного й тваринного світу, про те, як ростуть та розвиваються рослини й тварини, які умови для них слід створювати. Вихователь вчить дітей порівняльному аналізу: порівнюючи тварин, знаходити подібність та відмінність між ними, спільне та різне в рослин, допомагає помічати цікаві особливості зовнішнього вигляду, поведінки тварин. Під час розглядання кімнатних рослин звертає увагу дітей на красу квітів та листя, на те, як рослини, що знаходяться в груповій кімнаті, і добре доглянутий акваріум прикрашають її. Усе це сприяє формуванню в дітей почуття прекрасного.

У процесі систематичного догляду за рослинами й тваринами вихователь формує в дітей певні трудові навички, вчить уважно ставитись до мешканців куточка, турбуватися про живі організми, зміцнюючи таким чином у дітей інтерес до природи, наполегливість у досягненні результатів.

Куточок живої природи є невід'ємною складовою частиною групових кімнат у закладі дошкільної освіти. Його створюють для проведення навчальних і практичних занять, передбачених Базовим компонентом дошкільної освіти (2021) та програмою розвитку дитини (за якими працює ЗДО), здобуття поглиблених знань, формування практичних умінь та навичок, організації дослідницької та природоохоронної роботи дошкільників.

Плануючи роботу в куточку природи, вихователь повинен зважати на загальні положення про куточок у закладі дошкільної освіти; вимоги до куточка природи; зміст і організацію роботи дошкільників у куточку живої природи; охорону праці дітей.

Узагальнимо основні вимоги до куточка природи:

- Відбір рослин і тварин для куточка природи треба здій-

снювати відповідно до програми розвитку дитини, за якою працює дошкільна установа. Усі мешканці куточка природи повинні бути доволі різноманітними й цікавими для спостереження, невибагливими, щоб догляд за ними був доступним для дітей дошкільного віку.

- У куточку природи слід поміщати передусім рослини й тварин, які характерні для кліматичного поясу, в якому розміщена установа. Куточки старших дошкільників поповнюються тваринами і рослинами з інших кліматичних зон. У всіх рослин і тварин, розміщених у куточку природи, повинні бути виразно виражені ознаки груп чи класу (наприклад, риби чи птахи з типовими для цього класу будовою тіла й поведками).

- Потрібно також брати до уваги вікові особливості дітей тієї групи, для якої підбирають живі об'єкти: для молодшої й середньої груп — це рослини і тварини, найбільш типові за будовою, у старшій групі, крім цього, повинні бути об'єкти, в яких типові ознаки виражені менш яскраво (наприклад, рослини, що мають не тільки зелений колір листя, риби з округлою формою тіла і т. д.).

- У куточках природи старших груп можуть бути рослини і тварини, більш вимогливі до умов життя, їх повинно бути значно більше.

- Підбираючи кімнатні рослини, слід зважати на такі особливості: якщо вікна виходять на південний бік, то доцільно розміщувати рослини, які полюбляють світло, у приміщеннях з вікнами на північ добре розвиваються ті, які не бояться тіні.

- Одні мешканці куточка природи постійно знаходяться в групі, їх діти можуть спостерігати протягом року. Це — кімнатні рослини, птахи, риби, ссавці. Вихователь на свій розсуд може внести в куточок і нові рослини, з якими планує познайомити дітей, замінити рибок або птахів між молодшою і середньою групами. Інші об'єкти розміщують у куточку природи на короткий час — сезон, а іноді на його частину.



- При підборі мешканців куточка слід зважати також на особливості природного оточення дошкільного закладу й вік дітей.

- Усіх мешканців куточка природи розміщують відповідно до їхніх біологічних особливостей і вимог до умов щодо перебування на світлі, щоб на нього не падало пряме сонячне світло. Не можна зосереджувати різних мешканців в одному місці групової кімнати, дітям важко в таких умовах спостерігати за тваринами, виділяти за необхідності якогось одного мешканця з маси інших. Слід дотримуватися й естетичних вимог: різні кімнатні рослини й акваріум з рибками потрібно розміщувати так, щоб прикрашати приміщення групи, робити його привабливим, затишним.

- У куточку природи закладу дошкільної освіти заборонено утримувати отруйних рослин і тварин, продукти життєдіяльності яких є алергенами, хворих тварин місцевої фауни (особливо ссавців), які можуть бути носіями небезпечних для людини хвороб.

- Для догляду за рослинами й тваринами куточка природи в групі має бути інвентар. Для догляду за рослинами — лійки, щіточки, миски, тази, клейонки, ганчірки, палички для рихлення землі; для догляду за тваринами — тази, ганчірки, щітки.

Облаштування куточка природи в закладі дошкільної освіти спрямоване на ознайомлення дітей з природою та змінами, що відбуваються в ній. Облаштовуючи куточок природи, слід пам'ятати, що живий куточок поповнюють поступово, щоб діти могли роздивитись об'єкти й спостерігати за ними. Поповнюючи куточки природи, необхідно привернути увагу всіх дітей до нових рослин і тварин, назвати їх, роздивитися разом з дітьми, розказати, де ті ростуть, визначити їхнє місце в куточку природи й розповісти, як за ними слід доглядати.

Використовують різні засоби фіксації знань: ведення календарів природи і погоди, складання гербаріїв, колекцій, букетів, малювання, ліплення, виготовлення саморобок з природного ма-

теріалу, виставки та конкурси природничого змісту.

Потреба ведення календарів природи й погоди зумовлена своєрідністю пізнання закономірностей сезонних змін дошкільниками. Пору року — доволі значний проміжок часу. Відсутність чіткої відмінності між порами року створює в дітей неправильні уявлення про деяку постійність навколишнього середовища. Неправильні уявлення часто бувають пов'язані і з різкими змінами в погоді — раптовими відлигами або похолоданням. Ведення календаря природи розвиває спостережливість, привчає уважно приглядатися до навколишньої природи, встановлювати взаємозв'язки й послідовність явищ, причини цих явищ.

Основні вимоги до календарів природи і погоди передбачають: відповідність віку дітей; інформативність (спроможність задовольнити пізнавальну потребу дітей, виходячи з їхніх вікових особливостей та рівня підготовки); привабливість, естетичність; практичність у користуванні; екологічна спрямованість.

Куточок природи у старшій групі. Діти старшого дошкільного віку мають розуміти, що разом зі змінами пір року все змінюється. Формування уявлень про пори року в старших дошкільників можливе за допомогою календаря-ширми. У групі вони самостійно та щоденно фіксують день тижня, погоду в календарі за допомогою умовних позначок. Важливо, щоб умовні позначення були прості й зрозумілі дітям. Найпоширенішими є такі позначення: дні тижня — різним кольором (для кожного дня визначити колір); погода — знаками натуралістичного характеру (вітер — дерево, нахилене вбік, сніг — графічне зображення сніжинки). Особливу увагу слід приділити позначкам ступеня тепла та холоду, це — схематична фігура дитини, одягненої по-різному: у трусиках, у сукні, у пальті чи куртці, у козушку. Дошкільникам такі позначки зрозумілі, бо вони відповідають тому одягові, в якому діти були під час прогулянки. Вихователь лише показує, як треба доповнити малюнок зображенням птахів, комах, яких бачили під час прогулянки. Техніка виконан-

ня малюнка повинна бути завжди однаковою (олівцем, фарбою чи фломастером). У кінці місяця стан погоди порівнюють, рахують, скільки було ясних, похмурих, дощових та вітряних днів, і роблять відповідні висновки про погоду.

Основним напрямом діяльності дітей у куточку живої природи є проведення систематичних спостережень за ростом і розвитком тварин і рослин, проведення різноманітних дослідів згідно з навчально-виховними програмами (плануванням) та організацією дослідницької діяльності дошкільнят.

Навчально-виховну та пошуково-дослідницьку роботу в куточку живої природи здійснюють відповідно до плану, який складають на основі програми розвитку дитини «Українське дошкілля» (чи інших програм).

Вихователь відповідає за стан та умови утримання, зберігання рослин і тварин, організацію навчально-виховної роботи з дітьми в куточку природи, відповідає за створення й підтримання умов у куточку природи, які відповідають правилам техніки безпеки та санітарно-гігієнічним вимогам.

Вихователь, проводячи такі форми роботи в куточку природи, як заняття, спостереження, дидактичні ігри, доручення, чергування, праця, повинен забезпечити дотримання дітьми правил техніки безпеки й санітарно-гігієнічного режиму, а також безпечну експлуатацію і зберігання обладнання, інвентарю та об'єктів рослинного і тваринного світу, що утримують у куточку природи.

Під час навчально-виховного та пошукового дослідів, роботи чи догляду за рослинами і тваринами куточка живої природи слід забезпечувати раціональний режим праці та відпочинку дітей.

Для закріплення знань дітей про сезонні зміни в природі в куточках природи всіх вікових груп слід вести спеціальні календарі. У молодших та середніх групах прості, де розміщують нескладні ілюстрації, які відображають те, що в даний період

відбувається в природі, малюнки дітей і т. д. У старшій групі — дещо складніші. У них діти відмічають значками погоду сьогоднішнього дня, розмішують малюнки, що відображають стан природи в даний момент, ілюстрації, які відображають те, що характерно для даної кліматичної зони, і т. д.

Яскраве й цікаве розвивальне середовище на ділянці дошкільного закладу дає можливість підтримувати позитивний настрій малят, оптимально організовувати заняття та ігри на свіжому повітрі, формувати екологічну та комунікативну компетентність, художній смак.

Насичене та раціонально облаштоване природне розвивальне середовище є місцем для ігор дітей і стимулом, спонуканням до певних самостійних занять. Вихователь створює всі умови для того, щоб дитина сама могла вести пошуково-дослідницьку діяльність, вирішувати різні питання по-своєму.

Природне освітнє середовище вважатиметься розвивальним за умови, що воно сприяє становленню в дошкільника сприйняття довкілля, інтересу до нього; оволодінню елементарними уявленнями про повітря, воду, ґрунт, їхні властивості, ознаки, стани, явища природи, рослини, тварин, людину (їх різноманітність, будову, спосіб життя), про зв'язок між станом довкілля та здоров'ям усього живого, основні зорі і планети; формуванню екологічно доцільної поведінки.

Отже, ставлячи за мету збагатити середовище, надати йому ознак розвивальності, педагог має подбати не лише про оснащення середовища. (На що найчастіше скаржаться сьогодні вихователі? На нестачу іграшок та ігрових атрибутів.) Тільки збільшення кількості, підвищення якісних параметрів рукотворного світу ще не гарантуватимуть їх розвивального характеру! Рушієм розвитку була, є і буде самоактивність дошкільника, творчий, а не репродуктивний її характер.

Згідно з правилами внутрішнього розпорядку, що діють у дошкільних закладах, з дітьми, яких залучають до проведення

дослідницької роботи з догляду за рослинами і тваринами в куточку природи, проводять відповідні бесіди й заняття.

Інструкцію з техніки безпеки розробляють вихователі й методист, а затверджує її завідувач дошкільної установи. Діти можуть бути допущені до роботи в куточку природи лише після проведення вихователем бесіди чи заняття, що дали дітям знання з правил техніки безпеки.

Навчально-дослідницьку роботу й догляд за рослинами і тваринами діти здійснюють лише в присутності дорослого.

Вихователь, який здійснює керівництво роботою дітей у куточку природи, є відповідальним за дотримання трудового законодавства, правил, норм, інструкцій з техніки безпеки та охорони праці.

Унаочнимо вимоги до змісту куточка природи в таблиці 1.

Таблиця 1

**Мешканці куточка природи у старшій групі закладу дошкільної освіти**

<b>КІМНАТНІ РОСЛИНИ, рекомендовані для вирощування в куточку природи</b>	<b>ТВАРИНИ, рекомендовані для догляду в куточку природи</b>
Колеус. Амариліс. Аспарагус. Калла. Фуксія. Цінерус, аспідистра. Хлорофітум. Герань запашна.	<i>Риби:</i> різновиди золотої рибки — вуалехвіст, телескоп, монетка та ін. <i>Ссавці:</i> кролик, морська свинка, хом'як. <i>Птахи:</i> канарейка, хвилясті папуги

## Зимово-весняні посіви та садіння в куточку природи

<b>ВИД І ЧАС РОБОТИ</b>	<b>ЯКІ РОСЛИНИ САДЯТЬ</b>	<b>ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАЦІ</b>
ВИСІВАННЯ НАСІННЯ (ЗИМА)	Насіння вівса	Заняття, доручення, чергування
САДІННЯ ЦИБУЛІ (ЗИМА)	Цибуля ріпчаста	Заняття, доручення, чергування
СТВОРЕННЯ ГОРОДУ НА ПІДВІКОННІ (ЛЮТИЙ)	Коренеплоди, цибулини, насіння салату, гороху	Заняття
ПОСІВ КВІТКОВОГО НАСІННЯ ДЛЯ ВИРОЩУВАННЯ РОЗСАДИ (КВІТЕНЬ)	Садові (турецькі), боби настурції, запашний горошок, чорнобривці, цинія, космея, айстри, петунія, тютюн запашний	Заняття, заняття, заняття
ПОСІВ ОВОЧЕВОГО НАСІННЯ ДЛЯ ВИРОЩУВАННЯ РОЗСАДИ (КВІТЕНЬ)	Помідори, огірки, капуста	Заняття

Отже, куточок природи в закладі дошкільної освіти — важлива умова організації змістовної діяльності дітей, спрямованої на вирішення завдань ознайомлення дітей з природою. Уперше питання про створення науково-природничих кабінетів було розроблене Є. Водовозовою (1979). Далі його розробляла в педагогічній діяльності Є. Тихеева (1978), яка вважала кутки природи обов'язковою умовою обладнання кожного дошкільного закладу. Ця вимога зберігається й тепер. Особлива роль належить кутку природи в розвитку пізнавальних інтересів і спостережливості дітей, оскільки куток природи виконує функцію маленької лабораторії, де проводять нескладні досліди, здійснюють довготривалі спостереження за розвитком рослин і тварин.

Використовуючи об'єкти кутка природи, вихователь має змогу здійснювати екологічне виховання — формувати знання про залежності у природі, ціннісні орієнтації. Захоплюючи дітей цікавим світом природи, вихователь викликає в них бажання спілкуватися з нею, формує гуманне, дбайливе ставлення до живого. Наявність кутка природи — неодмінна умова формування перших трудових навичок, пов'язаних з доглядом за рослинами, тваринами, а також почуття відповідальності за доручену справу.

Спробуємо разом знайти відповідь на таке запитання: «Як створити розвивальне природне середовище?». Сформулюємо ряд вимог до організації життєдіяльності дитини, які можуть бути певною схемою-орієнтиром для впровадження в життя особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти, створення для цього належних умов:

1. Визнати пріоритет дитячого буття над організованим навчально-виховним процесом. Приділяти більше уваги дитячій спільності, інтересам, тобто культивувати, підтримувати інтерес до дитячої субкультури, не поспішаючи «одорослювати» її життя.

2. Оскільки в процесі повноцінного особистісного буття дошкільник навчається самостійно конструювати, контролювати й регулювати власні поведінку та діяльність, виробляти прогностичні (перспективні) та ретроспективні оцінки, збагачувати власний досвід, основним критерієм оцінки педагогом ефективності своєї діяльності слід вважати якість особистісного зростання дошкільника, динаміку змін у ньому.

3. Організуючи життєдіяльність дошкільнят, важливо орієнтуватися передусім на об'єктивні психологічні закономірності розвитку дитини певного віку, її індивідуальні особливості та особистий життєвий досвід.

4. Середовище може називатися розвивальним, якщо воно дає дитині можливості вибору, ставить її в ситуації, коли треба самостійно вирішувати і взяти на себе відповідальність за наслідки цього рішення для інших, самовизначитися. Маленька дитина має зростати з відчуттям власної спроможності, можливості вибрати, з ким, як, що й коли робити.

5. Сьогодні групова кімната дошкільного закладу зручніша для педагога, ніж для дитини, бо обмежує її можливості, звужує коло пізнавальних інтересів. Дитяче середовище має бути заповнене речами, які сміливо можна взяти, відкрити, використати для чогось. Адже вдома кожна дитина має ігровий куточок, а окремі малюки — власну кімнату. Так зручніше почуватися розпорядником, автором, активним суб'єктом життєдіяльності, а не виконавцем вказівок дорослих.

6. Середовище розвиватиме, якщо надаватиме дитині можливість обстежувати, досліджувати, експериментувати, раціоналізувати, робити щось по-своєму. Тільки так із часом формуватиметься усвідомлення себе як творчого суб'єкта світу.

7. Саме в дитинстві малюк відкриває для себе радість причетності до людського довкілля. Якщо педагог надаватиме йому можливість повсякчасно «брати уроки» спільної з однолітками гри, продуктивної праці, пізнавальної діяльності,



святкування спільної перемоги, виходу з конфліктних ситуацій, конструктивних розв'язань спірних питань, то ці зусилля не будуть марними, вони дадуть гарні плоди на ниві моральності, життя по совісті.

8. Особистісно орієнтований підхід до виховання і навчання як системний цілісний підхід погано вписується у схему «предметного навчання», оскільки роз'єднує уявлення маленької дитини, продукує клаптеві враження про світ, призводить до того, що не формується цілісна картина світу в усіх зв'язках та суперечностях, дитина отримує спрощене, нечітке, розпливчасте, фрагментарне уявлення про навколишній світ. Тому заняття як форма цілеспрямованої та унормованої діяльності не повинні домінувати. Пріоритети слід надати спілкуванню, спостереженням, обговоренням, творчій самостійній грі, практичній діяльності.

9. Дитина має жити, зростати, розвиватися в прийнятному, найбільш відповідному її природі темпі. Повільний дошкільник починає комплексувати з перших років свого життя, оскільки його постійно підганяють, негативно оцінюють («Не встиг! Знову запізнився! Зробив останнім!»), карають, висміюють. Це негативно позначається на темпах і характері його особистісного зростання, спричиняє нервові розлади, різного роду фобії. Тож чи маємо право оцінювати як позитивне чи негативне те, що дитина одержала у спадок від природи і що становить її індивідуальне обличчя та практично не залежить від власних зусиль?

10. Середовище буде тим більш розвивальним, чим рідше ми порівнюватимемо між собою різних за статтю, здібностями, темпераментом дітей. Наш вихованець почуватиметься комфортно, якщо ми порівнюватимемо його самого із самим собою — учорашнім, сьогоднішнім, завтрашнім. Такий підхід є конструктивним, оскільки вказує на динаміку, окреслює можливості, спирається на людську гідність.

11. Вихователеві доводиться поєднувати у собі різні важливі для становлення особистості дошкільника функції: партнера по спілкуванню, довіреної особи, постачальника нової інформації, експерта і... психотерапевта, який має визначити, що й чому дало збій в організмі та психіці, і вчасно допомогти малюкові.

12. Щоб дитина могла зосередитися на життєвих проблемах, сконцентрувати увагу на тих чи інших враженнях та відчуттях, середовище, яке її оточує, має бути спокійним — тихим, негучним, таким, що не пригнічує психічні процеси. Наявність у середовищі великої кількості стресорів, подразників, шумів негативно позначається на делікатній природі малюка, характері його активності. Тому загальна тональність мови має бути сповільненою, доброзичливою, звернення й оцінки — виваженими й урівноваженими, зауваження — спокійними, з відтінком гумору.

13. Мудрим є педагог, який пристосовується до природи дошкільника, а не намагається пристосувати природу різних дітей до своєї власної, який не вважає себе «хазяїном» дитини, а вчиться в неї, у життя, у природи, не вимагає, не наполягає, не залякує, а запрошує вихованця до дії, зацікавлює нею, розуміє, що рухливість є важливою умовою повноцінного розвитку дитини (дозволяє змінювати позу, місце виконання завдання, вільно пересуватися в межах визначеного простору), не пригнічує активності дошкільника.

14. Оскільки оцінка авторитетного дорослого надзвичайно важлива для становлення дошкільника як особистості, радимо приділити більше уваги як самому процесу оцінювання, так і співвіднесенню того, що оцінюють, хто оцінює, в яких життєвих ситуаціях це відбувається: чи оцінюють судження з приводу вчинку або певного досягнення, чи не зменшуються при цьому моральна ціна вчинку, вкладені в нього зусилля, вектор особистісного внеску дитини. Оцінка педагога має бути об'єк-

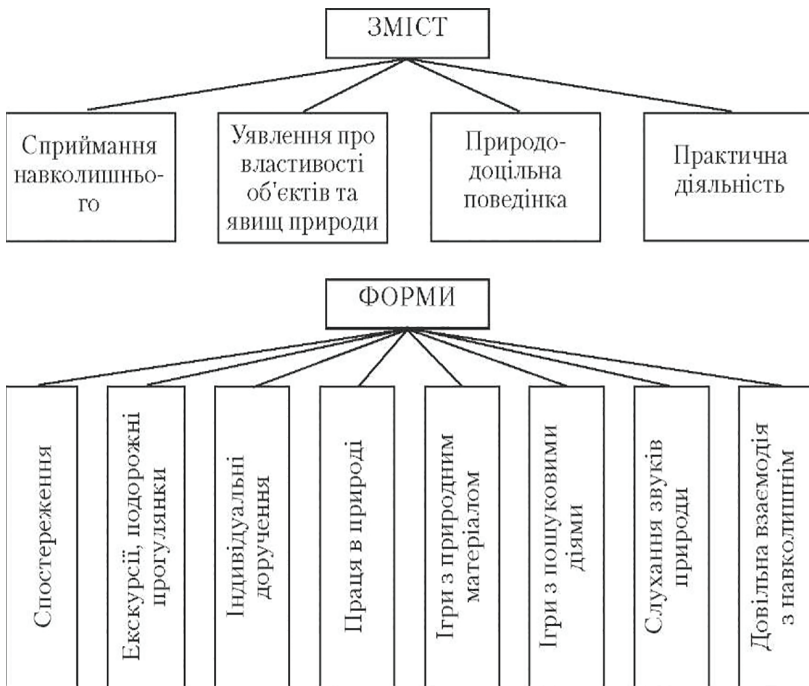
тивною, мотивованою, зрозумілою, не містити алегоричності (мислення дошкільника конкретне), вказувати на недоліки й водночас бути оптимістичною. Для маленької дитини важливо, щоб вербалізоване судження збігалось з мімікою педагога, не розходилося з нею.

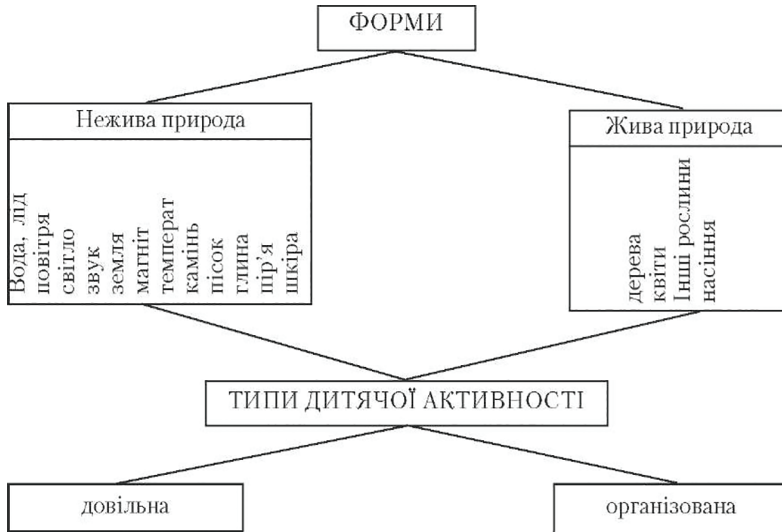
Зрозуміло, що наведені вище пропозиції не вичерпують усіх можливих, хоча й задають важливу для розуміння сутності Базового компонента дошкільної освіти «рамку», орієнтацію на поступовий перехід від штучної і запозиченої шкільної предметної системи *до специфічно дошкільної*. Такої, що визнає пріоритет *дитячої форми існування* дитини перших шести — семи років життя, повноцінного розгортання нею свого *особистісного буття*, зародження *дитячої спільності*.

### 3.2. Технологія розвитку старшого дошкільника в природному освітньому середовищі

Унаочнимо особливості проєктування технології розвитку старшого дошкільника в природному середовищі в пошуково-дослідницькій діяльності в природі.

#### *Пошуково-дослідницька діяльність у природі*





Одним з прийомів активізації інтересу до навколишнього світу є практичне експериментування. Спираючись на твердження Л. Виготського (1982), що діяльність дитини раннього віку можна віднести до довільного експериментування, радимо розпочинати дослідницьку роботу з раннього дитинства.

Природа поставила перед дитиною завдання — пізнати й запам'ятати особливості всіх об'єктів без будь-яких винятків. Кінцевий результат досліджень і експериментування маленької дитини — створення власної бази даних про навколишній світ.

Окрім довільної дослідницько-пошукової діяльності, прагнемо також широко використовувати метод організованого контрольованого дитячого експериментування, індивідуального та колективного. Це експерименти, які не вимагають спеціального обладнання (дослідження рослин, тварин, людей, об'єктів неживої природи), а також такі, які вимагають спеціальних умов.

### ***Розвиток термічного відчуття***

Обладнання: набір металевих кухликів, наповнених водою різної температури (вимірюють термометром). Усі кухлики повинні щільно закриватися металевими кришками:

1. У гості прийшов ведмедик і приніс кошик. У кошику стоять кухлики.

2. Вихователь пропонує уважно роздивитися кухлики, виставляючи їх на столі.

3. Говорить: «Цікаво, які вони на дотик».

4. Пропонує дитині взяти кухлика в руки, при цьому називаючи: «Він холодний» (теплий, гарячий тощо).

5. Аналогічно відбувається огляд усіх кухликів.

6. Вихователь пропонує пограти в гру: він називатиме кухлик, а дитина його знаходитиме.

7. Ведмедик хоче погратися з дитиною. Дитина називає кухлик, який потрібно знайти, а ведмедик знаходить, після цього дитина перевіряє правильність виконання завдання.

### ***Розвиток тактильного відчуття***

Обладнання: довга прямокутна дощечка, розділена навпіл. Одна половинка покрита дуже тонким гладеньким картоном, інша — полірованим папером. Логіка побудови заняття:

1. Лялька принесла дуже гарний папір.

2. Вихователь пропонує дитині погладити дощечки, порівняти на дотик. Показуючи на одну половинку, вихователь говорить, яка вона на дотик (гладенька чи шорстка).

3. Аналогічно відбувається обстеження паперу і з іншою половиною.

4. Вихователь говорить: «Гладенький папір, покажи». Дитина виконує прохання.

5. Вихователь запитує: «Яка це половинка?» Дитина відповідає.

6. Дитина дає завдання ляльці.

### ***Розвиток баричного відчуття***

Обладнання: дерев'яні дощечки розміром 6x8x0,5 см, виготовлені з трьох сортів дерева: акації, горіха, ялини. Вага дощечок відповідно 24, 18, 12 грамів. Дощечки повинні бути добре відполіровані, але природний колір дерева має зберегтися:

1. Вихователь заносить у групу скриньку, пропонує її уважно роздивитися.

2. Витягує зі скриньки дощечки, пропонує їх уважно роздивитися. Звертає увагу на колір, пропонує дитині доторкнутися до дощечок.

3. Вихователь бере дві дощечки, кладе їх на долоні біля основи витягнутих пальців і ледь підкидає. Пропонує дитини зробити те саме й визначити вагу.

4. При цьому вихователь пояснює: легка, важча, найважча.

5. Пропонує дитині знайти найлегшу тощо.

6. Вихователь бере дощечку і пропонує дитині визначити її вагу й назвати.

### ***Розвиток стереогностичного відчуття***

Обладнання: набір фребелівських кубиків та цеглинок кількістю двадцять чотири штуки. Логіка побудови заняття:

1. Вихователь заносить у групу коробку.

2. Звертає увагу на форму двох геометричних тіл, які знаходяться в коробці. Пропонує тактильно обстежити геометричні тіла, при цьому називає їх і звертає увагу на особливості фігур (з розплющеними очима).

3. Пропонує зробити те саме, але із заплющеними очима.

4. Пропонує із заплющеними очима кубики покласти в один бік, а цеглинки в інший, кубики — ліворуч, цеглинки — праворуч.

5. Вихователь пропонує дитині назвати геометричне тіло, яке в неї у руках, не розплющуючи очей.

6. Пропонує побудувати будиночок із кубиків.

### ***Розвиток смакових відчуттів***

Обладнання: склянки з теплою водою, розчини гіркі, кислі, солодкі й солоні (розчини цукру, солі, лимонної кислоти, перцю).  
Логіка побудови заняття:

1. Вихователь говорить, що незабаром до них у гості придуть мотрійки, їх потрібно пригостити чаєм. Чай повинен бути солодким. Просить дитину допомогти дізнатися, де солодко.
2. Вихователь пропонує покуштувати розчини.
3. Вихователь показує, як потрібно куштувати, як полоскати рота. Називає смак розчину.
4. Дає спробувати розчин дитині, називаючи смак.
5. Аналогічно відбувається робота і з іншими розчинами.
6. Вихователь просить дитину знайти «солодкий чай» тощо.
7. Вихователь говорить, що забув, який у цій чашці чай, і просить допомогти назвати.
8. Дитина пригощає мотрійок солодким чаєм.

### ***Розвиток нюху***

Обладнання: букетики квітів (фіалка, троянда, конвалія) або букети штучних квітів, збризнуті ефірними оліями чи есенціями з різним запахом. Логіка побудови заняття:

1. Вихователь заносить у групу букет квітів і дає понюхати дітям.
2. Пропонує понюхати кожну квітку дитині окремо, при цьому називаючи її.
3. Знайти в букеті окрему квітку, почувши тільки назву.
4. Дитині зав'язують очі й пропонують понюхати квіти, наприклад, букет конвалій, а дитина повинна відгадати назву квітки.

### ***Розвиток зорових відчуттів***

Обладнання: набір, що складається із 3 дерев'яних брусків довжиною 55 см, заввишки 6 см і завширшки 8 см. У кожному бруску по десять круглих отворів. У кожному отвір вставляють по



дерев'яному циліндрику. Ці циліндрики виймають з отворів за допомогою мідних гудзичків, що прикріплені до верхньої грані кожного циліндра (брусочки з гирями). Один брусочок: циліндри однакові за висотою (55 мм), але різні в діаметрі (найменш ий — 10 мм, найбільший — 55 мм); другий брусочок: усі циліндри однакові в діаметрі (27,5 мм), але різні за висотою (найнижчий — 10 мм, найвищий — 55 мм); третій брусочок: циліндри відрізняються і в діаметрі, і за висотою, перший — 1 см у діаметрі й 1 см висотою, наступні на 0,5 см більші й у діаметрі, і у висоту:

1. Перед дитиною ставлять брусочок.

2. Вихователь звертає увагу на зовнішній вигляд, пропонує помацати.

3. Витягує з брусочка циліндрики, супроводжуючи свої дії поясненнями (цей циліндр — маленький, а цей — трішки більший).

4. Пропонує спочатку знайти «будиночок» для найбільшого циліндра тощо.

5. Під час виконання роботи вихователь запитує в дитини: «А зараз який ти взяв(-ла) циліндр? Більший чи менший? Який “будиночок” буде для більшого?..»

### ***Розвиток хроматичного відчуття***

Обладнання: набір маленьких довгастих дощечок, обмотаних кольоровою вовною чи шовком. Ці дощечки мають по краях дерев'яні брусочки, щоб вовна не торкалася столу і не бруднилась.

Кількість дощечок — 64 штуки: 8 кольорів і 8 відтінків кожного кольору (чорний, червоний, жовтогарячий, жовтий, зелений, синій, фіолетовий, коричневий). Усі дощечки дублюються. Логіка побудови заняття:

1. Вихователь вибирає найяскравіші кольори попарно (наприклад: 2 червоних, 2 синіх, 2 жовтих) і кладе їх на стіл перед дитиною.

2. Показує дитині один із кольорів і просить знайти такий же серед інших дощечок, хаотично розкиданих на столі.

3. Пропонує покласти знайдену дощечку поряд з даною.

4. Вихователь пропонує попарно побудувати з дощечок башточку. При цьому він запитує, якого кольору та чи інша дощечка.

### ***Розвиток слуху***

Обладнання: набір, що складається із двох рядів дзвіночків, по тридцять у кожному; чотири молоточки. Логіка побудови заняття:

1. Вихователь пропонує дітям прислухатися (дзвенить дзвіночок).

2. Пропонує дитині знайти, що дзвенить.

3. Виставляє дзвіночки перед дітьми. Уважно роздивляється разом з ними. Вихователь ударяє молоточком по черзі по дзвіночках. Пропонує те саме зробити дитині з її дзвіночками.

4. Пропонує порівняти тембр дзвіночків, визначити найнижчий і найвищий тощо.

5. Ударяє по одному дзвіночку, пропонує знайти дитині такий же за звучанням дзвіночок у себе, назвати тон.

### ***Виховання зорово-тактильно-мускульного сприйняття***

Обладнання: геометричні вкладки із дерева. Вкладки різної форми синього кольору (для формування понять про форму). Логіка побудови заняття:

1. Вихователь заносить коробку з рамками-вкладками у групу і ставить поміж іграшок.

2. Пропонує дітям погратися. Коли діти помітять коробку й зацікавляться (починається вправа), вихователь кладе рамку перед малюком.

3. Трьома пальцями вихователь витягує круг за ручку з рамки.

4. По черзі витягує й називає інші вкладки.

5. Просить зробити те саме дитину.

6. Вихователь пропонує дитині: «Дай мені круг», «Покажи коло».

7. Пропонує дітям помінятися місцями. Діти самі запитують і просять показати певну форму.

Безперечним є твердження, що дитина дошкільного віку здатна відчувати красу природи та відображати свої враження через різноманітні зображувально-виразні засоби (образотворчі, музичні, театральні). Щоб природне оточення стало для малят джерелом натхнення, недостатньо просто спостерігати його об'єкти та явища. Необхідно залучати дітей до милування природою, яке передбачає захопленість, максимальну позитивну естетичну оцінку та духовне з'єднання з красою довколишнього світу.

Процес милування може відбуватись як довільно, так і спеціально організовано з метою виокремлення певних чуттєвих ознак, які визначають естетичну своєрідність об'єктів та явищ природи. Сприйняття зовнішніх образів природного середовища відбувається через різні аналізатори: слух, зір, смак, дотик, нюх.

Для розвитку навчання, естетичного оцінювання природи, розвитку творчої уяви доцільно пропонувати малятам різноманітні творчі ігри, завдання та імпровізовані етюди образотворчого, словотворчого, музичного, пластичного характеру. Щоб сприйняття природи було максимально емоційним, піднесеним, доцільно супроводжувати цей процес художнім словом, піснями, музикою. Синтез різних видів мистецтва і виховних впливів природи сприяє формуванню розуміння краси творів мистецтва, розвитку естетичних почуттів, уяви, фантазії та пробудженню творчого натхнення, яке є передумовою мистецької діяльності дошкільнят.

Оптимальною формою відображення вражень дітей від емоційного сприйняття природного оточення вважаємо творчі проекти, спрямовані на розвиток художньо-естетичних здібностей дошкільнят.

## **РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ПРЕДМЕТНО- ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА**

### **4.1. Змістова характеристика соціально-комуніка- тивного середовища**

Предметно-ігрове середовище можна кваліфікувати як розвивальне, якщо воно розширює, поглиблює та систематизує елементарні уявлення дошкільника про знайоме — незнайоме, схоже — несхоже, безпечне — небезпечне, своє — чуже; про особливості людського житла та найважливіші для людського буття споруди соціального призначення і транспорт; вдосконалює вміння дитини використовувати за призначенням предмети та знаряддя, виготовляти найпростіші вироби; вправляє в умінні самостійно визначати ігровий сюжет, робити його змістовним, розподіляти ігрові ролі, дотримуватися правил рольової поведінки, налагоджувати ігрову взаємодію, використовувати й розподіляти іграшки та ігрові атрибути, реалізовувати ігровий задум, перетворювати ігровий простір, орієнтує в творах мистецтва (образотворчого, музичного, театрального, літературно-

го), допомагає опанувати мову цих видів мистецтва, передавати художній образ різними мистецькими засобами, стимулювати до творчості.

Для кращого розуміння усіх складових предметно-ігрового середовища, звернемося до термінологічного аналізу ключових дефініцій.

Гра — один з найцікавіших видів людської діяльності. Граються і діти, і дорослі. Це явище здавна привертало увагу людей різних професій: філософів, педагогів, психологів, математиків, соціологів, демографів. І. Сеченов вбачав причину гри в особливостях дитячої психіки, К. Станіславський закликав акторів учитися в дітей, що граються, щирості почуттів, схвалював спроби розробки моделі гри математичним способом. І все ж головне значення її пов'язують з дошкільним віком. Гру називають супутником дитинства.

Гра має багатотисялітню історію. Аналіз змісту ігор для дітей різних народів і епох дає змогу дійти висновку, що гра виникла після праці й на її основі. Так, в іграх дітей первісних людей зображено війну, полювання, землеробські процеси. Наслідуючи у грі діяльність дорослих, діти практично оволодівають найпростішими трудовими навичками і всім тим, що пов'язане з ними.

### **К. Ушинський**

Гра — могутній виховний засіб, вироблений самим людством, тому у ньому відобразилася справжня потреба людської природи. Але він не пов'язував потребу гри з якимось конкретним історичним періодом життя суспільства.

### **Психолог Д. Ельконін, «Психологія гри»**

Проаналізував її походження і висунув власну гіпотезу. Він погоджується з тим, що в історії людства праця випере-

джає гру і що остання — соціальне явище і служить підготовці до праці. Однак виникнення дитячої гри він пояснює інакше: на початкових етапах розвитку суспільства діти рано включалися в життя дорослих, брали безпосередню участь у їхній діяльності. Гри як такої ще не було. Ускладнення знарядь праці привело до того, що дітям стала недоступною участь у допомозі дорослим, виникла потреба в спеціальній підготовці до трудової діяльності. Стали виготовляти зменшені знаряддя: луки, списи, ножі тощо. Діти вправлялися з ними, і це вже можна вважати іграми-вправами. Рольові ігри на цьому етапі розвитку суспільства не спостерігались.

З подальшим розвитком виробничих сил, ускладненням знарядь звужується коло доступних дітям сфер виробництва, окремі види праці вони можуть лише спостерігати. Змінюються і функції предметів, якими діти оперують: якщо зменшений лук не втрачає своєї основної функції (з нього можна пускати стріли і влучати в ціль), то зменшена гвинтівка не стріляє, а є тільки копією справжньої. Так з'являються іграшки і рольова гра, завдяки яким діти задовольняють своє прагнення до спільного з дорослими життя.

Таким чином, гра є історичним утворенням, її виникнення обумовлене розвитком суспільства і пов'язаною з ним зміною становища дитини в системі суспільних відносин.

Соціальна природа гри відображена в конкретно-історичному характері творчих сюжетно-рольових ігор. В іграх виявляються конкретні приклади часу, способу і явищ життя дорослих

людей, які спостерігають діти (дані досліджень Д. Ельконіна, О. Усової, Д. Менджерицької та ін.).

Трапляється, що в грі можна побачити й негативні явища з життя дорослих, які відтворюють діти.

**К. Ушинський  
писав:**

«У однієї дівчинки лялька пере, шиє, миє, прасує; в іншої — величається на дивані, приймає гостей, поспішає до театру або на раут; у третьої — б'є людей, заводить скарбничку, рахує гроші».

Отже, зміст дитячих ігор має ознаку соціальних змін, що відбуваються в суспільстві. Пояснити їх конкретно-історичний характер можна, лише виходячи із соціальної природи гри

Отже, гра має соціальну й біологічну природу. Це — соціальне явище, яке виникає в процесі історичного розвитку з трудових дій. За змістом гра відображає реальну дійсність, удосконалюється з розвитком відносин «людина – суспільство». Водночас вона є активною, свідомою, цілеспрямованою діяльністю, в якій виражається потреба дитини в активності.

Питання про виховні можливості гри розглянуто в роботах Л. Виготського та вчених його школи (О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Усова та ін.). Вони вважають, що функцію засобу виховання гра виконує лише тоді, коли її спрямовує дорослий, коли нею керують.

*Дослідження виховних можливостей гри йде двома різними напрямками:* 1) визначення можливостей гри як форми організації життя дітей; 2) вивчення місця гри в педагогічному процесі дитячого садка.

Саме ці найважливіші проблеми дають можливість педагогам ефективно використовувати гру як засіб виховання, правильно здійснювати педагогічне керівництво.

Проблема гри як форми організації життя дітей розроблена в дослідженнях О. Усової. Розглядаючи етап розвитку ігрового колективу, вона встановила наявність реальних стосунків (тобто таких, що існують між людьми, яких виховують в одному колективі) та ігрових (які регламентуються змістом гри). Педагог також вказала на можливість виникнення якостей, необхідних дитині для входження до ігрового колективу: встановлення зв'язків з дітьми, що граються, підпорядкування своїх дій ролям, контроль і виконання правил гри тощо.

Питання виховних чинників змісту дитячих ігор досліджувала Д. Менджеріцька. Вона показала, що відображення дитиною в грі взаємин дорослих і явищ суспільного життя — шлях більш глибокого пізнання навколишньої дійсності, вираження прагнення брати участь у житті дорослих. Підкреслюється, що гра своїм змістом визначає безпосередню організацію дитячого товариства, а тому важливо, щоб у ній відбивалися найбільш позитивні явища навколишнього життя.

Важливий напрямок досліджень — місце гри в педагогічному процесі дитячого садка. Н. Мchedлідзе відзначає, що гра виступає в різних функціях: як засіб виховання; одна з форм організації навчання (дидактична гра); форма організації виховання; метод і прийом навчання дітей.

Значення змісту ігор та його розвиток у дошкільному віці досліджено в роботах Р. Жуковської та її учнів. У книзі «Гра та її педагогічне значення» вона детально розглядає ігри з лялькою як вид побутових ігор, ігри з іграшками-тваринами, культурно-суспільні та соціально-виробничі ігри, ігри на теми літературних творів, драматизації та ін. Вплив їх на формування у дітей інтересу до явищ навколишнього життя дослідили Л. Беляєва, М. Богомолова, Г. Григоренко.

Новий сучасний напрям досліджень — роботи, присвячені проблемі гри як діяльності та стосунків, що виникають у ній (Н. Михайленко, Н. Короткова). Даний напрямок найближче



стоїть до сучасних концепцій дошкільного виховання, що розглядають гру як джерело формування особистості.

Сучасна українська наукова школа гри професора Л. Артемової досліджує проблеми формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у грі, розвитку моральних відносин у творчих іграх та ін. Установлено, що гра містить значно більше можливостей для формування моральних відносин дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки мотиви її мають велику спонукальну силу і дітям зрозуміле співвідношення мотиву і мети гри. Виявлено фактори, які сприяють засвоєнню дітьми зразків моральної поведінки: прагнення до спілкування з однолітками, суспільні інтереси й мотиви.

Відзначаючи успіхи, досягнуті в розробці психолого-педагогічних проблем гри, слід констатувати недостатню розробленість окремих проблем, а також незадовільний стан впровадження в практику роботи дошкільних закладів науково-методичних досягнень. Це виявляється перш за все в тому, що в багатьох дитячих садках діти мало граються, гра не посідає належного місця в освітньо-виховній роботі, ігри бідні за змістом і не дають бажаного педагогічного ефекту. Вихователі подекуди не звертають уваги на взаємини, що виникають між дітьми у процесі гри. Трапляються випадки, коли педагог нав'язує дітям сюжет гри або навпаки — діє за принципом повного невтручання.

Значна частина недоліків у вихованні може бути пояснена тим, що вихователі погано знають теорію і методику керівництва ігровою діяльністю дошкільників. Однак слід зазначити також те, що низку психолого-педагогічних проблем гри ще не вирішено. До них слід віднести проблему психофізіологічних основ гри, розвитку дитячої творчості в різних видах ігор, впливу гри на моральний розвиток дитини у взаємозв'язку реальних та ігрових стосунків тощо.

Таким чином, дошкільне дитинство — це період інтенсивного фізичного і психічного розвитку, формування здібностей,

характеру, активного оволодіння соціально виробленими правилами й нормами поведінки.

Основний вид діяльності дітей дошкільного віку — гра, в якій розвиваються духовні й фізичні сили: увага, мислення, уява, пам'ять, організованість, спритність тощо. Крім того, це дійовий засіб освоєння світу речей і людей та людських взаємин.

Особливе місце посідають ігри, які створюють самі діти, їх називають творчими, тому що ігрова діяльність має виразний самодіяльний і творчий характер.

***Творчі ігри***  
***(О. Усова)***

Це такі ігри, в яких виявляються образи, що містять у собі умовне перетворення навколишнього світу.

Головною ознакою творчої гри є наявність уявлюваної ситуації, яку створює дитина замість реальної і діє в ній, виконуючи певну роль, відповідно до тих значень, які вона при цьому надає навколишнім предметам.

Як зазначає Д. Менджеричька, у творчій грі все «нібито», «умисно», але в цьому умовному оточенні, створеному уявою, багато справжнього: ігрові дії гравців завжди реальні, їхні почуття, переживання щирі. Завдяки ігровій уявлюваній ситуації дитина вчиться мислити про реальні речі й дії. Із цією особливістю пов'язане й виникнення задуму в грі. Поява задуму, пошуки засобів для його реалізації мають зв'язок із розвитком творчої уяви і означають перехід до творчої діяльності.

Творчий характер гри підтверджується й тим, що дитина не копіює навколишню дійсність, а, наслідуючи те, що бачить, комбінує свої уявлення. При цьому емоційна та інтелектуальна сторони розвитку в грі взаємообумовлені. Дитина по-справжньому переживає те, що відображає в грі, і мислить про те, що раніше емоційно сприйняла.

Р. Жуковська відзначає, що, виконуючи взяті на себе ролі, діти неодноразово повертаються до дійсності, освоюються в

ній, пізнають її поступово, добровільно, без примусу. Довільність дій є характерною особливістю творчої гри. Результати її не продуктивні, вони умовні, через те, що в процесі гри дитина майже нічого не змінює в навколишній дійсності. Однак ігрова діяльність значно збагачується різноманітними уявленнями про довколишній світ: фізичні ознаки предметів, їхні суспільно значущі функції, людські взаємини тощо.

У дошкільному віці формуються й розвиваються індивідуальні та спільні ігрові інтереси, виражені в безпосередньому емоційно-пізнавальному ставленні до гри чи іграшки, прагненні дитини висловити те, що вона пізнала, потреби займатися саме цією діяльністю тощо. Ігрові інтереси сприяють розширенню досвіду дитини, її розумовому розвитку, збагаченню й поглибленню знань, формуванню моральних уявлень, спонукають застосовувати набуті знання в практичній діяльності.

Показниками розвинутого ігрового інтересу можна вважати:

- тривалу зацікавленість дитини грою: розвитком сюжету й виконанням ролі;
- бажання дитини брати на себе певну роль;
- наявність улюбленої ролі;
- небажання закінчувати гру;
- активне виконання дитиною всіх видів робіт (ліплення, малювання, зведення споруд тощо) з виготовлення іграшок і атрибутів, пов'язаних з темою гри;
- бажання ділитися з однолітками й дорослими своїми враженнями після закінчення гри. Творчій грі притаманні специфічні мотиви. Дітей спонукає до гри прагнення пізнавати нове, брати участь у житті дорослих, прагнення до наслідування, самостійності, до задоволення різноманітних пізнавальних і художніх інтересів, до спілкування, бажання зводити споруди з різних матеріалів, радість усвідомлення своїх можливостей тощо.

Мотиви змінюються з віком дітей, визначаючи зміст ігор. Якщо дитину молодшого дошкільного віку спонукає до гри дія з привабливими для неї предметами, то для старшого дошкільника основною спонукальною причиною є відтворення стосунків, в які вступають одне з одним дорослі, яких зображують у грі. У дослідженні Г.Власової показано, як змінюються мотиви вибору гри, коли в дітей виникає зацікавленість до різних професій, розуміння значення праці. Молодших дошкільників приваблює зовнішній бік ролі, тоді як діти старшого віку обирають сюжет гри і роль, виходячи зі своїх інтересів, мрій про майбутню власну діяльність.

#### **Д. Ельконін**

Гра є «арифметикою соціальних взаємин», засобом формування дитячого колективу: вона вимагає прийняття спільного задуму, узгодженості дій, викликає спільні переживання.

Педагогічна цінність творчої гри полягає і в тому, що в самому процесі, крім взаємин, визначених змістом, взятою на себе роллю чи правилами, між дітьми виникають стосунки іншого типу — реальні, дійсні, коли діти домовляються про гру, розподіляють ролі, контролюють виконання правил тощо. У грі діти легше налагоджують зв'язки між собою, підпорядковують свої дії, поступаються одне одному, через те, що це входить до змісту взятих ними на себе ролей. Реальні взаємини є основою організації дитячого товариства, що дає право розглядати гру як форму організації життя й діяльності дітей.

О. Усова визначила рівні розвитку взаємодії дітей у грі.

*Перший рівень* пов'язаний із формуванням «ігор поруч», характерних для дітей раннього і молодшого дошкільного віку. У них дитина виявляє інтерес до гри однолітка, хоча зосереджена в основному на своїй ігровій діяльності й дотримується «дисципліни відстані». Вихователь повинен організувати індивідуаль-

ну поведінку дітей, створити умови, які допоможуть їм спілкуватися одна з одною, вчити їх самостійно, тривало й зосереджено гратися з тією чи іншою іграшкою, виховувати товариськість у ставленні до дітей, що граються поруч.

*На другому рівні* виникає взаємодія, що спонукає дітей до спілкування, установлення певних стосунків одна з одною. Перші ігрові об'єднання мають різноманітний характер і проявляються по-різному. Спочатку діти об'єднуються на основі механічної взаємодії (за місцем гри, за привабливістю дії). Такі об'єднання короточасні, а дії подібні до типу «ігри поруч». Потім з'являється взаємодія на основі інтересу до змісту гри: дітей об'єднує розуміння спільної мети і зусиль для її досягнення. Такі об'єднання більш стійкі й утворюються вже вибірково: одні діти надають перевагу сюжетно-рольовим іграм, другі — рухливим, треті — іграм-драматизаціям та ін. Основне завдання вихователя в цей період — формування різноманітних стійких ігрових інтересів.

*Третій рівень* характеризується об'єднанням дітей на основі інтересу й взаємної симпатії. Це найбільш стійкі групи, існування яких залежить від складу гравців, їхніх характеристик, ігрових інтересів тощо. Вихователь повинен забезпечити моральну основу таких груп, підвищувати рівень ігрових і організаторських умінь дітей. Для підвищення ролі ігрового об'єднання в соціальному розвитку дошкільників вихователь формує етичні уявлення про справедливу поведінку, включає стійкі угруповання до спільної ігрової діяльності з найбільш доброзичливими дітьми, активізує їхню морально-оціночну діяльність.

Творча гра є школою моралі, але не моралі в уявленні, а моралі в дії, як зазначає Д. Ельконін. Моральні якості, сформовані в грі, впливають на поведінку дітей у повсякденному житті. Водночас моральні норми і правила, засвоєні в процесі спілкування та з дорослими, набувають подальшого закріплення в грі.

Моральне виховання в творчій грі обумовлюється її змістом,

тобто відображенням в ній реальних подій, пов'язаних з нормами моралі. У процесі розгортання сюжету дошкільники можуть засвоювати різні типи взаємин і деякі форми поведінки.

Однак, незважаючи на те, що сюжет може відображати позитивні явища навколишньої дійсності, моральна цінність деяких ігор є вкрай низькою, якщо увага гравців сконцентрована лише на виконанні ігрових дій (огляд хворих, перевезення вантажів, приготування їжі) і вони не виявляють інтересу до людських стосунків. Адже головне в грі — своєрідне моделювання соціальних взаємин між людьми.

Нарешті, у творчих іграх діти відтворюють взаємини, пов'язані з роллю, з позиції власного досвіду, який може бути і негативним, або ж ухиляються від небажаних для себе дій чи виконують їх з егоїстичних інтересів. Усе це цілком можливе у творчій грі, оскільки вона є самостійною діяльністю, і дитина має право на власний розсуд втілювати свій ігровий задум. І в тому, і в іншому випадках потрібна допомога дорослого.

Взаємини, пов'язані з роллю, реалізуються тоді, коли стають предметом спеціального обговорення. Р. Іванкова пропонує ряд педагогічних прийомів, спрямованих на розкриття моральної суті діяльності і взаємин дорослих, визначення характеристик зображуваних героїв. Це — читання художніх творів, розглядання ілюстрацій до них, картинок на певну тему; бесіди і з старшими дошкільниками, під час яких обговорюють характеристики персонажів, їхні стосунки з іншими людьми; аналіз вихователем рольової поведінки дітей у самостійних іграх; залучення дошкільників до аналізу дій і вчинків партнерів після реалізації ігрового задуму; втілення норм і правил поведінки в конкретні ігрові дії, спрямовані на виконавців інших ролей у даній грі; виконання дітьми по черзі різних ролей в одній грі; обговорення ролей, виділення педагогом моральної суті їх до початку гри; участь дорослого в іграх для подання зразка правильної рольової поведінки.

Творча гра тісно пов'язана з дитячою працею, яка виникає й розвивається на її основі. У грі часто поєднуються образотворча, конструктивна та інші види діяльності, що не тільки збагачує її, але й сприяє вихованню в дітей інтересу до праці, прагнення самим брати в ній участь, турботливого ставлення до інших.

Творча гра є важливим засобом розумового виховання, формування фундаментальних психічних процесів (сприймання, мислення, мовлення, пам'яті, уяви).

Г. Люблінська розглядає гру як форму набуття й уточнення знань, засіб дійового їх освоєння, спосіб переходу від незнання до знання, від знань неясних, гіпотетичних до знань чітких і конкретних. У грі відбувається поглиблення аналізу явищ, що відтворюються, його переміщення від відображення дій до відображення взаємин людей та їхніх моральних якостей.

Розумове виховання в грі має свою специфіку: тут немає прямого навчання, однак є умови для набуття, засвоєння та відтворення нових знань (Р. Жуковська).

У грі розвивається розумова активність дитини, що завжди пов'язана з роботою її уяви: потрібно обрати для себе роль, уявити, як діє людина, яку хочеться наслідувати, що вона говорить, як поводить. Творча уява виявляється і розвивається також у пошуках засобів здійснення задуму, створенні ігрової обстановки тощо.

У цьому процесі формується вміння координувати свою точку зору на події, що зображуються, дії, предмети з точки зору інших; відбувається пізнавальна «децентрація» дитини, яка відкриває можливості для переходу мислення на новий рівень (Д. Ельконін).

Переживання і співпереживання різноманітних почуттів у грі формують емоційний досвід дитини, впливають на її характер.

Творча гра широко використовується і як засіб естетично-

го виховання, оскільки діти відображають довколишній світ через ролі, образи. Творчі ігри сприяють розвитку художніх інтересів, творчості дитини, її художнього смаку. При цьому виразно виявляються й розвиваються здібності до музики, декламування, танців, естетичного оформлення будівель.

У грі формується досвід рухової діяльності дошкільника. В ігровій діяльності виникають сприятливі умови для розвитку і вдосконалення різних рухів, оскільки, приймаючи на себе певну роль, дитина свідомо намагається відтворити певні рухи, характерні для конкретного персонажа. Моторний розвиток, що здійснюється в грі, є справжнім прологом до свідомих фізичних вправ школяра (О. Запорожець).

До складу творчих ігор входять: сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, ігри на теми літературних творів, будівельно-конструктивні ігри.

Сюжетно-рольовій грі дитини в ранньому віці передують предметно-ігрова діяльність, яка допомагає усвідомлювати світ предметів, сприяє оволодінню більш широким, недоступним дитині колом дійсності (Н. Аксаріна, Р. Лехтман-Абрамович, Ф. Фрадкіна, Н. Пантіна, К.Зворигіна, С.Новосьолова та ін.).

Наприкінці третього – на початку четвертого місяця першого року життя в дитини з'являються рухи, які вона неодноразово повторює і які приносять їй задоволення (наприклад, дитина підносить до обличчя свої ручки, розглядає, опускає, знову підносить їх до обличчя). У другому півріччі дитина навчається розглядати предмети, а згодом і торкатися та штовхати їх. У цих іграх простежується довільність дій: дитина штовхає перед собою м'яч, підповзає до нього, знову кидає і знову підповзає за ним. Це пов'язано із загальним психічним розвитком відчуттів, сприймань, уваги.

Та і психічний розвиток дитини, і поява перших предметно-ігрових дій відбуваються лише за умови спілкування з дорослим. Саме дорослий з перших днів життя дитини опосередко-



вує й організовує її зв'язок з довколишній світом. Він не тільки пропонує дитині іграшки й нові предмети, а й показує, що з ними можна робити, створює можливості вправлятися у різноманітних діях. Під впливом дорослих дитина навчається перших умовних дій (ігри в хованки, «сороку-ворону», «ладусі» тощо). Дитина наслідує рухи, а згодом — умовний супровід, не усвідомлюючи поки його значення.

Таким чином, предметно-ігрові дії дітей першого року життя мають ознайомлювальний характер, а гра виступає як форма активної орієнтувальної діяльності.

На другому році життя дитина переходить до відображувальної гри. У цей період вона освоює дії з іграшками і предметами-знаряддями (чашкою, ложкою та ін.). В ігрових діях з предметами дитина відтворює свій досвід, наслідуючи дорослих. Спочатку вона грається лише тими предметами або іграшками, які вона використовувала разом з дорослим. З часом малюк починає переносити засвоєні ним дії на інші предмети (іграшки): наприклад, дитина навчилась годувати ляльку, потім вона годує зайчика, ведмедика та ін.

У подальшому, з одного боку, розширюються межі переносу засвоєних дій, а з іншого — виникають нові можливості засвоєння. Це полягає в тому, що дитина відтворює дії, які вона самостійно спостерігала в повсякденному житті (кладе спати свою ляльку, наспівуючи їй пісеньку, прибирає в кімнаті тощо). Подібні дії мають умовний сюжетно-відображувальний характер, вони в узагальненій формі відображають знайомі дитині сюжети. Узагальнений характер предметної дії є найважливішою передумовою для виникнення за певних умов ігрової дії.

У ранньому дитинстві відбувається своєрідне відокремлення дії від предмета. Це приводить до того, що предмети, яких не вистачає дитині для дії, замінюють словом. Дитина називає відсутню їжу, якою вона годує ляльок, ознаки відсутніх предметів, з якими вона діє, стан ляльки тощо. Одночасно

починає використовувати одні предмети як замітники інших, необхідних за умовами дії, причому відповідно до ігрового призначення. Подібні ігри з уявлюваними предметами, заміна одного предмета іншим з'являються приблизно наприкінці другого або на початку третього року життя дитини.

У період відокремлення дій від предметів та перенесення їх на нові предмети (друга половина третього року життя) виникають передумови для усвідомлення дитиною власних дій, а разом з тим — порівняння їх з діями інших, насамперед дорослих. Дитина починає називати свої дії в третій особі: «Галочка ведмедика годує», «Оленка поклала ляльку спати» тощо.

Віднесення дитиною дії до самої себе є першим підготовчим етапом *виникнення ролі*, «роллю в дії» (Ф. Фрадкіна). Цей етап характерний тим, що дитина спочатку відтворює у своїх діях дії дорослого, а після цього називає себе ім'ям дорослої людини.

Таким чином роль виникає з дії, яку виконує дитина в грі з предметами. Характерною особливістю таких ролей є те, що вони не узагальнені, а ролі конкретних дорослих (наприклад, дитина приймає на себе роль не вихователя взагалі, а даного конкретного вихователя, даної конкретної особи).

Одночасно з розвитком предметних дій, виникненням ігрових дій з предметами, які замінюють недоступні, і формуванням передумов ролі ускладнюється процес створення ігрових умов і побудова ігрових дій. Спочатку ігрові умови створює дорослий. Пізніше дитина підбирає деякі необхідні предмети, доповнюючи їх при незначній допомозі дорослого. Нарешті, діти самостійно створюють ігрові умови. Розвивається й побудова дій: спочатку ігрові дії одноактні, пізніше вони утворюють в єдності своєрідний «ланцюг» з декількох елементарних дій, не пов'язаних між собою за змістом. Наприкінці раннього віку дії дітей набувають сюжетного характеру і життєвого смислу (С.Новосьолова).

Передумови до рольової гри виникають лише тоді, коли діти отримують різноманітні враження, забезпечені сюжетними іграшками, а дорослі розкривають можливості використання їх у грі.

За Д. Ельконіним, дійсність, в якій живе дитина, може бути умовно поділена на дві різні сфери:



Так, 1) предмети можуть бути як природні, так і створені руками людини; 2) види діяльності, в які вони вступають і в яких перебувають у процесі різних видів діяльності.

Для дітей дошкільного віку навколишня дійсність (і особливо світ дорослих) є надзвичайно привабливою. У дитини з'являється потреба діяти так, як дорослі, робити все «самій». Однак вона не може включитися до «дорослої життєвої ситуації» (Л. Виготський, 1982), їй бракує відповідних умінь, знань, навичок. Суперечності між прагненням все зробити самій і реальними можливостями спонукають дитину здійснювати свої бажання у формі рольової гри.

Результати досліджень (Р. Жуковська, Т. Маркова, Н. Корольова та ін.) свідчать про те, що рольова гра особливо чутлива до сфери людської діяльності й стосунків між людьми, що її

змістом є відтворення саме цієї сторони дійсності. Дитина перетворює засоби дій дорослих на зміст власних, створюючи спеціальні ігрові умови, відтворюючи діяльність дорослих та їхні взаємини.

Розвиток рольової гри проявляється, насамперед, у виникненні нових сюжетів.

### **Сюжет**

Це та область дійсності, що відтворюється в грі.

Сюжети ігор дітей дошкільного віку надзвичайно різноманітні й відображають конкретні умови їхнього життя (соціально-історичні, географічні, побутові тощо).

Залежно від сюжету ігри поділяються на три групи: 1) побутові (відображають побут сім'ї, дитячого садка); 2) на теми праці; 3) із суспільною тематикою.

Деякі сюжети зустрічаються як у молодших, так і в старших дошкільників (наприклад, ігри на побутові теми). Проте в розвитку сюжетів у дошкільному віці наявна певна тенденція: спочатку виникають ігри з побутовими сюжетами, потім ігри на теми праці і, нарешті, ігри із суспільною тематикою. На їхній розвиток великий вплив справляє ознайомлення дітей з навколишньою дійсністю. Сюжети будуть тим різноманітнішими, чим багатші знання дітей про навколишній світ.

Протягом дошкільного віку, з одного боку, урізноманітнюються сюжети ігор, з іншого — проявляється тенденція до збільшення тривалості одного й того ж сюжету. Молодші дошкільники швидко й легко переходять від одного сюжету до іншого. Тривалість гри на четвертому році життя становить 10–15 хв. Діти середнього дошкільного віку той самий сюжет розігрують 45–50 хв., а старші дошкільники — кілька годин і навіть днів. Отже, діти старшого дошкільного віку можуть збагачувати гру новим змістом, надавати їй іншого спрямування завдяки поглибленню і розширенню знань, розвитку мислення, уяви.

## Зміст гри

Те, що відтворює дитина як центральний характерний момент діяльності і стосунків між дорослими.

Дитина відображає в грі предметну трудову діяльність дорослих (приготування їжі, ремонт квартири) або стосунки між людьми й суспільну суть їхньої діяльності (лікар уважно вислуховує своїх пацієнтів, призначає лікування). Конкретний характер взаємин між людьми, що відтворюють у грі, може бути різним. Це і співпраця, взаємодопомога, взаємна турбота; але це можуть бути й моменти ворожості, грубості, жорстокості та ін., що залежить від конкретних соціальних умов життя й виховання дитини. Отже, ті самі сюжети, які розігрують діти, можуть бути різними за змістом (Р. Жуковська).

Зміст ігор з одним і тим самим сюжетом теж зазнає змін. Основним змістом гри малят є предметна діяльність людей, потім — стосунки між людьми і, нарешті, виконання правил, що регулюють поведінку й суспільні взаємини між людьми. Це виявляється навіть у характері суперечок, що виникають під час гри. У молодших дошкільників конфлікти виникають за володіння тим чи іншим ігровим предметом. У середньому дошкільному віці найчастішими є суперечки з приводу ролі. Старші дошкільники чітко дотримуються правил, що впливають з певної ролі, і бурхливо реагують на будь-яке їх порушення.

Зміна сюжетів змісту пов'язана з розширенням їхніх джерел. Ігри молодших дошкільників визначені в основному тими враженнями, які вони отримують від безпосереднього спілкування з навколишнім світом. Поступово в іграх дітей старшого віку все більше місця починає займати опосередкований досвід: знання, одержані з книг, розповідей дорослих, із телебачення. Безпосередній досвід теж зазнає змін: дитина відображає не тільки ті події, в яких сама брала участь, але й ті, які вона спостерігала.

Поглиблення змісту гри проявляється в розвитку здатності до задуму. На другому і третьому році життя діти починають гру ситуативно, без будь-якого попереднього плану. Вибір теми гри визначає іграшка, яку побачила дитина, або наслідування однолітків. Такі цілі мають нестійкий характер і легко змінюються.

Дитина четвертого року життя здатна визначити, у що їй хочеться гратися, ким вона буде. Однак через інтерес до дії мету часом забувають, діти ще не вміють узгоджувати свої дії у спільній грі, не завжди розуміють одне одного.

Старші дошкільники заздалегідь обговорюють задум гри, підбирають, а іноді готують самостійно матеріал до неї. Ігри стають більш тривалими, іноді на довгий час заволодівають увагою дітей, які постійно ускладнюють і доповнюють сюжет новими епізодами, фрагментами, образами. Поява довгочасної перспективи свідчить про новий, більш високий рівень ігрової творчості, яка виявляється у комбінації різноманітних життєвих вражень, що поступово ускладнюються. Для дітей молодшого і середнього дошкільного віку це відображення різних подій з життя, епізодів казок, які вони бачили в театрі ляльок, які їм розповідали дорослі. Старші дошкільники більш свідомо й широко комбінують у грі свої знання і враження від спостережень, книг, розповідей дорослих, спілкування з однолітками.

У грі дитина щиро передає свої почуття, переживання. У зв'язку з розвитком ігрового задуму дитячі почуття стають більш усвідомленими, складними. Гра є і засобом формування почуттів. І. Сеченов дав фізіологічне обґрунтування значення гри для формування почуттів дитини, довів, що ігрові переживання залишають глибокий слід в її свідомості.

Для виконання задуму діти користуються різними способами: словом, власними діями, предметами-замінниками, зведенням споруд тощо.

**Л. Виготський, 1982**

Досліджуючи розвиток дитячої уяви, доводить її безпосередній зв'язок з мовою. Діти, які мають затримки в мовному розвитку, виявляються відсталими й у розвитку уяви. Взаємозв'язок між грою й мовою полягає в тому, що, з одного боку, у грі відбувається розвиток і активізація мови, а з іншого — сама гра розвивається під впливом розвитку мови.

Словесні способи здійснення задуму поступово змінюються — від позначення дій словом (щоб їх осмислити) до слова, яке замінює дію, виражаючи думки і почуття. Особливо велика роль слова у так званих режисерських іграх. Дитина не бере на себе ніякої постійної ролі, а, регулюючи стосунки дійових осіб, організовує гру як режисер. Носіями ролей у таких іграх є іграшки (ляльки, тварини) та інші предмети, за яких дитина діє, говорить. Це вимагає від неї вміння регулювати свою поведінку, обдумувати дії і слова, стримувати свої рухи.

Д. Ельконін у структурі рольової гри виділяє такі компоненти:

- ролі, що беруть на себе діти в процесі гри;
- ігрові дії, за допомогою яких діти реалізують обрані ролі;
- ігрове використання предметів, при якому реальні предмети замінюють ігровими;
- реальні стосунки між дітьми, виражені в різноманітних репліках, зауваженнях, за допомогою яких регулюють весь хід гри.

Зміст кожної рольової гри розкривається через виконання дитиною взятої на себе ролі. Найчастіше вона обирає роль дорослого, при цьому не просто називає себе іменем відповідної людини, а й, що найголовніше, виконує дію дорослої людини,

роль якої взято. За спостереженнями О. Усової, ролі можуть виконувати в різних формах: простих рухах, міміці, розмові без супроводу дією, у діях, що супроводжуються відповідними мовними висловлюваннями. Крім цього, роль дитина може виконувати «за себе», «за ляльку» або одночасно «за себе» і «за ляльку».

Роль виконують за допомогою ігрових дій з предметами і партнерами по грі. Ігрові дії суттєво відрізняються від предметних: вони є більш узагальненими і скороченими, що дає можливість за короткий час програвати великі часові відрізки. Це сприяє тому, що на перший план виходять взаємини між людьми і зміст їхньої діяльності.

Виконуючи роль, дитина підкоряється певним правилам поведінки, що витікають з прийнятої ролі. Їх устанавлюють самі діти, що відрізняє творчу гру від рухливих і дидактичних, де правила визначають дорослі. Правила, устанавлені самою дитиною, є правилами внутрішнього самообмеження, самовизначення.

Дослідження становлення гри й механізмів рольової поведінки дітей (Л. Славіна, О. Усова, Н. Аксаріна, Д. Ельконін, Ф. Фрадкіна та ін.) виявили, що виконання взятої на себе ролі на різних вікових етапах має свої особливості.

### **О. Усова**

Відзначає, що роль в іграх на початкових етапах проявляється в найзагальніших рисах. Дітей захоплює дія сама по собі, однак у більшості випадків дитина пов'язує її з рольовим призначенням (перевозить вантажі водій, готує їжу мама або кухар). У наступному віковому періоді (середній дошкільний вік) дитина обирає



роль перед початком гри, а ігрові дії виконує відповідно до ролі. При цьому вона усвідомлює саму себе і, не втрачаючи цього усвідомлення, у той же час входить у роль якоїсь іншої особи — в основному дорослого.

#### **Д. Ельконін**

Підкреслює, що на перших етапах розвитку гри опосередковуючий образ, існуючи об'єктивно, може не усвідомлюватись дитиною в його функціональному значенні. Лише поступово він починає виділятися самою дитиною, і дитина починає свідомо керуватися в своїй поведінці певними правилами і нормами. Таким чином, у грі виникають і формуються механізми опосередкованої, власне особистісної поведінки.

#### **Н. Михайленко**

У формуванні рольової поведінки дітей виділяє два основних моменти: 1) характеризується процесом засвоєння знань стосовно тієї чи іншої діючої особи — її атрибутики, характеру дій, жестів тощо; 2) пов'язаний з усвідомленим розрізненням дитиною себе і персонажу, роль якого вона виконує.

Сюжетно-рольова гра має велике значення в цьому процесі через двоїстий характер поведінки дитини в ній: це одночасно і її власна поведінка, і наче діяльність іншої особи. У резуль-

таті постійного зіставлення в дитини з'являється можливість виділяти себе серед інших, що є характерним для розвинутих форм рольової гри. Про появу цього диференціювання свідчать так звані виходи дитини з гри. Вони можуть бути пов'язані з розподілом ролей, необхідністю домовитися про щось із партнером по грі, вказівкою на порушення правил рольової поведінки партнера тощо. О. Усова вперше визначила особливості цих взаємин, що виникають у грі або з приводу гри незалежно від того, що розігрується дітьми відповідно до прийнятого сюжету і взятої на себе ролі. Ігрові й реальні стосунки тісно пов'язані, однак не тотожні й можуть не збігатися (наприклад, при наявності морального сюжету моральний рівень реальних взаємин дітей у грі може виявитися надто низьким).

Педагогічне керівництво іграми передбачає знання основних вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини, формування її особистості, а також знання розвитку ігрової діяльності в усі вікові періоди. Як зазначив О. Леонтьєв, без знань внутрішніх законів розвитку гри як діяльності спроби управляти грою можуть перетворитися на її знищення.

Л. Семушина виділяє основні вміння, які повинен мати вихователь, здійснюючи керівництво іграми дітей:

1) аналітичні — уміння аналізувати й діагностувати рівень розвитку ігрової діяльності дітей. Слід брати до уваги групу в цілому і кожну дитину окремо. Таку оцінку вихователь може зробити лише на підставі постійних спостережень за іграми дітей у своїй групі;

2) проектувальні (конструктивні) — уміння проектувати рівень розвитку ігрової діяльності дітей, якого вихователь бажав би досягти як для групи в цілому, так і для окремих дітей;

3) організаторські та комунікативні — уміння організувати дітей, проявити ширий інтерес до дитячої гри, включитись у неї на головних або другорядних ролях, впливати на її хід пропозицією, порадою, питанням тощо.

Гра в процесі свого розвитку проходить ряд вікових етапів, кожний з яких вимагає специфіки змісту педагогічного керівництва. На кожному етапі вплив вихователя має спільні риси.

По-перше, це — планомірна педагогічно активна організація практичного досвіду дитини, коли на основі життєвих вражень вона засвоює зміст дій людей, призначення предметів. Дитина повинна бути активним учасником пізнання дійсності, а не стороннім спостерігачем, практичний досвід засвоюється як у повсякденному житті, так і під час занять.

По-друге, вихователь організує навчальні ігри (ігри-заняття, ігри-інсценування, демонстрація зразка ігрових дій, ігри-драматизації), у процесі яких діти опановують науку життя — переносять власний досвід з подій, в яких вони брали участь або які спостерігали. У цьому процесі дитина вчиться переводити свій реальний життєвий досвід в ігровий умовний план, ставити ігрові завдання й вирішувати їх.

По-третє, вихователь своєчасно змінює ігрове середовище, підбір іграшок та ігрового матеріалу, зміст якого відроджує в пам'яті дитини недавні враження, отримані при ознайомленні з докільям, спрямовує на самостійне вирішення ігрового завдання, спонукає до різних способів відтворення дійсності.

По-четверте, у процесі гри вихователь організовує з дітьми спілкування, спрямоване на формування прогресивних для кожного вікового періоду ігрових способів дій. Створюючи проблемні ситуації, вихователь непрямыми прийомами (порадою, запитанням, підказкою тощо) впливає на задум гри, розвиток сюжету, ускладнення способів відображення дійсності. При цьому, виступаючи як рівноправний партнер, він може включатися в гру для зв'язування окремих ігрових моментів, подавати збоку репліки-поради для корекції рольових стосунків або непомітно видозмінювати ігрове середовище.

Керуючи іграми дітей молодшого дошкільного віку, вихователь повинен сприяти сталості задуму гри, розвитку його в

певний сюжет, учити дітей гратися поруч, а згодом і разом. Одним з основних прийомів педагогічного впливу є участь вихователя в іграх малюків, що сприяє більшій цілеспрямованості й змістовності дій дітей. Його рольова участь в іграх дає можливість об'єднати декількох дітей для спільної гри, збагатити задум та ігрові дії, а його запитання, звернені до дитини як до персонажа, сприяють становленню сюжетно-рольової гри: дитина зі збагаченням гри ігровими діями, з виникненням сюжету починає словом позначати свою роль.

Та якщо діяльність дитини залишається на рівні предметних ігор, то виникає необхідність у спеціальному навчанні ігровим діям, елементам ігрової поведінки. Для цього використовують ряд педагогічних прийомів: пропозиція вихователя готового сюжету різного ступеня складності; показ зразка ігрової дії; використання в грі разом з іграшками предметів-замінників. Для розвитку дитячої активності необхідні іграшки, що імітують реальні предмети, знайомі дітям за призначенням, з яскраво позначеними основними деталями. Предметні іграшки повинні відповідати за величиною (наприклад, набір лялькових меблів і ляльок) розміру руки дитини, її зросту.

Керівництво іграми дітей середнього дошкільного віку полягає в збагаченні змісту ігор, формуванні різних способів рольової поведінки, умінні підтримувати дружні стосунки.

Використовуючи ситуацію спільної гри з дітьми або інсценуючи певний ігровий сюжет, вихователь формує вміння співвідносити назву ролі з певним набором дій і атрибутів, а також виділяє різні «набори» ролей (паралельні та взаємодоповнюючі), різні типи стосунків між рольовими позиціями — управління, підкорення, рівноправності (Н. Михайленко).

Застосовуючи різноманітні прийоми (запитання, пораду, коротенькі бесіди про зміст гри, що має відбутися, про розподіл ролей у ній тощо), вихователь поступово формує в дітей уміння організовувати спільні ігри.

У середньому дошкільному віці взаємини дітей концентруються навколо ролі й виконання правил, що витікають з неї. Тому особливо важливо, щоб ці правила відповідали справжнім людським стосункам і почуттям. На це передусім і повинна бути звернена увага вихователя.

У старшому дошкільному віці вихователю необхідно звернути особливу увагу на формування в дітей умінь спільно створювати й розвивати сюжет, розуміти партнерів по грі й узгоджувати свої дії з їхніми.

Для вирішення цього педагогічного завдання доцільно організувати:

- спільний переказ знайомої казки або оповідання, в якому діє правило черговості. Керівництво вихователя полягає у визначенні моменту зміни розповідача й нагадуванні про подальший перебіг подій, якщо діти забули його;

- спільне придумування казки або оповідання, які в подальшому використовують як ігрові сюжети. Такі ситуації слід організувати з парою дітей, зважаючи при цьому на їхні симпатії й рівень ігрової діяльності (бажано, щоб він був приблизно однаковим);

- після того, як діти запам'ятали сюжет, вихователь може запропонувати розіграти його. Це є необхідною умовою для накопичення досвіду елементарної рольової поведінки. При цьому вихователь спирається на знання дітей, вчить по-різному комбінувати їх (фантазувати, уявляти тощо).

Формування здатності розвивати різноманітні сюжети може відбуватися в позаігрових ситуаціях. Н. Михайленко і Н. Пантіна, посилаючись на книгу Джанні Родарі «Грамматика фантазії», пропонують низку цікавих прийомів, що сприяють ефективному навчанню дітей самостійно створювати й розвивати сюжети під час ігрового процесу:

- 1) введення в казку чи оповідання нового персонажа, нової ситуації;

- 2) постановка питань у бесіді з вихователем;
- 3) реалізація «бінома фантазії» (підбір двох персонажів, протилежних один одному, взятих з різних казок, з різних смислових контекстів. Діти повинні зблизити їх, об'єднати в нове оповідання);
- 4) умисна зміна ситуації, в якій діє той чи інший відомий персонаж.

Педагогічна цінність гри значною мірою залежить від забезпечення можливості «дограти», вирішити ігрову задачу. Як вважає О. Усова, кінець гри, як і казки, повинен бути емоційним. Однак було б помилковим не виховувати здатності диференціювати гру від необхідних обов'язків. Для малюків має виховне значення переключення в ігровій формі від гри до обіду, прогулянки тощо. Гра старших дошкільників може бути перенесена на інший час, як цього побажають діти, однак, продовжуючи гру, переносити її на побутові моменти життя дитячого садка неправомірно.

### **Театралізовані ігри**

Розігрування в особах певного літературного твору і відтворення за допомогою виразних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів.

Театралізовані ігри уможливають звернення до різних видів самостійної художньої діяльності дітей, надають можливості для різноманітних творчих проявів, включають у себе не тільки саму дію дітей з ляльковими персонажами або власні дії за ролями, а й літературну діяльність (вибір теми, складання або інсценування літературних творів тощо); образотворчу (оформлення персонажів, малювання декорацій, виготовлення необхідних атрибутів); музичну (виконання знайомих пісеньок від особи персонажів, їх інсценування, наспівування, пританцювання та ін.). Л. Виготський (Виготський, 1982),

говорячи про нероздільність окремих видів мистецтва у творчості дітей, підкреслював, що цей синкретизм вказує на загальний корінь, з якого виникли всі окремі види дитячого мистецтва і гра дитини.

Кожна зі складових частин дитячої художньої діяльності має свої виражальні засоби, притаманні тільки їй можливості для самовираження дитини, що в комплексі створюють театралізовану гру.

До театралізованих ігор належать ігри-драматизації та ігри на теми літературних творів.

**Гра-драматизація** Це особливий вид ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

**Н. Карпінська** Драматизувати — значить зобразити, розіграти в особах будь-який літературний твір, зберігаючи послідовність епізодів.

Сюжет гри, послідовність подій, що відбуваються, ролі, вчинки героїв, їхню мову визначає текст літературного твору.

Відмінність гри-драматизації від сюжетно-рольових ігор полягає в наявності заздалегідь заданого сюжету й ролей, точно регламентованих рамками авторського тексту. Дітям необхідно дослівно запам'ятати текст, усвідомити перебіг подій, образи героїв казки чи оповідання, їхню поведінку й зобразити персонажі саме в такому вигляді, в якому їх показано в творі. Літературний твір підказує, які дії треба виконувати, проте в ньому немає вказівок щодо способів утілення їх у рухах, міміці, інтонаціях. Така гра значно складніша для дітей, ніж та, в якій наслідують побачене в житті.

Особливе значення ігор-драматизацій полягає в тому, що вони допомагають глибше зрозуміти ідею твору, відчутти його художню цінність, вчать дітей щиро виражати свої почуття

(радість, сум, захоплення, гумор), сприяють розвитку пам'яті, мови, прояву самостійності, творчості в доборі зображальних і виражальних засобів для створення образів.

Перевтілення і створення образу взагалі можливі тільки тоді, коли в дитини є певні знання про ті об'єкти і явища навколишнього світу, які змальовані в літературному творі, сформовано навички виразного читання й розповіді, накопичено досвід рухової діяльності.

Експериментальні дослідження Р. Жуковської, Н. Карпінської та інших педагогів дають можливість говорити про необхідність розвитку спеціальних творчих здібностей, потрібних для гри-драматизації. Вони передбачають:

1) розвиток поетичного слуху, тобто особливо чутливого сприйняття змісту і форми літературного тексту в єдності, а також виразності мови дитини;

2) здатність швидко сприймати зміст літературного твору за умови його розуміння;

3) уміння зберігати жвавість вражень, передавати їх при створенні образу героя в грі, виражати своє ставлення до нього й почуття, що виникли на цій основі, користуючись при цьому мовою, рухами, мімікою.

Усі ці здібності є основою будь-якої творчої діяльності, пов'язаної з літературним текстом. У працях Л. Артемової було розроблено методику педагогічного керівництва іграми-драматизаціями.

Гра-драматизація складається з двох частин: підготовки і самої драматизації.

*Перший етап підготовки до гри-драматизації* включає заходи, спрямовані на засвоєння літературного тексту: читання або розповідання тексту вихователем; слухання його в звукозапису; бесіда з дітьми, під час якої відбувається визначення характеру й особливостей голосів персонажів; переказ, у процесі якого закріплюється послідовність подій, що відбувають-



ся, прямої мови персонажів та ін.; переказ за ілюстраціями, сюжетними малюнками, виконаними дітьми, тощо.

*Другий етап* складається з комплексу виховних заходів, під час яких разом із загальними навчально-виховними завданнями певної групи вирішуються і завдання підготовки до гри-драматизації: збагачення знань дітей про персонажів та події, що відбуваються, вправлення у виразному читанні тексту, підготовка атрибутів і декорацій. Спеціально організовують ігрові вправи, спрямовані на пошук і розвиток виражальних засобів (імітаційних рухів, різних почуттів, ходи, міміки тощо), необхідних для створення образу.

*Третій етап* — сама гра-драматизація, в якій при створенні образів розвиваються творчі здібності дітей.

Початок роботи над грою-драматизацією полягає в підборі художнього твору. Сюжет має бути динамічним і цікавим, включати діалоги. Крім головних героїв, дії яких у грі стають основою сюжету, у літературному творі повинні бути й другорядні. Призначення художніх творів — викликати в дітей емоційний відгук, бажання самим відтворювати їх, розповідати в особах, організувати на їхній основі ігри-драматизації.

Організуючи перші ігри-драматизації з дітьми молодшого дошкільного віку, вихователь читає декілька разів текст, а коли діти його засвоюють, проводить своєрідну драматизацію: знову читає твір, а діти, прислуховуючись до тексту, виконують певні дії.

Із часом дитина починає краще запам'ятовувати вірші, у неї з'являється здатність уявляти себе в певній ролі, бажання самостійно відтворювати текст, брати участь у гри-драматизації.

Для кращого запам'ятовування тексту, послідовності розвитку сюжету вихователь неодноразово перечитує його, спонукає дітей до доказування слів, що римуються, показує ілюстрації тощо. Після цього організовує гру-драматизацію у

формі настільного театру: вихователь показує можливі ігрові дії в певній ролі (як махають крильцями маленькі веселі пташечки, незграбно ходять ведмежата, тремтить полохливий зайчик тощо), знайомить із особливостями мови персонажів і можливими виражальними засобами, що розкривають характер героїв. Після цього діти виконують роль персонажів, представлених у творі. Подібні ігри сприяють розвитку дружніх взаємин, вихованню дисциплінованості, організованості тощо.

Іграм-драматизаціям передують тривалі спостереження, розповіді вихователя, бесіди про побачене, щоб сприяти розумінню подій, що відбуваються у творі, створенню чіткого образу персонажів. Для поглиблення розуміння художнього твору діти переказують прочитане (можна використати кадри діафільму, ілюстрації, сюжетні малюнки, виконані дітьми). Якщо драматизують прозу, то краще на одному занятті декілька разів переказати казку чи оповідання, відтворюючи інтонаційно всі відтінки мови героїв, а на іншому — драматизувати перший уривок, змінюючи при цьому щоразу склад гравців.

Н. Карпінська відзначає, що прийоми керівництва іграми-драматизаціями старших дошкільників вихователем особливо не змінюються. Спочатку вихователь читає оповідання повністю, а потім — по частинах. Читання (розповідання) може супроводжуватися показом ілюстрацій і проведенням бесід з дітьми. Вихователь може запропонувати звести споруду, яку можна обіграти відповідно до сюжету твору, намалювати декорації до гри, виліпити персонажів твору тощо. Це сприяє розвитку в дітей інтересу до сюжету й відтворенню його в грі. Після того, як зміст художнього твору повністю сприйнято, відбувається організація гри-драматизації.

Дітям дошкільного віку властиве ігрове втілення літературного твору, який їм сподобався. Дитяча література для цього дає багатий матеріал. Окремі літературні герої настіль-

ки припадають до душі дітям, що вони самостійно організують ігри, в яких називають себе їхніми іменами, орієнтуються на їхню поведінку. В іграх на теми літературних творів зв'язок з тим чи іншим твором менш стійкий і визначений, ніж в іграх-драматизаціях: можливе поєднання подій з різних літературних джерел, введення нових дійових осіб, вільна, не регламентована передача змісту тощо (Р. Жуковська).

В іграх дітей молодшого дошкільного віку вже можна спостерегти, що вони об'єднують різні події, іноді включають епізоди із казок, в основному тих, які демонстрували їм у театрі ляльок. Одержавши яскраві зорові враження, діти відтворюють їх у грі.

У середньому дошкільному віці стає звичним включення нових вражень у давні улюблені ігри. Діти цього віку відображають у своїх іграх не тільки ті казки, які їм показують, а й ті, які розповідають (переоповідають).

Старші дошкільники комбінують в іграх свої знання, взяті не тільки і з спостережень та розповідей дорослих, але й із книг.

Казки й розповіді відображають в іграх діти будь-якого віку, але по-різному. Одні діти розігрують окремі епізоди казки, другі діють так, як улюблений казковий герой, треті намагаються передати всю казку повністю, вносячи в її зміст деякі зміни, вставляючи деталі з життєвих спостережень, або, бажаючи повернути перебіг подій, по-своєму проявляють творчість і вигадливість. У самостійних іграх можуть бути герої з різних літературних творів, дії яких переплітаються найнесподіванішим чином. Діти в цих іграх легко примирюють непримиренних у казці чи оповіданні героїв, легко перемагають зло. Кінцівка може бути такою, як цього бажає дитина, а не як задумав народ чи автор твору.

Для виникнення самостійної театралізованої діяльності дітей, прояву їхніх здібностей необхідно, щоб навколишнє

середовище сприяло виникненню естетичних почуттів. Це й естетичне оформлення загального інтер'єру дитячого садка, і особливий колорит в оформленні кожної групи, і спілкування з природою. Важливою умовою для збереження інтересу дітей до самостійної художньої діяльності, для стимулювання їхніх театральних ігрових творчих проявів є організація й оформлення театральних куточків у дитячому садку.

При організації предметного середовища для самостійної театральної ігрової діяльності вихователь повинен брати до уваги рівень підготовленості дітей до участі в цьому виді художньої діяльності, продумувати можливі форми її прояву. Театральний ігровий матеріал (персонажі, елементи декорацій тощо) повинен викликати в дітей бажання гратися.

### **Будівельно-конструктивні ігри**

Різновидом творчих ігор, в яких діти відображають навколишній предметний світ, самостійно зводячи споруди й обіграючи їх, є будівельно-конструктивні ігри.

Вони тісно пов'язані із сюжетно-рольовими іграми. Зведення споруди є одним із засобів здійснення ігрового задуму, іноді будівля передує рольовій грі: діти будують пароплав, пристань, а потім розвивають сюжет гри «Морська подорож». Споруда може стати, в одному випадкові, приводом для розвитку сюжету, а в іншому — необхідною частиною оточення (наприклад, побудувавши казковий будиночок, діти починають гру в «казку»). Необхідність у зведенні споруди може виникнути і в процесі гри. У цьому випадкові діти перемикаються на будівництво, а після його закінчення продовжують гру. Сама будівельно-конструктивна гра може проходити як власне рольова.

Існує велика кількість ігор, увесь зміст яких вичерпується зведенням споруд. Вони найбільш характерні для старших дошкільників. У цьому випадкові вся увага дітей зосереджується

ся на конструктивному процесі, і гра може продовжуватися декілька днів.

Для зведення споруд діти використовують різноманітний природний матеріал (пісок, сніг, гілочки дерев, глину), а також відходи будівництва (уламки дощок, цегли, ящиків тощо). Завдяки цьому в дітей формуються трудові технічні навички.

Для втілення в реальні образи нових ігрових задумів дітям потрібні спеціальні будівельні матеріали.

Одним з найпоширеніших залишається до цього часу будівельний матеріал, розроблений Є. Фльоріною, яка виділяє такі його типи:

- 1) великий будівельний матеріал (куб, циліндр, паралелепіпед тощо), призначений для зведення споруд на підлозі;
- 2) настільний будівельний матеріал (приблизно ті ж форми, але менші за розміром);
- 3) напівфабрикати — набори дощечок, коліщаток, арок, фронтонів та ін.;
- 4) конструктори (ускладнений будівельний матеріал).

Якщо перші три типи матеріалів використовують у всіх вікових групах, то конструктори доступні лише дітям старшого дошкільного віку. Ступінь складності конструкторів різний, тому, добираючи їх, слід зважати на розвиток конструктивних умінь і навичок дітей.

Зведення споруд Є. Фльоріна розглядає як своєрідний вид дитячої зображувальної творчості, пов'язаної з грою. У її працях на експериментальному матеріалі показано значення його для виховання дітей, дано вказівки щодо керівництва будівельними іграми і методів навчання дітей конструюванню. Погляди Є. Фльоріної набули подальшого розвитку в дослідженнях З. Ліштван, В. Нечаєвої, М. Поддякова, К. Корзакової, А. Давидчук.

З. Ліштван розробила систему занять з будівельним матеріалом для всіх вікових груп дитячого садка, експериментально

довела, що для успішного навчання конструюванню необхідно насамперед викликати в дітей інтерес до будівництва, сформулювати уявлення про процес будівництва, про готові споруди.

Навчання конструюванню відбувається двома способами	
На спеціальних заняттях, мета яких — навчити дітей основним прийомам конструювання	Під час самостійної ігрової діяльності

Основні прийоми навчання конструюванню ускладнюються в такій послідовності:

- 1) зведення споруди вихователем з показом дітям усіх прийомів конструювання і поясненням дій;
- 2) показування зразка будівлі, виконаної вихователем, з подальшим аналізом її складових частин;
- 3) показування окремих прийомів конструювання, якими діти оволодівають для зведення споруд;
- 4) пропозиція зразка незакінченої будівлі, яку діти повинні закінчити самостійно;
- 5) повідомлення теми будівлі з вказівкою на умови, які діти повинні виконати (конструювання за темою або заданими умовами);
- 6) зведення дітьми споруд за їхнім власним задумом.

Застосування того чи іншого прийому залежить від складності будови, способу з'єднання деталей, від того, наскільки спосіб дій знайомий дітям.

Зразок широко використовують на заняттях в усіх вікових групах, але по-різному. В одному випадкові вихователь демонструє зразок і процес його побудови, в іншому — показує зразок для того, щоб діти розібрались, що і з чого будувати. Вихователь може запропонувати незакінчений зразок будови, показавши лише новий прийом, а діти повинні закінчити її самостійно.

Використання зразків збагачує досвід дітей у різноманітних прийомах побудови, спонукає до прояву самостійності в їх застосуванні, розвиває конструктивну творчість, увагу, точність сприймання, вміння аналізувати конструкцію.

Конструювання за зразком готує дітей до конструювання на тему за заданими умовами. Цей метод, запропонований М. Поддяковим, полягає в тому, що той самий об'єкт будівництва споруджують у різних варіантах, за певними умовами, запропонованими вихователем. Для дитини цей вид конструювання складніший, тому що передбачає не копіювання зразка, а оперування образами, використання знань про способи дій, узагальнених уявлень про предмети.

У конструюванні за власним задумом всі завдання дитина вирішує самостійно. Їй необхідно проявити творчу ініціативу і при створенні образу, і при використанні набутих раніше вмінь. У дослідженні А. Давидчук вивчали формування конструктивного задуму у дітей сьомого року життя. Виявилось, що вміння створювати власний задум конструкції розвивається в процесі уточнення просторових уявлень, детального розгляду основних форм будівельного матеріалу, художніх фотографій споруд, визначення способів конструювання, попереднього обмірковування вибору будівельного матеріалу і способу дій з ним перед зведенням споруди.

Для розвитку справжньої творчої конструктивної діяльності доцільно використовувати метод будови за моделями, запропонований О. Лурія. Він полягає в тому, що дитині пропонують самостійно відтворити модель будівлі, в якій обриси складових її частин приховано (малюнок або виконана вихователем будівля, обклеєна цупким білим папером). Це вимагає складної розумової діяльності (аналізу, комбінування геометричних фігур, їх переміщення стосовно одна одної тощо).

Для самостійної будівельно-ігрової діяльності дітей молодшого дошкільного віку характерним є дослідження форм та їх

комбінацій, зображення одиничних предметів або невеликих споруд. Спочатку діти не ставлять перед собою певної сюжетної мети, не намагаються створити образ, виготовити той чи інший предмет, часто будують за принципом, «що вийде». Згодом з'являються елементарні будівельні теми, тісно пов'язані із сюжетно-рольовими іграми: побудувати будиночок для зайчика, гараж для машини, зробити ліжко для ляльки. Молодші дошкільники розташовують свої елементарні конструкції в горизонтальній площині, намагаються повністю використати взятий матеріал. У результаті будівлі виявляються мало подібними до того, що планували створити. Особливість будівельно-конструктивних ігор дітей цього віку полягає в тому, що, звівши будівлю, вони руйнують її й починають споруджувати нову.

Для дітей середнього і старшого дошкільного віку характерним є розширення тематики будівель. Сюжетна творчість має спочатку асоціативний характер (збудувати, а потім назвати). Конструкції діти вдосконалюють і ускладнюють: наприклад, спочатку дитина будує просто будинок, часто без вікон і дверей, потім з'являються вікна і двері. Спочатку це може бути великий будиночок для ляльки, потім більший — для різних звірів. Згодом будинок замінюють будівлі дитячого садка, школи, театру, які прикрашають різноманітними способами.

У самостійній будівельно-ігровій діяльності відбувається, з одного боку, закріплення вмінь і навичок, набутих на заняттях, з іншого — відбувається вирішення нових інструктивних завдань, які потребують ініціативи та винахідливості. Якщо на заняттях діти оволодівають лише найбільш типовими прийомами роботи, то у грі ту саму споруду вони вдосконалюють, перебудовують, наповнюють різними деталями протягом багатьох днів. При цьому створені в грі конструкції можуть бути значно складнішими, ніж ті, що виконують на занятті. У грі найбільш яскраво проявляються індивідуальні особливості дитини, її інтереси й нахили, знання та уявлення: вона самостійно обирає



тему будови, придумує нові конструкції, розв'язує конструктивні завдання.

Великий вплив на конструктивні інтереси дітей має спілкування молодших і з старшими. Малюкам цікаво розглядати будівлі старших, особливо тоді, коли споруди близькі та зрозумілі їм за змістом. Інтерес молодших заохочує старших дошкільників.

У самостійних іграх дітей старшого дошкільного віку вихователь бере незначну участь, щоб не змінювати їхнього змісту, не нав'язувати нової теми. Допомогу він надає у вигляді поради: як визначити розмір будівлі, намітити цікаві об'єкти, точніше відтворити побачене, правильно розподілити обов'язки тощо. Якщо діти не можуть подолати труднощі, що виникли, то вихователь показує необхідні технічні прийоми, спонукаючи до ініціативності.

У старших дошкільників розвивається вміння самостійно домовлятися про тему будови, розподіляти обов'язки, добирати необхідний матеріал та ін. Вихователь повинен звертати увагу на участь кожної дитини у зведенні споруд. Доцільно використовувати комплексні сюжетні будови, в яких кожній дитині доручають самостійне виконання певної роботи. Після закінчення будови корисно спільно розглянути її відповідність задуму, обговорити участь кожного в роботі над нею.

Конструктивний процес в іграх з будівельним матеріалом є одним із засобів активного, дійового пізнання навколишнього світу, тому для успішного розвитку конструктивних здібностей необхідно збагачувати сприймання дітей цілеспрямованими спостереженнями безпосередньо процесів будівництва, готових споруд і будівель, а також знайомити з ними через слово, картинку, фотографію, схематичний малюнок.

У процесі самостійних будівельних ігор у дітей виникає необхідність у таких іграшках, яких немає в групі. Виготовлення іграшок-саморобок власноруч і з участю вихователя має велике

значення в розвитку конструктивного інтересу, реалізації ігрових задумів.

Будівельно-конструктивні ігри розвивають розумові здібності: уміння цілеспрямовано розглядати предмети і споруди, ділити їх на частини, порівнювати, бачити спільне й відмінне, робити висновки й узагальнення, знаходити основні частини конструкції, від яких залежить розміщення інших. У процесі розвитку розумових здібностей у дітей формуються вміння користуватися сенсорними еталонами (системами геометричних форм і тіл, просторових відношень, кольорів тощо). Дії стають усвідомленими, у них формується здатність самостійно оволодівати узагальненими способами виконання ряду подібних споруд у змінених умовах, що визначаються або вихователем на заняттях (побудувати міст, під яким може пропливти теплохід), або диктуються грою. В іграх з будівельним матеріалом у дітей розвивається довільність психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уяви, спостережливості), формується інтерес до техніки.

Оскільки будівельно-конструктивні ігри близькі до трудової діяльності, вони сприяють формуванню в дітей уміння ставити мету, планувати діяльність, добирати необхідний матеріал, оцінювати результати своєї роботи та інших дітей, творчо підходити до здійснення задуму гри.

Діти пояснюють дії, обговорюють задуми, мотивують свої пропозиції, домовляються про спільну діяльність. Це сприяє вдосконаленню їхньої мови, збагаченню її новими поняттями, термінами.

Будівельно-конструктивні ігри за умови систематичного збагачення досвіду дитини служать засобом виховання її моральних рис: працелюбства, самостійності, організованості, відповідальності, ініціативності, товариськості.

У безпосередній діяльності при зведенні ігрових споруд відбувається виховання таких вольових рис, як уміння доводити

розпочату роботи до кінця, долати труднощі, що при цьому зустрічаються, уважно слухати пояснення вихователя тощо.

Ігри з будівельним матеріалом дають велику емоційну насолоду, почуття радості при вирішенні різноманітних конструктивних завдань, зміцнюють віру в свої сили, виховують почуття власної гідності.

Завдяки постійному вправлянню рухи дитини стають точними, швидкими, спритними, легко підкоряються зоровому контролю, покращується узгоджена робота окремих м'язів.

При ознайомленні із сучасними цікавими будівлями і спорудами, а також і з старовинними архітектурними пам'ятками, доступними дитячому розумінню, розвивається художній смак, інтерес до архітектури, розуміння доцільності конструктивного оформлення будівлі.

**Дидактична гра** — це єдина система впливів, спрямована на формування в дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, а також на формування більш досконалих пізнавальних навичок і вмінь — сенсорних, інтелектуальних, мнемічних тощо (З. Богуславська).

Особливістю дидактичних ігор є те, що їх навмисно створюють і розробляють дорослі з різною педагогічною метою: сенсорного виховання, мовленнєвого розвитку, ознайомлення з довкіллям, з елементарними математичними уявленнями тощо.

Дидактичні ігри застосовують у навчанні та вихованні дітей усіх вікових груп. Місце і роль їх визначається загальними завданнями виховання; завданнями самої дидактичної гри; завданнями, які ставить вихователь у кожному конкретному випадкові.

Коли перед вихователем постає завдання організувати досвід дітей, закріпити набуті знання про природні явища, працю й побут людини, то дидактичні ігри використовують для повторення, уточнення й закріплення отриманих дітьми уявлень і знань. В інших випадках доцільно проводити дидактичні ігри після спо-

стережень, екскурсій, бесід та інших занять. Однак ігри з дидактичними матеріалами можуть використовувати і як основний, провідний засіб навчання і виховання, оскільки за їхньою допомогою вихователь готує дитину правильно сприймати довкілля.

Дидактичну гру як *ігровий метод навчання* розглядають у двох видах: дидактична гра у власному розумінні слова та гра-заняття (гра-вправа). Перший вид ґрунтується на автодидактизмі та самоорганізації дітей. У другому випадкові провідна роль належить вихователю, який організовує ігри-заняття, використовуючи різноманітні ігрові прийоми.

У дидактичній грі як *формі навчання* діють одночасно дві сторони: навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава). Відповідно до цього вихователь в один і той же час навчає дітей і грається разом з ними, а діти, граючись, навчаються. Пізнавальний зміст навчання виражається в певних дидактичних завданнях, що мають на меті, наприклад, сенсорне й розумове виховання дітей. Дидактичні завдання ставлять перед дітьми не прямо, як на занятті, а тісно пов'язують з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, і засвоєння пізнавального змісту відбувається ненавмисно, у процесі цікавих для дитини ігрових дій (ховання і пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання в досягненні ігрового результату тощо). Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання стає не пряма вказівка вихователя й бажання дітей навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає дітей до розумової активності, як того вимагають умови і правила гри (краще сприймати довкілля, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, підбирати й групувати предмети та ін.).

Це положення підтверджується даними досліджень З. Богуславської, в яких виявлено особливості пізнавальної діяльності дитини в дидактичній грі, показано, як у старшому дошкільному

віці на базі ігрових інтересів виникають і розвиваються інтелектуальні.

Оцінюючи роль дидактичної гри в системі навчання дітей дошкільного віку, О. Усова відзначала, що «дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми дають можливість вихователю піднести рівень сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють навчальну діяльність, вносять до неї елемент цікавості».

Дидактична гра як *самостійна ігрова діяльність* відбувається лише за умови доступності дидактичних завдань, наявності інтересу дітей до гри, засвоєння правил та ігрових дій, а це своєю чергою залежить від рівня ігрового досвіду.

У самостійних іграх діти мають можливість застосовувати свої знання про предмети і явища навколишнього світу в практичній діяльності.

Для того, щоб дидактичні ігри забезпечували різнобічну діяльність і задовольняли інтереси дітей, вихователь повинен добирати їх відповідно до програми дитячого садка для кожної вікової групи, зважаючи не тільки на пізнавальний зміст, а й на ступінь складності ігрових завдань і дій для дітей даного віку.

Вихователь повинен дбати про ускладнення ігор, розширення їх варіативності. Якщо в дітей згасає інтерес до гри, то суттєвим є придумування разом з ними нових ігрових завдань, більш складних правил, включення до пізнавальної діяльності різних аналізаторів і способів дій, активізація всіх учасників гри (В. Аванесова).

Важливою умовою розвитку самостійних дидактичних ігор є наявність достатньої кількості ігрового матеріалу. У кожній групі мають бути різного розміру ляльки з комплектами одягу, посуд, меблі, різні види транспорту; іграшки, які зображують тварин, птахів, комах; настільно-друковані ігри типу лото, доміно, шашки, шахи; народні дидактичні іграшки (мотрійки, кубики, пірамідки та ін.); набори з природного матеріалу; кар-

тинки про природу, життя сім'ї, діяльність людей, предмети домашнього вжитку тощо.

Розвиток сенсорних здібностей у дидактичній грі відбувається разом із розвитком логічного мислення і вмінням виражати думки словами. Для розв'язання ігрового завдання дитині потрібно знаходити характерні ознаки в предметах і явищах навколишнього світу, порівнювати, групувати, класифікувати їх, робити висновки, узагальнення. Виконання цікавих ігрових дій і правил сприяє розвитку спостережливості, довільної уваги, швидкого й міцного запам'ятовування.

Розв'язання дидактичного завдання є також і вправою для розвитку волі. Добросовісне виконання правил вимагає витримки, дисциплінованості, привчає до чесності, справедливості, впливає на формування довільної поведінки, організованості.

Цікава дидактична гра викликає позитивні емоції, покращує самопочуття. У ній розвиваються і зміцнюються м'язи рук, що сприятливо впливає на розумовий розвиток дітей, підготовку дитини до письма, образотворчої діяльності тощо.

У дошкільній педагогіці питання теорії і практики дидактичної гри розроблені в багатьох дослідженнях. Значна роль у цьому належить Є. Тихеевій, яка розробила ігри з дидактичною лялькою та іншими іграшками, а також з предметами побуту і природним матеріалом. Особливу цінність становлять розроблені нею ігри для мовленнєвого розвитку. Створені Є. Тихеевою настільно-друковані ігри (парні картинки, геометрична мозаїка та ін.) використовують у дитячих садках і сьогодні. Авторка вважала, що кожна гра, крім передачі певних знань, повинна розвивати всі сторони особистості дитини, її увагу, пам'ять, волю, сприяти вихованню навичок спільного життя.

Розроблення системи дидактичних ігор для математичного розвитку дитини належить Ф. Блехер. Дослідження, проведені

під керівництвом Л. Венгера, присвячені розробці дидактичних ігор і вправ для сенсорного виховання дітей дошкільного віку. Проблема системи дидактичних матеріалів — різноманітних дидактичних посібників, спеціально зроблених для розвитку певних взаємопов'язаних здібностей і знань з чітко визначеною послідовністю їх застосування — є центральною в дослідженнях Б. Хачапурідзе та його учнів. На їхню думку, необхідно розробити такі посібники, які б тренували і сенсорний апарат дитини, і одночасно розвивали її спостережливість, мислення, волю. У дослідженнях А. Бондаренко розкрито значення словесних дидактичних ігор для розвитку самостійності й активності мислення дитини.

Дидактична гра має сталу структуру, що відрізняє її від інших видів діяльності.

Основними елементами дидактичної гри, що надають їй форми навчання й гри одночасно, є: дидактичні та ігрові завдання; правила; ігрові дії; результат.

У кожній дидактичній грі є своє навчальне завдання, що відрізняє одну гру від іншої.

*Дидактичні завдання* гри визначають за метою навчального і виховного впливу вихователя відповідно до програми. Вони можуть бути різноманітними (наприклад, з розвитку мовленнєвого спілкування — розвиток звукового апарату, зв'язного мовлення, закріплення звуковимови, уточнення й розширення словникового запасу, при ознайомленні з живою і неживою природою тощо). Наявність дидактичного завдання (або кількох завдань) підкреслює спрямованість навчального змісту гри на процеси пізнавальної діяльності дітей.

*Ігрове завдання* діти виконують у процесі ігрової діяльності, воно викликає зацікавленість, активність, бажання й потребу розв'язати його, активізує ігрові дії. Ігрові завдання, як і дидактичні, можуть бути найрізноманітнішими: так, при грі в лото завдання полягає в тому, щоб першому закрити всі

клітинки великої картки; у грі з пірамідкою — зібрати її так, щоб ребро було рівною лінією, у грі «Чарівний мішечок» дитина повинна навпомацки визначити предмети й назвати їх. У дидактичних та ігрових завданнях відображається взаємозв'язок навчання і гри.

Кожна дидактична гра має правила, обумовлені її змістом та ігровим задумом. Вони визначають характер і спосіб дій дитини, організують і спрямовують її стосунки з іншими дітьми, дають можливість навчитися керувати своєю поведінкою, оскільки правила створюють необхідність діяти всупереч безпосередньому імпульсу (Л. Виготський, 1982). Дотримання правил вимагає від дитини певних вольових зусиль, уміння поводитися з іншими дітьми, переборювати негативні емоції через невдалий результат тощо. Правила, що використовують у дидактичній грі, є критерієм правильності ігрових дій, їх оцінки. Однак, як відомо, вони по-різному впливають на поведінку дошкільників: одні беззаперечно приймають ігрові правила й стежать за їх виконанням іншими учасниками; другі підкоряються правилам лише у провідних ролях, а у звичайних їх порушують, намагаючись виграти; треті при невиконанні правил іншими учасниками мовчки підтримують їх. Тому підвищення дієвості ігрових правил в організації і спрямуванні поведінки дітей є важливим педагогічним завданням.

Відмінність між дидактичною грою та ігровими вправами в тому, що виконання ігрових правил спрямовується ігровими діями, за допомогою яких діти реалізують ігровий задум. Вони складають основу дидактичної гри — без них неможлива сама гра. Ігрові дії є ніби малюнком сюжету гри (О. Сорокіна).

Увага дитини в грі спрямована на розгортання ігрової дії, а захопленість ігровою ситуацією дає змогу мимовільно розв'язати дидактичне завдання. Завдяки наявності ігрових дій і правил дидактичні ігри, що використовують на заняттях, сприяють тому, що навчання стає цікавішим, у дітей розвивається



довільна увага, формуються передумови до більш глибокого оволодіння програмним змістом.

В іграх малюків ігрові дії полягають у перестановці, перекладанні, збиранні предметів, їх порівнянні, доборі за кольором, розміром, імітуванні рухів, голосів тощо.

Для дітей середнього і старшого дошкільного віку ігрова дія встановлює більш складні стосунки між учасниками гри. До ігрової дії може входити виконання тієї чи іншої ролі в певній ситуації, загадування і відгадування, своєрідне змагання (хто швидше закриє порожні клітинки великої картки маленькими; відгадає, що потрібно для тієї чи іншої професії тощо). У хороводних іграх ігрова дія має імітаційний характер: діти зображують у діях те, про що співають у пісні. Найбільш цікаво й захопливо ігрові дії представлені в народних іграх. К. Ушинський зазначав, що дитина за допомогою народних ігор набуває не тільки вміння мислити, але й багато важливих конкретних знань. Вони впливають на виховання розуму, характеру, волі, розвивають моральні почуття, зміцнюють дитину фізично. У кожній народній грі розум дитини працює жваво й енергійно, почуття напружені, дії організовані. Як зазначала О. Усова, народні ігри захоплюють дітей дошкільного віку тому, що їхній зміст насичений образами, і дитина не просто наслідує той чи інший образ, а живе в певній ігровій ситуації.

Дидактична гра має певний *результат*, який є фіналом (наприклад, відгадування загадок, виконання дитиною ігрових завдань, прояв кмітливості є результатом гри і сприймається дитиною як досягнення). Він виражається і в тому задоволенні, яке дає гра її учасникам. Для вихователя результат гри завжди є показником засвоєння знань, успіхів у розумовій діяльності, у характері дитячих взаємин.

Ігровий задум, ігрові дії та правила тісно пов'язані між собою: задум визначає характер ігрових дій, а наявність правил допомагає їх здійснити й розв'язати ігрове завдання. Відсут-

ність хоча б одного із цих компонентів робить гру неможливою.

У дошкільній педагогіці існує велика кількість класифікацій дидактичних ігор, що розрізняються за навчальним змістом, ігровими діями і правилами, організацією і стосунками дітей, роллю вихователя тощо. Найчастіше вони співвідносяться зі змістом навчання і виховання: ігри для сенсорного виховання, ігри, спрямовані на ознайомлення дітей з довкіллям, на формування елементарних математичних уявлень, на мовленнєвий розвиток.

***За характером матеріалу, який використовують, дидактичні ігри умовно поділяють на:*** ігри з предметами (іграшки, природним матеріалом), настільно-друковані та словесні.

В *іграх з предметами* використовують дидактичні іграшки (мозаїка, кубики), реальні предмети, різноманітний природний матеріал (листя, плоди, насіння).

Народна педагогіка, зважаючи на потребу дитини в пізнанні предметів, створила класичні зразки дидактичних іграшок, що поділяються на сюжетні (ляльки, предмети побуту, овочі тощо) і безсюжетні (кулі, циліндри, пірамідки та ін.). Перші мають яскраво виражений сюжетний зміст, і їх використання наближається до сюжетно-рольових ігор. Безсюжетні використовують для закріплення знань про властивості та ознаки предметів: розмір, кількість, колір, форму.

В іграх з предметами розв'язують завдання на ознайомлення з їхніми властивостями та ознаками, порівняння, класифікацію, встановлення послідовності у вирішенні завдання. Під час розвитку завдання ускладнюються: дитина визначає предмет за однією ознакою, об'єднує предмети за цією ознакою (кольором, формою, призначенням та ін.), що сприяє розвитку логічного мислення. Діти виконують завдання, що вимагають усвідомленого запам'ятовування кількості та розташування предметів, знаходження відсутньої іграшки тощо. В іграх удосконалюються знання про матеріал, з якого виготовляють

іграшки, про предмети, необхідні людям у різних видах їхньої діяльності, яку відображають діти в іграх.

Ігри з природним матеріалом організують під час прогулянки. У процесі гри відбувається закріплення знань про природу, формуються мислительні процеси (аналіз, синтез, класифікація), відбувається виховання дбайливого ставлення до природи.

У *настільно-друкованих іграх* діти діють не з предметами, а з їхніми зображеннями. Ігрові завдання, які вирішують, різноманітні: добір картинок за схожістю (деякі види лото, парні картинки), карток-картинок при ході (доміно), складання цілого з окремих частин (розрізні картинки, кубики) тощо. У цих іграх відбувається уточнення уявлення дітей про довкілля, систематизація знань, розвиток розумових процесів та операцій, просторових орієнтацій, кмітливості, уваги, формування організаторських умінь.

Найбільш складними є *словесні ігри*, бо діти в них повинні оперувати уявленнями, мислити про речі, які вони безпосередньо не сприймають, з якими в даний час не діють. Словесні ігри вимагають використання набутих раніше знань у нових ситуаціях та зв'язках.

Ці ігри для дітей молодшого дошкільного віку в основному спрямовані на розвиток мовлення, на уточнення й закріплення словникового запасу, виховання правильної звуковимови, вміння рахувати, орієнтуватися в просторі. У старшому дошкільному віці, на думку А. Бондаренко, необхідно використовувати словесні ігри для розвитку самостійності мислення, для формування розумової діяльності дітей.

На думку О. Сорокіної, класифікація ігор за матеріалом, який використовують, підкреслює спрямованість їх на навчання, пізнавальну діяльність, але «не розкриває достатньою мірою основи дидактичної гри — особливостей ігрової діяльності дітей, ігрових завдань, ігрових дій і правил, організацію

життя дітей, керівництво вихователя». Тому вона пропонує поділяти дидактичні ігри на такі види:

1) *ігри-подорожі* (відображають реальні факти й події через незвичайне: просте — через загадкове, складне — через переборне, необхідне — через цікаве). Мета їх — підсилити враження, надати пізнавальному змісту трошки казкової незвичайності, звернути увагу дітей на те, що знаходиться поруч, але чого вони не помічають. Це може бути подорож у намічене місце, подолання простору й часу, здійснення практичних дій, подорож думки, уяви тощо;

2) *ігри-доручення* (мають ті ж структурні елементи, що й ігри-подорожі, але простіші за змістом й коротші за тривалістю). Ігрове завдання та ігрові дії в них ґрунтуються на пропозиції що-небудь зробити: «Збери в кошик усі іграшки червоного кольору», «Дістань із мішечка предмети круглої форми» та ін.;

3) *ігри-припущення* (ігрове завдання виражено в самій назві «Що було б...?», «Що б я зробив, якби...» та ін.). Перед дітьми ставлять завдання і створюють ситуацію, яка вимагає осмислення наступної дії, вміння зіставити знання з обставинами або запропонованими умовами, установлення причинових зв'язків, активної роботи уяви;

4) *ігри-загадки* (розвивають здатність до аналізу, узагальнення, формують вміння розмірковувати, робити висновки);

5) *ігри-бесіди* (в основі лежить спілкування вихователя з дітьми, дітей із вихователем і один з одним, яке має особливий характер ігрового навчання та ігрової діяльності). Цінність їх полягає в активізації емоційно-розумових процесів (єдності слова, дії, думки та уяви дітей), у вихованні вміння слухати й чути питання вихователя, питання й відповіді дітей, вміння зосереджувати увагу на змісті розмови, висловлювати судження.

В. Аванесова запропонувала класифікацію дидактичних ігор за характером ігрових дій:

1) *ігри-доручення* ґрунтуються на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами: підбирати, складати, роз'єднувати, з'єднувати, нанизувати тощо;

2) *ігри з відшукуванням предметів* ґрунтуються на інтересі дітей до несподіваної появи і зникнення предметів;

3) *ігри з відгадуванням загадок* приваблюють невідомістю: «Впізнай», «Відгадай», «Що змінилось?»;

4) *сюжетно-рольові дидактичні ігри*, в яких ігрові дії полягають у зображенні різних життєвих ситуацій, у виконанні ролей (покупця, продавця, вовка, гусей та ін.);

5) *ігри у фанти або в заборонений «штрафний» предмет* (картинку), пов'язані із цікавими ігровими моментами — скинути картку, утриматися, не сказати забороненого слова тощо.

Організацію й керівництво дидактичними іграми здійснює вихователь у трьох основних напрямках: підготовка до проведення дидактичної гри, її проведення та аналіз (О. Усова).

Готуючись до проведення дидактичної гри, вихователю необхідно: підібрати гру відповідно до навчально-виховних завдань, програмних вимог виховання і навчання дітей певної вікової групи; визначити оптимальний час проведення; підготувати необхідний дидактичний матеріал для обраної гри; вивчити й осмислити гру, продумати методи і прийоми керівництва нею, збагатити дітей знаннями й уявленнями про довкілля, необхідними для розв'язання ігрового завдання.

Дітям раннього й молодшого дошкільного віку вихователь пояснює ігрові правила, показує спосіб дії в процесі самої гри. При повторних іграх він вимагає виконання правил від кожної дитини. Із засвоєнням змісту і правил гри діти починають гратися самостійно, а вихователь спостерігає і втручається лише у випадку виникнення труднощів.

При ознайомленні з новою дидактичною грою дітей середнього і старшого дошкільного віку вихователь бере до уваги накопичення досвіду, а також навчально-виховні завдання в

даний період. Він пояснює дітям декілька суттєвих правил, а щодо решти правил і окремих ігрових дій відбувається уточнення під час гри.

При підведенні підсумків гри головним є оцінка вихователем виконання дітьми встановлених правил.

У дослідженнях, проведених під керівництвом В. Аванесової, виявлено умови, що забезпечують використання дидактичних ігор у самостійній діяльності старшими дошкільниками. Як матеріал дослідження використовували настільно-друковані ігри типу лото, доміно, мозаїки та ін. Експериментальні дані засвідчили, що спочатку дітей слід знайомити з простими іграми кожного типу: з тими, що мають прості правила, в яких може брати участь будь-яка кількість дітей. У процесі ознайомлення з грою вихователів необхідно розглянути всі складові ігрові елементи, уточнити назви предметів, правила, порядок ведення гри. Пропонуючи нову гру (того самого типу, але іншого змісту), слід спиратися на набуті знання і вміння дітей. Це скорочує час на ознайомлення з грою, сприяє міцному засвоєнню правил, привчає до раціональних способів вивчення нової гри, до більш ефективного навчання дітей певних ігор. Поступово діти запам'ятовують і усвідомлюють необхідні умови освоєння будь-якої нової гри: знання її змісту і обладнання, ігрових завдань і дій, правил, черговість дій гравців. Роль вихователя в керівництві іграми старших дошкільників полягає в тому, щоб допомогти їм виділити основні елементи узагальненого способу, яким вони користуються при ознайомленні з іншими іграми.

Під час дослідження було виявлено основні етапи оволодіння дошкільниками настільно-друкованою грою:

1) зовнішнє знайомство (радість від зустрічі з новою грою, бажання роздивитись її, намагання самостійно розібратися в ній);

2) знайомство зі змістом і правилами гри (пояснення вихо-

вателя або дітей, які вже знайомі з даною грою);

3) проба сил (участь у грі під контролем дорослого). Цей етап складається і з знань про неї. Якщо дитина грається нерішуче, чекає, що їй підкажуть, то вихователеві необхідно провести з нею додаткову роботу;

4) освоєння гри (самостійна участь дитини під деяким наглядом вихователя);

5) передавання свого досвіду і знань іншому, самостійне виконання правил, контроль за грою товаришів, поради гравцям.

Керівництво вихователя самостійними дидактичними іграми визначається етапом освоєння. Вихователь повинен продумувати добір ігор, зважаючи на зміст виховної роботи в групі у даний період, наявність або згасання інтересу до ігор, які є в даний час у групі, необхідність заміни окремих ігор новими, різноманітність ігрових дій, особисте намагання спонукати дітей до взаємодії, закріплення груп, що граються.

## 4.2. Технологія розвитку старшого дошкільника в предметно-ігровому середовищі

Реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини, називається середовищем. Середовище розвитку дитини — це простір її життєдіяльності. Це ті умови, в яких протікає її життя в дошкільному навчальному закладі. Існують різні підходи до визначення освітнього розвивального середовища і його видів. У методичних рекомендаціях С. Новосьолової (1987) запропоновано такі визначення основних понять, що розкривають сутність цього середовища. Середовище (освітнє) — це єдність соціальних і предметних засобів забезпечення різноманітної діяльності дитини. Розвивальне середовище — це єдність соціальних і природних чинників, які можуть впливати прямо чи опосередковано, миттєво чи довго на життя дитини.

Освітнє розвивальне середовище — це комплекс психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних умов, що забезпечують організацію життя дітей у ЗДО.

Середовище (предметне) — система предметних середовищ, насичених посібниками, іграшками, обладнанням і матеріалами для організації самостійної творчої діяльності дітей. В. Ясвін (2000) визначає освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і предметно-просторовому оточенні.

Розвивальне освітнє середовище — це таке середовище, яке здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу (Ясвін, 2000).

Предметно-ігрове розвивальне середовище — це сукупність природних і соціально-культурних предметних засобів найближчого й перспективного розвитку дитини, становлення



її творчих здібностей, що забезпечують різноманітність діяльності. Воно має релаксуючий вплив на особистість дитини [9, с. 23].

Однією з перших звернула увагу на проблему організації розвивального середовища М. Монтессорі (1978), яка найважливішою передумовою розкриття дитиною внутрішнього потенціалу вважала вільну самостійну діяльність у створеному педагогом просторово-предметному середовищі. Тому, на її думку, завдання педагога полягає насамперед у наданні дитині засобів саморозвитку й ознайомленні її з правилами користування ними. Збагачене середовище передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення повноцінної життєдіяльності дитини.

Сюди належать: архітектурно-ландшафтні та природничо-екологічні об'єкти; художні студії; ігрові та спортивні майданчики; конструктори; тематичні набори іграшок, посібників; аудіовізуальні та інформаційні засоби виховання і навчання. У нашому дослідженні предметно-розвивальне середовище — система матеріальних об'єктів діяльності дитини, що володіє дидактико-психологічними можливостями для виховання дитини, функціонально-моделюючим змістом її духовного та фізичного розвитку.

Враховуючи повноцінність освіти і виховання, розвивальне середовище в ЗДО повинно створювати умови для:

- пізнавального розвитку дитини (створення умов для її пізнавальної діяльності; можливостей для експериментування, систематичних спостережень за об'єктами живої і неживої природи; посилення інтересу до явищ природи, до пошуку відповідей на цікаві для дитини запитання й постановки нових запитань);

- естетичного розвитку дитини (розвиток умінь бачити красу навколишнього природного світу, різноманітність його фарб і форм, віддавати перевагу об'єктам природи перед штучними об'єктами);

- оздоровлення дитини (використання екологічно безпечних матеріалів для оформлення інтер'єрів, іграшок; озеленення території; створення умов для екскурсій, занять на свіжому повітрі);

- формування моральних якостей дитини (створення умов для щоденного спостереження за живими об'єктами і спілкування з ними; формування бажання і вміння берегти навколишній світ природи; виховання почуття відповідальності за стан довкілля, емоційного ставлення до природних об'єктів);

- формування екологічно грамотної поведінки (розвиток навичок раціонального природокористування та догляду за рослинами).

Таким чином, предметно-розвивальне середовище в ЗДО має сприяти реалізації всіх компонентів освіти та виховання дітей: пізнавального, морально-ціннісного й діяльнісного. У працях В. Давидова (1986, 1992, 1996) та Л. Переверзева (1997), В. Петровського (1989) та інших науковців визначено основні вимоги до середовища, що забезпечує всебічний розвиток дитини.

Ці вимоги конкретизовано й доповнено в дослідженнях Г. Ковальова (1993):

- середовище повинно складатися з різних елементів, необхідних для оптимізації всіх видів діяльності (у т. ч. фізичних, інтелектуальних та емоційно-вольових компонентів діяльності);

- середовище повинно бути достатньо зручним, що дає змогу дитині переходити від одного виду діяльності до іншого;

- середовище повинно бути гнучким і керованим як з боку дитини, так і вихователя.

Предметно-ігрове розвивальне середовище створює сприятливі умови для навчання дитини в процесі її самостійної діяльності. Важливим компонентом розвивального простору, сприятливого для виникнення та розвитку самостійної дія-

чої діяльності, варто вважати соціальне оточення, наявне коло спілкування з дітьми та дорослими.

Центральною фігурою освітнього процесу є дитина — мовленнєва особистість. У роботі з дошкільниками необхідно забезпечити постійний пошук і використання природовідповідних компонентів середовища, що сприяли б повноцінному становленню мовленнєвої особистості.

Основою розвивального середовища для цього процесу є забезпечення атмосфери, в якій дитині було б надано право на мовленнєву активність, довіру, помилку та доброзичливе ставлення.

Першим і найважливішим компонентом успішного процесу виховання й розвитку є насичення мовленнєвого середовища, в якому постійно чи тимчасово перебуває малюк, зразками рідної мови. Дитина може розвиватися як представник людства і як його рівноправний член лише під впливом спілкування між людьми, котрі її оточують. На зміст і форму діяльності дошкільників позитивний вплив мають довірливі стосунки, особисті контакти з дорослими, оскільки так поступово закладаються головні риси особистості (самостійність, відповідальність, справедливість, креативність, розсудливість, гуманізм й ін.), які потрібні дитині в її самовиявленні й самореалізації в її житті. Навчання, виховання, розвиток дитини повинні проходити в атмосфері захищеності, психологічного комфорту.

Це означає, що оточення дитини має бути безпечним як щодо гігієни, умов життєдіяльності загалом, так і в морально-психологічному аспекті. Передусім навколишнє середовище повинно відповідати структурі когнітивної (пізнавальної) сфери дитини, передбачати можливості вільного розвитку ігрової та інших форм її діяльності. Неодмінною умовою формування предметно-розвивального середовища в ЗДО є опора на особистісно зорієнтовану модель взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Цієї умови дотримуються через реалізацію принципів формування предметно-розвивального середовища та функцій. У концепції В. Петровського (1987) розкрито й науково обґрунтовано принципи формування предметно-розвивального середовища відповідно до особистісно зорієнтованої моделі освіти дошкільників. Зупинимось на їхньому аналізі.

Принцип дистанції, позиції при взаємодії регулює відносини між дорослим і дитиною в освітньому процесі. Комфортне спілкування можливе, на думку автора, за наявності в групових приміщеннях різних за величиною меблів. «Їхня висота має бути такою, щоб не тільки вихователь без утруднень міг “спуститися”, наблизитися до позиції дитини, й дитина могла “піднятися” до позиції вихователя, а іноді і подивитися на нього зверху» .

Принцип активності передбачає реалізацію потреби кожної дитини й дорослого, з одного боку, в побудові свого власного предметного оточення, а з іншого — своєї особистості й здорового тіла.

Принцип стабільності й динамічності. «У процесі проектування розвивального середовища необхідно враховувати той факт, що визначити життєве середовище дитини неможливо. Вона не “перебуває” в середовищі, а долає його, “переростає” його, постійно змінюється, стає іншою кожної наступної хвилини. А отже, змінюється для неї і все оточення», — вказує науковець. І все ж таки, щоб дитина відчувала себе комфортно, необхідно надати їй можливість самій змінювати і створювати навколишнє середовище відповідно до своїх смаків і настрою.

Життєвий світ дитини не може бути створений іншим. Кожна дитина творить його з власного досвіду, намірів. Головна функція вихователя ЗДО — допомогти дитині навчитися зберігати свій життєвий світ, оскільки дитина і світ повинні бути разом. На практиці реалізація цього принципу не завжди продуктивна. Гасло «Орієнтуватися на дитину» часто зали-

шається закликом, а не керівництвом до дії. Причина цього, на нашу думку, полягає в орієнтації вихователів на дисциплінарну модель виховання. Перегляд власних педагогічних позицій іде дуже складно, тому робота щодо підготовки вихователів ЗДО залишається важливою і серйозною проблемою.

Принцип комплексатії і гнучкого зонування передбачає надання можливості дітям займатися відповідно до своїх бажань і потреб одночасно різними видами діяльності, не заважаючи іншим: фізкультурою, музикою, малюванням, конструюванням, математичними іграми тощо. Під час реалізації цього принципу можливі деякі суперечності: з одного боку, необхідність простору для прояву вільної активності дітей, а з іншого — обмеженість приміщень дитячого садочка. Виходячи з названого принципу, у ЗДО необхідно створити функціональні приміщення для занять фізкультурою, музичною, театральною діяльністю, експериментуванням, творчі лабораторії, майстерні, «кабінети» з книгами, іграми, слайдами тощо.

Принцип емоціогенності середовища, індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя кожної дитини. Його реалізація передбачає організацію середовища так, щоб воно спонукало дітей до взаємодії з різними елементами, підвищуючи функціональну активність дитини. Оточення повинно давати дітям різноманітні і змінні враження. З огляду на потребу дітей у рухах дорослим необхідно це передбачити. Проте середовище має не тільки спонукати рухову активність, але й мати властивості «гасити», гальмувати її, коли це необхідно.

Принцип поєднання звичних і неординарних елементів в естетичній організації середовища передбачає такий підхід до оформлення інтер'єру приміщень, в якому використовували б як репродукції класичних творів, так і сучасні твори, що спонукають дітей до роздумів, фантазування. Доцільно оформити, зокрема, кімнату «Чарівні фарби» з оптичним зміщенням кольорового освітлення під час зміни світлофільтрів. Та-

кий калейдоскоп дає змогу створювати динаміку кольорового сприймання предметно-розвивального середовища, його зміни відповідно до програми розвитку відчуття кольору, культури кольоросприйняття довілля.

Принцип відкритості й закритості передбачає функціонування середовища як відкритої системи, здатної до зміни, корегування і, найголовніше, до розвитку.

Принцип врахування статевих і вікових відмінностей дітей. Побудова середовища з огляду на статеві відмінності передбачає надання можливості дівчаткам і хлопчикам виявляти свої схильності і здібності відповідно до прийнятих у суспільстві еталонів жіночності й чоловічності. Реалізація зазначених принципів у процесі побудови предметно-розвивального середовища дає змогу забезпечити максимальний психологічний комфорт кожній дитині, створити можливості для реалізації її права на вільний вибір виду діяльності, ступеня участі в ній, способів її здійснення і взаємодії з тими, хто оточує. Водночас це середовище дає можливість вихователю вирішувати конкретні освітні завдання, залучаючи дітей до процесу пізнання та засвоєння вмінь і навичок, розвиваючи допитливість, творчість, комунікативні здібності.

Отже, представлені позиції, на нашу думку, є основою для розробки й теорії формування освітнього розвивального середовища в умовах ЗДО. Як компонент освітнього розвивального середовища предметно-розвивальне середовище ЗДО має дидактико-психологічні можливості щодо організації самопізнавальної діяльності дитини й значного її збагачення.

Формування умов для розвитку в дитини уявлень про себе ми вбачаємо в конструюванні моделі педагогічного простору дитячого садка, що забезпечує на різних етапах розвитку дитини формування в неї першого досвіду самопізнання. Навіть якщо не ставити мету — формування розвивального середовища, дитина все одно буде розвиватися. Відмінність лише в

тому, що в дитини, яка має під руками більше стимульного матеріалу, розвиток йтиме більш динамічно й різнобічно. Тому створення для дитини предметно-розвивального середовища забезпечить активізацію процесів її творчого та інтелектуального розвитку, а отже, процесів самопізнання й самооцінки.

Особливості розвитку дитини-дошкільника свідчать про те, що засобом її освіти є все довкілля. Предметно-розвивальне середовище охоплює все, що є доступним для безпосереднього сприйняття й використання в практичній діяльності.

У табл. 1 представлено принципи й функції предметно-розвивального середовища ЗДО. Основними елементами предметно-ігрового розвивального середовища є:

- архітектурно-ландшафтні та природно-екологічні об'єкти;
- ігрові та спортивні майданчики та їхнє оснащення;
- великогабаритні та співмасштабні зросту дитини конструктори (модулі);
- тематичні набори іграшок, посібників;
- аудіовізуальні та інформаційні засоби навчання.

*Таблиця 1*

***Принципи й функції предметно-розвивального середовища ЗДО***

<b>Принципи</b>	<b>Функції</b>
Дистанції, позиції при взаємодії	Формування умов для довірливого спілкування: дорослий — дитина, дитина — дитина. Можливість вибору дистанції взаємодії з урахуванням своїх уявлень. Підтримка візуального зв'язку: дорослий — дитина

Принципи	Функції
Активності	Включення всіх приміщень у діяльне середовище. Надання можливості вільно й самостійно моделювати середовище, діяти в ньому. Створення умови для прояву і розвитку активності в дитини і в дорослого (спортивні комплекси, «стіна творчості», кольоровозвуковий дизайн)
Стабільності й динамічності	Динамічність, що дає змогу, з одного боку, змінювати середовище, що оточує дитину, її саму або дорослого, під час використання мобільних елементів устаткування зі змінними габаритами, а з іншого — стійкість, стабільність, що виявляються в постійності складу групи дітей, надійності й захищеності дитини від небажаних вторгнень навколишнього світу, що можливо за наявності в дитини індивідуального простору
Комплектації й гнучкого зонування	Використання устаткування, що трансформується для забезпечення непокєднання сфер активності (або, навпаки, покєднання). У ЗДО мають бути приміщення: фізкультурні, музичні, театральні, лабораторії, «кабінети» (з книгами, відеоматеріалами), «творчі майстерні», «виробничі майстерні» тощо; аранжування з природних і штучних матеріалів, що використовують для прикраси одягу, житла, побуту з урахуванням специфіки регіону



Принципи	Функції
Емоціогенності, індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя кожної дитини й дорослого	Надання «особистісного простору», можливості усамітнитися, зайнятися улюбленою справою. Використання стимулів особистісного розвитку, чинників психічного й фізичного оздоровлення. Наявність іграшки-символу, стимулів, що будять активність дітей або мають властивості гальмувати рухову активність, коли це необхідно
Поєднання звичних і неординарних елементів в естетично організованому середовищі	Використання своєрідної мови мистецтва: ліній, образів, фарб тощо, ефектних видовищ: світлових, кольорових, музичних. Насичення життя дитини справжніми творами мистецтва, а також простими, але талановитими етюдами, скульптурами, що дають дитині уявлення про різні культури й національності. Забезпечення потреб й інтересів, що відображають національну своєрідність культури, традицій, сприяють значному підвищенню рівня якості дошкільної освіти; залучення до загальнокультурних і національно-значущих умов, формування загальної базової культури
Відкритості й закритості	Взаємодія і зв'язок з природою. Введення елементів культури своєї країни, краю. Надання можливості батькам брати участь в організації середовища. Врахування особливостей, інтересів, схильностей

Принципи	Функції
	дошкільників, що дає змогу індивідуалізувати освітній процес у ЗДО; відкритість свого «Я»; право на захист від будь-яких втручань у внутрішній світ дитини без її бажання. Надання можливості дитині виражати своє «Я». Виключення всього, що порушує права дитини
Врахування статевих і вікових відмінностей	Орієнтація на зону найближчого розвитку дитини. Забезпечення повної або часткової ізоляції дівчаток і хлопчиків у спальні, душовій, туалетній кімнатах. Забезпечення дівчаток і хлопчиків рівноцінними за значенням іграшками, інформацією. Вибір оптимальної дистанції й позиції в спілкуванні дітей, надання можливості виявляти свої схильності відповідно до прийнятих у суспільстві еталонів жіночності й чоловічності

Отже, предметно-розвивальне середовище — це сукупність умов, що забезпечують різнобічний розвиток дітей; система матеріальних об'єктів їхньої діяльності. Створення у ЗДО повноцінного предметно-розвивального середовища та забезпечення відповідної позиції вихователя в організації діяльності дітей є провідним засобом реалізації завдань сучасного реформування освіти.

Предметно-розвивальне середовище, незалежно від специфіки ЗДО, повинно відповідати певним вимогам (за дослідженнями Новосолової, 1974):

- системність;
- відповідність віковим етапам розвитку дитини, тобто специфіки як провідної діяльності (спілкування, предметно-перетворювальної та пізнавальної діяльності, гри), що забезпечує перехід дитини до наступного етапу розвитку, створення «зони найближчого розвитку»;
- можливість взаємодії дітей між собою і з дорослими, що сприяє формуванню в них навичок колективної роботи;
- можливість дитини жити в 3-вимірному предметному просторі: співмірному діям її рук («око — рука»), її зростанню в предметному світі дорослих.

З огляду на різні умови роботи ЗДО педагоги-вихователі можуть організовувати варіативне предметно-розвивальне середовище. Важливу роль у цьому відіграє його організація для кожного дошкільного віку, що має свою специфіку розвитку.

У результаті проведених досліджень було виявлено п'ять критеріїв організації предметно-розвивального середовища, значущих для зростання пізнавальної активності дитини. До них належать:

- відповідність середовища фізичним особливостям і потребам дітей;
- відповідність вільного простору кількості дітей;
- обмеження кількості дітей;
- наявність індивідуального простору;
- передбачена програма;
- можливості для дослідницької діяльності.

Згідно з наведеною класифікацією показників, особливої ролі в цій ситуації набувають матеріали, що характеризуються автодидактизмом. За своїми особливостями й характерними ознаками вони є хорошим прикладом технологій, які забезпечують оперативний зворотний зв'язок, оскільки робота з подібними матеріалами може відбуватися й без допомоги вихователя, унаслідок чого дитина звикає діяти самостійно.

До предметно-розвивального середовища ЗДО належать: навчально-методичний комплекс; комплекс забезпечення життєдіяльності; оздоровлювальний лікувально-профілактичний комплекс. Схарактеризуємо окремі складові цього середовища (табл. 2).

Таблиця 2

**Складові предметно-розвивального середовища ЗДО**

<b>Навчально-методичний комплекс</b>	<b>Комплекс забезпечення життєдіяльності</b>	<b>Оздоровлювальний лікувально-профілактичний комплекс</b>
<p>Кабінет завідувача; методичний кабінет; кабінет психолога; кабінет педагога-дефектолога; музична зала з набором інструментів і аудіоапаратури; кабінет музичного керівника; театральна зала; відеозала з набором освітніх відеокасет; кімната казки; комп'ютерно-ігровий комплекс (додаткова освітня послуга); кабінет вивчення іноземної мови; театральна вітальня з набором костюмів; майданчик «Правила руху»; кабінет вивчення української мови; художня галерея;</p>	<p>Харчовий блок; кабінет завгоспа; пральний комплекс; електрощитові; кабінет касетлянши; підсобні приміщення; гігієнічна кімната; внутрішній дворик</p>	<p>Кабінет медсестри; ізолятор; процедурний кабінет; фітобар; масажний куточок; спортивно-тренажерна зала; басейн з душем і сауною; домашні міністадіони в групах; спортивний майданчик; ігрові майданчики в будівлі; бігова доріжка; «сенсорна кімната»; куточки усамітнення в коридорах</p>

<b>Навчально-методичний комплекс</b>	<b>Комплекс забезпечення життєдіяльності</b>	<b>Оздоровлювальний лікувально-профілактичний комплекс</b>
етнографічний музей; куточок для батьків; виставковий салон; експериментальна грядка; розарій; екологічна кімната; екологічна стежина; зимовий сад із колекцією рослин різних кліматичних зон; екологічна мінілабораторія; живий куточок тощо		

Предметно-ігрове розвивальне середовище повинно забезпечувати розвиток творчих компонентів мислення дітей, давати їм можливість вільно маніпулювати об'єктами, конструювати різні моделі бачення світу, вирішувати творчі завдання.

Однією з неодмінних умов впливу середовища на розвиток дитини є участь дорослого. Він може стимулювати пізнавальну діяльність дітей, підтримуючи інтерес, забезпечуючи матеріалами для експериментування, іграми, іграшками, відповідаючи на численні запитання або пропонуючи нові сфери діяльності. У зв'язку із цим пріоритетним завданням є підвищення освітніх ресурсів предметнорозвивального середовища ЗДО і створення умов для самоосвітньої практики дітей у системі проблемно-пошукової діяльності, творчості й дитячого експериментування як із матеріальними, так і з соціальними об'єктами.

Таким чином, предметно-розвивальне середовище є важливим системоутвірним компонентом освітньо-розвивального

середовища дошкільного навчального закладу. Для його формування необхідно дотримуватися вимог специфічних принципів: активності; стабільності й динамічності; дистанції та позиції при взаємодії; комплектації й гнучкого зонування; емоціогенності; відкритості й закритості; зважання на вікові й статеві особливості. ПРС має значні дидактико-психологічні ресурси для організації самопізнавальної діяльності дитини, створює можливості для реалізації її права на вільний вибір виду діяльності, способів її здійснення і взаємодії з тими, хто її оточує. Перспектива подальших досліджень полягає у визначенні технологій підготовки майбутніх вихователів ЗДО до формування предметно-розвивального середовища як компонента освітньо-розвивального середовища.

## **РОЗДІЛ 5.**

# **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА**

### **5.1. Змістова характеристика соціально-комунікативного середовища**

Соціальне середовище можна вважати розвивальним за таких умов: якщо воно сприяє усвідомленню дошкільником змісту поняття «сім'я», основних функцій членів родини, особливостей взаємин рідних людей між собою; якщо воно актуалізує для дитини проблему диференціації людей за ознаками спорідненості, віку, статевої належності, приємності для інших; якщо збагачує уявленнями про характер взаємин зі старшими, однолітками, молодшими за себе; допомагає набути елементарних уявлень про державу, народи, людство.

Сучасний дошкільний заклад — не лише заклад дошкільної освіти, а й простір щоденного життя дітей та педагогів, тож до сучасних освітніх пріоритетів належить системна організація освітнього простору й освітніх середовищ: саме вони забезпечують постійний, комплексний вплив на тих, хто здобуває освіту, з боку тих, хто її забезпечує.

Проведений аналіз науково-методичних джерел і сучасних тенденцій, що склалися в дошкільній педагогічній науці й практиці, дав можливість сформулювати ряд протиріч між: необхідністю реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини як суб'єкта життєдіяльності, здатного ціннісно ставитися до себе, і традиційним знаннєвим підходом до її розвитку, орієнтацією на формальні результати; нагальною потребою виховання особистості дошкільників різних статевих груп і недостатнім рівнем розробки теоретико-методологічного й технологічного забезпечення зазначеного процесу; процесами інноваційних змін, притаманних сучасному освітньому просторові України, і недостатньою професійною компетентністю вихователів ЗДО в галузі створення та забезпечення необхідних умов щодо проектування освітнього середовища у ЗДО як засобу індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Аналізуючи соціальне освітнє середовище, слід брати до уваги його соціальні характеристики, які визначатимуть його розвивальний вплив. Таким чином, соціально-комунікативне середовище розуміємо як сукупність соціальних умов (комунікативних та розвивальних), що впливають на свідомість і поведінку дитини. У зв'язку із цим постає необхідність теоретичного осмислення й вирішення виховних завдань розвитку особистості в умовах соціально-комунікативного середовища закладу дошкільної освіти.

Аналіз наукової літератури дає можливість констатувати, що поняття «соціальне середовище» науковці розглядають у контексті соціальної педагогіки як її органічну складову частину. Такий підхід спостерігаємо в працях Т. Алексєєнко (2005) та інших, проте в психолого-педагогічних дослідженнях проблему розвитку старшого дошкільника в соціально-комунікативному середовищі висвітлено недостатньо.

Цілком погоджуємося з висновками Виготського (2004), що середовище — це передусім те, що оточує людину, за допомогою



чого вона розвивається, існує та живе. Він робить узагальнення, що життєве середовище людини складається з трьох компонентів: природного, соціального й техногенного. З одного боку, людину оточують земний ґрунт, повітря, водоймища, рослини, тобто об'єкти природного походження і створені ними екологічні системи. З іншого боку, людину оточують інші люди. Форми спільної діяльності людей, що історично склалися й характеризуються певним типом взаємовідносин, утворюють людську спільноту, або соціум.

Зрозуміло, що педагоги пов'язують середовище з розвитком людини, так, І. Подласий (2004) вважає, що середовище — це оточення особистості, яке можна звести до трьох груп: макрофактори (суспільство, держава, планета, космос), мезофактори (етнокультурні умови, тип поселення, де живе й розвивається людина), мікрофактори (сім'я, дитячий садок, школа, позашкільні навчальні заклади, групи ровесників, засоби масової інформації). Середовище в педагогічному плані (мікросередовище) — це світ взаємопов'язаних предметів, явищ і людей, які постійно оточують дитину й обумовлюють її розвиток. У загальному розумінні середовище — це світ, в якому живе й розвивається особистість за допомогою людей, предметів та явищ, які її оточують.

Соціум — це специфічна система, свого роду організм, що розвивається за своїми особливими законами, які характеризуються надзвичайною складністю. У соціумі взаємодіє величезна кількість людей. Результатом їхніх зв'язків стають особливі форми життєдіяльності та особливе оточення, які виникають в окремих соціальних групах. Ці умови можуть впливати на інших людей, які не входять до цих груп. Усе це утворює соціальне середовище.

Таким чином, соціальне середовище — це також сукупність суспільних відносин, що виникають у суспільстві (уклад життя, традиції, які оточують людину, соціально-побутові умови, об-

становка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов), панівні суспільні ідеї й цінності. Соціальне середовище існує завдяки численним взаєминам його членів та соціальних інститутів, тож чим більшою й різноманітнішою є палітра складових соціального середовища, тим інтенсивнішим буде його розвиток та різноманітнішими умови життєдіяльності особистості.

Дитина дошкільного віку постійно перебуває в соціальному оточення як однолітків, так і дорослих (батьків і педагогів). І таким чином включається в процес соціалізації, а соціалізація є комплексом соціальних і психічних процесів, завдяки яким відбувається засвоєння дитиною знань, норм і цінностей, що визначають її як повноправного члена колективу. Це безперервний процес і необхідна умова оптимальної життєдіяльності особистості. Згідно з державним стандартом дошкільної освіти — БКДО (2021), соціалізацію й комунікативний розвиток особистості дошкільника розглядають як єдину освітню лінію — соціально-комунікативний розвиток.

Це переконливо свідчить, що домінуючим фактором індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку є соціально-комунікативне середовище закладу дошкільної освіти. Аналізуючи соціальне освітнє середовище, слід брати до уваги його соціальні характеристики, які визначатимуть його розвивальний вплив. Таким чином, соціально-комунікативне середовище розуміємо як сукупність соціальних умов (комунікативних та розвивальних), що впливають на свідомість і поведінку дитини. Серед основних сфер, на які спрямовано процес соціалізації, виокремлюємо: діяльність, спілкування й самосвідомість. За всіма напрямками відбувається розширення зв'язків людини з навколишнім світом в умовах соціально-комунікативного середовища.

У концепції А. Леонтьєва (1983) діяльність — це активна взаємодія індивіда з навколишньою дійсністю, під час якого

суб'єкт цілеспрямовано впливає на об'єкт, задовольняючи тим самим свої потреби. Види діяльності прийнято розрізняти за кількома ознаками: способом здійснення, формою, емоційною напруженістю, фізіологічним механізмом і т. д. Основною ж відмінністю між різними видами діяльності є специфіка предмета, на який спрямовано той чи інший вид діяльності. Предмет діяльності може бути як у матеріальній, так і в ідеальній формі, при цьому за кожним конкретним предметом стоїть певна потреба, окрім того, жоден вид діяльності не може існувати без мотиву; невмотивована діяльність, з точки зору А. Леонт'єва (1983), є умовним поняттям.

Сфера спілкування й сфера діяльності тісно пов'язані між собою. В окремих психологічних концепціях спілкування розглядають як сторону діяльності, проте діяльність може бути умовою, за якої може відбуватися процес спілкування. Процес розширення спілкування особистості відбувається під час збільшення її контактів з довколишніми, які своєю чергою можуть виникати в процесі виконання тих чи інших спільних дій у процесі діяльності. Рівень контактів у процесі соціалізації особистості визначають її індивідуально-психологічні характеристики. Провідну роль тут також відіграє вікова специфіка суб'єкта спілкування. Поглиблення спілкування здійснюється в процесі його децентрації (перехід від монологічної форми до діалогічної), особистість учиться орієнтуватися на свого партнера, на більш точне його сприйняття й оцінку.

Третя сфера соціалізації, самосвідомість особистості, формується за допомогою становлення його Я-образів. Експериментально було встановлено, що Я-образи виникають в індивіда не відразу, а формуються в процесі його життєдіяльності під впливом різних соціальних чинників (О. Кононко, 1999; О. Рей-полська, 2018). Структура Я-особистості включає в себе три основних компоненти: знання себе (пізнавальний компонент), оцінка себе (емоційний), ставлення до себе (поведінковий). Са-

мосвідомість визначає розуміння особистістю себе як певної цілісності, усвідомлення власної ідентичності. Розвиток самосвідомості в ході соціалізації є контрольованим процесом, здійснюваним у процесі придбання соціального досвіду в умовах розширення діапазону діяльності та спілкування. Таким чином, розвиток самосвідомості не може проходити поза діяльністю, в якій постійно здійснюється трансформація уявлень особистості про себе відповідно до подання, що складається в очах інших. Процес соціалізації, таким чином, потрібно розглядати з точки зору єдності всіх трьох сфер — діяльності, спілкування й самосвідомості.

Особливості соціально-комунікативного розвитку в старшому дошкільному віці є одним з базових елементів у системі становлення особистості дитини. Процес взаємодії з дорослими й однолітками впливає не тільки безпосередньо на соціальну сторону розвитку дошкільника, а й на формування його психічних процесів (О. Рейпольська, 2018). Рівень даного розвитку в дошкільному віці прямо пропорційний рівню ефективності подальшої адаптації дитини в суспільстві (О. Кононко, 1999).

Ми визначили, що соціально-комунікативний розвиток дітей дошкільного віку включає в себе такі показники: сформованість почуття приналежності до своєї сім'ї, шанобливого ставлення до довколишніх; розвиток спілкування дитини з дорослими й однолітками; готовність дитини до спільної діяльності з однолітками; засвоєння соціальних норм і правил, моральний розвиток дитини; розвиток цілеспрямованості й самостійності; сформованість позитивних установок щодо праці й творчості; наявність знань в області безпеки життєдіяльності (у різних соціально-побутових і природних умовах); рівень інтелектуального розвитку (у соціальній та емоційній сфері) та розвиток емпатійної сфери (чуйність, співчуття).

Розвиток дітей старшого дошкільного віку в соціально-комунікативному середовищі спрямовано на формування в них

соціально-комунікативної компетентності; загалом же виділяють три основні компетенції, якими необхідно оволодіти дитині в умовах закладу дошкільної освіти: технологічною, інформаційною та соціально-комунікативною. Своєю чергою соціально-комунікативна компетентність включає в себе два аспекти: соціальний — співвідношення власних прагнень з прагненнями довколишніх, продуктивну взаємодію з членами групи, об'єднаними спільним завданням; комунікативний — уміння отримувати необхідну інформацію в процесі діалогу, готовність представляти й відстоювати власну точку зору при безпосередній повазі позиції інших людей, уміння використовувати даний ресурс у процесі комунікації для вирішення тих чи інших завдань (О. Рейпольська, 2018).

Таким чином, після проведення діагностики й спостереження за стосунками між батьками та дітьми ми переходимо до діагностування вихователів закладів дошкільної освіти, їхнього професійного розвитку. При цьому важливим для нас було: їхня обізнаність із сучасними підходами гуманістичної педагогіки; спеціальними знаннями задля створення (проектування) соціально-комунікативного середовища; розуміння проблем розвитку дітей у соціально-комунікативному середовищі; адекватна оцінка власного рівня фахової підготовки; потреба в консультативній допомозі методиста; визнання професійного «вигорання».

Проаналізувавши отримані результати, з'ясували, що: 18 % вихователів майже повністю орієнтовані на сучасні підходи гуманістичної педагогіки, 32 % усвідомили й прийняли факт професійного «вигорання», проте готові до взаємодії для ліквідації його ознак, 14 % вважають недоцільним спеціально створювати соціально-комунікативне середовище, бо діти й так спілкуються між собою, 16 % вважають, що проблеми в дітей пов'язані із характерними особливостями взаємовідносин у родині, 12 % вважають недостатнім рівень фахової підготовки, 8 % потребують консультативної допомоги.

Таким чином, можна дійти висновку, що переважна більшість вихователів закладів дошкільної освіти готова до організації соціально-комунікативного середовища закладу дошкільної освіти, проте потребує консультативної допомоги.

Проаналізуємо підходи дослідників до понять «середовище», «соціально-комунікативне середовище». Так, на думку К. Крутій (2009), середовище — це сукупність природних умов життєдіяльності організму; сукупність соціально-психологічних і побутових умов життя людини, соціальної групи. А. Реан (2012) висловив думку, що будь-який організм є «продуктом свого середовища». На думку Е. Фрома (2017), середовище — це, у широкому сенсі, — усі фактори зовнішнього впливу на розвиток індивідуума.

Наукові дослідження (Крутій, 2009) вказують на необхідність: створити розвивальне середовище в дошкільному закладі, функціонально моделюючий зміст дитячої діяльності. Дослідники наголошують на необхідності широко використовувати методи, що активізують у дітей мислення, пошукову діяльність, елементи проблемного навчання. Важливим є активне використання ігрових прийомів, створення емоційно значущих соціально-комунікативних ситуацій. На переконання К. Крутій (2009), провідною в освітньому процесі дошкільної освіти повинна стати діалогічна форма спілкування дорослого з дітьми, що сприяє розвитку активності дитини, почуття власної гідності й самоповаги.

В умовах кардинальних змін у політичній, економічній і соціальній галузях життя сучасного українського суспільства існує гостра потреба в розробленні кардинально нового підходу до виховання поколінь, що підростають, безпосередньо пов'язаного з організацією цілісного виховного процесу. Аналіз результатів, отриманих під час констатувального етапу педагогічного експерименту, саме аналіз факторів, що впливають на формування особистості, дозволив зробити висновок про те, що зага-

лом вихователі дітей дошкільного віку позитивно ставляться до створення соціально-комунікативного середовища для розвитку дитини, проте не всі готові до цього. Окрім того, отримані експериментальні дані дали можливість припустити, що соціально-комунікативне середовище закладу дошкільної освіти здатне забезпечити успішну соціалізацію дітей старшого дошкільного віку, їхній індивідуальний розвиток за умови тісної взаємодії всіх учасників освітнього процесу (дітей, батьків, вихователів).

## 5.2. Технологія розвитку старшого дошкільника в соціально-комунікативному середовищі

Технологізація особистісного розвитку дітей у соціально-комунікативному освітньому просторі, пошук нових шляхів управління зовнішніми й внутрішніми комунікаціями дитячого колективу є сучасною тенденцією розвитку освіти. Проте єдине розуміння категорії «технологія проектування соціально-комунікативного середовища закладу дошкільної освіти» відсутнє: питання про сутність цього поняття, критерії технологізації соціально-комунікативних процесів залишається відкритим.

Соціокультурний підхід в освіті пов'язаний з відтворенням культури, значущих цінностей суспільства, які забезпечують наступність поколінь (Сисоєва С., 2014).

Серед завдань виокремили такі:

1. Для забезпечення розвитку дитини в соціально-комунікативному середовищі визначити основні завдання освітньої діяльності в закладі дошкільної освіти.

2. Уточнити сутність поняття «технологія проектування соціально-комунікативного середовища в закладі дошкільної освіти».

3. Визначити ознаки технології проектування соціально-комунікативного середовища.

4. Презентувати етапи проектування та впровадження технології розвивального соціально-комунікативного середовища в закладі дошкільної освіти.

У нашому розумінні технологія проектування соціально-комунікативного середовища має спиратися на певний план (програму дій), цілеспрямовану системно організовану діяльність усіх учасників освітнього процесу, спрямовану на вирішення соціально значущої задачі.

Під *технологією проектування соціально-комунікативного середовища в закладі дошкільної освіти* розуміємо розроблен-



ня управління освітнім процесом, пов'язаним з вирішенням завдань соціально-комунікативного розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Ознаками проєктування технології соціально-комунікативної середовища є: цілеспрямованість; структуризація, розмежування, розділення на елементи, етапи; координація й поетапність дій; однозначність виконання процедур і операцій.

Проєктування технології соціально-комунікативного середовища мало кілька етапів.

*Теоретичний етап* передбачав визначення мети й завдань технологізації, моделювання її об'єкта, виявлення внутрішніх зв'язків і закономірностей функціонування.

На цьому етапі ми визначили, що розуміємо під розвивальним соціально-комунікативним середовищем. Його можна вважати розвивальним за таких умов: якщо воно сприяє засвоєнню дитиною змісту поняття «сім'я», основних функцій її членів, особливостей взаємин; якщо воно актуалізує для дитини проблему диференціації людей за ознаками спорідненості, віку, статевої належності, приємності для інших; якщо збагачує уявленнями про характер взаємин із однолітками, дорослими; допомагає набутти елементарних уявлень про свій народ, людство.

Відповідно до цього для забезпечення розвитку дитини в соціально-комунікативному середовищі ми визначили основні завдання освітньої діяльності:

1. Виховувати доброзичливе ставлення до людей, повагу до старших, дружні взаємини з однолітками, турботливе ставлення до молодших дітей.
2. Розвивати добрі почуття, емоційну чуйність, уміння розрізняти настрій та емоційний стан людей, що знаходяться навколо, і зважати на це у своїй поведінці.
3. Виховувати культуру поведінки та спілкування, звички дотримуватися правил культури, бути ввічливим з людьми,

стримувати безпосередні емоційні спонуки, якщо вони завдають незручності навколишнім людям.

4. Розвивати позитивну самооцінку, упевненість у собі, почуття власної гідності, бажання слідувати соціально схвалюваним нормам поведінки, усвідомлення зростання власних можливостей і прагнення до нових досягнень.

*Методичний етап* був пов'язаний з розробленням технологічної схеми управління, обґрунтуванням і деталізацією відповідних процедур і операцій.

На цьому етапі нам було важливо, щоб вихователі дітей старшого дошкільного віку, створюючи розвивальне соціально-комунікативне середовище в умовах закладу дошкільної освіти, звертали увагу на те, чи виявляє дитина любов до батьків, повагу до вихователів, чи цікавиться життям сім'ї та закладу дошкільної освіти; якою є дитина у спілкуванні з однолітками (доброзичлива, вміє приймати загальний задум, домовлятися, вносити пропозиції, дотримується загальних правил у грі й спільній діяльності); розрізняє різні емоційні стани, зважає на них у своїй поведінці, охоче відгукується на прохання допомогти, навчити іншого тому, що добре вміє; має уявлення про те, що добре і що погано, в оцінці вчинків спирається на моральні уявлення.

За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту організовували спеціальну роботу із дітьми, які мають уявлення про правила культури поведінки і спілкування, але часто їх порушують, потребують постійного контролю дорослого; конфліктують з однолітками, не хочуть прислухатися до думки партнерів по грі, відмовляються від виконання загальних правил, якщо вони перешкоджають їхнім інтересам і можливостям отримати виграш; не вміють стримувати власні бажання, виявляють байдужість до інших (однолітків, близьких), якщо їхні прохання або емоційні, фізичні стани перешкоджають здійсненню задуманого або бажаного в даний

момент; часто неуважні до вказівок старших, не помічають власних промахів і недоліків, критикують інших, вживають дражнилки й прізвиська у спілкуванні з однолітками; скаржаться на порушення правил поведінки іншими дітьми, власні промахи пов'язують з провинною інших дітей.

*Процедурний етап* був пов'язаний з організацією практичної діяльності з підготовки технологічного проекту.

При переході дитини у старшу групу вперше починає змінюватися її психологічна позиція: вона вперше починає відчувати себе найстаршою серед дітей дитячого садка. Важливо підтримати це відчуття такою організацією середовища, за якої дитина буде активно проявляти пізнавальну активність, самостійність, відповідальність, ініціативу. Вихователів слід частіше залучати старших дошкільників до створення навколишнього оточення, запитуючи думку з приводу майбутніх дій зі зміни середовища, залучати до самого процесу перетворень.

Характерною особливістю старших дошкільників є поява інтересу до проблем, які виходять за рамки особистого досвіду. Через книги і предмети дитина знайомиться з тваринами й рослинами далеких країн, звичаями й зовнішнім виглядом різних народів і епох, з різноманітними жанрами живопису та іншими видами мистецтва.

Простір групи зонували на розвивальні осередки (у яких можуть знаходитися одночасно 3–6 дітей), у нашому випадку — соціально-комунікативні. Необхідно, щоб діти разом з вихователем могли за власним бажанням змінювати його. Соціально-комунікативне середовище створюють так, щоб діти могли брати участь у всьому різноманітті ігор: сюжетно-рольових, будівельно-конструктивних, режисерських, театральних, народних, хороводних, розвивальних, в іграх з готовим змістом і правилами.

Можливим є й використання великого підлогового обладнання, якщо діти активно й довго граються. Значна частина

устаткування знаходиться в коробках, на яких є картинка й напис для впізнавання гри: діти самостійно визначають, в які ігри гратимуться. Розгорнуто тільки ті ігри, в які діти грають; ігри можуть тривати кілька днів і навіть тижнів.

У групі повинна бути коробка із залишковим матеріалом, пластикою та картонною упаковкою, відходами паперу, тканини, хутра, шкіри, картону та іншими матеріалами для виготовлення під час гри відсутніх атрибутів.

Необхідні місце для розігрування сюжетів у режисерській грі (його можна виготовити з великої картонної коробки, вирізавши дві поверхні на кшталт сцени), набір іграшкових персонажів розміром приблизно з долоню дорослого, інструменти, а також деякі схеми-зразки, фотографії декорацій та ляльок.

Необхідно розвивати в дитини уявлення про власні можливості й сили, вчити пізнавати себе, використовуючи самоспостереження. Для цього є різноманітні шляхи. Наприклад, мітки «Я расту» — привід для обговорення, хто вищий, хто нижчий, на скільки сантиметрів виросла дитина за місяць, за три місяці, хто росте швидше, хто повільніше. Бажано щомісяця обговорювати з дітьми будь-яку тему, пов'язану з дитиною, її інтересами, наприклад: «Моя сім'я», «Автопортрет», «Що я люблю і не люблю», «Я вмю, я хочу навчитися...», «Мое улюблене свято», «Що мені в собі подобається і не подобається», «Мої друзі», «Моя мрія», «Як я проводжу вихідний день» та інші.

Подібні теми необхідно не тільки обговорювати, а й записувати, замальовувати, робити фотоогляди. Можна залучити до цього батьків, пропонуючи зробити сімейну газету. Такі газети вивішують у групі, діти із задоволенням розглядають їх, порівнюють свої уявлення, захоплення, уподобання з іншими.

Привертають увагу старших дошкільників можливості зміни іміджу, зовнішнього вигляду. Для цього можна принести в групу дзеркала, фарби для гриму, перуки з ниток, деталі

дорослої одягу — капелюх, краватку, довгу пишну спідницю, сонячні окуляри, шаль, пілотку стюардеси, капітанський картуз і т. ін.

У старшому дошкільному віці вихователь продовжує розширювати область соціально-моральних орієнтацій і почуттів дітей. У групі відводять місце, в якому постійно вивішують картинки з різними ситуаціями, що демонструють вчинки людей і варіанти реагування на це («+» — правильно, можливо, «-» — так робити небажано). Пропонують ігри, в яких діти конструюють емоційні прояви людей, наприклад, «Конструктор емоцій». Для нього потрібні основа (підкладка) й набір деталей, з яких складається обличчя людини: овал обличчя, брови, очі, ніс, рот.

Деталі представлені в 4–5 варіантах. Дитина «набирає» обличчя людини й визначає її емоційний стан, вік, стать, характер, створює творчу розповідь за отриманим зображенням.

Існують різні підходи до визначення поняття «технологія». Розглянемо базові підходи до розробки дефініції й розкриття сутності цього поняття. Так, Н. Стефанів (1976) визначає її як «діяльність, у результаті якої досягається поставлена мета й вимірюється об'єкт діяльності», натомість М. Марков (1983) розглядає її як «спосіб реалізації... конкретного складного процесу шляхом розчленування його на систему послідовних процедур та операцій, які виконуються однозначно», а О. Зайцев (1989) як «сукупність знань про способи й засоби організації соціальних процесів, самі ці дії, що дозволяють досягти поставленої мети».

Найпростішу модель комунікації, використовувану вченими й практиками до теперішнього часу, на думку Г. Почепцова (2000), запропонував Х. Лассвелл. Він писав, що найкращим способом описати комунікацію є пошук відповіді на такі запитання: хто повідомляє? (джерело — source); що повідомляє? (повідомлення — message); з якого каналу інформація?

(канал — channel); кому повідомляє? (одержувач, аудиторія — receiver); який ефект має повідомлення? (ефект — effect). Дослідник сформулював всі ці запитання в одному реченні: «Who says What in Which Channel to Whom and with What Effect?» Дана модель розкриває найпростішу структуру соціально-комунікативного середовища у вигляді: джерело — повідомлення — канал — одержувач — ефект.

В англійській версії ця схема має такий вигляд: Source — Message — Channel — Receiver — Effect, скорочено її позначають так: SMCRE.

Результати проведеного дослідження дають підставу для висновку, що розроблена нами технологія проектування соціально-комунікативного середовища для дітей старшого дошкільного віку — це сукупність структур, процедур, які використовують під час комунікативної взаємодії між суб'єктами комунікації (як свідомо, так і несвідомо) для досягнення своїх цілей (усвідомлюваних і неусвідомлених).

Стає зрозумілим, що технологія проектування соціально-комунікативного середовища — це не будь-яка сукупність засобів і прийомів, що використовують у процесі комунікації її суб'єкти, бо існують технології комунікації, які не є соціально-комунікативними технологіями. Інтегральна технологія проектування соціально-комунікативного середовища на відміну від інших технологій комунікації спирається на синергійний ефект згаданих вище характеристик і полягає в більшій ефективності й більш високому рівні технологічності.

## **РОЗДІЛ 6.**

# **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОЄКТУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

### **6.1. Змістова характеристика інклюзивного освітнього середовища.**

Якісна дошкільна освіта є синонімом інклюзивної освіти — освіти, яка передбачає участь в освітньому процесі усіх дітей і створює для цього відповідні можливості. Сучасний заклад дошкільної освіти базується на демократичних цінностях та поважає до основних прав людини і створює умови для максимальної участі в освітньому процесі усіх дітей, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивне навчання — система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, взяття до уваги багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Інклюзивне навчання часто вважають альтернативою інтегративній системі, в якій діти з особливими освітніми потребами навчаються в спеціальних закладах освіти та змушені

проживати в інтернатних відділеннях при них через їхню територіальну розгалуженість.

Жодна дитина не має відчувати себе іншою та виключеною з освітніх, культурних і соціальних процесів. Це — головне завдання інклюзії.

Докладніше про інклюзивну освіту. Особа з особливими освітніми потребами — особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту.

Інклюзивне освітнє середовище — сукупність умов, способів і засобів для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з огляду на їхні потреби й можливості.

Схарактеризуємо основні переваги інклюзивної освіти:

- Інклюзивне навчання усуває бар'єри в системі освіти та системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

- Вища залученість батьків до процесу навчання.

- Діти з особливими освітніми потребами отримують можливість для соціалізації, розвитку своїх інтересів і талантів та подальшої інтеграції в суспільство, вступу до професійних і вищих закладів освіти.

- Діти з особливими освітніми потребами мають змогу налагодити дружні стосунки з однолітками в школі та поза її межами та моделюють належні способи взаємодії з колективом.

- В інклюзивних класах створено атмосферу спокійного прийняття відмінностей інших людей.

У грудні 2009 року Україна ратифікувала основні міжнародні документи у сфері забезпечення прав дітей згідно зі світовими стандартами освіти, соціального захисту та охорони здоров'я. Передусім ідеться про статтю 24 Конвенції ООН про права людей з інвалідністю, в якій визначено обов'язок держави щодо реалізації інклюзивної моделі освіти, тобто створення такого предметно-просторового спеціального середовища, яке б дало змогу всім дітям бути однаково рівни-



ми учасниками навчального процесу в єдиному освітньому просторі відповідно до їхніх особливостей, потреб і можливостей.

П'ятого липня 2017 року Президент України підписав ухвалений 23 травня цього ж року Закон «Про внесення змін до Закону України “Про освіту” щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг».

П'ятого вересня 2017 року було прийнято новий Закон України «Про освіту». З того часу діти з особливими освітніми потребами мають повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності». Діти з особливими освітніми потребами мають право на:

- дистанційну та індивідуальну форми навчання;
- психолого-педагогічну та корекційно-розвиткову допомогу;
- інклюзивні та спеціальні групи (класи) в загальноосвітніх навчальних закладах;
- «підлаштовані» для їхніх потреб загальноосвітні школи і класи, тобто на відповідні архітектурні перепланування;
- корекційних педагогів, тьюторів, психологів;
- адаптовані навчальні плани та програми, методи та форми навчання, ресурси спеціальної освіти, партнерство з громадою.

Українські педагоги та міжнародні експерти зазначають, що в питанні розвитку інклюзивного навчання Україна зробила потужний крок уперед. У 2015/2016 навчальному році в інклюзивних класах навчалися 2 720 дітей з особливими освітніми потребами, тобто лише 5,8 % від загальної кількості дітей з ООП.

Станом на 1 січня 2020 року в інклюзивних класах навчалися вже 19 345 учнів із особливими освітніми потребами. Ця кількість усемеро перевищує попередні дані. На поча-

ток 2020 року в Україні було створено 13 782 інклюзивних класи. Так, у 2019/2020 навчальному році 35 % від загальної кількості закладів загальної середньої освіти організували інклюзивне навчання.

У закладах дошкільної освіти станом на 1 січня 2020 року здобували освіту 4 681 вихованець із особливими освітніми потребами. Також із 2019/2020 навчального року інклюзивне навчання запроваджено в закладах професійної, професійно-технічної та вищої освіти, де інклюзивно навчаються 1 312 здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Кожна дитина — особлива, але є діти, про яких говорять «особливі» не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а задля того, щоб відзначити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна людина має право на повноцінне життя, освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти решти людей.

Саме цей принцип є основним в організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. На сучасному етапі термін «інклюзивне навчання» є новим для нашого суспільства, тому що протягом тривалого періоду існував принцип, що дітям з ООП слід навчатися в спеціалізованих закладах освіти. Вони були позбавлені можливостей отримувати освіту поруч зі своїми однолітками, сусідами, рідними з нормальним розвитком, їм відмовляли в зарахуванні до закладів загальної середньої освіти та доступі до загальноосвітньої навчальної програми. Фактично такі діти зростали дезадаптованими до соціуму.

Л. Виготський (1982) писав: «Навчання дитини у спеціальному закладі відбувається у вузькому обмеженому колі колективу, у маленькому замкненому світі, де все пристосоване до дефекту». Саме йому належить ідея спільного навчання і виховання дітей із психофізичними порушеннями та їхніх

здорових однолітків в одному закладі. Саме Виготський Л. (1982) робив наголос на тому, що в навчанні та вихованні дітей із психофізичними вадами за основу потрібно брати сильні сторони дитини, її компетенції (соціальну складову), а не діагноз (медичну складову). Педагог повинен звертати увагу не на те, чого у дитини немає, а на те, що в неї є і на що можна спертися, виховуючи з неї повноцінну людину.

Проблему навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами та шляхи її вирішення в Україні досліджували А. Колупаєва (2017), М. Сварник (2018), В. Синьова (2018), Н. Софій (2019), А. Шевцова (2020) та ін. У своїх працях вони зазначають потребу у зміні підходів до організації надання освітніх послуг дітям з ООП та необхідності впровадження нових форм освіти, які сприятимуть їхній інтеграції у суспільство. Серед них особливої уваги заслуговує інклюзивна освіта.

Значну увагу роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку приділяв і великий український педагог В. Сухомлинський (1987). Зокрема, він відзначав: «Вчити і виховувати таких дітей треба у масовій загальноосвітній школі: створювати для них якісь спеціальні навчальні заклади немає потреби. Ці діти не є потворними, а найкрихітніші, найніжніші квіти в безмежно різноманітному квітнику людства». Ці слова є не що інше, як передбачення інклюзивної освіти.

Міжнародне законодавство також визнає право осіб з особливими освітніми потребами, яких традиційно розглядали як одержувачів соціальної допомоги, суб'єктами права, які мають право на освіту на засадах рівних можливостей.

Зважаючи на вимоги часу та з метою забезпечення права осіб з ООП на освіту, законодавці внесли зміни до Закону України «Про освіту» та розробили й затвердили концепцію «Нової української школи». Цими документами визначе-

но, що одним із напрямків реформування освітньої галузі в Україні є впровадження інклюзивної освіти. Засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є:

- забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності;

- розвиток інклюзивного середовища, у тому числі в закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами.

Закон України «Про освіту» вперше й чітко прописує поняття інклюзивне середовище. Це «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей». Тобто це має бути комфортне середовище, в якому всі діти разом навчаються, а школа готова в будь-який час прийняти кожную дитину, прагнучи створити максимально сприятливі умови для розвитку її потенціалу.

Необхідними умовами формування інклюзивного середовища в закладах загальної середньої освіти є:

- ресурсне забезпечення потреб інклюзивної освіти: нормативно-правове, програмно-методичне, інформаційне, матеріально-технічне;

- подолання соціальних бар'єрів у свідомості вчителів, їхнього страху через те, що вони не справляться, що вони не мають відповідного досвіду роботи з дітьми із особливими освітніми потребами, бо, по суті, їх ніхто не вчив і не націлював на таку діяльність раніше. Крім цього, вчителів лякають можливі проблеми, пов'язані зі здоров'ям дітей, реакція учнів та батьків на «новеньких у класі», проблеми дисципліни, уваги, організованості та згуртованості класного колективу;

- створення універсального дизайну та розумних пристосовань у закладах освіти для забезпечення особистісно-

орієнтованого навчання, в якому може реалізуватися та досягти ситуації успіху кожна дитина, незалежно від її можливостей (адаптація і модифікація навчальних програм, навчальних матеріалів, методики їх подачі, адаптація й модифікація оцінювання навчальної діяльності тощо);

- впровадження педагогіки партнерства, яка передбачає спілкування всіх учасників навчального процесу, їхню командну взаємодію на досягнення результату, що веде до встановлення сприятливого соціального та емоційного клімату в класному колективі;

- створення безбар'єрного фізичного простору, в якому діти могли б безпечно пересуватись та комфортно почуватися (ліфти, пандуси, підйомники, відповідне освітлення, шумоізоляція тощо).

Практика доводить, що всі діти можуть успішно навчатись, перебуваючи в інклюзивному середовищі. Водночас присутність дітей з особливостями в класі ніяк не створює менш сприятливих соціальних умов для решти дітей, від цього мають користь усі. Діти з особливими потребами інтегруються в соціум, стають більш комунікативними, вони мають можливість навчатись за більш складною програмою, ніж ті діти, що перебувають у спецзакладах, та можуть продовжити навчання, отримавши документ про закінчення закладу загальної середньої освіти. Діти без обмежених можливостей, будучи партнерами при виконанні навчальних завдань, виконуючи роль лідера чи наставника в групі, підвищують самооцінку, поглиблюють і закріплюють знання. Усі діти, перебуваючи в інклюзивному середовищі, вчаться толерантності у стосунках з однолітками, навчаються бачити передусім людину, а не її ваду чи обдарованість, поважати людей з відмінностями.

У справді інклюзивному середовищі кожна дитина почувається безпечно та має відчуття приналежності до колекти-

ву. Учні та їхні батьки беруть участь у визначенні навчальних цілей, а також в ухваленні рішень щодо них.

Важливу роль у формуванні інклюзивного освітнього середовища, підвищенні рівня обізнаності суспільства з питань інклюзії, розумінні переваг та розвитку позитивного ставлення до впровадження інклюзивної освіти батьків відведено й фахівцям новостворених інклюзивно-ресурсних центрів, які мають проводити інформаційно-просвітницьку діяльність серед громадськості, надавати методичну допомогу педагогічним працівникам закладів освіти щодо організації надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг. Безпосередньо педагогічні працівники центрів мають брати участь у командах супроводу закладів освіти, у створенні індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами; надаючи звіт про комплексну оцінку психолого-педагогічного розвитку дитини, безпосередньо визначати її подальший освітній маршрут та саме ті розумні пристосування, які мають бути забезпечені задля реалізації її права на освіту.

Створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти — це та складова гуманітарної політики держави, яка свідчить, наскільки її суспільство готове свідомо захищати невід’ємні права людини, та яка сьогодні поступово входить в освітній процес України. Запровадження інклюзивної освіти сприяє формуванню суспільної уваги та поваги до розмаїття та унікальності кожної дитини, що забезпечує кращу якість освіти для всіх на засадах партнерства й толерантності.

Таким чином, середовище має великий вплив на розвиток дитини в усіх сферах — фізичній, когнітивній, соціально-емоційній, розвитку мовлення та ін. Створюючи фізично й психологічно безпечне й стимульовальне середовище та забезпечуючи різноманітні ресурси, педагог сприяє розвитку

й навчанню дітей через самостійне й групове дослідження, гру, взаємодію з іншими дітьми та дорослими.

Піклуючись про те, щоб кожна дитина відчувала, що у групі їй раді, педагог таким чином виховує в дітей повагу до кожної окремої людини; допомагає дітям зрозуміти, що кожна дитина та її сім'я є важливою частиною спільноти дошкільної групи, що в кожній дитині є можливості користуватися загальними ресурсами і простором, брати участь у їх створенні й підтримці.

Отже, забезпечуючи дітям безпечне середовище й адаптуючи його з огляду на конкретні навчальні потреби, педагог сприяє тому, щоб діти співпрацювали, брали участь у різних заняттях і завданнях, не боялися ризикувати й братися за більш складні завдання як в освітньому процесі, так і в повсякденних ситуаціях. Територія дитячого садка та ресурси місцевої громади також є цінними складовими для створення безпечного та інклюзивного середовища.

## **6.2. Технологія розвитку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі**

Діти навчаються й розвиваються завдяки участі в освітніх дошкільних програмах, де вони взаємодіють із навчальним, соціальним та фізичним компонентами середовища, які є стимульними й водночас містять у собі певні виклики. Інструмент для самооцінки освітнього середовища фокусується на зростальній спроможності ролі освітнього середовища в дошкільних програмах щодо збільшення участі дітей у різних видах діяльності та взаємодії.

Залучення, що є основою інклюзії, означає активну участь дітей у щоденних видах діяльності, передбачених тими чи іншими програмами. Це поняття тісно пов'язане з навчанням і взаємодією між дитиною і середовищем — соціальним і фізичним.

Виділяємо такі форми залучення:

- спільна гра дітей;
- спів, танцювальні рухи чи гра на музичних інструментах разом із вихователем;
- розглядання малюнків у книзі;
- захоплення грою.

Однією з характеристик середовища, яке сприяє залученню, є відсутність фізичних бар'єрів, наявність меблів та іграшок, що відповідають віку дітей. Пропонований інструмент має на меті покращити інклюзивність освітнього середовища. Він базується на екологічній моделі, в якій досвід дитини розглядають як функціонування найближчих (проксимальних) процесів в освітньому середовищі. Ця модель передбачає, що вагомими чинниками, які впливають на залучення, навчання та розвиток дитини, є її найближче оточення — батьки, педагоги, інші діти, а також фізичне середовище.



Важливими компонентами якісної дошкільної програми було визначено такі:

- загальна привітна атмосфера;
- інклюзивне соціальне середовище;
- підхід, орієнтований на дитину;
- навчальні матеріали для всіх дітей;
- можливості для спілкування для всіх;
- інклюзивне освітнє середовище;
- середовище, дружнє до сім'ї.

У добірці матеріалів «Індекс інклюзії» визначено цінності, які сприяють розвитку інклюзивного закладу освіти, — рівність, права, участь, спільнота, повага до багатоманітності, сталий розвиток, ненасильство, довіра, співчуття, чесність, мужність, радість, любов, надія, оптимізм і краса. Цей список є результатом численних обговорень з педагогами, учнями й іншими людьми в багатьох країнах світу.

Цінності того чи іншого закладу освіти можна побачити у взаєминах, які панують між дітьми, між дітьми і вихователями, вихователями і батьками, у формах і методах роботи, різних елементах змісту навчальних програм.

Якісні дошкільні програми сприяють розвитку дитячої самостійності, відчуття себе як активних учнів. Саме тому важливо, щоб іграшки й навчальні матеріали були розміщені на відкритих полицях так, щоб дитина легко могла їх дістати та повернути на місце.

Діти навчаються краще, коли мають змогу досліджувати конкретні матеріали, а також можуть обмінюватися своїми ідеями чи запитаннями з іншими дітьми та дорослими. Одним з важливих чинників для розвитку самовизначення й самоактуалізації дітей є забезпечення можливості здійснювати вибір у дошкільній групі й самостійно робити вибір, усвідомлюючи при цьому його наслідки. Такі можливості для вибору педагоги можуть легко знайти впродовж усього дня: це і вибір центрів

діяльності, вибір навчальних матеріалів, підходи до вирішення проблеми, вибір місця за столом, де діти хочуть працювати, та інше.

Отже, усвідомлюючи велику роль середовища як «третього вчителя» у розвитку та навчанні дітей, ми повинні пам'ятати, що йдеться не лише про меблі, іграшки, обладнання. Важливіми є якість взаємодії між дітьми, між дітьми і педагогами, між педагогами і батьками. Як фізичне, так і соціальне середовище має базуватися на інклюзивних цінностях і сприяти їх формуванню в дітей.

Якісна дошкільна освіта є синонімом інклюзивної освіти, яка передбачає участь в освітньому процесі всіх дітей і створює для цього відповідні можливості. Сучасний заклад дошкільної освіти базується на демократичних цінностях та повазі до основних прав людини й створює умови для максимальної участі в освітньому процесі усіх дітей, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами.

Середовище має великий вплив на розвиток дитини в усіх сферах — фізичній, когнітивній, соціально-емоційній, розвитку мовлення та ін. Створюючи фізично й психологічно безпечне й стимулювальне середовище та забезпечуючи різноманітні ресурси, педагог сприяє розвитку й навчанню дітей через самостійне й групове дослідження, гру, взаємодію з іншими дітьми та дорослими. Піклуючись про те, щоб кожна дитина відчувала, що в групі їй раді, педагог таким чином виховує в дітей повагу до кожної окремої людини; допомагає дітям зрозуміти, що кожна дитина та її сім'я є важливою частиною спільноти дошкільної групи, що в кожній дитині є можливості користуватися загальними ресурсами й простором, брати участь у їх створенні й підтримці.

Забезпечуючи дітям безпечне середовище й адаптуючи його, зважаючи на конкретні навчальні потреби, педагог сприяє тому, щоб діти співпрацювали, брали участь у різних за-

няттях і завданнях, не боялися ризикувати й братися за більш складні завдання як в освітньому процесі, так і в повсякденних ситуаціях. Територія дитячого садка та ресурси місцевої громади також є цінними складовими для створення безпечного та інклюзивного середовища. Усі діти заслуговують на середовище, яке задовольняє їхні потреби бути здоровими, захищеними, почуватися комфортно.

Педагоги створюють середовище, яке стимулює інтерес дитини до пізнання, сприяє навчанню, допомагає співпраці й розвитку самостійності. Вони організують фізичний простір і навчальні ресурси таким чином, щоб забезпечити безпеку й ефективність, створюють і підтримують позитивний контекст для розвитку дитини, де діти відчують себе в безпеці, захищеними й можуть отримувати задоволення від гри та навчання. Крім цього, освітнє середовище має забезпечувати рівновагу між організованістю й різноманітністю, між можливістю займатися самостійно та з іншими дітьми, практикувати наявні навички й опановувати нові.

Це можливо в тому випадку, коли є велика різноманітність навчальних матеріалів і вони організовані так, щоб бути доступними для дитини; коли є місця, щоб працювати наодинці та з іншими дітьми; коли є знайомі й нові матеріали. Вихователі облаштовують групову кімнату, обирають навчальні матеріали, планують розклад дня і, що найважливіше, встановлюють щире середовище підтримки у всьому, що відбувається в групі. Стосунки поваги, щирості, гумору та веселощів надзвичайно сприяють цьому. У групі має панувати атмосфера взаємоповаги — і серед вихователів, і серед дітей.

Середовище має демонструвати повагу до різних аспектів особистості дітей, бути інклюзивним.

Якщо дитина належить до іншої етнічної групи або в неї інвалідність, то не варто вважати, що етнічна належність або інвалідність — це єдине, що вирізняє її з-поміж інших дітей.

Діти, які належать до цих груп, як і всі діти, є неповторними особистостями зі своїми інтересами і вподобаннями. Один із способів сфокусувати увагу на різноманітних аспектах особистості дітей — подбати про те, щоб у середовищі дошкільної групи були відображені інтереси кожної дитини.

Це місце, де цінують участь і погляди кожного. Це означає, що педагог створює рівні можливості для всіх дітей брати участь у всіх заняттях, незалежно від статі, расової та етнічної належності, здібностей, культури, соціально-економічного статусу, віку чи мови. Це також означає, що педагог залучає кожну дитину, обираючи методи навчання й форми роботи відповідно до потреб і особливостей розвитку.

Педагог також має створювати для дітей можливості (наприклад, під час ранкових зустрічей, загальних занять у колі) поділитися своїми ідеями, вислухати одне одного, а також попрактикуватися в досягненні компромісів і консенсусу.

Освітнє середовище дошкільної групи організоване через осередки діяльності для створення розвивального предметного середовища для повноцінної організації життєдіяльності дітей з метою їхнього вчасного цілісного й усебічного розвитку. У кожному із осередків є широкий вибір різноманітних іграшок і матеріалів, що дають змогу успішно працювати й навчатися дітям із різними рівнями розвитку і різними стилями навчання. Матеріали в різних осередках діяльності можна переміщувати від одного осередку до іншого. Наприклад, діти можуть перенести іграшкових тварин зі столу для іграшок до осередку гри з блоками, коли вони будують зоопарк і потребують тварин, щоб помістити їх у «вольєри». Вихователі змінюють матеріали в осередках діяльності відповідно до інтересів і рівня розвитку дітей. Якщо є змога, можна доповнювати наявний простір новими осередками діяльності, наприклад, приготування їжі, роботи з деревом для тематичних занять та особливих подій. За правильного вибору завдань, діти охоче вивчають нові кон-

цепці і впевнено опановують нові навички. Хтось швидше, а хтось повільніше, покровоко, через повторення чи додаткове навчання тощо.

Участь дітей в організації осередків допомагає сформува-ти в них почуття відповідальності. Діти випробовують власні ідеї та накопичують інформацію у свій індивідуальний спосіб у результаті експериментування, досліджень та відкриттів. Діти можуть допомагати розвішувати таблички з назвами центрів / осередків або матеріалів, складати режим дня, робити календарі днів народжень тощо. Кожна групова кімната має декілька центрів / осередків діяльності, в яких міститься багато різноманітних матеріалів для використання, дослідження та ігор. Осередки / центри діяльності забезпечують вибір сфери навчання та матеріалів. Теми або проекти започатковує та планує вихователь відповідно до інтересів дітей і може додавати до відповідних центрів / осередків діяльності. Групова кімната завжди має бути обладнана таким чином, щоб надавати дітям можливість вибору осередків / центрів діяльності та різноманітних матеріалів. Матеріали, що є в центрах, стимулюють і заохочують дітей до використання різних відчуттів.

Під час облаштування групової кімнати варто звернути увагу на меблі й приладдя. В освітньому процесі для більшості дітей з особливими освітніми потребами можна використовувати ті самі меблі й приладдя, що й для інших дошкільнят. Однак деякі діти можуть потребувати спеціальних засобів для сидіння, тримання постави тощо. Це слід з'ясувати під час зустрічі з батьками, педагогами та керівництвом закладу освіти. Педагоги мають бути ознайомлені з приладами, які використовують діти з порушеннями зору і слуху, а також діти з ортопедичними проблемами. У групі й закладі мають бути різні види адаптивного устаткування. Наприклад, для комфорту й задоволення потреб дітей можна пропонувати

різні види стільців та сидінь: крісла з ручками або підлокітниками; м'які сидіння на зразок валиків або подушок; ослінчики, що їх одночасно можна використовувати як маленькі столики; підлогові сидіння, зокрема з опорами для спини.

Обираючи меблі, потрібно пам'ятати про легкість доступу до них для дітей і можливість самостійного користування. Дорослі мають стежити за тим, щоб розміри меблів та іншого обладнання відповідали зросту дітей. Висота стільчиків має бути такою, щоб ноги малят стояли на підлозі. Столи мають бути приблизно на рівні дитячої талії. Гачки, вмивальники й туалетне приладдя треба закріпити на такому рівні, щоб діти могли вільно ними користуватися й поступово навчалися обслуговувати себе.

Право дитини на якісну освіту передбачає її доступність для всіх дітей, зокрема й для дітей з особливими освітніми потребами. Про яку доступність мають пам'ятати батьки та педагоги в контексті створення інклюзивного освітнього середовища? Передусім це доступність самого закладу освіти.

Можливо, потрібне буде інше обладнання (наприклад, вертикалізатор), яке допоможе дитині утримувати своє тіло в просторі й руками брати участь у тій чи іншій діяльності. Інколи дітям може знадобитися допоміжне обладнання (наприклад, ходунки), щоб мати змогу вільно пересуватися як у приміщенні, так і надворі. У цьому випадкові слід подбати, щоб був достатній простір і не було фізичних бар'єрів для пересування. Для дітей, які відчувають труднощі з утриманням рівноваги, такі пристосування, як перила вздовж стін, допоможуть безпечно переміщуватися в групі й за її межами. Іншим важливим аспектом доступності є доступність навчальних матеріалів. Деякі діти можуть відчувати труднощі з координацією при використанні таких матеріалів і знарядь навчального процесу, як пензлики, кольорові олівці, фломастери, пазли. Таким дітям допоможуть спеціальні насадки,

які надіваються на олівці чи пензлики. Альтернативою є ігри, які можна виконувати на комп'ютері за допомогою адаптованої «мишки».

Освітнє середовище має бути доступним і безпечним для всіх дітей, у тому числі для дітей з різними порушеннями зору. Обирайте меблі із заокругленими кутами й поверхнями. У разі наявності гострі поверхні й кути мають бути позначені контрастною фарбою; у дитячих книгах має бути великий шрифт, об'ємні малюнки, а за потреби — шрифт Брайля.

Не менш важливим елементом доступного освітнього середовища є доступність видів діяльності, зокрема для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Такі діти швидко втомлюються та можуть проявляти агресивність, діяльність за інерцією, невпевненість тощо, якщо заплановані вихователем види діяльності є надто складними для них. Щоб цього не трапилося, педагоги мають планувати види діяльності, які відповідають рівню розвитку дітей та розбивати їх на етапи. При цьому велику роль відіграє систематичне оцінювання, яке допомагає визначити актуальний рівень розвитку дитини та зону її найближчого розвитку, тобто якими вміннями й навичками дитина може оволодіти найближчим часом.

Педагоги можуть ознайомлювати дитину зі складнішими концепціями, поки вона не почуватиметься впевненішою. Наприклад, якщо дитина вже вміє сортувати два кольори (червоний і жовтий), то можна запропонувати вправи на сортування трьох кольорів і при цьому навчити дитину називати їх. Потрібно пам'ятати, що освітнє середовище містить щонайменше два аспекти — фізичний і соціальний, доступність останнього досягають за допомогою таких стратегій, як надання підтримки й заохочення з боку дорослих і однолітків. Також важливим чинником доступності середовища є його постійність, яку можна забезпечити наявністю розпорядку дня, розміщенням меблів та матеріалів.

Для вихователя важливо знати про особливі освітні потреби дітей, щоб здійснити необхідні зміни в середовищі ще до того, як дитина прийде у групу. Корисним ресурсом у цьому випадкові є батьки дитини з особливими потребами та інші фахівці. Групова кімната є динамічним і змінюваним простором, що заповнений матеріалами та знаряддями, призначеними для задоволення індивідуальних інтересів і розвитку дітей.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни. — М. : Мысль, 1977. — 224 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности.— М. : Наука, 1980. — 336 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни.— М. : Мысль, 1991. — 299 с.
4. Абульханова-Славская К. А. философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. — М. : Наука, 1989. — 243 с.
5. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества : [кн. для учителя] / Шалва Александрович Амонашвили. — К. : Освита, 1991. — 111 с.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания.— М. : Наука, 1977. — 379 с.
7. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 1. —1980. — 229 с.
8. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / Александр Григорьевич Асмолов. — М. : Ин-т практ. психологии, 1987. — 768 с.
9. Асмолов А. Г. Психология личности : принципы общепсихологического анализа : [для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология»] / Александр Григорьевич Асмолов. — М. : Смысл, 2001. — 414 с.
10. Балл Г. О. Діалог культур та освіта : збірник статей до семінару.— К. : Знання України, УБЕНТЗ та ін., 1993. — 60 с.
11. Балл Г. О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв'язання // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти : збірник статей / Георгій Олексійович Балл. — Рівне, 1995. — С. 3–13.
12. Барабанщиков В. А. Принцип системности в психоло-

гической концепции Б. Ф. Ломова.— 1997. — Т. 18, № 1. — С. 3–9.

13. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.— М. : Прогрес, 1986. — 422 с.

14. Бех И. Д. Нравственность личности: стратегия становления. Ровно:РІО управління по печати, 1991. — 146 с.

15. Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности : дис. ... докт. Психолог. наук : 19.00.07. — К., 1992. — 320 с.

16. Бех І. Д. Від волі до особистості. — К. : Україна-Віта, 1995. — 202 с.

17. Бех І. Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості // Педагогіка і психологія. — 1997. № 3. — С. 9–21.

18. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. — К. : ІЗМН, 1998. — 204 с.

19. Бех І. Д. Біля витоків сутності особистості // Шлях освіти. — 1999. — № 2. — С. 10–14.

20. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності : [наук, видання].— К. : Либідь, 2006. — 272 с.

21. Бим-Бад Б. М. Образование в контексте социализации // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 3–8.

22. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психологическое исследование.— М. : Просвещение, 1968. — 464 с.

23. Божович Л. И. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. — 1975. — № 1. — С. 81–83.

24. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1978. — № 4. — С. 15–26. — 1979. — № 2. — С. 47–56. — № 4. — С. 23–35.

25. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание. — М. : Знание, 1979. — 96 с.

26. Божович Л. И. Избранные психологические труды: про-

блемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 209 с.

27. Божович Л. И. Личность и учение подростка // Психологическая наука и образование. — 1997. — № 1. — С. 5–14.

28. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. — 1977. — № 4. — С. 11–17.

29. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 37–43.

30. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 29–36.

31. Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. — 1990. — № 6. — С. 9–17.

32. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. — 1997. — № 5. — С. 3–19.

33. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. — М. : Институт психологии РАН, 1994. — 108 с.

34. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія / Ірина Сергіївна Булах. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. — 340 с.

35. Валицкая А. П. Культуротворческая школа : концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. — 1998. — № 4. — С. 12–18.

36. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 15–19.

37. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. — 1992. — № 1. — С. 15–32.

38. Васильев В. Л. Юридическая психология : [учебник для вузов]. — М. : Юридическая литература, 1991. — 464 с.

39. Венгер А. Л. Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина // Вопросы психологии. — 1988. — № 3. — С. 20–30.

40. Вікова психологія : [підруч. / ред. Григорій Силович Костюк]. — К. : Рад. школа, 1976. — 276 с.

41. Возрастная и педагогическая психология : учебник [для студентов / ред. А. В. Петровский]. — М. : Просвещение, 1979. — 288 с.

42. Возрастные особенности психического развития детей: [сб. науч. трудов / отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина]. — М. : Изд. АПН СССР, 1982. — 164 с.

43. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. — К. : Академія, 2001. — 576с.

44. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2 : Проблемы общей психологии. — 1982. — 504 с.

45. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. — М. : МИРОС, 2002. — 294 с.

46. Газман О. С. Педагогика свободы? Педагогика необходимости? // Учительская газета. — 1997. — № 18(13 мая). — С. 15.

47. Галузинський В. М. Педагогіка : теорія та історія : [навч. посібник]. — К. : Вища школа, 1995. — 237 с.

48. Гегель Г. В. Ф. Сочинения : в 14 т. [пер. Б.Г. Столпнер]. - М.; Л.: Издательство социально-экономической литературы, 1929-1959. - Т. 4 : Система наук. - Ч. 1.: Феноменология духа. - 1959. - 488 с.

49. Гегель Г. В.Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. [пер. с нем.; отв. ред. Е. Н. Ситковский]. — Москва : Мысль, 1977. Т. 3 : Философия духа. — 1977. — 471 с.

50. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества / [пер. с нем. А. В. Михайлова]. — М. : Наука, 1977. — 705 с.

51. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении : [учебное

пособие]. — М. : Педагогика, 1972. — 424 с.

52. Давыдов В. В. К исследованию предметной среды для детей / Техническая эстетика. — 1976. — № 31. — С. 4–6.

53. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования : [научное издание]. — М. : Педагогика, 1986. — 240 с.

54. Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1992. — № 1. — С. 22–33.

55. Давыдов В. В. Новому времени — новое образование // Учителю о психологии. Черноголовка : ЦКФЛ РАО, 1996. С. 4–8.

56. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИН-ТОР, 1996. — 541 с.

57. Декарт Рене. Избранные произведения. — М. : Госполитиздат, 1950. — 710 с.

58. Єрмаков І. Г. Виховання життєтворчості : моделі виховних систем.— Х. : Основа, 2006. — 224 с. — (Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 7).

59. Загвязинский В. И. Проектирование региональных образовательных систем // Педагогика. — 1999. — № 5. — С. 8–13.

60. Запорожец А. В. Научная концепция исследований НИИ дошкольного воспитания АПН СССР // Психолог в детском саду. — 2000. — № 2–3. — С. 5–20.

61. Зейгарник Б. В. Теория личности в зарубежной психологии. — М. : Изд-во МГУ, 1982. — 128 с.

62. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики. — М. : Гардарики, 2002. — 431 с.

63. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навчальний посібник [для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навчальних закладів]. — К. : Укр.-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.

64. Зязюн І. А. Роль підсвідомості у розвитку особистості // Професійна освіта: педагогіка і психологія : (польсько-україн-

ський та українсько-польський журнал) / [за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало]. — Київ-Ченстохова, 2000. — № II. — С. 183–215.

65. Ивошина Т. Г. Экопсихологический подход к организации образовательной среды (опыт индивидуализации обучения) // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 1. — С. 43–51.

66. Каган В. Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 65–68.

67. Казакова Е. И. Диалог на лестнице успеха : школа на пороге нового века / Е. И. Казакова, А.П. Тряпицина. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1997. — 256 с.

68. Кант И. Сочинения : в 6 т. [под общ. ред. В. А. Асмуса, А.В. Гулыги, Т. И. Ойзермана]. — М. : Мысль, 1963–1966, — Т.4, Ч. 1. — 1965. — 544 с.

69. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навчальний посібник [для студ. пед. навч. закл.]. — К. : Вища школа, 1997. — 304 с.

70. Карсаевская Т. В. Социальная детерминация возрастных фаз человека // Соотношение биологического и социального в человеке : московский симпозиум, сентябрь 1975 г. : материалы / [под. ред. В. М. Банщикова, Б. Ф. Ломова]. — М. : Книжная фабрика № 1, 1975.— С. 747–756.

71. Каташов А. И. Педагогические основы развития инновационной образовательной среды современного лицея : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Каташов Анатолий Иванович. — Луганск, 2001. — 265 с.

72. Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України // Радянська школа. — 1991. — № 5. — С. 33–40.

73. Киричук О. В. Концепція організації навчально-виховного процесу в школі розвитку // Рідна школа. — 1994. — № 6. — С. 15–19.

74. Киричук О. В. Психолого-педагогічна діагностика розвитку учнів та колективу школи : навчально-методичний посібник [для вчителів, студ. пед. навч. закладів]. — К. : ІЗМН, 1998. — 106 с.

75. Киричук О. В. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу // Рідна школа. — 2002. — № 5. — С. 28–30.

76. Климова Г. П. Образование как феномен цивилизации : дис. ... доктора филос. наук : 09.00.03. — Х., 1997. — 418 с.

77. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. — 1993. № 1. — С. 13–23.

78. Ковалева Т. Школа становится лабораторией // Директор школы. — 1995. — № 5. — С. 73.

79. Коменский Я. А. Великая дидактика // Педагогическое наследие / [сост. В. М. Кларин, А.Н. Джуринский]. — М. : Педагогика, 1988. — С. 106–136.

80. Кон И. С. Психология старшеклассника : [пособие для учителей]. — М. : Просвещение, 1989. — 192 с.

81. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. — М. : Педагогика, 1988. — 304 с.

82. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості; [під ред. Л.М. Проколієнко]. — К. : Рад. школа, 1989. — 608 с.

83. Котырло В. К. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье : монография. — М. : Педагогика, 1987. — 144 с.

84. Краевский В. В. Образование и воспитание в контексте педагогической науки // Мир психологии. — 2001. — № 4. — С. 209–216.

85. Красовицький М. Ю. До питання про структуру педагогічної науки // Шлях освіти. — 2001. — № 1. — С. 11–13.

86. Красовицький М. Ю. Сучасні проблеми педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. — 2003. — № 1. — С. 2–6.

87. Кремень В. Г. Система освіти в Україні, сучасні тенден-

ції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Польсько-український щорічник / [за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Більш]. — Київ-Ченстохова : Віпол, 2000. — 486 с.

88. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття // Шлях освіти. — 2003. — № 2. — С. 2–5.

89. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти : Стратегія. Реалізація. Результати. — К. : Грамота, 2005. — 447 с.

90. Кузнєцова Т. В. Основи психологічних та педагогічних знань. Метод. розробка. — К.: МАУП, 1997. — 57 с.

91. Лазурский А. Ф. Классификация личностей. [3-е изд.]. — Ленинград : Государственное издательство, 1924. — 290 с.

92. Лебедев О. Е. Расширение образовательного пространства. — СПб. : Специальная литература, 1999. — 172 с.

93. Лебедева В. П. Психодидактические аспекты развивающего образования / Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. И. // Педагогика. — 1996. — № 6. — С. 25–30.

94. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. — М. : Педагогика, 1971. — 280 с.

95. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. [2-е изд.]. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.

96. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М. : Изд-во МГУ, 1981. — 584 с.

97. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — 1983. — 392 с.

98. Лисина М. И. Психология самопознания у дошкольников. — Кишинев : Штиинца, 1983. — 118 с.

99. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учебное пособие [для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК]. — М. : Прометей, Юрайт, 1998. — 464 с.

100. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М. : Наука, 1984. — 444 с.



101. Лузина Л. М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. — Псков : ПГПИ, 2000. — 186 с.
102. Лукина А. К. Социальная педагогика : [учебное пособие]. — Красноярск : КГУ, 1996. — 50 с.
103. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія і практика : [збірник]. — К. : Шкільний світ, 2006. — 128 с. — (Бібліотека «Шкільного світу»).
104. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : [навч. посіб.]. К. : Центр «Магістр-8» Творчої спілки вчителів України, 1996. — 256 с.
105. Люблинская А. А. Детская психология. — М. : Просвещение, 1971. — 415 с.
106. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 36–42.
107. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : [пособие для учителя]. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.
108. Маслоу А.Г. Самоактуализация личности и образование : [научное издание] ; [пер. с англ., предисл. Г. А. Балла]. — Киев-Донецк : Ровесник, 1994. — 52 с.
109. Маслоу А. Г. Психология бытия [пер. с англ.]. — М. : Рефл-бук : Ваклер, 1997. — 300 с.
110. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин. — М.: Педагогика, 1986. — 253 с.
111. Методы изучения личности младшего школьника / [состав. Б. В. Гутман]. — Донецк : ДООУУ, 1993. — 34 с.
112. Моисеев Н. Н. Человек и ноосфера / Никита Николаевич Моисеев. — М. : Молодая гвардия, 1990. — 352 с.
113. Монтессори-материал: школа для малышей. — М. : Мастер, 1992. — 80 с.
114. Мухина В. С. Возрастная психология : учебник [для студентов высших учебных заведений]. — М. : Academia, 1997. — 430 с.

115. Мухина В. С. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО // Воспитание и развитие личности : международная научно-практическая конференция : материалы / [под ред. В. А. Горяиновой]. — М. : ИРЛ РАО, 1997. — С. 4–12.

116. Мясищев В. Н. Психология отношений [избр. психол. труды]. — М. : Ин-т практич. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. — 356 с.

117. Пальянов М. П. Стратегия развития образовательного пространства региона // Педагогика. — 2000. — № 2. — С. 16–23.

118. Панов В.И. Общие методологические проблемы экпсихологии детства: учителю об экологии детства. — Черноголовка : Изд. отдел ЦКФЛ РАО, 1995. — 88 с.

119. Петленко В. П. Философские вопросы теории патологии : в 2 кн. — Ленинград : Медицина, 1968–1971. — Кн. 1. — 1968. — 288 с.

120. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 15–30.

121. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. — 1987. — № 1. — С. 15–27.

122. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс [учебник для студ. пед. вузов] : в 2 кн. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения, — 1999. — 573 с.

123. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес. Принципи. Технології // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 2. — С. 37–43.

124. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование : монография /

Сергей Иванович Подмазин. — Запорожье : Просвита, 2000. — 250 с.

125. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навчальний посібник [для студ. вищих навч. закладів]. — К. : ІЗМН, 1996. — 236 с.

126. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія. — К. : ППППО АПН України. Деміур, 1998. — 160 с.

127. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М. : Педагогика, 1973. — 424 с.

128. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. — М. : Наука, 1997. — 191 с.

129. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. и др. : Питер, 1999. — 712 с.

130. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения : [научное издание]. — М. : Педагогика, 1987. — 160 с.

131. Рубцов В. В. Развитие образовательной среды региона. — М. : Педагогика, 1997. — 140 с.

132. Рьюз М. Философия биологии. — М. : Прогресс, 1977. — 320 с.

133. Савченко О. Я. Цілі й цінності реформування сучасної освіти // Шлях освіти. — 1996. — № 1. — С. 20–23.

134. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [підруч. для студентів педагогічних факультетів]. — К. : Генеза, 2002. — 368 с.

135. Сайко В. Д. Психологические особенности развития ценностных ориентаций детей в периоды перехода в младший школьный и подростковый возраста // Мир психологии и психология в мире. — 1995. — № 3. — С. 36–43.

136. Сбруева А. А. Оновлена парадигма базової освіти на порозі третього тисячоліття (соціально-педагогічний аспект) // Вісник Житомирського державного педагогічного університе-

ту ім. Івана Франка. — 2000. — № 6. — С. 39–43.

137. Сивков С. Н. Единое образовательное пространство малого города как фактор формирования подрастающих поколений // Мир психологии. — 1999. — № 1. — С. 231–244.

138. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в обл. управл. образовательным процессом : [учебное пособие]. — М.: Рос. пед. агентство, 1997. — 264 с.

139. Сікорський П. І. Методологічні підходи до розв'язання суперечностей педагогічного процесу // Шлях освіти. — 1999. — № 2. — С. 5–10.

140. Сковорода Г. С. Твори : у 2 т. — Київ : Обереги, 1994. — Т. 1 : Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. — 1994. — 528 с.

141. Сковорода Г. С. Твори : у 2 т. — Київ : Обереги, 1994. Т. 2 : Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. — 1994. — 480 с.

142. Слободчиков В. И. Образовательная среда : реализация целей в пространстве культуры // Университетский вестник. — СПб., 2002. — С. 5–13.— (Вып. 1).

143. Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. — 1998. — № 6. — С. 3–17.

144. Сокольников Ю. П. Теория воспитательных пространств. — Москва — Белгород, 1998. — 40 с.

145. Сохань Л. В. Життєві кризи особистості : науково-метод. посібник : у 2 ч.— Київ : ІЗМН, 1998. — Ч. 1 : Психологія життєвих криз особистості. — 1998. — 360 с.

146. Степанов Е. Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения // Педагогика. — 2001. — № 4. — С. 14–19.

147. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. — М. : ТЦ Сфера, 2002. — 160 с.

148. Сухомлинський В. Вибрані твори : в 5 т. — Київ : Радянська школа, 1976. — Т. 4 : Павлиська середня школа, Розмо-

ва з молодим директором. — 1977. — 638 с.

149. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи // Шлях освіти. — 1996. — № 1. — С. 24–27.

150. Сухомлинська О. В. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін // Шлях освіти. — 2004. — № 2. — С. 2–6.

151. Титаренко Т. М. Структура нравственного сознания: Опыт этико-философского исследования / Татьяна Михайловна Титаренко. — М. : Мысль, 1974. — 278 с.

152. Ткаченко О. М. Принципи та категорії психології : монографія. — К. : Вища школа, 1979. 199 с.

153. Федоришин Б. О. Особистісні підходи у профконсультації // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : науково-методичний збірник / [ред. кол. І. А. Зязюн (голова) та ін.]. — К. : МО України, ІСДО, ІПППО АПН України, УО Харківської обл. держ. адм., 1994. — С. 136–139.

154. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. — М.: Педагогика, 1989. — 208 с.

155. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности : [избр. психол. тр.]. — М. : Институт практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 512 с.

156. Фельдштейн Д. И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества // Мир психологии. — 2002. — № 1. — С. 9–20.

157. Фіцула М. М. Педагогіка : посібник. — К. : Академія, 2001. — 528 с.

158. Флерина Е. А. Роль материальной сферы в развитии художественно-творческой активности дошкольника. — М., 1921. — С. 10–25.

159. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. — М. : Касталь, 1993. — С. 16– 200.

160. Щелованов Н.М. Особенности ребенка раннего возраста

та // Педология и воспитание. — М. : Работник просвещения, 1928. — С. 45–51.

161. Эльконин Д. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. — 1992. — № 3. — С. 7–14.

162. Эльконин Д. Б. Детская психология. — М. : Учпедгиз, 1960. — 328 с.

163. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. — № 1. — С. 6–20.

164. Эльконин Д. Б. Психология игры: монография. — М. : Педагогика, 1978. — 304 с.

Навчальне видання

Рейпольськ Ольга Дмитрівна,  
Гудим Ірина Миколаївна,  
Зайцева Лариса Іванівна,  
Луценко Ігор Вікторович,  
Луценко Вікторія Олександрівна,  
Цветкова Ганна Георгіївна

**Освітнє середовище закладу дошкільної освіти:  
технології проєктування**

Навчально-методичний посібник

Головний редактор — Т. С. Самиляк  
Технічний редактор — О. М. Корнілов  
Коректор — Ю. С. Лісниченко  
Компютерна верстка — П. А. Грім  
Обкладинка —

**Видано державним коштом. Продаж заборонено.**

Формат 60x84/16. Обл.вид.арк. 8,0 Замовлення №  
Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 196 від 21.09.2000.  
25006, м. Кропивницький, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 32-08-32, 32-17-05  
E-mail: design@imex.kr.ua