

Міністерство освіти і науки України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Актуальні проблеми дошкільної освіти в Україні

Збірник студентських наукових праць

Заснований в 2005 році

Випуск 20

Міністерство освіти і науки України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Актуальні проблеми дошкільної освіти в Україні

Збірник студентських наукових праць

Заснований в 2005 році

Випуск 20

Хмельницький – 2021 р.

УДК 373.2.091.4 (477)

ББК 74.100.5.215.1

А 43

*Рекомендовано до друку рішенням кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол №5 від 05 грудня 2021 року)*

Рецензенти:

Рейпольська Ольга Дмитрівна, завідувач лабораторією дошкільної освіти і виховання, Інститут проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент, м. Київ, Україна

Бабюк Тетяна Йосипівна, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент, м. Кам'янець-Подільський, Україна

А 43 Актуальні проблеми дошкільної освіти в Україні : збірник студентських наукових праць / за заг. редакцією проф. Л.В. Зданевич, доц. Л.С. Пісоцької, Н.М. Миськова, Л. О. Онофрійчук. Хмельницький : ХГПА, 2021. 116 с. + CD.

У збірнику наукових праць представлено статті здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Тематика статей – міжособистісне спілкування дітей у різновіковій групі закладу дошкільної освіти; особливості формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з аутизмом; використання сучасних зарубіжних технологій в освіті України; організаційно-методичні аспекти створення еколого-розвивального середовища в закладі дошкільної освіти; особливості фізичного виховання дітей дошкільного віку; сутність гендерних стереотипів у педагогіці дошкільного дитинства; зміст, форми та методи проведення колективної праці з дітьми дошкільного віку; розвивальний потенціал іграшок із природного матеріалу для дітей середнього дошкільного віку; формування у дітей середнього дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток, у дискурсі дошкільної освіти; формування комунікативних навичок у дітей з аутичним типом розвитку як актуальна проблема; підходи до виховання дітей з особливими освітніми потребами; взаємодія з батьками дітей старшого дошкільного віку як умова реалізації міні-проекту; організація та методика проведення занять з казкотерапії з дітьми дошкільного віку; індивідуальний підхід до дітей з особливими освітніми потребами як важлива умова психолого-педагогічного супроводу; використання літературної спадщини К.Ушинського у практичній діяльності педагогів; аналіз чинників, які зумовляють розлад дефіциту уваги та гіперактивності в дітей раннього віку тощо.

Збірник наукових праць адресований широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, студентам ЗВО, педагогам-практикам.

© Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2021

© Факультет дошкільної освіти та психології, 2021

© Кафедра дошкільної педагогіки, психології та фахових методик, 2021

Базь Анастасія,
здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта;
науковий керівник: **Пісоцька Леоніда Станіславівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету дошкільної освіти,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
м. Хмельницький, Україна

МІЖСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ У РІЗНОВІКОВІЙ ГРУПІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (за ідеями В.О.Сухомлинського)

Постановка проблеми... У навчально-методичному посібнику «Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження» зазначається, що «здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію» складають зміст комунікативної компетентності освітнього напрямку «Мовлення дитини» Базового компонента дошкільної освіти в Україні. А, у свою чергу, розмова виступає інструментом мовленнєвого розвитку дитини, котра носить діалоговий формат міжособистісної взаємодії дитини з однолітками і педагогом [1, с. 42].

Аналіз досліджень з проблеми... Результати досліджень з означеної проблеми дає можливість нам констатувати, що проблему розвитку мовлення, спілкування дітей різного віку в процесі спільної діяльності та його вплив на їхній загальний розвиток досліджували і досліджують А. Богуш, Н. Гавриш, А. Кос, К. Крутій, О. Сас та ін.; ефективність впливу педагога на дошкільників за допомогою старших дітей вивчали Н. Гончар, І. Дьоміна, А. Пісоцька, В. Розгон, М. Сичова та ін.; А. Зданевич, О. Соловійова з'ясували переваги різновікового складу дошкільної групи над одновіковою у розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Теорію мовленнєвої діяльності розробляли такі вчені, як

А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонт'єв, Т. Рябова та інші. Проте специфіка міжособистісного спілкування дітей дошкільного віку в різновікових групах закладу дошкільної освіти (ЗДО) в цих дослідженнях не розглядалася, тоді як педагогічний досвід свідчить, що ускладнення у роботі такого об'єднання дітей відкривають широкі можливості для міжвікового спілкування.

Виклад основного матеріалу... Спільна діяльність вихованців містить значні резерви: в ній здійснюється взаємовплив дітей різного віку, взаємодопомога, навчання молодших старшими. Постійне спілкування молодших дітей зі старшими формує їхні дружні взаємини, турботу, самостійність. Особливого значення набуває приклад старших для молодших.

В. Сухомлинський обґрунтував життєздатність і доцільність різновікових колективів вихованців: «...Мають бути не тільки одновікові, а й різновікові групи дітей», «у колективі з різним віком вихованців можуть бути такі ж багаті спільні інтереси, як і в колективі одного віку» [6, с. 58]. Педагог неодноразово зазначав: «людина найкраще виховується тоді, коли вона дбає про інших» [4, с. 132]. Цей принцип добре реалізується в різновікових дитячих колективах, коли старші діти опікуються молодшими. З іншого боку, Василь Олександрович наголошував, що «педагогові працювати в таких колективах досить складно, позаяк діти різного віку мають різні рівні розвитку» [3, с. 56]. Тож украй необхідні вміння втілювати новітні ідеї виховання у конкретні технології, володіти гнучкою методикою організації діяльності дітей у різновікових угрупованнях, системно підходити до реалізації освітньо-виховних завдань.

Формування навичок позитивного спілкування можливо лише за умови спільної діяльності дошкільнят. Для цього необхідно забезпечити внутрішні і зовнішні чинники, які активізують таке спілкування. До внутрішніх чинників відносимо вдосконалення мовлення дітей як важливий засіб спілкування та актуальність потреби у спілкуванні для кожної дитини. Зовнішніми чинниками спілкування є створення в різновіковій групі розвивального середовища, яке сприяє активній взаємодії молодших і старших.

Особлива роль у навчанні дошкільника належить дорослому. Він є для дитини основним джерелом знань, зразком для наслідування. В. Сухомлинський, ставлячи великі вимоги до педагога різновікової групи, одним із основних його умінь вважав уміння проникнути в духовний світ дитини: «Деся у найпотаємнішому куточку серця в кожної дитини своя струна, вона звучить на свій лад, і щоб серце озвалося на моє слово, потрібно самому настроїтися на тон цієї струни» [5, с. 103-104].

Отож всебічний розвиток особистості дитини у процесі навчання визначається взаєминами дітей і педагогів, а також дітей між собою. Взаємини дітей різного віку формуються під час їхньої спільної діяльності.

У ЗДО взаємини вихователя з дітьми носять, як правило, або діловий, або ігровий характер. У діловому спілкуванні головним є інтерес дитини до предметів і дій з ними. Ситуативно-ділове спілкування – провідна форма взаємин з дорослими у молодших дошкільників. У старшому дошкільному віці воно виходить за межі безпосередньої ситуації, стає неситуативним – діловим або особистісним. Мотивом спілкування є пізнання предметного світу і світу людських стосунків. На всіх етапах дитинства важливе місце займає емоційне ситуативно-особистісне спілкування дитини з дорослим. Довіра дитини до вихователя, їхня емоційна близькість є обов'язковою умовою успішності ділових взаємин. У грі взаємини дітей і дорослих носять характер партнерства. І в тому, і в іншому випадку вихователь може здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив на кожну дитину, враховуючи вікові та індивідуальні психологічні особливості дошкільників, характер їх ігрових, ділових і міжособистісних взаємин.

У дошкільних навчальних закладах використовуються фронтальні, групові та індивідуальні форми організації педагогічного процесу, які дозволяють по-різному будувати взаємини педагога з дітьми та дітей між собою. Фронтальні форми роботи дають можливість педагогу одночасно впливати на велику кількість дітей. На перший план тут виходять взаємини: вихователь – група, коли стосунки між дорослим і дитиною позначені багатьма факторами. Завдання, які пред'явлені усім дошкільникам, кожна дитина повинна зрозуміти і сприйняти як особисте звертання до

неї. В умовах різновікових груп важко так сформулювати учбове завдання, щоб воно відповідало рівню всіх дітей. Молодші діти, як правило, погано сприймають завдання, які до них особисто не звернені, а якщо й сприймають, то не завжди вірно їх розуміють, тому часто замінюють своїми. У зв'язку з цим при фронтальних формах роботи в умовах різновікової групи ділові взаємини встановлюються у педагога тільки з частиною дітей, як правило, найбільш активних і самостійних. Інші діти або виконують завдання на основі наслідування, або підмінюють своїм. Хоча діти частково засвоюють матеріал, однак процес розвитку їх здібностей може утруднюватись.

В умовах різновікової групи можливості використання фронтальних форм роботи мають обмеження. Вихователь повинен враховувати особливості дітей різного віку, тобто в полі його зору мають бути не тільки група в цілому, а й вікові підгрупи. Найбільший педагогічний ефект у цих умовах дають форми роботи, які охоплюють невеликі вікові підгрупи дітей. І хоч така організація навчання дещо ускладнює роботу вихователя, вона дозволяє досягти значних результатів, оскільки створює сприятливі умови для взаємодії педагога з дітьми та дітей між собою.

Різний стиль взаємин і взаємодія педагога з дітьми залежить від форм організації навчання. Фронтальне навчання, як правило, породжує авторитарний тип спілкування, тому що можливості прямого контакту з дітьми дуже обмежені. При груповому навчанні, яке охоплює вісім – дванадцять дітей, існує більш тісний зв'язок, що будується на діалозі педагога з дітьми.

У різновікових групах створюються сприятливі умови для спілкування молодших дітей зі старшими. В групах, укомплектованих таким чином, дитина два роки знаходиться в ролі молодшої і два – старшої за віком дитини. Це надзвичайно важливо для розвитку дошкільників, які у молодшому віці потребують індивідуального спілкування з більш старшими. В зв'язку з цим особливого значення як засіб спілкування набуває цілеспрямоване формування дитячого мовлення.

Особливо цінним є міжвікова взаємодія дітей, яка дає змогу використовувати фактор взаємонавчання, яке може бути більш дієвим, ніж прямий вплив на дітей з боку педагога.

При об'єднанні дітей різного віку, коли старші вже мають певний досвід, знання, уміння, а молодші тільки набувають та оволодівають таким досвідом, виникають умови для взаємонавчання та взаємовиховання. Краще за все це відбувається у грі. Відомо, що одна і та сама іграшка може спричинити суперечку, а може об'єднати дітей. Це залежить насамперед від умілого керівництва грою з боку дорослого. Не можна забувати, що у всіх дошкільнят, не зважаючи на вік, інтерес до іграшки залишається однаково великим, а вміння поступатися, ділитися одразу не приходять. Для успішного розвитку мовлення дітей потрібне продумане керівництво діяльністю дітей з боку вихователя, роль якого значно зростає. Тож вихователь має передбачити такі спільні ігри, де б старші малята привчалися керувати іграми менших, піклуватися, щоб у них були іграшки, і всім без винятку було весело та цікаво. Але й тут зауважимо: дітям старшого віку важко знайти для менших партнерів доцільну й посильну роль у грі. Тому конфлікти можуть спалахувати і через різне ставлення дітей до правил самої гри. Меншим подобається процес ігрових дій, а старші потребують, щоб були дотримані певні умови. Без допомоги педагога тут не обійтись.

Згуртуванню групи також допомагають іграшки, які діти приносять з дому. З'являються нові грані спілкування. Власник іграшки в певний спосіб починає впливати на сюжет гри.

Спільні ігри, інші види дитячої діяльності, радість від можливості бути разом і цікаво проводити час є основою гармонійних стосунків дітей. Коли все гаразд, молодші діти охоче покладаються на допомогу старших, чекають на їхнє схвалення, посилаються на них, як на авторитет. А старші діти опікуються молодшими, граються в їхні улюблені забавки. Статус дівчаток у різновіковій групі вищий за статус хлопчиків. Дівчат частіше вибирають для спільної діяльності, самі вони легше й охочіше вступають у контакт з молодшими дітьми. Люблять вибирати собі «підшефних» дітей, допомагати їм, опікуватися ними. Тому в практиці дошкільного закладу педагоги частіше спираються на допомогу дівчаток.

Сприяє налагодженню взаємодії між дітьми і конструктивна діяльність. Її зміст будують на доступних усім дітям засобах дій. Це

наприклад, уміння розміщувати елементи конструктора в різному просторовому положенні, що дає змогу створювати різноманітні конструкції. Попередній розподіл матеріалу забезпечує взаємини, ґрунтовані на рівноправній участі в спільній діяльності старших і молодших дітей. Крім того, розподіл матеріалу робить доступним зміст роботи для обох партнерів. Наприклад, старша дитина розпочинає будівлю (будує фундамент будинку, опори мосту тощо), тобто виконує найбільш складний етап роботи, а далі її продовжує молодша. Таким чином, налагоджується співробітництво дітей різного віку. Безумовно, таким типом співробітництва діти повинні оволодіти під безпосереднім керівництвом дорослого. Найбільш простий засіб, що допоможе побудувати взаємини різновікових дітей, – це конструювання за зразком. Зразок дорослого і пояснення до нього дозволяють регулювати зміст діяльності: від простих до найбільш складних форм. Поступово, оволодівши засобами взаємодії, діти навчаються будувати гру самостійно.

Характер взаємодії дітей проявляється в особливостях їх спілкування між собою та здатності узгоджувати свої дії у процесі спільної діяльності. Взаємодія, що ґрунтується на співпраці, взаємній симпатії та прихильності, не лише робить діяльність ефективною, але й сприяє особистісному зростанню кожної дитини групи, тоді як навіть окремі прояви зверхності, домінування, агресивності, суттєво порушують загальну атмосферу.

Правильно організоване різновікове спілкування дітей між собою глибоко впливає на хід їх психічного та соціального розвитку. Стосунки старших дітей з молодшими сприяють формуванню товариських взаємин, взаємодопомоги. Спілкування дітей у групах з контрастним комплектуванням складається більш сприятливо, ніж у групах одновікових дітей. Діти-погодки частіше конфліктують, оскільки зовнішньо вони мало чим відрізняються один від одного, а їхні можливості досить різні. В зв'язку з цим часто виникають ситуації, коли старша дитина ставить завищені вимоги до молодших товаришів. У групах з контрастним комплектуванням різниця можливостей очевидна самим дітям. У цій ситуації старші з задоволенням надають допомогу молодшим, захищають їх. Цей факт є одним із аргументів на користь контрастного спілкування дітей в різновікових групах. Постійний

соціальний статус дошкільника у різновіковій групі урізноманітнюється водночас позицією як старшого, так молодшого серед дітей, що важливо для формування соціальних навичок взаємодії, вміння радитись і отримувати допомогу від старших, а також допомагати меншим. Педагогічне керівництво навчально-виховним процесом у різновікових групах спрямовується на організацію спільного життя дітей, їхнє спілкування, взаємодію, що впливає на моральне виховання, сприяє формуванню товариських взаємин. Василь Олександрович наголошував: «Дружба з малюками – дуже важлива сторона виховання моральної самосвідомості» [4, с. 238].

Організуючи спілкування дітей під час нескладних трудових дій, особливу увагу приділяли ситуаціям, коли робота дошкільнят стає потрібною, корисною для інших. У цьому випадку характерним є інтерес менших до нової – більш складної, а тому привабливої для них діяльності. Малята хочуть все робити «як великі діти». Бажано, щоб вони могли задовольнити своє бажання. Тому для самообслуговування, прибирання іграшок чи шаф об'єднували маленьких дітей зі старшими. Зрозуміло, що такі «наставники» самі мають бути організованими, охайними, працелюбними. Неприпустимо перекладати на старших дітей обов'язки молодших або навпаки. Взаємодопомога має насамперед виховну мету. Намагаючись сприяти виробленню партнерських взаємин у діяльності, педагог має взяти до уваги такі моменти:

1. Об'єднуючи дітей для спільної діяльності, вихователь повинен орієнтуватися на їхні бажання. Разом з тим, щоб урізноманітнити дитячі об'єднання, поглибити інтерес один одного доцільно вдаватися інколи до випадкового добору дітей у підгрупи. І як зауважував В.О.Сухомлинський: «Різновікові колективи повинні бути справою добровільною. Тут недопустиме будь-яке прикріплення одного до другого» [3, с. 596].

2. Якщо підгрупа дітей різного віку виконує якесь одне завдання, необхідно допомогти визначитися із тим внеском у спільну справу, який має зробити кожен, особливо це важливо для дітей молодшого віку.

3. Обговорюючи з дітьми результати роботи, варто наголосити, що успіх став можливим завдяки спільній роботі всіх членів команди, провести «хвилинку подяки».

4. Надзвичайно результативною є робота дітей у парах: молодша і старша дитина. У такому складі вони можуть виконувати різні трудові доручення, гратися, навчатися. При цьому важливо враховувати психологічну сумісність учасників пар.

Отже, якщо педагог зуміє правильно налагодити дитячі взаємини, у різновіковій групі дошкільнятам буде навіть краще й цікавіше, аніж у гурті однолітків. Головне, щоб кожний член дитячого гурту почувався, так би мовити, на своєму місці. І розумів: його люблять, поважають, без нього будуть сумувати. Правильно організоване спілкування дітей між собою глибоко впливає на їх психічний розвиток та створення умов для гармонійного спілкування дітей у різновікових групах. І як радить нам видатний педагог, Василь Олександрович: «Піклуватися про те, щоб у колективі панувала атмосфера співучасті, співчуття до лиха, незгод, прикрощів...».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження. Упорядник : О. Г. Косенчук, І. М. Новик та інші. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 240с.

2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. Т. 1. К.: Радянська школа. 1976.

3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. Т. 2. К.: Радянська школа. 1976. Том 2

4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. Т. 5. К.: Радянська школа. 1976.

5. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981.

6. Сухомлинський В. О. Праця і моральне виховання. К.: Радянська школа. 1962.

Берекець Тетяна,
здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта;
Науковий керівник: **Савіцька Галина Іванівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

Згідно з визначенням К. С. Лебединської, аутизм є недостатньо ясною патологією центральної нервової системи генетичного або екзогенного походження, при якій ускладнюється формування емоційних контактів дитини з зовнішнім світом, що зміщує хід всього його психічного розвитку і грубо створює перешкоди для адаптації.

«Керівництво з діагностики та статистики психічних розладів» п'ятого перегляду (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-V), розроблене і опубліковане Американською Психіатричною Асоціацією (American Psychiatric Association) 18 травня 2013 року, об'єднує нижченаведені 4 розлади з минулого видання (DSM-IV) в одне – розлад аутистичного спектру:

- аутизм (аутистичний розлад);
- синдром Аспергера;
- дитячий дезінтеграційний розлад;
- первазивні порушення розвитку без додаткових уточнень.

В відповідно з цією інформацією ми використовуємо терміни «аутизм» і «РАС» в нашій роботі як синонімічні поняття.

Аутизм часто поєднується з іншими порушеннями. Значна частина людей та дітей з РАС (від 25 до 50%) мають супутню розумову відсталість, часто у них є розлади моторики і координації, проблеми з шлунково-кишковим трактом, порушення сну. Для людей з РАС також характерні особливості сприйняття інформації, труднощі з концентрацією уваги і дратівливість [2]. Таким чином, у розвитку дітей з розладами аутистичного спектру присутній ряд

факторів, що впливають на процес формування комунікативних навичок.

Труднощі в розвитку комунікативної сфери дітей даної нозології полягають в тому, що, як показують дослідження вчених (Е. Р. Баенская, Ю. В. Безсмертна, О. Б. Богдашина, Л. Каннер, С. Ю. Коноплястий, К. С. Лебединська, М. М. Ліблінг, Т. І. Морозова, С. С. Морозова, О. С. Нікольська, М. В. Різдяна, Т. В. Скрипник, В. В. Тарасун, А. В. Хаустов, М. К. Шеремет, Д. І. Шульженко та ін.), дитина з аутизмом відчуває специфічні труднощі в розумінні самої ситуації спілкування і вміння адекватно використовувати наявні у нього комунікативні навички.

Розглянемо особливості формування даних навичок більш докладно. Навички прохання чи вимоги, коментування, запиту і повідомлення інформації, залучення уваги можуть повністю бути відсутнім в зв'язку з відсутністю мотивації спілкування з дорослими і не сформованістю експресивної мови (від наявності окремих слів, складів, вокальних реакцій до повної відсутності мовлення). Замість звернення до дорослого дитина може брати його за руку і підводити його до бажаного предмету, тобто користуватися рукою дорослого для своїх цілей, при цьому не бажаючи взаємодії з дорослим. Комунікативні навички нейротипічних дітей розвиваються в процесі взаємодії з навколишнім світом, в тому числі в процесі гри, в той час як діти з аутизмом найчастіше не виявляють інтересу до ігор інших дітей, ігор, заснованих на взаємодії з оточуючими, спроби дорослого включитися в гру дитини можуть сприйматися ними негативно.

Дитина з аутизмом може висловлювати свої бажання і потреби, емоції та почуття через незвичайну або проблемну поведінку (крик, агресія тощо), і в такому випадку значення цієї поведінки розуміють часто тільки близькі люди. В деяких випадках діти з розладами аутистичного спектру опираються тому, щоб їх брали на руки, обіймали, цілували дорослі, частіше за все це пов'язано з особливостями кінестетичних відчуттів дитини, ці дії можуть викликати у нього неприємні реакції. Дана особливість перешкоджає вираженню прихильності дитини до кого-небудь за допомогою руху. Також у таких дітей може бути порушено розуміння емоцій і почуттів.

Одним з головних діагностичних показників наявності аутизму є відсутність реакції дитини на власне ім'я (за умови збереження слуху). Вона може не реагувати на оточуючих, навіть якщо вони звертаються до неї. Таким чином, найчастіше спочатку навик соціальної відповідної реакції відсутній.

Також у дітей з аутизмом присутній ехолалія. На відміну від ехолалії, що виявляється у дітей в нормі і що допомагає їм освоювати рідну мову, у дітей з аутизмом вона може повністю заміщати звернену мову, оскільки вони «заціклюються» на одних і тих же фразах, не пов'язаних з ситуацією спілкування. Це заважає розумінню їх висловлювань і тим самим перешкоджає формуванню навички вербального діалогу. Але необхідно відзначити, що в разі організації корекційної роботи з дитиною наявність ехолалії є опорним умінням, на основі якого можна формувати комунікативні навички.

Невербальні засоби комунікації, такі як зоровий контакт, жести діти, як правило, без спеціального навчання не застосовують, найчастіше вони можуть не розпізнавати невербальні сигнали іншої людини.

У більшості випадків, коли дитина з аутизмом намагається слухати, що говорить дорослий, вимога подивитися в очі викликає у неї тривогу і заважає можливості дитини слухати. Б. Нейсон визначає наступні причини цього:

1. При аутизмі у дітей часто зустрічаються порушення слухового сприйняття. Дослідження показують, що коли люди з аутизмом дивляться на інших людей, то вони найчастіше дивляться на рот, а не на очі, оскільки так їм простіше розібрати, що говорить інша людина.

2. Деякі діти з аутизмом використовують периферичний (бічний) зір, оскільки для них прямий погляд на щось сприймається як надто інтенсивний. В результаті, коли такі діти дивляться на співрозмовника, здається, що вони дивляться в іншу сторону.

Погляд в очі сприймається ними як лякаючий. Таким чином, коли дорослий змушує дитини дивитися прямо в очі, дитина починає відчувати перевантаження і відволікається від адресованої йому мови [3].

Також у дітей з аутизмом спостерігаються труднощі з дотриманням дистанції і особистого простору. Дослідження американських вчених Д. П. Кеннеді і Р. Адолфс показали, що переважна більшість дітей з аутизмом (79%) не усвідомлюють, що стоять дуже близько до співрозмовника і більш схильні вторгтися в особистий простір в порівнянні з їх типово розвиваються однолітками. Такі діти набагато частіше торкаються до інших людей незвичайним чином, проходять між двома людьми, коли ті розмовляють, не усвідомлюють, коли говорять дуже голосно або шумлять [1].

Отже, мовний онтогенез дітей з розладами аутистичного спектру має ряд особливостей, обумовлених тріадою проблем, характерних для дітей з аутизмом: порушення соціалізації, порушення комунікації, стереотипна поведінка та інтереси. З огляду на дані особливостей комунікативні навички формуються не в повному обсязі, спотворено або діти зовсім не можуть опанувати ними безкоррекційної допомоги.

Формування комунікативної діяльності аутичних дітей - надзвичайно складний корекційний етап в процесі якого формуються необхідні для їх особистісного розвитку інформативно-пізнавальні, комунікативно-регуляторні, комунікативно-афективні передумови для порозуміння з оточуючими дітей людьми, зважаючи на те, що аутичні діти можуть як володіти мовленням, так і бути повністю мутичними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агафонова Е. Л., Григорян О. О. Педагогічне обстеження дітей молодшого шкільного віку з синдромом дитячого аутизму: (характеристика по результатам діагностичного та динамічного обстеження). *Корекційна педагогіка*. 2006. № 1. С. 12-30.
2. Аршатская О. С. Психологічна допомога дитині раннього віку при формується дитячому аутизмі. *Дефектологія*. 2005. № 2. С. 46-56.
3. Астапов В. М. Спотворене психічний розвиток. *Введення в дефектологію з основами нейро-і патопсихології*. М., 1994. С.114-119.

Голод Анастасії,
здобувачка освіти другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта;
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Науковий керівник: **Машкіна Людмила Андріївна,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ЗАРУБІЖНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ УКРАЇНИ

Стрімке зростання духовного самовизначення українського народу, розвиток інновацій в умовах посилення інтелектуалізації праці, вимагають від нас створення системи освіти, заснованої на національно-культурних традиціях, враховуючи спадщину вітчизняної і світової педагогіки. Радикальні соціально-економічні зміни призвели до виникнення нової парадигми освіти, одним з головних постулатів якої є потреба в розвитку інноваційного потенціалу суспільства. Життя вимагає людей нового типу, здатних системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати правильні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання. Для вирішення цього завдання потрібні нові підходи, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності. Для того, щоб виховати інноваційну людину, сама освіта повинна бути просякнута нововведеннями, в ній повинен превалювати дух творчості, постійного пошуку, використання нових систем, а також зарубіжних.

На основі вивчення наукової літератури з'ясовано, що для оновлення освіти в Україні, зокрема дошкільної ланки, характерною є тенденція розвитку інноваційних технологій. Адже, світ не стоїть на місці, змінюються потреби, що зумовлює також модернізацію змісту, форм та методів виховання і навчання дітей. Разом з тим, розробляються і апробуються нові освітні гуманістичні системи, з'являються різні моделі закладів дошкільної освіти. Вихователі творчо і креативно підходять до впровадження

педагогічних зарубіжних технологій.

Для вирішення найскладніших проблем сучасного навчання і виховання науковці часто звертаються до історичної педагогічної спадщини. Слід зауважити, що впровадження в систему дошкільної освіти ряд зарубіжних систем, прийомів і принципів, форм організації життєдіяльності дітей в закладі освіти, може значно збагатити та примножити вітчизняну модель дошкільної ланки. Важливим аспектом є те, що для ефективності необхідно не лише вміти втілити в життя зарубіжний досвід, але і знати й розуміти представленість цього досвіду в контексті цілісності системи освіти того чи іншого автора, звернувши увагу на історію, культуру і традиції його країни.

У практиці освітньої системи почали функціонувати альтернативні дошкільні заклади, оновлені за змістом і напрямками навчально-виховної роботи, що орієнтуються на нетрадиційні системи виховання та інноваційні педагогічні технології. Вихователі звертаються до теорії і практики видатних вітчизняних педагогів не лише на загальнометодологічному теоретичному рівні, а й на рівні конкретних технологій, що можуть допомогти вирішити завдання дошкільної освіти (С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський та ін.).

Важливу місце у розвитку дошкільної освіти зарубіжжя посідає вальдорфська педагогіка. Популярності набувають Вальдорфські вільні школи, засновані у Вальдорф-Асторії Р.Штейнером (1861-1925). Їх ще називають Штейнерівськими. Ця система є гуманістичною за своїм теоретичним змістом й антиавторитарна за формою. Головним її принципом є розвиток здібності відчувати, вміння творчо ставитися до життя, знання природи, суспільства і художнього смаку. Навчальні заклади даного напрямку є цілісним соціально - педагогічним організмом, заснованим на ідеї виховання людини як вільної особистості, котра бере активну участь у соціальному житті.

Програму Р.Штейнера називають педагогікою росту, терапії дитини, гуманістичною або антропософічною. Пізнання людини – це наукова основа вальдорфської педагогіки. У центрі її – образ людини як фізичної, душевної та духовної істоти. З філософських засад життя виходять головні ідеї штейнерівської педагогіки – цілісного розвитку дитини, зв'язку розвитку з навколишнім

соціальним середовищем, ролі спільного емоційного життя дорослого і дитини. Сам автор визначав антропософію як шлях пізнання, що прагне духовну суть людини привести до духовного у Всесвіті. Вона виникає в людині як потреба серця [47].

Антропософія – це усвідомлення своєї людяності. За Р.Штейнером, людська істота має не лише видиме фізичне тіло, а й інші надчуттєві елементи (ефірне, астральне тіла і «я»). Новонароджена дитина – це лише фізичне тіло, яке несе в собі тільки задатки людського, саме людське у ньому виховується на підставі наслідування. Особистість формує все, що оточує дитину: світ предметів і думок, вчинків, почуттів дорослих.

Головне завдання виховання у системі вальдорфських шкіл – привести дитину до вільного і плідного самовизначення. Мету і зміст освіти визначають не потреби виробництва чи політики (ці чинники враховуються, але вони не є вирішальними). Р.Штейнер пропонує визначати у кожному випадку конкретні завдання виховання, орієнтуючись на розвиток дитини, а соціально-культурна дійсність дає свій матеріал і свої обмеження. Педагог передусім орієнтується на потреби дитини, а не на потреби суспільства. Тому вальдорфські школи та дитячі садки називають ще вільними. Завдяки гуманістичній спрямованості і цілісному підходу вальдорфську педагогіку називають духовно-науковою екологією дитинства.

Великий вплив на розвиток дошкільної освіти за рубежем здійснює теорія виховання і розвитку Марії Монтесорі. Її методика базується на психолого-педагогічній системі індивідуального виховання дітей дошкільного віку.

В основу цієї системи покладено: особистісно-орієнтована мета, тобто дитина – в центрі виховання, творчо-продуктивний зміст навчання, свобода у вихованні. Її нова філософія виховання, заснована, з одного боку на власних спостереженнях за дітьми, а з другого – на гуманістичних традиціях Ж.-Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Ф.Фребеля, які підкреслювали особливу значущість вродженому потенціалу дитини та її здатності розвиватися в умовах свободи і любові. Своєрідність полягає в тому, що дитинство виступає не тільки періодом життя, а як «інший полюс природи людини», при цьому, дорослий залежить від дитини настільки, наскільки дитина

залежить від нього. Мета виховання – сприяти виявленню дедалі нових законів життя дитини. Варто звернути увагу на те, що філософська концепція індивідуального виховання М.Монтессорі не тотожна філософії індивідуалізму, вона переконливо розкриває закономірності формування вміння жити в суспільстві – згуртування в соціальне ціле, що пов'язане з розвитком духовної потреби щодо поваги до індивідуальності і прав людей [21]. Цілісність психолого-педагогічного підходу до розвитку особистості, опора на самостійність та індивідуальність, віра у величезні потенційні можливості розвитку дитини – ці головні ознаки педагогічної теорії і практики М.Монтессорі завоювали всесвітній авторитет у педагогів-гуманістів.

Вищезгадані гуманістичні педагогічні теорії є провідними у зарубіжній дошкільній освіті, важливими проблемами якої є когнітивний розвиток дитини, рівність у здобутті дошкільної освіти, поліетнічне виховання, розробка адекватних програм виховання та навчання, нових методів, роль вихователя у розвитку дошкільників, а також їх фахова підготовка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). 2021. 37с.
2. Дичківська І. М. Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія: навч.-метод. посіб. Київ: Слово, 2006. 303 с.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 352 с.
4. Машкіна А. А. Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій в дошкільних закладах. Хмельницький : ТОВ НВП «Еврика», 2004. 204 с.

Гончарук Віталіна,
здобувачка освіти другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта;
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Науковий керівник: **Розгон Вікторія Вікторівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ ЕКОЛОГО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Успішність екологічного виховання дошкільнят великою мірою залежить стану предметно-просторового середовища. Еколого-розвиваюче середовище має бути продуманим, ретельно спланованим, щоб надати найбільший вплив на процес формування основ екологічної культури. Комплексний підхід до створення такого середовища у ЗДО передбачає роботу у кількох напрямках.

По-перше, це грамотне озеленення території ЗДО та утримання її у належному санітарному стані. Для запобігання прогулянкам на екологічно несприятливих ділянках складено екологічний паспорт території та приміщень, проведено репланування ділянок для зниження рівня шуму, запиленості. Розвитку інтересу дітей до природи сприяє створення на території різних об'єктів для спостережень, практичної та дослідницької діяльності: пташине дерево, куточок лісу, екологічна стежка, город лікарських рослин [1, с. 54].

По-друге, максимально можлива екологізація дітей навколишнього предметного середовища: застосування екологічно безпечних матеріалів, озеленення приміщень та коридорів. В оформленні широко використовуються природні матеріали, багато зелені, дитячих виробів, прикрас, зроблених руками співробітників та батьків, що сприяє створенню домашньої затишної обстановки у ЗДО. Створюючи умови розвитку дітей, педагоги дотримуються принципу: доступно, зручно, цікаво [1, с. 84].

По-третє, створення умов безпосереднього спілкування дітей із природою. До основних принципів дошкільної освіти, зазначених у ДОСДО (Державний освітній стандарт дошкільної освіти), включаються: підтримка ініціативи дітей, формування пізнавальних інтересів і пізнавальних дій дитини на різних видах діяльності.

Отже, безпосереднє спілкування із природою – відмінний засіб розвитку пізнавальної активності дітей. Центром роботи з екологічного виховання у ЗДО є екологічний блок «Мурашник». Тут є невеликий екологічний клас, зимовий сад, зоологічна кімната, пташиний двір та підводне царство, лабораторія дослідів, куточок фенолога та музей природи. Найголовніше, чому навчаються тут дошкільники – це здатність співчувати, співпереживати, дарувати кохання та турботу живим вихованцям. Крупиця за крихтою в дитячі серця закладається гуманне ставлення до природи. Під керівництвом вихователя-еколога дошкільнята з чотирьох років навчаються доглядати рослини і тварини, заготовляють корми і вирощують квіти. У спеціально обладнаному екологічному класі проводяться заняття та елементарні досліді. А діти привчаються сприймати природні об'єкти як живі, наділяють їх здатністю мислити, розмовляють з ними. Враження від рідної природи, отримані у дитинстві, надовго залишаються у пам'яті, створюють міцну основу подальшого її пізнання [1, с. 61].

І останній напрямок, який отримав розвиток порівняно нещодавно: оснащення ЗДО сучасними технічними засобами та навчальними посібниками. У спеціально створеному інтерактивному кабінеті є ноутбуки, проектор, інтерактивна дошка, відеотека, інтерактивна гра «Наураша в країні Наурандії», лабораторне обладнання для проведення найпростіших хімічних дослідів та дослідів із рослинами. Педагогами активно використовуються світлові пісочні столи для створення разом із дітьми мультфільмів та слайдів екологічного змісту.

Дошкільнята з величезним інтересом дивляться на навколишній світ, але бачать не все, іноді навіть не помічають головного. А якщо поруч дорослий, який дивується разом із ними, вчить не лише дивитись, а й бачити, діти захочуть дізнатися ще

більше. Підтримуючи та розвиваючи цей інтерес, педагог може виховати у дітей багато позитивних якостей особистості.

За останні десятиліття розроблено методика екологічної освіти дошкільнят. Як її базовою основою виступила традиційна методика ознайомлення дітей із природою.

Основні цілі та завдання сучасної методики екологічної освіти спрямовані на формування у дітей дошкільного віку формування екологічної культури, яка включає в себе усвідомлене та розумне ставлення до природи та її об'єктів, до людей, які охороняють та творять її; розуміння цінності життя та здоров'я та їх залежності від стану навколишнього середовища. Тобто це усвідомлення своїх умінь творчо взаємодіяти зі світом природи [2, с. 33].

Однією з умов реалізації системи екологічної освіти в ЗДО є правильна організація та екологічно розвиваючого середовища, яка повинна сприяти не тільки пізнавальному, естетичному та моральному розвитку, а й формуванню екологічно грамотної поведінки в природі, безпечної як для самої природи, так і для дитини.

Еколого-розвиваюче середовище – це поняття, яким позначаються спеціальні місця у ЗДО, де природні об'єкти згруповані певним чином, і які можна використовувати у педагогічному процесі екологічного виховання дітей.

Щоб освітній простір виступав як розвиваюче освітнє середовище, в ході взаємодії компонентів, що входять до нього, воно має набути певні властивості, такі як гнучкість, безперервність, варіативність, інтегрованість, відкритість, установку на спільне діяльне спілкування всіх суб'єктів освітнього процесу.

Еколого-розвиваюче середовище в ЗДО має сприяти:

- пізнавальному розвитку дитини;
- еколого-естетичному розвитку;
- оздоровленню дитини;
- формуванню моральних якостей;
- формуванню екологічно грамотної поведінки;
- екологізації різних видів дитячої діяльності [2, с. 38].

Створюючи еколого-розвивальне середовище, необхідно враховувати період навчання, сезонність.

Модель екологічного розвивального середовища ЗДО включає такі компоненти: куточок природи, куточок з експериментування, центр дидактичної гри, куточок книги, наочний і демонстраційний матеріал, оформлення групового простору, куточок з театралізованої діяльності, групова ділянка, клумби та город.

Висновки. Таким чином, шляхом створення еколого-розвивального середовища досягається головна мета екологічного виховання – сформувати у дітей цілісний погляд на природу та місце людини в ній, закласти основи екологічної культури, виховати бажання брати участь у практичній природоохоронній діяльності, здатність любити навколишній світ та дбайливо ставитися до нього. Методичний пошук вихователів щодо створення еколого-розвивального середовища в сучасному ЗДО повинен здійснюватися у напрямі особистісно-орієнтованого та варіативного підходу до дітей. Необхідний творчий підхід до навчання та виховання дітей у даному напрямку, пошук та впровадження нових технологій всього навчально-виховного процесу. Кожна дитина індивідуальна і унікальна і наше завдання зберігати і розвивати цю індивідуальність і створювати такі умови для її життя, розвитку та навчання, щоб найбагатше емоційно-чуттєве сприйняття світу дозволило малюкові стати людиною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Беленька Г. В. Дошкільнятам про світ природи: Старший дошкільний вік: навч.-метод. посіб.. Київ: Генеза, 2013. 112 с.
2. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма автор. колектив; науковий керівник К. А. Крутій. Запоріжжя: 2016. 160 с.
3. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоskalенко та ін.; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Міністерство освіти і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
4. Навчання і виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: актуальні питання теорії і методики за заг. ред.

О.О. Максимової, М.А. Федорової. Житомир: 2016. У 2-х ч. Ч. I. 216 с.

5. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін.; [за ред. Р.О. Семенової]. Київ--Кіровоград : 2014. 228 с.

6. Ощуркевич Н. Сучасні педагогічні технології формування природничоекологічної компетентності дітей дошкільного віку Педагогічний процес: теорія і практика. 2018. Вип. 1-2. С. 65-72. URL:: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>

7. Тарапака Н.В., Мартін А. М. Педагогічні ідеї В. О. Сухомлинського в практиці сучасного закладу дошкільної освіти: навчально-методичний посібник. Кропивницький , 2018. 100 с.

Гринчук Олеся,

здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Науковий керівник: **Розгон Вікторія Вікторівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

м. Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільний вік – це період первинного складання особи, період розвитку особових механізмів поведінки. Перші 7 років життя дитини характеризуються інтенсивним розвитком всіх органів і систем. Дитина народжується з певними успадкованими біологічними властивостями, у тому числі і типологічними особливостями основних нервових процесів (сила, врівноваженість і рухливість). Тому дуже важливо створити такі умови і так організувати виховання, щоб було забезпечено бадьорий, позитивно емоційний стан дитини, повноцінний фізичний і психічний розвиток.

Теорія фізичного виховання враховує психофізіологічні особливості дітей дошкільного віку: можливості працездатності організму, виникаючі інтереси і потреби, форми наочно-дієвого, наочно-образного і логічного мислення, своєрідності переважаючого виду діяльності у зв'язку з розвитком якої відбуваються найголовніші зміни в психіці дитини.

Фізичний розвиток у ранньому та дошкільному віці характеризується безперервною зміною основних антропометричних показників: довжини та маси ваги, окружності голови, грудної клітини. Довжина тіла дитини за перший рік життя збільшується у середньому на 20-25 см. Наприкінці першого року життя цей показник складає 74-75 см. 3-5-річна дитина підрастає за рік на 4-6 см. У 6 років ці темпи значно збільшуються і за рік дитина підрастає на 8-10 см. Це пов'язано з ендокринними змінами, що відбуваються в її організмі. Наприкінці дошкільного віку довжина тіла у порівнянні з новонародженими збільшується у 2-2,5 рази [4].

Фізичне виховання дітей дошкільного віку вирішує багато загальновиховних завдань. Фізичні вправи сприяють пізнанню навколишнього світу, розвитку органів чуття, координації рухів, морально-вольових якостей (сміливості, відповідальності, наполегливості та ін.). Загартовуючі процедури, оволодіння рухами, участь у рухливих і спортивних іграх виховують цілеспрямованість, самостійність, формують уміння управляти своєю поведінкою і своїм тілом. Колективні ігри допомагають вихованню дружніх і товариських стосунків, налаштованості на спільні дії, розвивають уміння взаємодіяти, адекватно оцінювати ситуацію, себе і партнерів. Відчуття краси і доцільності рухів тіла, звичка до чистоти й акуратності сприяють вихованню естетичних почуттів [3, с.167].

Метою фізичного виховання є формування у дітей навичок здорового способу життя. Для вирішення завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку використовуються: гігієнічні чинники, природні сили природи, фізичні вправи. Повноцінне фізичне виховання досягається при комплексному застосуванні всіх засобів, оскільки кожен із них по-різному впливає на організм людини. Гігієнічні чинники (режим занять, відпочинку, живлення,

сну тощо) складають обов'язкову умову для вирішення завдань фізичного виховання [2].

Завдання фізичного виховання дітей дошкільного віку поділяють на такі групи:

1) оздоровчі завдання – це охорона і зміцнення здоров'я дітей, загартовування організму, підвищення його опору шкідливим впливам зовнішнього середовища, своєчасний розвиток усіх систем організму, підвищення їх функціональних можливостей, формування правильної постави і стопи.

2) формування рухових навичок і вмінь, виховання фізичних якостей. Це завдання полягає в розвитку життєво необхідних видів рухових дій: ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння, плавання, їзди на велосипеді; рухів рук, ніг, тулуба; шикування і перешиковування.

Підбір фізичних вправ – чи не найважливіше завдання при здійсненні фізичного виховання дітей дошкільного віку. Вихователь повинен розробити програму, в якій кожен рух, що вивчається з дітьми, спирається на вже сформовані в минулому вміння, передбачає чітку систему планування. При цьому він може спиратися на різні принципи підбору вправ.

Функціональний принцип підбору вправ передбачає виділення про-відного руху для розучування й уточнення техніки виконання, всі інші рухи на цьому занятті – на стадії закріплення і вдосконалення. Згідно з анатомічним принципом, вправи підбираються на різні м'язові групи, а основні рухи поєднуються за переважним впливом на різні частини тіла.

На розвиток фізичних якостей дошкільника роблять вплив різні засоби і методи фізичного виховання. Ефективним засобом розвитку швидкості є вправи направлені на розвиток здібності швидко виконувати рухи. Діти освоюють вправи краще всього в повільному темпі. Педагог повинен передбачити, щоб вправи не були тривалими, одноманітними. Бажано їх повторити в різних умовах з різною інтенсивністю, з ускладненнями або навпаки, із зниженням вимог.

Важливе значення для здоров'я і фізичного розвитку дитини має формування правильної постави – звичного положення тіла у спокої та в русі. Правильна постава створює оптимальні умови для

роботи серцево-судинної, дихальної та травної систем, значною мірою впливає на само-почуття та настрої. Порушення її може бути спричинене недотриманням гігієнічних умов, недостатньою розвиненістю кістково-м'язового апарату, недостатнім рівнем рухової активності дітей, відсутністю або низьким рівнем профілактичної роботи, вродженими вадами. Тому необхідно стежити за дотриманням таких гігієнічних умов життя і діяльності дітей, як освітлення, відповідність меблів та одягу, взуття віку дітей; правильно організовувати заняття фізичними вправами: бігом, стрибками, підлізанням, пролізанням, що зміцнюють м'язи спини та підвищують гнучкість хребта. А головне – переконати дитину в значенні правильної постави для її здоров'я і краси, навчити правил самоконтролю під час сидіння, стояння, ходіння, раціонального розподілу навантаження.

Виховання у дітей культурно-гігієнічних навичок і вмінь здорового способу життя. Діти повинні знати, що добре, а що шкідливе для організму, і відповідно організовувати свою поведінку. Вміння доглядати за тілом, одягом, особистими речами, культурно поводитися за столом під час вживання їжі, підтримувати порядок у приміщенні повинні перерости у стійкі звички.

Ефективність фізичного виховання забезпечується комплексним застосуванням традиційних засобів фізичного виховання, зокрема: фізичні вправи (гімнастика, ігри, елементи спорту й туризму); оздоровчі сили природи (повітря, сонце, вода); гігієнічні чинники (режим харчування, занять і відпочинку, гігієна одягу, взуття, обладнання тощо) [1, с.35].

Фізичне виховання є однією з передумов ефективності розумового, морального, естетичного виховання дітей дошкільного віку, а належний рівень загального розвитку дошкільників дозволяє їм наблизитись до фізичної та розумової досконалості. Отже, фізичне виховання є основою всебічного розвитку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Путров С. Ю., Соловійов Л. Г. Фізична культура в освітньому просторі вищого технічного навчального закладу: Навч. посібник. Запоріжжя: ЗНТУ, 2017. 116 с.
2. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. 2-ге вид. Суми: ВТД «Університетська книга», 2015. 428 с.
3. Вильчковский М. С. Физическая культура детей дошкольного возраста. 2-е изд., перераб. и доп. К.: Здоровье, 1979. 232 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. К.: Академвидав, 2018. 455 с.

Гусенко Анжеліка,

здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти заочної форми навчання
спеціальності 012 Дошкільна освіта,
ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

Чорній Лілія,

здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти заочної форми навчання
спеціальності 012 Дошкільна освіта,
ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

СУТНІСТЬ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ПЕДАГОГІЦІ ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА

У період культурних і соціально-економічних змін, має місце трансформація морально-ціннісних установок в області ґендерних взаємин, що сприяє нівелюванню граней між чоловічими і жіночими соціальними функціями. Нехтування питаннями

гендерної соціалізації соціалізації та ідентифікації в загальному породило безліч проблем для сучасного соціуму.

Як доводять дослідження, у цій формі гендерна соціалізація породжує парадоксальні плоди: дівчаток налаштовують на домінування і надмірну активність, хлопчиків націлюють на суспільну динамічність і індивідуальну пасивність. За таких установок «безстатевої педагогіки» дівчинки виростають з дефіцитом скромності, а хлопчики, у свою чергу, формуються недостатньо сильними, рішучими, емоційно стійкими. Ці парадокси, по-перше, сприяють стиранню гендерної ідентичності, по-друге, зниженню жорсткої дихотомії в гендерному контексті розколюють систему традицій гендерної поляризації. Це підштовхує до того, що індивід отримує нові можливості в здійсненні такого різновиду гендерної ідентичності, яка представляє собою підсумок його особистого досвіду, що вбирає в себе не тільки пасивне знання ряду вимог і норм гендерної ролі, а й творчу трансформацію всередині індивіда. Отже, в даний час проблема уявлень про гендерну ідентичність і соціалізацію є актуальною, і значення її зростає щодня.

Наковці ініціюють проводити відмінності між такими поняттями, як «рід», «стать» і «ядро родової сутності» [4-5]. У їхній трактовці слово «sex» (стать) має відношення до біології, для цієї дефініції необхідно вивчення хромосом, внутрішніх і зовнішніх статевих органів і залоз, порівняння вторинних статевих ознак та гормонів. «Gender» передбачає деякі культурні та психологічні нюанси; під «ядром статевої суті» розуміється переконання в тому, що індивід правильно позначив власну стать, «статева сутність» з'являється з усвідомленням належності не до іншої, а саме до тієї статі [3].

Проблема гендерних стереотипів хвилює значну кількість дослідників і педагогів. Інтерес обумовлено тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості не можуть ігнорувати статеві особливості дитини, так як це є біосоціокультурною характеристикою. Сучасні пріоритети у вихованні хлопчиків і дівчаток полягають не в закріпленні жорстких стандартів маскулінності й фемінності, а у вивченні потенціалу партнерських взаємин між хлопчиками і дівчатками,

вихованні людського в жінці та чоловіка, щирості, взаєморозуміння, взаємодоповнюваності.

Актуальність дослідження на соціально-педагогічному рівні визначається тим, що соціальна стратегія держави, спрямована на створення умов для сталого розвитку України на засадах використання і вдосконалення людського потенціалу, передбачає включення ґендерного компонента в усі сфери суспільного життя: в політику, економіку, культуру, освіту.

За визначенням Організації Об'єднаних Націй, саме ґендерні відносини (соціальні відносини між статями) є однією з головних проблем ХХІ століття. Зростання ролі ґендерних досліджень в педагогіці отримало також законодавче обґрунтування.

Ґендерну політику кожної держави спрямовано на впровадження стратегії усунення розшарування, соціальне вирівнювання статей (виявлення проблем, визначення результату, аналіз ресурсів та можливостей їхнього залучення, активізація громадської думки тощо).

На науково-методичному рівні актуальність обумовлено тим, що заклад дошкільної освіти (далі – ЗДО) як соціальний інститут продовжує відтворювати стандарти традиційної культури щодо жіночності й мужності, сприяти формуванню стереотипів самосприйняття і самооцінки особистості дошкільника за статевою ознакою, що, у свою чергу, нівелює прояви індивідуальності вихованців у виборі подальшого життєвого самовизначення. Це пов'язано з відсутністю посібників, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій як для ґендерних стереотипів у дітей дошкільного віку, так і для вдосконалення професійної діяльності педагогів і батьків в питаннях ґендерних стереотипів у дітей дошкільного віку.

Аналіз наукових досліджень та педагогічної практики дозволили нам виявити такі *протиріччя між*:

— об'єктивною потребою суспільства в подоланні ґендерних стереотипів у дітей дошкільного віку та недостатньою розробкою практичних аспектів здійснення в ЗДО на основі ґендерного підходу;

— декларованою необхідністю подолання ґендерних стереотипів у старших дошкільників, і недостатньою розробкою в

педагогічній науці і практиці організаційно-педагогічних умов, що забезпечують цей аспект відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти.

Гендерні аспекти змістовно розкрито в роботах таких авторів, як Васюра С. А., Голубова С. В., Зверева С. В., Єремєєва В. Д., Хрізман Т. П. та ін.

Гендерні стереотипи спрощені, стандартизовані, стійкі, емоційно насичені, ціннісно означені полярні за знаком оцінки, жорстко фіксовані образи чоловіка і жінки, які спонукають певне ставлення до статей.

Попри те, що гендерні стереотипи втрачають свою силу і розвінчуються самим життям, вони є найконсервативнішими у масовій та індивідуальній свідомості. Чи можна протистояти гендерним стереотипам? Важко, доводять психологи, оскільки їхні порушення «суворо» караються найближчим оточенням як своєї, так і іншої статі. Так, якщо жінка обиралась на керівну посаду, її звинувачували в мужеподібності, недостатній жіночності та дефіциті вияву сімейних почуттів, любові до дітей. Недотримання поширених у суспільстві стереотипних настанов викликає засудження і несприйняття з боку як однієї, так і іншої статі.

У дослідженнях, присвячених гендерному (статевому) вихованню дошкільнят, вивчалися особливості розвитку особистості дівчинки / хлопчика дошкільного віку, досліджувалися статеві, психосексуальні особливості дошкільнят, характер взаємин між дітьми. Недостатньо уваги приділяється питанням гендерних стереотипів в цілісному освітньому процесі. Соціальні процеси, що відбуваються в суспільстві, вимагають досліджень з вивчення позитивного і негативного впливу соціуму на становлення індивідуальності хлопчика/дівчинки, способів формування культури взаємин статей, упорядкування процесу гендерних стереотипів дошкільнят [1; 4].

У педагогіці дошкільного дитинства проблема виховання хлопчиків і дівчаток дошкільного віку досліджувалася в руслі диференційованого і гендерного виховання.

Зміни, що відбуваються в суспільстві, зажадали пошуку нових підходів до гендерного виховання дошкільнят, які враховують статеві, індивідуальні особливості дітей в соціальному контексті,

ненавмисність соціального впливу на розвиток дошкільників, що сприяє впорядкуванню процесу ґендерних стереотипів.

Аналіз наукової літератури з насадження ґендерних стереотипів показав, що зміст роботи з дітьми дошкільного віку з урахуванням їх ґендерних особливостей розроблено недостатньо [1-2].

Це призводить до відсутності у дітей специфічних рис характерних для статі: хлопчики часом позбавлені емоційної стійкості, витривалості, рішучості, дівчинки – ніжності, скромності, терпимості, прагнення до мирного вирішення конфліктів.

У межах існуючих ґендерних стереотипів починаючи з моменту народження дитина засвоює, що означає бути хлопчиком і дівчинкою, чоловіком і жінкою, тобто відбувається засвоєння соціально прийнятих моделей поведінки, які в цьому суспільстві розглядаються як чоловічі і жіночі.

Отже, суспільство впливає на людину, пропонуючи їй для відтворення жорсткі моделі поведінки. Засвоївши ці моделі поведінки, людина відтворює їх на практиці. Вивчення процесу ґендерних стереотипів в дошкільному віці, де знаходяться її витoki, і умови, які впливають на цей процес, представляє особливий інтерес [1; 3].

Як правило, в суспільстві має місце схвалення ґендерно-типових форм поведінки і осуд ґендерно-нетипових.

Отже, прагнення до заохочення підштовхує людину до реалізації поведінки, яке відповідає біологічній статі. Якщо очікуване і реалізоване поведінка не відповідає внутрішнім потребам індивіда, то виникає ґендерно-рольовий конфлікт. Так, від жінки чекають реалізації в ролі матері. Якщо ж жінка не прагне бути матір'ю, вона відчуває суспільний осуд, у неї виникає рольовий конфлікт.

Аналіз літератури показує, що в психолого-педагогічній науці є багато робіт присвячених вивченню ґендерних (статевих) особливостей дітей дошкільного віку. У хлопчиків вище, ніж у дівчаток математичні здібності, але так, вони більш агресивні, ніж дівчатка.

Дівчатка дошкільного віку «соціальніші» і більш схильні до навіювань, ніж хлопчики. Дівчатка краще справляють з простими,

рутинними завданнями, тоді як хлопчики — з більш складними пізнавальними процесами. На дівчаток більше впливає спадковість, а на хлопчиків – середовище. У дівчаток більше розвинене слухове, у хлопчиків – зорове сприйняття і багато іншого. Однак, на думку вчених, тут існують розбіжності [1-2; 4].

Проблема подолання ґендерних стереотипів, що охоплює питання формування психічної статі дитини, психічних статевих відмінностей і ґендерної диференціації і лежить на стику ряду наук (соціології, біології, медицини, психології тощо), є однією з найважливіших і актуальних проблем педагогіки дошкільного дитинства. Без її вирішення неможливо розробляти методи диференційованого підходу до виховання дітей різної статі для формування у них основ таких якостей, як мужність і жіночність, необхідних їм і для успішного виконання в майбутньому своїх функцій в сім'ї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кікінежді О. М. Ґендерна ідентичність в онтогенезі особистості : [монографія]. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. 400 с.
2. Мудрик А. Б. Ґендерна компетентність особистості : теорія, діагностика, розвиток : [посібник]. Луцьк, 2014. 204 с.
3. Свааб Д. Ми – це наш мозок. Книжный Клуб «Клуб Семейного Досуга», 2010. С.44-61.
4. Alexander G.M. An Evolutionary Perspective of Sex-Typed Toy Preferences: Pink, Blue, and the Brain. *Arch Sex Behav* 32, 7–14 (2003). <https://doi.org/10.1023/A:1021833110722> (last accessed 21.12.2021).
5. Witt S. The Influence of School Texts on Children's Gender Role Socialization *Curriculum and Teaching*. 2001. 16(1). P. 25-43. DOI: 10.7459/ct/16.1.03 (last accessed 21.12.2021).

Коломієць Анна,
здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта;
Науковий керівник: **Пісоцька Леоніда Станіславівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

ЗМІСТ, ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПРОВЕДЕННЯ КОЛЕКТИВНОЇ ПРАЦІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема трудового виховання дітей дошкільного віку є актуальною і займає чільне місце в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Праця, за словами С. Русової, – це основа виховання дитини, яка мусить збудити в дитячій душі самостійну творчість і дати можливість вільно розвиватися індивідуальності. повинні пам'ятати що, колективна праця - це важливий засіб формування у дітей колективістських взаємин шляхом їх залучення до спільної роботи. Участь у колективній праці дає змогу зрозуміти необхідність дотримання загальноприйнятих норм і правил взаємодії, формує націленість на успіх загальної справи, готовність підпорядковувати особисті бажання і наміри колективним цілям, допомогти іншим і за потреби звертатися за допомогою, задовольняє прагнення дитини до самовиявлення, самореалізації, самоствердження [2]. Безперечно корисною є колективна праця, яка формує у дошкільників гнучкі соціальні навички *soft skills*, зближує дітей, формує працелюбну особистість.

Організуючи колективну працю, вихователь має продумати її мету, зміст, чітко розподілити завдання та обов'язки між дітьми так, щоб кожній дитині знайти посильну роботу. Під час праці слід тримати в полі зору всіх дітей групи, скеровуючи їхні дії допомогою і взаємодопомогою, нагадуванням і підказками показом і роз'ясненням окремих прийомів тощо. Після закінчення роботи важливо звернути увагу дітей на її результати, оцінити трудові зусилля, ставлення кожної дитини до виконання дорученої частки справи. Для колективної праці дітей організують фронтально або підгрупами. Об'єднання дітей є ефективним за наявності в них

досвіду співробітництва, належного володіння конкретними предметно – практичними навичками [1].

Умови організації колективної праці в освітньому процесі, як це систематизує М. Машовець:

1. Професійна підготовка і майстерність вихователя.
2. Працьовитість вихователя.
3. Систематично залучати дітей до праці і включати її в режим дня.
4. Працю необхідно дозувати, не зводити її до гри. Вона має бути посильною і діти мають усвідомлювати, що вони працюють.
5. Створювати трудову атмосферу. Враховувати індивідуальні особливості дітей.
6. Забезпечувати гігієнічні умови праці. Вона не повинна шкодити здоров'ю дітей [3].

Організація колективної праці всією групою має такі особливості:

- розподіл праці між учасниками;
- колективний результат, спільна відповідальність за нього;
- залежність учасників праці один від одного;
- спільна мета.

Існують такі етапи проведення колективної праці.

- Розподіл роботи між дітьми. Постановка спільної мети та мотивація праці.
- Планування роботи. Пояснити значення колективної праці та послідовність дій. Організація робочого місця.
- Виконання трудових дій за планом.
- Підсумок. Оцінити результат праці та характер відносин які виникли в процесі діяльності.

Колективна праця всією групою організовується з дітьми старшого дошкільного віку. Місце в режимі другої половини дня, на прогулянках. Методика вчить, що об'єднувати всіх дітей можна лише тоді, коли вони набули досвіду роботи в невеликому колективі. Брати тільки ті види і зміст праці, які добре освоїли. Дітей слід поділяти на 4-5 груп [3].

Отже, педагог має створити певні умови для проведення колективної праці з дітьми дошкільного віку. Організовуючи колективну працю, вихователь має продумати її мету, зміст, чітко

розподілити завдання та обов'язки між дітьми так, щоб кожній дитині знайти посильну роботу. Під час праці слід тримати в полі зору всіх дітей групи, скеровуючи їхні дії допомогою і взаємодопомогою, нагадуванням і підказками показом і роз'ясненням окремих прийомів тощо. Організуючи колективну працю, вихователь має продумати її мету, зміст, чітко розподілити завдання та обов'язки між дітьми так, щоб кожній дитині знайти посильну роботу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богініч О. Л. Проблема наступності дошкільної та початкової освіти у фаховій підготовці. Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. 250 с.

2. Літіченко О. Д. Комплексний підхід до трудового виховання дітей дошкільного віку у 70–80-х роках ХХ століття. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Вип. LXXVII, т. 1. Херсон, 2017. С. 28-31.

3. Машовець М. А. Дитяча праця в сім'ї: за чи проти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 3. С. 50-55.

Король Тетяна,
здобувачка освіти другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта
Науковий керівник: **Крутії Катерина Леонідівна,**
доктор педагогічних наук, професор,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІГРАШОК ІЗ ПРИРОДНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Іграшка з природного матеріалу, охоплюючи соціальний досвід, накопичений людьми в суспільно-історичній практиці, є

одним із значущих чинників розвитку сенсорної сфери дитини. У процесі ігрової діяльності дитина дошкільного віку в доступній їй формі привласнює цей досвід, що відбиває різні сфери людської діяльності, задовольняючи у такий спосіб потребу в залученні до світу дорослих, ідентифікації з ним. Зафіксований в іграшці культурний досвід попередніх поколінь, привласнюється дитиною і стає, навіть і в редукованому вигляді, її особистим досвідом, визначаючи її подальший сенсорний розвиток і сенсорну інтеграцію впродовж життя [1].

В сучасних умовах стрімко наростаючого ритму життя і науково-технічного прогресу діти нерідко відчувають дефіцит спілкування з природою, що позначається на розвитку їх нервової системи і психічному розвитку. Робота з природним матеріалом дозволяє частково вирішити цю проблему, а також зробити великий позитивний вплив на розвиток мислення, розумових, творчих і ряду інших здібностей дошкільнят.

Проте розвивальний потенціал іграшки з природного матеріалу не реалізується автоматично, ігрова діяльність дітей, як засвідчує практика закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО), носить багато в чому стихійний характер. Отже, сенсорний розвиток дитини та якісна характеристика сенсорного досвіду залежать не тільки від купи іграшок, що опинилися в її розпорядженні (що безперечно має неабияке значення), але і від здатності та бажання дорослих спрямовувати ігрову діяльність, посилюючи її розвивальний ефект і розкриваючи потенціал.

Безперечно, що розвиток дошкільнят за допомогою ігрових засобів здійснюється цілеспрямовано, послідовно, він забезпечений методично, але до використання іграшки з природного матеріалу як засобу сенсорного розвитку вихователі майже не готові.

До проблеми використання природних матеріалів в роботі з дітьми зверталися різні покоління педагогів, і кожен дослідник відкривав щось нове в цьому питанні. Сучасні педагоги відзначають велике значення використання природного матеріалу в розвитку образного мислення дітей, що особливо важливо для дошкільнят. Разом з тим, потенціал природного матеріалу може бути розкритий лише при вмілій і продуманій організації роботи

дітей з цим матеріалом, під керівництвом дорослого, педагога, вихователя або навіть батьків.[2]

Діти роблять безліч відкриттів і створюють цікавий, часом оригінальний продукт у вигляді малюнка, конструкції, виробу. Новизна відкриттів продукту-перша важлива особливість дитячої творчості. Діяльність дитини відрізняється великою емоційною включеністю, прагненням шукати і багато разів випробувати різні рішення, отримуючи від цього задоволення, часом набагато більше, ніж від досягнення кінцевого результату[3].

Дитяча творчість носить характер експериментування, яке необхідно розвивати в двох напрямках, по-перше, постійно розширювати арсенал об'єктів, по - друге, давати дітям можливість використовувати самостійно виявлені ними властивості об'єктів в різних видах діяльності.

На початку ХХІ століття ринок дитячих іграшок в Україні виявився переповнений переважно зарубіжними іграшками. Відповідно значно змінився зовнішній вигляд сюжетно-рольових, технічних ігрових засобів, активно розвивається напрямок інтерактивних іграшок. Але якщо для вітчизняних виробників прерогативою є дидактичний ігровий матеріал, є багато виробів із якісної деревини, то закордонним виробникам дістався практично весь ринок сюжетно-рольових іграшок. [2]

Вплив цього ринку на сенсорний розвиток дітей є неоднозначним, суперечливим. Зазначенні чинники ускладнюють завдання використання іграшки з природного матеріалу в освітньому процесі ЗДО і, на жаль, не приваблюють дорослих до створення спільно з дошкільниками таких іграшок. Значна кількість педагогів, як і батьків дітей, недостатньо орієнтуються в сучасному ігровому матеріалі, оцінці його розвивального потенціалу і можливостей, особливостей впливу на дитину.

Однією з причин такого становища є, на наш погляд, є те, що вихователі не повною мірою усвідомлюють роль іграшки з природного матеріалу як чинника розвитку сенсорної сфери дитини дошкільного віку.

Отже, якщо вихователь буде правильно організовувати виховно-освітний процес, то робота з природним матеріалом стане

ефективним засобом всебічного розвитку і виховання дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Аркин Е.А. Дитина в дошкільні роки / під ред. Запорожця А.В. і Давидова В.В.М., Просвітництво, 1967. 221–235 з.
2. Агафонова М.С. Роль игрушки в развитии символической функции у детей дошкольного возраста. *Материалы V городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения.* М.: „МГППУ”, 2006. 320с.
3. Гра дошкільника ; під редакцією С.Л.Новоселовой. Москва. «Просвітництво». 1989.

Костриця Дана,

здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Науковий керівник: **Миськова Наталія Миколаївна,**
доцент кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик, кандидат педнаук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА

Мова та характер мовлення традиційно позначається як показник загальної культури людини, її розумового й особистісного розвитку. Ці елементи особистісної культури посідають надзвичайно важливе місце в процесі становлення й розвитку особистості дитини, перш за все – дошкільника. Екстремальні темпи сучасного життя, глобалізація, з одного боку, а з іншого – соціалізація вимагають успішної реалізації особистості, одним з

інструментів якої є розвитку мовлення – як особливої форми діяльності дитини, особливого результату її зусиль в освоєнні життєвого простору. Через вищезазначені фактори, вимоги до рівня розвитку сучасної людини є високими не тільки у дорослих, але й у дітей. Сучасна дитина повинна не тільки засвоїти обсяг знань, але й успішно їх застосовувати, активно поповнювати й уточнювати, коригувати в процесі практичного використання, а для цього потрібно піклуватися про своєчасне і повноцінне формування мовлення, оскільки це є основною умовою успішного виховання та навчання.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Водночас, як засвідчує практика, поширення комп'ютеризації, телебачення та інших технічних засобів, які стали доступними й дітям дошкільного віку як у сім'ї, так і в дошкільних закладах, обмежує безпосереднє спілкування дітей з іншими мовцями, внаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера й водночас гальмується мовленнєва. Мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства.

Різні аспекти методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку розробляли вітчизняні педагоги А. Богуш, О. Гвоздєв, А. Усова, К. Ушинський, Є. Тіхєєва, Є. Фльоріна та інші.

Поняття «компетентність» у сучасній психології знаходиться в стадії активної розробки. Незаперечний внесок у дослідження даної проблематики внесли такі вчені як А. Маркова, Ю. Жуков, Л. Петровська. Відбувається уточнення, доповнення і розширення поняття, досліджуються шляхи формування.

Формування комунікативної компетентності у дітей відбувається впродовж усього періоду дошкільного віку. Успішним буде спілкування між дітьми в тому разі, коли у дитини будуть сформовані комунікативно-мовленнєві уміння та навички, а саме, мовна мовленнєва та комунікативна компетенції. Аналіз психолого-

педагогічних досліджень дозволяє нам виділити різні підходи щодо формування комунікативної компетентності у дітей: діяльніший підхід (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонт'єв, М. Лісіна, С. Рубінштейн,); особистісний підхід - комунікативна компетентність як комплекс особистісних якостей (П. Горностай, М. Молоканов, Л. Петровська, Т. Піроженко); комунікативна компетентність як установка до діяльності (Ю. Азаров, Н. Кузьміна); комунікативна компетентність як здібності особистості (В. Гаркуша, М. Заброцький, К. Платонов).

Роль спілкування з дорослим висувається на перший план. Згідно з позицією Л. Виготського соціальний світ і дорослі, що оточують дитину, є органічно необхідною умовою її людського розвитку. Однак процес зовнішніх впливів розглядався Л.Виготським і його послідовниками як незалежний від характеру взаємостосунків і взаємодії дитини з дорослим. Дорослий виступає як абстрактний і формальний носій знаків, сенсорних еталонів, інтелектуальних операцій, правил поведінки, тобто як посередник між дитиною і культурою, а не як жива конкретна людина. Не зважаючи на загальне визнання ролі спілкування з дорослим у психічному розвитку дитини, сам процес спілкування не досліджувався в рамках культурно-історичного підходу.

Глибшому розумінню діяльнісного підходу до проблеми спілкування і формування особистості допомагає Теорія діяльності О. Леонт'єва дозволяє глибше зрозуміти значення діяльнісного підходу щодо формування комунікативної компетентності дитини. В даній теорії О. Леонт'єв приділяє важливу роль взаємостосункам між людьми, їх ролі у виникненні, розвитку людської діяльності. Головним атрибутом діяльності, на думку вченого, є предметність. Сам же предмет є лише посередником міжособистісних стосунків.

Ці ж стосунки реалізуються у формі різних видів діяльності, включаючи і діяльність комунікативну, тобто спілкування. Таким чином, стосунки між людьми зводяться до процесів діяльнісного типу.

М. Лісіна, спираючись на культурно-історичну концепцію Л. Виготського та теорію діяльності О. Леонт'єва, висуває свою концепцію спрямовану на вивчення спілкування як особливого виду діяльності в дошкільному дитинстві. Основним чинником у

становленні мовлення дошкільника як засобу спілкування, М. Лісіна виділяє чинник комунікативного характеру (міжіндивідуальна функція мовлення генетично вихідна, основоположна у становленні мовлення). Дитина починає розмовляти тільки в ситуації спілкування і тільки за вимогою дорослого партнера); когнітивні чинники (важливими є узагальнення на основі чуттєвого сприймання ознак для формування змісту перших словесно позначених абстракцій).

М. Львов вказує на такі детермінанти розвитку мовлення дошкільника, як потреба у спілкуванні, зразки мовлення (створення мовленнєвого середовища), фактичний матеріал.

О. Бодальов чинниками розвитку спілкування називає: середовище (сприяє формуванню еталона спілкування, зразки поведінки); потребу у спілкуванні (вона реалізується через необхідність обміну інформацією); діяльність (призводить до розвитку ініціативності у спілкуванні, особливо якщо кожен учасник діяльності наділений правами і обов'язками).

Т. Піроженко зазначає, що психологічна характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини відбиває аспекти емоційного, когнітивно-лінгвістичного, творчого розвитку дитини. Вона виділяє такі чинники комунікативно розвитку: актуалізація особистісних новоутворень: потреб, мотивів спілкування з дорослими і ровесниками, емпатійних якостей, що опосередковують комунікативну діяльність дитини в процесі її взаємодії з навколишнім світом; стиль взаємин педагога з вихованцями; усунення авторитарного стилю керівництва. Дана позиція забезпечує не тільки гуманістичну спрямованість педагогічних дій, але й сприяє розв'язанню психологічних завдань мовного розвитку – формуванню комунікативних ознак, що виявляються в мовній поведінці; організація специфічно дитячих видів діяльності, пов'язаних з комунікацією і які забезпечують своєчасний розвиток комунікативних досягнень дитини.

На думку Т. Піроженко, комунікативний розвиток є передумовою розвитку особистості дитини, можливості засвоювати окультурені людські дії у ході активної взаємодії з дорослими та однолітками.

«Цілком зрозуміло, що мовленнєві досягнення дитини як відображення досвіду міжособистісних взаємин віддзеркалюють такі особистісно-значущі психологічні феномени, як статус дитини у сім'ї та групі дітей, ставлення оточуючих до дитини», - зазначає вчена Н. Гулько виділяє дидактичну гру на основі елементарної лексики дитячого спілкування. як один із ефективних засобів формування комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абашина Н. Н. Педагогическая поддержка развития коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста в культурно-игровом пространстве дошкольного учреждения дис. канд. пед. наук: 13.00.07. Ростов-на-Дону. 2009. 168с.

2. Альохіна Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки. Серія: Культура і соціальні комунікації*. 2012. №3. С. 23-31.

3. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва: Аспект Пресс, 1996. 376 с.

4. Арушанова А. Г. Исследование развития коммуникативной компетенции дошкольника. Наука о детстве и современное образование : материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. В. Запорожца. Москва: Центр «Школьная книга», 2005. С. 51.

5. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.

6. Піроженко Т. О. Базовий компонент дошкільної освіти. Київ: Видавництво, 2021. 38 с.

Кухар Василина,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі
спеціальності 012 Дошкільна освіта,
Науковий керівник: **Миськова Наталія Миколаївна,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НАВИЧОК, ОРІЄНТОВАНИХ НА СТАЛИЙ РОЗВИТОК, У ДИСКУРСІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Формування у дітей середнього дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток, – питання, яке хвилювало науковців, педагогів та психологів на всіх етапах становлення суспільства. Український соціум розвивається дуже стрімко, що і стало однією з причин впровадження радикальних змін у освітній системі. Дані зміни також можна пояснити прагненням вийти на рівень світових стандартів у цій галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання формування у дітей дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток, аналізують сучасні дослідники: О. Безсонова, Н. Гавриш, Н. Миськова, О. Орлова, О. Пометун та інші.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство швидко розвивається і вимагає нових підходів до освіти й виховання підростаючого покоління, тому великі очікування покладаються на освіту для забезпечення сталого розвитку. В Україні Декадою сталого розвитку були оголошені роки з 2004 по 2014 рік. Щодо впровадження ідей сталого розвитку був розроблений міжнародний проект «Освіта для сталого розвитку в дії», завдяки якому були розроблені навчальні курси для дітей дошкільного віку та розроблено методичні посібники для вихователів.

Впровадження Концепції освіти для сталого розвитку має такі головні складові, як екологічну, економічну та соціальну. Вразі недооцінення однієї з складових може призвести до певних негативних наслідків у забезпеченні сталого розвитку для сучасного

суспільства. Тобто, якщо відбувається прогресивний розвиток економіки, але при цьому екологічний та соціальний напрям розвинені на слабкому рівні, то відбудеться порушення сталості. Слід зазначити, що важко забезпечити покращення умов для життя людей, якщо активний розвиток економіки не буде здійснюватися за умов скороченням техногенного навантаження на людину та вирішенням соціальних проблем суспільства. Таким чином, Концепція освіти для сталого розвитку спрямована на вирішення головних завдань реалізації освіти для сталого розвитку таких як, забезпечення зростання економіки за умови покращення екологічних та соціальних питань [4, с.35].

Як зазначають Н. Гавриш, О. Пометун, основними положеннями Концепції сталого розвитку є такі:

— у центрі уваги знаходяться люди, які мають право на здорове життя в гармонії з природою.

— невід’ємним компонентом процесу розвитку є охорона навколишнього середовища.

— задоволення потреб у збереженні навколишнього середовища повинно відбуватися із задоволенням сучасних та майбутніх потреб суспільства.

— для забезпечення сталого розвитку необхідним є партнерство, спільна робота всіх членів суспільства.

— з огляду на завдання світового співтовариства впливає, що є необхідним зменшення розриву в рівні життя країн світу [2, с.120].

Слід зауважити, що стають ключовими питання економічної самостійності, безпеки і сталого розвитку. Адже, однією з найважливіших вимог здійснення траєкторії розвитку будь-якої системи є сталість, у тому числі й соціальна. З цього випливає, що модель сталого розвитку – це спосіб життя, який складає основу довготривалого ощадливого розвитку людства.

Крім того, поняття «освіта для сталого розвитку» науковці розглядають, як освіту, що спрямована на здобуття знань та навичок, які сприяють формуванню нового екологічно свідомого суспільства [5].

Педагог-практик Л. Бурбела зазначає, що освіта для сталого розвитку вимагає безпосередньої участі дітей середнього

дошкільного віку. Як стверджує дослідниця, «дітям в сучасних умовах не можна залишатися пасивними спостерігачами, адже виховує те, що відбувається в сім'ї, закладі дошкільної освіти, громаді і у світі в цілому» [1, с. 27].

Впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти зумовлені розв'язанням проблем екологічного, економічного та соціального характеру. Тобто, освіта спрямована та те, щоб допомогти сформувати у дитини дошкільного віку нове мислення, культуру і особисту відповідальність. Разом з тим, освіта для сталого розвитку здатна формувати у дітей середнього дошкільного віку таких моделей поведінки, звичок, стилю життя, які б відповідали потребам сталого розвитку людства.

З огляду на вікові можливості дітей середнього дошкільного віку дослідження ідей сталого розвитку повинно відбуватися доступним для дітей методом. Як зауважує А. Король, для вирішення завдань освіти для сталого розвитку педагоги активно використовують метод проектів, який орієнтує дітей на створення певного продукту, результату, а не на вивчення окремої теми, засвоєння знань [3, с. 81-84].

Багаторічний досвід упровадження в розвинених країнах освіти для сталого розвитку переконливо доводить ефективність використання засобів проектної діяльності як прогресивного методу організації та здійснення освітнього процесу.

Висновки. Узагальнюючи підходи сучасних дослідників щодо визначення освіти для сталого розвитку як напряду освіти, спрямованого на переорієнтування підростаючого покоління на такий спосіб життя, який склав би основу довготривалого ощадливого розвитку людства, можемо стверджувати, що означена проблема є надзвичайно актуальною та знаходиться у колі наукових та професійних інтересів сучасної науково-педагогічної спільноти.

Перспективою подальших досліджень даної проблематики є пошуки нових засобів формування у дітей середнього дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бурбела Л.. Поширення принципів сталого розвитку в закладі дошкільної освіти у форматі «Діти для дітей». *Актуальні проблеми виховання, розвитку та навчання дітей передшкільного віку крізь призму освіти для сталого розвитку* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 24-25 вересня, 2019 р. Хмельницький, 2019. С.27.

2. Гавриш Н., Саприкіна О., Пометун О.. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : навч.-метод. посіб. для дошкільних навчальних закладів / за заг. ред. О. Пометун. Дніпропетровськ : «Ліра», 2014. 120 с.

3. Король А. Підготовка педагогів до проектної діяльності з дітьми. *Актуальні проблеми виховання, розвитку та навчання дітей передшкільного віку крізь призму освіти для сталого розвитку*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 24-25 вересня, 2019р. Хмельницький, 2019. С.81-84.

4. Підлісюк В., Рудик І., Кириленко В., Вишенська І., Маслюківська О. Сталий розвиток суспільства: роль освіти. К.: видавництво СПД «Ковальчук». 2005. С.35.

5. Сталий розвиток URL: <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/05/1.-Stalyy-rozvytok.pdf> (дата звернення: 13.12.2021р.)

Лиса Анетта,
здобувачка освіти другого (магістерського)
рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта;
Науковий керівник: **Савіцька Галина Іванівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З АУТИЧНИМ ТИПОМ РОЗВИТКУ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Необхідною складовою самореалізації особистості, її успішності у різних видах діяльності, включаючи спілкування у соціумі, взаємодію з дітьми та дорослими є комунікабельність, вміння контактувати з оточуючими людьми. Формування комунікативних умінь у дошкільному віці стає важливою умовою нормального психологічного, соціально-особистісного розвитку дитини, а також основним завданням підготовки її до подальшого навчання у школі, підготовці до життя.

Базовий компонент дошкільної освіти називає вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною необхідною компетентністю для дитини дошкільного віку [2, с. 8]. Адже спілкування є досить складною діяльністю, що вимагає наявності відповідних знань, умінь і навичок, якими дитина оволодіває у процесі засвоєння соціального досвіду. Значимість формування комунікативних навичок з раннього дитинства визначається високим рівнем комунікативності, яка є основою успішної адаптації особистості у будь-якому соціальному середовищі.

Саме такі уміння як прояв творчості та ініціативності, керування емоціями, висловлення та обґрунтування власної думки, критичне мислення, прийняття рішення, розв'язання проблем, співпраця в колективі [2, с. 9] є ознакою розвитку комунікативних навичок дітей дошкільного віку. До комунікативних навичок дослідник А. Мудрик включає [4, с. 334]: уміння орієнтуватися у партнерах, об'єктивно сприймати людей (розрізняти їх настрій та характер); уміння орієнтуватися в ситуації

спілкування (бути знайомими з правилами встановлення контактів); здатність до співпраці у різних видах діяльності (визначення цілей, планування та їх досягнення; здатність до аналізу досягнутого.

Проте для дітей з аутичним типом розвитку означені уміння необхідно формувати більш прицільно в умовах корекційно-розвиваючої роботи.

Адже комунікативні навички є досить складною групою якостей, до якої відносяться: бажання та вміння разом гратися, трудитися і просто спілкуватися, зважати на інтереси і думки однолітків, досягати спільної мети, надавати допомогу один одному, виявляти організованість та відповідальне ставлення до доручень й обов'язків, турботу про спільну справу, дружню прихильність тощо. А у дітей з аутичним типом розвитком виникають труднощі з оволодіння такими уміннями.

Дитина з аутичним типом розвитку – це дитина, якій притаманна особлива форма аномалії психічного розвитку, при якій мають місце стійкі та своєрідні порушення комунікативної поведінки, а також неповноцінність емоційного контакту дитини з оточуючим світом. Основними ознаками цього є «тріада аутизму»: порушення комунікації, стереотипне поведінка та ослаблення здатності до соціальної взаємодії [1].

Саме мовленнєві та комунікативні навички порушуються при аутизмі найбільшою мірою. Немовленнєвим аутичним дітям властиві досить глибокі афективні розлади, різке зниження психічного тону, тяжкі порушення довільної діяльності, цілеспрямованості; вони не відчують потреби у спілкуванні з навколишнім світом [7].

Найбільш яскравий зовнішній прояв аутизму у дитини проявляється у особливій характерній затримці та порушенні розвитку мовлення, насамперед її комунікативної функції. В одній третині, а за деякими даними, навіть у половині випадків це проявляється як мутизм (відсутність цілеспрямованого використання мови для комунікації, при якому зберігається можливість випадкової вимови окремих слів і навіть фраз). Коли ж стійкі мовні форми розвиваються, вони все одно не використовуються для комунікації: так, дитина може захоплено

декламувати одні й ті ж вірші, але не звертатися за допомогою до батьків, навіть коли вона потрібна. Характерні ехолоалії (миттєве або відстрочене повторення почутих слів або фраз), тривале відставання у здатності правильно використовувати особисті займенники: дитина може називати себе «ти», «він/вона», на ім'я, позначати свої потреби безособовими наказами («накрити», «дати пити» тощо). Навіть якщо така дитина формально має добре розвинену мову з великим словниковим запасом, з розгорнутою «дорослою» фразою, вона штампована, «мова папуги», «фонографічна». Вона ставить питання сама і може відповідати на нього, тобто уникає мовної взаємодії як такої. Характерно, що мовленнєві порушення виявляються і у загальних порушень комунікації: дитина мало використовує міміку, жести, пантоміміку. Крім того, привертають увагу незвичайні темп, ритм, мелодика, інтонація мови [9, с. 8].

Додатково ускладнюють розвиток комунікативної поведінки у дітей з аутичним типом розвитку:

- сенсорна гіперчутливість (дотик, слух);
- самопочуття у момент взаємодії;
- труднощі з спілкуванням;
- утруднення при розрізненні головного і другорядного;
- порушення соціальної взаємодії [7].

Таким чином, основним недоліком при аутизмі є порушення спілкування дитини з навколишнім світом. Тому формування комунікативних навичок – один із провідних напрямів психолого-педагогічної корекції розладів аутичного спектру у дітей дошкільного віку.

Адже нормотипова дитина навіть не промовивши слова, здатна продемонструвати чого хоче, привернути увагу за допомогою жестів, погляду тощо. Саме цього не вміють робити діти з аутистичним типом розвитку, вони не розуміють, що можуть використовувати комунікацію для того, щоб щось отримати або спонукати когось для них щось зробити; намагаються задовільнити свої потреби та бажання самотійно і засмучуються, коли це неможливо.

У дитини з аутизмом порушено формування всіх форм довербального і вербального спілкування. Перш за все, у неї не

формується зоровий контакт, дитина не дивиться в очі дорослого, не простягає ручки, щоб її взяли, ігнорує присутність інших.

Наукові дослідження [6; 8] відсутність погляду в очі називають характерною ознакою аутизму. Однак не всі діти з аутичним типом розвитку активно уникають зорового контакту. Більшість аутичних дітей не вміють використовувати його для успішної соціальної співпраці. Основна ознака аутизму – неконтактність дитини – проявляється зазвичай рано, вже на першому році життя. Але особливо чітко у віці 2-3 років, у період вікової кризи [1]. Здатність до комунікації та встановлення соціальних зв'язків у дітей з аутизмом порушується різною мірою, залежно від тяжкості самого аутизму і від того мікросоціального контексту, в якому вони знаходяться. Більшість дітей з аутичним типом розвитку на активну комунікативну ініціативу дорослого, особливо незнайомого, реагують уникненням [3]: ховаються, відвертаються, заплющують очі, затуляють обличчя, закривають вуха долонями тощо. Однак така дитина здатна доволі пильно спостерігати за тим, що відбувається навколо, тому що це дає відчуття контролю. При легких формах аутизму така поведінка виглядає як сором'язливість, і тільки з роками невміння спілкуватися стає очевидним для оточуючих. При більш м'яких формах аутизму дитина здатна продемонструвати спроби встановлення контакту з іншими, але не заради спілкування, а при виникненні певної актуальної потреби (їжа, іграшка, отримання приємних сенсорних відчуттів тощо). Причому робить вона це або архаїчним способом, наприклад, тягне за руку або штовхає, або використовує спосіб емоційного спілкування, закріплений з дитинства «комплекс пожвавлення» [5]. При тяжких формах аутизму дитина взагалі не здатна проявляти соціальну активність і виглядає абсолютно відстороненою від навколишнього життя [1; 6]. В ранньому віці така дитина справляє враження глухої. Вона не відгукується на своє ім'я, не дивиться в очі, загалом не реагує на чийсь присутність та комунікативну активність.

Таким чином, характерним у розвитку дітей із аутизмом є те, що вони не оволодівають ні вокалізацією, ні мовленням для здійснення комунікативного контакту. Тобто мова йде про їх невміння до спілкуватися із людьми (дітьми), що унеможлиблює

соціальний розвиток дітей з такою нозологією та потребує відповідної корекційної роботи й підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Баенская Е.Р. Методики милосердия: как понять ребенка с аутизмом. Федеральный ресурсный центр «Аутизм». 2014. URL: <https://autism-frc.ru/autism/video-lect/222>

2. Базовий компонент дошкільної освіти / під наук.керівн. Піроженко Т. О. 2021. 12 с.

3. Доленко О.В. Аутизм в дошкольном детстве – откровенный разговор (в помощь родителям). Запорожье: ООО «Типография «Печатный мир», 2009. 139 с.

4. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: учебное пособие. Москва : Педагогическое общество России, 2001. 320 с.

5. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей. Москва: Теревинф, 2007. 112 с.

6. Скрипник Т.В., Беляк С. В. Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєваому розвитку дітей з аутизмом. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2017. № 1. С. 70-75.

7. Сухорукова И. В. Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом. Сибирский вестник специального образования. 2012. №2 (6). С. 130-139.

8. Щербата В., Ляховець Л., Горелько А. Корекція комунікативних навичок у дітей із розладом аутистичного спектру. Вісник львівського університету. Серія психологічні науки. 2018. № 1. С. 165-172.

9. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теровипф, 2004. 136 с.

Литвиненко Олеся,
здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта
Науковий керівник: **Цегельник Тетяна Миколаївна,**
викладач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії,
м. Хмельницький, Україна

ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Вивчення світової історії розвитку інклюзивної освіти необхідно для розуміння його сучасного змісту, значення і цілей реалізації. Підтверджує аналіз науково-педагогічних джерел і міжнародні нормативно-правові документи, визначаються кілька підходів до надання освіти дітям з особливими освітніми потребами. Основні з них: сегрегація, ексклюзія, мейнстримінг, інтеграція, інклюзія.

В інноваційній практиці ці терміни використовуються як близькі у змістовно-понятійному сенсі, проте все ж різні.

На Заході в обіг було введено термін «*diploma exclusion*», який описує процес виключення людей, виключення в освіті також (не тільки дітей і підлітків, а й дорослих). Крім того, на Заході існує поняття «ексклюзія дітей», яке описує як виняток дітей із соціально бажаних форм адаптації до життя [4].

За дослідженням В. Шмідт, ексклюзія – обмеження соціальної активності людини чи групи людей або їх виключення з суспільного життя внаслідок обмеження соціальних і громадянських прав людини [6].

Бразильський соціолог Е. Рейс в своїй доповіді «Глобальний світ, численні підходи, єдине соціологічне співтовариство» пише, про те, що «ексклюзив передбачає невдачу при включенні (*incorporation*), а також ситуацію, коли людина, що раніше користувався правами, позбавляється їх, втрачає доступ до того, що мала раніше» [1, с. 14].

З терміном «соціальна ексклюзія» пов'язане поняття «сегрегація» (Протилежне - «десегрегація»). Згідно з положеннями Саламанський декларації, сегрегація - результат відмінностей між людьми в індивідуальних можливостях, тендерних, расових, культурних, релігійних відмінностях, що не дозволяє їм бути повноцінно включеними в соціальні групи, у тому числі і під час освітнього процесу [7]. Сегрегація (за Шмідт В. Р.) – відділення людей з особливими потребами від більшості, практика закритих соціальних інститутів для сиріт, людей похилого віку, психічно хворих людей і т.д [6].

«Мейнстрімінгу» представляє собою часткове включення дітей з різними обмеженнями здоров'я в спілкування зі здоровими однолітками на різних заходах, святах в одній дошкільній освітній організації. Метою даного підходу організації є підвищення соціальних контактів для дітей ООП, а не досягнення освітніх цілей.

У Швеції та Норвегії є спеціально організовані групи в загальноосвітній дошкільній організації, які дозволяють проводити час на святах, брати участь в заходах, в іграх дітям різних категорій.

Мейнстрімінг є хороший засіб для розвитку і виховання дітей молодшого віку, що сприяє розвитку їх соціалізації, впевненості, толерантного ставлення. Але з огляду на те, що такий вид спілкування дітей в рамках проведених заходів є недовготривалим, для розвитку і виховання дітей він є недостатнім, може носити формальний і тимчасовий характер [2].

За А. Колупаєвою визначення мейнстрімінг (mainstreaming (англ.) – загальний потік) передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками [2, с.16]. Основними формами роботи з дітьми ООП в мейнстрімінгу можуть стати організація свят, концертів, дозвілля, ігрові програми і т.д.

З огляду на важливість соціального спрямування при інтеграції дітей з обмеженими можливостями, Л. М. Шипицина вказує, що успішність інтеграції дітей з особливими освітніми залежить не тільки від характеру і ступеня наявних у них фізичних і психічних порушень, від ефективності враховують ці порушення навчальних програм і навчальних технологій, а й від системи

відносин до таких дітей з боку оточення, і перш за все в тій навчальній середовищі, в яку дитина інтегрується.

На думку автора, інтеграція в суспільство таких дітей повинна включати: вплив суспільства і соціального середовища на особистість дитини з відхиленнями у розвитку; активну участь самої дитини; вдосконалення самого суспільства, системи соціальних відносин, яка в силу вимог до своїх соціальних суб'єктів виявляється недоступною для дітей з обмеженими можливостями здоров'я [5].

У Законі України «Про освіту» подано таке визначення: інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [3].

Підсумовуючи вище, зазначимо, що соціальна інтеграція дитини ООП в середовище дітей із звичайним розвитком є обов'язковою умовою подальшого особистісного росту й адекватної соціальної адаптації.

Інклюзія визнана більш гуманною, розвиненою, і ефективною системою освіти не тільки дітей з особливими освітніми потребами, а й дітей норми. Інклюзія дає право на освіту кожній дитині незалежно від відповідності або невідповідності критеріям стандарту. Вихованці дитячого садка навчаються взаємодіяти одне з одним, вибудовувати взаємини.

Варто зазначити, що інклюзія має розглядатись як постійний пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. Повинна бути адаптивність системи освіти до рівнів підготовки, особливостей розвитку, інтересам і здібностям вихованців.

Отже, інклюзивна освіта являється новою системою, де вихованці та педагоги працюють над спільною метою – доступна та якісна освіта для всіх без винятку дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Култыгин В.П. Облик современного мира в современной социологической мысли. *Социологические исследования*, № 2, 2003 С. 14-16.

2. Модели организации инклюзивного образование в зарубежной педагогической практике. URL: file: %D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B3%D0%B0/Downloads/modeli-organizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-zarubezhnoy-pedagogicheskoy-praktike.pdf (дата звернення: 21.02.21)

3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 05.09.2017. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.02.21)

4. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанки, Испания, 7-10 июня 1994 года. URL:<http://www.un.org/russian/dokument/declarat/salamanka.pdf>. (дата звернення: 21.02.21).

5. Шипицына Л. М. Навстречу друг другу. *Классный журнал*. 2001. №1. С. 18-21

6. Шмидт В. Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании: учебно-методическое пособие. Москва, 2006. 304 с.

7. Що таке інклюзивне навчання. URL: <http://www.edu.aurveda.org.ua/inclusive/5-scho-take-nklyuzivne-navchannya.html> (дата звернення: 21.02.21)

Нич Віра,
здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти заочної форми навчання
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Науковий керівник: **Алешко Валентина Федорівна,**
старший викладач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

ПРАЦЯ ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Нові світоглядні орієнтири на соціальні завдання, які стоять сьогодні перед людством, актуалізують проблему ставлення людини до природи, корекції ціннісних орієнтацій та утвердження необхідності формування екологічних знань дітей дошкільного віку.

В державних документах Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні» закон України «Про дошкільну освіту» [1] приділяється велика роль формуванню екологічних знань у дошкільників, свідомого ставлення до себе як частини природи та природного довкілля. При цьому особливої ваги набуває єдність виховних впливів упродовж всього періоду становлення особистості, починаючи з раннього дитинства.

Дошкільний вік – найсприятливіший вік для закладання основ екологічних знань, розвитку умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в природі.

Формування екологічних знань – це складова екологічного виховання, метою якої є розвиток особистості, готової виконувати екологічні функції та дотримуватись правил екологодоцільної поведінки. У дітей старшого дошкільного віку є необхідні передумови для формування екологічних знань. Їм доступне розуміння різнобічних властивостей об'єктів природи, їх цінності для природи та людини, а також власної самоцінності. У навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу природу використовують як засіб різнобічного розвитку особистості .

Психологічний аспект ознайомлення дітей з природою відображений у працях Л. Виготського, О. Запорожця, О. Леонтєва, В. М'ясищева. На потужний вплив природи на різнобічний розвиток дітей 1-7 років життя звертали увагу видатні педагоги Ж. Ж. Руссо, М. Монтессорі, Г. Песталоцці, Ф. Фребель, К. Ушинський, Є. Тихеева, С. Русова, В. Сухомлинський та інші [4].

Актуальність проблеми екологічного виховання підростаючого покоління та формування у них екологічних знань сьогодні вже ніким не ставиться під сумнів, оскільки вирішення екологічних проблем можливе лише за умови зміни поведінки людини, її ціннісних орієнтирів, формування у підростаючого покоління особливого екологічного мислення, яке передбачає розуміння суті тих взаємозв'язків, що існують у єдності «природа – людина – суспільство», та усвідомлення власної відповідальності кожного за збереження Землі, як єдино можливої екологічної ніші людства.

Г. Ващенко зазначав, що любов до природи слід виховувати з раннього дитинства, дітей, що не вміють ще ходити, треба частіше виносити на свіже повітря, щоб вони могли бачити рідне небо, дерева, квіти, різних тварин, оскільки все це залишається в дитячій душі, осяяє почуттям радості, і покладе основи любові до рідної природи [2].

На думку В. Сухомлинського, природа лежить в основі дитячого мислення, почуттів та творчості. Видатний педагог вважав, що формувати в дитини ставлення до рідного краю як частки природи слід починати з раннього віку. У Павлиші у 1948 році В. Сухомлинський організував школу, яка була чудовою лабораторією, де велась велика практична робота. Велику увагу приділяв педагог в своїй системі виховання дітей на лоні природи (школа під голубим небом). Він зазначав, що школа майбутнього повинна найповніше використовувати для гармонійного розвитку людини все, що дає природа і що зможе зробити людина для того, щоб природа служила їй, тому люди повинні берегти і поповнювати природні багатства, які мають .

Н. Горопаха розробила рекомендації щодо організації і здійснення формування екологічних знань у дітей, узагальнила і систематизувала засоби і методи ознайомлення дітей з природою. Як зазначає Н. Горопаха, ознайомлення дітей з тим чи іншим

об'єктом природи не є поодиноким актом, адже лише окремі діти можуть сприйняти і запам'ятати подану інформацію за один раз. У засвоєнні дітьми екологічних знань вона виділила 3 етапи:

1) первинне ознайомлення (для цього етапу пізнання дітьми природи найбільш ефективно використання наочних, практичних методів, особливо спостережень, дослідів, які забезпечують живе споглядання);

2) закріплення знань (використовують ігри, працю, демонстрування картин, кінофільмів, діафільмів, діапозитивів, розповідь вихователя, читання дитячої природознавчої книги);

3) систематизація, узагальнення знань (творче використання знань здійснюються за допомогою методів моделей, бесід, дидактичних ігор).

Вагому цінність праці у природі становить те, що діти мають справу не з предметами, а з реальними об'єктами живої природи. Саме цей аспект дає можливість для формування реалістичних уявлень про взаємозв'язки між об'єктами та явищами природи, у процесі праці діти найшвидше переконуються в існуванні залежності росту і розвитку рослини від умов, в яких вони зростають [5].

Праця є творчим видом людської діяльності, що потребує від людини не тільки спеціальних знань і умінь, дотримання технологічної дисципліни, а й здатності оперативно приймати рішення у нестандартних ситуаціях, постійно вдосконалювати процес праці та створюваний нею продукт. Навіть у дошкільному віці вона є різноманітною за змістом, передбачає використання різноманітних потенцій дитини. У дитячому садку організовуються такі види праці в природі:

1. Праця, що зв'язана з доглядом за рослинами;
2. З доглядом за тваринами;
3. З охороною природи.

Зміст праці визначається для кожної вікової групи програмою. Праця, що зв'язана з доглядом за рослинами, має такий зміст:

1. Підготовка ґрунту до посіву (перекопування, розпушування) - виконується дітьми старшої групи.
2. Планування грядок - старша група.

3. Посів насіння - всі вікові групи. Діти молодшої групи висівають більш крупне насіння.

4. Садіння розсади - середня і старша групи.

5. Садіння живців кімнатних рослин - старша група.

6. Поливання - всі вікові групи.

7. Розпушування - середня і старша групи.

8. Прополювання - старша група.

9. Витирання листків кімнатних рослин - усі вікові групи.

10. Обприскування, зрізування сухих листків - старша група.

11. Підживлення, боротьба із шкідниками виконуються дітьми старшої групи разом з вихователем.

12. Збирання врожаю - всі вікові групи.

Праця, що зв'язана з доглядом за тваринами, містить:

1. Самостійне приготування кормів для птахів, кролів - старша група.

2. Самостійне годування - старша група. Інші вікові групи виконують доручення під керівництвом вихователя.

3. Чищення кліток, миття поїлок тощо - старша група. В інших вікових групах діти виконують окремі доручення.

Праця, що зв'язана з охороною природи, містить:

1. Прибирання ділянки від сміття, камінців, листя - виконується дітьми всіх вікових груп.

2. Підгодовування птахів - виконується дітьми всіх вікових груп.

3. Підгрібання снігу під дерева, куці - виконується дітьми всіх вікових груп.

4. Укриття на зиму хризантем, примул тощо - виконується дітьми старшої групи [3].

Отже, активне залучення дошкільників до праці у природі сприяє зацікавленню в збереженні, примноженні цілісності, чистоти, гармонії навколишнього природного середовища. А достатній рівень екологічних знань у подальшому дозволить усвідомити, що людина є невід'ємною частиною природи, а світ природи є середовищем існування людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. Науковий керівник Т.О. Піроженко, дійсний член кореспондент НАПН України, д-р псих. наук ; авт. кол.: Байєр О. М., Безсонова О. К., Брежнєва О. Г. та ін. Київ : Видавництво, 2021. 38 с.
2. Дошкільнятам про світ природи: старший дошкільний вік: навч.-метод. посіб. ; Г.В.Беленька, Т.С.Науменко, О.А.Половіна. Київ : Генеза, 2013. 112 с.
3. Половіна О.А. Цільові прогулянки в природі: моральний аспект. Палітра педагога. 2017. № 6(104). С. 9-11
4. Фіцула М. М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти]. Київ : Видавничий центр „Академія”, 2001. С. 276 - 278.
5. Яришева Н. Ф. Методика ознайомлення дітей з природою: Навч посібник. Київ: Вища школа, 1993, 255 с.

Пасійчук Ангеліна,

здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти заочної форми навчання
спеціальності 012 Дошкільна освіта;

Науковий керівник: ***Гринько Валентина Іванівна,***
старший викладач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АПЛІКАЦІЇ

Актуальність дослідження зумовлюється сучасними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України, в ХХІ столітті щодо гуманізації освіти, її спрямування на духовний розвиток особистості. Концептуальними положеннями Базового компонента дошкільної освіти передбачено її орієнтацію на

формування в дитини свідомого, ціннісного ставлення до загальної культури суспільства, збагачення її духовного світу через зв'язок з національною і світовою культурою.

Актуальною проблемою сучасної педагогіки є розвиток творчих здібностей старших дошкільників в процесі навчання аплікації займалися такі вчені: Т. Г. Казакова, В. А. Моляко, Є. О. Фльоріна, Б. М. Теплова, О. М. Дяченко, Г. С. Костюк.

Вивчення проблем творчості – один із напрямів наукових досліджень психологів, педагогів соціологів. Результати сучасних досліджень свідчать про те, що формування дитячої творчості відіграє важливу роль у становленні особистості, розвитку здібностей дитини, її потреб, мотивів поведінки.

А. А. Волкова, характеризуючи творчість дошкільників, відмітила: «Виховання творчості – різнобічний та складний вплив на дитину. Ми бачили, що у творчій діяльності дорослих беруть участь розум, характер, почуття. Ці ж самі сторони особистості ми повинні виховати в дитини. Збагатити розум дитини різноманітними уявленнями, деякими знаннями – означає дати збагачену основу для творчості дітей. Навчити їх уважно придивлятися, бути спостережливими, тобто зробити їх уявлення більш яскравими. Це допоможе дітям відтворити все побачене у своїй творчості».

Аналіз положень про дитячу творчість відомих вчених дозволяють сформулювати визначення, що під художньої творчості дітей старшого дошкільного віку ми розуміємо створення суб'єктивного нового продукту; створення образу по-новому, різних варіантів зображення; застосування засвоєних способів зображення в новій ситуації; прояву ініціативи у всьому.

У поставлених нами дослідженнях, ми:

1 Проаналізували стан проблеми дослідження у педагогічній теорії та практичній діяльності дошкільного навчального закладу.

2 Виявили стан розвитку творчості у дітей в процесі навчання аплікації.

3 Розробили систему ефективних методів і прийомів, які будуть сприяти розвитку творчих здібностей старших дошкільників в процесі навчання аплікації та експериментально перевірити ефективність даної системи.

4 Розробили практичні поради для педагогів дошкільних навчальних закладів щодо розвитку творчих здібностей старших дошкільників в процесі навчання аплікації.

Чим більше місця уяві, тим вище творча активність, тим більш розкута дитина в творчому процесі. Діти відчують радість творчості, радість від зустрічі з прекрасним, задоволення від творчої діяльності. У них значно збагачується внутрішній світ, зміцнюється здоров'я: фізичне, психічне, моральне.

У процесі роботи діти знайомляться з найпростішими пристосуваннями, навчаються бережливо ставитись до матеріалів, предметів праці. Володіючи навичками, діти успішно втілюють свої задуми в життя. Їм стають доступними більш складні завдання: самим придумати, якому матеріалу віддати перевагу відповідно до призначення речі, яку потрібно виготовити, гарно виконати свою роботу. У роботі з дітьми необхідно надавати їм можливість втілювати свій задум, проявляти креативність.

Джерелом задумів дітей є навколишнє життя, де вони беруть зміст для своїх робіт з аплікації. Навчання та виховання треба здійснювати не через передачу готових знань та вмінь і навичок, а через постановку тих проблемних завдань, у процесі рішення яких формуються творчі здібності. Займаючись розвитком креативних здібностей у дітей, треба мати на увазі такі цілі:

- розвиток естетичного сприйняття;
- розвиток художньо-творчих здібностей та творчості у дітей;
- навчання дітей прийомам та способам виконання робіт із різних матеріалів;
- розвиток уяви, мислення та творчої діяльності.

Головна мета роботи з аплікації – допомогти дитині знайти особистісну свободу та оволодіти мистецтвом аплікації, як засобом чуттєвої та духовної орієнтації в навколишньому світі природи та людської культури.

Невід'ємною складовою роботи є створення в дитини відчуття особистісної значущості, активізація її спілкування з навколишнім світом, розвиток чуттєвого сприйняття та вміння використовувати свій інтелект.

У ході дослідження ми підсумували, що доцільно використовувати такі способи стимулювання творчої активності дітей:

- забезпечення сприятливої атмосфери;
- збагачення навколишнього середовища дитини найрізноманітнішими новими для неї предметами та стимулами з метою розвитку її допитливості;
- заохочення висловлювання оригінальних ідей;
- створення можливостей для вправ та практики;
- використання особистого прикладу виконання завдань;
- надання можливості дітям активно ставити питання.

Ми теоретично обґрунтувати особливості розвитку творчих здібностей старших дошкільників у процесі навчання аплікації. Відбір змісту відбувається з урахуванням віку, навичок та умінь у роботі з папером, тканиною, природним та бросовим матеріалом, пори року та особливостей роботи даного дошкільного закладу. Так, для дітей старшого дошкільного віку основним матеріалом для створення композиції став папір, новим для них було створення образів із природного матеріалу. Для старших дошкільників, з урахуванням збільшених можливостей, ускладнюється техніка роботи з папером та природним матеріалом та поступово вводяться роботи з тканиною та бросовим матеріалом.

Використання тематичного принципу проведення занять дозволяє варіативно використовувати різноманітні типи поробок та технік залежно від навичок та вмінь дошкільників.

Доцільно широко використовувати колективні форми проведення занять та створення сюжетної композиції. Наприклад, творче завдання «Пташка». Діти вчать аплікувати пташок з кружечків, складених навпіл. Закріплюють вміння складати геометричні фігури з кружечків (квадрат, прямокутник, півколо, трикутник). Розвивають відчуття форми, пропорції, кольору. Навчаються охайності.

Таким чином, ми прийшли до висновку, що правильно організована робота з аплікацією в ЗДО та в сім'ї дає дітям поглиблені знання про якості та можливості різних видів аплікації, сприяє закріпленню позитивних емоцій, стимулює бажання працювати та оволодівати особливостями аплікацій. Тобто, є всі

засади розглядати цю діяльність як важливий елемент гармонійного розвитку дітей. Заняття з аплікації розвиває конструктивні здібності дітей, корисні практичні навички та орієнтири, формує інтерес до роботи, готовність братися за неї, виконувати її, уміння оцінити свої можливості, прагнення виконати роботу якомога найкраще.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / Під наук. керівн. Піроженко Т. О., авт. кол-в: Байер О. М., Безсонова О. К., Брежнєва О. Г., Гавриш Н. В., Загородня Л. П. та ін. 2021. 37 с. URL:

https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.

2. Закон України «Про дошкільну освіту» № 2628–III URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>.

3. Державний стандарт дошкільної освіти : особливості впровадження. Упор.: О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Кузьменко. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 240с.

4. Половіна О. Дитина у світі мистецтва : Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. №2.2021. С.3-8

Петришина Тетяна,

здобувачка освіти другого (магістерського)
рівня вищої освіти заочної форми навчання
спеціальності 012 Дошкільна освіта;
ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

Порхун Діана,

здобувачка освіти другого (магістерського)
рівня вищої освіти заочної форми навчання
спеціальності 012 Дошкільна освіта;
ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ДІТЕЙ У РОДИНІ ТА ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Поступове входження України до європейського освітнього простору детермінує значний інтерес педагогічної науки до проблем гендерної соціалізації у сфері освіти та дошкільної освіти, зокрема.

Актуальність гендерної соціалізації безсумнівна, адже сучасне суспільство категорично проти, щоб жінки й чоловіки мали переваги тільки за своїми статевими ознаками. Українське суспільство висуває вимоги, щоб чоловіки демонстрували не тільки і не стільки незламну волю та м'язи, але й піклувалися про дітей, людей, мали пошану до рідних, а жінки вміли проявити себе, вибудувати кар'єру, але при цьому не втрачали й жіночність.

Упродовж останнього часу в Україні значно активізувалися наукові пошуки, спрямовані на дослідження гендерних проблем, зокрема, теорії та методології гендеру (Т. Говорун, В. Кравець, О. Кікінежді, О. Кізь, С. Харченко та ін.), упровадження принципів гендерної рівності і демократії в освітньому просторі (Т. Бутурлим, Л. Вовк, О. Ільїна, О. Кравець та ін.); психологічні й анатомо-фізіологічні відмінності між жінками і чоловіками (Т. Говорун та ін.); гендерна психологія та педагогіка (Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець, М. Марусинець та ін.); висвітлення різних аспектів сім'ї як провідного інституту соціалізації дитини (Л. Вовк, Н. Скотна та ін.); інтеграція гендерного підходу до системи дошкільної освіти

(О. Кікінеджи та ін.), гендерна соціалізація особистості (С. Гришак, М. Ткалич, С. Харченко, Н. Шабаєва та ін.) тощо.

Більшість науковців мету гендерного виховання вбачають у формуванні гендерної соціалізації дітей щодо різної статі, однаково здатних до самореалізації й розкриття потенційних можливостей в сучасному світі, реконструкції традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі, осмисленні й створенні умов для максимальної самореалізації й розкриття здібностей хлопчиків і дівчаток у процесі педагогічної взаємодії. Актуальність проблеми дослідження зумовлено *низкою суперечностей між:*

- сучасними потребами суспільства в егалітарній гендерній культурі особистості й станом освітнього процесу, зорієнтованого на статево-рольові стереотипи взаємин статей;

- потенційними можливостями предметно-розвивального середовища щодо формування гендерної соціалізації дітей старшого дошкільного віку та консерватизмом змісту, традиційних форм і методів освітньої діяльності;

- необхідністю здійснювати формування гендерної соціалізації в дітей старшого дошкільного віку і недостатньою готовністю вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації цього напрямку.

Результати теоретичних досліджень та освітньої практики засвідчують недостатнє вивчення питань формування гендерної соціалізації старших дошкільників у предметно-розвивальному середовищі і зумовлюють необхідність реалізації гендерного підходу в освітньому процесі ЗДО.

Неабиякий вплив на формування гендерної соціалізації дитини має сім'я (родина) та предметно-розвивальне середовище закладу дошкільної освіти.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури було визначено та сформульовано проблему дослідження, яка полягає у пошуку використання можливостей предметно-розвивального середовища закладу дошкільної освіти для гендерної соціалізації дітей.

Проблема статево-рольового виховання майбутніх чоловіків і жінок з акцентом на виконання специфічних соціальних функцій, зумовлених їхньою гендерною приналежністю, активно

обговорювалася педагогами з початку ХХ століття і до 1930-х років. Незабаром більшого поширення набули ідеї «безстатевої» педагогіки. У цей час питанням статевого виховання дітей та урахування їхніх психофізіологічних особливостей в освітньому процесі приділялося замало уваги. Починаючи з 1990-х років гендерному вихованню починає приділятися увага, проте цього недостатньо. На думку В. Базарного, це «безстатева педагогіка» мала і має трагічні наслідки [1].

У 2018 році Комітет міністрів Ради Європи ухвалив нову Стратегію забезпечення гендерної рівності на 2018-2023 роки [3]. Відповідно до Стратегії, гендер – це сукупність соціальних та культурних норм і ролей чоловіків та жінок, які визначають їхню поведінку, а також соціальні взаємини між ними.

Слово «gender» у перекладі з англійської означає рід (чоловічий, жіночий). *Гендерний підхід в освіті* є традиційною системою поглядів на призначення чоловіка і жінки в суспільстві відповідно до їхніх біологічних характеристик, виховання хлопчика дівчинки відповідно до тих норм, вимог, стандартів, які висуває суспільство до людини в конкретний культурно-історичний період.

Гендер трактується як соціальна стать людини, яка охоплює психологічні та соціокультурні відмінності між хлопчиками і дівчатками, чоловіками і жінками. Біологічна стать є вродженою ознакою, а гендер формується у процесі виховання та освіти людини. Загальновідомо, що уже в момент зачаття закладено: із двох Х-хромосом буде дівчинка, а із однієї Х-хромосоми та однієї Y-хромосоми буде хлопчик. Саме Y-хромосома запускає в хід процес, який веде до вироблення чоловічого гормону тестостерону. Залежно від того, чи виробляється тестостерон, між 6-м та 12-м тижнями вагітності розвиваються жіночі або чоловічі статеві органи. Згодом, у другій половині вагітності, мозок диференціюється на чоловічий або жіночий лад (вони справді відмінні фізично). На цьому етапі мозок хлопчика виробляє дуже високу концентрацію тестостерону, а мозок дівчинки відповідно – ні.

І саме в цей внутрішньоутробний період формується гендерна ідентичність – почуття, що ти чоловік або жінка і воно безповоротно вкорінюється в мозкових структурах [2].

Але буває так, що коли фізичні статеві ознаки в першій половині вагітності сформувались, і в другій половині вагітності черга доходить до мозку, щоб він сформував відчуття себе жінкою чи чоловіком – багато чинників можуть вплинути на те, що мозок сформує ідентичність відмінну від фізичних ознак. Серед цих факторів може бути і генетична схильність, і порушення в виробленні гормонів, і елементарне вірусне захворювання матері під час вагітності, чи її вживання алкоголю, тютюну й медикаментів, чи порушення в живленні через плаценту, стрес тощо.

Висновок: гендер закладено в кожній людині ще в утробі матері. Те, як і ким себе почуває людина – це не свідомий вибір, не мода і не хвороба, а перш за все закладена в людському мозку даність, від самого народження.

Оскільки гендер – це соціальна категорія, що організує практично всі сегменти суспільства, існує безліч джерел гендерної соціалізації дітей. Крім батьків, до них потенційно належать інші члени сім'ї, групи однолітків, друзі, засоби інформації, педагоги.

Гендерна соціалізація – процес засвоєння норм, правил поведінки, соціальних установок відповідно до культурних уявлень про роль, становище та призначення чоловіка та жінки в суспільстві.

Теорія соціокультурного конструювання гендера ґрунтується на таких тезах: гендер особистості конструюється в процесі соціалізації, обумовленої цінностями та традиціями сім'ї (родини), суспільною системою поділу праці, диференціацією гендерних ролей, впливом засобів масової інформації; гендер ідентифікується самою людиною у її свідомості, чому сприяє прийняття (або неприйняття) заданих суспільством рольових норм поведінки та зовнішніх атрибутів гендеру (одяг, зачіска, аксесуари, стиль поведінки тощо).

Гендерна соціалізація дітей старшого дошкільного віку — це процес, у якому дівчатка та хлопчики дізнаються про гендерні норми, відносини й очікування своєї спільноти і суспільства: як вони мають і можуть поводитися, яка буде їхня майбутня роль. Діти засвоюють ці норми, відносини та очікування від народження від батьків/опікунів, родини, педагогів та інших дорослих: які є різні

ролі та моделі поведінки чоловіків і жінок; як по-різному ставитися до дівчаток та хлопчиків тощо.

На думку Susan Witt ґендерна соціалізація зазвичай починається з народження [5], через це діти в дуже ранньому віці дізнаються, що означає бути АМАВ (assigned male at birth – призначений чоловік при народженні) або АФАВ (assigned female at birth – призначена жінкою при народженні) у суспільстві. На думку дослідниці, є багато способів примусової ґендерної соціалізації.

У західних країнах Європи це часто відбувається через ґендерно-стереотипні предмети та дії, від іграшок, які купують батьки, до занять, які вони заохочують. Дітям АМАВ часто дають спортивний інвентар, іграшкові транспортні засоби та фігурки, а АФАВ – кухонні набори та ляльки. Дітям та підліткам АМАВ також часто доручають роботу з обслуговування, наприклад, стрижку газону, тоді як дітям та підліткам АФАВ доручають домашні справи, такі як прання.

Одна зі стереотипних відмінностей між хлопчиками та дівчатками, які, нам нав'язує соціальне оточення, проявляється в ігровій поведінці: хлопчики активніші, більш бурхливі й найохочіше бавляться солдатиками чи машинками, в той час як дівчатка надають перевагу лялькам. G. Alexander та M. Hines довели, що така відмінність між статями є біологічно обґрунтованою [4]. У своїх експериментах вони пропонували зеленим мавпам ляльки, машинки і м'ячі.

Самиці надавали перевагу лялькам, яким вони у своїй типово материнській манері обнюхували геніталії. А самці більше цікавилися іграми з машинками та м'ячиками.

На думку Д. Свааб, зумовлений статтю вибір іграшок у мавп унаочнює, що механізми, які лежать у його основі, виникли в ході еволюційного розвитку десятки мільйонів років тому [2]. Схоже, що саме висока доза тестостерону, дії якої малята зазнають в утробі, відповідальна за статево обумовлену ігрову поведінку. Дівчатка, у яких через захворювання наднирників САН ще в утробі виробляється занадто багато тестостерону, схильні обирати собі товаришів для гри серед хлопчиків; вони віддають перевагу хлопчачим іграшкам та їх забави більш бурхливі, ніж зазвичай в інших дівчаток. Тому їх називають «дівчатками-шибениками».

Отже, те, які іграшки ми обираємо, залежить не від суспільного нав'язування, а від того, що запрограмовано в мозку, щоб підготуватися до своїх пізніших суспільних ролей – материнства в дівчаток і боротьби та радше технічних завдань у хлопчиків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базарный В. Ф. О трагических последствиях смешанного (бесполого) воспитания и обучения в школах. *Образование и здоровое развитие учащихся : материалы Всерос. форума с междунар. участием* : в 4 ч. М. : Ключ-С, 2005. Ч. 3. С.39-48.

2. Свааб Д. Ми – це наш мозок. Книжний Клуб «Клуб Семейного Досуга», 2010. С.44-61.

3. Стратегия обеспечения гендерного равенства на 2019–2023 гг. Женева: Всемирная организация здравоохранения. 2019 (WHO/POLIO/19.01).

4. Alexander G.M. An Evolutionary Perspective of Sex-Typed Toy Preferences: Pink, Blue, and the Brain. *Arch Sex Behav* 32, 7–14 (2003). <https://doi.org/10.1023/A:1021833110722> (last accessed 21.12.2021).

5. Witt S. The Influence of School Texts on Children's Gender Role Socialization. *Curriculum and Teaching*. 2001. 16(1). P. 25-43. DOI: 10.7459/ct/16.1.03 (last accessed 21.12.2021).

Самбурська Поліна,
здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта;
Науковий керівник: **Сігінішина Галина Йосипівна,**
методист навчального відділу
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

ЗАВДАННЯ, ЗМІСТ ТА МЕТОДИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сьогодні проблема морального виховання набуває все більшої актуальності. В умовах дегуманізації суспільних відносин, підкорення їх потребам ринку, втрати виховних ідеалів, відчуження людей один від одного важливим є пошук ефективних форм, методів та засобів морального виховання дітей дошкільного віку.

Під моральним вихованням розуміємо взаємодію дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки [3].

Основним завданням морального виховання дітей дошкільного віку в умовах сьогодення є:

- виховання фізично і морально здорової дитини;
- створення атмосфери емоційного тепла, любові;
- засвоєння моральних цінностей, виховання культури поведінки, правдивості, гідності, честі;
- формування естетичних смаків;
- забезпечення єдності поколінь, збереження традицій, виховання національної свідомості [4].

Зміст морального виховання підпорядкований вічним цінностям і конкретним потребам суспільства, які з плином часу змінюються. Засноване воно на принципах рівноцінності особистостей вихователя та дитини, гуманістичності змісту та засобів виховання, довіри та поваги в процесі виховання, створення позитивної, емоційної атмосфери творчої взаємодії вихователя і дитини.

Моральне виховання передбачає різноманітні впливи на думки, почуття, соціальну практику індивіда, його самовдосконалення. Цей процес поєднує в собі такі особливості: цілеспрямованість (полягає в чіткій окресленості мети педагогічних впливів); багатофакторність (передбачає враховування усіх чинників, які відіграють суттєву роль у процесі виховання); віддаленість у часі результатів роботи (виховання є тривалим процесом, результати якого не можуть бути досягнутими відразу); неперервність (полягає в систематичності взаємовпливів вихователя і вихованця); визначальна роль педагога (педагог має бути моральним взірцем для дитини); цілісність (передбачає внутрішню єдність усіх виховних засобів і впливів щодо формування моральної культури людини) [1, с. 65].

Методи морального виховання – способи педагогічної взаємодії, за допомогою яких здійснюється формування особистості відповідно до мети і завдань морального виховання і вікових особливостей дітей.

До найпоширеніших методів морального виховання належать методи формування моральної поведінки, методи формування моральної свідомості, методи стимулювання моральних почуттів і мотивів поведінки [6].

Методи формування моральної поведінки. Ця група методів спрямована на вироблення досвіду поведінки згідно з моральними нормами і правилами. Серед них виокремлюють такі методи:

а) практичне залучення дитини до виконання конкретних правил поведінки. Починаючи з раннього віку, дітей привчають дотримуватися режиму сну, харчування, активної діяльності, правил спілкування і колективного співжиття. У використанні цього методу акцентують на організації життя дитини відповідно до вимог, а також на постійному підтриманні її поведінки згідно з цими вимогами. Педагог при цьому повинен використовувати різноманітні засоби, щоб дитина в реальному житті пересвідчилася у правильності, доцільності для неї такої поведінки, зрозуміла, що порушення правил спричинює небажані наслідки для неї і близьких їй людей;

б) показ і пояснення. Ними активно послуговуються у вихованні культури поведінки, навичок колективних взаємин

тощо. Дітей систематично і в різних життєвих ситуаціях привчають до певних способів поведінки: вітатися, ввічливо просити про послугу, дякувати, бережно ставитися до іграшок, навчального матеріалу та ін.;

в) приклад поведінки дорослих (у середньому і старшому дошкільному віці й однолітків). Організуючи різноманітну діяльність дітей, педагог установлює чіткі правила, пояснює їх дітям, переконує, що дотримання певних правил є важливою умовою їхнього успіху. Старші дошкільники можуть самостійно встановлювати правила спільної діяльності й контролювати їх виконання, мотивуючи це доцільністю для всього колективу;

г) оволодіння моральними нормами у спільній діяльності. Особливість цього методу полягає в тому, що діти оволодівають певними моральними нормами начебто спонтанно, без ініціювань педагогом, а у спільній діяльності з ним, батьками. Вони самі доходять висновку, що дотримання певних норм є передумовою успішної діяльності, досягнення позитивного результату, хороших взаємин у сім'ї, колективі. Дитина неодноразово пересвідчується, що її популярність залежить від успіхів у спільній діяльності, а вони – від уміння чітко формулювати правила цієї діяльності й дотримуватися їх.

г) вправлення у моральній поведінці. Суть методу полягає у створенні педагогом спеціальних умов для вправлення дітей у дотриманні моральних норм. Для цього слід потурбуватися про те, щоб створені ним ситуації не були штучними, а наближалися до життєвих, звичних для дитини. З цією метою використовують різноманітні доручення, ускладнюючи їх відповідно до віку дітей;

д) створення ситуацій морального вибору. Цей метод передбачає використання особливих вправ, спрямованих на формування моральних мотивів поведінки у дітей старшого дошкільного віку. Такі вправи можуть бути запрограмовані вихователем або обрані дітьми самостійно. Наприклад, вихователь може запропонувати дітям дивитися новий діафільм або допомагати двірнику прокладати доріжки в снігу. Якщо діти відкладають приємну для них справу, щоб виконати обов'язок, необхідний з погляду моральних норм, то вони повинні мати змогу

здійснити його без зволікань. Такий їхній учинок обов'язково має бути схвалений [5].

Методи формування моральної свідомості. Використання їх має на меті засвоєння моральних уявлень і моральних понять. Це здійснюють, послуговуючись такими методами:

а) роз'яснення конкретних моральних норм і правил. Ведучи мову про них, педагог повинен доступно за формою і змістом розкрити сутність конкретних норм і правил, продемонструвати, до чого призводить ігнорування їх. Важливо проілюструвати це сюжетами з фільмів, казок тощо;

б) навіювання моральних норм і правил. Цей метод ґрунтується на схильності дитини до наслідування і високій емоційності. Особливої уваги потребують несміливі, замкнуті діти, використання навіювання щодо яких може підтримати їхнє прагнення до активної поведінки, збудити віру у власні сили.

Методи роз'яснення і навіювання реалізуються у формі етичних бесід, у процесі яких відбувається формування основ моральної свідомості. Водночас діти мають змогу усвідомити, осмислити свій моральний досвід.

Етичні бесіди – розмови вихователя з дітьми на моральні теми під час занять, у повсякденному житті.

Головне завдання етичних бесід полягає в роз'ясненні значення моральних норм і правил поведінки, аналізі вчинків дітей і дорослих, колективному обговоренні етичних проблем. Негативні прояви поведінки також можуть стати приводом для розмови, яка має на меті вироблення в дітей відповідної оцінки негативного вчинку і прагнення уникати його.

Готуючись до етичної бесіди, педагог має враховувати, що досвід дошкільника містить окремі враження, результати спостережень, ставлення до вчинків літературних героїв та однолітків. Важливо актуалізувати для дитини цей досвід. Це допоможе дитині зрозуміти, що її дії стосовно іншої людини не байдужі дорослим, ровесникам і що вчинки в колективі, сім'ї, суспільстві мають моральний смисл [2].

Вибір вихователем виду етичної бесіди залежить від конкретної педагогічної ситуації. Бесіди, які стосуються повсякденного життя, проводять в усіх вікових групах. Це

обговорення прочитаних художніх творів або вчинків дітей (краще вести дітей від схвалення хорошого вчинку до засудження негативного), аналіз спостережень за поведінкою людей, розповіді про виконання доручень колективу. Нерідко для бесід спеціально відводять конкретне заняття, даючи заздалегідь завдання простежити за певним явищем, подією або подумати над конкретною проблемою.

Кожна конкретна педагогічна ситуація передбачає відповідний вибір методів впливу на моральну свідомість і моральну практику дитини, ефективність яких залежить від комплексного їх використання. За будь-якої форми взаємодії педагог повинен виявляти повагу до особистості дитини, впевненість у перспективах її розвитку, стимулювати процес самовиховання.

Таким чином, моральне виховання, як і будь-який напрям виховної роботи з дітьми дошкільного віку, передбачає використання системи прийомів, способів, операцій пізнання особливостей їхнього світовідчуття, мислення, поведінки і цілеспрямованого впливу на них. Щодо цього дошкільна педагогіка має у своєму арсеналі універсальні та специфічні методи. Використовують їх залежно від конкретної педагогічної ситуації: віку, рівня розвитку дітей, особливостей соціуму, його стратифікаційних груп, у яких росте й виховується дитина, тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
2. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Практикум: Навч. посіб. К. : Вища шк., 2003. 206 с.
3. Божович А. І. Особистість і її формування в дитячому віці. М., 1968. 246 с
4. Великий енциклопедичний словник / під ред. А. М. Прохорова. М. : Велика всеросійська енциклопедія, 1998. 1434 с.
5. Вишневецький О. Концепція демократизації українського виховання. *Концептуальні засади демократизації та*

реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. К. : Школяр, 1997. С. 78-122.

6. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників: Навчальний посібник. К.: Вища шк., 1993. 111 с.

Сікорська Марта,

здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта
Науковий керівник: **Машкіна Людмила Андріївна**
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІГОР-ДРАМАТИЗАЦІЇ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ ЗДО

Мистецтво театру здавна супроводжує людство, організовує дозвілля людей різного віку, виховує всебічно розвинену особистість. Його значення визначають специфічними особливостями театрального мистецтва.

Відомо, що театр – синтетичне мистецтво, яке здійснює різносторонній вплив на сприйняття глядача за допомогою акторського виконання, пластичного, кольорового, образотворчого й музичного рішення.

Театральне мистецтво – близьке і зрозуміле дітям, адже в його основі – гра, а це для малюка найголовніший аспект діяльності, адже діти граючись, розвиваються.

Думки про дієве й активне виховання особистостей засобами мистецтва ми знаходимо у:

– прогресивних психологів: (І. Бех, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Казаннікова, О. Кононко, О. Леонтєв, Б. Теплов та інші),

– педагогів (Л. Артемова, Н. Ветлугіна, І. Зязюн, Л. Масол, Н. Миропольська, Т. Науменко, С. Соломаха, Л. Фурміна, Л. Хлебнікова, К. Ушинський, С. Шацький, В. Шахрай та інші);

- авторів соціологічних досліджень (І. Безгіна, О. Білецький, К. Юдова-Романова та інші);
- діячів мистецтва (О. Брянцев, С. Образцов, Н. Сац, К. Станіславський та інші) [2].

Театралізована діяльність – це одна із провідних ліній у вихованні всебічно розвиненої особистості та один із ефективних засобів розвитку художньо-творчих здібностей дошкільника.

Театралізована діяльність дозволяє формувати досвід соціальних навичок поведінки завдяки тому, що кожна казка чи літературний твір для дітей дошкільного віку завжди мають моральну спрямованість. Театр в дитячому садку навчить дитину бачити прекрасне в житті і в людях [4].

У дошкільній педагогіці вчені розрізняють види театру залежно від використання ігрового матеріалу та способу його розміщення: ляльковий, театр маріонеток, пальчиковий театр, театр на фланелеграфі, тіньовий театр, в яких використовують такі матеріали, як іграшки, картинки, ляльки, кокони, топотушки, смикунчики, маріонетки, фланелеграф, фігурки тіньового театру, живі тіні; і які можуть бути розміщені на екрані (театр картинок, тіней, живих тіней), ширмі – пальчиковий, з ляльками бібабо, коконів, ляльок, маріонеток, смикунчиків), на столі (театр ляльок, іграшок, топотушок), на фланелеграфі (фланелеграф) [1].

Гра-драматизація – це синтетичний вид діяльності дошкільників, це відтворення сюжету літературного твору власними діями виконавців ролей, використання ними засобів виразності – інтонації, міміки, пантоміми. Драматизація відбувається на основі особистих дій виконавців ролей.

В іграх-драматизації зміст, ролі, ігрові дії обумовлені сюжетом і змістом того чи іншого літературного твору, казки. Вони подібні до сюжетно - рольових ігор: в основі тих і інших умов не відтворення явища, дій і взаємин людей, а також є елементи творчості.

Своєрідність ігор-драматизації заключається в том, що за сюжетом казки чи розповіді діти виконують певні ролі, відтворюють події в точній послідовності [3].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Київ, Академвидавництво, 2006. 356 с.
2. Реуцкая Н. А. Театрализованные игры дошкольников. Москва. 1989. 112с.
3. Рубенок Е. Игры-драматизации в воспитании дошкольника. Дошкольное воспитание. 1983. №12. С 1-2.
4. Шевчук А. Творче освоєння дитиною світу культури. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2012. №12. С 4-8.

Талемонюк Аліна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої
освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта
Науковий керівник: **Миськова Наталія Миколаївна,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький

ВЗАЄМОДІЯ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ МІНІ-ПРОЕКТУ

Постановка проблеми. Проектна діяльність в закладі дошкільної освіти набуває все більшої популярності, і це пояснюється низкою взаємозалежних подій. Зміна знаннєвої парадигми освіти на компетентнісну сприяла виокремленню проектної діяльності як ефективного засобу формування життєвих компетентностей дитини у період дошкільного дитинства. Відповідаючи зазначеному запиту колективом науковців та прогресивних практиків розроблено освітню систему «Впевнений старт», реалізацію завдань якої представлено засобами проектної діяльності. Як засвідчила практика, результативність зазначеної освітньої системи є високою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі питання взаємодії вихователів закладу дошкільної освіти з родинами вихованців досліджують О. Безсонова, С. Іванчук, Н. Каньоса, О. Орлова, О. Хартман та інші. Питання використання проектної діяльності в педагогічному процесі закладу дошкільної освіти знаходиться у колі наукових інтересів О. Безсонової, Л. Козак, Т. Піроженко та інших. У дослідженнях означеного питання розкриваються позитивні сторони використання проектів, стверджується про зростання інтересу у дітей до пізнавальної діяльності, а також про високу результативність щодо очікуваних результатів. Аналіз досвіду педагогічних колективів щодо використання проектів та міні-проектів в педагогічному процесі дозволяє виокремити взаємодію з батьками дітей дошкільного віку як одну із умов успішної реалізації міні-проекту.

Виклад основного матеріалу. Реалізація міні-проектів щодо формування у дітей старшого дошкільного віку навичок економічно-доцільної поведінки та виховання бережного ставлення до предметів рукотворного світу відбулася успішно, на нашу думку, завдяки партнерській взаємодії з родинами вихованців.

Зауважимо, що на початку нашого дослідження мали великі побоювання щодо ефективності нашої діяльності, оскільки вивчення досвіду взаємодії вихователів групи з батьками вихованців засвідчило високу активність у житті групи батьків лише 8 дітей (30%).

При виборі оптимальних форм взаємодії зіштовхнулися із певними бар'єрами, що носили об'єктивний характер. Так, оскільки країна перебуває у стані боротьби із Covid-19, а заклади дошкільної освіти зобов'язані дотримуватися низки протиепідеміологічних заходів, ми не могли мати щоденний (або ж по мірі необхідності) безпосередній контакт з батьками вихованців. Саме тому для оперативного повідомлення необхідної інформації батькам нами було обрано додаток Viber, а саме уже створену вихователями групу для спілкування.

Для підтримки інтересу до наших повідомлень і з метою попередження втоми від взаємодії кожне повідомлення формували відповідно визначених нами критеріїв: стислість

викладу, максимальна інформативність, доцільність та висвітлення користі пропонованого для дітей.

Оскільки одним із бар'єрів була низька активність батьків, важливо було продумати способи їх активізації. На початку реалізації першого визначеного нами міні-проекту було вирішено провести опитування батьків з допомогою гугл-форми. Як і передбачалося, після запрошення батьків перейти за надісланим посиланням упродовж однієї доби опитування пройшли батьки 10 вихованців. Нами було прийнято рішення надіслати два повідомлення, у першому з яких ми подякували усім за активність, зазначивши кількість отриманих відповідей, а у другому написали, що розуміємо їх щоденну зайнятість, але не зможемо досягти запланованого результату без їх допомоги та продовжили відведений час на проходження опитування ще на 8 годин. Відтак, за наступні 8 годин опитувальника заповнили ще 12 сімей.

На основі цієї простої ситуації припускаємо, що особиста зацікавленість педагога у активності батьків у поєднанні з проявом педагогічного такту та розуміння сприяють підвищенню активності батьків у взаємодії з педагогами.

Під час наступних етапів реалізації міні-проекту ми продовжували інформувати батьків як з допомогою повідомлень у додатку viber, так і з допомогою листівок, листів, шифрів та відео звернень. Вважаємо, що саме такі обрані нами форми взаємодії сприяли зростанню активності батьків у наступних міні-проектах, а також участі та створенні необхідних умов для виконання окремих кроків на кожному етапі.

Усе означене вище і дозволяє нам стверджувати, що ефективна взаємодія вихователів групи з родинами вихованців є однією з обов'язкових умов успішної реалізації міні-проектів в умовах групи закладу дошкільної освіти.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у виокремленні та обґрунтуванні комплексу обов'язкових умов успішної реалізації міні-проектів у взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гавриш Н., Саприкіна О., Пометун О.. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : навч.-метод. посіб. для дошкільних

навчальних закладів / за заг. ред. О. Пометун. Дніпропетровськ : «Ліра», 2014. 120 с.

2. Король А. Підготовка педагогів до проектної діяльності з дітьми. *Актуальні проблеми виховання, розвитку та навчання дітей передшкільного віку крізь призму освіти для сталого розвитку*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м.Хмельницький, 24-25 вересня, 2019р. Хмельницький, 2019. С.81-84.

Третяк Вікторія,

здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта;

Науковий керівник: **Кім Ганна Іванівна,**

викладач кафедри шкільної педагогіки,

психології та фахових методик,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

м. Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО ГЕОМЕТРИЧНІ ФІГУРИ ТА ФОРМИ ПРЕДМЕТА У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНЯТ

Досліджуючи особливості сприйняття геометричних фігур дітьми А. А. Столяр [4] приходять до висновку, що геометричне мислення цілком можливо розвинути ще в дошкільному віці. У розвитку «геометричних знань» у дітей простежується кілька різних рівнів.

Перший рівень характеризується тим, що фігура сприймається дітьми як ціле, дитина ще не вміє виділятися в ній окремі елементи, не помічає подібності і, розрізняючи між фігурами, кожен з них сприймає відокремлено [2].

На другому рівні дитина вже виділяє елементи у фігурі і встановлює відносини, як між ними, так і між окремими фігурами, проте ще не усвідомлює спільності між фігурами [2].

На третьому рівні дитина в стані встановлювати зв'язки між властивостями і структурою фігур, зв'язки між самими властивостями [2].

Тому навчання слід організувати так, щоб у зв'язку із засвоєнням знань про геометричні фігури у дітей розвивалося і елементарне геометричне мислення.

Одним із властивостей навколишніх предметів є їх форма. Форма предметів отримала узагальнене відображення в геометричних фігурах. Геометричні фігури є еталонами, користуючись якими діти визначають форму предметів і їх частин.

Проблему знайомства дітей з геометричними фігурами та їх властивостями потрібно розглядати в 2-х аспектах: у плані сенсорного сприйняття форм геометричних фігур і використання їх як еталонів в пізнанні форм навколишніх предметів, а також у сенсі пізнання особливостей їх структури властивостей, основних зв'язків і закономірностей у їх побудові, тобто власне геометричного матеріалу [2].

Щоб знати, чому і як навчати дітей на різних етапах їх розвитку, треба перш за все проаналізувати особливості сенсорного сприйняття та дітьми форми будь-якого предмета, в тому числі і фігури, а потім шляхи подальшого розвитку геометричних уявлень і елементарного геометричного мислення, і далі як відбувається перехід від чуттєвого сприйняття форми до її логічного усвідомлення [2].

Сенсорного сприйняття форми предмета повинно бути спрямоване не тільки на те, щоб бачити, пізнавати форми поряд з іншими його ознаками, але вміти абстрагувати форму від речі її і в інших речах. Такому сприйняттю форми предметів і її узагальненню і сприяє знання дітьми еталонів - геометричних фігур [2].

Пізнання геометричних фігур, їх властивостей і відносин розширює кругозір дітей, дозволяє їм більш точно і різносторонньо сприймати форму навколишніх предметів, що позитивно позначається на їх продуктивній діяльності.

Формування уявлення про геометричні фігури відбувається поступово і проходить ряд етапів:

- інструктивний рівень формування уявлень;

- формування уявлень про геометричні фігури з виділенням істотних ознак (ознак відображають суть даної фігури);
- завдання, в яких геометричні фігури та їх елементи є об'єктами для перераховування (також ведеться робота і по засвоєнню необхідної термінології, формуються вміння впізнавати і розрізняти геометричні фігури);
- завдання на класифікацію фігур;
- на поділ фігур на частини і на складання одних геометричних фігур з інших;
- на виявлення геометричної форми реальних об'єктів або їх частин;
- завдання, пов'язані з формуванням елементарних навичок і вмінь.

Формування уявлення про геометричні фігури сприяє організація роботи з моделями геометричних фігур. Моделювання фігур з паперу, паличок, пластиліну. Також виконання найпростіших завдань на побудову геометричних фігур, виконуються за зразком.

Діти знайомляться з геометричними фігурами: квадратом, прямокутником, колом, трикутником; об'ємними тілами: кулею, кубом, циліндром. Ці знання надалі закріплюються і поглиблюються [1].

На заняттях з математики дітей вчать розрізняти моделі близьких за формою фігур, виробляти елементарний аналіз сприймаються фігур, виділяти і описувати їх деякі властивості. Дітей знайомлять з різними видами трикутників, фігур овальної форми, вчать бачити зміни за формою, знаходити тотожні фігури, навчають послідовно обстежувати і описувати форму предметів, знаходити її схожість з геометричним створюючи і відміну від нього. У старшій групі кожна фігура представляється дітям моделями різного забарвлення, різного розміру і з різним співвідношенням сторін, зробленими з різних матеріалів. Використовують таблиці і картки для індивідуальної роботи, на яких малюнки фігур одного виду або різних видів розташовані в різному просторовому положенні.

Всю роботу будують на основі зіставлення і протиставлення моделей геометричних фігур. Для виявлення ознак подібності й

відмінності фігур, їх моделі спочатку зіставляють попарно, потім зіставляють відразу від 3 до 5 дулю кожного виду [3].

Важливо навчити дітей порівнянні форми предметів з геометричними фігурами, як еталонами предметної форми. У дитини необхідно розвивати вміння бачити, який геометричній фігурі, або якому їх поєднанню відповідає форма того чи іншого предмета. Це сприяє більш повного, цілеспрямованому розпізнаванню предметів навколишнього світу і відтворення їх в малюнку, ліпленні, аплікації.

Добре засвоївши геометричні фігури, дитина завжди успішно справляється з обстеженням предметів, виділяючи в кожному з них загальну, основну форму і форму деталей.

Отож, формування уявлень про геометричні фігури та форми предмета є важливою частиною математичного розвитку старших дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Єрофєєва Т. І., Павлова Л. М., Новікова В.П. Математика для дошкільнят. М-П. 1992.
2. Леушина О. М. Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. - М-П. 1974.
3. Тарунтаєва Т. В. Розвиток елементарних математичних уявлень дошкільників. М-П. 1980.
4. Столяр А. А. Формування елементарних математичних уявлень у дошкільників. М-П.1988.

Швець Тетяна,
здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти заочної форми навчання
спеціальності 012 Дошкільна освіта;
Науковий керівник: **Пісоцька Леоніда Станіславівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Вагомого значення у процесі інклюзивної освіти набуває врахування особливих освітніх потреб дітей, або індивідуальний підхід, який дозволяє при доборі засобів, методів, темпу навчання врахувати індивідуальні особливості учнів, неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей, можливостей.

Вихователь інклюзивної групи має добре знати особливості психофізичного розвитку і поведінки різних категорій дітей, типові труднощі, що виникають при оволодінні навчальним матеріалом і обумовлені характером певного порушення. Педагог має розуміти, на якому етапі й чому виникла та чи інша проблема у навчанні, як це відображається на засвоєнні навчальної програми.

Ефективність навчання дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами залежить від того, наскільки вихователю вдасться врахувати індивідуально-психологічні можливості кожного з них і створити відповідні умови. Індивідуальний підхід до дітей з особливими освітніми потребами багато в чому залежить від категорії порушення, ступеня його виразності, клінічного діагнозу.

Опишемо окремі з прийомів індивідуального підходу, зауваживши, що детальне оволодіння спеціальними методиками можливе лише за умови копіткого вивчення фахівцями конкретних галузей корекційної педагогіки.

Індивідуальний підхід у навчанні дітей з порушеннями слуху: робоче місце дитини має бути розташовано так, щоб вона

завжди добре бачила обличчя вихователя; слід вимагати від дитини, щоб вона завжди дивилась на вихователя у момент його мовлення; слід контролювати, чи почула й зрозуміла дитина матеріал. Це можна здійснювати у різних формах, наприклад: «Повтори, що я сказала», «Продовж, будь ласка», «Розкажи, що ми сьогодні вивчали»; особливої корекційної спрямованості набувають заняття з розвитку мовлення, оскільки порушення слуху перешкоджають правильному оволодінню мовою і мовленням. Тому важливого значення набуває граматична правильність мовлення дитини. Україй важливо навчити дитину користуватися тим слухом, що є. Очікуваним результатом такого навчання буде покращення сприйняття всіх звуків, мовленнєвих та немовленнєвих. Навчання користуватися залишками слуху називають розвитком слухового сприйняття.

Розвивати слух дитини варто в ігровій формі, застосовуючи різні варіанти вправ. Кожне завдання, в якому використовуються немовленнєві звуки, потрібно розпочинати з показу дитині предметів, що звучать, та демонстрації того, як вони звучать. Наприклад: показати барабан, потім постукати паличками по барабану та дати постукати дитині. Завдання варто урізноманітнювати використанням мовних способів виконання завдань [1].

Навчання і виховання дитини з порушеннями слухової функції має поєднуватись із оздоровленням, корекційними заняттями з розвитку слуху і мовлення, по необхідності - із лікуванням, заняттями з психологом.

Індивідуальний підхід у навчанні дітей з порушеннями зору. У закладі дошкільної освіти індивідуально для кожної дитини залежно від стану її зору і періоду відновлювальної роботи підбирають розвивальні та корекційні ігри-вправи та завдання для розвитку зорового сприйняття.

Для відновлення гостроти зору і розвитку зорових функцій використовуються спеціальні дидактичні ігри-вправи і завдання, які повинні тренувати зір, формувати в дітей певні уявлення про предмети і явища, розвивати зорову увагу, пам'ять. У процесі спеціально організованої вихователем ігрової діяльності у дітей з порушенням зору формується практично-дійове мислення.

Ефективним засобом розвитку цього виду мислення є конструювання. Тому бажано, щоб вихователь та асистент вихователя організовували ігри дитини з порушеннями зору з найрізноманітнішими конструкторами (дерев'яними, пластмасовими), різні предмети, макети тощо, що спочатку збираються разом із дорослим, при цьому кожна дія супроводжується словесним поясненням.

Розвиток практично-дійового мислення здійснюється також у процесі залучення дітей до різноманітних сюжетно-рольових ігор, де дитина виконує різні ролі або сама вигадує сюжет і самостійно його реалізує.

Через недостатність повноцінного сприйняття довкілля під час уточнення і збагачення словникового запасу дитини належну увагу в закладі дошкільної освіти потрібно приділяти правильному розумінню нею значень слів, співвіднесеності слів з предметами, що вони позначають, поглибленню уявлень і реальних знань дітей про навколишній світ.

Доцільно спонукати дитину до самостійних висловлювань – розповідей та описів, елементарних міркувань (наприклад, «Чому ти так думаєш?»), до переказу прослуханих текстів, з'ясування змісту.

Вихователь повинен звертати їхню увагу на інтонаційну забарвленість речень, добір слів, що найточніше передають сутність розповіді, на логічність і послідовність викладу. Створювати різні ситуації, що стимулюватимуть самостійні висловлювання дітей [6].

Індивідуальний підхід у навчанні дітей з порушеннями мовлення: важливим завданням є стимулювання пізнавальної й мовленнєвої активності дитини. Вихователю слід проводити дихальну та артикуляційну гімнастику. Дихальна гімнастика – це комплекс спеціальних вправ, спрямованих на вдосконалення мовленнєвого дихання та вироблення плавного ротового видиху (2–4 секунди) з поступовим збільшенням тривалості видиху до 6–8 секунд. Формування звуковими можливе лише за умови правильної, чіткої та координованої роботи голосового, дихального та артикуляційного апаратів. З допомогою вчителя-логопеда варто навчити дитину розрізняти носовий та ротовий вдих і видих (дихання тільки через ніс або через рот), а також робити фіксований видих зі звуком, складом чи звуконаслідуванням. Швидкому

виробленню в дитини правильної артикуляції звуків сприяє артикуляційна гімнастика. Це обов'язково потрібно робити перед дзеркалом, що допоможе дитині проконтролювати правильність виконання вправ. Особливу увагу вчитель-логопед та вихователь повинен звертати на чіткість, плавність, диференційованість, точність та рівномірність відтворюваних рухів, здатність переключення з одного руху на інший. Заняття доцільно проводити в ігровій формі, що сприятиме зацікавленості дитини й досягненню нею найкращих результатів. Варто також у ЗДО читати дитині віршовані мініатюри, що сприятиме вдосконаленню її вербальної пам'яті та розвитку мовлення в цілому.

Навчання і виховання дитини з порушеннями мовлення має поєднуватись із оздоровленням, логопедичними заняттями, по необхідності – із лікуванням, психотерапевтичним і психокорекційним впливом, заняттями з АФК [5].

Індивідуальний підхід у навчанні дітей з порушеннями інтелекту: адаптація змісту освіти до пізнавальних можливостей дітей, що виявляється в зменшенні обсягу матеріалу, його спрощенні за характером і структурою; наочність навчання: використання різних видів наочності, її відповідність рівню розвитку сприймання й мислення дитини, поступове ускладнення (від реальних предметів та об'єктів до символічної наочності), задіявання якомога більшої кількості аналізаторів (слух, зір, дотик), поєднання наочних методів із словесними, практичними; уповільненість процесу навчання з урахування інертності нервових процесів дітей; повторюваність у навчанні та вихованні з метою ліквідації фрагментарності сприймання, недосконалості запам'ятовування. Повторення має бути систематичним, різноваріативним, з різним ступенем залучення дитини; включення в діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод (принцип вправляємості) – всі теоретичні відомості, правила мають бути засвоєні через практичну діяльність різного ступеня труднощів і новизни; без відпрацювання вмінь у практиці подолати наявний у дітей з інтелектуальними порушеннями розрив між теорією й практикою неможливо; використання гри у корекційній роботі – з метою підвищення інтересу дитини до навчальної діяльності, подолання її пасивності слід використовувати як дидактичну, так і

сюжетно-рольову гру; дотримання охоронно-педагогічного режиму з урахуванням конкретного клінічного діагнозу; позитивні емоції педагога слугують засобом стимулювання дитини до навчальної діяльності й спілкування, формують її віру у свої можливості [4].

Індивідуальний підхід у навчанні дітей із затримкою психічного розвитку: основним завданням є допомога дитині в оволодінні різними знаннями про навколишнє середовище, розвиток у неї спостережливості і досвіду практичної навчальної діяльності, формування вмінь самостійно здобувати знання і користуватись ними; необхідно передусім виявити і заповнити прогалини у знаннях дитини; максимально стимулювати й підтримувати активність дитини; при наявності труднощів у виконанні практичної роботи – пояснити навчальний матеріал заново і дати додаткові вправи, дати додаткові навідні запитання, навести аналогії; частіше, ніж у роботі з нормально розвиненими дітьми, використовувати наочність, вправи; при труднощах орієнтації у завданні - використовувати поетапну інструкцію і поетапне узагальнення; давати завдання з опорою на зразок (наочний, словесний, конкретний); розвивати навички планування своєї діяльності, самоконтролю і словесного звіту; працювати в уповільненому темпі, підвищуючи його поступово; підвищувати працездатність дитини; зменшувати кількість ігрових методів навчання, формуючи прийоми навчальної діяльності; підвищувати мотивацію навчально-пізнавальної діяльності. Навчання і виховання дитини із затримкою психічного розвитку має поєднуватись із оздоровленням, логопедичними заняттями, заняттями з психологом, по необхідності – із лікуванням, лікувальною фізкультурою [1].

Індивідуальний підхід у навчанні дітей з порушенням опорно-рухового апарату: передбачає розвиток загальної та дрібної моторики, поліпшення координації рухів. Корекція порушень рухової сфери має відбуватися комплексно, систематично, із залученням фахівців (лікаря-невропатолога, інструктора ЛФК, реабілітолога, фізінструктора). Саме вони допоможуть визначити зміст занять з корекції рухової сфери та поетапні кроки щодо поліпшення фізичного стану хворої дитини. Їхні рекомендації заносяться до індивідуальної корекційної

програми кожної дитини. Вихователі ознайомлюються з рекомендованими прийомами виконання завдань на спільних консультаціях, зокрема, щодо дотримання ортопедичного режиму, використання спеціального обладнання, виправлення неправильної постави учня тощо. Інструктор ЛФК демонструє спеціальний комплекс фізичних вправ і завдань, за допомогою яких коригуються неправильне положення тіла та порушені рухові навички кожної дитини. Під час занять вихователь забезпечує правильну посадку дитини за столом, враховуючи положення рук, ніг, спини, голови, тулуба. Для цього використовуються пристосування для фіксації на робочому місці п'ясті руки, ліктя, передпліччя, стопи, гомілки, стегна дитини. Для кожної дитини підбираються оптимальні допоміжні засоби, що поліпшують функціональні вміння, необхідні для навчання та повсякденного життя [4].

Навчання і виховання дитини з порушеннями опорно-рухового апарату має поєднуватись із оздоровленням і лікуванням, логопедичними заняттями, заняттями з психологом, лікувальною фізкультурою, масажем.

Індивідуальний підхід у навчанні дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери полягає в тому, що основою навчально-виховної роботи з дітьми з реактивними станами і конфліктними переживаннями є ослаблення чи усунення дії психотравмуючого фактору [7].

Ці діти потребують таких спеціалістів, як психолог, психотерапевт, індивідуального підходу з боку вихователя. Важливим є включення дитини у колективні форми спілкування й діяльності. При наявності психопатії: виховання цілеспрямованої й планомірної діяльності; формування гальмівних реакцій; виховання інтелектуальних інтересів; вироблення правильної й усвідомленої самооцінки поведінки і діяльності; чіткий режим; постійний контроль за діями дитини; єдність вимог з боку членів родини, педагогів; у спілкуванні з дитиною – спокійний тон, врівноваженість; при назріванні афективних спалахів - переключення дитини на інші види діяльності. З аутичними дітьми працюють психотерапевти, психолог.

Отже, забезпечення індивідуального підходу у навчанні дітей з особливими освітніми потребами є однією з вагомих умов запровадження інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
2. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2004. №3. С.3–6.
3. Бондар В. І., Засенко В. В. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка: посібник. Київ, 2004. 152 с.
4. Будник О. Б. Інклюзивна освіта : [навчальний посібник]. Івано-Франківськ : ПП Бойчук А.Б., 2015. 152 с.
5. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь : Перун, 2009. 173с.
6. Даніельс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Т-во «Надія», 2000. 255 с.
7. Дмитренко К. А. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Харків: ВГ «Основа», 2018. 120с.

Шевченко Наталія,
здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Сергеева Зоя Павлівна,**
старший викладач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик,
м. Хмельницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ СПАДЩИНИ К.Д. УШИНСЬКОГО У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Аналіз педагогічної спадщини К.Д. Ушинського доводить про його неоцінений вклад у розвиток української педагогіки, школи та і дошкільного виховання. У творчості К.Д. Ушинського багато корисного знаходили вчителі і вихователі у ХІХ – ХХ століттях. Багатогранна спадщина педагога – класика не втратила своєї актуальності і в наш час.

Розкриємо діяльність послідовників К. Д. Ушинського. Вчитель І. П. Деркачов цінував К. Д. Ушинського та визнавав його як видатного педагога, громадського діяча та видатну людину того часу, спостерігав показовий урок К. Д. Ушинського, написав біля 50 підручників і книг для дітей: „Український буквар за звуковим методом”, „Українська грамати́ка”, „Книга для шкіл”.

Палка прихильниця педагогічних теорій К. Д. Ушинського, Х. Д. Алчевська активно втілювала в життя ідеї видатного педагога, працюючи у Харківській недільній жіночій школі. Т. Г. Лубенець, будучи директором народних училищ Київської губернії, також звертався до ідей К. Д. Ушинського і використовував їх у практичній діяльності.

Завідуючий народними училищами Одеси Ф. В. Вемер, і директор Чернігівського учительського інституту методист-словесник А. П. Флеров, і учитель із Черкащини М. Ф. Левицький були палкими прихильниками педагогічних теорій педагога – класика, цінували його ідеї та практично застосовували у своїй педагогічній діяльності [3].

Під впливом К. Д. Ушинського дістала поштовх до розвитку передова педагогічна, думка Західної України теж. Хоча австрійська цензура пильно стежила за надходженням літератури з Росії на Західну Україну, популярність Костянтина Дмитровича як педагога, сила впливу його педагогічних ідей перебороли ці цензурні бар'єри. У західноукраїнських виданнях ще за життя Костянтина Дмитровича друкувалися його „Рідне слово”, твори для дітей.

По-справжньому прийняли й втілили педагогічну спадщину К. Д. Ушинського відомий педагог О. В. Духнович, поет і педагог Ю. Федькович, письменник і педагог О. С. Маковей, що при написанні своїх віршів та прозових творів звертались до художніх творів педагога-класика.

Прибічниками видатного педагога і поширювачами його ідей стали С. В. Васильченко, що працював учителем на Київщині і Полтавщині, Л. І. Глібов, М. М. Коцюбинський, Уляна Кравченко, Леся Українка [4].

Т. Г. Шевченко знав К. Д. Ушинського і читав його педагогічні твори. Дослідники вважають, що, працюючи над «Букварем южнорусским» для недільних шкіл України, поет звертався до ранніх творів Ушинського. І перші екземпляри «Букваря» Шевченко послав своєму доброму знайомому, відомому діячеві народної освіти на Україні М. К. Чалому, котрий був другом дитинства К. Д. Ушинського і його товаришем по навчанню у Новгород-Сіверській гімназії. Так перетиналися духовні меридіани двох великих синів українського народу [5].

Таким чином, ще за життя К. Д. Ушинський став справжнім учителем учителів, його працями користувалися освітяни України, книги видавалися і перевидавалися. Виключну роль у становленні початкової освіти зіграли підручники Костянтина Дмитровича «Рідне слово» і «Дитячий світ».

З метою поширення і освоєння всього передового, кращого, посяяного К. Д. Ушинським в педагогічній науці, у другій половині XIX і на початку XX століття в Лубнах, Харкові, Києві, Одесі, Симферополі та інших містах України проводилися учительські з'їзди, проходили конкурси на кращі підручники і педагогічні роботи на здобуття премії імені К.Д. Ушинського. Лауреатом премії імені

Ушинського у 1901 році стала вчителька приватного училища і початкових класів гімназії м. Кременчука Полтавської губернії Пелагея Олексіївна Зюкоза. Її книга для класного читання містила художні твори, створені з прикладом К. Д. Ушинського називалася «Товариш». Учительські семінарії, що відкривалися на Україні (Коростишівська, Херсонська, Акерманська та інші), будувалися на принципах, які виклав К. Д. Ушинський у роботі «Проект учительської семінарії» [6].

У післяреволюційний час спадщина К. Д. Ушинського вивчалася такими вченими, як Грищенко М. С., Грищенко Н. М., Костюк Г. С., Мазуркевич О. Д., Ніжинський М. П., Чавдаров С. Х., іншими, його ім'я, ідеї представлені в усіх посібниках педагогіки та історії педагогіки. Спадщина К. Д. Ушинського стала основою у становленні видатних вітчизняних педагогів А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського [7].

Як свідчать сучасники А. С. Макаренка, він прекрасно знав твори Ушинського, високо цінував. Цих двох велетнів педагогічної думки єднав дух глибокого гуманізму й оптимізму в справі виховання, у вирішенні найрізноманітніших практичних питань педагогіки. Обидва вони вважали природу дитини невичерпно багатую і були твердо переконані, що діти від народження не бувають морально зіпсовані.

На В. О. Сухомлинського справили глибоке враження погляди К. Д. Ушинського на роль прекрасного світу навколишньої природи у вихованні дітей. У практиці своєї роботи павлівський педагог впроваджував ідеї Костянтина Дмитровича про виховання і навчання дітей засобами природи, що знайшло свій відбиток в працях «Серце віддаю дітям», «Народження громадянина», «Людина неповторна».

В. О. Сухомлинський вважав, що перш, ніж давати дітям знання, їх потрібно навчити думати. Це завдання педагог успішно вирішував у своїй «Школі радості». Він проводив заняття під відкритим небо, де здійснював мандрівки у природу – джерело мислення й мови, розвиток думок, думок, бажань, поглядів засобами казок, оповідань, подорожей. Заняття в зелених класах, складання книжок-картинок про природу, подорожі у природу, проведення уроків мислення, використання і розв'язування задач

із живого задачника, кімната казки, острів чудес, куточок краси, використання в духовному житті пісні, написання дітьми оповідань, казок – ці та інші знахідки талановитого педагога сприяють розумовому розвитку дітей, засвоєнню духовних цінностей свого народу.

З метою аналізу використання спадщини К. Д. Ушинського, ми намагалися вивчити досвід вихователів сучасних закладів дошкільної освіти (ЗДО) України щодо реалізації поглядів К. Д. Ушинського в освітньому процесі. Для цього ми проаналізували основні фахові періодичні видання, в яких висвітлюється досвід роботи працівників дошкільних начальних закладів. Є ряд публікацій, спрямованих на висвітлення педагогічного досвіду самого видатного педагога.

Ми поцікавилися також питанням використання спадщини К. Д. Ушинського у закладах дошкільної освіти (ЗДО) м. Хмельницького. З цією метою ми провели опитування вихователів молодших, середніх та старших груп чотирьох дошкільних навчальних закладів міста. В опитуванні брали участь вихователів ЗДО № 18, № 35, № 46, № 47 та ДНЗ «Вербиченька» станції Богданівні Хмельницького району. Загалом ми опитали 60 вихователів зазначених дошкільних навчальних закладів. Ми запропонували опитувальник, який містив п'ять запитань щодо проблеми використання педагогічної спадщини К. Д. Ушинського у безпосередній практичній діяльності вихователів. Подаємо орієнтований зміст опитувальника:

– Що важливого, на Ваш погляд, вніс К. Д. Ушинський у розвиток методики рідної мови?

– Чи керуєтесь Ви ідеями К. Д. Ушинського у роботі з розвитку мови дітей?

– Чи керуєтесь Ви ідеями К. Д. Ушинського в ознайомленні дітей з художньою літературою? Які художні твори К. Д. Ушинського читаєте дітям?

– Як реалізуєте ідеї К. Д. Ушинського у початковому навчанні грамоти дітей в сучасних умовах?

– Яких успіхів Ви досягли використовуючи педагогічну спадщину К. Д. Ушинського в роботі з розвитку мови дітей?

Після проведення опитування вихователів ми отримали наступні результати: відповідь на перше запитання про важливість внеску К. Д. Ушинського у розвиток методики рідної мови дали всі 60 вихователів, що становить 100% від загальної кількості опитаних вихователів. Приведемо приклад найбільш характерних відповідей: „Розвинути у дитини природні здібності, які називав даром слова, використовував кращі зразки народної творчості. Мова вчителя – зразок.”

На запитання про реалізацію принципів та методів К. Д. Ушинського у роботі з розвитку рідної мови дали відповідь 48 опитаних вихователів, що становить 80%, а 12 вихователів (тобто 20%) не дали відповідь на дане запитання. Ось така відповідь була найбільш характерною: «Використовуємо принципи роботи з художніми творами на заняття з рідної природи, в бесідах на морально-етичні теми».

Твори К. Д. Ушинського для читання та розповідання дітям використовують 37 опитаних вихователів, що становить 62% від загальної кількості опитаних, 23 вихователі (38%) не знайомлять дітей із творами К. Д. Ушинського. Вихователі найчастіше писали, що ознайомлюють дітей із такими художніми творами К. Д. Ушинського: «Умій почекаати», «Історія однієї яблуньки», «Ранкові промені» та «Бджілка на розвідці».

40 вихователів ЗДО використовують ідеї К. Д. Ушинського у початковому навчанні грамоти дітей в сучасних умовах, що становить 67% від загальної кількості опитаних вихователів, але 20 вихователів (тобто 33%) не дали відповідь на поставлене запитання. Приведемо приклад найбільш характерних відповідей: «Впроваджуємо звуковий аналітико-синтетичний метод, систематичність знань, проведення бесід як важливий засіб розвитку мови дітей».

П'яте запитання вимагало від вихователів опису успіхів, яких вони досягли, використовуючи педагогічну спадщину К. Д. Ушинського в роботі з розвитку рідної мови у дітей дошкільного віку. На дане запитання дали відповідь 52 вихователі, що становить 87%, а решта 8 (13%) не дали відповідь на поставлене нами запитання. Ось типовий приклад відповіді вихователів: «Діти розмовляють граматично вірно, мають великий

словниковий запас, логічно мислять», що є не зовсім об'єктивно по відношенню до літературно – педагогічної спадщини педагога.

У цілому відповіді вихователів на запитання носили поверхневий характер, що свідчить про те, що вихователі не глибоко знайомі із спадщиною педагога – класика.

За отриманими результатами ми дійшли висновку, що теоретично-практичні засади педагогіки К. Д. Ушинського щодо розвитку рідної мови дітей дошкільного віку усвідомлюють практично усі вихователі, особливо вихователі груп старшого дошкільного віку, адже для початкового навчання грамоти та читання вони використовують звуковий аналітико-синтетичний метод, заснований К. Д. Ушинським, але мало хто з вихователів (лише 37 вихователів, що становить 62% від загальної кількості опитаних) використовують художні твори видатного педагога-класика для читання та розповідання дітям дошкільного віку, що на нашу думку, є недостатньо, адже його художні твори є одними із кращих зразків художніх творів для дітей, тому що мова казок та оповідань К. Д. Ушинського багата на епітети, порівняння, доступна дітям дошкільного віку, твори невеликі за обсягом та цікаві за змістом.

Саме тому у нас виникла ідея упорядковану збірку рекомендованих художніх творів К. Д. Ушинського для виховання в роботі з дітьми дошкільного віку. Художні твори, написані К. Д. Ушинським можуть стати цінним джерелом для ознайомлення дітей з навколишнім та засобом розвитку їхнього мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України, ред. та упоряд. О. Л. Кононко. К.: Світлич, 2009.

2. Базовий компонент дошкільної освіти України. Науковий керівник Т. О. Піроженко, дійсний член кореспондент НАПН України, д-р псих. наук] ; [авт. кол.: Байер О. М., Безсонова О. К, Брежнева О. Г. та ін.]. Київ : Видавництво, 2021. 38 с.

3. Емельяненко Е. В большую жизнь. *Дошкольное воспитание*. 1995. №7. С. 82–83.

4. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навч. посіб. К.: Вікар, 2003. 335с.
5. Просвітники духовності в Україні : довідник ; ред. І. Ф. Кураса. К.: Вища школа, 2003. 783 с.
6. Ступак Ю. К. Д. Ушинський і Україна. *Хроніка*. 2000. 2007. Вип. 71. С. 611–615.
7. Ушинський К. Д. Життя і діяльність у портретах, ілюстраціях і документах. К., 1974. 123с.

Шевчук Катерина,

здобувачка освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта; Науковий керівник: **Павлушкіна Олена Василівна,** старший викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З КАЗКОТЕРАПІЇ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Казкотерапія – це метод, що використовує казкову форму для корекції емоційних порушень і вдосконалення взаємостосунків з навколишнім світом. В науці існує концепція казкотерапії – лікування казками. На казках апробують психотерапевтичні прийоми, що дозволяють знизити негативізм поведінки дитини. Через казку дитина може в алегоричній формі пізнати закони світу, в якому народилася, зазирнути в найпотемніші куточки своєї душі [2, с. 8].

У сучасній педагогічній науці виконано ряд досліджень, що присвячені вивченню казки як засобу виховання дошкільників. Л. П. Стрелкова, С. А. Литвиненко, Л. Б. Фесюкова, Н. Карпінська, О. Запорожець,

А. Богуш, С. Бакуліна у своїх наукових дослідженнях вивчали питання педагогічного потенціалу засобів фольклору, зокрема упровадження української казки в освітній процес.

У Законі України «Про дошкільну освіту» зазначено, що завданнями дошкільної освіти є збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини; виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій, держави і рідної мови, національних цінностей інших народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля; формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду. Важливим засобом реалізації означених завдань виступає казка. Вона є складовим засобом виховання та розвитку дитини [1].

Казкотерапія – це терапія середовищем, особливою казковою атмосферою, в якій можуть проявитися потенційні можливості особистості, може матеріалізуватись мрія; а головне, в ній з'являється відчуття захищеності та аромат таємниці.

Сутність цього методу полягає у створенні особливої атмосфери, в якій фантазії дитини стають на певний час подібними до дійсності та сприяють доланню власних страхів і комплексів.

Казкотерапія здатна знизити у дітей рівень тривожності, подолати різноманітні страхи, уможливує адаптацію до колективу. Казкою можна приборкати дитячу агресивність, додати впевненості невпевненими і сором'язливим дітям і навіть полікувати окремі психосоматичні захворювання. У процесі впливу методу казкотерапії дитина починає самостійно позбуватись очевидних і прихованих проблем [4].

Існують такі види роботи з казкою: використання казки як метафори, малювання за мотивами казки, обговорення поведінки і мотивів вчинків персонажів, програвання епізодів казки, використання казки як ритмічного повчання, творча робота за мотивами казки (моделювання, дописування, переписування, робота з казкою, виготовлення ляльокперсонажів казки) [2; 3].

Кожне казкотерапевтичне заняття складається з декількох етапів: вступна частина, входження в казку, власне казка, вихід із казки [3].

Для ефективного впливу казкотерапії варто дотримуватись наступних правил: казкотерапевтичні заняття достатньо проводити 1 раз на тиждень; обов'язково враховувати вік дітей та їх психологічні можливості; під час заняття дітям періодично надається можливість говорити про свої відчуття «входження в казку» – момент таємничості та чарівності; текст казки є з'єднуючою ланкою між вправами і створює певну атмосферу [2].

Вимоги до використання казок: текст українських народних казок можна переказувати, лише авторські казки краще читати, щоб зберегти стиль та тонку авторську атмосферу; текст казок можна скорочувати або змінювати; через деякий час їх можна повторювати; всі атрибути казок, наочність, музичний супровід можна замінювати іншими та варіювати; педагог на занятті повинен створити сприятливу атмосферу, позитивний настрій, використовувати різні методи та прийоми для реалізації поставленої мети; необхідно пам'ятати, що все, що виконує дитина, всі її слова, рухи, навіть імпровізація є успішними, вдалими, найкращими та прекрасними [3].

Важливою є мотивація, необхідно знайти адекватний спосіб залучення дітей до казкотерапії. В одному випадку це може бути, розглядання ілюстрацій, відгадування загадок про казкових героїв. Необхідно, щоб кожна дитина могла відчувати уважне ставлення з боку дорослого.

Казкотерапія проводиться в підгрупах. Склад кожної з них не повинен перевищувати 10 дітей. Оптимальна кількість учасників – 7-9 дітей. Як свідчить практика, саме в цьому діапазоні ефекти групової казкотерапії можуть виявлятися особливо яскраво.

У молодшій і середній групі тривалість казкотерапії – 15-20 хвилин. У старшому дошкільному віці тривалість сеансу казкотерапії може досягати 25-30 хвилин.

На заняттях застосовуються такі методи роботи з казками: читання казок, розповідь, бесіда за змістом казок; «образи перетворень»; арт-терапія (малювання, ліплення, пісочна терапія) за змістом казок; дидактичні ігри за сюжетами казок; психогімнастичні ігри, театралізовані ігри за сюжетами казок; використання казки як відповідь на запитання дитини.

Зазвичай, робота над казкою починається з ознайомлення дітей зі змістом казки, бесіди про те, що знаходиться на поверхні. Це перший аналітичний етап у роботі з казкою. Тут варто застосувати такі методи і прийоми: читання (краще розповідання) казок; розгляд ілюстрацій; колективне обговорення дій та вчинків персонажів; переказування.

Другий етап – оперативний, проміжний. Діти виконують різноманітні завдання на основі відомої казки: розповідь казки від імені казкового героя; ігри-емпатії; ігри-інсценізації, ігри-драматизації; рухливі ігри за мотивами казок; складання пазлів, розмальовки; дидактичні ігри (наприклад, «З якої казки?», «Виправ помилку в казці», «Відгадай казку за схемою», «Сходинки доброти», «Потяг турботи», «Хто у світі найтихіший?»); поради казковим героям; ігри-бесіди із казковими героями; виготовлення ілюстрацій до казок, ліплення казкових героїв; входження в роль позитивного героя (А як би вчинив ти?); перевиховування негативних героїв; різноманітні вікторини, ігри на зразок «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг» і т.д.

Третій етап – творчий. Саме на цьому етапі доцільно використовувати освітньо-виховну технологію ТРВЗ. Відповідно до цієї теорії діти мають навчитися по-своєму не тільки сприймати зміст казки, але й творчо змінювати хід подій.

Тут варто застосовувати такі методи і прийоми як: написання листа казковому герою; складання казок за серією картинок; змінювання характеру героя (Вовк став добрим у казці «Трое поросят»); змінювати місця, часу, події (Колобок в Африці, Колобок в країні Букляндії); переплутування казкових сюжетів і героїв (Як семеро козенят врятувалися від Вовка в Рукавичці); переставляння картинок; придумування нової кінцівки казки (Колобок, поки котився по лісу, засох, і Лисичка зламала зуби, захотівши з'їсти його...); введення нового героя в казку (Що зміниться в сюжеті?); складання казки за схемою, за опорними словами, за геометричними фігурами, за ігровою обстановкою; «прогулянка» в минуле чи майбутнє казкових героїв (Якою була Баба-Яга, коли була дівчинкою? Чому вона стала злою? Як зміниться характер і життя Кози-Дерези після того, як її вигнали із Зайчикової хатки?);

домалювати казкового героя або середовище в якому він мешкає; виготовлення книжок-саморобок; театралізовані етюди.

Казкотерапія – процес пошуку змісту, розтлумачення знань про світ і систему взаємин у ньому, процес покращення внутрішньої природи та світу навколо. Казка – це спосіб виховання у дитини особливого ставлення до світу; спосіб передачі необхідних моральних норм та правил.

Безперечно, саме у дошкільні роки життя дитини казка є неодмінною складовою її світу і чудовим інструментом психотерапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Закон України «Про дошкільну освіту»: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>

2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Практикум по сказкотерапии. СПб.: «Речь», 2000. 310 с.

3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб.: «Златоуст», 1998. 352 с.

4. Майбородюк Н. Д. Казкотерапія у розвитку ціннісно-сміслової свідомості учнів початкової школи. *Педагогіка вищ. та серед. шк.* 2010. Вип. 28. С. 136–141.

Шкеринда Юлія,
здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти заочної форми навчання
спеціальності 012 Дошкільна освіта;
ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

Юхимець Богдана,
здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти заочної форми навчання
спеціальності 012 Дошкільна освіта;
ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського,
м. Вінниця, Україна

АНАЛІЗ ЧИННИКІВ, ЯКІ ЗУМОВЛЯЮТЬ РОЗЛАД ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ В ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

В останні роки в Україні, як і в усьому світі, збільшується кількість дітей, які мають симптоми або діагнози, що свідчать про розлади розвитку. Найбільш розповсюдженими є розлади аутистичного спектру (РАС), дитячий церебральний параліч (ДЦП), розлади комунікації (мови, вимови, мовлення, соціальний розлад комунікації), розлади дефіциту уваги та гіперактивності (далі – РДУГ). Це призводить до того, що сучасні діти мають труднощі у психофізичному розвитку, соціалізації, комунікації, навчанні. Згодом це є значною перешкодою для формування гармонійної здорової особистості.

Симптоми РДУГ, як правило, відзначаються в дитини, починаючи з трирічного віку, коли мозок дитини ще дуже пластичний, тому так важливо виявити їх на початковій стадії і вчасно допомогти дитині. В такому випадку доцільно надати інформацію батькам про правильну організацію життєдіяльності та створення сенсорно збагаченого середовища для такого малюка.

Розлади дефіциту уваги з гіперактивністю – серйозний психічний розлад у дітей. Його патогенез і лікування, а також його роль в психіатрії дітей і дорослих є предметом гарячих суперечок дослідників. Перші повідомлення про РДУГ знайдено в дослідженні

шотландського автора Alexander Crichton, що датуються 1798 роком. У цьому тексті, названому «Дослідження природи і походження психічного розладу», подано симптоми того, що ми тепер знаємо як РДУГ. Alexander Crichton запропонував таку назву «душевний неспокій», і зробив акцент на труднощах з увагою у хворих дітей. У 1846 році типові симптоми РДУГ було описано Heinrich Hoffmann, лікарем, психіатром, письменником та ілюстратор оповідань, який видав книгу Der Struwwelpeter (Шокуючий Пітер), збірку з десяти оповідань про різні дитячі проблеми і патології. Пізніше заснував першу психіатричну лікарню у Франкфурті [7].

Сучасні дослідження вказують на те, що не можна визначати одну групу факторів, що спричиняють РДУГ. У 60-90% випадках постановки діагнозу «синдром дефіциту ваги з гіперактивністю» є наслідком генетичних чинників. Також не останнє місце посідають пренатальні, біохімічні, сенсомоторні чинники. Існує також доказовий факт, що причинами виникнення саме гіперактивності можуть бути особливості будови головного мозку, інфекційні захворювання, дородові та родові травми [2].

Неоцінений внесок у вивчення психічних розладів зробили М. Заваденко [2], О. Лурія [4], Г. Семенович [6] та ін. Дослідження, які проведено у галузі нейропсихології, пояснюють природу РДУГ несформованістю підкоркової структури мозку, кори великих півкуль (порушення першого і третього функціональних блоків, які відповідають за енергопостачання та самоконтроль), поганою іннервацією лобної кори, порушеннями психомоторних функцій та взаємодією півкуль, дисбаланс процесів збудження та гальмування нервової системи [5].

Зупинимось детальніше на функціональних блоках мозку (далі – ФБМ). Теорія трьох функціональних блоків мозку належить О. Лурія [4].

Перший функціональний блок мозку (1 ФБМ) – це блок регуляції тону та неспання (субкортикальні, кортикальні системи, лімбічна система). Саме тут закладається підґрунтя формування вертикальної вісі нейросоматичної організації людини. Цей нейросоматичний «каркас» формує та контролює усі людські соматичні, когнітивні та емоційно-необхідні процеси в їх взаємодії.

Це «енергетичний» блок. Він дозріває ще у пренатальний період. І саме у ньому «живуть» три основних інстинкти людини: 1) продовження роду, 2) виживання та самозбереження, 3) ієрархічний, соціальний інстинкт. І саме у дітей раннього віку із РДУГ є проблеми з першим блоком, який тягне за собою неефективне функціонування третього блоку (таких дітей майже 70%) [1, с.131]. Девіз цього рівня «Я ХОЧУ». Ознаками несформованості у дітей раннього віку 1ФБМ є: втомлюваність, в'ялість, виснаженість; емоційна неврівноваженість; невротичний стан; алергії у різних проявах; підвищена частота захворювань; гіпо– та гіпертонус; погано розвинена дрібна моторика; рухова незграбність; синкінезії; неприродні, «артистичні» пози; дизартрії, дисграфії; звуження полів зору; слабка конвергенція очей.

Другий функціональний блок мозку (2 ФБМ) – це блок прийому, обробки та зберігання інформації (скроневі, тім'яні та потиличні зони мозку і зовнішні відділи кори великих півкуль). Він відповідає за знання, уміння та навички, а також є операціональним рівнем закладених і набутих навичок та автоматизмів сенсомоторних патернів). У дітей раннього віку з РДУГ при порушенні роботи цього блоку може виникнути дислексія. Таких дітей 20%. Девіз цього рівня «Я МОЖУ». Ознаками несформованості 2 ФБМ є: бідність, однотипність рухів тіла в просторі; недостатня диференційована координація; незграбність; несформованість сенсомоторних координацій; несформованість просторових уявлень.

Третій функціональний блок мозку (3 ФБМ) – це блок програмування, регуляції і контролю. Тут головну роль відіграють лобні відділи мозку. Він відповідає за програмування, планування, самокорекцію, соціальний аспект, детекцію помилок, силу волі. Це функції префронтальної зони кори мозку. При РДУГ присутня погана іннервація лобної кори. Таких дітей майже 10%. Девіз цього рівня «Я ПОВИНЕН». Ознаками несформованості 3ФБМ є: синдром порушення (недорозвитку) програмування та контролю довільних рухів; синдром порушення (недорозвитку) серійної (динамічної) організації рухів та мовлення; порушення праксису та мовлення, еферентна та динамічна апраксія; порушення зв'язного мовлення; недорозвиток моторики.

Не менш важливу роль у цілісній системі організму дитини відіграє мозочок. Він є тим ефективним інструментом, який завжди позитивно впливає на роботу мозку в цілому. Тим паче у дітей раннього віку з РДУГ часто є проблеми із зоровою увагою, відчуттям та керуванням свого тіла, відчуттям балансу та пропріоцепції [3, с. 48].

Сенсорна інтеграція – це процес, під час якого нервова система дитини отримує інформацію від рецепторів всіх почуттів, а потім організовує й інтерпретує так, щоб вони могли бути використані в цілеспрямованій діяльності. Так, Улла Кіслінг у книзі «Сенсорна інтеграція в діалозі» описує групу дітей з підвищеною чутливістю шкіри [3, с. 29]. Такі діти не люблять одягатися і роздягатися (тертя шкіри). Зіткнення відкритої шкіри з шерстю для таких дітей нестерпно, тому навіть ярлики, нашиті на одяг з внутрішньої сторони треба зрізати, а іноді й носити одяг навиворіт, щоб шви не торкалися до шкіри дитини.

Пропріоцепцію визначають як сукупність здібностей дитини орієнтуватися в положенні своїх кінцівок по їх відношенню один до одного, сприймати власні рухи і оцінювати опір, що здійснюється рухами. Пропріоцепція, як модальність, має три якості, а саме забезпечує відчуття: положення кінцівок, рухів, зусиль. Е. Айрес, найвідоміша ерготерапевт, стверджує, що будучи процесом підсвідомості, сенсорна інтеграція: організовує інформацію, отриману за допомогою органів почуттів (смак, вигляд, звуки, запах, дотик, вагу, відчуття борічності, рух, дія сили тяжіння і положення в просторі); наділяє значенням випробовувані дитиною відчуття, фільтруючи інформацію і відбираючи ту, на якій слід сконцентруватися; дозволяє осмислено діяти і реагувати на ситуацію, в якій знаходиться (адаптивна відповідь).

Отже, *при РДУГ спостерігається*: дисбаланс між процесами збудження та гальмування. У цьому взаємозв'язку є два дуже важливих нейробіологічних показника: ступінь сформованості взаємодій та їх зв'язок з лімбічними структурами мозку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Глозман Ж. М., Шевченко И. А. Проблема синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и подходы к его коррекции. *Вестник КемГУ*. 2013. № 3 (55) Т. 1. С. 129-137.

2. Заваденко Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. *Медицинский совет*. 2007. № 7. С. 65-69.

3. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг; под ред. Е.В.Клочковой; [пер. с нем. К.А.Шарп]. 7-е изд. М. : Теревинф, 2021. 240 с.

4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М. : МГУ, 2000. 384 с.

5. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. СПб. : Питер, 2008. 288 с.

6. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : Учебное пособие. М. : Генезис, 2007. 474 с.

7. Fernández de Vinuesa Fernando García. The prehistory of ADHD: additives for an untenable diagnosis. *Papeles del Psicólogo. Psychologist Papers*, 2017. Vol. 38(2). p. 107-115.
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2829> URL:
<http://www.papelesdelpsicologo.es> (last access: 19.12.2021).

Якимишена Сніжана,
здобувачка освіти першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта;
Науковий керівник: **Гончар Наталія Петрівна,**
кандидат педагогічних наук,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
м. Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СТРУКТУРИ СИНТАКСИЧНИХ СХЕМ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ РОЗПОВІДАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

«Мистецтво висловлювати свої думки, доводити власні переконання, впливати на співрозмовника завжди вважалося вершиною культури людського спілкування. Перші кроки у формуванні мовної особистості відбуваються ще в дошкільному віці, тому провідне завдання у триєдиній меті цілеспрямованої роботи з мовленнєвого розвитку дітей дошкільна лінгводидактика вбачає у розвиткові зв'язного мовлення.» [3].

Усне мовлення слугує передусім для спілкування зі співрозмовником в умовах безпосереднього контакту та здебільшого з метою повідомлення. Усне мовлення характеризується тим, що окремі компоненти мовленнєвого повідомлення породжуються і сприймаються послідовно. Процеси породження усного мовлення, як зазначає М. Плющ, включають ланки орієнтування одночасного планування мовленнєвої реалізації та контролю, при цьому планування, у свою чергу, здійснюється за двома паралельними каналами і стосується змістового та моторно-артикуляційного боків усного мовлення. Щодо його функціонування, то воно відбувається насамперед у вигляді розмовного мовлення у ситуації бесіди. Дехто з учених (А. Антипова, М. Кожина) ототожнюють розмовне мовлення з діалогічним мовленням. За співвідношенням мовленнєвої активності співрозмовників усне мовлення поділяють на монологічне й діалогічне [1, 5].

У сучасній науковій літературі терміни «діалог», «діалогічне мовлення», «діалогічне спілкування» мають ідентичне значення і є

взаємозамінниками, оскільки діалогічне мовлення та діалогічне спілкування розглядаються як комунікативний акт, якому властива зміна ролей слухача і мовця. Зауважимо, що діалог – центральний вид розмовної комунікації. Розмовні монологи майже завжди входять до складу діалогу як його компоненти. Щодо полілогу, то його здебільшого розглядають як модифікацію діалогу [9].

«У композиційній побудові діалог і полілог не вирізняються чіткістю і стрункністю, оскільки вони створюються спільними комунікативними зусиллями декількох осіб, які беруть участь у розмові; цей факт накладає значний відбиток на характер уживання мовних засобів у діалозі й полілозі. Для них характерні зустрічні чи окурсивні зв'язки, тоді як для монологу – приєднувальні чи кумулятивні. Крім того, діалогу й полілогу властиве вживання спеціальних форм комунікативної настанови, що обслуговують мовленнєве спілкування. Теми діалогу і полілогу вирізняються значним динамізмом, активністю, тоді як монологічне висловлювання є завершеним, закритим у семантичному плані [2].

Лінгвістичний аналіз мовленнєвого висловлювання, дискурсу і тексту дозволив визначити їх загальні риси: інформативність, цілісність висловлювання, певна підготовка та осмислення. Текст і дискурс схожі за своєю структурою і відрізняються лише формою передавання (усно чи письмово) [6].

Термін «розмовне мовлення» зазвичай вживають для назви непідготовленого, невимушеного мовлення носіїв літературної мови, що виявляється в умовах безпосереднього спілкування при неофіційних відносинах між мовцями, відсутності настанови на повідомлення, що має офіційний характер. Учені (Ш. Баллі, Ю. Скребнєв, Л. Щерба, Л. Якубинський) виокремлюють такі функціональні особливості розмовного мовлення: непідготовленість, ситуативність, безпосереднє звертання до адресата [4].

Теоретичними позиціями організації дослідження на констатувальному етапі виступили: компетентнісний підхід до розвитку розмовного мовлення дітей та теорія мовленнєвих жанрів.

Як засвідчив аналіз наукового фонду, у структурі розмовного мовлення вчені констатують наявність як діалогів, полілогів, так і монологів та виокремлюють специфічний мовленнєвий різновид –

розмовний дискурс і дискурсивну діяльність (К. Седов). Розмовний дискурс дитини дошкільного віку – це дискурсивна діяльність, спрямована на живий безпосередній процес спілкування дітей у повсякденному житті у процесі різних режимних моментів упродовж дня [7].

Мовленнєвими жанрами, які підлягали дослідженню, були: діалог, бесіда (полілог), монолог (розповідь, опис, повідомлення), етикетні формули.

Критеріями розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку виступили: діалогічна, монологічна та дискурсивна компетенції.

До кожного критерію було визначено відповідні показники. Діалогічна компетенція з такими показниками: а) вміння вступати у спілкування (ініціативність спілкування) та підтримувати його; б) змістовність діалогового спілкування (тематична розмаїтість); в) вміння формулювати запитання та відповідати на запитання співрозмовника; г) уміння виконувати словесні доручення та звітувати про їх виконання [10].

Метою першого – когнітивно-збагачувального – етапу було збагатити словник дітей формулами мовленнєвого етикету, ввічливими словами, словами-зверненнями, правилами розмовного дискурсу, мовними і немовними засобами спілкування, виховувати позитивні мотиви мовленнєвої взаємодії дітей. [8]

Було визначено педагогічні умови розвитку розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку: забезпечення позитивної мотивації щодо активізації розмовного мовлення дітей; комунікативна спрямованість розвитку розмовного мовлення дітей; взаємозв'язок мовних і немовних емоційних засобів виразності в дискурсивній діяльності дітей; заохочення і підтримка вихователем ініціативності розмовного дискурсу дітей в різних ситуаціях спілкування: «дитина - дитина», «дитина - діти», «дитина - вихователь (дорослий)».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Михайлова А. І. Методика розвитку розмовного мовлення дітей у спадщині В.Одоевського. Науковий вісник

Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського (зб.наук.пр.). №4-5, 2009. С.145-150.

2. Михайлова Л. І. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку розмовного мовлення дітей. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України.* №4. 2009. С.115-116.

3. Михайлова Л. І. Місце розмовного мовлення у практиці сучасного дошкільного закладу. *Освіта на Луганщині. Науково-методичний журнал.* №2 (31), 2009. С.174-176.

4. Михайлова Л. І. Навчання дітей розмовного мовлення у спадщині С.Русової. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського (зб.наук.пр.).* №4-5, 2009. С.159-164.

5. Михайлова Л. І. Змістовий аспект розвитку розмовного мовлення дітей дошкільного віку. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України.* №3, 2009. С. 110-113.

6. Михайлова Л. І. Підготовка студентів до розвитку розмовного мовлення дітей. *Педагогічний пошук. Науково-методичний вісник Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти.* 4 (64), 2009. С.63-65.

7. Михайлова Л. І. Стан розвитку розмовного мовлення дошкільників у теорії і практиці дошкільної освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія: Зб. статей.* Ялта: РВВ КГУ, 2008. Вип. 20. Ч.2. С.201-206.

8. Михайлова Л. І. Компетентнісний підхід до розвитку розмовного мовлення дітей. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського (зб.наук. пр.).* № 5-6, 2010. С.134-140.

9. Михайлова Л. І. Місце наочності в розвитку розмовного мовлення дітей дошкільного віку. Матеріали конф. «Інформаційні технології в професійній діяльності», *Нова педагогічна думка.* Науково-методичний журнал Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Спецвипуск. Грудень, 2008. С.146-148.

10. Михайлова Л. І. Готовність майбутніх вихователів до розвитку розмовного дискурсу дітей: матеріали міжнар. наук.-

практ. конф. «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі», (Одеса, 22-23 жовтня 2009р.). С.81-83.

11. Михайлова Л.І. Принципи розвитку рідної мови дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського. *Нова педагогічна думка*. №2. 2009. С.48-50.

ЗМІСТ

<i>Базь А.</i> Міжособистісне спілкування дітей у різновіковій групі закладу дошкільної освіти.....	4
<i>Берекець Т.</i> Особливості формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з аутизмом.....	12
<i>Голод А.</i> Використання сучасних зарубіжних технологій в освіті України.....	16
<i>Гончарук В.</i> Організаційно-методичні аспекти створення еколого-розвивального середовища в закладі дошкільної освіти	20
<i>Гринчук О.</i> Особливості фізичного виховання дітей дошкільного віку.....	24
<i>Гусенко А., Чорній А.</i> Сутність гендерних стереотипів у педагогіці дошкільного дитинства.....	28
<i>Коломієць А.</i> Зміст, форми та методи проведення колективної праці з дітьми дошкільного віку.....	34
<i>Король Т.</i> Розвивальний потенціал іграшок із природного матеріалу для дітей середнього дошкільного віку	36
<i>Костиця Д.</i> Комунікативна компетенція дітей старшого віку як психолого-педагогічна система.....	39
<i>Кухар В.</i> Формування у дітей середнього дошкільного віку навичок, орієнтованих на сталий розвиток, у дискурсі дошкільної освіти	44
<i>Лиса А.</i> Формування комунікативних навичок у дітей з аутичним типом розвитку як актуальна проблема	48
<i>Литвиненко О.</i> Підходи до виховання дітей з особливими освітніми потребами	53
<i>Нич В.</i> Праця як засіб екологічного виховання дітей дошкільного віку.....	57
<i>Пасічук А.</i> Розвиток творчих здібностей старших дошкільників в процесі навчання аплікації.....	61

<i>Петришина Т., Порхун Д.</i> Формування гендерної соціалізації в дітей у родині та закладі дошкільної освіти.....	66
<i>Самбурська П.</i> Завдання, зміст та методи морального виховання дошкільників.....	72
<i>Сікорська М.</i> Використання ігор-драматизацій в практиці роботи ЗДО.....	77
<i>Талемонюк А.</i> Взаємодія з батьками дітей старшого дошкільного віку як умова реалізації міні-проекту	79
<i>Третьак В.</i> Особливості уявлень про геометричні фігури та форми предмета у старших дошкільнят.....	82
<i>Швець Т.</i> Індивідуальний підхід до дітей з особливими освітніми потребами як важлива умова психолого-педагогічного супроводу	86
<i>Шевченко Н.</i> Використання літературної спадщини К. Д. Ушинського у практичній діяльності педагогів.....	93
<i>Шевчук К.</i> Організація та методика проведення занять з казкотерапії з дітьми дошкільного віку.....	99
<i>Шкеринда Ю., Юхимець Б.</i> Аналіз чинників, які зумовлюють розлад дефіциту уваги та гіперактивності в дітей раннього віку.....	104
<i>Якимишена С.</i> Особливості використання структури синтаксичних схем в процесі навчання розповідання старших дошкільників	109

Наукове видання

**Актуальні проблеми дошкільної освіти в Україні.
Випуск 20**

Збірник студентських наукових праць

Відповідальний за випуск – **Пісоцька Леоніда Станіславівна** – декан факультету дошкільної освіти та психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, кандидат педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія

Пісоцька Леоніда Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, голова;
Зданевич Лариса Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, заступник голови;
Маськова Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, відповідальний редактор;
Онофрійчук Лілія Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент, відповідальний редактор

Комп'ютерний набір та упорядкування: **Миськова Н.М., Онофрійчук Л.О.**
Літературний редактор: **Зданевич Л.В.**

За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо відповідальність несуть автори

Здано до друку 20.10.2021 р.
Підписано до друку 16.10.2021 р.
Формат 60×84/16.
Гарнітура BookmanOldStyle. Умови. друк. арк. 15,2
Тираж 100 прим. Зам. №2010/18

Набір здійснено у інформаційно-методичному центрі
зі спеціальності «Дошкільна освіта»
29013, м. Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139

