

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: **«СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ГРИ ЯК  
ПРОВІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ  
СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ»**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.2318-сп-13  
спеціальності 231 «Соціальна робота»  
освітньої програми «Соціальна педагогіка»  
К. О. Лихачова

Керівник: доцент кафедри соціальної педагогіки,  
к. пед. н. \_\_\_\_\_ О. О. Самсонова

Рецензент: доцент кафедри соціальної педагогіки,  
доцент, к.пед.н. Мацк Ю. Р. Мацкевич

Запоріжжя  
2020

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 82 с., 11 таблиць, 1 рисунок, 83 джерела, 2 додатки.

Об'єкт дослідження: гра як провідна діяльність дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження: вплив гри на розвиток соціальних навичок дітей дошкільного віку в умовах сучасного навчального закладу.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити соціально-педагогічний вплив гри на розвиток соціальних навичок дітей дошкільного віку в умовах сучасного навчального закладу.

Методи дослідження: теоретичний аналіз джерел, спостереження, інтерв'ювання, опитування, вивчення особових справ, анкетування, соціально-педагогічний експеримент.

Теоретичне значення роботи полягає у систематизації соціально-педагогічної ігрової діяльності для формування соціальних навичок у дітей дошкільного віку в умовах сучасного навчального закладу.

Практичне значення роботи полягає у розробці соціально-педагогічної програми з для формування соціальних навичок у дітей дошкільного віку засобами гри в умовах сучасного навчального закладу.

Галузь використання: заклади дошкільної освіти, центри розвитку дитини, центри соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді.

ГРА, ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ, СОЦІАЛЬНІ НАВИЧКИ, ДОШКІЛЬНИЙ ВІК, ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

## SUMMARY

### **Likhacheva K. Socio-pedagogical orientation of the game as a leading activity of preschool children in the conditions of the modern educational institution**

The specially pedagogically oriented games as a leading activity of preschool age in the conditions of modern educational institution. Qualification work consists of an introduction, two parts and conclusions, references (83 source), two applications on six pages. Qualifying scope of work is 89 pages, this work consists of 82 text and 11 tables, and one drawing. Qualification work is gives a theoretical overview and describes an experimental study the specially pedagogically oriented games as a leading activity of preschool age.

The object of work is a game as a leading activity of preschool age.

The subject is the influence of the game on the development of social skills of preschool children in the conditions of modern educational institution. The purpose is to theoretically substantiate and experimentally test the socially pedagogical impact of play on the development of children's skills of preschool age in the conditions of modern educational institution.

To achieve this goal, the following research objectives have been identified:

- to determine the essence of the phenomenon of the game as a leading activity of preschool age;
- to illuminate the pedagogical features of children of preschool age;
- to reveal the essence specially pedagogically oriented games of preschool age;
- to experimentally test the impact of the game on the development of children's social skills of preschool age.

Part1 «Game as a leading activity of children preschool age in the conditions of modern educational institution» this is describes the essence of the phenomenon of the game in the scientific literature, this is considering the pedagogical features of children of preschool age and elucidate the features of game activity in the system of

social pedagogical work.

Part 2 «The impact of play on the development of children's social skills of preschool age in the conditions of modern educational institution» is shows us the results of the ascertaining, formative and controlling stages of the experiment concerning the formation of social skills by means of playing in children of preschool age.

Analysis of the results are confirmed the effectiveness of the program developed and implemented.

**Key words:** game, game activity, social skills, preschool age and institution of preschool education.

## ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Гра як провідна діяльність дітей дошкільного віку в умовах сучасного навчального закладу .....	11
1.1. Сутність феномену гри у науковій літературі .....	11
1.2. Психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку .....	24
1.3. Особливості ігрової діяльності в системі соціально-педагогічної роботи .....	46
Розділ 2. Вплив гри на розвиток соціальних навичок дітей дошкільного віку в умовах сучасного навчального закладу .....	51
2.1. Вихідний рівень сформованості соціальних навичок дітей дошкільного віку .....	51
2.2. Розробка та впровадження програми розвитку соціальних навичок засобами гри у дітей молодшого дошкільного віку.....	62
2.3. Аналіз ефективності впровадженої програми .....	74
Висновки .....	80
Список використаних джерел .....	83
Додатки .....	90

## ВСТУП

Потреба формування соціально-активної особистості, спрямованість соціально-педагогічного процесу на її розвиток спонукають до життя нові нестандартні форми педагогічної взаємодії. Однією з таких форм є гра як засіб розвитку особистості дитини. Гра як величезний пласт культури урізноманітнює і збагачує дозвілля людей, відтворюючи цілісність буття людини. Специфіка гри полягає у свободі дій, абсолютному змістовому зануренні учасника гри, підкоренні його певним правилам, наявності особливих групових стосунків і емоційної забарвленості. Крім того, гра сприяє духовному і фізичному звільненню, зняттю напруги, посиленню відчуття радості від подолання певних труднощів, перешкод. Під час гри людина відчуває насолоду від вільного прояву своїх здібностей.

Гра – найдоступніший дитині і цікавий для неї спосіб прояву вражень, знань та емоцій. Вона є ефективним засобом соціалізації дошкільника в процесі осмислення ним етичного підтексту літературного або фольклорного твору й участі в грі, яка має колективний характер, що і створює сприятливі умови для розвитку відчуття партнерства й освоєння способів позитивної взаємодії. В грі здійснюється емоційний розвиток: діти знайомляться з відчуттями, настроями героїв, освоюють способи їх зовнішнього вираження, усвідомлюють причини того або іншого настрою. Велике значення гри і для мовного розвитку (вдосконалення діалогів і монологів, освоєння виразності мовлення). Нарешті, гра є засобом самовираження і самореалізації дитини.

У той же час, тенденція, яка домінує останнім часом у системі дошкільної освіти, полягає в наданні пріоритету навчальній діяльності дошкільників і разом з тим у виявленні недостатньої уваги до їх розвитку в процесі гри. Знецінювання ролі гри і фактична заміна її додатковими заняттями з іноземних мов, логіки, хореографії та надмірне інтелектуальне навантаження дітей зазначеного віку додатковими вправами з різних видів пізнавальної діяльності

завдає передусім шкоди розвитку самодіяльної активності дошкільників у процесі спілкування з однолітками, в опануванні ними соціальних навичок. За умов дії зазначених чинників, гальмується формування адекватного самосприйняття зростаючої особистості та її творча ініціатива.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розвитку соціальних навичок дітей дошкільного віку засобами ігрової діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема ігрової діяльності дітей дошкільного віку була предметом досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних авторів. Значення гри у психологічному розвитку дитини вивчали Б. Ананьєв, Ю.ркін, Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Зеньківський, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, І. Сікорський, С. Рубінштейн. Вагомість ігрової діяльності в розвитку і вихованні дошкільника вивчали О. Безсонова, А. Бондаренко, Н. Гавриш, К. Карасьова, А. Матусик, Д. Менджерицька, Т. Піроженко, М. Савченко, М. Шуть. Роль гри в навчально-пізнавальній діяльності представлено у роботах А. Богуш, Н. Бібик, П. Каптерева, Г. Костюк, Н. Луцан. Функції гри у процесі соціалізації дитини вивчали Е. Берн, В. Захарченко, Н. Захарова, Г. Костюк, Т. Маркова.

Питання онтогенезу спілкування та його зв'язок з ігровою діяльністю вивчали Л. Виготський, О. Гаспарова, Г. Костюк, М. Лісіна, С. Максименко, Т. Піроженко, М. Поддяков, А. Рузька). Питання розвитку комунікативної діяльності у грі дошкільників висвітлювались у працях П. Блонського, Д. Ельконіна, В. Котирло, С. Кулачківської, С. Ладивір, В. Моляко, В. Роменця, Т. Титаренко, С. Тищенко. Водночас недостатньо розробленими залишаються питання специфіки розвитку соціальних навичок дошкільників у процесі спільної ігрової діяльності. Тому, темою нашого дослідження обрано «Соціально-педагогічну спрямованість гри як провідної діяльності дітей дошкільного віку в умовах сучасного навчального закладу».

Об'єкт дослідження – гра як провідна діяльність дітей дошкільного віку.

Предмет – вплив гри на розвиток соціальних навичок дітей дошкільного віку в умовах сучасного навчального закладу.

Мета – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити соціально-педагогічний вплив гри на розвиток соціальних навичок дітей дошкільного віку в умовах сучасного навчального закладу.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

- визначити сутність феномену гри як провідної діяльності дітей дошкільного віку;
- висвітлити психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку;
- розкрити сутність соціально-педагогічної спрямованості гри у дошкільному віці;
- експериментально перевірити вплив гри на розвиток соціальних навичок дітей дошкільного віку.

Для розв'язання поставлених завдань застосовувались такі методи дослідження: теоретичні (аналіз проблеми на базі психолого-педагогічної літератури); емпіричні (констатувальний та формувальний експерименти, спостереження, анкетування).



## РОЗДІЛ 1

# ГРА ЯК ПРОВІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

### 1.1. Сутність феномену гри у науковій літературі

Явище «гри» є одним з найстаріших видів людської діяльності. Згадки про цей феномен знаходимо в Біблії, індійських Ведах, творах Платона, Аристотеля та Геракліта. Причинами популярності гри цікавилися вчені таких галузей знань, як культурологія, філософія, антропологія, психологія, педагогіка, математика та ін. Проте, незважаючи на значну кількість праць, присвячених природі, побудові та типології гри, вона все ще залишається маловивченою в комунікативному аспекті. Саме інформаційне століття актуалізувало застосування гри, ігрових механік та технік у галузі соціальних комунікацій.

Важливість гри в житті людини була описана в дослідженнях різних епох, згадки про це явище мали переважно фрагментарний та розрізнений характер. Лише в XIX ст. почали з'являтися перші наукові теорії гри. Гра є міждисциплінарним об'єктом і тільки завдяки комплексній методології та врахуванню міждисциплінарного підходу можна досягнути генезу цього явища та специфіку його застосування в галузі соціальних комунікацій [10].

Одним з перших, хто виявив вплив гри на психофізіологічний стан людини був Платон [61]. Його висновки суттєво вплинули на подальші теоретичні напрацювання філософів різних епох. У діалогах «Протагор», «Горгій», «Кратіл», «Тімей», «Політик», «Закони» поняття «гра» згадується більше ста разів. При цьому в одному ряду автор перераховує гру на музичних інструментах, спритність та змагання в людській силі, дитячі ігри. Як слушно зауважує Д. Курдибайло, «навіть чи варто говорити про особливе вчення Платона про гру, скоріше можна вести мову про його ставлення до гри, про те,

які риси ігрової поведінки його зацікавлюють» [48].

Платон виділяв такі види ігор.

1. Гру на музичному інструменті та танці.

2. Художню гру, яка дає людині можливість творчо проявити себе, до таких ігор автор зараховував поезію, театр та інші ігри, які зосереджуються на емоційній сфері.

3. Гру-змагання.

4. Гру логіки. На думку Платона, ігри логіки є підґрунтям алгебри, геометрії, астрономії, граматики, філософії. Вони абстрактні й виникли внаслідок бажання людини краще пізнати світ через гру.

5. Священну гру: жертвоприношення, свята, хороводи та под. Таку гру наділяють сакральністю.

Базуючись на твердженнях Платона, можна зробити висновок, що саме він розумів під грою: гра – це природне для людини явище, яке є прагненням до істини, що виражається через непередбачувані, творчі дії за певними правилами без серйозного сенсу. Філософ вважав, що гра є дією, найбільш притаманною людині, хоча індивід виступає несамостійним та є швидше «іграшкою Бога», ніж гравцем. Важливий висновок Платона міститься в роботі «Держава». Вчений стверджує, що все життя ідеальної держави у найвищій точці повинно бути священною грою, всі громадяни залучені до належних кожному ігор [61]. Платон наголошує на значенні правил та підкоряння ним для ідеальної держави. Отже, Платон вбачає в грі сакральну основу держави.

Аристотель у своїй роботі «Політика» висловлює досить скептичне ставлення до гри, вважаючи, що використання гри як дозвілля може призвести до гри як мети життя, бо дуже тривалий час вважалося, що гра можлива лише заради себе самої. Концептуально уявлення Аристотеля про гру не дуже відрізняється від платонівського й акцентує увагу на слідуванні правилам. Серед рис, притаманних грі, він, протиставляючи гру роботі, називає: відпочинок та заспокоєння душі. На відміну від Платона, Аристотель вважав гру непридатною для освіти, посиляючись на те, що освітній процес повинен

бути пов'язаний зі смутком [18].

У «бронзовому віці» гра як культурний феномен зазнає розпаду, зберігаючи своє існування в таких формах, як ритуали, святкові ігри на честь богів, гладіаторські бої. Ставлення до гри як до марного витрачання часу зберігалось і протягом усього середньовіччя. Причиною цього було ставлення церкви до ігор, яка в грі бачила «сатанинську сутність» та язичництво. На думку пієтистів та схоластів, ігри варто було взагалі заборонити. І лише в епоху Ренесансу, завдяки таким вченим, як Ф. Рабле, Ж. Руссо, Й. Песталоцци ставиться питання про практичне значення гри.

Загальні положення ігрової теорії були описані Ф. Шиллером у роботі «Листи про естетичне виховання людини», який приділяв велику увагу естетичній природі гри, так само, як і Гайдеггер, він бачив у грі виявлення характеристик людини та її свободи загалом. Він порівнював гру з красою та надавав їй величких рис, стверджуючи, що людина повною мірою людина, тільки коли вона грає.

Так само, як і Платон, Шиллер визнає свободу й невимушеність гри, проте за його версією лише гра розкриває двосторонню сутність людини – матеріальну та духовну [78].

Велику увагу вчені XIX-XX ст. приділяли питанням виникнення гри та її популярності. Саме в цей час сформувалися чотири основні концепції:

1. Теорія надлишку нервових сил, яка належить англійському філософу Спенсеру. На думку Спенсера, гра значуща тільки тим, що дає змогу вивільнити надлишок енергії, притаманної тваринам з високим рівнем організації та людині. Спенсер стверджує, що ігри людей є проявом інстинктів, спрямованих на успіх у «боротьбі за існування», спричиняють «ідеальне задоволення» цих інстинктів і здійснюються задля цього задоволення.

2. Теорія інстинктивності, функції вправи в грі, тренування інстинктів. Особливої популярності набула теорія тренування швейцарського вченого К. Гросса, який вважав ігри школою життя. Гра, за Гроссом, вічна школа поведінки.

3. Теорія рекапітуляції і антиципації. Американський психолог, педагог Г. Хол висунув ідею рекапітуляції (скороченого повторення етапів розвитку людства) у дитячих іграх. Гра, на думку прихильників цієї теорії, допомагає долати інстинкти минулого, ставати більш цивілізованими. Ці дослідники сприймають гру та ігрову атрибутику як відтворення способу життя, культових церемоній далеких предків.

4. Теорія антиципації майбутнього в дитячій грі. Прихильники цієї теорії вважають, що ігри у хлопчиків і дівчат різні, оскільки зумовлені життєвою роллю, яка на них чекає. Тимчасові аспекти ігрової діяльності вивчав О. Газман. Прихильники цієї теорії намагаються довести, що ігри передбачають майбутнє, але працюють на сьогоднішній день.

Нині існує філософія відеоігор, або людологія (лудологія, ірологія – від грец. *ludo* – граю, *logos* – знання), яка вивчає відеоігри в міждисциплінарному аспекті та розглядає комп'ютерну гру, як набір правил, яким вона підпорядковується [10]. Незважаючи на те, що людологія є офіційною наукою, вона не має свого методу пізнання гри або чіткого формулювання, що саме є відеогра. Вагомий внесок у людологію зробив Е. Аарсет, опублікувавши свою роботу «Кібертекст: перспективи ергодичної літератури». Його висновки повністю змінили наратологічний підхід до вивчення відеоігор, давши зрозуміти, що правила важливіші за наратив.

Серед учених, які вивчають ігри саме в такому аспекті, варто зазначити Д. Еспера та його роботу «Напівреальність», де він розглядає двосторонню природу комп'ютерної гри, зазначаючи її реальні правила, реальну перемогу чи поразку однак у нереальному вигаданому світі. Незважаючи на те, що Д. Еспер розглядає лише відеоігри, під якими він розуміє всі ігри на персональному комп'ютері, а саме: консолі, аркади та будь-які цифрові ігри, очевидно, що вони підкоряються тим самим законам, що і звичайні ігри. Д. Еспер визначає важливе значення правил у грі та зазначає, що гравець контактує, перш за все, саме з ними.

А. Безчотнікова [10] наводить дослідження гри у культурологічному

аспекті. Й. Хейзінга в роботі «Людина, що грає» розглядає вплив гри на розвиток культури людства та, доповнюючи Платона, зазначає в грі такі риси: наявність просторово-часової замкненості; структурна впорядкованість; «реальність» ігрових предметів; повторюваність та варіативність; переживання напруги та наснаги; чіткі правила та межі (магічне коло); наявність ризику.

Й. Хейзінга вважав, що гра старша за культуру, а сама культура є формою гри, створеної радісною та задоволеною ігровим процесом людиною. Розвиваючи ідеї Платона, Й. Хейзінга твердив, що поезія, музика, право, мова, знання мають ігрову сутність. Людина завжди мала здатність і схильність переводити у форми ігрової поведінки всі аспекти свого життя, тобто автор розуміє під грою структурну основу діяльності людини. Вчений наголошує, що культура все ще хоче, щоб її «грали», – за взаємною згодою щодо певних правил [76].

Взаємозв'язок гри та культури, на думку дослідника, потрібно шукати у вищих формах соціальної гри, там, де вона проходить в упорядкованих діях групи або спільноти, або двох груп, які протистоять одна одній. Гра поодиноці корисна для культури лише обмеженою мірою. Найтісніше з грою пов'язано поняття виграшу. Виграти – означає піднятися в результаті гри. Переможець у повсякденному житті набуває славу й шану, а його успіх поширюється на всю групу, яка ототожнює себе з переможцем.

Огляд історії культури різних епох приводить вченого до висновку, що ігровий елемент в культурі зменшується. Витіснення гри, яке почалося в XVIII ст., фактично закінчується у XIX ст. Духом суспільства, на думку Й. Хейзінги, заволодіває тверезе поняття користі та економічний інтерес, який визначає перебіг історії. Праця й виробництво стають ідеалом, а незабаром ідолом. Культура набагато менше грається, ніж в попередні періоди.

Не кожна гра може створювати культуру, лише так звані «благородні ігри». Й. Хейзінга виступає проти варварства, проте суперечить власній тезі про те, що гра є ні хорошою, ні поганою. Вона наділена властивостями міфу, який дає змогу глибше зрозуміти фундаментальні основи культурних традицій.

Наслідуючи Ф. Шиллера, Й. Хейзінга також описує подвійність людської природи: емпіричну та благодатну.

У своїх роботах Й. Хейзінга виділяє ті самі типи ігор, що і Платон: гру на музичному інструменті, художню гру, гру-змагання, гру логіки, священну гру.

Вагомий внесок у дослідження ігор зробив радянський культуролог та філософ професор М. Епштейн. У своїй роботі «Парадокси новизни» розділив поняття «play» та «game». Перше він описував як ряд свобод, які відділяють гру від реальності, а друге – як ряд обмежень, які також відділяють гру від реальності. У своїх доводах він наголошує на різниці між лицарськими турнірами та карнавалами, Олімпійськими іграми та святами на честь Діоніса. Варто зазначити, що Й. Хейзінга, наприклад, прислухавшись до зауваження Болкестейна, не зараховував Олімпійські ігри до ігор, та погоджувався з тим, якщо їх вважати іграми, «то все життя греків варто вважати грою» [76, 47].

Гру в системі народної культури розглядає у своїх працях російський філолог та філософ М. Бахтін. На відміну від Й. Хейзінги, М. Бахтін критикує соціальний закономірний порядок, який негативно відбивається на культурі через накидання кодів та етикетів. Під грою він розуміє уявлення життя, а серед форм гри виділяє:

- обрядово-видовищні (святкування карнавального типу, різні майданні сміхові дієства);
- словесно-сміхові (зокрема пародійні твори різного роду: усні й письмові);
- різні форми й жанри фамільярної мови (клятви, лайки тощо) [10].

Великий інтерес у вчених-антропологів викликала пов'язаність «гри» та «слова». Наприклад, дослідження Г. Лукова та Д. Ельконіна допомогли зробити висновок, що «гра є новим аспектом у розвитку мови». Дослідженню гри у тварин приділено увагу в роботі Ч. Дарвіна «Походження людини та статевий відбір». Він спостерігав за покращенням настрою у молодих тварин, які «грали як діти», подібне він зазначав у тварин під час «шлюбних ігор». Проте не всі вчені згодні з тим, що таку поведінку можна вважати грою. Наприклад, О. Фінк

вважає, що гра властива тільки людям, оскільки тварина не має уяви та фантазії, адже завдяки грі тварина не переноситься у нереальний світ [75]. Твердження О. Фінка не збігаються з висновками Й. Хейзінги та Г. Гадамера, які вважали, що навіть природа може грати. Хоча гра тварин не задовольняє повного спектра рис гри, проте може бути прообразом ігор у людей. Загалом антропологія розглядає гру як феномен людської діяльності.

Австрійський психолог, автор теорії психоаналізу З. Фройд зробив вагомий внесок у дослідження психологічної природи ігор. Його теорія дитячої гри дозволила зазирнути «по той бік принципу задоволення» і зробила можливим застосування гри в терапевтичних та маркетингових цілях. За Фройдом, основною функцією ігор є зняття «заборон» та імітація задоволення від незадоволених бажань. Д. Морено був не зовсім згодний з висновками Фройда та запропонував використовувати гру як основу для «Я». Також він ставився до гри як до засобу терапії та символічного здійснення мрій. К. Юнг бачив у грі «те, що допомагає впоратись з реальним життям», динамічну силу, яка штовхає фантазію. Юнг протиставляє гру серйозності, але вважає, що гра не є зовсім вільною через те, що людина «змушена грати через граючу діяльність її фантазії». Проте людина вільна з боку зовнішніх обставин або волі. Таку гру він називає «серйозною».

Юнг поділяє думку Аристотеля стосовно того, що гра є тільки заради гри, якщо вона стає чимось більшим, то це вже творча діяльність. Засновник психотерапевтичної теорії трансакційного аналізу американський психолог Е. Берн у своїй роботі «Люди, що грають у ігри» пропонує нове бачення теорії гри та її впливу на поведінку людини. Поняття Берна про гру відрізняється від більшості класичних теорій. Він називає гру «комплексом прихованих трансакцій, що повторюються і характеризуються чітко вираженим психологічним виграшом» [13, 36]. Автор цієї теорії стверджує, що всі ігри обов'язково пов'язані з шахрайством, що суперечить твердженню Й. Хейзінги, який зазначав важливість непорушення правил та безпеку «шпільбрехерів» – цим терміном Хейзінга називає людину, яка ламає гру й руйнує всю магію

вигаданого світу.

У педагогічному аспекті поняття гри та застосування гри у виховних методиках лишається одним з найбільш вивчених. Платон, Хейзінга, Арістотель, Гросс, Фройд та ін. згодні з тим, що молоді організми найбільш схильні до ігор. Молоді тварини вчаться у матері за допомогою гри, так само і діти пізнають світ. Це робить гру одним з найбільш вдалих інструментів для виховання та освіти.

Велику увагу грі приділяв вчений-педагог А. Макаренко, надаючи їй серйозного значення [51]. Він вважав, що для того, щоб брати участь в ігровій діяльності, треба мати певні фізичні, інтелектуальні навички, витримку та самоконтроль. За версією Макаренка саме в грі проходить виховання майбутнього громадянина. Сучасні дослідження на цю тему, наприклад роботи Ш. Амонашвілі, підтверджують спостереження Макаренка.

Вельми поширеною на початку ХХ ст. була теорія гри К. Гросса, яку сам автор визначив «як теорію вправ та виховання». Він фактично показав соціальність гри, бачив її, як спосіб приєднати людину до соціуму через добровільне підкорення правилам та лідеру. Вчений описав основні чинники, які впливають на людину під час гри: відповідальність за себе та команду, повага до правил, спроба показати себе, шляхетність, формування здатності до освіти.

Незважаючи на те, що його робота неодноразово піддавалась критиці вчених, серед яких, наприклад, відомий нідерландський зоопсихолог Ф. Бейтендейк, вона має велике значення для сучасної науки.

У своїх дослідженнях К. Гросс розглядає та класифікує «дорослі ігри»:

- вони є доповненням буття: потребують зміни видів діяльності, віддаючи перевагу фізичним іграм для інтелектуалів та інтелектуальним іграм для тих, хто більшість часу має фізичні навантаження. Крім того, у кожному випадку результат буде підкріплено емоційними враженнями від ігрового стану або виграшу. Такий тип ігор сприяє підтриманню у формі гармонічного фізичного, інтелектуального та емоційного стану людини. Саме завдяки таким іграм



людина може перебувати в злагоді з собою та оточенням, не перенавантажуючи якусь окрему свою грань;

- «звільнення»: відпочинок від буденного та занурення у світ гри. Такий тип гри дає змогу забути про проблеми та на якийсь час сфокусуватися лише на казці, яку генерує людська уява, підкорившись лише правилам, які диктує гра;

- задоволення потреби в естетиці та гармонії. Ще Платон писав про гармонічність та структурованість гри, на відміну від реального життя.

Австро-англійський філософ Л. Вітгенштайн є засновником наукового осмислення мовної гри, розглянувши мову як засіб конструювання, а не відображення світу. Він описує мову як спосіб існування та бачить у мовних іграх цілісні й закінчені системи комунікації.

Академік А. Соколов у своїй роботі «Вступ в теорію соціальної комунікації» визначає гру як «творчу комунікаційну дію» [48], наводить такі типи ігор залежно від кінцевої мети гравця:

- гра-маскарад: приховування справжніх намірів та маніпуляція іншими заради досягнення своєї мети. Саме такий тип ігор описує Берн, коли дає у своїй роботі «Люди, що грають у ігри» визначення слова «гра» у трансакційному аналізі. Також допускає оману, що суперечить твердженню Й. Хейзінги про неможливість грати нечесно;

- гра-розгадка, метою таких ігор є демонстрація інтелектуальних здібностей та ерудиції;

- гра-змагання, метою якої є подолати суперника та показати свою перевагу;

- гра-казка, метою якої є абстрагуватися від реального світу та відпочити.

Також А. Соколов ототожнює гру та творчу діяльність, що відрізняє його підхід від теорії Шиллера.

Досліджували ігри і в математичному аспекті такі вчені, як Ж. Бертран, А. Курно у XVIII ст. У 1944р. Д. Нейман у своїй роботі «Теорія ігор та економічна поведінка» сформулював основні тези цього підходу [70].

Дослідження Нобелівського лауреата Д. Неша присвячено розробці

аналітики гри. Власне те, що кожен гравець або виграє, або програє, має велике значення не лише для математики, а й для соціальних комунікацій, оскільки описує взаємодію та мотивацію поведінки учасників гри в певних умовах. Суть теорії полягає в тому, щоб, базуючись на меті та стратегії кожного з гравців, а також поведінці інших гравців, виявити переможця або переможну стратегію. Кожна гра має свої характеристики, серед яких:

- наявність кількох учасників;
- невизначеність поведінки учасників, що пов'язано з варіативністю дій;
- відмінність (розбіжність) інтересів учасників;
- взаємозв'язаність поведінки гравців, оскільки результат, одержаний кожним з них, залежить від поведінки всіх;
- наявність правил поведінки.

Згідно з цим твердженням, можна зробити висновок, що математичне розуміння гри нічим не відрізняється від класичного розуміння цього поняття вченими інших галузей знань. Проте варто зазначити, що така гра не існує заради гри, а існує заради отримання інформації про переможця або виграшу. Цінність теорії ігор полягає в можливості вивчення та пояснення поведінки людини. Окремо слід зазначити дослідження, спрямовані на формування еталонної поведінки. З іншого боку, багато дослідників розглядають теорію ігор не як інструмент прогнозування поведінки, а як інструмент аналізу ситуацій з метою виявлення найкращої поведінки для раціонального гравця. Для розробки та оцінювання правил гри існують так звані «метаігри», результатом яких є правила для іншої гри.

Математичні ігри описують будь-які ігри, в яких має бути конкуренція та бажання виграти. Вони можуть бути некооперативні та кооперативні, де наявна комунікація між гравцями. Кожен з учасників гри має «стратегію гравця», тобто стереотип поведінки, якого він дотримується, обираючи певне рішення з наявних альтернатив. Проте людина характеризується мінливістю поведінки, яка може залежати від настрою або зовнішніх обставин. Завдяки цьому є необхідність ділити людей за моделями поведінки [10]:

- нераціональна поведінка;
- обережна поведінка;
- оптимізаційна поведінка;
- поведінка, що відхиляється;
- інноваційна поведінка.

Важливо зазначити, що при побудові комп'ютерної гри або гейміфікації зберігається така сама класифікація гравців за типами поведінки.

Науковці надають такі основні характеристики сучасних ігрових технологій. Слово «технологія» походить від грецьких слів: «techne» – мистецтво, майстерність, вміння та «logos» – наука, закон. Дослівно «технологія» – це наука про майстерність [39].

Під педагогічною технологією розуміється «система взаємопов'язаних прийомів, форм та методів організації навчально-виховного процесу, об'єднана єдиною концептуальною основою, цілями й завданнями освіти, та така, що створює задану сукупність умов для навчання, виховання та розвитку вихованців».

Будь-яка технологія має засоби, що активізують й інтенсифікують діяльність учнів або дорослих. В науковій літературі існує класифікація освітніх технологій. Ігрові технології є складовою частиною педагогічних технологій та пов'язані з ігровою формою взаємодії педагога й учнів через реалізацію певного сюжету (ігри, казки, спектаклі, ділове спілкування). При цьому освітні задачі включаються у зміст гри.

Гра – це переважно колективна, групова форма діяльності, в основі якої лежить змагальний аспект. У якості суперника, однак, може виступати не лише людина, але й обставини, і сама особистість, що грає (подолання себе, свого минулого результату). Вона нівелює значення кінцевого результату. У грі учасника влаштовує будь-який приз: матеріальний, моральний (заохочення, грамота, привселюдне оголошення результату), психологічний (самоствердження, підтвердження, підвищення самооцінки) тощо. Причому за умов групової діяльності результат сприймається через призму загального

успіху, сприймається результат успіху команди як свій власний. У навчанні гра вирізняється наявністю чітко визначеної мети та відповідного їй педагогічного результату [34].

Таким чином, поняття «ігрова технологія» можна визначити як сукупність способів, дій, форм та методів ігрової діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на встановлення, збереження чи поліпшення соціального функціонування об'єкта, сприяння саморозвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу, здібностей, задатків, а також на відтворення та засвоєння громадського досвіду, у якому складається та вдосконалюється самоврядування поведінкою.

Ігрові технології не випадково знайшли широке застосування у сфері освіти, адже вони мають величезний потенціал з точки зору пріоритетної освітньої задачі: формування суб'єктної позиції дитини щодо власної діяльності, спілкування й самого себе.

Ігрова технологія, за Г. Селевко [68], містить спектр цільових орієнтацій:

- дидактичні: розширення кругозору, пізнавальна діяльність; застосування знань, умінь, навичок у практичній діяльності; формування умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності; розвиток трудових навичок;
- виховні: виховання самостійності, воля; формування певних підходів, позицій, етичних, естетичних і світоглядних установок; виховання співпраці, колективізму, товарищескості, комунікативності;
- розвивальні: розвиток уваги, пам'яті, мови, мислення, умінь порівнювати, зіставляти, уяви, фантазії, творчих здібностей, емпатії, рефлексії, вміння знаходити оптимальні рішення;
- соціалізуючі: залучення до норм і цінностей суспільства; пристосовування до умов середовища; стресовий контроль, саморегуляція.

Оптимальне поєднання гри з іншими формами навчально-виховного процесу – одна з найскладніших дій педагогів. Адже кожен віковий період розвитку дитини має свої потреби та провідні види діяльності, які продовжують включати гру у процес розвитку дитини.

Ігрова діяльність під керівництвом педагога (ведучого) тоді залишається грою самобутньою, комплексною, профорієнтаційною, терапевтичною, коректувальною, тобто розвивальною, коли її організатори дотримуються таких принципів [60].

1. Відсутність примусу будь-якої форми при включенні дітей у гру – вільне й абсолютне залучення дітей у гру гарантує збереження їх ігрового настрою.

2. Принцип розвитку ігрової динаміки – він реалізується через правила ігор, зазначені в інструкціях до їх проведення. Ведучий гри, зберігаючи її нормативну схему, разом з тим повинен стимулювати творчість тих, хто грає, підтримувати динаміку.

3. Принцип підтримки ігрової атмосфери – це підтримка реальних почуттів та емоцій дітей. Способи підтримки ігрової атмосфери різні: стимулюючий ефект суперництва; умови ігрового спілкування, зняття усіх моментів, що провокують конфлікти та ін.

4. Принцип взаємозв'язку ігрової й неігрової діяльності – перенесення педагогом основного сенсу ігрових дій у реальний життєвий досвід дітей. Співвідношення ігрового й неігрового спроектоване на поступову заміну гри небажаних моделей поведінки чи негативного життєвого досвіду на позитивні безпечні моделі усвідомленого поведження в реальному житті.

Застосовуючи просвітницько-профілактичні та психологічні ігри у професійній діяльності соціальних працівників важливо пам'ятати, що у настільній грі, на відміну від іншого виду ігор, єдиним вікном між гравцями та світом, в якому знаходяться їх персонажі, є ведучий, який описує ситуацію, в якій опинились персонажі, а також зміни ситуації у результаті їх дій. Саме тому від професіоналізму ведучого багато в чому залежить результат гри, а уміле педагогічне керівництво іграми забезпечує їх максимальний ефект.

Професійна майстерність фахівця щодо організації та проведення заходів з використанням ігрових технологій являє собою сукупність теоретичних знань і практичного досвіду, отриманого в результаті професійної, часом тривалої,

діяльності. Таким чином, актуальним питанням сьогодні є забезпечення необхідних умов для оволодіння методами й прийомами, уміннями й навичками застосування ігрових технологій в превентивній та профілактичній роботі з різними цільовими групами.

Особливо актуальним сьогодні є питання використання розвивальних та просвітницько-профілактичних ігор в соціально-педагогічній та психологічній професійній діяльності як інструменту попередження та профілактики негативних явищ в освітньому середовищі, інформування про наслідки небезпечної та ризикованої поведінки, а також формування моделей здорового способу життя і безпечної поведінки в ситуаціях ризику, підвищення рівня правової обізнаності і культури та відповідального ставлення як до власного життя і здоров'я, так і оточуючих.

Таким чином, систематизуючи дослідження вчених, можна зробити висновок, щодо узагальнюючої дефініції гри. Гра – це дія, що ґрунтується на правилах, мотивована як бажанням отримати задоволення від ігрового процесу, так і задоволенням потреб. У сучасному світі гра існує у своїх архаїчних формах, проте отримує нові види та модифікації під впливом розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Підвищена цікавість до ігор та їх можливості впливати на людину сприяли розвитку комп'ютерних ігор та гейміфікації.

## **1.2. Психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку**

Дошкільний вік – невеликий за роками період, але в той же час, дошкільники різного віку суттєво різняться між собою. Розглянемо детальніше особливості кожної вікової групи, та зупинимось детальніше на молодшому дошкільному віці, оскільки у нашій експериментальній роботі найбільшу увагу приділено саме цим дітям.

Молодший дошкільний вік. Три роки – це вік, коли дитина вступає в

період дошкільного дитинства. Основні показники фізичного розвитку дитини на цей момент такі: ріст  $96 \pm 4,3$  см, вага  $12,5 \pm 1$  кг, кількість молочних зубів 20. Обсяг черепної коробки трирічного дитини становить уже 80 % від обсягу черепа дорослого [67].

Фізіологічні вигини хребта дитини четвертого року життя нестійкі, кості й суглоби легко піддаються деформації під впливом несприятливих впливів. Суглоби пальців можуть деформуватися (наприклад, якщо маля часто ліпить із занадто твердого пластиліну). Неправильні пози (опускання одного плеча, постійно опущена голова) можуть стати звичними, порушується постава. А це, у свою чергу, негативно позначається на функції кровообігу й диханні. Дітям, особливо на початку четвертого року життя, легше даються рухи всією рукою (прокотити м'яч, машину), оскільки велика мускулатура у своєму розвитку випереджає дрібну. Але поступово в процесі образотворчої діяльності, у будівельних і дидактичних іграх удосконалюються рухи кисті й пальців.

У дошкільному віці відбувається вдосконалювання будови й діяльності центральної нервової системи. До трьох років у дитини буває звичайно досить розвинена здатність до аналізу й синтезу впливів навколишнього середовища. У цих процесах значна роль належить не тільки безпосередньому сприйняттю, але й мови, за допомогою якої дитина узагальнює й уточнює сприймане [49].

Часто спостерігається підвищена збудливість, і це приводить до швидкої стомлюваності дітей. У дитини 3-3,5 років взаємодія сигнальних систем ще не зовсім сформована. На цьому етапі важливо гармонійно поєднувати безпосередні й словесні впливи на дітей.

Соціальна ситуація розвитку у старшому дошкільному віці характеризується встановленням відносин співробітництва з дорослим, спробами впливати на нього, активним освоєнням соціального простору. Спілкування дитини з дорослим стає все більш різноманітним, поступово воно набуває рис особистісного – дорослий виступає для дитини джерелом соціальних знань, еталоном поведінки в різних ситуаціях. Змінюються питання дітей – вони стають більш відірваними від конкретної ситуації: дитина прагне

розпитувати дорослого про його роботу, сім'ю, дітей, намагається висловлювати власні ідеї і судження. У цей період дитина в спілкуванні з дорослим має особливу потребу в повазі, діти стають підвищено образливі, якщо до них не дослухаються. Потреба дитини в спілкуванні з дорослим посилюється прагненням до співпереживання і взаєморозуміння, прагненням до спільності у поглядах. У поведінці це може проявлятися у феномені великої кількості скарг: дитина скаржитися, вказуючи на однолітка – порушника вимог дорослого, він не хоче його покарання, він чекає від дорослого оцінки поведінки, щоб переконатися в тому, що правило є і воно діє. Скарга – це прохання підтвердити або спростувати правило, форма знайомства з правилами поведінки [14].

Подолання кризи трьох років веде до подальшого розвитку гри. Соціальна ситуація розвитку характеризується тим, що дитина виходить за коло свого сімейного спілкування і встановлює відносини з більш широким світом дорослих і дітей. На четвертому році життя дитини відбуваються істотні зміни в її характері, перебігу психічних процесів, діяльності, стосунках з оточенням тощо. Це період формування активного інтересу до людини та її взаємин з іншими.

За перші три роки життя дитина проходить величезний шлях у своєму розвитку і готова піднятися на новий щабель дитинства. Четвертий рік життя у періоді дошкільного віку називають молодшим дошкільним. Саме тут закладаються ті основи, які згодом визначатимуть рівень дошкільної зрілості дитини.

М. Безруких [9] аналізує особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку на четвертому році життя, зауважуючи, що у цей період стрімко розвивається мовлення дитини, що проявляється в:

- збільшенні обсягу як пасивного, так і активного словникового запасу дитини (не лише кількості іменників та дієслів, а й інших частин мови);
- виявленні особливого інтересу і чутливості до слова (уважне прислуховування до нових слів, усвідомлення звукового складу мовлення та



елементів граматичної будови);

- прагненні правильно вимовляти слова, вільно будувати прості речення.

У молодшому дошкільному віці для дитини вкрай важливо чути досконале мовлення дорослого – партнера по діяльності. Для дитини четвертого року життя легше що-небудь зробити, аніж розповісти про зроблене. Словесне мислення у неї ще не розвинене, вона не вміє виконувати завдання подумки (у внутрішньому плані). Звідси і виникає протиріччя між тим, що дитина робить у процесі розв'язання завдання, і тим, як вона пояснює свої дії.

Емоційна форма спілкування дитини з дорослим, що формується на першому році життя, не втрачає свого актуального значення для розвитку мовленнєвої діяльності впродовж усього дошкільного дитинства. Особливо актуальна ця форма спілкування і взаємодії в молодшому дошкільному віці, бо відбувається якісне ускладнення форм та способів комунікації, що супроводжує усі види діяльності дитини в дитячому садку та сім'ї.

Базові досягнення комунікативно-мовленнєвого розвитку особистості слід розглядати як вікову норму для дитини четвертого року життя, оскільки вони визначають подальший розвиток здатності дитини до мовної взаємодії; співробітництва; міжособистісної координації дій у різноманітних ситуаціях життєдіяльності [42; 74].

Характерною особливістю дитини молодшого дошкільного віку є поява нової форми спілкування з дорослим – пізнавальної, що розвивається у спільній з дорослим діяльності, зокрема у грі; експериментуванні з предметами; конструюванні.

Щодо особливостей розвитку пізнавальної сфери – у процесі гри, малювання чи конструювання дитина ознайомлюється з властивостями предметів, розвиваються її сприймання, мислення, уява тощо. У молодшому дошкільному віці пізнавальний розвиток відбувається в таких напрямках як розширення способів і засобів орієнтування в навколишній дійсності; збагачення змісту уявлень і знань про навколишній світ [42].

Основою розвитку відчуттів і сприймання у дитини є її дійові зв'язки з

предметним світом, завдяки яким вдосконалюється аналітико-синтетична діяльність її аналізаторів. Ці зв'язки певною мірою скеровує дорослий. Дитина навчається більш тонко відчувати і розрізняти ознаки і властивості предметів і явищ. Це стосується усіх без винятку відчуттів, особливо зорових, слухових, дотикових і кінестетичних. Розвивається предметне сприймання, на якому базується здатність дитини орієнтуватися в просторі предметного світу.

Здатність сприймати предмет як окрему цілісність зі своїми кольором, формою, величиною поступово формується в дитини на основі її досвіду оволодіння діями. Якщо на третьому році життя рука була провідним органом пізнання предметного світу, то в до-шкільному віці око починає досліджувати об'єкт за допомогою схожих на ручні дії, але вже на відстані, тобто формуються перцептивні дії. У предмета з'являється своє «обличчя», а згодом і своє «ім'я» (слово-назва), що допомагають впізнати його серед інших, хоча слово-назву і предмет дитина ототожнює.

На четвертому році життя у дитини розвивається здатність розрізняти предмети за зовнішніми ознаками; орієнтуватися в просторі, звуках, смаках, властивостях предметів на дотик; віднаходити такий самий предмет за визначеною ознакою – сенсорними еталонами кольору, форми, величини [4].

Дитина четвертого року життя дедалі досконаліше і точніше диференціює кольори за яскравістю і насиченістю. Розрізняти кольори їй значно простіше, аніж називати їх або відбирати за назвою. Найлегше дитина відбирає червоний колір, а найгірше – фіолетовий. Також вона погано розрізняє відтінки кольорів. Для неї вони ще не мають суттєвого значення. Та й колір в цілому не є для дитини четвертого року життя певним сигналом. Навіть та дитина, яка розрізняє майже всі спектральні кольори і називає їх відтінки, під час розмальовування часто не надає значення кольоровим відтінкам. Вона може розфарбувати собаку або ведмедя синім кольором, а качку - червоним чи жовтим. І тільки запитання, чи буває синій собака, змушує дитину замислитися та змінити колір [4; 74].

Впродовж четвертого року життя удосконалюється і диференціація

форми предметів. Дитина здатна розпізнати відповідні форми в орнаменті, візерунках тощо. Допомагає дитині групувати її враження від навколишніх предметів, узагальнювати їх, осмислено сприймати ці предмети слово дорослого. Тому для розвитку сприймання важливо, щоб дорослий поєднував безпосереднє ознайомлення дитини з предметами з їх словесним позначенням, вживанням еталонних назв ознак предметів, допомагаючи засвоювати сенсорні еталони.

Дитині четвертого року життя властиве наочно-дійове мислення. Вона розв'язує завдання в процесі виконання тих чи тих дій методом спроб та помилок. Тому те, що треба зробити, вона розуміє краще, коли дорослий супроводжує пояснення наочним показом дії, своїм прикладом її виконання. Словесні вказівки дорослого допомагають уникнути помилок, оскільки дитина ще не вміє обмірковувати послідовність дій, передбачати труднощі тощо [16; 27].

У процесі подальшого виконання завдань дитина вже пригадує, які помилки зробила раніше, і не повторює їх. Правильне розв'язання певного завдання дитина може перенести на розв'язання нового аналогічного.

У період молодшого дошкільного віку в дитини розвиваються мисленнєві операції, зокрема: аналіз; синтез; порівняння; узагальнення; класифікація.

Дитина молодшого дошкільного віку може добирати предмети чи їх зображення до вказаних дорослим узагальнюючих слів (посуд, іграшки), причому не тільки у вигляді практичної дії, а й у формі мовної дії. Виконуючи операцію узагальнення, дитина часто допускає помилки (приблизно в половині випадків), але наприкінці четвертого року життя кількість помилок значно зменшується. У рамках знайомого матеріалу дитина здатна засвоїти класифікацію зі словесним узагальненням. На четвертому році життя вона може класифікувати предмети самостійно і при цьому не орієнтуватися на зовнішню схожість предметів, а групувати їх за функціональними ознаками (ведмедик, лялька, м'ячик – щоб гратися) [16].

У молодшому дошкільному віці дитина накопичує досвід орієнтування в

навколишньому середовищі. Завдяки цьому збагачується її пам'ять, яка характеризується мимовільністю та емоційною забарвленістю. Дитина запам'ятовує те, що становить для неї безпосередній інтерес. Вона сама ще не ставить за мету щось запам'ятати, не вміє керувати процесами запам'ятовування і відтворення, особливо, якщо вимоги пригадати мають форму навчального завдання.

У дитини четвертого року життя домінує образна пам'ять: зорова, слухова, рухова. В цьому віці дитина з десяти запропонованих предметів (або їх зображення) може відтворити в середньому не більш ніж чотири. Ця обмеженість яскраво проявляється і в умовах запам'ятовування окремих слів. Дитина переважно запам'ятовує не більше ніж одне-два слова з десяти. Але яскраві, нові, незвичні предмети привертають увагу дитини й можуть залишити слід в її свідомості [67].

У дитини четвертого року життя розвивається репродуктивна уява, тобто відтворювальна. Для створення уявного образу дитині буває достатньо найвіддаленішої схожості між тим, що вона сприймає, і попереднім її досвідом. Жвавість уяви дитини проявляється втому, наскільки швидко вона входить у роль під час гри. Під керівництвом дорослого створені в уяві образи дитина реалізує в грі й продуктивних видах діяльності. Дитина четвертого року життя вже може фантазувати (наприклад, про майбутній подарунок на день народження), уявляти об'єкти, яких у її досвіді ще не було, на основі прочитаного може подумки відтворювати закриті частини предмета на основі тих частин, які перебувають у полі зору [59].

Уява є основною для розвитку знаково-символічної функції мислення як якісно нового досягнення в розумовому розвитку дитини. Завдяки засвоєнню різномодальних засобів (вербальних, сенсорних тощо) вона оволодіває знаково-символічними системами в різних видах діяльності, зокрема в ігровій – застосовується об'єктна заміщувальність (паличка може бути ложечкою, кубик – стільчиком), відтворюються стосунки між людьми (взяття ролі на себе); зображувальній – це перші спроби побудувати систему просторових координат,

яка організовує створену на папері картину світу. Це поділ аркуша паперу на верх, середину і низ та відображення об'єктів на середині аркуша, упізнавання (круг – сонечко) і засвоєння графічних штампів (лінія землі – лінія блакитного або зеленого кольору чи набір вертикальних рисочок-травинок; лінія неба – лінія синього кольору або горизонтальний ряд із сонця, хмаринок, пташок чи місяця і зірок); мовленнєвій – швидше, ніж в інших видах діяльності, виділяються різні категорії того, що заміщується (об'єкти, дії, якості, відношення) і фіксуються різними мовними елементами – словами, реченнями [49].

Образи уяви у молодшого дошкільника надзвичайно яскраві, емоційно забарвлені. Тому дитина часто не може відокремити створені уявою образи від справжніх. Це накладає велику відповідальність на дорослих, зокрема у виборі казок, методів впливу на дитину тощо.

Важливе значення для розвитку дитини має сюжетно-рольова гра, під час якої вона бере на себе певну роль і підпорядковує їй свою поведінку. Сюжетно-рольова гра є провідною діяльністю у дошкільному віці. Вона наближає дитину до світу дорослих, моделюючи відповідні стосунки [74].

У сюжетно-рольовій грі впродовж четвертого року життя дитина опановує основні ігрові вміння. З'являються уявні предметно-ігрові дії, вони все більше узагальнюються, наповнюються жестами і словом; створює умовну ситуацію і діє в її межах; використовує предмети-замінники; оволодіває рольовими діями. Спільні ігри у молодших дошкільників переважають над індивідуальними та «іграми поруч», проте достатньої погодженості між учасниками ще немає і тривалість гри невелика [74].

Навколишнє життя відтворюється в іграх нероздільно. Наприклад, зображуючи літак, дитина сидить на кубиках, тримає в руках ще один кубик та «гуде». Так злилися в одне образ літака, образ пілота, його дії та звук мотора. Так і не зрозуміло, що дитина відтворює у своїй грі. Така злитість образів у грі властива дитині також в інших видах діяльності, наприклад під час відтворення складних сюжетів малюнка або розповіді про щось.

Спільні дії дорослого з дитиною є основною умовою розвитку сюжетно-рольової гри. Дорослий демонструє дитині можливості перевтілення, беручи на себе роль рівноправного партнера по грі. Важливо, щоб дитина мала повну свободу власної ініціативи. Аби зберегти свій задум і успішно його реалізувати, дитина четвертого року життя потребує зовнішньої підтримки, контролю, застосування стимулювальних засобів. Це досягається шляхом перевтілення в ігровий образ, де поведінка регулюється роллю, яку взяла на себе дитина, і підтримується партнерами по грі [66].

Т. Поніманська [62; 63] зауважує, що становлення образу «Я» дитини відбувається в процесі спілкування з іншими людьми та за сприятливих умов виховання, коли дорослі й однолітки доброзичливо ставляться до дитини, задовольняється її потреба у визнанні, позитивній оцінці. Негативний досвід спілкування спричиняє агресію, невпевненість у собі, замкнутість.

Здебільшого самооцінка чотирирічної дитини є суб'єктивною і завищеною. Вона привласнює всі позитивні та схвалювані дорослими якості, іноді навіть без розуміння їх змісту («Я сильний!», «Я сміливий!»). Завищена оцінка своєї особистості для маленької дитини є природним і закономірним явищем, своєрідним механізмом «особистісного захисту» тоді, коли хтось негативно оцінює її особистісні якості («злий, жадібний») або порівнює її поведінку з поведінкою іншої дитини.

Дорослий має підтримувати високу самооцінку дитини, їй обов'язково потрібні похвала і позитивна оцінка. Під час обговорення поведінки дитини доцільно оцінювати не її особистість в цілому («ввічливий, добрий, лінивий»), а її конкретні дії та вчинки. Досягнення і вчинки дитини варто порівнювати не з досягненнями інших дітей, а лише з її власними успіхами і невдачами [42].

Четвертий рік життя є початковим етапом розвитку довільності дитини – довільності її поведінки, діяльності та психічних процесів. Характерною особливістю дитини молодшого дошкільного віку є значна емоційна збудливість, нестриманість і нестійкість її емоцій. Емоції не тільки швидко виникають, а й швидко минають, змінюються на протилежні. Стан радості

легко переходить у смуток і навпаки (ще не висохли сльози, а дитина вже безтурботно та весело грається). Дитина афективно реагує на ті події в своєму житті, що обмежують її імпульсивні бажання і прагнення. Тому потрібний особливий педагогічний такт, щоб відвернути дитячу увагу від недозволеного бажаного і переключити на те, що можна робити в подібній ситуації [67].

Увагу молодшого дошкільника привертає все нове, яскраве і цікаве. У молодшому дошкільному віці увага дитини має такі особливості як підвищення стійкості мимовільної уваги; збільшення обсягу уваги. Слово дорослого в молодшому дошкільному віці є засобом підтримання уваги дитини. Процес іде від мовних вказівок – на що саме слід звернути увагу – до виявлення бажання самою дитиною.

У дитини четвертого року життя поведінка має здебільшого імпульсивний, мимовільний характер, дії дитини безпосередньо спрямовуються її інтересами. Проте саме в цей період поступово формуються перші довільні дії, мета і мотив яких не збігаються. Однак самостійне виконання довільних дій можливе лише за умови, коли дія нескладна, а мотив близький до мети, тобто підтримується безпосереднім ігровим інтересом дитини. Наприклад, дитина може готувати іграшки для майбутньої гри. Цілеспрямований характер дій дитини є найважливішою ознакою четвертого року життя. У різних видах діяльності – грі, малюванні, конструюванні, а також у повсякденній поведінці – дитина починає діяти відповідно до поставленої мети, хоча через нестійкість уваги це не завжди їй вдається. В ігровій, зображувальній та конструктивній діяльності вона може чітко висловити своє бажання й словесно визначити мету своїх дій.

Дитина може гратися тривалий час (15 хвилин) не зупиняючись. Але ці успіхи властиві лише для ігрової діяльності, в інших видах діяльності дитина ще не здатна довго утримувати увагу особливо під час одноманітних дій. У цьому віці здатність до саморегуляції розвинена не повністю. Однак, граючись у пілота або міліціонера, лікаря або продавця, дитина опиняється в умовах, які зовнішньо її обмежують. Граючись, вона прагне бути певним персонажем і

вимушена стримувати себе тією роллю, якої вимагає гра і саме так дитина вправляється у вольовій витримці. У зображувальній діяльності і конструюванні дитина переходить до обдуманого зображення предметів, хоча засоби реалізації задуму ще недосконалі. У малюванні можливості дитини починають визначати графічні образи, уявлення про те, яким зображуваний предмет має бути на папері. Поступово кількість графічних образів зростає, відповідно розширюється і діапазон зображуваних предметів [27].

Доки в дитини не розвинена довільна поведінка, потрібно допомагати їй керувати собою. Необхідно обов'язково підтримати готовність дитини самостійно взятися за справу, допомогти їй з успіхом завершити розпочате. Це – запорука її майбутньої ініціативності та самостійності. Дорослий безпосередньо керує діями дитини за допомогою вказівок до кожного етапу дії, заохочень, підбадьорень. Поділ дій на послідовні ланки, нагадування способів виконання за-вдання допомагає дитині організувати свої дії. Успішність виконання дитиною довільних рухів забезпечує їх показ дорослим у поєднанні з прямим заохоченням до активного наслідування і відтворення. Лише на основі спільних дій з дорослими у дитини розвивається вміння самостійно доводити розпочату справу до кінця.

Як зазначає Г. Урунтаєва [74], поступово, під час оволодіння технікою дій, дитина стає сміливішою та самостійнішою. Цьому сприяє повсякденна практика. У чотири роки дитина вже може багато чого зробити сама, не чекаючи і не вимагаючи допомоги з боку дорослого.

Образотворча діяльність починає відігравати неабияку роль у цей період. Вона дозволяє більш глибоко пізнавати світ і за допомогою образів, на чуттєвому рівні, відбити своє ставлення до нього, яке ще не усвідомлюється, не виокремлюється в словах. Про це свідчать тематика зображуваного та кольори, які обирає дитина. Інше значення образотворчої діяльності полягає в тому, що в ній формується внутрішній план дій. Проте цей план формується і в процесі конструювання, ліплення. Якщо в дворічному віці дитина супроводжувала свої дії словами, то в 3 роки вона починає випереджати дії. Розвивається попередне



планування, задум, хоча він досить нестійкий, може декілька разів змінюватися і обмежується позначенням окремих предметів. Під час малювання трирічні діти розташовують окремі зображення хаотично, в них відсутня композиція. Колір предметів не обов'язково відповідає кольору реального предмета.

З 3-х до 4-х років формується елементарне самообслуговування та праця. Так, дитина може допомагати матері, коли та готує їжу. Виникаючи на основі простої цікавості, ці дії поступово вплітаються у більш складні стосунки взаємодопомоги, координації, розподілу обов'язків між дорослими і дитиною. Це, в свою чергу, породжує усвідомлення значення своїх дій для інших, їхньої важливості. Основним тут є те, що дитина готова себе елементарно обслуговувати і засвоїти прості правила культури побуту.

Надалі розвиваються інші види художньої діяльності дитини: музична, художньо-мовленнєва. Молодший дошкільник може порівняти тиху і голосну мелодію, розрізнити веселий або журливий настрій музики, передати в русі її ритм. Взагалі, загальна висока рухливість у цьому віці, яскрава емоційна чуйність призводить до того, що рух під музику є одним із найулюбленіших видів музичної діяльності трирічної дитини. Однак, слухова увага ще нестійка, голос щойно починає формуватися, тому здібності до співів слабкі. В 3-4 роки з'являються перші ознаки музичної обдарованості.

Як зазначає С. Козлова [42], діти цього віку можуть розрізнити поетичний і прозаїчний тексти, в них підвищується інтерес до слухання казок, віршів. У процесі конструювання формується універсальна здібність побудови будь-якої дитячої діяльності та розвивається креативність. На наочному рівні відточується вміння створення цілісності із різноманітних одиниць і різними способами. Поступово це вміння переходить у внутрішній план дій діяльності дитини. В трирічних дітей конструювання має яскраво виражений характер сюжетного конструювання, яке злито з сюжетно-рольовою грою: будується оселя, яка є житлом для зайчика.

Зароджується учіння. Воно не виокремлюється як самостійний вид діяльності, а охоплює всю сферу активного життя дитини. Так, у цей період

починають формуватись математичні уявлення, уявлення про простір і час, інтелектуальні навички загального плану. Дитина засвоює що означає «мало», «багато», «один», «порівну», «до», «після», «зараз», «потім», «зненацька», «зверху», «знизу», «вперед», «назад». Вона може згрупувати предмети за величиною, кольором, формою [57].

Таким чином, визначено, що найхарактернішою особливістю дитини четвертого року життя є подолання нею кризи трьох років та поступове входження у більш широкий світ, вихід за коло свого сімейного спілкування. Провідною діяльністю у цьому віці є гра, зокрема, сюжетно-рольова; формується елементарне самообслуговування та навички праці; розвивається образотворча діяльність та конструювання; зароджується учіння. Активно розвивається пізнавальна сфера, зокрема, увага, пам'ять, мислення, мовлення. Мовлення цього періоду має специфічні характеристики, а саме: реалістичність – для дитини реальне все, що існує; їй важко розрізнити сновидіння, фантазії і реальність, звідси й страхи дітей; егоцентричність – дитина не вміє поставити себе на місце іншого, побачити ситуацію з іншого боку; аніманістичність – всі предмети можуть «відчувати» і «думати» так, як це робить сама дитина. Емоційний розвиток характеризується імпульсивністю. У нормі самооцінка завищена.

Стосовно соціальної компетентності у молодшому дошкільному віці дитина знає себе в сім'ї близьких, дорослих та дітей, їхні родинні стосунки; у дошкільному закладі – ім'я та по батькові педагогів. Дитина розуміє вимоги дорослих до її поведінки, виявляє інтерес до спільної з ними та з іншими дітьми діяльності; розуміє відмінність між дорослими та дітьми; розуміє захищеність дітей батьками; розрізняє рідних, знайомих і близьких людей; уміє вітатися, дякувати, просити допомоги й пропонувати її; виражає своє ставлення до людей словами та іншими способами.

В середньому дошкільному віці відбуваються певні зміни: невдачі позбавляють дітей бажання продовжувати дію, а успіхи, навпаки, підтримують прагнення завершити почату справу. Саме в цьому віці діти особливо

сприйнятливі до оволодіння нормами і правилами. Вони з цікавістю, приємністю, а отже, й з особливою легкістю засвоюють необхідність дотримуватися певного порядку при одяганні, умиванні, в інших побутових справах, під час різних занять. Для підтримки загальної активності, виховання цілеспрямованості важливо якомога частіше позитивно оцінювати діяльність малят [58].

У дітей п'ятого року життя інтенсивно розвиваються вміння подумки оперувати уявленнями про предмети, про їх загальні властивості, зв'язки й відношення між предметами і подіями. У цьому віці дошкільнята здатні уявити різні етапи виконання завдання: мету (що потрібно зробити), план (послідовність виконання роботи), спосіб (як виконувати), результат (що зроблено). У дітей виникають змістові просторові уявлення, вони навіть можуть уявити собі місцевість, у якій самі не бували. Стають чіткішими і диференціюються уявлення про час – окрім теперішнього, виділяють минулий і майбутній [67].

Важливі принципові зміни відбуваються в мовленнєвому розвитку. Речення стають довшими, більш розгорнутими, а їх конструкція – складнішою. Збагачення уявлень про загальні властивості предметів сприяє появі в мовленні дитини нової категорії іменників – узагальнювальних (одяг, посуд, транспорт, солодощі, колір), прикметників, що означають емоційні стани (веселий, усміхнений, сумний, лагідний), етичні якості (добрий, справедливий, хоробрий), естетичні характеристики. Характерним для п'ятого року життя дитини є вдосконалення узгодженої діяльності різних органів чуття. Тому важливими для розвитку є вправління в словесному супроводі ігрових дій, сприйманні пояснень дорослого в процесі виконання гімнастичних вправ, зображувальної діяльності і навіть одягання. Вдосконалення механізму узгодження діяльності двох сигнальних систем є фундаментом для розвитку самостійності дій і мисленневих операцій [42; 49].

На п'ятому році життя особливо відчувається перевага збудження над процесами гальмування, що при найменшому порушенні умов життя

призводить до бурхливих емоційних реакцій. Є небезпека закріпити підвищену нервову збудженість. Слід пам'ятати, що слабкість гальмівних процесів впливає на характер формування системи вмінь і навичок. Сам же процес їх формування повільний, тривалий, вимагає від дорослого терпіння, чуйності. Для розвитку психічних процесів у цей період характерним є зростання довільності, цілеспрямованості сприймання, пам'яті, уваги. Продовжує вдосконалюватись наочно-образне мислення. Особливу роль відіграють різноманітні сприймання. Так до п'яти років діти повинні навчитися розрізняти всі звуки рідної мови, порівнювати їх за висотою; оволодіти вмінням виділяти ритм, тембр голосу, силу звучання; розрізняти і запам'ятовувати пісні, вірші, прозу [1; 16].

Якщо до цього часу дитину переважно вабили самі предмети, то на п'ятому році життя помітним стає інтерес не до самого предмета, а до способу його використання, механізму побудови, призначення. В умовах цілеспрямованого задоволення такого інтересу пізнавальні мотиви починають виступати головною рушійною силою пізнавальної активності дитини.

Починається розвиток довільного відтворення, а згодом і довільного запам'ятовування. В умовах емоційно близької мотивації та осмислення з допомогою дорослих діти оволодівають окремими прийомами довільного запам'ятовування (повторення, елементарна систематизація матеріалу). Збільшується не лише обсяг, а й зміст запам'ятовування. Так, переказуючи казку, діти не лише відтворюють основні події, а й вдаються до подробиць, передають пряме і авторське мовлення. Відчутно зростає і стійкість уваги. Проте цей процес перебуває у прямій залежності від особливостей розвитку нервової системи дитини. Підвищена збудливість, знижена працездатність при кисневому голоді різко знижують стійкість уваги. Слід пам'ятати, що можливості довільної уваги в цьому віці ще надзвичайно обмежені, над її розвитком потрібно цілеспрямовано працювати [74].

Помітні зміни бачимо в сфері спілкування дітей п'ятого року життя з оточуючими. Якщо у стосунках з близькими дорослими діти цього віку

довірливі, спокійні і впевнені, зацікавлені в контактах з ними, то в присутності стороннього дорослого їм притаманні (як і дітям трьох-чотирьох років) сором'язливість, неспокійний стан. Проте наявна зацікавленість у контактах з новим дорослим. Психологи відзначають, що саме на п'ятому році життя найбільш зростає інтенсивність спілкування дитини з близькими дорослими при емоційно позитивному ставленні останніх до контактів з дитиною. Діти у взаємодії з близькими виявляють особливу, чутливість до настрою і характеру їхнього мовлення, рухів, до всієї гами експресивних засобів. Цю особливість дітей має використовувати вихователь для моделювання різних засобів співробітництва в специфічно дитячих видах діяльності. Саме за цих умов і діє найсильніший механізм вправління – наслідування, завдяки чому діти починають усвідомлювати особливу роль ставлення у їхній взаємодії з дорослими. Такі довірливі, емоційно забарвлені стосунки близьких дорослих з дітьми і служать найдійовішим джерелом чуйності останніх, а пізніше і всієї гами емпатійних переживань.

Зазначені особливості знаходять свій вияв і в сфері спілкування дитини з однолітками. На фоні дальшого зростання потреби в співробітництві з ровесниками все виразніше виявляється потреба в доброзичливій увазі з боку товариства. Саме в цьому віці діти усвідомлюють місце в групі однолітків (товариша, а потім і своє). На цьому ґрунті чітко проглядається вибіркоче ставлення до партнера по спілкуванню.

Не слід забувати, що і в цій сфері наявне розмаїття індивідуальних варіантів. Це знаходить свій вияв у тому, що одні діти в групі виявляють інтерес до вихователя, інші – замкнутість і відчуженість, одні – комунікативно активні, інші – обмежуються однослівним шептанням. За умов спілкування з новою людиною такі відмінності ще більш чіткі і різноманітні.

Не менш важливо тонко, тактовно й обережно втручатися у сферу спілкування таких дітей з однолітками. Тут бажано попереджати конфлікти, ускладнення у спілкуванні. Саме довірливі стосунки з вихователем мають допомогти уникнути багатьох труднощів, допомогти будувати співробітництво

в тій чи іншій діяльності так, щоб запобігти можливим негативним ситуаціям. У дітей п'ятого року життя характерним є більш активний відгук на запропоновану дорослим діяльність, поступом формування здатності самостійно визначати її мету. Здатність утримувати в пам'яті і реалізувати цю мету значно вища, коли є ігрова мотивація. Закладаються основи уміння керувати суспільно значимими мотивами діяльності, перші спроби планувати свою діяльність, самостійність виконаного етапу діяльності [67].

Зростання самостійності проявляється і в характері мовного спілкування дітей у процесі гри, яка є важливим джерелом загального розвитку дитини саме на даному етапі дитинства. Цьому насамперед сприяє значне збагачення дитячого досвіду і водночас якісні зміни в пізнавальних психічних процесах. Так з'являються нові сюжети ігор; одна й та сама гра може повторюватись упродовж кількох днів з різними варіаціями сюжету. Це і є показник розвитку творчої гри і водночас поглиблення інтересу до певних сторін навколишнього життя. Якщо ж гра, повторюючись в одному і тому ж варіанті, швидко розпадається, бо стає нецікавою, то це свідчить, що діти не в змозі самі досягнути глибше той чи інший бік життя. Потрібне активне втручання дорослого, щоб дати новий поштовх гри, включити пізнавальну активність дітей, збудити творчу ініціативу. В цьому віці діти охоче починають вигадувати, особливо коли їх уважно слухають та ще й заохочують. Мудре керівництво дорослого, яке стимулює активність та ініціативність кожного учасника гри, робить гру неповторною школою життя дитини [14].

Зароджується справжня спільна гра. Одним з джерел її розвитку є гама позитивних емоцій. Варто за допомогою спеціальних завдань створювати ситуації, які викликають почуття радості від гри разом. При цьому слід пам'ятати, що емоційна сфера дитини вимагає надзвичайно чуйного до себе ставлення. Тут особливо помітні індивідуальні відмінності. Наприклад, є діти, які вже тепер надають перевагу індивідуальній грі. Слід замислитись, чи треба таку дитину залучати до колективної гри. Чи може достатньо того, що вона бере участь у рухливих іграх, дидактичних тощо.

Отже, гра має сприяти тому, щоб кожна дитина якомога повніше виразила себе вже на перших етапах свого розвитку. За таких умов гра і буде провідною діяльністю в житті дітей. Мовне спілкування стає основою встановлення дружніх стосунків у групі однолітків. Співробітництво дитини з дорослими в специфічних видах діяльності продовжує відігравати вирішальну роль у психічному розвитку.

У різних видах діяльності дитина починає виділяти мету і, підкоряючи їй свої дії, управляти поведінкою, доводити почату справу до кінця, долати перешкоди. Тут уперше з'являється усвідомлення смислового зв'язку речей і дій, одна дія починає підпорядковуватися іншій. Проте це можливо лише за умови, коли смисловий зв'язок між окремими діями виступає перед дитиною у конкретній формі. Цілком зрозуміло, що і в цьому процесі потрібна цілеспрямована увага дорослого. Лише в співробітництві з дорослим у дитини виробиться звичка до трудового зусилля, уміння оцінювати дії і вчинки.

Для п'ятого року життя чи не найактивнішою є мовна діяльність дитини. Різко збагачується словник (в основному за рахунок конкретних найменувань, функціональних ознак і властивостей, слів-понять, що узагальнюють діяльність людей, дієслів, які визначають стани і переживання людини тощо).

Характеристика віку: приємний, цікавий вік, дитина перебуває в повній гармонії з самою собою й навколишніми. Фізично більше витривала, але настає період витягнення, нерівномірний розвиток росту й ваги. Спілкування і мова: дружні відносини з однолітками, але дружба не заснована на спільних інтересах, а на підставі близькості місця розташування з іншими дітьми: поруч живуть, грають. З'являється і потреба бути в колективі. Дитина любить спілкуватися з іншими дітьми, але в той же час почуває себе непогано наодинці. Зароджується внутрішня мова й плануюча функція мови [67].

Діяльність та пізнавальна активність: діти 5-го року життя знають, що вони роблять і передбачають свій кінцевий результат, знають, що вийде. Предмети сприймають по їхньому призначенню, що приводить до розвитку функціональних узагальнень. Відбуваються якісні зміни в психічному розвитку.

Зароджується довільність психічних процесів, розвивається логічна пам'ять і логічне мислення. Розвивається допитливість, пізнавальна активність. Але переносного значення діти не розуміють. З'являється бажання вчитися.

Емоційно-вольова сфера: почуття дитини виражаються за допомогою мови. Дитина дотепер прив'язана до матері, але поступово починає відокремлюватися від неї, з'являється деяка прихильність до батька, незалежно від статі. Почату справу діти починають доводити до кінця (вольова активність), рішуче ніж завжди дитина наполягає на своєму. Дорослому можна вимагати більш швидкого виконання дії, але з боку дорослих повинна бути допомога й підказка. Зароджується самоконтроль. Починає контролювати свої почуття [4].

Старший дошкільний вік. У п'ять-сім років одноліток починає набувати індивідуальність в очах дитини, ставати значущим особою для спілкування, обганяючи дорослого за багатьма показниками важливості для спілкування. Дитина починає сприймати себе і однолітка як цілісну особистість, виявляти до нього особистісне ставлення, поступово до семи років формується коло друзів. Для спілкування важливими стають особистісні якості однолітка: уважність, чуйність, врівноваженість, а також об'єктивні умови: частота зустрічей, одна група дитячого садка, однакові спортивні заняття тощо. Основний продукт спілкування з однолітком – це поступово складається образ самого себе [67].

У групі дитячого садка соціальні ролі дітей – лідери, зірки, аутсайтери (ізгої) стають більш стійкими, діти намагаються оскаржувати ці позиції, але для того, щоб стати лідером, вже потрібно бути хорошим партнером по іграх і спілкуванню. Дорослий може вплинути на розподіл ролей усередині групи, так як увага вихователя – один з критеріїв виділення дітьми і лідера, і ізгоя (аутсайдера) [16].

Продовжує удосконалюватися сюжетно-рольова гра – провідна діяльність дитини дошкільного віку. Діти в грі починають створювати моделі різноманітних відносин між людьми, плановість, узгодженість гри поєднується з імпровізацією, спостерігається тривала перспектива гри – діти можуть



повертатися до незакінченої гри. Поступово можна бачити, як рольова гра починає з'єднуватися з дотриманням правил. Сюжети ігор спільно будуються і творчо розвиваються, велике місце починають займати ігри робилися із суспільно значущими сюжетами, що відображають соціальні відносини і ієрархію людей, і епізодами з казок, мультфільмів. Діти сміливіше і різноманітніше в іграх комбінують знання, почерпнуті з навколишньої дійсності: фільмів, мультфільмів, книжок, оповідань дорослих. Грають від декількох годин до декількох днів [49].

Рольова взаємодія змістовно, різноманітні засоби, що використовуються дітьми в грі, в реалізації ролі велике місце починає грати розвиненість мови. В ігрових діях використовуються предмети-заступники, природні матеріали, саморобні іграшки. Дитина може грати від семи до десяти ролей в одній грі, здатний поєднувати ролі.

Активний розвиток дитини відбувається і в інших видах продуктивної діяльності – це образотворча діяльність, конструювання, праця – в п'ять-сім років діти здатні до загального колективного праці, можуть погоджувати і планувати свої дії. У діяльності розвивається особистість дитини, вдосконалюються пізнавальні процеси і формуються новоутворення віку.

Спостерігається перехід від мимовільного і безпосереднього запам'ятовування до безпідставного і опосередкованого і пригадування у процесі гри або навчальної діяльності. У п'ять-шість років дитина може використовувати повторення як прийом запам'ятовування. Як і раніше легко запам'ятовуються емоційно насичені події, вони можуть залишатися в довготривалій пам'яті на довгі роки. У цьому віці добре розвинені механічна пам'ять і ейдетична – відновлення в пам'яті зорового образу побаченого, поступово формується смислова пам'ять. Пам'ять об'єднується з промовою і мисленням і починає набувати інтелектуальний характер.

Триває сенсорний розвиток, удосконалюються різні види відчуття, сприйняття, наочних уявлень. Підвищується гострота зору і точність сприйняття кольорів, розвивається фонематичний слух, зростає точність оцінки

ваги предметів. Ускладнюється орієнтування в просторі – дитина виділяє власне тіло, провідну руку, орієнтується в плані кімнати, поки насилу формується орієнтування у часі: від сприйняття режимних моментів дитина переходить до сприйняття днів тижня, сезонів, краще представляє сьогоднішнього, майже не орієнтується в майбутньому.

Триває активне освоєння мови, збільшується словниковий запас. Дитина поступово стає співрозмовником дорослого – мова з контекстної (коли дитина була в стані описати подію без його безпосереднього сприйняття) переходить в зв'язну (дитина вказує головні зв'язки і відносини в ситуації). Послідовний виклад подій, спроби встановити між ними зв'язки мають велике значення для розумового розвитку дітей. Дитина використовує в мові прикметники і прислівники, що характеризують ознаки предметів і відносини людей, слова з подібними значеннями. Частини мови вживаються правильно. У реченні погоджує іменники з числівниками, прикметниками, вчиться користуватися прямої і непрямой промовою. Удосконалюється діалогова і монологічне мовлення: докладно і послідовно переказують діти літературні твори без допомоги дорослого, самостійно складають невеликі розповіді про предмет, по картинках, за планом, розповіді з особистого досвіду, розвивається фантазування. Мова поступово стає знаряддям мислення і засобом пізнання. Закінчується сензитивний період розвитку мовлення дитини.

Наочно-образне мислення є провідним у віці п'яти-семи років, проте саме в цьому віці закладаються основи словесно-логічного мислення, діти починають розуміти позицію іншої людини в знайомих для себе ситуаціях. Здійснюється поступовий перехід від егоцентризму дитячого мислення до децентрації – здатності прийняти і зрозуміти позицію іншого. Формуються дії моделювання, тобто дитина здатна розкласти предмет на еталони – форму, колір. Мислення об'єднується з промовою і пам'яттю, дитина вже здатна міркувати.

Емоційна сфера дитини набуває більш стійкий характер, дитина поступово осмислює значення норм в поведінці і здатний співвідносити свою

поведінку і емоції з нормами. Розвиток особистості дитини відбувається в спілкуванні і діяльності в процесі порівняння себе з іншими дітьми групи. Залежно від того, яку позицію – соціальну роль – грає дитина в групі, формується його самооцінка, вона стає стійкою і починає визначати вчинки дитини.

Дошкільний вік – сензитивний період для розвитку багатьох людських здібностей, засвоєння знань і умінь. Тому дошкільне навчання та виховання є традиційним і розвиненим напрямком педагогіки. Однак навчання в дошкільному віці має свою яскраво виражену специфіку: дитина вже може навчатися за програмою дорослого (вчителя), однак лише в міру того, наскільки програма вчителя стає його власною програмою, тобто наскільки він приймає її. Тому форми і методи навчання в дошкільному віці пов'язані з грою і предметною діяльністю. Малювання, ліплення, аплікація, конструювання та інші види діяльності дошкільника, що пред'являють особливі вимоги до різних психічних функцій, надають широкі можливості для організації і проведення розвиваючої роботи з дітьми. Важливо і те, що всі їх відрізняє здатність до взаємної компенсації з точки зору розвиваючого ефекту, що дозволяє враховувати інтереси і схильності самої дитини [49; 67].

Таким чином, дошкільне дитинство – унікальний період в житті людини, час, коли формується здоров'я, здійснюється розвиток особистості. Саме цей період є сенситивним для формування первинного світогляду дитини, самосвідомості, розвитку соціальних властивостей тощо.

У цьому віці дитина перебуває в повній залежності від оточуючих її дорослих – батьків та педагогів. Від того, якими є умови розвитку малечі в соціальному докільлі залежить її подальша життєва позиція. Істотною особливістю дошкільного віку є виникнення різноманітних стосунків дитини з однолітками, утворення дитячого згрупування. Власній внутрішній позиції дошкільняти стосовно інших людей властиві розвиток усвідомлення власного Я і значущості своїх учинків, величезний інтерес до світу дорослих, їхньої діяльності, стосунків.

Особливості соціальної ситуації розвитку дошкільняти виражаються в характерних для нього видах діяльності, передусім у сюжетно-рольовій грі, яка є формою творчої діяльності. Граючись, дитина поєднує в собі роль автора п'єси та актора, декоратора й техніка. У грі вона пізнає світ, стосунки, ролі, поведінку людей, моделює міжособистісні стосунки в ньому, вчиться орієнтуватися в різних сферах людської життєдіяльності, оволодіває правилами та нормами життя. У грі відбувається самопізнання, усвідомлення свого внутрішнього світу, оволодіння першими формами саморегуляції.

### **1.3. Особливості ігрової діяльності в системі соціально-педагогічної роботи**

Дієвим засобом розвитку особистості дитини в процесі соціально-виховної роботи у закладі дошкільної освіти є ігрові технології з їх широким спектром освітніх можливостей, спрямованих на процеси активізації, оптимізації, інтенсифікації, індивідуалізації й диференціації виховного процесу, отримання гарантованого стійкого результату розвитку творчого потенціалу [83].

Нова траєкторія організації виховного процесу з використанням ігрових технологій у процесі роботи з дітьми дозволяє забезпечити: суб'єкт-суб'єктний тип відносин, що передбачає партнерство вихователя та дитини; активізацію мотиваційно-ціннісної сфери, що розвивається в умовах ініціативи та самостійності суб'єктів виховного процесу; ефективну адаптацію та активне входження в середовище навчального закладу і його перетворення з метою подальшого розвитку й саморозвитку в ньому [19].

Проте використання інноваційних ігрових технік не знайшло достатнього теоретичного обґрунтування, а відповідно й практичного впровадження в системі соціально-педагогічної роботи. Дослідники проблем ігрової діяльності відзначають, що сутність гри полягає в тому, що в ній важливий не стільки

результат, скільки сам процес переживань, пов'язаних з ігровими діями. Ця специфічна особливість гри несе в собі великі виховні можливості, оскільки, управляючи змістом гри, включаючи в сюжет гри певні ролі, педагог може тим самим програмувати певні позитивні відчуття дітей, які граються. По-перше, важливий сам досвід переживання позитивних відчуттів для людини; по-друге, через переживання тільки й можна виховати позитивне ставлення до діяльності. Гра має велику нагоду сформувати позитивне ставлення й до неігрової діяльності [32].

Педагогічний потенціал гри полягає в тому, що вона створює умови для творчого самовираження дитини, а творчість є найпотужнішим засобом її розвитку. Функція гри – це її різноманітна корисність. У кожного виду гри своя корисність. Грі властиві такі соціально-педагогічні функції:

- орієнтаційна – створення уявної ситуації, яка б орієнтувала дитину на певні норми поведінки в житті суспільства, на придбання якихось навичок і вмінь, а також духовних цінностей;

- коригуюча – функція, яка вносить зміни у свідомість дитини щодо її поведінки, де дитина в грі намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки;

- заміщення – коли властивості речі зберігаються, але значення їх трансформується, тобто центральним моментом стає думка; у грі дитина оперує значеннями слів, що заміщають річ;

- розвивальна – коли в грі у дітей ефективно розвиваються всі психічні процеси (пам'ять, сприйняття, мислення, увага, сенсорні якості – орієнтування в просторі та часі у властивостях предметів, розвиток мовлення);

- терапевтична – що застосовується для корекції різних відхилень у поведінці дітей (неприспособованості, агресивності, замкнутості)» [81, 14].

Гра, як штучно сконструйована модель, імітує ті чи інші сторони реальної діяльності. Імітуватися можуть предмети, дії з ними, функції, представники живої чи неживої природи, людські якості, відносини й таке інше. Ядром ігрового простору є організатор гри. Саме він моделює майбутнє ігрове

спілкування, підбирає доцільні ігри чи їх блоки, комплектує необхідний матеріал, прогнозує конкретні результати, вводить учасників у гру, контролює емоційні прояви, що виникають в полі гри, корегує та направляє у потрібному напрямі. Таким чином гра постає інструментом досягнення соціально-педагогічних цілей [19, 54].

Специфіка ігрової діяльності в системі соціально-педагогічної роботи полягає в профілактичній, превентивній спрямованості гри як засобу організації змістовного дозвілля, запобіганні асоціальної діяльності вихованців. У цьому контексті гра є одним з провідних інструментів в арсеналі соціального педагога ще й тому, що її можна застосовувати з метою діагностики, психокорекції міжособистісних стосунків. Крім того, гра сприяє духовному і фізичному звільненню, зняттю напруги, посиленню відчуття радості від подолання певних труднощів, перешкод. Соціальний педагог, який готує, організовує та проводить гру, ігрову техніку чи ігрову програму, має бути ще й майстром педагогічної справи, щоб досягти соціально-педагогічної мети гри [52].

Так, Р. Вайнола визначає три основні виховні ситуації, що повинні скластися під час організації та проведення ігрової діяльності.

1. «Ситуація «друга» – наявність в колі гравців хоча б однієї людини, з якою вихованця пов'язували б близькі міжособистісні стосунки. Як результат, розвиток товарищескості, емпатійності, здатності до подолання конфліктних ситуацій.

2. Ситуація «справи» – формування відчуття, що гра – це серйозна справа, низка складних, але цікавих завдань, спрямованих на розвиток особистості.

3. Ситуація «розвитку» – обов'язкове урахування інтересів кожної дитини, розвиток її творчих надбань; визначення ролі соціального педагога як каталізатора творчої діяльності тимчасового ігрового колективу.

4. Ситуація «захисту» – відчуття кожним учасником ігрової діяльності емоційного захисту, комфортності.

5. Ситуація «відповідальності» – це відчуття морального обов'язку дитини перед колективом, друзями, педагогом, турботи про успіх загальної

справи, відповідальності за кожний крок, відчуття власної гідності» [19, 56].

Узагальнюючи підходи, що пропонують дослідники ігрової діяльності, визначаються такі соціально-педагогічні умови організації ефективної ігрової діяльності:

- урахування особливостей навчально-виховного процесу та вікових особливостей учнів загальноосвітнього навчального закладу різного віку при організації ігрової діяльності;
- створення атмосфери морального захисту та підтримки дитини в грі;
- урахування анатомо-фізіологічних можливостей дитини в грі;
- використання змагання як засобу стимуляції активності гравців;
- внесення в гру елементів романтики, загадковості, несподіваності;
- сприяння можливості реалізації організаторських, комунікативних та інших здібностей;
- визначення ігротехніком свого місця в кожній грі (учасника, члена журі, інструктора) таким чином, щоб не заважати виявленню певних якостей особистістю;
- застосування ігор, складність яких змушує учасника «підтягувати» рівень своїх можливостей до найвищого;
- забезпечення превентивного характеру гри як засобу профілактики соціальних негативів;
- пріоритетність комплексних форм ігрової діяльності (ігрових програм, ігрових свят, тематичних ігротек тощо) [80].

Відносно нещодавно в практику соціально-педагогічної роботи увійшла така форма ігрової діяльності, як квест (від англійського quest – «пошук»). Це ігрова форма групового виконання завдань, яка має тривалу історію розвитку, багато можливих варіантів використання і чимало позитивних моментів. Квест є модифікованою формою відомої ігрової техніки «станційний експрес», проте виконання його завдань вимагає значно більшої самостійності та творчості учасників [32].

Мета квесту полягає в тому, щоб швидше і якісніше виконати завдання та

досягнути кінцевої цілі, у результаті чого гравець або команда отримує приз. Варто зауважити, що готуючи запитання, слід орієнтуватися на вікові особливості та можливості учасників.

Квест може містити елементи окремих організаційних форм роботи, таких, як: віртуальні ігри; спортивно-туристичні змагання; костюмовані історичні реконструкції; інтелектуальні ігри тощо. За змістом квести можуть стосуватися певного навчального предмета, тобто бути історичними, літературними, математичними, природничо-технічними, мистецькими тощо. Це захоплива гра, яка передбачає застосування як фізичних (гравці постійно в русі), так і розумових зусиль, знань, кмітливості, артистичності, вияву командного духу [79].

Отже, для дошкільника гра є провідним видом діяльності, а її вплив на формування особистості є дуже помітним. Науковці відзначають, гра є одним із інструментів в арсеналі соціального педагога, що застосовується у процесі розв'язання проблем організації життя колективу та окремої особистості з метою діагностики, профілактики, терапії, психокорекції міжособистісних стосунків тощо.

Саме тому гра як дієвий засіб профілактики та локалізації соціальних проблем, що спостерігаються у вихованців, має широкі перспективи для використання в практиці загальноосвітніх навчальних закладів. Використання ігрових технік у системі соціально-педагогічної роботи є яскравим прикладом поєднання творчого задоволення від емоційної, натхненної діяльності учасників гри з важливими завданнями розвитку особистості, організації змістовного дозвілля дітей та молоді.



## РОЗДІЛ 2

### ВПЛИВ ГРИ НА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

#### 2.1. Вихідний рівень сформованості соціальних навичок дітей дошкільного віку

У нашому дослідженні було обрано розвиток соціальних навичок дітей молодшого дошкільного віку засобами гри. Отже, для дослідження ступеня розвитку соціальних навичок дітей дошкільного віку необхідно визначити критерії та показники сформованості таких навичок. Проведений у першому розділі теоретичний аналіз основ розвитку соціальних навичок та вікових особливостей даної категорії дітей дозволив визначити наступні критерії:

- соціально-побутовий;
- соціально-комунікативний;
- адаптаційний (адаптованість дитини до ЗДО).

Тобто ми передбачаємо, що, якщо у дитини сформовані соціально-побутові, соціально-комунікативні та адаптаційні навички, відповідні її віку, то ступінь розвитку соціальних навичок даної дитини вважаємо достатнім.

Для оцінювання кожного критерію визначено наступні показники:

1. Соціально-побутовий критерій: оволодіння навичками самообслуговування (навички догляду за собою; навички, пов'язані з прийомом їжі; навички догляду за приміщенням та власними речами); охайність та культура поведінки у побуті.

2. Соціально-комунікативний критерій: доброзичливе й зацікавлене ставлення до партнера по спілкуванню; вміння говорити і слухати співрозмовника; знання певних норм і правил спілкування.

3. Адаптаційний критерій (адаптація дитини до ЗДО): ступінь емоційного

комфорту дитини під час перебування у ЗДО (бажання йти у садок, активність, добрий настрій, комунікабельність, відсутність проблем зі сном, їжею).

Звичайно, соціальні навички дитини четвертого року життя не обмежуються визначеними критеріями та показниками. Взагалі, відслідкувати ступінь розвитку всіх соціальних навичок практично неможливо. Втім, означені показники дадуть можливість зробити певний діагностичний зріз перед впровадженням програми, тобто «покажуть» картину соціальної компетентності дітей четвертого року життя.

Ми не претендуємо на абсолютність результатів щодо даного феномену, бо маємо на меті не стільки діагностичну точність, скільки підвищення рівня соціальної компетентності дитини. Діагностичний зріз (констатувальний експеримент) проводиться не як самоціль, а як засіб для подальшої перевірки ефективності впровадженої програми з розвитку соціальних навичок засобами гри. На контрольному етапі передбачається повторний діагностичний зріз, результати якого, у порівнянні з результатами констатувального експерименту, покажуть наявність і суттєвість змін (якщо такі відбудуться).

Для оцінювання визначених показників було використано наступні діагностичні методи:

- спостереження (за дітьми, сім'ями);
- опитування (вихователів, дітей та їх батьків);
- аналіз продуктів діяльності (дитячих малюнків).

Спостереження особливо важливе для діагностування дітей, оскільки їх дуже складно експериментально дослідити. З огляду на це російський учений М. Басов у 20-ті роки ХХ ст. для спостереження за ними розробив методику, використавши такі принципи: максимально можливе фіксування об'єктивних зовнішніх виявів; спостереження цілісного безперервного процесу, а не його частин; вибірковість фіксування результатів (відповідно до завдань дослідження). Реєструвати, на його думку, слід не лише зовнішні вияви, а й внутрішні стимули, які їх зумовлювали, а також обставини спостереження [8].

Спостереження – метод вивчення психічних особливостей індивідів на

основі фіксації проявів їх поведінки. Предметом спостережень є вербальні та невербальні акти поведінки, що проявляються у ситуації або середовищі. Належно зафіксовані, вони стають характеристиками інтелектуального й особистісного розвитку, динаміки досягнень, вираженості станів тощо.

Вивчаючи дітей, дослідник може спостерігати:

- мовну діяльність (зміст, послідовність, тривалість, частоту, спрямованість, інтенсивність);
- експресивні реакції (виразні рухи обличчя, тіла);
- положення тіла у просторі (переміщення, нерухомість, дистанцію, швидкість, напрямок рухів);
- фізичні контакти (торкання, поштовхи, удари, спільні зусилля).

Важливу роль при цьому відіграє спостережливість – здатність помічати істотні, характерні, а також малопомітні властивості предметів і явищ.

Наукове спостереження відрізняється від життєвого такими властивостями:

- цілеспрямованістю, оскільки спостерігач повинен чітко розуміти, що і для чого він сприйматиме, інакше його діяльність буде реєстрацією окремих подразників, а істотний матеріал не буде враховано;
- систематичністю, що дає змогу розрізнити випадкове і типове, закономірне;
- планомірністю, що обумовлює, як, коли, де, за яких умов здійснити спостереження;
- аналітичністю, яка не тільки констатує факти, а й пояснює, виявляє їх психологічну природу;
- реєстрацією результатів, що виключає помилки пам'яті, допомагає уникати суб'єктивізму висновків і узагальнень;
- оперуванням системою однозначних понять, спеціальних термінів, що сприяють чіткому і недвозначному позначенню матеріалу, який спостерігається, а також однаковості можливих інтерпретацій.

Наукове спостереження передбачає, що одержані дослідником у певних

умовах дані з великою імовірністю будуть підтверджені іншими дослідниками, якщо вони працюватимуть в аналогічних умовах з тим самим об'єктом спостережень.

Перевагами спостереження як методу психолого-педагогічного дослідження є: велика кількість інформації, яку збирають (забезпечує аналіз вербальної інформації, дій, рухів, учинків); збереження природності умов діяльності; допустиме використання різноманітних технічних засобів; необов'язкове отримання попередньої згоди досліджуваних; недоліками – суб'єктивізм, оскільки результати залежать від досвіду, наукових поглядів, кваліфікації, інтересів, пристрастей, працездатності дослідника; неможливість контролювати ситуацію, втручатися у перебіг подій без їх перекручувань; значні витрати часу через пасивність спостерігача.

Незважаючи на недоліки, спостереження виявляється одним з небагатьох методів діагностики, що є доречними при роботі з дітьми четвертого року життя.

Опитувальні методи (інтерв'ю, анкетування) широко застосовують для отримання психологічної інформації, оскільки за короткий проміжок часу можна зібрати достатньо стандартизований значний фактичний матеріал. За допомогою опитування та анкетування отримують не тільки фактологічну інформацію, а й відомості про мотиви поведінки людей, їх ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, плани на майбутнє та оцінки минулого. При їх проведенні можна моделювати будь-які необхідні дослідникові ситуації [46].

Метод інтерв'ю (інтерв'ювання) застосовують для реалізації багатьох дослідницьких цілей, а різноманіття отримуваних за його допомогою психологічних фактів свідчить про значний його потенціал.

Інтерв'ювання (англ. interview – зустріч) – метод одержання інформації у процесі усного безпосереднього спілкування, який передбачає реєстрацію та аналіз відповідей на питання, вивчення особливостей невербальної поведінки опитуваних [46].

Анкетування (франц. enquête, букв. – розслідування) - проведення

опитування у письмовій формі за допомогою заздалегідь підготовлених бланків. Уперше анкетування у психодіагностиці застосував у 80-ті роки XIX ст. англійський учений Ф. Гальтон, який вивчав походження розумових якостей особистості за самозвітом опитуваних. У сучасній психології анкетування вважають допоміжним методом дослідження, а у соціології, демографії воно забезпечує до 80 % інформації [55].

Перед письмовим опитуванням необхідно ретельно підготувати анкету, що передбачає: аналіз теми, виокремлення проблем анкетування; розроблення пробної анкети з більшістю відкритих питань; пілотажне анкетування та аналіз його результатів; уточнення формулювань інструкцій і змісту питань; анкетування; узагальнення та інтерпретацію результатів, підготовку звіту [45].

У нашому випадку передбачалось проведення пілотного інтерв'ю та анкетування батьків дітей четвертого року життя з метою оцінювання визначених показників.

Аналіз дитячих малюнків. Малюнок – зображення, виконане від руки за допомогою графічних коштів (контурної лінії, штриха, плями або їх різних поєднань), є могутнім засобом пізнання дійсності. Існують численні різновиди малюнка, які розрізняються по методах малювання, темах, жанрах, призначенні, техніці і особливостях виконання. У малюнку зафіксований процес відображення людиною навколишнього його світу і його внутрішнього стану, змісту фантазій, уяви. Малюнок відображає рівень образного розвитку і рівень графічної культури, а також служить засобом проникнення в суть явищ, духовне освоєння природи, втілення філософських, соціальних, політичних, етичних і естетичних ідей. У той же час малюнок є і естетичне явище, що має тривалу історію, яка нараховує тисячі років [74].

У дослідженні онтогенезу дитячого малюнка було встановлено, що процес розвитку дитячої зображальної творчості проходить ряд стадій, Можна виділити основні стадії малюнка, однак всередині кожної стадії можна розрізнити деякі проміжні підстадії. Нас цікавить друга стадія – стадія примітивного зображення (3-4 років). Спроби дітей що-небудь намалювати на

першій стадії ще не досягають успіху, але через деякий час з каракуля вимальовуються фігури, близькі до геометричних – трикутникам, куклям, квадратам і прямокутникам. Ці фігури ще дуже нерівні, але діти починають осягати важливий факт: за допомогою ліній можна створити зображення, що розрізняються за формою, які можуть нагадувати що-небудь. Наприклад, намальовані куклі нагадують камушки або гудзики. Третя – стадія схематичного зображення (4-9 років) [46].

Окрім врахування опорних елементів, описаних у спеціальних методиках, необхідно провести обговорення намальованого з самими дітьми. Здійснюються спостереження за зовнішніми проявами поведінки: особливостями відтінку голосу дитини, положенням її тіла, виразом обличчя, жестами, диханням, паузами. Мовчання може означати контроль, обдумування, пригадування, тривогу, страх або усвідомлення чого-небудь. Можна використовувати ці ознаки в наступній роботі.

Описані вище методики діагностики було використано під час проведення констатувального та контрольного експерименту.

Базою дослідження було обрано дошкільний навчальний заклад № 192 комбінованого типу «Веселка» м. Запоріжжя. У дослідженні взяли участь дві молодші групи дитячого садку – одна група (21 дитина) – стала експериментальною; друга група (22 дитини) – контрольною. Вихованці обох груп – діти четвертого року життя. Приблизно половина з цих дітей зараховані у заклад дошкільної освіти у минулому навчальному році, тобто це діти, які раніше не відвідували ЗДО. Інші – випускники ясельної групи даного ЗДО.

Констатувальний етап відбувся у жовтні 2018 року. Було досліджено дітей обох груп за визначеними критеріями за допомогою вищеописаних методів діагностики.

Перший критерій – соціально-побутовий – перевірявся за допомогою спостереження за дітьми у процесі перебування у групі дитячого садку, опитування батьків та спеціалістів, які працюють з цими дітьми.

Протягом двох тижнів ми спостерігали за дітьми, зокрема за їх вмінням

одягатися/роздягатися; за розвитком їх гігієнічних навичок (відвідування туалетної кімнати, миття рук тощо); культурою поведінки за столом; вивчалась їх охайність, культура поведінки у побуті. Залежно від того, на якому рівні розвитку знаходились конкретні навички, дітям виставлялись бали (навик сформовано – 2 бали; навик на середньому рівні – 1 бал; навик не сформовано взагалі – 0 балів). Таким же чином проходило й опитування батьків та спеціалістів. Їм було запропоновано оцінити кожний показник за двобальною шкалою. Після цього отримані дані узагальнювались, підраховувались бали. Дітей, які отримували 2 бали відносили до достатнього рівня; 1 бал – до середнього; 0 балів – до низького рівня. Таким чином, кожна дитина одночасно могла потрапити і у групу з достатнім рівнем, і з середнім, і з низьким, в залежності від ступеня сформованості того чи іншого навичку. Отримані дані спостереження та опитування співвідносились між собою і в результаті отримували більш точну картину сформованості навичку.

Отже, оцінювання за першим показником – навички самообслуговування – показало наступні результати (табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Рівні сформованості навичок самообслуговування  
(соц.-побут. критерій) у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	19,05	18,18
Середній	52,38	50,00
Низький	28,57	31,82

Як бачимо, щодо рівнів сформованості навичок самообслуговування рівні дітей обох груп відрізняються не суттєво та складають: достатній рівень – у 19,5 % експериментальної групи та 18,18 % – контрольної; середній рівень – у 52,38 % експериментальної та 50 % контрольної групи; низький рівень – у 28,57 % експериментальної та 31,82 % контрольної групи.

Оцінювання другого показника показало наступні результати (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

Охайність та культура поведінки у побуті  
(соц.-побут. критерій) у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	23,81	27,27
Середній	57,14	50,00
Низький	19,05	22,73

З таблиці бачимо, що достатній рівень притаманний 23,81 % дітей експериментальної групи та 27,27 % – контрольної; середній рівень – 57,14 % експериментальної та 50 % контрольної групи; низький рівень – 19,05 % експериментальної та 22,73 % контрольної.

Усереднення обох показників показало рівні за соціально-побутовим критерієм (табл. 2.3.).

Таблиця 2.3.

Рівні за соціально-побутовим критерієм, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	21,43	22,73
Середній	54,76	50,00
Низький	23,81	27,28

Як бачимо з таблиці, рівні сформованості соціальних навичок за соціально-побутовим критерієм розподілились таким чином: достатній рівень 21,43 % у експериментальній групі та 22,73 % – у контрольній; середній рівень – у 54,76 % експериментальної та 50 % контрольної групи; низький рівень – у 23,81 % експериментальної та 27,28 % контрольної групи. Різниця між експериментальною та контрольною групами спостерігається, але не надто суттєва.

Дослідження за другим критерієм – соціально-комунікативним –



передбачало використання спостереження, співбесіди з дітьми, їх батьками та вихователями. Оцінювання відбувалося таким же чином, як і при оцінюванні показників першого критерію. Тобто, сформованість навичку (або наявність ознаки) оцінювалось у два бали, часткова сформованість (або часткова наявність) – в 1 бал; відсутність навичку (відсутність ознаки) взагалі – 0 балів.

Оцінювання за першим показником (доброзичливе й зацікавлене ставлення до партнера по спілкуванню) показало такі результати: достатній рівень виявлено у 28,57 % дітей експериментальної та 27,27 % – контрольної групи; середній рівень – у 57,14 % експериментальної та 59,09 % контрольної; низький рівень у 14,29 % експериментальної та 13,64 % контрольної групи.

Оцінювання за другим показником – вміння говорити і слухати співрозмовника показало дещо нижчі результати: достатній рівень виявлено у 23,81 % дітей експериментальної та 22,73 % контрольної групи; середній рівень – у 47,62 % експериментальної та у 50 % контрольної; низький рівень – у 28,57 % експериментальної та 27,27 % контрольної групи.

Оцінювання за третім показником (знання певних норм і правил спілкування) показало наступні результати: достатній рівень виявлено у 14,29 % дітей експериментальної та 13,64 % дітей контрольної групи; середній рівень – у 57,14 % експериментальної та 59,09 % контрольної групи; низький – у 28,57 % експериментальної та 27,27 % контрольної групи.

Узагальнюючи дані за всіма показниками другого критерію отримано наступні результати (табл. 2.4.).

Таблиця 2.4.

## Рівні за соціально-комунікативним критерієм, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	22,22	21,21
Середній	53,96	56,06
Низький	23,81	22,73

Як бачимо зі зведеної таблиці, результати обох груп суттєво не

відрізняються та складають: достатній рівень – 22,22 % дітей експериментальної та 21,21 % контрольної групи; середній рівень – у 53,96 % експериментальної та 56,06 % контрольної групи; низький рівень – у 23,81 % експериментальної та 22,73 % контрольної групи.

Дослідження за третім – адаптаційним критерієм – передбачало використання спостереження та аналіз дитячих малюнків.

За результатами спостереження за процесом адаптації дітей до дошкільного навчального закладу отримали наступні дані: достатній рівень виявлено у 19,05 % дітей експериментальної та 18,18 % контрольної групи; середній рівень – у 57,14 % експериментальної та 59,09 % контрольної; низький рівень у 23,81 % експериментальної та 22,73 % контрольної групи.

Аналіз дитячих малюнків та співбесіда з дітьми під час малювання показало наступні результати: достатній рівень виявлено у 23,81 % дітей експериментальної та 22,73 % контрольної групи; середній рівень у 52,38 % експериментальної та 54,54 % контрольної групи; низький – у 23,81 % експериментальної та 22,73 % контрольної групи.

Узагальнюючи дані за третім критерієм отримали такі результати (табл. 2.5.).

Таблиця 2.5.

## Рівні за адаптаційним критерієм, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	21,43	20,46
Середній	54,76	56,81
Низький	23,81	22,73

Отже, за адаптаційним критерієм результати обох груп також суттєво не відрізняються та складають: достатній рівень – 21,43 % експериментальної групи та 20,46 % контрольної групи; середній рівень – у 54,76 % дітей експериментальної та 56,81 % контрольної групи; низький рівень – у 23,81 % дітей експериментальної та 22,73 % контрольної групи.

Вирахування середніх значень за всіма критеріями дало результати констатувального етапу експерименту взагалі (табл. 2.6.).

Таблиця 2.5.

## Результати констатувального експерименту, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	21,69	21,47
Середній	54,49	54,29
Низький	23,81	24,25

Отже, за результатами констатувального експерименту рівні сформованості соціальних навичок дітей четвертого року життя не мають суттєвої різниці у контрольній та експериментальній групах та розподілилися наступним чином: достатній рівень виявлено у 21,69 % дітей експериментальної та 21,47 % дітей контрольної групи; середній рівень – у 54,49 % дітей експериментальної групи та у 54,29 % дітей контрольної групи; низький рівень – у 23,81 % дітей експериментальної групи та 24,25 % дітей контрольної групи.

Дані констатувального експерименту підтверджують необхідність цілеспрямованого розвитку соціальних навичок у дітей четвертого року життя в умовах дошкільного навчального закладу та зумовлюють розробку та впровадження у роботу закладу дошкільної освіти соціально-педагогічної програми розвитку соціальних навичок дітей молодшого дошкільного віку засобами гри.

Соціально-педагогічна цінність гри полягає в тому, що вона сприяє формуванню життєво важливих цінностей, вмінь, навичок та компетенцій, дозволяє на особистісному рівні усвідомити загрози різних соціальних «хвороб», важливість їх попередження чи подолання. Отже, фактично гра – це реальне життя, тільки більш концентроване, більш насичене героями та подіями, з більш жорсткими правилами та вимагає оптимальної активності душі (психологічно-особистісної) й тіла (фізичної).

## **2.2. Розробка та впровадження програми розвитку соціальних навичок засобами гри у дітей молодшого дошкільного віку**

У роботі з дошкільниками варто враховувати, що ще до третього року життя дитина оволодіває рольовою грою, знайомиться з людськими стосунками, починає розрізняти зовнішню і внутрішню сторону явищ, відкриває у себе переживання й починає у них орієнтуватися. У дитини формується уява й символічна функція свідомості, які дозволяють їй переносити властивості одних речей на інші, виникає орієнтація у власних почуттях і формуються навички їх культурного вираження, що дозволяє дитині включатися у колективну діяльність й спілкування.

Розглянемо детальніше технології ігор, які використовувалися у нашій програмі [39].

Рольові ігри є невід'ємним атрибутом дитинства. Маленькі діти грають у «дочки-матері», у «магазин», «лікарню», «школу», «війну». У цих іграх вони імітують дорослі стосунки, тим самим опановують світ з його складними законами. Але як тільки дитині виповнюється 10-12 років, вона прагне до більш складних ігор, ніж у ранньому дитинстві.

Одним із завдань рольової гри є надання гравцям можливості «проживання» в іншій світоглядній системі. Слід відмітити, що подібна можливість дуже рідко виникає в реальному житті, але її вплив на розвиток особливості людини важко переоцінити.

В технології рольової гри важливим є підготовчий етап, що передбачає:

- проведення вступних занять. Провідним механізмом входження гравців у інше соціокультурне середовище, у філософію та світогляд ігрового світу є вступні заняття. Учасники заздалегідь отримують інформацію про світ, де їм доведеться жити, про свої мікросоціальні групи та індивідуальні ролі.

- оформлення ігрового простору. Специфічною особливістю соціокультурного простору гри є зовнішній антураж, який включає оформлення

ігрового поля, костюми, маски, атрибути (зовнішні), фонову діяльність гри тощо.

На етапі проведення гри важливо враховувати, що ігрові події пред'являють учасникам високі вимоги. Нерідко саме існування гравця у ігровому (віртуальному) світі залежить не тільки від власної сили, від комунікативних, духовних, творчих здібностей, але й від допомоги йому оточуючих. А від втручання гравця в хід ігрових подій завжди залежить життя іншого, його честь, спокій.

Ігрові методи багатопланові, і кожен з них у той чи інший спосіб сприяє виробленню певної навички. З огляду на це виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні ділові ігри. Розглянемо ті з них, які доречно використовувати у молодшому дошкільному віці [22].

Ігри-вправи. До них належать кросворди, ребуси, вікторини тощо. Застосування цього методу сприяє активізації певних психічних процесів, закріпленню знань, перевірці їх якості, набуттю навичок. їх проводять на заняттях; ігри-вправи можуть бути елементами домашніх завдань, позакласних занять. Використовують їх також у вільний від навчання час.

Ігрова дискусія. Вона передбачає колективне обговорення спірного питання, обмін думками, ідеями між кількома учасниками. Основним призначенням цього методу є виявлення відмінностей у тлумаченні проблеми і встановлення істини в процесі товариської суперечки. Цей метод навчання дає змогу, проаналізувавши суть явища чи процесу, з існуючих варіантів рішень вибрати оптимальний. Досягнення поставленої мети зумовлює розвиток пізнання.

Ігрова ситуація. Основою цього методу є проблемна ситуація. Він активізує пізнавальний інтерес у студентів, спрямовує їх розумову діяльність. Зорієнтована ігрова ситуація на встановлення зв'язку теорії і практики з теми, що вивчалася або вивчається: вміння аналізувати, робити висновки, приймати рішення у нестандартних ситуаціях. Цей метод спонукає студентів до

діяльності на основі певної ситуації, яка ґрунтується на необхідній сукупності знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти студенти. Ігрова ситуація сприяє посиленню емоційно-психологічного стану, збуджує внутрішні стимули до навчальної роботи, знімає напругу, втому.

Таким чином, у результаті теоретичного осмислення проблеми соціального становлення дитини четвертого року життя та експериментального дослідження ступеня розвитку соціальних навичок дітей молодшого дошкільного віку виникла необхідність складання та впровадження у практику ЗДО соціально-педагогічної програми з розвитку таких навичок засобами гри.

Програма складалася з таких етапів:

- підготовчий;
- етап постановки цілей та завдань;
- етап реалізації програми;
- контрольний етап.

Термін реалізації програми – 6 місяців (жовтень 2018 – березень 2019).

Цільова аудиторія – діти четвертого року життя, їх батьки.

Мета програми – підвищення соціальної компетентності дітей четвертого року життя шляхом розвитку їх соціальних навичок.

Завдання програми:

- розвиток соціально-побутових навичок;
- розвиток комунікативних навичок;
- сприяння адаптації дітей четвертого року життя до ЗДО.

Основні напрями роботи за програмою:

- ігрова, розвивальна робота з дітьми;
- робота з батьками.

Принципи соціально-педагогічної роботи з розвитку соціальних навичок дітей четвертого року життя:

- принцип особистісного центрування соціально-педагогічної роботи, який передбачає розглядати особистість кожної дитини як унікальної в своєму соціальному становленні, здатної самостійно зробити свій соціальний і

екзистенційний вибір;

- принцип персоніфікації, який передбачає вибір завдань і засобів роботи, адекватних соціальної ситуації кожної дитини;

- принцип оптимістичній стратегії передбачає, що суб'єкти соціально-педагогічної роботи розглядають розвиток дитини з урахуванням того позитивного соціального досвіду, яким вона володіє, при цьому повинні домінувати переконання в позитивному її розвитку;

- принцип соціального загартовування, який одночасно є і принципом виховання, передбачає включення вихованців у ситуації, що вимагають вольового зусилля для подолання негативного впливу соціуму, оволодіння певними способами його подолання, адекватних індивідуальним особливостям дитини, формування соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції.

Методи, що застосовуються на заняттях.

1. Комунікативні ігри.
2. Рухливі ігри, ігри на координацію.
3. Психогімнастичні вправи.
4. Ігри на розвиток тонкої (дрібної) моторики руки.
5. Ігри на розвиток мислення, ігри з правилами.

Програма розрахована на групу 7-10 дітей 4 року життя (молодша група). Тривалість одного заняття 20-25 хвилин. Заняття можна проводити в кабінеті психолога чи в актовому (спортивному) залі (див. додатк А).

Групу бажано створювати з дітей, які зазнають труднощів під час адаптації, схильні до агресивності, сором'язливі, замкнуті, мало емоційні, з ознаками тривожності. Можна залучати дітей з ознаками гіперактивності, але не більше двох дітей на групу з 10 чоловік.

Структура кожного заняття:

Комунікативна гра-вітання – 5хв.

Основна частина (1-2 гри, 1-2 психогімнастичні вправи) – 10-15 хв.

Ритуал прощання – 2-3 хв.

Рефлексія – 1-2 хв.

Перший блок програми стосувався розвитку навичок самообслуговування. Самообслуговування – це початок трудового виховання дошкільника. Формування навичок самообслуговування має першорядне значення для психічного розвитку дитини в цілому. Оволодіння практичними навичками самообслуговування (вміння одягатися і роздягатися, доглядати за собою, користуватися туалетом, самостійно приймати їжу, вмиватися тощо) безпосередньо впливає на самооцінку дитини, є важливим кроком на шляху до його незалежності [22; 25].

На жаль, останнім часом все більше батьків занадто опікають свою дитину. Деякі батьки часто роблять все за дітей (одягають, годують та ін.), вважаючи, що їх чадо все ще маленьке або просто поспішаючи куди-небудь. Це призводить до того, що у дитини не розвивається самостійність в навичках самообслуговування. У зв'язку з вищесказаним постає проблема розвитку навичок самообслуговування у дітей молодшого дошкільного віку.

Молодший дошкільний вік – особливий період в житті дитини. У віці 3-4 років у дитини починає складатися свідоме управління своєю поведінкою. Значно підвищується активність, а прагнення до самостійності стає основною характеристикою віку («Я сам! Я хочу! Я вмію! Я теж буду») Дитина починає вірити в свої можливості. Уже може намічати мету, але її увага як і раніше залишається нестійкою, вона все так само швидко відволікається, стомлюється. Особливий інтерес дитина проявляє до людей, які виконують будь-яку роботу [44].

В успішному формуванні навичок самообслуговування велике значення мають умови. І тут важливо все: зручний одяг і взуття дітей, обладнання.

З перших же днів перебування дітей в дитячому садку ми почали працювати з батьками. З'ясувалося, що близько 70 % батьків не надають серйозного значення вихованню самостійності у дітей і, вважаючи їх надто маленькими, намагаються все зробити за них самі. Інші, розуміючи значення виховання самостійності в розвитку дитини, все ж проявляють нетерпіння і



роблять за дитину те, з чим він може впоратися сам. Пояснюють вони це тим, що вранці поспішають на роботу, а ввечері втомлюються, і повільність дітей їх дратує.

Для того щоб батьки зрозуміли важливість виховання самостійності ми організували ряд консультацій, індивідуальні бесіди, під час яких пояснили батькам, що сім'я – перше товариство, де формується характер дитини, його моральні якості, звички, життєво необхідні навички.

Навички самообслуговування, як і будь-які інші навички, утворюються не відразу. Для того щоб діти навчилися правильно і добре вмиватися, одягатися, потрібно, щоб діти добре зрозуміли, як це слід робити. Потім потрібно постійно тренувати їх в цій роботі. У міру формування навичок можна поступово переходити від показу до докладних словесних пояснень. Але важливо не тільки тренувати дітей в самообслуговуванні, а й перевіряти, як вони виконують цю роботу. Ми домагалися, щоб діти зрозуміли, що вони роблять потрібну для оточуючих їх дорослих і однолітків справу. Якщо діти довго олігаються, у них скорочується час для ігор; залишили неприбраними іграшки - нні важко, незручно мити підлогу. Це дозволяє виховувати в дітях дбайливість, почуття відповідальності, прагнення робити все добре, щоб допомогти іншим.

Практика показує, що при виконанні операцій самообслуговування діти, намагаючи речі або прибираючи іграшки, роблять безліч зайвих, безладних рухів. Вони витрачають багато енергії, а якість роботи залишається поганим. Тому, перевіряючи, як справляються діти з самообслуговуванням, потрібно вчити їх уникати зайвих рухів.

Оцінюючи те, як дитина вмилася, прибрала іграшки, як повісила білизну, недостатньо їй сказати: «Молодець» або «Неправильно». Оцінка трудової діяльності повинна містити в собі підкреслення в даний момент досягнень дитини і того, що ще погано виходить. Не слід хвалити дітей за те, що похвали не заслуговує. Треба мати на увазі, що об'єктивна оцінка допомагає зміцнювати у дітей бажання робити все самим, прагнення працювати краще, вміння долати

труднощі, досягати результату.

Основна діяльність маленьких дітей – гра. Ми намагалися її організувати так, щоб діти в іграх опановували вміння, необхідними в самообслуговуванні. Для ляльок пошили сукні, зв'язали кофтинки з гудзиками. Спочатку в присутності дітей самі одягали ляльок на прогулянку, роздягали їх, укладали спати, показували способи застібання і розстібання одягу, кілька сповільнюючі дії і супроводжуючі їх поясненнями. Потім у спільній з дитиною грі пропонували їй виконати ту чи іншу дію.

Для того щоб діти навчилися шнурувати черевики, необхідно було розвинути дрібну мускулатуру рук. Для цього ми використовували дидактичні ігри «Шнуровка», «Рамки і вкладиші», «Мозаїка» тощо. При формуванні навичок одягання і роздягання, перш за все, вчили дітей послідовно і раціонально виконувати дії. У роздягальні повісили ілюстрації з алгоритмом одягання і роздягання. Пояснювали, що перш ніж надіти гольфи, треба зібрати їх гармошкою, а надягати починати з носка; перш ніж взуватися, сандалі треба поставити так, щоб вони «дивилися один на одного, а не сердилися б, не відверталися»; щоб правильно надіти футболку, светр, потрібно спочатку визначити, де у них перед; куртку слід спочатку розкласти на лавці, а потім одягати, тощо. Одночасно з поясненням показували дітям, як зібрати гармошкою гольфи і правильно натягнути їх, як визначити перед футболки (по малюнку, по коміру тощо) і як правильно надіти її. Все це допомогло дітям швидше оволодіти необхідними навичками одягання. Поступово ми перейшли від безпосередньої допомоги до нагадування, намагалися робити це ненав'язливо, щоб не відволікати інших дітей. Наприклад, якщо діти неправильно надягали колготки, говорили їм: «Перевірте і покладіть їх на коліна так, щоб зверху був один шов». Навчаючи дітей навичкам самообслуговування, не забували про такий ефективний прийом, як заохочення.

Формуючи навички самообслуговування, ми виховували і дбайливе ставлення до речей. Показували і розповідали, як треба складати речі, вішати в

шафу, використовували художню літературу («Федорина горі», «Мийдодир», «Маша рукавицю наділа...»).

Вчили самостійності дітей і під час їжі, використовуючи такі прийоми, як показ з поясненням. Так, обідаючи за одним столом з дітьми, показували, як правильно їсти, як тримати ложку, вилку, пропонували взяти ложку так, як це робить вихователь. Використовували ігрові прийоми. Наприклад, вносили в групу нову ляльку, Петрушку, які дуже хотіли навчитися правильно тримати ложку, просили показати ляльці Каті, як треба тримати ложку. Проводили серію дидактичних ігор: «пригостити ляльку чаєм», «Нагодуємо ляльку» і ін. Показували дітям невеликі вистави, наприклад: «Як лисеня пішов на день народження до зайчика», «Як ведмедик навчався ложку тримати». Постійно приділяли увагу вихованню культурних звичок.

У програмі дитячого садка поставлена задача вдосконалення досвіду миття рук і вмивання. Формуючи навички вмивання, важливо не обмежувати дитячої самостійності. Перший час ми виявляли більшу активність, ніж дитина. Підвівши малюка до умивальника, ми говорили: «Ти умивайся сам, а я тобі допоможу, а то у тебе дуже брудні руки». При цьому непомітно для дитини допомагали йому акуратно і чисто вмитися. Навчання дітей навичкам вмивання відбувається поступово. У перші дні ми показували і пояснювали лише найпростіші дії (змочити руки водою, потерти долоні і тильну частину рук). Обов'язково використовували ігрові прийоми: на прохання вихователя няня вчила ляльку Степашку мити руки: загорнула рукави, включила воду тонкою цівкою і стала мити руки з обох сторін, а вихователь пояснював її дії. Уже через два місяці у дітей утворилися досить міцні вміння, що дало можливість ускладнювати вимоги, наприклад, вчити їх загортати рукави (спочатку з допомогою дорослого). У міру оволодіння окремими дітьми цим навиком ми залучали їх до допомоги одноліткам, пред'являли вищі вимоги до якості миття. Також поступово привчали дітей правильно користуватися рушником: показували, як потрібно тримати рушник, як витиратися, заохочували тих, які роблять це правильно. Після закінчення ми звертали увагу дітей на їх зовнішній

вигляд, відзначали, що вони стали чисті, акуратні. В результаті майже всі діти без нагадування йшли мити руки, самостійно засуваючи рукава, правильно користувалися милом і водою, витирали руки рушником.

Таким чином, використання показу, пояснення, ігрових прийомів, читання художньої літератури забезпечувало поступове формування навичок самообслуговування.

Для проведення формувального експерименту було також використано корекційно-розвивальну програму О. Кононко [44], яку було адаптовано у розділі розвитку соціальної компетентності.

Блок з розвитку соціально-комунікативних навичок включає в себе три розділи:

I розділ: «Хто я?». Завдання: сформувати уявлення дитини про свою індивідуальність, характерні особливості і переваги. Оптимізація розвитку позитивної «Я»-концепції.

II розділ «Я та інші». Завдання: 1) розвиток здібностей усвідомлювати почуття інших людей і розуміти їх; 2) навчання дітей підтримувати контакти, володіти етично цінними формами і способами поведінки.

III розділ «Ми-разом!». Завдання: 1) розвиток навичок конструктивної взаємодії; 2) виховання здатності до взаємовиручки і взаємодопомоги; 3) розвиток здатності до співпереживання (див. додаток Б).

У відповідності з поставленими завданнями все заняття будуються у цікавій для дітей ігровій формі. Відпрацювання необхідних навичок здійснюється через активну участь кожної дитини в вправах, під якими розуміється застосування системи методів, прийомів, форм, що дозволяють здійснювати корекційно-розвиваючий вплив на дітей.

Кожне заняття закінчується релаксаційним комплексом для зняття психоемоційної напруги, переходу зі збудженого стану в спокійне.

Інформацію про ігри та вправ на заняттях можна варіювати в залежності від емоційного настрою і фізичного самопочуття дітей. Незалежно від змісту всі заняття мають єдину структуру, яка визначає послідовність етапів.

Орієнтовний етап вирішує наступні завдання: 1) згуртування групи; 2) розкріпачення учасників; 3) зняття негативного настрою.

Корекційний етап, що включає в себе наступні завдання: 1) підвищення впевненості в собі; 2) розвиток емоційної довільності в комунікативній сфері; 3) корекція непродуктивних форм спілкування.

Релаксаційний етап включає в себе наступні завдання: 1) зняття м'язових затискачів, розвиток почуття власного тіла; 2) зниження психоемоційного напруження, тривожності; 3) розвиток уяви, сприйняття.

На етапі рефлексії відбувається підведення підсумків (отримання зворотного зв'язку) і закріплення отриманих навичок.

Так як основним, провідним видом діяльності в даному віці є гра, то і всі проведені нами заняття були в ігровій формі. Під час занять діти могли сидіти в колі (на килимі) або за столами, пересуватися по ігровій кімнаті - в залежності від ходу заняття.

Отже, розглянемо більш докладно використовувані нами на кожному занятті методи і прийоми. Використовувалися ігрові вправи, навчальні ігри, сюжетно-рольові ігри, рухливі ігри, прийоми релаксації, етюди, програвання ситуацій, театралізації, музикотерапія.

Використання методу музикотерапії було направлено на надання сприяння розвитку комунікативних умінь дошкільнят і включало прослуховування музики, ритмічні танці під сучасну музику, музичний супровід при релаксації, етюдах.

На занятті «Що таке дружба» під час колективної творчості «Дружба квітів» дошкільнята прослуховували пісні про дружбу, що сприяло формуванню доброзичливого ставлення між дітьми, бажання працювати в колективі, спільно. Дана робота була спрямована на виховання у дітей естетичного почуття, позбавлення від комплексів, спонукання до дбайливого і уважного ставлення до однолітків, розвиток бажання взаємодіяти в процесі роботи.

На занятті «Танцювальний марафон» діти виконували під музичний

супровід танець «Чотири стихії». Коли чули слово «Вода» – витягали руки вперед; слово «Земля» – опускали руки вниз; слово «Повітря» – піднімали руки вгору; слово «Вогонь» – руки розводили в сторони. Дана вправа сприяло розвитку рухового розкріпачення, зняття емоційної напруги.

Метод музикотерапії використовувався для розвитку емоційно-вольової сфери, виховання у дітей естетичного почуття, позбавлення від комплексів.

Ігровий метод – це метод впливу на дітей з використанням гри. Даний метод дозволив опанувати діалогом, сприяв поліпшенню координації рухів, поліпшення комунікативних здібностей спілкування, розвитку згуртування групи. Мета гри не міняти і не переробляти дитину, а дати можливість «прожити» хвилюючі її ситуації.

Пояснення ігрової ситуації дозволяє дошкільнику усвідомити правильну поведінку, а прояв рухової активності сприяє тому, щоб дати вихід накопиченій агресії, яку дитина поступово вчиться контролювати.

На занятті «В гості до одного» використовувалася рухова гра «Жужа», яка дозволила навчити дітей бути менш образливими, формувала адекватну самооцінку. Сенс гри полягав у тому, що «Жужа» сидить на стільці з рушником в руках, всі інші бігають навколо неї, будують пики, дражнять, доторкаються до неї. «Жужа» терпить, але коли їй все це набридає, вона схоплюється і починає ганятися за кривдниками, намагаючись зловити того, хто образив її більше всіх, він і буде «Жужею».

Заняття «Урок ввічливості». На цьому занятті діти грали в сюжетно-рольову гру «Чарівні водорості». Кожен учасник по черзі намагався проникнути в коло, утворений дітьми. Водорості розуміли людську мову і відчували дотику і могли розслабитися і пропустити в коло, а могли і не пропустити його, якщо їх погано попросили. Дана гра спрямована на зняття тілесних бар'єрів, розвиток вміння домагатися мети.

Проведення подібних ігор з дітьми сприяє розвитку їх «емоційного інтелекту», допомагає створити в групі дружню атмосферу взаємодопомоги, довіри, доброзичливого і відкритого спілкування дітей один з одним. Ігровий

метод є провідним в дошкільному віці, а навчання в грі, доступно і цікаво дітям, ігрове спілкування спрямоване на вдосконалення взаємодії в звичних умовах.

Прийом театральної-ігрової діяльності сприяв розвитку дитячої фантазії, здатності співпереживати, створенню відповідного емоційного настрою, розкріпачення дитини, підвищення її впевненості в собі, в своїх силах.

Заняття «Хто Я такий?» являло собою театралізовану інсценізацію «Мое ім'я», під час якої у дітей розвивалися вміння помічати позитивні якості в людях, розвивалася здатність розуміння емоційного стану іншої людини, а також розвивалися спостережливість, комунікативні здібності.

На занятті «Я хочу з тобою дружити!» Застосовувалася театралізація «Друг». Діти повинні були обіграти сценку з вірша. Дана робота сприяла розвитку вміння вступати в розмову, обмінюватися почуттями, переживаннями, емоційно і змістовно висловлювати свої думки.

Слід зазначити, що хороша організація театральної-ігрової діяльності сприяє успішному розвитку навичок спілкування та комунікативних здібностей, а також розвитку творчих задатків і здібностей дитини.

Метод ізотерапії і прийом художньої творчості, який також був використаний в ході реалізації програми, дозволив створити позитивний емоційний настрій у групі, полегшити процес комунікації з однолітками, розвинути почуття внутрішнього контролю, сприяв творчому самовираженню, розвитку уяви, естетичного досвіду і соціалізації дитини.

На занятті «Злючка-колючка» діти за допомогою пальчикових фарб на аркуші А3 робили відбитки долоньок, потім виявляли фантазію і перетворювали відбитки в «злючку-колючку».

Отже, в процесі практичної діяльності з дошкільниками поставлені нами завдання з розвитку комунікативних умінь вирішувалися за допомогою методів словесних, ігрових, практичних, музикотерапії, а також прийомів художньої творчості, театральної-ігрової діяльності, активного слухання та інших.

Таким чином, впровадження в практичну діяльність дошкільного

навчального закладу розробленої програми сприяло подоланню у дошкільнят сором'язливості, нерішучості, невпевненості в собі, сприяло розвитку навичок комунікації і спільної діяльності дітей у колективі, а значить - і успішному розвитку соціальних навичок дошкільнят.

### 2.3. Аналіз ефективності впровадженої програми

Після впровадження програми з розвитку соціальних навичок дітей четвертого року життя, необхідно було перевірити її ефективність. Перевірка відбувалася за тими ж самими методиками, що і на констатувальному етапі.

Протягом двох тижнів після закінчення програми ми спостерігали за дітьми, зокрема за їх соціально-побутовими, соціально-комунікативними вміннями. Як і на констатувальному етапі, залежно від того, на якому рівні розвитку знаходились конкретні навички, дітям виставлялись бали (навик сформовано – 2 бали; навик на середньому рівні – 1 бал; навик не сформовано взагалі – 0 балів). Таким же чином проходило й опитування батьків та спеціалістів. Їм було запропоновано оцінити кожний показник за двобальною шкалою. Після цього отримані дані узагальнювались, підраховувались бали. Дітей, які отримували 2 бали відносили до достатнього рівня; 1 бал – до середнього; 0 балів – до низького рівня.

Отримані дані спостереження та опитування співвідносились між собою і в результаті отримували більш точну картину сформованості навику.

Отже, оцінювання за першим показником – навички самообслуговування – показало наступні результати (табл. 2.6.).

Як бачимо, щодо рівнів сформованості навичок самообслуговування рівні дітей обох груп вже мають певні відмінності та складають: достатній рівень – у 28,57 % експериментальної групи та 22,73 % – контрольної; середній рівень – у 57,14 % експериментальної та 54,55 % контрольної групи; низький рівень – у 14,29 % експериментальної та 22,73 % контрольної групи.



Таблиця 2.6.

Рівні сформованості навичок самообслуговування  
(соц.-побут. критерій) у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	28,57	22,73
Середній	57,14	54,55
Низький	14,29	22,73

Відмітимо, що рівні сформованості навичок самообслуговування підвищилися в обох групах, втім в експериментальній групі зміни були суттєвішими.

Оцінювання другого показника показало наступні результати (табл. 2.7.).

Таблиця 2.7.

Охайність та культура поведінки у побуті  
(соц.-побут. критерій) у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	28,57	27,27
Середній	57,14	54,55
Низький	14,29	18,18

З таблиці бачимо, що достатній рівень притаманний вже 28,57 % дітей експериментальної групи та 27,27 % – контрольної; середній рівень – 57,14 % експериментальної та 54,55 % контрольної групи; низький рівень – 14,29 % експериментальної та 18,18 % контрольної.

Усереднення обох показників показало нові рівні за соціально-побутовим критерієм (табл. 2.8.).

Як бачимо з таблиці, рівні сформованості соціальних навичок за соціально-побутовим критерієм після формувального експерименту розподілились таким чином: достатній рівень 28,57 % у експериментальній

групі та 25.% – у контрольній; середній рівень – у 54,14 % експериментальної та 54,55 % контрольної групи; низький рівень – у 14,29 % експериментальної та 20,46 % контрольної групи. Отже, спостерігається певна різниця між експериментальною та контрольною групами.

Таблиця 2.8.

## Рівні за соціально-побутовим критерієм, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	28,57	25,00
Середній	57,14	54,55
Низький	14,29	20,46

Дослідження за другим критерієм – соціально-комунікативним – передбачало використання спостереження, співбесіди з дітьми, їх батьками та вихователями. Оцінювання відбувалося таким же чином, як і при оцінюванні показників першого критерію. Тобто, сформованість навички (або наявність ознаки) оцінювалось у два бали, часткова сформованість (або часткова наявність) – в 1 бал; відсутність навички (відсутність ознаки) взагалі – 0 балів.

Оцінювання за першим показником (доброзичливе й зацікавлене ставлення до партнера по спілкуванню) показало такі результати: достатній рівень виявлено у 38,10 % дітей експериментальної та 31,82 % – контрольної групи; середній рівень – у 52,38 % експериментальної та 59,09 % контрольної; низький рівень у 9,52 % експериментальної та 9,09 % контрольної групи.

Оцінювання за другим показником – вміння говорити і слухати співрозмовника показало дещо нижчі результати: достатній рівень виявлено у 23,81 % дітей експериментальної та 22,73 % контрольної групи; середній рівень – у 52,38 % експериментальної та у 50 % контрольної; низький рівень – у 23,81 % експериментальної та 27,27 % контрольної групи.

Оцінювання за третім показником (знання певних норм і правил спілкування) показало наступні результати: достатній рівень виявлено у 23,81 % дітей експериментальної та 18,18 % дітей контрольної групи; середній

рівень – у 57,14 % експериментальної та 59,09 % контрольної групи; низький – у 19,05 % експериментальної та 22,73 % контрольної групи.

Узагальнюючи дані за всіма показниками другого критерію отримано наступні результати (табл. 2.9.). Як бачимо зі зведеної таблиці, результати обох груп вже мають відмінності та складають: достатній рівень – 30,16 % дітей експериментальної та 25 % контрольної групи; середній рівень – у 55,55 %

Таблиця 2.9.

Рівні за соціально-комунікативним критерієм, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	30,16	25,00
Середній	55,55	57,58
Низький	14,29	17,43

експериментальної та 57,58 % контрольної групи; низький рівень – у 14,29 % експериментальної та 17,43 % контрольної групи.

Дослідження за третім – адаптаційним критерієм – як і на констатувальному етапі передбачало використання спостереження та аналіз дитячих малюнків.

За результатами спостереження за процесом адаптації дітей до дошкільного навчального закладу отримали наступні дані: достатній рівень виявлено у 38,10 % дітей експериментальної та 36,36 % контрольної групи; середній рівень – у 61,9 % експериментальної та 59,09 % контрольної; низький рівень не виявлено в експериментальній групі та у 4,55 % контрольної групи.

Аналіз дитячих малюнків та співбесіда з дітьми під час малювання показало наступні результати: достатній рівень виявлено у 33,33 % дітей експериментальної та 27,27 % контрольної групи; середній рівень у 52,38 % експериментальної та 54,54 % контрольної групи; низький – у 14,29 % експериментальної та 18,18 % контрольної групи. Узагальнюючи дані за третім критерієм отримали такі результати (табл. 2.10.).

Таблиця 2.10.

## Рівні за адаптаційним критерієм, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	35,72	31,82
Середній	57,14	56,82
Низький	7,16	11,37

Отже, за адаптаційним критерієм результати обох груп також мають відмінності та складають: достатній рівень – 35,72 % експериментальної групи та 31,82 % контрольної групи; середній рівень – 57,14 % експериментальної та 56,82 % контрольної групи; низький рівень – у 7,16 % експериментальної та 11,37 % контрольної групи.

Вирахування середніх значень за всіма критеріями дало результати формувального експерименту взагалі (табл. 2.11.).

Таблиця 2.11.

## Результати формувального експерименту, у %

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Достатній	31,48	27,27
Середній	56,61	56,32
Низький	11,91	16,42

Отже, за результатами формувального експерименту рівні сформованості соціальних навичок дітей четвертого року життя мають певну різницю у контрольній та експериментальній групах і розподілилися наступним чином: достатній рівень виявлено у 31,48 % експериментальної та 27,27 % контрольної групи; середній рівень – у 56,61 % експериментальної та 56,32 % контрольної; низький рівень – у 11,91 % експериментальної та 16,42 % контрольної групи.

На рисунку 2.1. графічно представлено порівняння результатів

експериментальної та контрольної груп після проведення формувального експерименту – впровадження соціально-педагогічної програми з розвитку соціальних навичок у дітей четвертого року життя в умовах ЗДО.

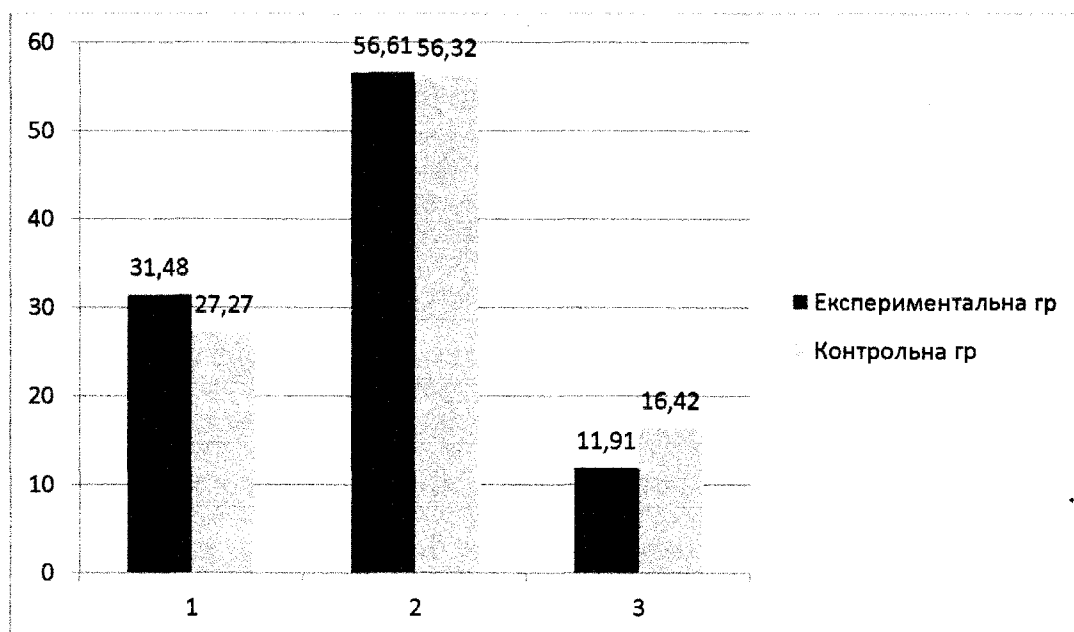


Рисунок 2.1 – Порівняння результатів експериментальної та контрольної груп

Як бачимо з рисунку, зміни щодо набуття дітьми соціальних навичок відбулися в обох групах. В експериментальній групі ці зміни більш суттєві. Найменші зміни відбулися за соціально-комунікативним критерієм, найбільші – за адаптаційним. Звичайно, що позитивні зміни відбулися в обох групах, що пояснюється природним процесом розвитку дітей четвертого року життя, роботою батьків та вихователів дошкільного навчального закладу. Крім того, на нашу думку, невелика кількість учасників експерименту також впливає на наочність результатів.

Таким чином, у роботу дошкільного навчального закладу впроваджено програму з розвитку соціальних навичок дітей четвертого року життя. Робота проводилась у трьох основних напрямках: розвиток соціально-побутових навичок, розвиток соціально-комунікативних навичок; розвиток адаптаційних навичок. Доведено ефективність впровадженої програми. Визначено, що більше уваги необхідно приділяти розвитку соціально-комунікативних навичок.

## ВИСНОВКИ

Теоретичне та експериментальне дослідження соціально-педагогічної спрямованості гри як провідної діяльності дітей дошкільного віку в умовах сучасного навчального закладу дозволило зробити такі висновки.

Актуальність теми дослідження не викликає сумнівів, оскільки гра – найдоступніший дитині і цікавий для неї спосіб прояву вражень, знань та емоцій. Вона є ефективним засобом соціалізації дошкільника в процесі осмислення ним етичного підтексту літературного або фольклорного твору й участі в грі, яка має колективний характер, що і створює сприятливі умови для розвитку відчуття партнерства й освоєння способів позитивної взаємодії. Водночас, соціально-педагогічна спрямованість гри потребує окремої уваги науковців та практиків.

1. Визначено сутність феномену гри як провідної діяльності дітей дошкільного віку. Гра – це переважно колективна, групова форма діяльності, в основі якої лежить змагальний аспект. У якості суперника, однак, може виступати не лише людина, але й обставини, і сама особистість, що грає (подолання себе, свого минулого результату). Вона нівелює значення кінцевого результату. У грі учасника влаштовує будь-який приз: матеріальний, моральний (заохочення, грамота, привселюдне оголошення результату), психологічний (самоствердження, підтвердження, підвищення самооцінки) тощо. Причому за умов групової діяльності результат сприймається через призму загального успіху, сприймається результат успіху команди як свій власний. У навчанні гра вирізняється наявністю чітко визначеної мети та відповідного їй педагогічного результату.

2. Висвітлено психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку. З'ясовано, що дошкільний вік – сензитивний період для розвитку багатьох людських здібностей, засвоєння знань і умінь. Тому дошкільне навчання та виховання є традиційним і розвиненим напрямком педагогіки. Однак навчання

в дошкільному віці має свою яскраво виражену специфіку: дитина вже може навчатися за програмою дорослого (вчителя), однак лише в міру того, наскільки програма вчителя стає його власною програмою, тобто наскільки він приймає її. Тому форми і методи навчання в дошкільному віці пов'язані, в першу чергу, з грою. Малювання, ліплення, аплікація, конструювання та інші види діяльності дошкільника, що пред'являють особливі вимоги до різних психічних функцій, надають широкі можливості для організації і проведення ігрової розвиваючої роботи з дітьми. Важливо і те, що всі їх відрізняє здатність до взаємної компенсації з точки зору розвиваючого ефекту, що дозволяє враховувати інтереси і схильності самої дитини.

3. Розкрито сутність соціально-педагогічної спрямованості гри у дошкільному віці. Специфіка ігрової діяльності в системі соціально-педагогічної роботи полягає в профілактичній, превентивній спрямованості гри як засобу організації змістовного дозвілля, запобіганні асоціальної діяльності вихованців. У цьому контексті гра є одним з провідних інструментів в арсеналі соціального педагога ще й тому, що її можна застосовувати з метою діагностики, психокорекції міжособистісних стосунків. Крім того, гра сприяє духовному і фізичному звільненню, зняттю напруги, посиленню відчуття радості від подолання певних труднощів, перешкод. Соціальний педагог, який готує, організовує та проводить гру, ігрову техніку чи ігрову програму, має бути ще й майстром педагогічної справи, щоб досягти соціально-педагогічної мети гри.

4. Розроблено та впроваджено у роботу закладу дошкільної освіти ігрову соціально-педагогічну програму з розвитку соціальних навичок дітей молодшого дошкільного віку. Метою програми стало підвищення соціальної компетентності дітей четвертого року життя шляхом розвитку їх соціальних навичок. Завдання програми: розвиток соціально-побутових навичок; розвиток комунікативних навичок; сприяння адаптації дітей четвертого року життя до ЗДО. Визначено критерії сформованості соціальних навичок дітей четвертого року життя: соціально-побутовий, соціально-комунікативний, адаптаційний.

Робота за програмою передбачала розробку та проведення спеціальних ігрових та розвивальних занять з дітьми, організацію і проведення заходів для батьків (тематичні батьківські збори, семінари, святкові заходи тощо).

За результатами контрольного експерименту виявлено позитивні зміни у експериментальній групі. У контрольній групі також відбулися позитивні зміни, втім в експериментальній групі ці зміни суттєвіші. Отже, доведено ефективність впровадженої програми. Визначено, що більше уваги необхідно приділяти розвитку соціально-комунікативних навичок. Таким чином, тему роботи розкрито, мету досягнуто.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л. В. Моральне виховання дошкільників : навч. посіб. Київ : Радянська школа, 1974. 104 с.
2. Архипова С. П., Майборода Г. Я. Соціальна педагогіка : навчально-методичний посібник. Черкаси : Наука, 2002. 154 с.
3. Бабаева Т. И. О социально-эмоциональном развитии. *Дошкольное воспитание*. 2006. № 6. С. 13-19.
4. Бабунова Т. М. Дошкольная педагогика – педагогика развития : учеб. пособ. Магнитогорск : Изд-во МаГУ, 2004. 234 с.
5. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. 3-тє вид., випр. Київ : Світич, 2009. 430 с.
6. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А. М. Богуш. Київ : Педагогіка, 2012. 26 с.
7. Байер О. Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини в освітньому процесі ДНЗ : науково-теоретичний аспект. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2010. № 4. Частина 1. С. 21-31.
8. Басов М. Я. Общие основы педологии. Москва : Государственное издательство, 1928. – 744 с. – URL : <http://www.twirpx.com/file/1276387/>
9. Безруких М. М. Возрастная физиология (физиология развития ребенка) : учеб. пособ. для студентов. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.
10. Безчотнікова А. О. Гра та її вплив на поведінку людини. *Інформаційне суспільство*. 2016. Вип. 23. С. 102-107. URL : [file:///C:/Users/user/Downloads/is\\_2016\\_23\\_18.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/is_2016_23_18.pdf)
11. Беличева С. А. Основы превентивной психологии : учеб. пособ. Москва : Наука, 1993. 312 с.
12. Березин С. В., Лисецкий К. С. Технология формирования социальных навыков : учеб. пособ. Самара : Изд-во «Универс-групп», 2005. 224 с.

13. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Москва : Эксмо, 2015. 571 с.
14. Білоусова В. О. Виховання культури поведінки : навч. посіб. Київ : Радянська школа, 1986. 160 с.
15. Богуш А. М. Дошкільне дитинство : його сьогодні і майбутнє. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2008. Вип.14. С. 27-30.
16. Болотина Л. Р., Баранов С. П., Комарова Т. С. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Академический Проект, 2005. 240 с.
17. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : норма и отклонения. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.
18. Бутенко В. Г. Психолого-педагогічні основи ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Теорія і практика виховання*. URL : [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_72/part\\_1/12.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_72/part_1/12.pdf)
19. Вайнола Р. Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи : теорія та практика : навч. посіб. / за ред проф. С. О. Сисоєвої. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 188 с.
20. Васильева Н., Кравченко А. Особенности социальной адаптации детей дошкольного возраста из неполных семей. *Дошкольное воспитание*. 2010. № 12. С. 26-31.
21. Васильева М. А. Трудове виховання дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2005. № 4. С. 18-24.
22. Ведерникова Н. В., Смирнягина Л. А. Формирование социальных навыков поведения детей дошкольного возраста. *Наука. Образование. Культура*, 2013. URL : <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=397>
23. Врочинська Л. Садок і родина: виховуємо дітей гуманними. *Дошкільне виховання*. 2006. № 6. С. 12-14.
24. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 536 с. URL : <https://sheba.spb.ru/shkola/ped-psih-1991.htm>

25. Галанов О. С. Здобуття соціальних навичок дитиною 3-5 років. *Дошкільник*. URL : <http://doshkolenok.kiev.ua/psychdoshk/77--3-5-.html>
26. Гончарова-Горянська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят : поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2006. Вип. 2. С. 219-226.
27. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Знание, 1999. 344 с.
28. Гримова А., Гречишкіна А. Соціалізація – навчання жити в суспільстві URL : [http://slovyanochka.at.ua/publ/socializacija\\_navchannja\\_zhiti](http://slovyanochka.at.ua/publ/socializacija_navchannja_zhiti)
29. Гуріна З. В. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості на етапі дошкільного дитинства. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2009. Вип. 74. С. 141-145.
30. Денисюк О. М. Особливості діяльності соціального педагога в дошкільних навчальних закладах. *Вісник психології та педагогіки*. URL : <http://www.psyh.kiev.ua>
31. Дичківська І., Поніманська Т. Монтессорі : теорія і технологія : метод. реком. Київ : Слово, 2006. 304 с.
32. Дозвілля школярів : ігрові програми / упоряд. Л. Шелестова. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004. 128 с.
33. Егорова И. В. Формирование социальных навыков детей старшего дошкольного возраста в социально-личностном развитии в ДОУ URL : <http://festival.1september.ru/articles/648186/>
34. Журавель Т. В. Настільні ігри у програмах формування здорового способу життя серед вихованців спеціальних закладів для дітей України URL : [http://www.volunteer.kiev.ua/pages/146-nastln\\_gri\\_u\\_programah\\_fzszh](http://www.volunteer.kiev.ua/pages/146-nastln_gri_u_programah_fzszh)
35. Закрепина А. Социальное развитие детей дошкольного возраста. *Дошкольное воспитание*. 2009. № 11. С. 72-79.
36. Захарова Н. М. Соціально-педагогічна робота в дошкільному навчальному закладі : навчальний посібник. Мелітополь : Видавничий будинок ММД,

2012. 133 с.
37. Захарова Н. М. Соціально-педагогічний супровід первинної соціалізації дитини. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2010. Вип. 2. С. 123-129.
  38. Захарова Т. А. Соціалізація дошкільника як чинник розвитку компетентності майбутньої особистості URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2015/5/106.pdf>
  39. Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти : навчально-методичний посібник / авт.-упоряд. Т. В. Войцях. Черкаси : Черкаський ОПОПП, 2014. 92 с.
  40. Карасьова К. В. Розвиток комунікативних функцій дошкільників у процесі творчих ігор : автореф. дис. ... канд. псих. наук 19.00.07 – «Педагогічна і вікова психологія». Київ, 2008. 22 с.
  41. Козлова С. А. Моральное и трудовое воспитание дошкольников : учеб. пособ. Москва : Просвещение, 2002. 271 с.
  42. Козлова С. А. Дошкольная педагогика : учебное пособие для студентов средних, педагогических учебных заведений. – 2-е изд., переработанное и дополненное. Москва : Академия, 2000. 416 с.
  43. Козырева Е. А. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и родителей. *Школьный психолог*, 2001. № 33. С.18-22.
  44. Кононко О. Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч. метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у Світі. Київ : Світич, 2009. 201 с.
  45. Кононко О. Л. Соціально-економічний розвиток особистості в дошкільному дитинстві : навч. посібник. Київ : «Освіта», 1998. 253 с.
  46. Крамченкова В. О. Психодіагностика розвитку дошкільників : старший вік. Харків : Вид-во Ранок, 2013. 192 с.
  47. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят : особливості, показники та шляхи розвитку. *Дошкільне виховання*. 2011. № 9. С. 15-20.
  48. Курдыбайло Д. «Надо жить играя». Об онтологии игры в диалогах Платона.

- Материалы 5-й Летней молодежной научной школы. 2008. URL : <http://platoakademeia.ru/index.php/ru/summerschool/item/163-mmerschool>
49. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) : навч. посіб. Київ : ЦНЛ, 2005. 134 с.
50. Ладивір С. Бачити кожную дитину. Педагогічний контроль та керівництво психічним розвитком дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1994. № 10. С. 12-14.
51. Макаренко А. С. Сочинения в 4 т. Т. 4 / под. ред. М. И. Кондакова. Москва : Правда, 1967. URL : [http://elib.gnpbu.ru/text/makarenko\\_pedagogicheskie-sochineniya\\_4\\_1984/go,2;fs,1/](http://elib.gnpbu.ru/text/makarenko_pedagogicheskie-sochineniya_4_1984/go,2;fs,1/)
52. Марафон дитячого дозвілля : навч.-метод. посіб. / укл. Л. О. Дубровська, В. Л. Дубровський, В. В. Ковнер та ін. / за ред. Л. О. Дубровської. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 315 с.
53. Машкіна Л. А., Зданевич Л. В. Соціально-педагогічний патронат у системі дошкільної освіти : навч. посіб. Хмельницький : ХГПА, 2008. 232 с.
54. Нейман Д., Моргенштерн О. Теория игр и экономическое поведение. Москва : Наука, 1970. 983 с.
55. Олійник Л. М. Психодіагностика і корекція : навч. посібн. Миколаїв : ПП «Принт-Експрес», 2010. 218 с.
56. Організація вільного часу школярів : навчальний посібник / укл. Харченко С. Я, Белецька І. В., Гаміна Т. С. Луганськ : Альма-матер, 2006. 230 с. URL : [http://softacademy.lnpu.edu.ua/Programs/Organizacia\\_vilnogo\\_chasu/index.html](http://softacademy.lnpu.edu.ua/Programs/Organizacia_vilnogo_chasu/index.html)
57. Панфилова М. А. Игротерапия общения : учеб. пособ. Москва : Академия, 2000. 160 с.
58. Пасічник В. М., Пітин М. П. Вікові особливості поведінкових характеристик дітей дошкільного віку. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 1996. Вип. 2. С. 52-58.
59. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников : учебн.-метод. пособ. / под ред. О. В. Дыбиной. Москва : Наука, 2010. 236 с.

60. Педагогические технологии : учеб. / под общ. ред. В. С. Кукушина. Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2010. 333 с.
61. Платон. Диалоги. Москва : Эксмо, 2009. 638 с. URL : <http://psylib.org.ua/books/plato01/index.htm>
62. Поніманська Т. І. Формування соціальної компетентності. *Нова педагогічна думка*. 1998. № 2. С. 91-95.
63. Поніманська Т. М. Виховання людяності. *Дошкільне виховання*. 2008. № 2. С. 6-9.
64. Психология социальной работы : учеб. пособ. / авт. кол. О. Н. Александрова, О. Н. Боголюбова, Н. Л. Васильева / под ред. М. А. Гулиной. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 352 с.
65. Психолого-педагогічна профілактична гра «Пан або пропав» : методичні рекомендації та інструкція до гри / укл. Каневська Н. М., Войцях Т. В./ за заг. ред. Войцях Т. В. Черкаси : Книга, 2013. 10 с.
66. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві : сутність, специфіка, супровід : монографія. Київ : Міленіум, 2008. 400 с.
67. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 202 с.
68. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Москва : Народное образование, 2005. Т.1. 556 с. URL : <http://stavcvr.ru/metod-kopilka/%D0%93pdf>
69. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика : учебник для студ. высш. учебных заведений. Москва : Юрайт, 2017. 232 с.
70. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации : монографія. Санкт-Петербург : Издво Михайлова В. А., 2002. 461 с.
71. Стаднік Н. В. Формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку як педагогічна проблема. *Народна освіта*. URL : [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=5566](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5566)
72. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1976. URL : <https://mala.storinka.org/%D1%81>

73. Технології соціально-педагогічної роботи : навчальний посібник / за заг. ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр учбової літератури, 2000. 372 с.
74. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стереотип. Москва : Академия, 2001. 336 с.
75. Финк О. Основные феномены человеческого бытия. Москва : Прогресс. 403 с.
76. Хейзинга Й. Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры. Санкт-Петербург : ИД Ивана Лимбаха, 2015. 384 с.
77. Шапарь В. Б., Тимченко А. В., Швыдченко В. Н. Практическая психология : инструментарий. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 688 с.
78. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. Москва : Директ-Медиа, 2007. 200 с.
79. Шкльода В. Рухливі ігри та вправи з помірними психофізичними навантаженнями. *Дошкільне виховання*. 2006. № 2. С.18-19.
80. Шуть М. Майстерність проведення гри : метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Шкільний світ», 2007. 128 с.
81. Шуть М. Школа ігромайстерності : метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Шкільний світ», 2006. 128 с.
82. Щербакова С. Н. Формирование психолого-педагогической культуры родителей : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Москва, 1998. 219 с.
83. Ясточкіна І. А., Заплатинська Г. С. Особливості ігрової діяльності в системі соціально-педагогічної роботи. *Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/19254/1/Yastochkina.pdf>

## ДОДАТКИ

### Додаток А

Ігри, спрямовані на розвиток соціальних навичок (приклади)

1. Якщо «так» – плескай у долоні, якщо «ні» – стрибай.

Мета: розвиток соціальних, комунікативних навичок у дітей, розвиток слухової уваги. Кількість учасників: від двох.

Хід гри: дорослий говорить речення, а діти мають оцінити їх та продемонструвати своє ставлення: якщо погоджуються – оплесками, якщо – ні або якщо щось у реченні є неправильним – підстрибнути.

Приклади речень.

Рома завітав до бабусі й так зрадив, що образився на неї.

Сашко забрав іграшку в Андрійка й побився з ним, Андрійко образився.

Оленці дуже подобається Денис, тому вона його побила.

2. Інтерв'ю.

Мета: розвиток соціальних, комунікативних навичок, активного мовлення, вміння вступати в діалог. Кількість учасників: від трьох.  
Обладнання: стілець.

Хід гри: діти обирають ведучого – він ставитиме запитання. Діти по черзі сідають на стільчик, уявляють, що вони дорослі, а ведучий просить назвати своє ім'я і по-батькові, розповісти про свою сім'ю, про роботу, захоплення.

Примітка: запитання від ведучого можуть бути про що завгодно, головне – щоб розмова була «доросла».

3. Дразнилки.

Мета: розвиток соціальних навичок, зняття негативних емоцій.

Кількість учасників: від двох. Обладнання: м'яч.

Хід гри: діти стають у коло, передають м'яч одне одному, звертаються на



ім'я і дражняться необразливими словами (наприклад, назвами овочів чи фруктів).

Умова така – ображатися не можна, оскільки це – гра. Закінчувати гру слід добрими словами – компліментами.

Примітка: м'яч потрібно передавати швидко, довго не замислюватися. Напередодні можна провести бесіду на тему образливих слів.

#### 4. Полювання на тигрів.

Мета: розвиток соціальних навичок. Кількість учасників: від чотирьох. Обладнання: маленьке іграшкове тигреня.

Хід гри: діти обирають того, хто першим водитиме. Він розвертається до стіни та лічить до 10. Діти стають у коло й передають тигреня одне одному. Коли ведучий закінчує лічити, дитина, в якій тигреня опинилося в руках, ховає його в долонях і витягує руки вперед, решта робить так само. Ведучий має знайти тигреня. Потім ведучим стає той, хто ховав тигреня.

#### 5. Давай поговоримо.

Мета: розвиток соціальних, комунікативних навичок. Кількість учасників: від двох (обов'язково хоча б один дорослий).

Хід гри: дорослий починає гру словами: «Давай поговоримо. Я хотів би стати (чарівником, левом, маленьким...). Як ти гадаєш, чому?» Дитина намагається пояснити. Так відбувається початок бесіди. Далі бесіду підтримує та спрямовує дорослий за допомогою навідних і відкритих запитань. Завершити розмову можна запитанням до дитини: «А ким ти хотів би бути?»

Примітка: дорослий має уникати настановної позиції, прагнути спілкуватися на рівних із дитиною, наголошуючи на важливості та значущості думок дитини.

#### 6. Клубочок.

Мета: розвиток соціальних, комунікативних навичок.

Кількість учасників: від п'ятьох. Обладнання: клубочок ниток (бажано товстих, приємних на дотик).

Хід гри: діти сідають півколом, дорослий – навпроти. Намотує нитку на

палець, кидає клубочок комусь із дітей та ставить запитання (Як тебе звати? Який твій улюблений колір? У що ти найбільше любиш гратися? та ін.). Дитина відповідає на запитання, намотує нитку на пальчик (не туго) та ставить своє запитання іншій дитині. Якщо дитина не може дати відповідь, вона повертає клубочок ведучому.

Примітка: ведучим може бути й дитина. Гра триває доти, доки ниточка всіх «об'єднає» або доки дітям цікаво. Гра має діагностичний характер – відразу можна виявити дітей, які мають труднощі у спілкуванні.

#### 7. Люстерка.

Мета: розвиток спостережливості, комунікативних навичок. Кількість учасників: від п'ятьох.

Хід гри: діти обирають ведучого. Він стає в центр, діти півколом. Ведучий показує будь-які рухи, гравці мають їх повторювати. Той, хто помилився, – вибуває. Той, хто залишився сам (жодного разу не помилився), – стає ведучим.

#### 8. Кухарі.

Мета: розвиток соціальних, комунікативних навичок, відчуття єдності з групою дітей. Кількість дітей: від п'ятьох.

Хід гри: всі діти стають у коло – це «каструля» та «миска». Діти домовляються, що «готуватимуть»: суп, компот, салат абощо. Кожен вигадує, ким він буде – картоплею, ягідкою, цибулькою та ін. Ведучий (дорослий) по черзі вигукує назви інгредієнтів. Хто себе почув – стає в коло, наступний стає в коло та бере за руку свого товариша. Коли всі опиняються в колі, гра починається знову – можна починати готувати нову «страву».

Примітка: ведучий може допомагати готувати – «посолити», «поперчити», «перемішати» інгредієнти.

#### 9. Рука в долонці.

Мета: розвиток соціальних, комунікативних навичок, досвід взаємодії в парах, подолання побоювань тактильного контакту. Кількість учасників: від двох. Обладнання: стіл, стільці та інші предмети інтер'єру.

Хід гри: діти стають у пари, тримаються долоньями в такий спосіб: права долонька торкається лівої долоньки гравця навпроти, ліва долонька торкається правої. З'єднані таким чином пари гравців мають рухатися по кімнаті, оминаючи різні перепони (стілчики, столи тощо). Головна умова – не роз'єднувати руки.

Примітка: можна скласти пари дорослий-дитина. Можна ускладнювати гру – рухатися бігом, стрибками.

#### 10. Знайди відмінності.

Мета: розвиток соціальних, комунікативних навичок, спостережливості.  
Кількість учасників: від двох. Обладнання: папір, кольорові олівці.

Хід гри: дитина малює будь-що. Потім передає малюнок дорослому. Він додає деякі деталі малюнку. Завдання дитини – знайти, що змінилося (показати, розповісти). Далі дорослий малює, дитина додає деталі.

Примітка: можна організувати гру в парах дітей або по колу

## Додаток Б

### Толерантність як соціальна звичка

Останнім часом часто виникають дискусії про толерантний світ, світ без насильства та жорстокості, в якому головною цінністю є єдина у своєму роді недоторканна людська особистість. Але теоретичний настрій поки що не набув широкого практичного застосування в реальності. На екранах телевізорів діти часто бачать фільми й навіть мультфільми зі сценами насильства, зневажливого ставлення до особистості, приниження людини з іншою культурою і культури іншого народу.

Психіка дітей сприйнятлива до будь-яких прикладів поведінки як позитивного, так і негативного характеру. А у зв'язку з невеликим соціальним досвідом дитина вбирає в себе все, що бачить і чує, не розуміючи, правильно це чи ні, добре чи погано. І перед педагогами стоїть важливе завдання — спрямувати дітей на дорогу добра, навчити розуміння, толерантності в усіх сенсах цього слова, прийняття людей різної національності, кольору шкіри, соціального статусу, людей з особливими можливостями та потребами. Але мало виголошувати гарні слова, толерантність потрібно виховувати шляхом розвитку хороших звичок, манер, культури міжособистісного спілкування, мистецтва жити у світі несхожих людей. Інакше кажучи, толерантність означає повагу, здатність без агресії сприймати думки, поведінку, форми самовираження та спосіб життя іншої людини, якщо вони відрізняються від наших.

Сучасна людина живе в дуже різноманітному світі, й лише толерантність до інших і дотримання певних загальнолюдських цінностей може врятувати наш світ від ворожнечі, конфліктів і війн. Спробуємо на практиці довести мудрість слів «толерантність – це мистецтво жити з іншими людьми та з іншими ідеями» (Кофі Аннан).

У формуванні толерантної свідомості власним прикладом, прищепленні

ідеї поваги та добра, розуміння і дружелюбності, взаємодопомоги, прийняття людей такими, якими вони є, ефективними є інтегровані заняття та бесіди: «Моя країна», «Моє місто», «Всі ми різні, але всі ми разом», «Різні країни – одна планета», «Ми – жителі планети Земля», «Світ навколо нас» тощо.

Для того щоб досягти успіху у власному житті, не марнувати сили на конфлікти, «побутові війни», кожному варто сформувати в собі толерантність як звичку та рису характеру. Отже, бути толерантною людиною – значить поважати людей. Наскільки ми поважаємо ту чи ту людину, свідчить наше вміння ввічливо спілкуватися. Для цього необхідно (обговорення з дітьми та введення в життя таких правил):

- бути готовим до того, що всі люди – різні, не кращі й гірші, а просто різні;
- навчитися сприймати людей такими, якими вони є, не намагаючись змінити в них те, що нам не подобається;
- цінувати в кожній людині особистість і поважати її думки, почуття, переконання незалежно від того, чи збігаються вони з нашими;
- зберігати «власне обличчя», знайти себе і за будь-яких обставин залишатися собою.