**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: **«ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ АПЛІКАЦІЇ)»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0129-з

спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

освітньої програми «Дошкільна освіта»

С. В. Сиваш

Керівник: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, канд. пед.н., \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

О. О. Самсонова

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, канд. пед.н. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Г. З. Скірко

Запоріжжя

2020 рік

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет** соціальної педагогіки та психології

**Кафедра** дошкільної та початкової освіти

**Рівень вищої освіти** магістерський

**Спеціальність** 012 «Дошкільна освіта»

**Освітньо-професійна програма** «Дошкільна освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_ року

**ЗАВДАННЯ**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Сиваш Сніжані Володимирівні

**1. Тема роботи:** «Виховання самостійності дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації)»

керівник роботи Самсонова Олена Олександрівна, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, канд. пед.н.

затверджена наказом ЗНУ від «14» липня 2020 р. № 1031-с

**2. Строк подання студентом роботи:** 23.11.2020 р.

**3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити**): визначити самостійність дошкільників як предмет наукового дослідження; проаналізувати особливості виховання самостійності

**5. Перелік графічного матеріалу:** 1 рисунок, 29 таблиць із результатами дослідження.

**6. Консультанти розділів роботи**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали консультанта | Дата, підпис | |
| Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Сиваш С. В. | 03.10.19 р. | 03.10.19 р. |
| Розділ 1 | Сиваш С. В. | 04.11.19 р. | 04.11.19 р. |
| Розділ 2 | Сиваш С. В. | 13.03.20 р. | 13.03.20 р. |
| Висновки | Сиваш С. В. | 10.09.20 р. | 10.09.20 р. |
| Додатки | Сиваш С. В. | 21.09.20 р. | 21.09.20 р. |

**7. Дата видачі завдання:** 30.09.2019 р.

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | жовтень-листопад | виконано |
| 2 | Написання вступу | листопад | виконано |
| 3 | Написання першого розділу | грудень-квітень | виконано |
| 4 | Написання другого розділу | травень-вересень | виконано |
| 5 | Написання висновків | вересень | виконано |
| 6 | Оформлення додатків | жовтень | виконано |
| 7 | Оформлення роботи, рецензування | жовтень-листопад | виконано |
| 8 | Захист | грудень |  |

Студент **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** Сиваш С. В.

( підпис ) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** Самсонова О. О.

( підпис ) (прізвище та ініціали)

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** Скірко Г. З.

( підпис ) (прізвище та ініціали)

**РЕФЕРАТ**

Кваліфікаційна робота: 95 сторінок, 29 таблиць, 57 джерел, 2 додатки.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні основи, що забезпечують ефективне виховання самостійності старших дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації).

**Об'єкт дослідження** - процес виховання самостійності у дітей дошкільного віку.

**Предмет дослідження** - організаційно-педагогічні основи виховання самостійності старших дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації).

**Методи дослідження**: теоретичний аналіз психологічної та педагогічної літератури з теми дослідження, вивчення передового педагогічного досвіду, експериментальна робота, аналіз результатів експериментальної роботи.

**Теоретична значимість** полягає у комплексному вивченні самостійності дошкільників (на прикладі аплікації); в уточненні таких понять, як «самостійність», «самостійність дітей дошкільного віку», обґрунтуванні важливої ролі занять із образотворчої діяльності в розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

**Практична значимість** дослідження полягає в розробці навчально-методичних рекомендацій щодо виховання самостійності дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації); впровадженням індивідуальних аплікаційних програм в залежності від рівня самостійності у дошкільнят; апробацією ігрової тематики змісту аплікації для дітей старшого дошкільного віку; розробкою методичних рекомендацій з використання ігрових вправ в аплікації, що сприяють вихованню самостійної діяльності.

Галузь використання: заклади дошкільної освіти.

САМОСТІЙНІСТЬ, ДІТИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ, АПЛІКАЦІЯ.

**SUMMARY**

**Sivash S. V. Education of independence of preschoolers in art activity (on an application material)**

Qualification work: 95 pages, 29 tables, 57 sources, 2 appendices.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally test the organizational and pedagogical foundations that provide effective education of independence of senior preschoolers in art (on the material of the application).

The object of study - the process of educating independence in preschool children.

The subject of research - organizational and pedagogical bases of education of independence of senior preschoolers in art activity (on an application material).

Research methods: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the research topic, study of advanced pedagogical experience, experimental work, analysis of the results of experimental work.

Theoretical significance lies in the comprehensive study of the independence of preschoolers (on the example of application); in clarifying such concepts as "independence", "independence of preschool children", substantiation of the important role of art classes in the development of creative abilities of older preschool children in the conditions of preschool education.

The practical significance of the study lies in the development of educational and methodological recommendations for the education of independence of preschoolers in art (on the material of the application); introduction of individual application programs depending on the level of independence of preschool children; approbation of game subjects of the maintenance of application for children of senior preschool age; development of methodical recommendations on use of game exercises in the application promoting education of independent activity.

Field of use: preschool education institutions.

**Keywords:** independence, preschool children, art, application.

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| Вступ……………………………………………………………………………. | 8 |
| Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ…………………………………………………….......  1.1. Поняття «самостійності» у психолого-педагогічній літературі…...……  1.2. Розвиток самостійності дітей у дошкільному віці……………………………………...………………………………………..  1.3. Характеристика самостійності дітей дошкільного віку в образотворчій діяльності….……………………………………………………………………  Розділ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (НАПРИКЛАДІ  АПЛІКАЦІЇ)………………………………………………………………………  2.1. Аналіз рівнів самостійної діяльності у дошкільників в аплікації………………………………………………...…………………………  2.2. Методика виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку в аплікації…………………………  2.3. Оцінка ефективності виховання самостійності у дошкільнят в аплікації………………………………………………………………………… | 12  12  26  37  53  59  68 |
| Висновки……………………………………………………………………….. | 74 |
| Список використаних джерел………………………………………………… | 77 |
| Додатки…………………………………………………………………………. | 84 |

**ВТУП**

Сучасний процесдемократизації суспільствапов'язаний зі зміною позиції особистості у духовній, виробничій та соціальній сферах. У зв'язку з цим змінюється освітня стратегія, спрямована на розширення можливостей розвитку особистості дитини, створення умов для її самореалізації. Орієнтація на самостійність є світоглядною установкою сучасної освіти та виховання. У Законі України «Про освіту» підкреслюється, що якості, які необхідні сучасній людині - бажання і вміння самостійно думати, працювати з ініціативою, творити.

Концепція дошкільної освіти та Базовий компонент [3] основними напрямками на шляху реалізації особистісно орієнтованої парадигми визнають інтегрований підхід до особистості дошкільника, ставлення до дитини як до суб'єкта діяльності; організацію його життєдіяльності, яка допомагає дитині знайти самого себе. Самостійністю визначається практична значущість людини в будь-якій сфері діяльності: його вміння розібратися в конкретних обставинах, в результатах праці. Від них багато в чому залежить подальший розвиток науки і техніки, успіх у створенні духовних і матеріальних цінностей в розвитку суспільства. Самоцінність особистості в цей час пов'язана з відповідальністю та самовизначеністю, наявністю толерантності та власної думки, самостійністю і здатністю взаємодії з іншими людьми.

Дошкільний вік - це етап формування базових якостей особистості, серед яких одне з провідних місць посідає самостійність. У коментарі до Базового компоненту дошкільної освіти, який є основним нормативним документом для дошкільної освіти, виведено поняття самостійності як базового якості дошкільника, що розуміється як «здатність дитини діяти незалежно від керівництва дорослого і допомоги ззовні, звертатися до неї у разі об'єктивної необхідності, ефективно використовувати її в подальшій діяльності, ініціативно приймати власні рішення, в різних життєвих ситуаціях звертатися до особистого досвіду, бути здатним до самоорганізації, самому виробляти судження про що-небудь, про кого-небудь [26, 68]. У зв'язку з цим зростає значимість висвітлення проблеми самостійності у дітей на ранніх етапах розвитку - в період дошкільного дитинства, що є основою їх активної життєвої позиції в майбутньому.

Починаючи з середини минулого століття і до теперішнього часу, спостерігається підвищення інтересу психологів та педагогів до питань теорії і практики організації самостійності дітей: розкриття її сутнісних особливостей (М. Данілов, Б. Есіпов, Г. Костюк, І. Лернер, М. Скаткін, Г. Щукіна та ін.), виявлення психологічних механізмів управління (П. Анохін, П. Гальперін, Н. Менчінська і ін.) та ін.

Проблема самостійності у шкільному віці вивчалася досить широко (Н. Бочкіна, М. Громцева, Б. Кобзарь, О. Конопкін, Л. Кувіко, Л. Матвєєва, А. Осницький, П. Підкасистий, Т. Піддубська, Л. Ростовецька, А. Савченко, З. Шабаліна та ін). Дослідженню піддавалися різні види самостійності школярів: пізнавальна (І. Лернер, М. Махмутов).

Самостійність – якість, яка постійно розвивається, першооснова якої закладаються в дошкільному віці. У дослідженнях останніх років найбільш чітко простежується підхід до самостійності як інтегрального якості особистості (Т. Бабаєва, Т. Бистрова, П. Виноградов, Е. Кононко, Л. Круглова, М. Крулехт та ін.). Розглядаючи самостійність як прояв особистості у вигляді суб'єкта діяльності, сучасні дослідники підкреслюють, що її інтегративна роль виражається в об'єднанні інших проявів загальної спрямованістю на внутрішню мобілізацію всіх сил, ресурсів і засобів для здійснення обраної програми дій без сторонньої допомоги.

Актуальність цього дослідження зумовлена суперечностями між зростаючими вимогами до організації самостійної діяльності дошкільників і відсутністю педагогічних рекомендацій, які розкривають організацію, зміст, засоби і методи, що сприяють вихованню самостійності в образотворчій діяльності.

**Об'єкт дослідження** - процес виховання самостійності у дітей дошкільного віку.

**Предмет дослідження** - організаційно-педагогічні основи виховання самостійності старших дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації).

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-педагогічні основи, що забезпечують ефективне виховання самостійності старших дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації).

Досягненню мети і перевірки гіпотези сприяла постановка і вирішення таких **завдань:**

1. На основі аналізу наукової літератури уточнити зміст і структуру самостійності дошкільників в образотворчій діяльності.

2. Виявити критерії та рівні прояву самостійності у старших дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації).

3. Обгрунтувати організаційно-педагогічні основи, що забезпечують ефективне виховання самостійності старших дошкільників в образотворчій діяльності.

4. Теоретично встановити і експериментально апробувати зміст і методику виховання самостійності дошкільників в образотворчій діяльності.

Для розв’язання поставлених завдань використовувався комплекс взаємопов’язаних **методів дослідження**, зокрема:

- загальні методи наукового пізнання: діалектичний, логічний, аналіз і синтез;

- методи теоретичного дослідження: вивчення літературних джерел, архівних, нормативно-правових документів тощо;

- емпіричні: діагностичні методи, відповідні завданням дослідження-спостереження, опитування, бесіда, порівняння.

- методи статистичного аналізу: обробка отриманих даних, встановлення залежності кількісних та якісних показників аналізу, інтерпретація їхнього змісту.

**Наукова новизна** дослідження полягає в уточненні змісту і структури самостійності в образотворчій діяльності у старших дошкільників; визначенні критеріїв та рівнів сформованості самостійності в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації); розробленому комплексі занять із образотворчої діяльності, методичних рекомендацій для впровадження в закладі дошкільної освіти з метою розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

**Теоретична значимість** полягає у комплексному вивченні самостійності дошкільників (на прикладі аплвкації); в уточненні таких понять, як «самостійність», «самостійність дітей дошкільного віку», обґрунтуванні важливої ролі занять із образотворчої діяльності в розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

**Практична значимість** дослідження полягає в розробці навчально-методичних рекомендацій щодо виховання самостійності дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації); впровадженням індивідуальних аплікаційних програм в залежності від рівня самостійності у дошкільнят; апробацією ігрової тематики змісту аплікації для дітей старшого дошкільного віку; розробкою методичних рекомендацій з використання ігрових вправ в аплікації, що сприяють вихованню самостійної діяльності.

**Структура роботи:** робота складається зі вступу; першого розділу «Теоретичні засади розвитку самостійності дітей дошкільного віку», зміст якого розкривається в підрозділах: «Поняття «самостійності» у психолого-педагогічній літературі», «Розвиток самостійності дітей у дошкільному віці», «Характеристика самостійності дітей дошкільного віку в образотворчій діяльності»; другого розділу «Дослідно-експериментальна робота з підготовки майбутніх вихователів до інтерактивного навчання і виховання дошкільників», який складається з наступних підрозділів: «Критерії, показники та рівні готовності майбутніх вихователів до інтерактивного навчання і виховання дошкільників», «Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до інтерактивного навчання і виховання дошкільників», «Результати дослідно-експериментальної роботи»; висновків; списку використаних джерел і додатків.

**Розділ 1**

**Теоретичні засади розвитку самостійності дітей дошкільного віку**

* 1. **Поняття «самостійності» у психолого-педагогічній літературі**

Як невід'ємна характеристика особистості, проблема самостійності здавна привертала увагу філософів, педагогів та психологів. У філософській літературі питання самостійності розглядалися у зв'язку з проблемою свободи і відповідальності особистості, взаємодії особистості і суспільства, суспільної та особистої практики. Проблема самостійності була сформульована ще в Стародавній Греції, як ідея вільної, критично мислячої особистості, яка володіє моральною культурою, фізичною досконалістю і цивільними чеснотами (Арістотель, Платон). Вона отримала свій розвиток у філософії Нового часу (Т. Гоббс, Д. Локк, Д. Мілль, І. Кант, С. К'єркегор, Д. Юм).

Мислителі у своїх філософських трактатах підкреслювали, що самостійність виникає як об'єктивна необхідність життя і діяльності людини в суспільстві. Вона є результат тривалого і складного історичного процесу встановлення та налагодження взаємовідносин між людьми. Як вказує М. Бердяєв, «людина не може бути тільки об'єктом, він є суб'єкт, він має своє існування в собі» [4, с. 222].

Філософські підходи до самостійності (М. Бердяєва, А. Петрущика, К. Платонова, Д. Широканова та ін.) отримали свій розвиток в роботах відомих вітчизняних психологів: Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, які, в свою чергу, стали основою для досліджень педагогів: Т. Алмазової, Ш. Амонашвілі, Г. Годіной, П. Підкасистого, Г. Цукермана та ін. У своїх працях вони розглядали питання самостійності в галузі значущих проблем психології і педагогіки: виховання, становлення, розвитку особистості її активності та діяльності. Вчені підкреслювали, що соціальна цінність самостійності як якості особистості, визначається її спрямованістю і рівнем активності людини як суб'єкта відносин та діяльності.

Реалізація ідеї «використання вільної роботи в навчальній діяльності», яка була відображена в педагогічних системах Ж. Руссо, М. Монтессорі, С. Френе, О. Декролі, П. Петерсона зробила істотний внесок у вирішення проблеми розвитку самостійності. Зокрема М. Монтессорі закликала будувати педагогічний процес на основі організації самостійної діяльності дитини, стимулюючи його потреби до саморозвитку та самонавчання через організацію дидактичного середовища. Але на її думку, розвивати самостійність здатний тільки той учитель, який реалізує в педагогічній діяльності гуманістичні принципи свободи вибору, самоконтролю і саморозвитку особистості [37, с. 143].

Далі дослідження проблеми свободи і самостійності в руслі теорії вільного виховання отримало розвиток в працях К. Вентцеля, Д. Дьюи, Е. Кея, І. Песталоцці, Ж. Руссо, Л. Толстого і показало, що розширення сфери вільної життєдіяльності дітей сприяє розвитку їх самостійності.

У педагогічній енциклопедії самостійність визначається як одна з якостей особистості, що характеризується двома факторами: сукупністю знань, умінь, навичок, якими володіє особистість і ставленням особистості до процесу діяльності, її результатами і умовами здійснення. На думку С. Рубінштейна, «самостійність - це не проста сума знань, умінь і навичок індивіда, що дозволяють йому своїми силами виконувати поточні справи, а суспільне прояв особистості, що характеризує її тип ставлення до праці, людям і суспільству» [46, с. 524].

Дослідники Д. Богоявленська, В. Давидов, A. Матюшкин, З. Михайлова визначають самостійність як уміння побачити і поставити нове питання, нову проблему і вирішити її самотужки. Вчені Е. Кабанова-Меллер, В. Решетніков під самостійністю розуміють умови і результат оволодіння прийомами розумової діяльності.

У своєму дослідженні А. Ковальов ствердує наступне: «Самостійність - це істотно вольова якість, яка не може бути відірвана від загального ставлення до оточуючих, від незалежності, стенічної позиції, впевненості в собі ...» [23, с. 152]. Розвиваючи це положення, В. Селіванов уточнює, що самостійність це не просто вольова якість, автономна вольова активність особистості, коли людина, свідомо керується цілями, прагне до подолання труднощів [48, с. 128].

Тим часом в словнику С. Ожогова, термін «самостійність» подається в чотирьох різних значеннях: існуючий окремо від інших, сам собою, незалежний; незалежний від іншого, головний; рішучий, здатний на незалежні дії, що володіє ініціативою; вільний від сторонніх впливів і допомоги, видобутий власними зусиллями, оригінальний. Таке трактування самостійності, на наш погляд, близькі одна до іншої тому, що в кожній з них підкреслюється певна ступінь незалежності від сторонніх впливів [41, с. 562].

Таким чином, більшість фахівців, сутність самостійності розкривають, перш за все, через інтелектуальну діяльність особистості і вольові риси характеру. Вона розкривається і через функціональні характеристики цього поняття, як засіб оволодіння прийомами розумової діяльності, що забезпечує успішне вирішення завдань.

Отже, «самостійність» як компонент особистості дослідники розуміють: здатність встановлювати підстави для тих чи інших вчинків, тобто вибір поведінки (С. Рубінштейн); прагнення до незалежної реалізації структурних блоків діяльності (Г. Щукіна); вміння планувати, систематизувати, регулювати і активно здійснювати свою діяльність без постійного зовнішнього керівництва і допомоги (К. Платонов); здатність співвідносити свої прагнення і можливості, адекватно оцінювати процес і результат своєї діяльності (Л. Ростовецька).

З позиції відносин самостійність розглядається як узагальнений компонент ставлення особистості до виконання своїх обов'язків, до процесу діяльності, її результату, спрямованість на незалежність, автономність своєї соціальної практики і взаємин з людьми (П. Виноградов, М. Шилова і ін.).

Самостійність, на думку Н. Бочкіної виступає з одного боку формою прояву творчих можливостей особистості, а з іншого - формою прийняття доцільності і усвідомлення соціальної необхідності певної поведінки і діяльності. Самостійність проявляється у ставленні особистості до зовнішніх вимог і обставин, в мотиваційному стані готовності до самоорганізації, а також у свідомій саморегуляції своїх станів, дій і відносин [6, с. 4].

Як підкреслює А. Щербаков, самостійність - «генералізована властивість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, самооцінці і почутті особистої відповідальності за свою діяльність, вчинки, поведінку ... Самостійність особистості тісно пов'язана з активною роботою думки, почуттів і волі» [56, с. 24].

У своєму дослідженні, присвяченому формуванню відповідальності у дітей 6 - 7 років, К. Клімова, дає наступне визначення даного феномену: «Відповідальність - це якість особистості, яке виражається у свідомості і емоційному переживанні, необхідності виконання справи, що має значення для інших людей, а не тільки для себе особисто; готовність дати звіт за свої дії, прийняти на себе провину за невиконання суспільно значимої діяльності. Таке розуміння і емоційне переживання обумовлює відповідну поведінку і діяльність, виражені в прийнятті на себе завдання і реалізації його» [21, с. 332].

Безумовно, щодо особистості дошкільника старшого віку, можна говорити лише про нестійких і багато в чому ситуативних окремих сторонах цієї якості, тому автор дослідження пропонує наступні показники визначення початкових форм відповідальності: 1) усвідомлення дитиною необхідності та важливості обов'язкового виконання діяльності, що має значення для інших. Усвідомлення виражається в мові дитини; 2) характер дій, спрямованих на успішне виконання суспільно значимої діяльності: своєчасно приступає до неї, намагається подолати труднощі і перешкоди, застосовує найбільш раціональні прийоми, доводить справу до кінця, переробляє, якщо вийшло досить невдало. Характер дій виражається в безпосередньому виконанні суспільно корисної діяльності; 3) емоційне переживання завдання, характеру і результату виконання його. Емоційне переживання виражається в міміці, мові, рухах дитини, в загальній емоційній чуйності; 4) усвідомлення того, що доведеться відповідати, відзвітувати перед тими людьми, для яких або на прохання яких, доручення або обов'язки виконуються [21, с. 332].

Дослідниця С. Обломська, досліджуючи проблему формування самоорганізації у дітей шостого року життя, шлях розвитку самоорганізації у старшого дошкільника представляє в такій послідовності: від вміння зайняти самого себе - до залучення товаришів до спільних ігор, дружнім симпатіям і зацікавленістю їх діяльністю, потім до організації власної діяльності дітей, об'єднаними спільним інтересом до діяльності і останній, найвищий рівень самоорганізації - вміння організувати невелику групу дітей, які не виявляють інтересу до діяльності, не мають певних умінь і навичок з даного виду діяльності, не вміють себе зайняти у вільний час» [39, с. 131] .

Доводячи можливість розвитку у дошкільнят вміння самоорганізованості, автор визначила критерії і характеристики рівнів самоорганізації дітей шостого року життя. До низького рівня сформованості умінь віднесені: вибір місця для діяльності; відбір необхідного матеріалу; представлення процесу протікання діяльності і передбачуваний результат; планування послідовності окремих частин діяльності; доведення діяльності до наміченого результату. До середнього рівня віднесені такі вміння: організація навколо свого цікавого заняття інших дітей; розподіл ролей (якщо це гра), завдання (якщо це праця); вибір плану спільних дій, вміння поступатися, в прийнятті більш цікавого способу дії, задуму і т. п., самостійне подолання труднощів. До високого рівня віднесені вміння: організація навколо своєї улюбленої діяльності дітей по спільному інтересу до діяльності. Даним рівнем фіксується вміння дітей об'єднатися для їх зацікавленістю діяльності не тільки по дружнім симпатіям, а й за наявністю спільного інтересу [39, с. 134].

На думку, Е. Ліштованної [33], самостійність передбачає також наявність елементів старанності, яка виконує функцію орієнтації на інших, і в літературі розглядається як один із проявів обов'язку, відповідальності, відповідального ставлення до праці, як психологічна установка на виконання своїх обов'язків. Старанність характеризує ставлення дошкільнят до вимог дорослого, дитячого колективу, своїх обов'язків і доручень.

На наш погляд, намітилося три основні підходи до розуміння самостійності: перший, в якому самостійність визначається як характеристика способу діяльності (від наслідування до творчості); другий, де самостійність розглядається як якість або властивість особистості; третій - в якому самостійність вивчається з точки зору позиції особистості в групі.

У дослідженні К. Кузовкової, наприклад, самостійність визначається як «соціально значуща якість особистості, моральна цінність якого визначається активністю людини в спільну діяльність і відносинами з іншими людьми» [31, с. 6]. У дослідженні висвітлюється активізація впливу спільної діяльності на дитину. «Дитина у спільній діяльності не може тривалий час бути байдужим, він повинен поділитися задумом, взаємодіяти, щоб домогтися успіху. Педагогічно значущими фактами є взаємонавчання і самонавчання, які трансформуються у спільну діяльність, коли діти домовляються про те, як раціональніше виконати завдання» [31, с. 10].

Автором розроблені основні критерії самостійності в умовах спільної діяльності: бажання дитини вступати в діловий контакт з однолітками і наполегливе прагнення при цьому до цілеспрямованих дій; вміння діяти і взаємодіяти при організації діяльності та її виконання; вміння доцільно застосовувати відомі способи досягнення якісного результату спільної діяльності [31, с. 6].

У дослідженні Е. Кононко, самостійність розуміється як «відносно стійка характеристика дитини, що виявляється з відомим постійністю в різних ситуаціях» [28, с. 5]. У зв'язку з цим структура самостійності проявляється в ініціативі, незалежності, відповідальності. Дослідник відзначає, що самостійність як властивість особистості складається протягом усього періоду дошкільного дитинства і залежить від змістовних особливостей діяльності дитини і всього режиму його життя. Вона досягає в своєму розвитку різних рівнів в залежності від системи вимог, що висуваються дитині дорослим в умовах життєдіяльності дитини. Говорячи про генезис самостійності, автор вказує: «Самостійні дії дошкыльника, збагачуючись і набуваючи системності, до початку дошкільного віку починають приймати форму діяльності. У різних її видах до середнього дошкільного віку починають проявлятися різні форми самостійної поведінки. Набуваючи стійкості, самостійності поведінки до старшого дошкільного віку перетворюється в тенденцію, яка свідчить про прояв самостійності як властивості особистості» [28, с. 23].

У дослідженні Т. Оділавадзе самостійність молодших школярів визначається як «прагнення і вміння раціонально організувати роботу, без чужої допомоги виконувати поставлене завдання на практиці виконувати завдання, на які не дані прямі відповіді; знаходити нові прийоми з метою подолання труднощів» [40, с. 6].

Усі дослідники, що визначають самостійність через характеристику способу діяльності, до основних ознак самостійності відносять: відсутність педагогічного керівництва; оволодіння дітьми конкретними вміннями і навичками в тій чи іншій діяльності, а також загальними вміннями, необхідними в будь-якій діяльності, (тобто умінням вибрати мету, шляхи і засоби її вирішення, співвіднести результат з поставленою метою); перенос відомих способів діяльності в нові або подібні умови внесення новизни в виконувані роботи; усвідомлення дітьми сенсу і мети діяльності та прояви на цій основі внутрішніх спонукань, мотивів самостійної діяльності.

Проведений нами порівняльний теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми самостійності дозволяє відзначити, що трактування поняття «самостійність» позбавлена ​​однозначності. Наявність різних точок зору свідчить про багатогранність даного феномена. Залежно від позиції дослідників до визначення самостійності, визначається її структура і співвідношення її компонентів, будується методика.

У дослідженнях самостійності з точки зору позиції особистості в групі, розкривається змістовно-операційний компонент самостійності в контексті з характером міжособистісних відносин. Методика будується на вивченні змін, які відбуваються в стрижневій, фундаментальній освіті особистості.

Аналіз досліджень дозволяє також виділити ряд показників прояву самостійності, таких як незалежність дій і вчинків дитини, прагнення без сторонньої допомоги реалізувати свої плани, здатність ставити і вирішувати різні завдання, вміння виявляти наполегливість і відповідальність у досягненні поставленої мети, здатність до контролю та оцінки своїх дій.

Це дозволяє визначити самостійність як одне з провідних якостей дитини, що виражається в умінні поставити певну мету, наполегливо домагатися її виконання власними силами, відповідально ставитися до своєї діяльності, діяти при цьому свідомо та ініціативно не тільки в знайомій обстановці, але і в нових умовах, що вимагають прийняття нестандартних рішень. Як першопричини прояву і розвитку самостійності визначають потреби дітей, які реалізуються в діяльності, а безпосереднім її збудником виступає інтерес.

Наша позиція базується на прийнятті самостійності як способу діяльності, так як дошкільник з раннього дитинства пов'язаний з освоєнням різних видів діяльності (предметної, ігрової, трудової, продуктивної, пізнавальної).

Ми вважаємо, що формування самостійності як характеристики способу діяльності є першим етапом у розвитку цього феномена і виступає як функціональна щабель у формуванні самостійності як якості особистості. Інакше кажучи, на основі самостійності як ідеального образу незалежних дій, що складається в результаті суб'єктивно-об'єктивних відносин вже в наслідувальній діяльності дітей, у них формується ідеальний образ себе як самостійного діяча, якому властивий певний тип відносин до себе, до інших людей, до діяльності.

Все вищезазначене характеризує самостійність, як одну з провідних якісних характеристик дитини, і дає підставу вважати можливим і необхідним її формування у дошкільнят. Оскільки дослідження проблеми самостійності, загалом, стосуються шкільного віку, правомірним є розгляд генезису самостійності на ранніх етапах розвитку дітей.

* 1. **Розвиток самостійності дітей у дошкільному віці**

Здійснивши аналіз змісту поняття «самостійність», ми вважали за доцільне розглянути, як ця якість розвивається в різні періоди дошкільного дитинства і виявити джерела її формування. З огляду на точку зору Л. Анциферовой, що «людина є суб'єкт свого власного розвитку» [2, с. 16] і думку С. Рубінштейна, «що справжній джерело і рушійні сили самосвідомості слід шукати в зростаючої самостійності індивіда» [48, с. 56], розглядати проблему самостійності слід в контексті його розвитку. Дошкільний вік - перша сходинка, він сензитивний до розвитку сприйняття, образного мислення, уяви, емоційної чутливості. Саме в цей період відбувається формування первинних основ знань і умінь, становлення різних видів діяльності. Всебічний розвиток відбувається в тому випадку, коли дитина бере активну участь в діяльності, усвідомлено ставиться до виконуваної справи, проявляє активність, ініціативу, самостійність.

Необхідно відзначити, що проблема генезису самостійності, на наш погляд, недостатньо висвітлена в психолого-педагогічній літературі. Це пов'язано з тим, що одні вчені вважають, що самостійність властива тільки зрілій людині (П. Блонський, В. Давидов, К. Чікнаверова та ін). Інші розглядають самостійність як розвинене властивість особистості, що виявляється у підлітків (В. Бабій, Т. Бистрова, Л. Веденісова та ін). Треті виявляють яскраво виражену самостійність у дітей шестирічного віку (Ш. Амонашвілі, Т. Бабаєва, К. Кузовкова, Г. Цукерман та ін). Разом з тим, сукупний аналіз даних ряду досліджень Т. Алмазової [1], А. Голубевої [9], Г. Годіної [8], Т. Гуськової [13], Ф. Ізотової [19], А. Ковалева [6] , Е. Кононко [15], А. Люблінської [35], Л. Порембської [44], Д. Ельконіна [57] та ін., присвячених розвитку дитини в ранньому та дошкільному віці дозволяє нам виділити ряд ступенів в становленні самостійності дитини, а також визначити характерні особливості прояву самостійності дітьми на різних вікових етапах.

Протягом дитинства самостійність проходить шлях прогресивного розвитку, набуваючи більш багатого змісту і все більш складної форми. При вивченні генезису самостійності необхідно шукати джерела не в безумовних реакціях організму (вродженої активності), а в осмисленій діяльності суб'єкта, в якій він реалізує свої відносини з навколишнім світом (А. Запорожець, А. Люблінська, В. Котирло, Д. Ельконін та ін .).

Перші прояви самостійності виявлені вченими в ранньому віці (Н. Аксаріна, Б. Ананьєв, Р. Буре, Г. Годіна, Н. Ладигіна, М. Лісіна, А. Люблінська та ін.). У них підкреслюється, що кожна здорова дитина прагне в межах своїх ще невеликих можливостей до деякої незалежності, автономності від дорослих у повсякденному практичному житті. Перша спроба діяти самостійно, прагнення до свободи, перше відокремлення і протиставлення себе дорослому проявляється вже до кінця першого року життя (М. Лісіна, Л. Галігузова, Е. Смирнова, Н. Авдєєва, С. Мещерякова та ін.), Що є одним з показників розвитку передумов особистості, а також передумов розвитку самостійності.

Генетичний зв'язок самостійності і системи практичних взаємин дитини з навколишньою дійсністю виявляється дуже рано. Так, на другому році життя з'являється прагнення рухатися і діяти самостійно, яке об'єктивується у формі: «Сам!». Це прагнення не є інстинктивною, готовою від народження реакцією дитини на життєву ситуацію. Воно формується в перші роки життя людини на основі придбаного ним досвіду практичної взаємодії з предметами і спілкування з близькими дорослими. На думку А. Люблінської, «накопичення практичного досвіду діяння і розвитку пізнавальної та громадської спрямованості формує у дитини-дошкільника прагнення до самостійності» [35, с. 377]. Це прагнення є зародком всіх в подальшому формуються вищих форм самостійності. Воно є зовнішнім проявом потреби суб'єкта в самостійних діях. Потреба ж виникає на основі зростання реальних можливостей до тих чи інших дій. Як вказував Д. Фельдштейн, «накопичений соціальний досвід забезпечує розвиток позиції« самості», що вимагає своєї реалізації в системі взаємовідносин» [52, с. 102].

Становлення самостійності - складний і досить тривалий процес. На наш погляд, для його розуміння необхідно розкрити етапи, форми, динаміку розвитку. Оскільки активність є проявом самостійності, слід розглянути активність дитини. З точки зору А. Ковальова, активне і немовля, «але його активність, по-перше, імпульсивна, тобто малосвідома а, по-друге, носить переважно репродуктивний характер і спрямована на оволодіння навколишніми предметами з метою задоволення власних потреб і пристосування до вимог оточуючих» [22, с. 148]. Сама по собі розвивається активність, без керівної ролі дорослого, не може бути плідною. Основною властивістю дитини раннього віку, що виражає його активне ставлення до навколишньої дійсності, є наслідування. Наслідування, за твердженням А. Ковальова, не тільки не перешкоджає становленню самостійності, але на перших етапах розвитку особистості є способом розвитку цієї якості. Однак шляхом одного лише наслідування сама дитина не може опанувати систему дій або промовою. Автор пише: «... в наслідуванні дитини має вклинитися навчання, що здійснюється у формі корективи до наслідувальному дії» [22, с. 153]. Дорослий здійснює функцію керівництва напрямком дій дитини, використовуючи при цьому зразок або мовну інструкцію.

Спілкування відіграє вирішальну роль не тільки в збагаченні змісту дитячої свідомості, в набутті дитиною знань, воно детермінує структуру свідомості. З точки зору М. Лісіної : «... в своїй основі потреба суб'єкта в спілкуванні з іншою людиною є потреба в оцінці, яку суб'єкт від нього отримує і яку сам йому дає. Така взаємна оцінка призводить до пізнання людиною своїх можливостей і можливостей інших людей і тим самим забезпечує найбільш ефективну саморегуляцію індивіда в досягненні ним своїх життєво важливих цілей, у співпраці з іншими людьми. Розвиток потреби в спілкуванні з дорослими має зв'язуватися зі змінами їх загальної діяльності» [32, с. 23]. Як показують роботи А. Запорожця і школи М. Лісіної, «спілкування є необхідною умовою існування людини і разом з тим, одним з основних факторів, і найважливішим джерелом його розвитку в онтогенезі» [45, с. 270].

Поступово діти опановують діяльністю, стають більш самостійними в ній, здатними почати її за власною ініціативою, організувати і виконати, отримуючи результат. Таким чином, самостійність виникає на певному щаблі розвитку життя не випадково, а закономірно. Необхідність її виникнення, на думку Г. Годіної [5], визначається розвитком самого життя, більш складними умовами, які вимагають від дитини здатності відображення дійсності. Розвиток самостійності ставиться в безпосередню залежність від характеру наслідування дитини дорослому. Поступовий перехід до самостійності і ініціативи в діяльності розглядаються в неодмінному зв'язку з переходом від зовнішнього наслідування до усвідомленого, за участю думки.

У генезі самостійності можна виділити дві основні лінії: перша – обгрунтування провідної ролі дорослого, друга - зростання ролі ініціативної і незалежної активності дитини. Ці дві лінії тісно переплітаються між собою, перебувають у діалектичному залежності. У протиріччі між можливостями дитини, його об'єктивною залежністю від дорослого і прагненням до самостійності укладена рушійна сила розвитку зазначеного особистісного якості. Як зазначає А. Люблінська [35], дозвіл цього протиріччя відбувається через формування більш високих рівнів психічної діяльності. В результаті дитина переходить на вищий щабель психічного розвитку. «Самостійність дитини, - зазначає у своїй роботі А. Люблінська, не має нічого спільного зі стихійним його поведінкою. За самостійністю дитини завжди стоїть керівна роль і вимоги дорослого» [34, с. 378]. Те ж саме підтверджує і Д. Ельконін [57], який вказує, що будь-яка дія за своїм походженням, за своєю природою, є колишньою, спільною, сукупною з дорослим дією і те, що дитина сьогодні робить за допомогою дорослого, завтра він зуміє зробити самостійно. На початковому етапі дитина набуває вміння діяти адекватно правилам в межах звичної ситуації без нагадування, спонукання і допомоги дорослого. Потім дитина починає свідомо і самостійно діяти в нових ситуаціях, але аналогічних, по суті вже знайомих йому. Нарешті, дитина переходить на новий щабель свідомого адекватної поведінки і застосування правил в будь-яких умовах діяльності.

З огляду на все вище сказане, можна простежити послідовність освоєння предметної діяльності: від спільного до часткового (спільно-роздільного), коли починають дії разом дитина і дорослий. А закінчує дитина один. Потім дія виконується на основі показу, а потім самостійно, тільки за мовною вказівкою. Самостійність змінює положення дитини в навколишньому середовищі - вона ширше і вільніше спілкується, виступає активним учасником ігор з дітьми, проявляє бажання прийти на допомогу» [8, с. 7].

На думку дослідників, самостійність проходить три ступені в своєму розвитку. На вищій з них, дитина орієнтується на правила і вимоги дорослих, які в процесі його розвитку поступово набувають для нього все більш узагальнений характер. Таким чином, самостійність не тільки накопичується і розширюється, не тільки змінюється за своїм змістом і динамічними властивостями, але вона розвивається, тобто зазнає якісних змін за своєю структурою: з безпосереднього спонукання вона стає опосередкованою, тобто свідомою та довільною. Як вказує Д. Ельконін: «з віком дошкільник удосконалює свої рухи, опановує громадськими способами дії з предметами, навчається підкоряти свою активність поставленому завданню. На цій основі змінюється сам характер цілеспрямованої діяльності дитини: від діяльності, в якій цілі і мотиви збігаються, він поступово переходить до більш складних її форм, в яких досягнення мети диктується вже мотивами соціального порядку. Громадська санкція схвалення або осуду починає визначати дії дошкільника, які стають менш залежними від безпосередньої предметної ситуації» [57, с. 148]. При переході від спільної дії до самостійних за дорослим зберігається контроль і оцінка виконуваної дитиною дії. Таким чином, основним принципом розвитку самостійності є принцип єдності керівної ролі дорослого і власної активності дитини. На думку Д.Ельконіна «діяльність дитини по відношенню до предметної діяльності завжди є опосередкованою відносинами дитини.

Потреба до участі в житті дорослих, як і тенденція до самостійності, формується у дитини під впливом вимог суспільства. Суспільство вимагає від дитини посильної участі в діяльності дорослих і в той же час - самостійності. Д. Ельконін підкреслює тісний зв'язок цих двох ліній розвитку. «Будь-яка нова ступінь в розвитку самостійності, в емансипації від дорослих, є одночасно виникнення нової форми зв'язку дитини з дорослим, з суспільством» [57, с. 186].

Цікавим є дослідження Г. Годіної, де конкретизується поняття самостійності дітей 3-4 річного віку: «під самостійністю дітей трьох років розуміється відносно стійке психічний стан, тісно пов'язане з предметним змістом діяльності, в якій воно протікає. Виявляється цей стан в незалежних від дорослого діях, спрямованих на певне завдання, поставлене перед дитиною кимось, і її рішення відомими їм способами в звичайних умовах на основі вольового зусилля. Чотирирічна дитина крім цього може за власним бажанням поставити перед собою знайомі завдання і вирішити їх відомими йому способами у дещо змінених умовах. Самостійність дитини на цьому віковому етапі є більш стійким станом» [8, с. 5-6].

На ранніх етапах онтогенезу самостійність насамперед проявляється в самообслуговуванні і пов'язана з вихованням культурно-гігієнічних навичок. На молодшій дошкільній сходинці самообслуговування виявляється сприятливою сферою, в якій діти швидко набувають навички самостійно їсти, умиватися, одягатися і стають самостійними в режимних процесах. Саме в процесі самообслуговування діти освоюють усі компоненти трудової діяльності і в результаті стають самостійними, незалежними від дорослого, задовольняють свою потребу в діяльності, накопичують знання про предмети, привчаються до трудового зусилля.

В процесі праці у дітей формуються такі особистісні якості як наполегливість, відповідальність, ініціативність. Праця завжди має ясно виражений кінцевий результат, спрямований на задоволення потреб самої дитини. Саме наявність наочного, матеріально втіленого результату особливо стимулює активність і самостійність дитини, сприяє підвищенню інтересу до діяльності. Досягнення результату вимагає від дошкільника вміння планувати процес праці: відбирати матеріали та інструменти, визначати ряд послідовних операцій. Це сприяє розвитку уяви, планування своєї діяльності, яка включає здатність передбачати не тільки кінцевий результат, а й проміжний; цілеспрямовано будувати трудовий процес.

Сукупний аналіз досліджень з проблеми самостійності у побутовій праці показує, що самостійність розвивається при виконанні дітьми нескладних доручень по обслуговуванню себе і близьких людей; рівень самостійності пов'язаний з освоєнням соціального досвіду трудової діяльності, можливістю прояву дитиною суб'єктної позиції. Освоєння позиції суб'єкта праці забезпечує самостійність в мотивації, постановці мети, організації і здійсненні трудової діяльності, самоконтролі і самооцінці.

Величезна роль у формуванні самостійності старшого дошкільника належить грі. У дітей дошкільного віку вона становить основний зміст життя, виступає як провідна діяльність. Багато серйозних справ у дитини набувають форму гри. У неї втягуються всі сторони особистості: дитина рухається, говорить, сприймає, думає; в процесі гри активно працює її уява, пам'ять, посилюються емоційні і вольові прояви. В силу цього гра виступає як могутній засіб виховання (Л. Артемова, Л. Виготський, Р. Жуковський, Д. Менджерицька, Н. Михайленко, С. Рубінштейн, А. Усова, Ф. Фрадкіна, Д. Ельконін). Разом з тим, гра - це вільна і самостійна діяльність, що виникає за особистою ініціативою дитини, що відрізняється активним, творчим характером, високою емоційною насиченістю. У роботах педагогів і психологів підкреслюється, що гра виникає не спонтанно, як продукт індивідуальної творчості, а під впливом соціального оточення, в результаті засвоєння дитиною соціального досвіду. Саме в грі дитина «знаходить своє місце» в соціальному житті, діючи самостійно, незалежно від дорослого, згідно своїм інтересам і потребам; саме в грі вирішуються протиріччя між наростаючими потребами дитини в самостійності і його обмеженими можливостями.

У другій половині третього року життя гри відбувається значний стрибок, - в грі з'являється роль. Роль неодмінно пов'язана з взаємовідносинами людей. Тому її поява свідчить про зміну спрямованості свідомості дитини з предмета і дії з ним на того, хто діє, - на людину. Самостійність дітей на даному етапі розвитку гри проявляється в спробах об'єднання в грі різних вражень, в передачі свого ставлення до зображуваного. Розвиток сюжетно-рольової гри зазвичай йде від індивідуальної гри до ігор удвох з однолітком і врешті-решт до розгорнутої колективної гри з багатьма взаємопов'язаними ролями і сюжетними лініями. Така гра характерна для старших дошкільнят. Аналіз робіт показує, що самостійність дітей на даному етапі проявляється не тільки у виборі гри, але і в сюжетостворенні, в добровільності об'єднання з іншими дітьми, у свободі входження і виходу з гри, у відборі ігрового матеріалу, в умінні узгоджувати власні ігрові дії з діями партнерів по грі (А. Запорожець, Н. Короткова, Н. Михайленко, А. Усова, Д. Ельконін та ін.).

Таким чином, самостійність - постійно розвивається особистісна якість, першооснови якого закладаються в ранньому віці. Наявні наукові дані свідчать про те, що до кінця старшого дошкільного віку при педагогічно виправданих підходах виховання діти можуть досягти раніше описаних показників самостійності в різних видах діяльності: у грі, у праці, в пізнанні, в продуктивних видах діяльності. Кожна діяльність має своєрідне вплив на розвиток різних компонентів самостійності. Гра сприяє розвитку активності. Праця необхідний для формування цілеспрямованості, наполегливості та усвідомленості своїх дій. Продуктивні види діяльності сприяють незалежності дитини від дорослого, прагнення до пошуку адекватних засобів самовираження.

* 1. **Характеристика самостійності дітей дошкільного віку в образотворчій діяльності**

Виховання самостійної особистості - одна з актуальних задач педагогічної теорії і практики. Це відноситься до виховання самостійності і в образотворчій діяльності. На важливе значення образотворчої діяльності для всебічного виховання і освіти дитини вказувала ціла плеяда педагогів і психологів: Н. Ветлугіна [7], Г. Григорьєва [10], О. Дронова [15], Е. Ігнатьєв [18], Р. Казакова [20], Л. Компанцева [27], Т. Комарова [24], В. Котляр [30], В. Мухіна [38], Л. Парамонова [43], Г.Сухорукова [51], Е. Фльоріна [53], Н. Халезова [54] та ін., оскільки вона емоційна за характером, результативна, відображає враження дошкільника в образах, формах, фарбах, ритмічних сполученнях.

Значення образотворчої діяльності у вихованні та розвитку різних сторін особистості відзначали і зарубіжні вчені (Б. Джефферсон, Е. Крамер, В. Лоунфельд, У. Ламберт (США), К. Роуланд (Англія) та ін.)).

Коріння сучасних уявлень про роль образотворчої діяльності в розвитку особистості йдуть у філософію, яка є основою педагогічної думки. Ще Аристотель підкреслював, що заняття образотворчою діяльністю сприяють різнобічному розвитку особистості дитини, сприяють проявам активності, ініціативи, самостійності [36]. Про це писали видатні педагоги минулого: Я. Коменський, І. Песталоцці, Ф. Фребель.

Образотворчу діяльність стимулює комплекс мотивів: яскраві враження, емоційні переживання, інтерес до матеріалу, наслідування одноліткам та ін. Кожен з них актуалізується в тих чи інших ситуаціях, займаючи провідні позиції. Прагнення дитини реалізувати потребу спілкування з кимось із дітей актуалізує у неї бажання займатися тією ж діяльністю, якою зайнята значима для нього дитина. Тому виникає образотворча діяльність по наслідуванню і т. п. Однак провідним, головним мотивом поступово стає інтерес до предметів, явищ, подій, які дитина намагається зображати. У дошкільному періоді головний мотив образотворчої діяльності - потреба передати значущі предмети, явища, події, які здивували, зацікавили, вразили, порадували малюка в звичайному житті (Е. Ігнатьєв, Е. Флерина, Н. Сакуліна, Т. Казакова, Т. Комарова та ін.). Загалом, цей мотив залишається одним з провідних протягом всього дошкільного віку. Змінюється тільки його конкретний зміст: або це світ предметів і дії з ними; або це людина, його дії і взаємодії, взаємини з іншими людьми; або це подія, що хвилює дитину, розвиток якої вона представляє в малюнку ліплення, аплікації. Провідне ставлення дитини до світу («дитина - предмет», «дитина - дорослий») істотно визначає в дошкільному віці зміст не тільки провідною (ігровий), але і образотворчої діяльності (тему і задум).

На основі дієвих мотивів дитина вчиться ставити відповідну мету діяльності - зображення конкретного предмета, явища. Постановка мети конкретизується у визначенні теми зображення. Поступово дитина навчається утримувати поставлену мету і отримувати відповідний результат. Самостійність в образотворчій діяльності передбачає можливість використовувати її як відбивну діяльність. Це можливо якщо дитина, на думку Н. Сакуліної [47], має в своєму розпорядженні необхідний запас зорових образів, які формуються на основі уявлень. Перш ніж виконати роботу дитина повинна уявити предмет, його форму, основні частини, структуру, а також ситуацію, якщо має намір відобразити її. Зміст задуму залежать не тільки від здатності відтворювати уявлення, але і від їхнього вміння комбінувати в уяві, уявленні, а потім в малюнку, аплікації, ліплення. Однак має значення не тільки їх наявність, але якість уявлень, їх усвідомленість, узагальненість.

В образотворчій діяльності виділяються власне образотворчі дії. Оволодіння образотворчими діями передбачає освоєння дітьми комплексу знань, умінь і навичок, зокрема знання основних форм, особливостей будови, кольору, пропорційних відносин в предметі і між ними, знання способів зображення і вміння застосовувати їх в малюнку, ліпленні, аплікації. Залежно від змісту зображення (предмет, сюжет, візерунок) застосовуються знання, вміння і навички поділяються на необхідні для зображення предмета, сюжету, виконання візерунка. У структурі будь-якої, в тому числі образотворчого дії, є орієнтовна, виконавча і контрольно-оцінна частина.

Оволодіння дією означає оволодіння всіма його структурними компонентами. Орієнтовні дії - це оцінка поставленого завдання, дослідження умов її рішення, співвіднесення зі своїми можливостями, з відомими способами вирішення, вибір способу виконання. Виконавчі дії - виконання дій і досягнення результату. При цьому знання, вміння і навички слід віднести до виконавчої частини. Коли виконавчі дії сформовані, орієнтовні - згорнуті. Як констатує в своєму дослідженні «Розвиток довільних рухів» А. Запорожець [49], швидкість і якість освоєння нових дій залежать від характеру орієнтування дошкільників у завданні. Контрольно-оцінна частина передбачає контроль образотворчих дій підсумковий контроль.

Процес створення зображення неможливий без певних умінь і навичок. Засвоєння навичок і умінь в образотворчій діяльності сприяє розвитку сенсорних, розумових, трудових дій, які лягають в основу розвитку образотворчих дій. Для освоєння техніки кожного з видів образотворчої діяльності потрібен розвиток спеціальних рухів щодо їх сили, точності, темпу, спрямованості, плавності, ритмічності. Т. Комарова [24] детально розробила зміст і методику роботи з навчання дітей техніці малювання. У неї входять не тільки способи дій з різними матеріалами, а й освоєння різних рухів, регуляція їх по силі, темпу, амплітуді, ритму; збереження і зміна напрямків руху; поступове вдосконалення зорово-рухової координації цих дій.

Один з перших образотворчих ознак, що дозволяють дізнатися предмет, це форма. Процес освоєння цього вміння передавати форму досить тривалий. Спочатку збільшується кількість форм, які знають діти і передають в малюнку, ліпленні, аплікації. Поступово вимоги до точності передачі форми підвищуються: навчивши зображати узагальнену форму, близьку до геометричних фігур (кола, квадрата, прямокутника) і геометричних тіл (кулі, куба, конуса, циліндра), дітей вчать передавати характерну форму (наприклад, форма тіла рибки близька до овальної, але відрізняється від неї). Надалі дошкільнята зображують вже індивідуальну форму конкретної рибки. Подальше освоєння способу передачі форми пов'язано з зображенням варіативних форм (форма одна, різні пропорції).

Наступною образотворчою дією є передача будови предмета. Складність в передачі будівлі визначається кількістю частин і характером їх розташування. У ліпленні, аплікації будова передачі простіша. У малюнку набагато складніша, оскільки виправити малюнок без шкоди для виразності складно. Спочатку дітям доступно зображення, в якому частини розташовуються в простому чергуванні, симетрично. Більш складну будову - несиметричну (частини ліворуч, праворуч, зверху, знизу і т. п.) освоюються дитиною значно пізніше.

Третя образотворча дія - передача пропорції в предметі. У ліпленні, аплікації з готових фігур діти починають освоювати це вміння з другої молодшої групи. Спочатку їм пропонують дві частини: велику і маленьку. Потім збільшують кількість частин, однакових за формою, але різних за величиною або різних за формою і величиною. Передача пропорцій вимагає тонкого, точного, розчленованого і одночасно цілісного бачення зображення, гармонійно поєднаною роботи зору і рук.

Наступним завданням навчання дітей є передача кольору. Діти оперують кольором як засобом виразності, передаючи спочатку відносно постійний колір предметів (сонечко, ялинка тощо), а потім колір предметів, що не мають постійного забарвлення (будівлі, транспорт тощо), далі, колір предметів, що змінюють забарвлення.

Оволодіння вміннями розташування предметів на площині аркуша йде як по лінії кількісного накопичення, так і по лінії узагальнення. Дошкільнята не тільки опановують цими вміннями, а й навчаються використовувати їх в поєднанні, даючи багатогранну характеристику образу, вважаючи за краще окремі з цих засобів художньої виразності в якості основних. У зв'язку з цим намічається перший напрямок в роботі по вихованню самостійності - формування узагальнених способів зображення. Узагальнення способу зображення дає дитині свободу і надає самостійність у діяльності. Тим самим, дошкільник виявляє активність, ініціативу в збагаченні способів зображення, доповнюючи відомі образи деталями на основі вражень, вільного комбінування, варіювання способів зображення, самостійного застосування техніки.

Другий напрямок в освоєнні образотворчої діяльності на шляху самостійності - розвиток здатності до усвідомленого вибору, варіативного використання, доповнення відповідно до задуму. Збагачення зображення можливо на основі варіювання відомих графічних образів, а також на основі спостереження. Важливо при цьому розвивати у дітей здатність винаходити, знаходити свої неповторні способи зображення відповідно до задуму.

Третій напрям, яке освоюють діти - це контроль і самостійна оцінка способів дій і одержуваного зображення. Аналіз проміжних результатів сприяє формуванню вміння планувати, переконує дитини в необхідності дотримуватися певної послідовності при виконанні дій. Зіставлення результатів, одержуваних дітьми з тими, які пропонує педагог, або замислив сам дитина, допомагають дитині самостійно знаходити відповідь на питання: «що робити далі?». Це супроводжується пошукової або самостійною діяльністю, яка характеризується умінням ставити нову мету і знаходити способи її виконання без допомоги ззовні.

На зв'язок самостійності з творчістю вказує Н. Шибанова. У своєму дослідженні вона зазначає, що самостійність проявляється в загальних показниках самостійності і творчості: замислюванні змісту, умінні самостійно користуватися знаннями, уявленнями, практичними навичками в процесі малювання; активному, ініціативному ставленні до діяльності - процесу і результату. Так, автор вважає, що самостійність пов'язана з перетвореннями, які направляються на додаток до основного матеріалу шляхом використання особистого досвіду [55, 48].

У пряму залежність розвиток самостійності в образотворчій діяльності Т. Комарова [25] ставить від оволодіння технікою малювання. Вона вважає, що без освоєння рухових навичок і умінь сформувати самостійність у дітей неможливо. Для створення самостійного малюнка, з одного боку, необхідна наявність виразних уявлень про ті чи інші предмети і їх якостях, з іншого, вміння висловити ці уявлення в графічній формі, на аркуші паперу. «Самостійність буде розвиватися в міру оволодіння дитиною способами зображення і буде побудована не тільки на зоровому сприйнятті дій дорослого, але і на повторенні їх в умовах спеціально організованих вправ. В результаті багаторазових повторень рухів і сприйнятті зображення у дітей формуються узагальнені уявлення рухів, які полягають в тому, що зображення предметів однакової форми вимагає одних і тих же рухів. Узагальнені уявлення пов'язані з узагальненими вміннями. Це дуже важливий момент в навчанні рухів: без наявності такого узагальненого уявлення, дитина, як правило, не зможе перейти до самостійного зображення предметів і явищ навколишнього світу: вона буде чекати показу дорослого, педагога» [25, с. 24].

У дослідженні В. Зінченка відзначається, що у дітей з більш розвиненою мовою, моторикою, уявою, самостійність з'являється раніше, і динаміка її розвитку виражених. Самостійність в дослідженні розглядається як «якість особистості, що виявляється в процесі діяльності і передбачає єдність активної розумової діяльності і морально-емоційних зусиль, спрямованих на усвідомлення досягнення поставленої мети без допомоги дорослого» [17, с. 5]. Таким чином, структура самостійності включає інтелектуальні, морально-вольові, емоційні компоненти.

Образотворча діяльність дошкільників - процес не однорідний. Даний вид дитячої діяльності включає наступні види: малювання, аплікація, ліплення, конструювання, вивченням яких займалася плеяда педагогів В. Аванесова, З. Богатєєва, Н. Вакуленко, Д. Воробйова, І. Гусарова, О. Дронова, Т. Казакова, Т . Комарова, Л .Компанцева, В. Космінська, В. Котляр, Н. Курочкіна, Е. Лоотсар, Е. Рогалева, Е. Рябоконь, Н. Сакуліна, Л. Сірченко, Л. Скіданова, Е. Фльоріна, Н. Шибанова , Н. Халезова, та ін. і хоча дані дослідження не дозволяють визначити зміст самостійної аплікаційної діяльності і не розкривають механізмів її формування, в той же час цікаво розглянути ті акценти, які розставляють дослідники при вивченні аплікації у дошкільнят.

Аплікація - один з небагатьох продуктивних видів діяльності, характерних для дошкільного дитинства. Тим цінніше все новоутворене, що відбуваються в процесі роботи дитини над створенням аплікації і при використанні отриманого продукту. «Аплікація, на думку М. Гусакової, найбільш простий і доступний спосіб створення художніх робіт, при якому зберігається реалістична основа самого зображення. Це дає можливість широко використовувати аплікацію не тільки в оформлювальних цілях, але і для створення картин, панно, орнаментів тощо» [11, с. 5].

Дослідження в області вивчення дитячої аплікації було проведено ленінградською дослідницею І. Гусаровою і детально описано в книзі «Аплікація в дитячому саду» [12].

Дослідниця образотворчої діяльності молодших дошкільнят Т. Казакова [20], піддала вивченню своєрідність аплікації дітей 3-го року життя. Автор описує перехід від дозображувальної стадії до процесу створення дитиною відомих дорослими і дітьми предметів і явищ навколишнього світу. Аплікація, що вимагає виконання трьох елементів - вирізання, викладання і наклеювання ще не доступна дітям третього року життя. У той же час Т. Казакова запропонувала систему підготовки дітей до аплікаційної діяльності і описала методи, що дозволяють навчити малюка процесу викладання зображення.

Свій внесок в процес розуміння сутності і розробку методики навчання дошкільнят аплікації внесли українські педагоги Л. Скіданова і Л. Сірченко [49]. Їх робота пов'язана з вивченням декоративної аплікації, визначенням її змісту, способів заповнення геометричних форм візерунками і методикою навчання декоративної аплікації в різних вікових групах дошкільного закладу.

Навчання аплікації, на думку Д. Воробйової, Г. Григор'євої, Т. Доронової надає широкі можливості для формування у дітей самостійних умінь і навичок. В процесі аплікаційної діяльності діти користуються складними інструментами - ножицями, які вимагають досить високої координованості рухів обох рук і високого зорового контролю, привчаються до охайного наклеювання і вмінню тримати в чистоті своє робоче місце, що також має велике виховне значення для розвитку особистісних якостей дитини дошкільника.

Діти четвертого року життя мотивуються педагогом на аплікаційну діяльність через привабливі елементи зображень, які створює дорослий. Педагог ставить перед дитиною мету, демонструє зразки діяльності, які призводять до її реалізації.

Дошкільнята п'ятого року життя вперше виконують аплікацію в справжньому її вигляді, тобто вирізують, викладають і наклеюють зображення. Робота вимагає зусиль і певних умінь на них мотивує педагог дитини. Дошкільнята здатні ставити мету і реалізовувати її тими способами, з якими їх познайомив дорослий.

Старші дошкільнята позитивно реагують на привабливість результату і соціальне визнання їх діяльності. Педагог вдається до соціальних мотивів - надання допомоги, дарування, створення естетично привабливого середовища та інше.

Дошкільнята четвертого року життя вчаться приклеювати зображення до паперу. Знайомляться з необхідними інструментами, правилами їх використання і навчаються способам дії з ними. Протягом року діти вчаться наклеювати, починаючи від предметів одночастинних круглої форми, яка не вимагає координованих рухів до силуетних зображень з різною довжиною і товщиною деталей, коли дитину потрібно міняти напрям руху кисті, визначати необхідну кількість клею, точно і акуратно працювати з тонкими деталями і маленькими формами.

П'ятий рік життя - час вироблення вміння різати папір і вирізати більшість геометричних форм. Діти засвоюють два способи рухів - різані по прямій і вирізання округлих форм. Новий інструмент необхідний для вирізання та дошкільнята знайомляться з ножицями. Процес роботи з цим складним інструментом здійснюється протягом двох років.

Дошкільнята шостого року життя засвоюють раціональні прийоми вирізування: симетричне, з паперу складеної гармошкою, силуетне зображення. Все це пов'язано з комбінування двох способів вирізання, засвоєних в попередній віковій період. Засвоєння техніки вирізання з паперу дозволяє здійснити перенесення дій на нові аплікаційні матеріали - тканина, листя, солома тощо.

Образотворча діяльність здійснює передачу предметів і явищ навколишнього світу через колір, форми, величини, будову, пропорції. Ці образотворчі засоби поєднуються і реалізуються дітьми своєрідно на кожному віковому етапі. У молодшому дошкільному віці, в період навчання викладання зображення, педагог пропонує дітям для аплікації готові елементи, в яких їм уже визначені колір, форма, величина, останнє передбачає і наявність пропорційності зображення, таким чином, дитина зображує предмет, концентруючи увагу на будову.

Старші дошкільнята здатні до встановлення залежності між характером дій і якістю результату. Діти ретельно аналізують аплікаційний продукт, встановлюють недоліки, визначають способи їх усунення. Акцент переноситься на досягнення виразності. У такому віці у дошкільника сформовані виконавчі дії, контрольно-оціночні вміння, що свідчить про готовність діяти за власним бажанням задуму без провідної позиції дорослого в процесі аплікації.

Зображення предметів у ліпленні, з досліджень Н. Халезової, Н. Курочкіної [54], для дитини є більш простим завданням у порівнянні з малюванням. Тут вона має місце з реальним обсягом, їй немає потреби вдаватися до умовних засобів зображення. Передача руху в ліпленні також не доставляє дитині труднощів, оскільки основним виразним засобом ліплення є пластичність. У ліпленні передача руху здійснюється більш продуктивно, ніж в аплікації і малювання.

Отже, образотворча діяльність дає можливість для включення дитини в процес пізнання, переробки та актуалізації минулого досвіду, застосування його в нових умовах діяльності, вимагає тісної взаємопроникнення інтелектуальних, вольових якостей особистості в просуванні дитини до результату. Прояви самостійності в образотворчій діяльності пов'язані з перетвореннями, які направляються на додаток до основного завдання, використанням особистого досвіду, пошук виразних засобів, необхідних для передачі образної характеристики предмета або явища.

Підводячи підсумок, ми можемо уточнити визначення самостійності у старших дошкільників в образотворчій діяльності. Самостійність - якісна характеристика образотворчої діяльності, що виявляється в умінні старшого дошкільника на основі особистого досвіду визначати мету, планувати послідовність дій, вибирати засоби і способи виконання образотворчих дій, здійснювати при цьому самоконтроль діяльності і давати оцінку готовому продукту без допомоги дорослого.

Таким чином, можна констатувати, що образотворча діяльність містить великі потенційні можливості для виховання самостійності у старших дошкільників. Цінним є не кінцевий результат, а розвиток дитини як суб'єкта діяльності (формування цілеспрямованості діяльності, упевненості в своїх силах, самоідентифікація в творчій роботі та ін.). Більше того, образотворча діяльність, (аплікація), зокрема, містить всі компоненти діяльності і може з успіхом використовуватися в плані виховання самостійності дошкільників. Саме тому ми і зупинили свій вибір на аплікації, як базової діяльності при формуванні самостійності у дітей дошкільного віку в образотворчій діяльності.

**Розділ 2**

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ АПЛІКАЦІЇ)**

**2.1. Аналіз рівнів самостійної діяльності у дошкільників в аплікації**

Метою дослідно-педагогічного вивчення було визначення рівнів самостійності у старших дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації) і факторів їх розвитку.

Відповідно до мети завданнями констатуючого експерименту були:

1) розробка критеріїв, показників, рівневих характеристик самостійності старших дошкільників в аплікаційній діяльності;

2) визначення вихідного рівня самостійності старших дошкільників в образотворчій (аплікаційної) діяльності;

3) визначення організаційно-педагогічних основ, що забезпечують ефективне виховання самостійності у старших дошкільників в аплікаційній діяльності.

Організація і проведення експерименту. Констатуючий експеримент включав діагностичний зріз визначення вихідних рівнів самостійності в образотворчій діяльності у дітей п'ятого року життя (середній дошкільний вік) і проводився він у кінці навчального року в квітні-травні 2020 року.

В кінці експерименту, що констатує були розроблені організаційно-педагогічні основи, які забезпечували ефективність виховання самостійності у старших дошкільників.

Дослідження здійснювалося за допомогою спеціально підібраних методів: спостережень за самостійністю старших дошкільників на заняттях і в процесі самостійної художньої діяльності, індивідуальних бесід з дітьми в ході виконання ігрових завдань, аналізу продуктів аплікаційної діяльності, анкетування дошкільних працівників, аналізу планів освітньої роботи і занять з аплікації, а також аналізу предметно-просторового середовища. Метод спостереження був використаний для вивчення вихідного рівня самостійності дітей і для вивчення характеру організації та керівництва педагогами аплікаційної діяльності, визначення стилю взаємодії педагога з дітьми. Метод бесіди дозволяв виявити мотивацію до аплікації, здатність до цілепокладання і планування своїх дій для отримання результату. Метод аналізу продуктів аплікаційної діяльності сприяв виявленню навичок самоконтролю і самооцінки, і педагогічної оцінки. Метод анкетування педагогів дозволяв з'ясувати розуміння педагогами поняття самостійність, виявлення форм і методів її виховання.

Не менш важливими були: аналіз занять з дітьми з аплікації, самостійної художньої діяльності, планів виховної освітньої роботи, предметно-просторового середовища, оскільки дозволяли виявити форми і методи організації самостійної діяльності в старшому дошкільному віці, визначити стиль взаємин педагогів з дітьми, умови для здійснення самостійної діяльності дітей.

Для визначення самостійності дошкільників в аплікації використовувалися компоненти, виділені нами на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень, результатів дослідно-експериментальної роботи, розуміння складної структури самостійності: цільової або мотиваційний; змістово-виконавчий, процесуально-регулятивний, оціночно-результативний (рис. 2.1.).

Самостійність дошкільників в аплікації

Мотиваційно-ціловий

Змістово-виконавчий

Процесуально-регулятивний

Оціночно-результативний

- мотив діяльності;

- мета діяльності.

- планування етапів роботи, дій;

- вибір раціональних способів, засобів здійснення цілей;

- технічні вміння і навички.

- регуляція діяльності (проміжний контроль);

- зіставлення і порівняння результатів у ході діяльності;

- самоконтроль.

- регуляція діяльності (проміжній контроль);

- зіставлення и порівняння результатів у ході діяльності;

- самоконтроль.

Рис.2.1. Структура самостійності дошкільників в аплікації

Ці компоненти і показники тісно пов'язані між собою і дозволяють охарактеризувати прояви самостійності в аплікаційній діяльності досить повно. Критеріями самостійності старших дошкільників в образотворчій (аплікаційній) діяльності, з урахуванням її специфіки ми обрали:

- мотивацію і цілепокладання, спрямованість аплікаційної діяльності на результат;

- здатність до попереднього планування і організації аплікаційної діяльності, пошук коштів реалізації мети, володіння різними видами і способами аплікації, аплікаційної технікою, вміння дітей діяти без допомоги дорослого при виборі змісту, засобів і способів виконання аплікаційних завдань;

- готовність здійснювати самоконтроль і оцінку результату відповідно до задуму, прояв активності та ініціативи як в процесі аплікаційної діяльності і при оцінці своїх дій. Компоненти, критерії та показники самостійності в аплікації представлені в таблиці 2.1.

*Таблица 2.1*

**Компоненти і критерії самостійності в аплікації**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компоненти | Критерії | Показники |
| Мотиваційно-цільовий | - свідомість і обгрунтування мотивації;  - постановка і усвідомлення мети | - виявляє зацікавленість діяльністю;  - усвідомлює (обґрунтовує) мотиви власної діяльності;  - ставить цілі |
| Змістово-виконавчий | - планування етапів, дій;  - підбір раціональних засобів, матеріалу, змісту, способів досягнення мети;  - аплікаційні вміння і навички при виконанні дій | - визначає послідовність дій відповідно до мети;  - здійснює пошук матеріалу, змісту, техніки відповідно до мети;  - в достатній мірі володіє аплікаційними вміннями і навичками |
| Процесуально-регулятивний | - регуляція діяльності (проміжний контроль дій);  - зіставлення і порівняння результатів у ході діяльності;  - дії самоконтролю | - знаходить і виправляє допущені помилки (здійснює корекцію діяльності);  - захоплюється готовим продуктом з намірами його використання |
| Оціночно-результативний | - зіставлення результатів з вихідним наміром (задумом);  - самооцінка;  - контроль якості готового продукту (підсумковий контроль) | - порівнює результати з вихідним наміром;  - оцінює себе як діяча;  - адекватно оцінює свою роботу |

При встановленні вихідного значення мотиваційно-цільового компонента, ми керувалися наявністю у дитини показників: усвідомлення і обгрунтування мотивів діяльності; постановка і усвідомлення цілей.

Таким чином, *мотиваційно-цільовий компонент* розглядався нами як система потреб, мотивів і цілей, що дозволяють дитині самостійно втілити будь-який зміст в аплікаційній діяльності та отримати відповідний результат.

Згідно з цією характеристикою нами були виділені його рівні: низький, середній, оптимальний, високий. Кожен рівень характеризувався на основі вище зазначених показників.

Низький рівень характеризувався відсутністю зацікавленості даним видом діяльності, безпорадністю в постановці мети, відсутністю обґрунтування мотивів діяльності або тимчасовим прийняттям мети (нагадування мети дорослим), потрібна додаткова стимуляція з боку дорослого.

Середній рівень характеризувався частковим усвідомленням цілей і здатністю мотивувати власну діяльність за допомогою дорослого.

Оптимальний рівень проявлявся в здатності до постановки і реалізації мети, мотивування своїх дій.

Високий рівень характеризувався високою вмотивованістю дій, самостійної постановкою і усвідомленням мети діяльності для отримання результату.

*Змістово-виконавчий компонент* розглядався нами як система доцільних, що ведуть до поставленої мети дій. При визначенні вихідного рівня змістово-виконавчого компонента нами були виділені показники: вміння планувати етапи роботи, аплікаційні дії; вміння знаходити оптимальні засоби і визначати способи здійснення цілей; володіння технічними навичками і вміннями в аплікації. І визначені його рівні: низький рівень характеризувався відсутністю вміння планувати етапи аплікаційного процесу і дії, невмінням відібрати потрібний для роботи матеріал, вибирати засоби і способи для здійснення мети, відсутністю сформованих аплікаційних навичок і умінь, вміння і навички сформовані не до кінця.

Середній рівень включав здатність до планування аплікаційних дій, самостійний пошук окремих матеріалів та інструментів за допомогою (підказкою) дорослого. Вміння і навички сформовані, іноді допускаються деякі помилки при виконанні.

Оптимальний рівень виявлявся в умінні планувати діяльність, самостійно відбирати матеріали та інструменти, необхідні для майбутньої діяльності. Для дитини характерно добре володіння навичками і аплікаційними вміннями.

Високий рівень змістово-виконавчого компонента характеризувався самостійним плануванням роботи, ретельною організацією свого робочого місця і раціональним підбором усього необхідного матеріалу і устаткування для здійснення своїх цілей. Аплікаційні навички та вміння точні, чіткі, відпрацьовані.

У поняття *процесуально-регулятивного компонента*, ми вкладали систему дій зіставлення, порівняння для формування вміння планувати, дотримуватися певної послідовності дій, здійснювати їх корекцію. При визначенні вихідного рівня процесуально-регулятивного компонента, ми використовували показники: вміння регулювати свою діяльність, встановлювати зв'язки між характером дії і одержуваних від нього результатом (проміжний контроль); вміння зіставляти і порівнювати результати з вихідним задумом або метою; здійснення самоконтролю (контролюючі та коригувальні дії).

У зв'язку з цим ми виділили такі рівні: низький рівень характеризувався відсутністю вміння здійснювати проміжний контроль, недостатньою регуляцією діяльності, встановленням зв'язку між характером дії і одержуваним від нього результатом. Дитина не здатна порівнювати і зіставляти результати. Самоконтроль відсутній.

Середній рівень передбачав дії самоконтролю за допомогою або підказкою дорослого, проміжний контроль сформований не до кінця.

Оптимальний рівень проявлявся в умінні зіставляти порівнювати, здійснювати корекцію дій в процесі виконання аплікаційних дій при незначній допомозі ззовні. Самоконтроль сформований.

Високий рівень характеризувався хорошим володінням проміжного контролю (сам знаходить і усуває помилки, неточності), дії самоконтролю сформовані. Здійснюються без допомоги ззовні.

*Оціночно-результативний компонент*, на наш погляд, включав систему оцінювання результату з вихідним наміром (підсумковий контроль), оцінку себе як діяча, статичної і технічної оцінки діяльності. І включав в себе: вміння співвіднести отриманий в аплікаційній діяльності результат з вихідним наміром (підсумковий контроль); самооцінку; статичну і технічну оцінку готового продукту. Відповідно до цього ми виділили: низький рівень характеризувався відсутністю вміння співвіднести отриманий результат з вихідним наміром (чи то робота за задумом, за поданням або сприйняттям), часто байдужістю до своєї роботи.

Середній рівень передбачав наявність вміння співвіднести отриманий результат з вихідним наміром, як відповідний або невідповідний, тільки за допомогою дорослого, або часткове співвідношення, не адекватною самооцінкою.

Оптимальний рівень характеризувався умінням співвіднести отриманий результат з вихідним наміром, (здійснює оцінку роботи сам, або шляхом порівняння із зразками дорослого або роботами інших дітей), адекватною самооцінкою.

Високий рівень передбачав адекватне оцінювання роботи (задоволений, незадоволений, порівнює результат з задуманим, прагне залучити до роботи увагу, обігрує її, призначає, дарує кому-небудь, збирається взяти додому, використовувати в інший діяльності та ін.). Самостійно співвідносить отриманий результат з вихідним наміром (самостійно знаходить помилки, неточності). Самостійно оцінює свої зусилля для досягнення мети, адекватно оцінює себе як діяча.

Методика експерименту, що констатує передбачала спостереження за проявами самостійності у старших дошкільників в образотворчій діяльності протягом місяця на заняттях з аплікації та в процесі самостійної художньої діяльності (схд), а також бесіди з дітьми.

**Методика 1. Безпосереднє спостереження за самостійною художньою діяльністю дітей. Бесіда з дітьми.**

**Мета:** виявити наявність бажання займатися аплікаційної діяльністю без використання стимуляції

**Процедура проведення.** Для визначення мотиваційно-цільового компонента і його показника - бажання займатися аплікацією, в перший тиждень експериментатор спостерігав, вдаються діти до даного виду діяльності без спеціальної організації.

**Методичний коментар.** У картах спостережень (таблиця 2.2) фіксувалося кількість звернень дітей до цього виду діяльності за бажанням, зміст аплікаційних робіт (предметна, сюжетна, декоративна), кількість робіт по раніше вивченим способам зображення, кількість робіт з внесенням доповнень, деталей, використання виразних засобів, для виконання задуманого. Фіксувалися використання матеріалів та інструментів (один або в декількох поєднаннях), дії самоконтролю під час виконання роботи, а також оцінка готового продукту і намір його подальшого використання (як сувенір, подарунок, атрибут до гри, прикраси тощо). При цьому експериментатор не готував робоче місце дитини, а надавав йому можливість відібрати все необхідне обладнання і матеріал, визначити вид і зміст аплікації. Після спостережень всім дітям, незалежно від участі в процесі аплікаційної діяльності задавалися питання:

- Ти любиш заняття аплікацією?

- Що ти любиш зображати?

- Як можна використовувати отримані аплікаційні зображення?

Отримані дані спостережень фіксувалися в картах проявів самостійності кожної дитини і протоколах бесід (таблиця 2.3).

*Таблиця 2.2*

**Карта проявів самостійності старшими дошкільниками при вивченні бажання займатися аплікаційною діяльністю**

**(В 1 тиждень спостереження)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ім'я дитини | Кількість заертань до аплікації | Кількість створених аплікацій за тиждень | Зміст аплікації (предметна, сюжетна, декоративна) | Використання аплікаційного матеріалу | Використання роботи в подальшій організації життєдіяльності | Самоконтроль, (проміжний) | Аналіз роботи, самооцінка (підсумковий контроль) |

**Методика 2. Вузькоспеціалізоване спостереження педагогічного процесу з прихованою позицією спостерігача**

**Мета:** виявити наявність бажання займатися аплікацією за допомогою зовнішніх стимулів.

**Процедура проведення**. У другий тиждень на чільне місце викладався незвичайний матеріал: інші види паперу (кольорові паперові серветки, оксамитовий папір, кольорова пакувальна бумага і т. п.), природний матеріал, тканина, вата, засушені рослини, насіння тощо.

**Методичний коментар**. У діагностичних картах фіксувалася кількість звернень до даного виду діяльності, матеріали, які спонукають дітей до діяльності, а також кількість звернень до вихователя - непряме керівництво (за порадою з приводу використання матеріалу, за порадою з визначення вмісту роботи, за вказівкою з приводу способів дій, з метою поліпшення якості готового продукту, з приводу його використання в життєдіяльності). Дані фіксувалися в таблиці 2.3.

*Таблиця 2.3*

**Карта проявів самостійності у дошкільнят в аплікації при непрямому керівництві вихователя (у 2 тиждень спостереження)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ім’я дитини | Самоконтроль | Кількість звертань до вихователя | | | |
| З приводу використання матеріалу | За порадою щодо визначення змісту роботи | З приводу способу дії | З приводу використання готового продукту |
| (проміжний, підсумковий) |

**Методика 3. Безпосереднє спостереження за самостійною художньою діяльністю. Бесіда з дітьми.**

**Мета:** визначити мотивацію і вміння дітей ставити мету при виконанні завдання.

**Процедура проведення**. Для визначення показників самостійності таких як мотивація, постановка і усвідомлення мети, дітям пропонувалося виконати завдання «Виріж і наклей, що хочеш» (предметне, сюжетне, декоративне - на вибір дитини). Після виконання першого завдання дітям задавалися питання (Розкажи, що ти виконав? Для чого? Чому ти використовував таку форму, (колір) для її зображення? Кому призначена твоя робота?).

**Методичний коментар.** Оцінка мотивації і постановки мети здійснювалася після виконання завдання і бесіди.

**Методика 4. Вузькоспеціалізоване спостереження з відкритою позицією спостерігача і бесіда з дітьми.**

**Мета:** визначити вміння планувати аплікаційний процес, організовувати своє робоче місце, володіння аплікаційними вміннями і навичками.

**Процедура проведення:** для виявлення змістово-виконавчого компонента і його показників на четвертому тижні експериментатор пропонував дітям виконати завдання: «Навчи ігровий персонаж виконувати аплікацію». При цьому педагог вдавався до ігрової мотивації: «Наш Івасик дуже хоче навчитися виконувати аплікацію, так само це робиш ти. Ти ж вмієш виконувати аплікацію і знаєш, як потрібно правильно робити. Ти ж допоможеш йому навчитися?». Якщо виникали труднощі, дитині додатково задавалися питання:(Як будеш виконувати завдання? Що робитимеш спочатку, що потім? Який матеріал потрібен для роботи? Як потрібно працювати з ножицями? **Методичний коментар**. При виконанні цього завдання враховувалося вміння дитини самостійно планувати майбутнє зображення, визначати вид аплікації, продумувати композицію, відбирати необхідні аплікаційні матеріали та інструменти для реалізації задуманого відповідно до виду і техніки виконання роботи, визначати етапи аплікаційної діяльності, намітити план дій (спочатку вирізати, потім викласти в певній послідовності зображення і після цього наклеїти).

Виконання цього завдання дозволяло в повній мірі визначити володіння навичками і вміннями аплікаційної діяльності (таблиця 2.4).

*Таблиця 2.4*

**Карта проявів самостійності при визначенні змісту роботи, плануванні та оцінці аплікаційної техніки**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ім’я дитини | Знання правил роботи з ножицями | Вирізання нескладних форм шляхом зрізання кутів | Різання по прямій, по діагоналі | Закруглення кутів у квадрата | Різання круглої та овальної форми з квадратів і прямокутників | Планування аплікаційних дій | Підбір матеріалів та інструментів | Аплікаційна техніка | Композиція |

**Методика 5. Вузькоспеціалізоване спостереження з відкритою позицією спостерігача**

**Мета:** виявити вміння самостійно оцінювати готову роботу і себе як діяча.

**Процедура проведення.** Для виявлення оціночно-результативного компонента і його показників: дитині пропонувалося оцінити виконану готову роботу і себе як діяча, помістивши її у відповідному ряду виставки: у верхньому ряду - для кращих робіт, в середньому - для хороших, в нижньому (для не дуже хороших, в яких допущені помилки).

**Методичний коментар:** при виконанні завдань, фіксувалося кількість звернень до вихователя - непряме керівництво: за порадою з приводу використання матеріалу; визначення змісту роботи; за вказівкою з приводу способу дій; з метою поліпшення якості готової роботи; з приводу її використання в життєдіяльності.

Таким чином, методика передбачала аналіз аплікаційного процесу і готового продукту аплікаційної діяльності, починаючи від визначення мети, розгорнутого планування, виконавчих дій до отримання та оцінки результату діяльності.

При вивченні та аналізі самостійної художньої діяльності ми звертали увагу на наступні моменти: зв'язок самостійної аплікаційної діяльності з іншими видами дитячої діяльності; форми організації діяльності (індивідуальна, групова, колективна, спільна з вихователем); місце і час в режимі дня старших дошкільників; місце організації діяльності; предметно - розвиваюче середовище; кількість учнів, які здійснюють самостійну діяльність дітей, хронометраж (тривалість) діяльності окремих дітей; з чиєї ініціативи виникає діяльність? захопленість зацікавленість дітей діяльністю; зміст, тематика і різноманітність готових робіт; джерела виникнення тим, задумів (враження від навколишнього життя, з особистого досвіду, від сприйняття картин, зразків); характер педагогічного керівництва з боку вихователя, непрямі прийоми керівництва: гнучкий підхід до дітей; створення доброзичливої ​​творчої атмосфери в групі; прийоми розвитку художньо-творчих здібностей на різних етапах діяльності: на етапі створення задуму, при відборі художнього матеріалу, при реалізації задуму, при оцінці робіт, співтворчість вихователя і дітей, спільна художня діяльність, ігрові прийоми керівництва, індивідуальна робота з дітьми; якість дитячих робіт (виразність, оригінальність, грамотність, охайність виконання, творчі прояви), порівняння з дитячими роботами, виконаними на заняттях; прояв інтересу дітей до результату роботи (показують дітям, дорослим, розглядають, обмінюються враженнями, використовують результат в інших видах діяльності), ставлення вихователя до результату діяльності.

В ході спостереження за аплікаційною діяльністю використовувалися зведені діагностичні карти, які заповнювалися за допомогою умовних позначень (див. таблицю 2.5).

*Таблица 2.5*

**Діагностична карта визначення самостійності у дошкільнят в аплікаційній діяльності**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Діти | Общие умения | | | | | | | Специальные умения | | |
| Постановка мети | Мотивація | Відбір необхідних матеріалів і інструментів | Организація робочого місця | Планування дій | Культура діяльності | Оцінка якості готової продукції | Апплікаційні дії | Дії самоконтролю (проміжний, підсумковий) | Різні техніки аплікації |
| 1 | Артем | 0 | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| 2 | Марина | + | + | + | + | + | + | + | + | + | + |

Умовні позначення:

(О) - відмова від діяльності;

(-) - не освоїв дії, не опанував уміннями, низька якість роботи;

(\*) - опановує за допомогою дорослого, при додатковій стимуляції,

якість виконання середня;

(×) - опанував, освоїв, але не до кінця, робить помилки, достатнє володіння навичками і вміннями;

(+) - самостійне володіння навичками, вміннями, висока якість виконання.

Аплікаційні уміння і навички визначалися за наступними показниками: вміння і навички користування аплікаційними матеріалами і інструментами; вміння і навички різання ножицями по прямій, одним рухом ножиць, різання по прямій з просуванням вперед; вміння і навички різання по діагоналі, вміння закругляти кути у прямокутника; вміння і навички вирізання округлих форм; вміння зрозуміло передавати в аплікації зміст; вміння користуватися аплікаційними техніками (симетрична, силуетна, модульна аплікація).

Таким чином, в процесі спостереження за аплікаційною діяльністю при організації самостійної художньої діяльності і просто за бажанням дітей під час вільного часу визначалася здатність до цілепокладання, оцінювалися уміння дітей і аплікаційна техніка в цілому, здатність здійснювати регуляцію діяльності, здійснювати самоконтроль і оцінку результату. Експериментатором фіксувалися самостійні дії по всім перерахованим вище параметрам, а також здатність до перетворення, яка спрямована на доповнення до основного матеріалу, внесення і використання особистого досвіду, пошук нових засобів і способів досягнення цілей. Методи дослідження і способи фіксації проявів самостійності в аплікації представлені в таблиці 2.6.

*Таблиця 2.6*

**Методика вивчення рівнів самостійності в аплікаційній діяльності**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Компоненти | Критерії | Методи дослідження | Способ фіксації |
| Мотиваційно-цільовий | * мотивацфія; * постановка мети | - спостереження у процесі схд і життєдіяльності дітей в групі,  - індивідуальні бесіди | Протоколи бесід, схеми, карти аналізу проявів самостійності |
| Змістово-виконавчий | - планування дій;  - відбір раціональних засобів, матеріалів, змісту, способів досягнення мети;  - аплікаційні вміння і навички | - аналіз виконання експериментальних ігрових завдань з аплікації;  - спостереження процесу виконання;  - аналіз дитячих аплікаційних робіт | Протоколи бесід, диагностичні карти |
| Процесуально-регулятивний | - регуляція діяльності; (проміжний контроль дій);  - зіставлення і порівняння результатів;  - самоконтроль | - спостереження;  - аналіз контролю дій дитини в процесі виконання завдань | Карти аналізу, схеми |
| *Продовження таблиці 2.6* | | | |
| Оціночно-результативний | - зіставлення результатів з вихідним наміром;  -  самооцінка;  статична і технічна оцінка (контроль якості готової продукції) | - вивчення продуктів аплікаційної діяльності дітей;  - аналіз самооцінки (індивідуальні бесіди);  - аналіз дитячих робіт (індивідуальні бесіди) | Карти аналізу, протоколи бесід |

Результати бесіди показали, що багатьом дітям подобається працювати з папером на спеціально організованих заняттях, але займаються аплікацією у вільний час лише 7 дітей. Решта дітей вважають за краще будувати з іграшкового конструктора «Лего», малювати, грати, розглядати книги, альбоми, складати пазли. Займаються аплікацією іноді вдома 9 дітей. Лише 6 дітей з 180 (3,3%) розповіли, що виразують іграшки і прикраси для новорічної ялинки разом з батьками, роблять декоративні листівки і подарунки до дня народження членів сім'ї. В ході бесіди з дітьми з'ясувалося, що дівчатка, в основному, люблять зображувати яскраві незвичайні квіти, візерунки і прикраси тарілок, фартухів, шарфиків, скатертин тощо, а хлопчики - фігурки, тварин, військову техніку. В ході подальшої бесіди з приводу використання аплікаційних матеріалів і знань про них з'ясувалося, що у багатьох дітей є уявлення про матеріали та інструменти, а також способи їх використання. «На папері можна писати, малювати», «В папір можна що-небудь загортати». Але мають уривчасті уявлення про її властивості, тому що не роблять потрібної кількості дій з нею (м'яти, рвати, згинати, шарудіти і т.д.). Практично ніхто з дітей не назвав такої властивості паперу, як розмокання у воді і подальше її використання (з розмокшого паперу можна ліпити). Типові висловлювання дітей: «З паперу роблять багато хороших, гарних речей (книжки, зошити, листівки, журнали, газети). Можна листи писати або малювати». «На папері можна писати, малювати фарбами, олівцями, фломастерами, навіть крейдою, тушшю». «Папір можна розрізати. Скласти навпіл і ще раз розрізати». «Папір можна розірвати. Легко рветься тонкий папір, а картон не дуже», «Кольоровий папір використовують для аплікації», «В папір можна щось загортати. Наприклад, квіти в пакувальний папір». Діти знають і інструменти, необхідні для аплікації і називають правила роботи з ними.

Отримані дані показали, частина дітей виявляють інтерес до цього виду діяльності, навіть якщо вона не організована педагогом спеціально. І хоча кількість звернень до аплікації в перший тиждень було всього 6,1% або 11 хлопців від загальної кількості випробовуваних.

Кількість усіх виконаних аплікаційних робіт - 14, оскільки троє з 11 дітей виконали по дві роботи. У перший тиждень (за бажанням) діти виконували предметну аплікацію. Дві дитини вибрали інші види аплікації - сюжетну і декоративну. Яскраву зацікавленість виявляли до аплікаційної діяльності 4% від загальної кількості піддослідних. Вони захоплено працювали, створюючи предметні і декоративні зображення. У ході бесіди з ними з'ясувалося, що 4 дитини виконують свої роботи в подарунок - мамі, бабусі, братику - у них сьогодні день народження. 7 дітей мотивували створення своїх робіт утилітарно: «Візьму собі». 2% дітей виконували роботу з меншою зацікавленістю - відволікалися.

*Таблиця 2.7*

**Карта вивчення зацікавленості аплікацією**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Ім’я дитини | Кількість заернень до аплікації | Кількість створюваних аплікацій за тиждень | Види аплікацій (предметна, сюжетна, декоративна) | Використання аплікаційного матеріалу | Використання роботи у наступній організації життєдіяльності | Самоконтроль (проміжний контроль) | Аналіз роботи, самооцінка (підсумковий контроль) |
| Алла | 1 | 1 | Предметна | Кол.папір, ножиці | Подарунок | + | + |
| Денис | 1 | 1 | Сюжетна | Те ж саме | Собі | + | + |
| *Продолжение таблицы 2.8* | | | | | | | |
| Варвара | 2 | 2 | Предметна | Те ж саме | Дві– собі | + | + |
| Аміна | 1 | 1 | Декоративна | Те ж саме | Подарунок | + | + |
| Лера | 2 | 2 | Предметна | Те ж саме | Собі | + | + |
| Кирило | 1 | 1 | Предметна | Те ж саме | Собі | + | + |
| Жанна | 1 | 1 | Предметна | Папір | Собі | + | + |
| Артур | 1 | 1 | Предметна | Шматочки паперу | Собі | + | + |
| Юля | 2 | 2 | Декоративна | Кол.папір | Одна – дляприкрашання групи, друга – для гри | + | + |
| Ксенія | 1 | 1 | Декоративна | То же | Подарунок | + | + |
| Аліса | 1 | 1 | Декоративна | То же | Подарунок | + | + |

Ми відзначили, що при створенні аплікаційних робіт діти використовували лише кольоровий папір і ножиці, які не вдавалися до використання інших аплікаційних матеріалів (вата, серветки, фантики, природний матеріал тощо). У бесіді з дітьми були виявлені додатково ще 6 дітей, у яких є бажання займатися даним видом діяльності, хочуть навчитися, але, не володіючи в достатній мірі аплікаційними навичками і вміннями, вважають за краще інші види продуктивної діяльності. При більш детальному з'ясуванні, діти мотивували відповідь тим, «що вийде недобре», або «не вийде» зовсім».

У другий тиждень кількість звернень до аплікації зросла майже вдвічі, оскільки з'явилися зовнішні стимули (новизна, яскравість, незвичайність).

Відбираючи матеріали для роботи, звернулася до вихователя з приводу використання вати. У своїй роботі колаж «Осінній ліс», використовувала вату для пухнастих хмар, зображення дерев, птахів, які вона вирізала з листівок. Робота вийшла дуже виразною.

Зросла кількість сюжетних аплікацій - стало 14, декоративних аплікацій стало 6, предметних - 5. Збільшилася кількість звернень до вихователя з визначенням вмісту роботи, з приводу визначення способу дій, з приводу внесення доповнень і використання готового продукту в подальшій життєдіяльності дитини. Різноманітніше стала тематика дитячих робіт: «Осінні квіти», «Клоуни в цирку», «Дари осені», «Жар-птиця», «Осінній ліс», «Стрекоза», «Метелики на лузі», «Осінній натюрморт», «Золотий півник», «Чарівний будиночок». Збільшення звернень до аплікаційної діяльності свідчить про виникнення інтересу до зовнішніх стимулів, а значить до нового змісту аплікаційної діяльності.

При вивченні мотивації намітилися джерела позитивної мотивації, які ми згрупували за ознаками привабливості даного виду діяльності, соціальний мотив, мотиву участі у спільній з іншими дітьми аплікаційній діяльності, пізнавального мотиву (хочу навчитися опанувати аплікаційними прийомами, технікою), утилітарний мотив (мені це потрібно), мотив позитивної оцінки з боку дорослого, задоволення ігрового інтересу і відсутність мотиву (таблиця 2.8).

*Таблиця 2.8*

**Вивчення мотивації самостійної аплікаційної діяльності**

**у старших дошкільників**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Привабливість даного виду діяльності | Соціальний мотив | Пізнавальний мотив | Мотив участі у спільному аплікаційному процесі | Утилітарний мотив | Мотив наслідування | Мотив позитивної оцінки дорослого | Задоволення ігрового інтересу | Відсутність мотиву |
| 9,4% | 6,7% | 8,3% | 10% | 14,4% | 13,3% | 12,7% | 8,6% | 16,1 % |

Наведені в таблиці 2.8 дані свідчать про превалювання утилітарного мотиву: 26 дітей (14,4%). Це свідчить про те, що аплікаційна діяльність, вірніше її результати не спрямовані на інших людей, дитина виконує роботу для себе і її мало турбує схожість своєї роботи зі зразком. 23 дитини (12,7%) вказали на бажання бути позитивно оціненим вихователем, що свідчить про те, що в основі лежить прагнення поділитися переживаннями з дорослим, залучити його до власного переживання. 17 дітей (9,4%) цікавлять сама аплікаційна діяльність. Найбільш яскраво це проявляється не стільки в результатах роботи, скільки в заявлених темах аплікаційних робіт. Як видно з цієї ж таблиці, незначна кількість дітей послалися на соціальний мотив: 12 дітей (6,7%) виконали роботи в подарунок мамі, братику, бабусі, малюкам, для прикраси і т. д. Незначна кількість дітей вказала на пізнавальний мотив («хочу навчитися, як дорослий, як одноліток»), що становить 15 дітей (8,3%). Спостерігався мотив наслідування у 24 дітей (13,3%.). Ці діти повторили роботи однолітків в процесі виконання роботи за задумом. Причому обгрунтувати мотив діти не могли. На ігровий мотив вказали 16 хлопців (8,6%). На утилітарний мотив вказало 26 дітей (14,4%). На мотив участі в загальній аплікаційної діяльності вказало 18 дітей, що становить (10%) від загальної кількості. Відсутність мотиву і його обгрунтування спостерігалося у 29 дітей (16,1%).

При вивченні постановки мети - зображенні предмета або явища, яке конкретизувалася у визначенні теми зображення, ми не спостерігали жодної дитини, самостійно ставлять і усвідомлюють до кінця мету діяльності (див. Табл. 2.9).

*Таблиця 2.9*

**Вивчення постановки мети і її усвідомлення в процесі самостійної аплікаційної діяльності (кількість дітей)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Самостійна постановка, утримання та усвідомлення мети | Постановка мети за допомогою вихователя | Часткове усвідомлення і утримання мети | Мета тимчасова, нестійка | Неприйняття мети, не усвідомлення мети |
| - | 13 | 16 | 69 | 82 |

Ставлять за мету і реалізують її за допомогою вихователя 13 дітей (7,2%). Частково усвідомлюють мету діяльності 16 дошкільнят (8,8%). Тимчасова, нестійка мета спостерігалася у 69 дітей, що становить 38% від загальної кількості дошкільнят. Ці діти часто відволікалися, змінювали мету у процесі виконання. Особливо це простежувалося при виконанні завдання за задумом.

Проаналізувавши вмотивованість діяльності, постановку мети і її усвідомлення, ми вирахували рівні мотиваційно-цільового компонента в аплікаційній діяльності. Дані представлені в таблиці 2.10.

*Таблиця 2.10*

**Рівні мотиваційно-цільового компонента в аплікаційній діяльності**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Кількість дітей | Рівні (кількість дітей у %) | | | |
| високий | оптимальний | середній | низький |
| 180 | - | 11 | 39 | 50 |

При вивченні виконання завдання «Навчи ігровий персонаж виконувати аплікацію» для виявлення змістово-виконавчого компонента ми звернули увагу, що багато дітей 62 дитини (34,4%) не володіють умінням підбирати необхідні для роботи матеріали відповідно до задуму, планувати етапи аплікаційної діяльності, послідовно виконувати аплікаційні дії, визначати способи виконання при навчанні ігрового персонажа.

Увага частини дітей при виконанні роботи було направлено на результат, а не на спосіб його виконання. В процесі виконання завдань небагато дітей - 9 осіб (5%) самостійно підбирали необхідний матеріал для роботи відповідно до виду аплікації, обраної техніки. Інші зверталися до потрібного матеріалу у ході виконання завдання. У 20 дітей (11%) було відсутнє вміння нанесення клею пензликом на деталь, спостерігалася зайва кількість клею, що позначалося на якості готового продукту. На отримання кінцевого продукту також впливали і технічна невправність, нерозвиненість руки, позначалося зайве м'язове напруження. Спостерігалася неузгодженість рухів обох рук при вирізанні по колу. Частина дітей 61 дитина (34%) не могла впоратися із завданням, чекаючи на допомогу вихователя: «У мене не виходить, допоможіть, будь ласка». При цьому навички і вміння були низькими. Двоє дітей відмовилися виконати завдання, мотивуючи тим, що не вийде. Відсутність умінь планувати аплікаційну діяльність, аплікаційних навичок і умінь спостерігалося у половини дітей (50%). Кількісні дані представлені нами в таблиці 2.11.

*Таблиця 2.11*

**Прояви самостійності в змістово-виконавчому**

**компоненті**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Самостійний вибір матеріалів та інструментів, самостійне планування; володіння навичками і вміннями | Припускається помилок при плануванні і виборі матеріалу, навички та вміння сформовані не до кінця | Аплікаційні навички, вміння слабкі. Планування і вибір матеріалів здійснює за участю дорослого | Відсутність вміння планувати діяльність, вибирати матеріал, навички та вміння відсутні |
| 9 | 20 | 60 | 90 |

Аналіз змістовно-виконавчого компонента і його показників: самостійний вибір матеріалу, планування аплікаційних дій, володіння аплікаційними навичками і вміннями дозволило нам позначити рівні (див. Табл. 2.12).

*Таблиця 2.12*

**Рівні змістово-виконавчого компонента в аплікації**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Кількість дітей | Рівні (кількість дітей у %) | | | |
| високий | оптимальний | середній | низький |
| 180 | 5 | 11 | 34 | 50 |

Таким чином, при вивченні змістово-виконавчого компонента простежувалися труднощі у виборі теми, матеріалів для виконання задуму, в організації свого робочого місця, виявлялася безпорадність в плануванні дій, відзначалися недостатні аплікаційні навички та вміння.

При визначенні процесуально-регулятивного компонента і його показників, таких як: проміжний контроль, зіставлення і порівняння, самоконтроль, було виявлено, що 84 дитини (47%) не виправили помилок у ході, не тому, що не знали, як це зробити, а тому, що не виявляли їх в процесі виконання. Потреба в самоконтролі виникала перш за все в тих випадках, коли дитина стикалася з труднощами і у неї виникали сумніви з приводу правильності виконання аплікаційних дій. Багато дітей керувалися лише спільною метою, їх задовольняв будь-який зовні схожий на заданий результат, вони не помічали допущених помилок. Частина дітей 29 дітей (16%) починала помічати помилки, але не пов'язувала їх зі своїми неправильними діями. Деякі виявляли помилку відразу, але її причину знаходили лише при навідних питаннях дорослого. 58 дітей (32%) могли виявити і виправити помилки за допомогою вихователя. 9 дітей (5%) краще здійснювали контроль чужої роботи. Рівні процесуально-регулятивного компонента представлені в таблиці 2.13.

*Таблиця 2.13*

**Рівні процесуально-регулятивного компонента в аплікаційній діяльності**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Кількість дітей | Рівні (кількість дітей у %) | | | |
| високий | оптимальний | середній | низький |
| 180 | 5 | 16 | 32 | 47 |

Таким чином, можна стверджувати, що більшість дітей перевіряли свою роботу після завершення аплікаційної діяльності, а не в процесі її виконання. Спостерігалася відсутність у дітей контролю - вміння при плануванні дій передбачити і уникати можливі труднощі шляхом оцінки і тренування своїх навичок.

При виявленні оціночно-результативного компонента і його показників: оцінки результату, самооцінки, оцінки якості виконання, з'ясувалося, що на питання, чи подобається тобі твоя робота і чому, більшість дітей відповідали стереотипними висловлюваннями: «Мені ця робота подобається, тому, що гарно виконана». Практично жодна дитина не могла мотивувати відповідь. З них байдужими до своєї роботи були 13 дітей (7,2%). Заслуговує на увагу той факт, що у деяких дітей було критичне ставлення до результату своєї роботи. Четверо дітей висловили незадоволення своїми роботами. Троє незадоволених захотіли створити нову роботу, зробити її повнішою, що відповідає їх розуміння краси, без спонукання педагога. Не здатні були самостійно оцінити себе після виконання завдання і свою діяльність 102 дитини (57%) від загальної кількості піддослідних. Оцінювали свої зусилля за допомогою дорослого 52 дитини - 29%. 18 дітей (10%) могли адекватно оцінити свою шляхом порівняння зі зразком (вихідним наміром). Адекватно оцінити свою роботу змогли 8 дітей (4%), що свідчить про високий рівень оціночно-результативного компонента. Дані представлені в таблиці 2.14.

*Таблиця 2.14*

**Рівні оціночно-результативного компонента аплікаційної діяльності**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Кількість дітей | Рівні (кількість дітей у %) | | | |
| високий | оптимальний | середній | низький |
| 180 | 4 | 10 | 29 | 57 |

Результати констатувального експерименту дозволили виявити типові недоліки: відсутність вміння самостійно ставити і усвідомлювати мету аплікаційної діяльності, обгрунтовано її мотивувати, самостійно і планомірно здійснювати етапи, аплікаційні дії, самостійно відбирати для роботи матеріали та інструменти відповідно до мети діяльності; спостерігалися слабкі аплікаційні вміння і навички, низький рівень володіння інструментами, слабке орієнтування в навичках самоконтролю і в оцінюванні результатів своєї аплікаційної діяльності.

Аналіз виконання завдань, а також організація аплікаційної діяльності у вільний час, бесіди з дітьми дозволили виявити наступне: 48 дітей (32%) від загальної кількості дітей абсолютно не виявляли інтересу до аплікаційної діяльності, для них була потрібна додаткова мотивація, у 37 дітей (25% ) були відсутні вміння планувати аплікаційну діяльність. У цих дітей не були сформовані ручні вміння, вони вимагали постійної допомоги і поради у всіх аплікаційних діях. 36 дітей (23%) не здійснювали самоконтроль в процесі аплікаційної діяльності, 29 дітей (20%) не могли здійснити оцінку своєї діяльності та кінцевого результату.

Частина дітей (29%), володіючи недостатніми аплікаційними вміннями, не могли завершити роботу без практичної допомоги дорослого, або видавали результати низької якості. Цікаво, що спостерігалася така тенденція: низька аплікаційна техніка, невдалі зображення виходили в одних і тих же дітей: як правило, це діти, які часто хворіють, а тому пропускають заняття і ті, хто пізніше почав відвідувати дошкільний заклад (22 дитини), оскільки у них небагатий сенсорний досвід, невідпрацьовані аплікаційні навички та вміння. 102 дитини-57% повторювали способи зображення, засвоєні раніше, і добре копіювали зразки. Для реалізації самостійного задуму ці діти вимагали поради, вказівки, включення дорослого в аплікаційний процес.

Ініціативно і раціонально використовували наявні навички і вміння лише 6% дітей. Вони усвідомлювали власні можливості в самостійному досягненні результату, могли адекватно його оцінити. При виконанні завдань самостійно ставили мету, самостійно її реалізовували, підбираючи для цього необхідний аплікаційний матеріал та інструменти, чітко визначали послідовність і способи виконання. Вони адекватно оцінювали і допрацьовували готові роботи.

Аналіз зібраних матеріалів діагностичного дослідження дозволив виявити чотири рівні самостійності старших дошкільників в аплікації.

*Низький рівень* - спостерігається безпорадність у постановці мети, плануванні дій. Чекає допомоги дорослого, логічна послідовність дій відсутня. Слабо сформовані ручні навички та вміння, не здатна критично оцінити свої результати аплікаційної діяльності, або помічає недоліки в роботі, але не пов'язує їх зі своїми неправильними діями. Діяльність носить суто репродуктивний характер.

*Середній рівень* - діти цього рівня відрізняються розумінням мети, хоча не можуть її мотивувати. Планування діяльності здійснюють при підказці дорослого. Навички та вміння не відпрацьовані, часто звертаються за допомогою до дорослого, спостерігається здатність здійснювати самоконтроль, оцінювати і коригувати результати тільки за допомогою дорослого. Іноді звертаються до особистого досвіду і намагаються привнести в роботу доповнення, зміни. Загальний характер діяльності репродуктивний.

*Оптимальний рівень* - дитина усвідомлює ціль і домагається її в процесі виконання дій, здатний мотивувати діяльність, самостійно здійснювати планування. Організовує робоче місце без допомоги дорослого. Відбирає раціональний матеріал і інструменти відповідно до мети. Аплікаційні уміння і навички відповідають віковій нормі, здатний до регуляції діяльності. Оцінка роботи і самооцінка об'єктивні. У роботу іноді включає доповнення, зміни. Діяльність репродуктивно-пошукова, самостійна.

*Високий рівень* - самостійний у постановці і реалізації мети, яка спрямована на результат. У логічній послідовності ретельно планує свою діяльність. Сам організовує своє робоче місце, готуючи весь необхідний матеріал та інструменти, використовує наявні навички і вміння, раціональні способи аплікації, проявляється наполегливість у будь-яких умовах. Високий ступінь ручних умінь дозволяє самостійно довести розпочату роботу до кінця. Контрольні дії сформовані. Характерний перенесення аплікаційних умінь і навичок в нові умови. Характер діяльності - повністю самостійна.

Констатуючий експеримент дозволив нам визначити рівні прояву самостійності у дітей в аплікаційній діяльності і внести їх в єдину таблицю (табл. 2.15).

*Таблиця 2.15*

**Розподіл дітей за рівнями самостійності в аплікаційній діяльності при проведенні діагностичного зрізу**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Рівні | Кількість дітей | % співвідношення |
| Низький | 92 | 51 |
| Середній | 60 | 34 |
| Оптимальний | 21 | 12 |
| Високий | 7 | 3 |

З таблиці видно, що більша частина дітей - 92 дитини (51%) знаходяться практично на низьких - і 60 дітей (34%) середніх рівнях - самостійності, що становить разом 85% від загальної кількості піддослідних. Отже, діти чекають допомоги і участі дорослого в процесі виконання аплікаційних дій. Виявляють лише самостійність репродуктивно, тобто, здатні повторити дії, показані дорослим. При виконанні робіт за задумом вимагають включення дорослого в процес виконання. Самостійність, пов'язана з перенесенням умінь і навичок в нові умови, з умінням здійснювати контроль і самоконтроль, а також здатністю до прояву активності в нестандартних ситуаціях аплікаційної діяльності, виявлена ​​у незначної частини старших дошкільників - у 3% дітей.

Таким чином, за результатами констатувального експерименту, виявилося кілька груп дітей відповідно до рівнів самостійності в аплікації: група дітей, які слабо володіють необхідними аплікаційними вміннями і навичками, що не дозволяло їм самостійно втілювати задуманий зміст. Далеко не кожна дитина з цієї групи могла самостійно виділити способи діяльності, спланувати аплікаційний процес. У дітей з цієї групи спостерігався недостатній сенсорний досвід, малий запас уявлень про навколишній світ.

Друга група дітей відрізнялася відсутністю або поверхневим інтересом і неусвідомленою мотивацією до аплікаційної діяльності, оскільки її зміст не був емоційно значущим і цікавим для них. Такі діти не могли поставити самостійно мету діяльності. У ході вивчення з'ясувалося, що для цієї групи дітей значущі зовнішні стимули (незвичайність матеріалу, його барвистість, привабливість, новизна завдання, сюрпризний момент та ін.), а також мотив допомоги кому-небудь.

Третя група дітей виділялася на загальному тлі тим, що, в процесі виконання роботи мало або зовсім не здійснювали контроль своєї діяльності. Створивши більш-менш схоже зображення, вони не прагнули будь-що виправити. Відмінною особливістю таких дітей було те, що вони були абсолютно не вимогливі до своєї роботи, їх влаштовувало будь-яке, навіть незакінчене зображення. Вони не могли адекватно оцінити результат роботи. Можливо, цій групі дітей не вистачало яскравих вражень, виразних уявлень для того, щоб поліпшити свою роботу, доповнити її, щоб всім було ясно, що вони хотіли передати. Цілком очевидно, що для прояву самостійності виявленими в процесі експериментального вивчення дітям необхідна корекційна програма, яка враховувала б їх рівні самостійності, особливості прояву.

**2.2. Методика виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку в аплікації**

Формувальний експеримент проходив з травня 2020 року по червень 2020 року в дошкільних установах м. Запоріжжя та охоплював групи дітей старшого дошкільного віку в кількості 92 дитини, яка стала експериментальною (ЕГ) і 8 - педагогів з цих груп.

Мета формувального етапу експерименту: експериментально перевірити організаційно - педагогічні основи та опробувати методику по вихованню самостійності у старших дошкільників в аплікаційній діяльності.

Організація і проведення формувального експерименту. Формувальний експеримент здійснювався в чотири етапи: 1 етап – проєктувальний, який передбачав розробку індивідуальних корекційних програм на основі даних, отриманих в результаті діагностичного зрізу на етапі констатуючого експерименту. Паралельно здійснювалася робота з педагогами дошкільних установ по визначенню та проєкції педагогічних основ для виховання самостійності у дошкільнят; 2 етап - корекційний, який передбачає реалізацію педагогічних основ і впровадження корекційних програм; 3 етап - діяльнісний, що має на увазі навчання дітей аплікації в процесі використання системи ігрових вправ для виховання самостійності; 4 етап - результативний, заснований на усвідомленні власної вмілості і сприяє розумінню самодостатності (стійка самостійність) відповідно до досягнутого рівня в процесі самостійної художньої діяльності. Цей етап передбачав використання готових робіт в життєдіяльності на власний розсуд (для ігор, для дарування, для прикраси групи, приміщень дошкільного закладу тощо), а також оцінювання своєї самостійності, незалежності від дорослого і здійснювався в організації та проведенні виставок дитячих аплікаційних робіт, конкурсів з використанням аплікації, виготовленні декорацій.

Зміст формувального етапу розроблявся нами відповідно до мети дослідження і отриманими результатами констатувального експерименту. Основна мета програми формувального експерименту - усвідомлення дитиною себе суб'єктом аплікаційної діяльності.

Нами було розроблено загальний вміст програми виховання самостійності старшого дошкільника в аплікаційній діяльності (див. Таблицю 2.16).

*Таблиця 2.16*

**Зміст програми виховання самостійності в аплікаційній діяльності**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Основні характеристики | Зміст | |
| Основна мета | Розвиток особистості, виховання самостійності в аплікаційній діяльності. | |
| Центральна фігура | Дитина. | |
| Позиція дитини | Суб’єкт діяльності. | |
| Позиція дорослого | Партнер у діяльності. | |
| Функції дорослого | Організатор необхідних умов виховання самостійності в аплікації: створення предметного середовища, вибір цікавого змісту навчання, керівник і координатор самостійної діяльності дошкільників, експерт отриманих результатів на предмет відповідності або невідповідності запланованим діям. | |
| Освітні приорітети | | Розвиток особистості, виховання особистісних якостей (самостійність). |
| Характер орієнтації на дитину | | З урахуванням провідних мотивів аплікаційної діяльності, індивідуальних особливостей, можливостей кожної конкретної дитини, а також змісту інтересів, потреб, рівня самостійності дошкільників. |
| Головний життєвий контекст | | Організація ігрової форми навчання (ігрові вправи, творчі заняття). |
| Мета діяльності дорослого | | Організація доцільної системи ігрових вправ для виховання самостійності в аплікаційній діяльності у дошкільнят з урахуванням вихідного рівня самостійності. |
| Мета діяльності дитини | | Освоєння аплікаційної діяльності за індивідуальною програмою, з урахуванням свого вихідного рівня самостійності. |
| Передбачувані  результати | | У дорослого - створення оптимальних основ для виховання самостійності дошкільників в процесі образотворчої діяльності. У дитини - інтерес, позитивне емоційне ставлення до діяльності, усвідомлення себе суб'єктом діяльності, високий ступінь самостійності, задоволення від процесу аплікаційної діяльності. |

Особливістю методики формуючого експерименту було використання системи ігрових вправ по аплікації. Під ігровими вправами, ми розуміємо сукупність завдань, що характеризуються: наявністю ігрових дій, уявної ситуації, спрямованістю на вирішення педагогічних завдань, класифікованих певним чином і включених в методику керівництва аплікаційної діяльністю. Перевага даної форми організації ми бачимо в тому, що ігрові вправи на відміну від занять сприяють диференціації навчальних завдань для дітей з різними рівнями самостійності.

Організації предметно-просторового середовища в групі дозволило розробити її відповідно до принципів організації розвиваючого середовища: раціонального, естетичного розміщення обладнання і аплікаційних матеріалів, «прозорості входження в середовище», можливості активного її використання і перетворення, обліку статевих переваг.

В умовах такої організації кожна дитина користувалася правом самостійного вибору цікавого для себе змісту, виду, техніки аплікації, що дозволяло їй відкривати власні можливості: «я вибираю», «я можу», «я творю», «я оцінюю», «я самостійний», що було надзвичайно важливим стимулом до розвитку дитини як суб'єкта аплікаційної діяльності. Відповідно до цього, передбачалося поповнення зон папером різної фактури, природним і викидними матеріалом, заготовками, лекалами, шаблонами, зразками робіт з предметної, сюжетної, декоративної аплікації, а також зразками робіт, виконаними в різній аплікаційній техніці, обліку статевих переваг. Для реалізації мети - виховання самостійності і самодіяльності, ми надавали можливість дітям перед виконанням вправ самостійно обладнати своє робоче місце необхідними матеріалами і інструментами, самостійно здійснювати вибір паперу різної фактури, вибір клею та інших засобів вираження, для здійснення власних цілей.

Виконана робота дозволила педагогам експериментальних дошкільних установ реалізувати організаційно-педагогічні основи для виховання самостійності: виробити індивідуально орієнтовану взаємодію з дитиною, відповідно до педагогічних та організаційних вмінь педагогів (див. Додаток А), реалізувати принципи розвиваючого середовища, що сприяє вихованню самостійності в образотворчій діяльності (див. Додаток Б), спланувати аплікаційну діяльність у цікавій доступній ігровій формі.

Наступний етап корекційний. Відповідно до трьох категоріями дошкільнятами, носіями певних компонентів самостійності, виявленими нами в результаті проведення констатуючого етапу експерименту: недостатній і низький рівень мотиваційно-цільового, змістово-виконавчого, процесуально-регулятивного і оціночно-результативного, було розроблено 3 індивідуальні корекційні програми для дошкільнят з метою виведення дітей на певний рівень.

Перша корекційна програма була розроблена для дітей з низьким рівнем мотиваційно-цільового компонента і включала дієвий мотив - мотив допомоги кому-небудь. Оскільки дошкільнята в цій групі виділялися тим, що у них була відсутня, або спостерігалася поверхнева зацікавленість і мотивація до аплікаційної діяльності, було розроблено такий зміст аплікаційної діяльності, який був емоційно значимим, важливим і цікавим для всіх дітей, а також сприяв усвідомленню, розумінню, прийняття ними мети аплікаційної діяльності.

У ході пошуку такої мотивації ми спиралися на основні потреби, властиві дітям старшого дошкільного віку, а саме потреби в позиції помічника, захисника, старшого товариша, друга. Тому при розробці ігрових вправ ми, перш за все, спиралися на мотив допомоги, добре розвинений у дітей в цьому віці. Крім усього іншого, в ігрових вправах постановка ігрового та навчального завдання була взаємопов'язана і відбивалася в самій назві вправи. Для збудження інтересу додатково ми використовували читання художньої літератури (вірші, загадки, невеликі оповідання), постановку пошукових питань. Нижче наведена тематика вправ корекційної програми для дітей з низьким або недостатнім рівнем мотиваційно-цільового компонента (таблиця 2.17).

*Таблиця 2.17*

**Ігрові вправи для дітей з низьким рівнем мотиваційно-цільового компонента самостійності**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Види ігрових вправ | Тематика ігрових вправ | Напрямки в роботи та програмні завдання |
| Підготовчі | «Їжачок втратив свої голки, допоможи їх зібрати», «Допоможи гребінцю стати зубастим», «Зроби травушку- муравушка густою», «Борода гнома», «Прикрась Катрусине плаття горошком». | Створювати ігрову мотивацію (переконливо донести до дітей труднощі і турботи ігрових персонажів), викликати бажання допомогти їм. |
| Вступні | «Конячка з довгою гривою і пухнастим хвостиком», «Смугастий коврик для Карлсона», «Картопля« фрі» для Чебурашки», «Осінній дощик», «Наріж макарони для Вінні Пуха», «Допоможи побудувати багатоповерховий будинок для звірів». | Постановка ігрового та навчального завдання (пропозиція навчити дітей виконувати потрібні персонажам предмети). |
| Пробні | «Зроби сонечко веселим» (промінчики), «Зроби кактус колючим», «Прикрась українською вишивкою хусточку», «Допоможи лялькам вирізати носові хусточки», «Допоможи надути кулі Віні-Пуха». | Вчити самостійно виконувати завдання (за зразком). |
| Тренувальні | «Допоможи Незнайкові зробити травичку пухнастою», «Допоможи Матроскіну нарізати локшину для супу», «Допоможи бабусі зібрати голки у мішечок», «Допоможи Оксанці вплести стрічки у віночок», «Допоможи нарізати пелюстки для айстри», «Наріж краплинки для тітоньки Хмаринки», «Допоможи нарізати квитки (етикетки) для спектаклю (для магазина), «Допоможи мамі консервувати фрукти (овочі)». | Вчити опановувати узагальненими способами дій у результаті багато-кратних повторень однакових рухів. |
| Творчі | «Допоможи Айболитові підібрати до кораблика вітрила», «Допоможи Незнайкові скласти візерунок з мозаїки», «Допоможи виготовити клаптеву ковдру для ляльок», «Допоможи Оксанці скласти закарпатський килим», «Прикрась рукавиці», «Допоможи прикрасити кімнату декоративними тарілками», «Придумай килим для прикраси лялькової кімнати », колаж «Чудо- дерево». | Вчити покращувати свої роботи або шляхом внесення доповнень, або шляхом власного перетворення, виготовлення роботи по-своєму. |
| Контрольні | «Допоможи прикрасити рукавички для зайців», «Святковий фартух», «Красива куртка», «Допоможи міському транспорту зібратися в автопарку» (автобус, тролейбус, маршрутка, таксі, легкова машина). | Самостійне виконання роботи на свій розсуд (обігрування, атрибут для подальшої гри, виставка, подарунок). |

Друга корекційна програма була призначена для дітей з низьким рівнем змістово-виконавчого компонента самостійності, які слабо володіють необхідними аплікаційними вміннями і навичками, яким важко намітити план дій, самостійно організувати своє робоче місце, відібрати необхідні матеріали та обладнання. Для них був розроблений комплекс спеціальних ігрових вправ, що включають оволодіння не просто способами зображення, а узагальненими способами. Узагальненість йде від рухового досвіду. Повторюючи один і той же рух ножицями при зображенні різних предметів, дитина набуває сенсорний і практичний досвід і розуміє його узагальнене значення. Велике значення приділялося в програмі пробним і тренувальним вправам, у процесі яких діти опановували однорідні дії, що дозволяло вирішити будь-яке образотворче завдання. Нижче наведена тематика ігрових вправ корекційної програми по формуванню самостійності для дітей з низьким рівнем змістово-виконавчого компонента (див. Таблицю 2.18).

*Таблиця 2.18*.

**Ігрові вправ для формування самостійності у дітей з низьким рівнем змістово-виконавчого компонента**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Вид вправ | Тематика ігрових вправ | Напрямки в роботі і завдання |
| Підготовчі | «Сонечко» (промінчики), «Зубастий гребінець», «Густа трава», «Кульбаба - жовтий сарафанчик» (пелюстки), «Колючий їжачок», «Космічна ракета», «Маршрутне таксі». | Постановка ігрової мотивації |
| Вступні | «Перуки для клоунів»,« Запусти рибок в акваріум», «Прикрась акваріум водоростя-ми», «Дівчинка з блакитним волоссям», «Банани для мавпи», «Фрукти у вазі», «Овочі на блюді», «Ведмежата - дружні хлопці». | Постановка ігрового та навчального завдання |
| Пробні | «Смугастий килимок» (широкі і вузькі, довгі, короткі, різнокольорові смужки), «Восьминіжка», «Весела медуза», «Волошка - моя улюблена квітка», «Повітряний змій», «Веселий потяг», «Різнокольорові прапорці для лялькової кімнати», «Кипарисова алея». | Вчити самостійно виконувати завдання за зразком |
|  |  |  |
|  | | |
| Тренувальні | «Наріж смужки для килимка», «Розплутати бороду Карабаса-Барабаса», «Перуки для ляльок», «Пелюстки хризантеми», «Бахрома для скатертини» (серветки, шарфа), «Наріж кола і овали для роздаткового матеріалу з математики», «Прикраса сукні», «Снігова баба». | Вчити узагальненим способам дій (самостійне вирізання по прямій, по прямій з просуванням, по косій, по округлої лінії для створення знайомих зображень, предметів) |
| Творчі | «Казкові тварини», «Веселий потяг», «Казковий ліс». | Самостійне перенесення знань, умінь та новий зміст, в нові умови - за задумом |
| Контрольні | «Прикрасимо рушник для зайців смужками» (геометричними фігурами), «Сукня в горошок», колаж «Чарівний ліс». | Самостійне виконання завдання для порівняння із освоєними навичками і прийомами |

Третя корекційна програма спрямована на формування процесуально-регулятивного і результативно-оцінного компонента. Виділені компоненти базуються на основі дій зіставлення. Порівняння, узагальнення, які дозволяють дитині здійснювати самоконтроль і підсумковий контроль. Перераховані дії пов'язані з аналітичною діяльністю, яка тільки починає формуватися в старшому дошкільному віці, тому корекція процесуально-регулятивного компонента і результативно-оцінного об'єднані в одній корекційній програмі. У ній використовувалися ігрові вправи, що сприяють аналізу проміжних результатів, спонукання до самоконтролю і вмінню оцінити готовий результат аплікаційної діяльності. Ігрові вправи мали на увазі виконання роботи за зразком (зразки для прямого проходження), в результаті яких дитина відпрацьовувала проміжний і підсумковий результати. Зіставляючи власний результат аплікаційної діяльності з тим, який представляв педагог, дитина самостійно знаходила відповідь на питання, «що робити далі?». Для дітей з низьким і середнім рівнем процесуально-регулятивного і оцінного компонента ми використовували індивідуальну програму з ігровими вправами, які сприяють аналізу проміжних результатів, які спонукають до самоконтролю і оцінки готової аплікаційної роботи. Запропонована корекційна програма сприяла засвоєнню дитиною певної послідовності («покрокова») аплікаційних дій (при проміжний результат), виявлення та виправлення помилок, неточностей в роботі, встановлення зв'язків між способом дії і одержуваним в кінці результатом. Переваги даного виду вправ полягали в тому, що діти самостійно починали використовувати контролюючі та коригувальні дії для вдосконалення і внесення доповнень до своєї роботи. У процесі виконання вправ даного виду у дітей формувалися самооцінка і самоконтроль, що було дуже важливо для самостійної аплікаційної діяльності. Крім того, ігрові вправи передбачали використання незакінченого зразка, в якому частина роботи виконувалася за зразком, а частина, дитина виконувала самостійно, а також використовувала варіативні зразки, в яких представлені варіанти вирішення однієї і тієї ж задачі. Використання таких зразків сприяло організації репродуктивної діяльності дітей на варіативному рівні. На такому варіативному рівні представлені: композиційне рішення (елементи, колірне рішення - однакове на зразках, а композиція різна або навпаки, елементи і композиція однакові, а колір елементів, їх поєднання, відтінки різні т. д.). Дітям пропонувалося виконати завдання з набором тих же елементів, і в тій же що в композиції, що на зразках, а те, що в них представлено по-різному (колірне рішення) зробити по-своєму. Як частково-пошукові вправи використовувалася, наприклад, така гра-вправа: дітям пропонувалося обвести кисть своєї руки, вирізати, уважно розглянути, подумати на що схоже, як можна перетворити, змінити, додати відсутні деталі і створити новий образ (дерево, півень, дракон, метелик тощо). Перелік ігрових вправ, спрямованих на формування самостійності для дітей з низьким рівнем процесуально-регулятивного компонента представлений в таблиці 2.19.

*Таблиця 2.19.*

**Ігрові вправи для формування самостійності у дітей з низьким рівнем процесуально-регулятивного і оціночно-результативного компонента**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Види ігрових вправ | Тематика ігрових вправ | Направлення в роботі та завдання |
| Пробні  (за зразком) | «Виконай такий же», «Сировина», «Знайди, чим схожі?» | Навчання проміжним результатам і спонукання до самоконтролю, самооцінці при самостійному відтворенні. |
| Частково-пошукові | «Знайди, чим відрізняються?», «Як змінити, щоб стало схоже?» | Вчити навичкам контролю та самоконтролю, самостійного здійснення часткового перенесення знань, умінь, навичок в нові умови. |
| Контрольні | «Яка помилка допущена?» | Вчити навичкам контролю дій для попередження помилок. |
| Творчі | «Як змінити, щоб стало не схоже?» | Сприяти пошуковій активності при виконанні нового, незвичного виду завдання, або самостійно вибирати потрібний спосіб дії. |

Розрізнялися програми кількістю ігрових вправ (від 8-10 до 10-15 вправ). Кількість ігрових вправ передбачалося більше, ніж необхідно для однієї дитини, що дозволяло визначити зміст відповідно до індивідуальних інтересів малюка і виконувати їх без повторів, стільки, скільки потрібно конкретній дитині. Вправи відрізнялися змістом і програмними завданнями. Всі вправи були вибудовані в певній системі, що дозволяло переводити дітей з одного рівня самостійності на інший, відстежувати наростання самостійності її у окремих дітей. Ігрові вправи організовувалися в ранковий період: до сніданку, а також після сну 3 рази на тиждень (по понеділках, середах, п'ятницях), з невеликими підгрупами по 3-4 людини. Кількісний склад дітей іноді змінювався з ініціативи дітей або дорослих. Якщо у вправі закріплювався знайомий матеріал, то кількість дітей було не 3-4, а 5-7 чоловік. Якщо вправа була направлена ​​на засвоєння нового змісту, то ми тактовно просили дітей, що підійшли пізніше, почекати, поки звільниться місце, при цьому не заборонялося спостерігати за роботою товариша. Діти, вільні від виконання вправ, продовжували займатися своїми справами під наглядом помічника вихователя, який підтримував у них прагнення вести себе так, щоб не заважати дітям, які виконують вправи.

Характерним було те, що в процесі вправ аплікаційні дії ставали більш точними, впевненими, сміливими, різноманітними, що дозволяло дітям виконати будь-яке зображення (різних форм, будови, різноманітного поєднання предметів), оскільки дитина поступово навчалася узагальненню на основі однорідних дій. Особливо це стосувалося творчих вправ, в яких дитина здійснювала самостійний перенос знань на інший матеріал, в інші умови. Це давало їй повну свободу. Тепер діти рідко зверталися за допомогою до педагога. Нас порадувало, що дошкільнята виявляли ініціативу у збагаченні способів зображення, у доповненні образу деталями, вільного комбінування, варіювання способів зображення, сміливого застосування аплікаційної техніки.

У процесі ігрових вправ діти навчилися грамотно планувати аплікаційну діяльність, усвідомлюючи її «пошаговість»: спочатку приготувати весь аплікаційний матеріал для роботи відповідно до задуму (метою), продумати сюжет, композицію, засоби виразності, колір, форму тощо, потім вирізати зображення, потім викласти його на аркуші паперу, домагаючись гармонійного розташування, вдалою композиції. І тільки після цього охайно наклеїти зображення предмета. В процесі виконання ігрових вправ у дітей з низьким рівнем змістово-виконавчого компонента покращилася координація рухів, окомір. Діти сміливіше і точніше стали передавати зображення предметів. Також діти навчилися контролювати й оцінювати результати своєї діяльності. І в цьому ігровий персонаж виконував певну роль. Оскільки діти свої роботи виконували для кого-небудь або в допомогу, то ті, кому вони допомагали цілком справедливо могли зробити їм зауваження. Наприклад, виконання ігрового завдання «Допоможи Карлсону зварити варення» передбачало вирізання фруктів і наклеювання їх на каструлю або банку. Якщо дитина зображула один- два фрукта, це могло не сподобатися Карлсону, адже він усім відомий ласун і не проти, щоб фруктів було багато. Або ж виконання завдання «Будинок для Чебурашки» передбачало вирізання і наклеювання вікон. Якщо дитина наклеювала нерівно вікна, це могло не влаштувати Чебурашку, в такому випадку він вказував дитині на помилку. Ці прийоми сприяли регуляції діяльності у дітей і адекватної оцінки готового продукту. Крім того, завдання пошукового характеру «Сировина», «Знайди помилку», «Як змінити?», «Доповни» сприяли оволодінню навичками самоконтролю, аналізу проміжного результату.

Проаналізувавши рівні мотиваційно-цільового компонента, ми побачили, що низький рівень самостійності в експериментальній групі значно зменшився з 50% до 8%. Значно знизився середній рівень з 39% до 6%. Це означає, що діти стали звертатися до даного виду діяльності без стимуляції і активізації з боку дорослого. Ігрова мотивація дозволила розвинути інтерес до даного виду діяльності, сприяла обґрунтуванню мотивів. Збільшився оптимальний рівень з 11% до 59%. Це свідчить про те, що більшість дітей самостійно ставили і усвідомлювали мету діяльності, могли її мотивувати. Якщо на момент діагностичного зрізу високого рівня мотивації не було виявлено ні в однієї дитини, то при проведенні проміжного зрізу ми спостерігали значний його стрибок, оскільки мотив допомоги ігровому персонажу істотно вплинув на його рівень. Порівняльні дані представлені в таблиці 2.20.

*Таблиця 2.20.*

**Порівняльні рівні мотиваційно-цільового компонента самостійності**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Етапи експерименту | Рівні (у %) | | | |
| високий | оптимальний | середній | низький |
| Діагностичний зріз на етапі КЕ | - | 11 | 39 | 50 |
| Проміжний зріз на етапі ФЕ | 27 | 59 | 6 | 8 |

Кількісні та якісні зміни відбулися і в змістово-виконавчому компоненті самостійності. Практично всі діти оволоділи аплікаційними вміннями і навичками, навчилися планувати етапи аплікації, підбирати весь необхідний матеріал і інструменти, за винятком 8 дітей, що становить 8,1% від кількості випробовуваних. З них 4 дитини не оволоділи аплікаційними навичками і вміннями, плануванням дій через відсутність через хворобу. Так одна дитина прохворіла цілих 2 місяці. Ще одна дитина не відвідувала дошкільний заклад 1,5 місяця за сімейними обставинами, 4 дитини перебували у відпустці з батьками. Слід зазначити, що у дітей експериментальної групи спостерігалося прагнення прикрашати свої роботи, вносити додаткові елементи, використовувати різноманітні матеріали інструменти (фольгу, фантики від цукерок, намистини, мережива тощо). Поліпшення аплікаційних навичок також сприяло зверненням до аплікації як виду образотворчої діяльності під час самостійної художньої діяльності. Цьому також сприяла раціональна організація предметно-розвиваючого середовища. Нами було організовано куточок аплікаційної діяльності, в якому дитина могла в будь-який час за своїм бажанням і на свій розсуд знайти все необхідне обладнання для аплікаційної діяльності. Як видно з таблиці, високий рівень змістово-виконавчого компонента збільшився з 5% до 34%, а низький рівень змістово-виконавчого компонента самостійності знизився з 50% до 8% (див. Таблицю 2.21).

*Таблиця 2.21*

**Порівняльні рівні змістово-виконавчого компонента самостійності**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Етапи експерименту | Рівні (у %) | | | |
| високий | оптимальний | середній | низький |
| Діагностичний зріз на етапі КЕ | 5 | 11 | 34 | 50 |
| Проміжний зріз на етапі  ФЕ | 34 | 42 | 16 | 8 |

Спостерігалося зниження середнього рівня самостійності з 34% до 16%, а також збільшення оптимального рівня з 11% до 42%. Це свідчить про те, що діти отримали здатність до планування аплікаційних дій. Вони могли виконувати завдання без допомоги дорослого, оскільки оволодіння в процесі ігрових вправ аплікаційними навичками і вміннями дозволяли їм це зробити самостійно. У 33 дітей (34%) аплікаційні навички в процесі ігрових вправ стали чіткими, точними, відпрацьованими, що дозволяло дітям вирішувати завдання різної складності, перейти до творчого переносу умінь і навичок в інші (нові) умови. Навчившись виконувати аплікацію на одному предметному змісті, діти легко переходили на інший зміст. Діти охоче виконували аплікації для прикраси групи, допомагали вихователю виготовляти роздатковий матеріал до занять з грамоти, математики (вирізали кола, прямокутники, квадрати, ромби, трапеції, овали і т. д.). Вони самостійно виконували роботи для дітей молодших груп, брали участь у виготовленні атрибутів до рухливих ігор (шапочки-маски), до сюжетно-рольових ігор (квитки в театр, етикетки для універсаму, талончики до лікаря, сережки, намиста, стрічки для віночків та т. д.), самостійно виконували нескладні декорації для свят, вечорів розваг виготовляли ляльок для пальчикового театру, розробляли дизайн капелюхів, кокошників, корон. Все це дозволяло дитині відчувати себе незалежним від дорослого, втілювати будь-які бажання без його допомоги.

Змінилися і рівні процесуально-регулятивного компонента самостійності у старших дошкільників. Високі 21 дитина (22%) і оптимальні 47 дітей (48%) рівні процесуально-регулятивного компонента дозволяють стверджувати, ігрові вправи сприяли формуванню навичок контролю і самоконтролю. У процесі ігрових вправ навчилися самостійно зіставляти проміжні результати, а не здійснювати їх при безпосередньому керівництві дорослого, як це відбувалося на етапі констатуючого експерименту. Діти навчилися утримувати в пам'яті послідовність аплікаційних дій, аналізувати їх, встановлювати зв'язки між характером дії і одержуваним результатом, запобігати помилкам. В процесі виконання ігрових вправ, діти самі знаходили й усували помилки, неточності. Це сприяло формуванню самоконтролю, самооцінки в подальшому, що відіграло важливу роль самостійної аплікаційної діяльності. Порівняльні дані представлені в таблиці 2.22.

*Таблиця 2.22.*

**Порівняльні рівні процесуально-регулятивного компонента**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Етапи експерименту | Рівні (у %) | | | |
| високий | оптимальний | середній | низький |
| Діагностичний зріз на етапі КЕ | 5 | 16 | 32 | 47 |
| Проміжний зріз на етапі ФЭ | 22 | 48 | 18 | 12 |

Значні зміни відбулися в рівнях оціночно-результативного компонента (див. Таблицю 2.23).

*Таблиця 2.23.*

**Порівняльні рівні оціночно-результативного компонента самостійності**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Етапи експерименту | Рівні (у %) | | | |
| високий | оптимальний | середній | низький |
| Діагностичний зріз на етапі  КЕ | 4 | 10 | 29 | 57 |
| Проміжний зріз на етапі  ФЕ | 21 | 34 | 24 | 12 |

Якщо на початок експерименту низький рівень був у 56 дітей (57%), то при проведенні проміжного зрізу він виявився у 12 дітей (12%) старших дошкільнят. Істотно підвищився оптимальний рівень з 10% до 34%. Високий рівень оцінювання готового продукту спостерігався у 20 дітей (21%). Це свідчило про те, що діти стали самостійно здійснювати оцінку своєї роботи і адекватно оцінювати свої зусилля. При зіставленні даних діагностичного зрізу на етапі констатуючого експерименту і проміжного зрізу на етапі формуючого експерименту ми виявили, що ігрові вправи сприяли виникненню у дітей об'єктивної оцінки своєї роботи. Діти стали більш вимогливими до себе, адекватно почали лояльніше ставитися до своїх промахів і невдач, стали приділяти велику увагу акуратному виконанню аплікаційної роботи. Так, наприклад, на етапі констатуючого експерименту ми спостерігали, що діти, створивши зображення, навіть дуже недосконале, оцінювали його вельми позитивно. Або ж навпаки давали негативну оцінку роботі іншої дитини, якщо він вносив зміни, доповнення: «Зовсім не схоже стало, погано зробив, доведеться переробити».

Вони раділи, якщо виходило вдале зображення, обігравали свої роботи, дарували іншим дітям, мамам, вихователю, розміщували на стенд, використовували в сюжетно-рольовій грі. Крім того, прагнули поліпшити зображення, якщо були незадоволені своєю роботою. Так, багато дітей у вільний час сідали у куток самостійної художньої діяльності, готували все необхідне і виконували роботу заново. Але тепер вони уникали помилок, допущених раніше, що дозволяло в результаті отримати результат, який влаштовував дитину, відповідав його первісному задуму.

Порівняльна характеристика рівнів самостійності дітей на етапі констатуючого і проміжного зрізу на етапі формуючого експерименту представлена ​​в таблиці 2.24.

*Таблиця 2.24.*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні самостійності | Кількість дітей ЕГ  (92 дитини) | | у % | |
| Констатувальний експеримент | Проміжний зріз формувального експерименту | Констатувальний експеримент | Проміжний зріз формувального експерименту |
| Високий | 3 | 26 | 3% | 26% |
| Оптимальний | 11 | 42 | 12% | 46% |
| Середній | 31 | 15 | 34% | 16% |
| Низький | 47 | 12 | 51% | 12% |

**Порівняльна характеристика рівнів самостійності дітей ЕГ**

Результати проміжного зрізу свідчили про виведення дошкільнят на оптимальний і високі рівні самостійності (72%). В результаті застосування індивідуальних корекційних програм вдалося: викликати інтерес до аплікаційної діяльності, створити спонукальну мотивацію, домогтися усвідомлення мети, викликати у дитини бажання самостійно вирішити поставлену задачу; сформувати у дітей уміння самостійно планувати дії для отримання результату; осмислено аналізувати виконання завдання і адекватно оцінювати готову аплікаційну роботу, шляхом встановлення зв'язку між характером дій і одержуваних від них результатом; міцно засвоїти узагальнені способи створення зображення, що дозволяло дітям надалі самостійно зображати задумане за своїм бажанням; домогтися самостійних впевнених дій при виконанні ігрових завдань і якісного виконання робіт, прояву ініціативи, активності, елементів творчості; навчити дітей на основі наявних знань здійснювати самостійний перенос дій на інший матеріал, в інші умови; ініціювати самостійний вибору дітьми різноманітних способів створення виразного образу (обривання, м'яття паперової форми для передачі фактури, відщипування, вирізання симетричне, силуетне вирізання, модульна аплікація), а також вільному поєднанню різних технік; викликати стійкий інтерес до образотворчої (аплікаційної) діяльності, внаслідок чого значно активізувалася самостійна художня діяльність дошкільнят і стала займати в житті групи, поряд з грою, одне з провідних місць; істотно відкоригувати рівні самостійності у старших дошкільників.

Роботи, отримані в результаті творчих вправ, служили для визначення самостійних дій і використовувалися для прикраси групи, в іграх, в якості подарунків один одному, малюкам, батькам тощо.

Співвідношення вправ і виховних завдань представлено в таблиці 2.25.

*Таблиця 2.25.*

**Співвідношення вправ і виховних завдань**

|  |  |
| --- | --- |
| Види вправ | Виховна мета (задача) |
| Підготовчі вправи | Актуалізація опорних знань та навичок |
| Вступні вправи (пізнавальні, мотиваційні) | Засвоєння знань (правил, понять) |
| Пробні (репродуктивні) вправи | Первинне застосування знань |
| Тренувальні вправи (за зразком, інструкціює, завданню) | Оволодіння практичними навичками в стандартних умовах |
| Творчі вправи | Перенесення знань і навичок в нестандартних умовах (засвоєння умінь) |
| Контрольні вправи | Контроль, корекція і оцінка навичок та умінь |

При підборі тематики вправ ми враховували особистий досвід дитини. Оскільки старшим дошкільнятам цікаво зображати те, що їм добре знайоме, з чим вони зустрічаються в повсякденному житті, що привертає їх увагу, то ми підібрали доступну тематику з включенням ігрових персонажів, які добре знайомі дітям - Карлсон, Незнайка, Чебурашка, Вінні-Пух та ін. Використання ігрових вправ типу «Наріжемо краплинки для тітоньки Хмаринки», «Зробимо їжачка колючим», «Густа трава», «Кульки для Віні-Пуха», «Цукерки для Карлсона» тощо, сприяли виникненню інтересу до поставленої задачі, бажанням її вирішити самостійно. Крім того, ігрова мотивація - спонукальна сила до оволодіння того, чому навчатимуть дитину, що теж сприяє отриманню кращого результату. В цілому, тематика ігрових вправ перегукувалася з програмними завданнями для цієї вікової групи.

Результативний етап був завершенням діяльнісного етапу і був покликаний допомогти дошкільнятам усвідомити свою самостійність, відчути себе суб'єктом аплікаційної діяльності. Оскільки багато дитячих аплікації були пов'язані з елементами дизайну - виготовленням і прикрасою казкового одягу, корон, кокошників, то вони використовувалися для подальших дитячих ігор і розваг. Нами влаштовувалися конкурси, вечори-розваги для дітей: «Конкурс паперових перук», «Конкурс бальних суконь для паперових ляльок», розваги - «Найдовша борода», «Перука для клоуна», «Парад новорічних масок». Протягом формувального експерименту ми організували і провели вечори розваг, конкурси, вікторини, в тому числі за участю батьків. Заключним стало свято. Крім того, дитячі аплікаційні роботи виставлялися на вернісаж, який називався «Стежина до творчості» і був організований протягом усього формувального експерименту. Діти мали можливість самостійно готувати рамочки для робіт, розвішувати свої «творіння», розглядати, милуватися ними, порівнювати, давати їм оцінку, виступати в ролі екскурсовода. Виставка була подальшим стимулом до самостійних дій в аплікації. Діти активно відгукнулися на організацію декоративно-оформлювальної діяльності - оволоділи виготовленням об'ємних іграшок - саморобок з кольорового паперу і картону (для прикраси новорічної ялинки, подарунків до свят). Багато дитячих робіт виконувалися для прикраси інтер'єру групи: «Галявина з кульбаб», «Квітучий сад», «Осінній ліс» тощо, а також для прикраси фойє дошкільного закладу. Ми залучали дітей до виготовлення нескладних декорацій для ранків і свят. Все це сприяло самоствердження, усвідомлення дітей себе як діячів, створювало додатковий позитивний мотив нової аплікаційної діяльності.

Спрямованість методики на виховання самостійності знаходила вираз в постановці дитини в позицію суб'єкта аплікаційної діяльності. Освоюючи позицію суб'єкта аплікаційної діяльності, дитина поступово включалася в освоєння послідовних аплікаційних дій з урахуванням умов діяльності і самостійного перетворення їх. Методика передбачала організацію індивідуального підходу до кожної дитини в залежності від його інтересів, бажань, здібностей. Співпраця педагога з дитиною передбачалася на кожному етапі ігрової взаємодії. Надаучи дитині право вирішувати ту чи іншу задачу самостійно, дорослий виступав в аплікаційній діяльності як рівноправний партнер. З ним можна було радитися, разом шукати раціональні способи і прийоми аплікаційної діяльності, обігравати отримані зображення.

Таким чином, розроблена методика виховання самостійності була спрямована на виховання самостійності у старших дошкільників в образотворчій діяльності.

**2.3. Оцінка ефективності виховання самостійності у старших дошкільників в аплікації**

Заключний етап дослідження мав полягати у проведенні контрольного зрізу для виявлення ефективності методики виховання самостійності в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації). Контрольний зріз був проведений після завершення навчання з використанням системи ігрових вправ, спрямованої на виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку. Дітям контрольних і експериментальних груп пропонувалося виконання завдань, аналогічних при проведенні діагностичного зрізу. Застосування аналогічних методів і завдань, використання тих самих критеріїв дозволили нам порівняти кількісні дані і зробити певні висновки про динаміку самостійності в процесі образотворчої діяльності (на матеріалі аплікації).

Проаналізувавши прояви самостійності по кожному компоненту самостійної діяльності в процесі контрольного зрізу, ми вивели рівні самостійності в аплікації в контрольній та експериментальній групі (таблиця 2.26).

*Таблиця 2.26.*

**Рівні самостійності у старших дошкільників в контрольному експерименті**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Групи | Рівні самостійності | | | |
| Високий | оптимальний | середній | низький |
| ЕГ | 33 | 54 | 10 | 3 |
| КГ | 9 | 19 | 29 | 43 |

Для достовірності аналізу наших експериментальних даних ми використовували критерій Персона χі² (хі-квадрат), який розраховується за формулою 2.1.



Що дозволило визначити нульову гіпотезу: чи виходять відмінності між даними, отриманими в контрольному і констатувальному експериментах за межі помилки виміру, чи випадкові зміни параметрів самостійності дітей старшого дошкільного віку після проведення завершального етапу експерименту. При 10% -му рівні значущості і числі ступенів свободи, що дорівнює 3, критичний параметр дорівнює 7,815. Експериментальні значення Текспер. значно перевищує Тконтр. Це говорить про те, що досягнення рівнів вихованості самостійності у старших дошкільників обумовлено не випадковими чинниками, а мають закономірний характер (див. Таблиці 2.27.-2.28.).

*Таблиця 2.27.*

**Математичний обчислення даних в ЕГ**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| X | ƒ' | ƒ'' | ƒ' – ƒ'' | (ƒ' – ƒ'')² | ƒ' +ƒ'' | (ƒ' – ƒ'')²  ƒ' +ƒ'' |
| В | 3 | 33 | -30 | 900 | 36 | 25 |
| Опт | 12 | 54 | -42 | 1764 | 66 | 26,7 |
| С | 34 | 10 | 24 | 576 | 44 | 13,09 |
| Н | 51 | 3 | 48 | 2304 | 54 | 42,67 |
|  |  |  |  |  |  | Σ=107,46 |

Число ступенів свободи K = 4 - 1 = 3, знаходимо χ²о, о5 = 7,815; χ ²о, о1 = 11, 344. Для ЕГ χ ²експ. = 107,46> χ ²о, о1 = 11, 344, що є статистично значущим.

*Таблиця 2.28.*

**Математичне обчислення даних в КГ**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| X | ƒ' | ƒ'' | ƒ' – ƒ'' | (ƒ' – ƒ'')² | ƒ' +ƒ'' | (ƒ' – ƒ'')²  ƒ' +ƒ'' |
| В | 3 | 9 | -6 | 36 | 12 | 3 |
| Оп | 13 | 19 | -6 | 36 | 32 | 1,13 |
| С | 35 | 29 | 6 | 36 | 64 | 0, 56 |
| Н | 49 | 43 | 6 | 36 | 92 | 0,39 |
|  |  |  |  |  |  | Σ=5,08 |

Для КГ χ ² кг = 5,08 <χ ² 0,05 = 7,815, що не є статистично значущим.

У цьому випадку такий закономірною причиною є розроблена методика навчання за індивідуальними корекційним програмами і методика по вихованню самостійності старших дошкільників.

Аналіз отриманих даних показує, що у дітей експериментальних груп відбулися помітні зміни в рівнях самостійності. Так, кількість дітей з низьким рівнем самостійності в ЕГ знизилась з 47 дітей до 3 дітей, що відповідає 51% і 3%. Кількість дітей, відповідне середньому рівню самостійності зменшилась з 31 дитини (34%) до 9 дітей (10%). Зросла кількість дітей з оптимальним рівнем самостійності з 11 дітей (12%) до 50 випробовуваних (54%). Збільшилася кількість дітей з високим рівнем з 3 дітей (3%) до 30 дошкільнят (33%), що свідчить про ефективність розробленої методики виховання самостійності.

У контрольній групі відбулися незначні зміни, так дітей з низьким рівнем стало 43% (у порівнянні з 49% на початок експерименту), із середнім рівнем стало 29% (у порівнянні з 32% на початок експерименту), підвищився оптимальний рівень з 15% до 19%. Збільшився на кілька одиниць високий рівень самостійності - з 4% до 9% (див. Таблицю 2.29.).

*Таблиця 2.29.*

**Порівняння рівнів самостійності у дітей ЕГ і КГ до і після проведення формувального експерименту (контрольний експеримент)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Група | | Рівні самостійності дошкільників | | | | | | | |
| високий | | оптимальний | | середній | | низький | |
| до  эксп. | після  эксп. | до эксп. | після эксп. | до эксп. | після эксп. | до эксп. | після  эксп. |
| ЕГ |  | 3 | 33 | 12 | 54 | 34 | 10 | 51 | 3 |
| Текспер | Σ=107,46 |  | 25,0 |  | 26,7 |  | 13,09 |  | 42,67 |
| КГ |  | 3 | 9 | 13 | 19 | 35 | 29 | 49 | 43 |
| Тконтр | Σ=5,08 |  | 3 |  | 1,13 |  | 0,56 |  | 0,39 |

Отримані у ході контрольного етапу дані підтвердили ефективність розробленої методики та раціональність запропонованих організаційно-педагогічних основ виховання самостійності дітей старшого дошкільного віку в аплікаційній діяльності. Це дозволило представити кількісні показники рівнів самостійності в порівнянні з вихідними результатами, представленими в матеріалах констатуючого експерименту, що підтвердило доцільність проведеної роботи.

Таким чином простежується певна динаміка в наростанні рівнів самостійності в експериментальній групі при використанні розробленої методики, спрямованої на виховання самостійності, що підтверджує коректність висунутої гіпотези.

**ВИСНОВКИ**

Виконаний у кваліфікаційній роботі теоретичний аналіз проблеми, а також результати експериментального дослідження дають підстави для висновків:

1. Аналіз проблеми виховання самостійності та її виділення в філософській та психолого-педагогічній літературі показує стійкий інтерес до неї дослідників різний галузей науки і свідчить про наявність різних трактувань в підході до даного феномену на різних етапах онтогенезу. Вивчення наукових джерел формування самостійності дошкільників в різних видах діяльності дозволило уточнити зміст і структуру самостійності позначеної категорії, критерії та показники її прояву в образотворчій діяльності, виявити рівні сформованості в аплікаційній діяльності. Самостійність трактується нами як якісна характеристика діяльності, яка виявляється у вмінні старшого дошкільника на основі особистого досвіду ставити і конкретизувати мету, попередньо планувати дії, діяти без допомоги дорослого при виборі змісту, засобів і способів здійснення образотворчих дій, виконувати самоконтроль, оцінювати готовий продукт без допомоги дорослого. Самоцінним є не стільки кінцевий результат, скільки розвиток дитини як суб'єкта діяльності (формування цілеспрямованості діяльності, упевненості в своїх силах). Щодо зазначеного підходу структура самостійності в образотворчій діяльності включає мотиваційно-цільовий, змістово-виконавчий, процесуально-регулятивний і оціночно-результативний компоненти.
2. У процесі дослідно-експериментальної роботи розроблена діагностика самостійності дошкільників в аплікаційній діяльності, уточнено критеріально-діагностичний інструментарій. Критеріями і показниками самостійності в аплікації виступали: мотивація і постановка мети, здатність до планування і організації аплікаційної діяльності, володіння різними видами і способами аплікації, а також аплікаційні вміння і навички, вміння дитини діяти без допомоги дорослого при виборі змісту, засобів і способів виконання аплікаційних завдань, готовність здійснювати самоконтроль і оцінку результату відповідно до задуманого, проявляти активність та ініціативу. Встановлено вихідні рівні самостійності: високий, оптимальний, середній, низький.
3. На основі рівневих характеристик самостійності у старших дошкільників були виявлені організаційно-педагогічні основи її ефективного виховання: 1) створення і збагачення предметно-розвиваючого середовища, що передбачає обладнання в групі зони для самостійної художньої діяльності, забезпечення доцільного підбору матеріалів та інструментів, надання можливості їх самостійного вибору; 2) організація ігрової форми образотворчої діяльності, що сприяє виникненню інтересу до діяльності, цілепокладання, планування, оволодіння способами образотворчої діяльності, а також контрольної функції; 3) особистісно орієнтована взаємодія педагога з дитиною, заснована на партнерському стилі взаємин (розумінні, визнанні цілей, завдань самої дитини, здатності стати на її позицію і разом з нею домогтися потрібного результату), а також на індивідуально-диференційований підхід до дітей, які мають навчання кожного з вихованців за індивідуальною програмою в залежності від вихідного рівня самостійності.
4. Наукове обгрунтування і експериментальна перевірка організаційно-педагогічних основ виховання самостійності дошкільників в образотворчій діяльності, а також створення в умовах дошкільного закладу розвиваючих форм і методів роботи з дітьми 5-6 років, розробка і впровадження в експериментальних групах дошкільнят ігрової технології забезпечило ефективність комплексного підходу реалізації поставленої в дослідженні мети. Методика формування у дошкільнят самостійності в аплікаційній діяльності складалася з наступних етапів: 1 етап - проєктувальний, який мав на увазі розробку корекційних індивідуальних програм для дітей з різними вихідними рівнями самостійності, а також проєктування організаційно-педагогічних основ для виховання самостійності; 2 етап - корекційний, що передбачає навчання дітей за індивідуальними корекційним програмам, які мають ігрові вправи, а також впровадження та апробацію організаційно-педагогічних основ; 3 етап - діяльнісний, що включає навчання дошкільнят цілісним аплікаційним діям у процесі використання системи ігрових вправ з метою виховання самостійності, а також залучення дитини в самостійну художню діяльність за своїм бажанням; 4 етап - результативний, побудований на усвідомленні дитиною себе як суб'єкта аплікаційної діяльності, що передбачає самостійне використання аплікації в організації життєдіяльності дітей (для ігор, дарування, прикраси групи тощо).
5. Впровадження в практику виховної роботи в експериментальній групі комплексного підходу забезпечило істотне зростання її ефективності, що підтверджено результатами контрольного експерименту. Так, в експериментальних групах дошкільнят динамічніше, ніж в контрольних, спостерігалося зменшення кількості дітей низьким рівнем самостійності і збільшення з оптимальним і високим рівнем. Отримані в дослідженні результати не розглядаються як вичерпні, такими, що повністю вирішують проблему виховання самостійності дошкільників в образотворчій діяльності. Перспективними залишаються такі аспекти проблеми, як вікова динаміка розвитку цих базових якостей, гендерність в підході до нього, забезпечення ефективної взаємодії сім'ї та дошкільного закладу у формуванні самостійності старших дошкільників.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алмазова Т. А. Особенности обучения и воспитания детей дошкольного возраста. Москва : Просвещение, 1987. 132 с.
2. Анцыферова Л. И. Методологические проблемы психологии развития. *Принцип развития в психологии* / отв. ред. Л. И. Анцыферова. Москва : Наука, 1978. С. 16-17.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. *Бібліотечка журналу «Дошкільне виховання»*. 1999. С. 63.
4. Бердяев Н. А. Самопознание. Москва : Наука, 1991. 354 с.
5. Богатеева З. А. Эстетическое воспитание детей 5-7 лет в процессе обучения декоративной аппликации. *Ученые записки Ульяновского пединститута*. 1978. Т. 24. Ввып. 1. С. 66-113.
6. Бочкина Н. В. Формирование самостоятельности у старших школьников: автореф. дис...канд. пед. наук: Волгоград, 1982. 16 с.
7. Ветлугина Н. А. Основные проблемы художественного творчества детей. *Художественное творчество и ребенок* /под. ред. Н. А. Ветлугиной. Москва : Просвещение, 1972. 196 с.
8. Година Г. Н. Формирование самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста в процессе воспитания и обучения: автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва : 1969. 22 с.
9. Голубева А. И. Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста: автореф. Дисс…. Канд. пед. наук. Москва : 1955. 21 с.
10. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 1999. 344 с.
11. Гусакова М. А. Аппликация. Москва : Просвещение, 1987. 128 с. 54
12. Гусарова И. Л. Аппликация в детском саду. Москва : Просвещение,1968. 64 с.
13. Гуськова Т. Что такое самостоятельный ребенок? *Дошкольное воспитание*. 1988. № 11. С. 60-64.
14. Гуськова Т. В. Психологический анализ кризиса 3-х лет: автореф. дис... канд. психол. наук. Москва : 1983. 22 с.
15. Дронова О. О. Розвиток творчості дошкільників у декоративному малюванні. Киев : РМК, 1992. 98 с.
16. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. Москва : Педагогика, 1960. 132 с.
17. Зинченко В. П. Воспитание самостоятельности у детей 5-го и б-го года жизни в процессе занятий по рисованию: автореф. дис... канд. пед. наук. Москва : 1986. 16 с.
18. Игнатьев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей. Москва : Учпедгиз, изд. 2-е доп., 1961. 223 с.
19. Изотова Ф. В. Воспитание самостоятельности и инициативы у детей старшего дошкольного возраста в конструктивно-игровой деятельности: автореф. дис...канд. пед. наук. Ленинград : 1967. 18 с.
20. Казакова Т. Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. Москва : Педагогика, 1983. 212 с.
21. Климова К. А. О формировании ответственности у детей 6-7 лет. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. Москва : Просвещение, 1968. С. 328-353.
22. Ковалев А. Г. О стадиях подражательной деятельности ребенка. *Вопросы психологии личности*: Сб.статей /под ред. Е. И. Игнатьева. Москва : Учпедгиз, 1960. С. 146-159.
23. Ковалев А. Г. Психология личности. Москва : Просвещение, 3-е изд., перераб. и доп. 1970. 394 с.
24. Комарова Т. С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов. Москва : Мозаика-Синтез, 2005. 120 с.
25. Комарова Т. С. Обучение дошкольников технике рисования. Изд. 3-е, перераб. и доп. Учебное пособие. Москва : Педагогическое общество России, 2005. 176 с.
26. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні /наук. ред. О. Л. Кононко. Київ : ред. Журн. «Дошкільне виховання», 2003. 244 с.
27. Компанцева Л. В. Влияние поэтического образа природы на выразительность детского рисунка: автореф. дисс. анд пед наук. Москва : 1969. 21 с.
28. Кононко Е. Л. Формирование самостоятельности дошкольников в семье и в детском саду: автореф. дисс. канд. психол. наук. Киев : 1978. 23 с.
29. Кононко Е. Л. Я сам. Київ : Рад. школа, 1983. 97 с.
30. Котляр В. Ф. Изобразительная деятельность дошкольников. Киев : «Рад школа», 1986. 184 с.
31. Кузовкова К. П. Формирование самостоятельности у старших дошкольников в условиях совместной деятельности: автореф. дисс... канд. пед. наук. Москва : 1971. 18 с.
32. Лисина М. И. Генезис форм общения у детей. Принцип развития в психологии. Москва : Наука, 1978. С. 268-294.
33. Лиштованная Э. А. Формирование организованности у детей старшего дошкольного возраста (седьмой год жизни): автореф. дис...канд. пед. наук. Москва : 1972. 24 с.
34. Люблинская А. А. Детская психология. Москва : Просвещение, 1971. 415 с.
35. Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. Москва : Просвещение, 1965. 363 с.
36. Модзалевский Л. Н. Очерки истории воспитания и обучения с древнейших времён до нашего времени. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 385 с.
37. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе. Пер. с итал. Р. Ландсберг. Москва : Работник просвещения, 1922. 200с.
38. Мухина В. С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта. Москва : Просвещение, 1981. 361 с.
39. Обломская С. М. Некоторые педагогические условия и средства формирования самоорганизации у детей шестого года жизни. *Нравственное воспитание дошкольника*. Ленинград : 1975. С. 126-138.
40. Одилавадзе Т. В. Воспитание самостоятельности и инициативы у учащихся в процессе трудового обучения: автореф. дис...канд. пед. наук. Тбилиси : 1964. 16 с.
41. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов /под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва : Рус. яз, 1986. 797 с.
42. Основы дошкольной педагогики /под ред А. В. Запорожца. Москва : Просвещение, 1981. С. 49.
43. Парамонова Л. А., Сафонова О. А. Проблема формирования обобщенных способов действий у детей старшего дошкольного возраста (на материале конструирования). *Актуальные проблемы воспитания и обучения дошкольников*. Москва : Просвещение, 1985. С. 3-8.
44. Порембская Л. А. Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности детей дошкольного возраста: автореф. дисс…канд. пед. наук. Ленинград : 1953. 19 с.
45. Развитие общения у дошкольников /под. Ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. Москва : 1977. 88 с.
46. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : Учпедгиз, 1946, 2-е изд. 704 с.
47. Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве: автореф. дисс д. пед. наук. Москва : 1966. 22 с.
48. Селиванов В. И. Психология волевой активности: Лекции по спец. курсу. Рязань, 1974. 150 с.
49. Скиданова Л. Я., Сирченко Л. Н. Декоративне малювання та аплікация в дитячому садку. 2-е изд. Київ : Рад. школа, 1981. 64 с.
50. Суховская Л. Г., Паллон В. И. Аппликация в детском саду. Москва : Просвещение, 1984. 30 с.
51. Сухорукова Г. Малювання за народними казками. *Дошкільне виховання.* 2004. № 8. С. 13.
52. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. Москва: Знание, 1994.С. 104.
53. Флерина Е. А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. Москва : 1956. 346 с.
54. Халезова Н. Б., Курочкина Н. А., Пантюхина Г. В. Лепка в детском саду: книга для воспитателя детского сада. 2-е изд. испр. и доп. Москва : Просвещение, 1986. 144 с.
55. Шибанова Н. Я. Воспитание самостоятельности в рисовании у детей младшего дошкольного возраста. *Ученые записки Пермского гос. пед. ин-та*. Пермь: ПГПИ,1971. Т. 74. С. 43-63.
56. Щербаков А. Н. Развитие познавательной самостоятельности и активности школьника – центральная проблема педагогической психологии. *Материалы научно-теоретической конференции*. Ленинград : ЛГПИ, 1967. 219 с.
57. Эльконин Д. Б. Детская психология. Москва : Знание, 1960. 385 с.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**Педагогічні та організаційні вміння педагогів для виховання самостійності у дошкільнят в образотворчій діяльності**

|  |  |
| --- | --- |
| №  п/п | Педагогічні та організаційні вміння педагогів |
| 1 | Створення атмосфери доброзичливості, творчості |
| 2 | Створення умов для самооцінки, саморозвитку, самовиховання, саморегуляції |
| 3 | Уміння спілкуватися на гуманістичній основі, встановлення партнерського стилю взаємин між педагогом і дитиною |
| 4 | Використання власних прийомів для виховання самостійності (похвала, заохочення, яка випереджає оцінка) |
| 5 | Актуалізація особистого досвіду дитини, насичення яскравими, емоційними враженнями |
| 6 | Використання методів навчання, відповідних індивідуальним і віковим особливостям і рівню самостійності |
| 7 | Інтеграція аплікаційної діяльності з іншими видами діяльності |
| 8 | Здатність спостерігати і фіксувати динаміку самостійності у дошкільнят |
| 9 | Чітка організація групових, підгрупових, індивідуальних і колективних форм взаємодії з дитиною |
| 10 | Організація предметно-просторового середовища, яке сприяє самостійному пошуку шляхів і засобів реалізації власного задуму |
| 11 | Оцінка, аналіз та прогнозування власної педагогічної діяльності, спрямованої на виховання самостійності у дошкільнят |

**Додаток Б**

**Принципи до створення розвивального середовища, що сприяє вихованню самостійності в образотворчій діяльності**

1. **Принцип дистанції, позиції при взаємодії**. Дорослий при організації предметно-просторового середовища дотримується правила «Не поруч, не над дитиною, а разом». Його мета сприяти усвідомленню дитиною себе суб'єктом аплікаційної діяльності. Позиція дорослого базується на інтересах діяльності дитини.

2. **Принцип гнучкого зонування**. Можливість раціонально розміщувати куточки самостійної художньої діяльності, забезпечуючи затишок і комфортне перебування в них дитини. Переважно розміщувати куточки по діагоналі, асиметрично. Діти можуть вільно переходити з одного куточка в інший. Якщо дозволяє простір групової кімнати, куточків може бути кілька. Кожен куточок має своє обладнання: природний матеріал, тканина, хутро, мережива, папір різної фактури, формату, форми, кольору, різні види клею. Діти самі домовляються про те, скільки людей може одночасно перебувати в тому чи іншому куточку і як користуватися матеріалами. Посібники та зразки в куточках розташовувати в один ряд, а не стопками, для того, щоб дитина без труднощів могла ними скористатися і знала, куди їх покласти після завершення роботи. Якщо це поличка, то висота її - не вище піднятої руки дитини даного віку, якщо стіл, то всередині столу має бути різноманітне обладнання та матеріал для аплікації.

3. **Принцип індивідуального комфорту та емоційного благополуччя**. Діти можуть працювати у куточках самостійної художньої діяльності за окремими столами, за столами, зсунутими разом; сидіти або працювати, стоячи біля столів. Важливо, щоб організація діяльності відповідала її змісту, щоб дітям було зручно і комфортно працювати.

4. **Принцип активності, творчості.** Надання можливості дитині брати участь в оформленні інтер'єру групи, оформленні вернісажів, виставок в групі, виготовленні елементів костюмів, прикрас до свят, ранків, атрибутики до сюжетно-рольових, рухливих ігор, театралізованої діяльності. З метою стимуляції дітей до самостійних занять аплікаційної діяльністю в куточку самостійної художньої діяльності педагог регулярно змінює і поповнює куточки посібниками, зразками, іграшками.

5. **Принцип стабільності-динамічності.** Надання можливості дитині самій змінювати предметно-просторове середовище відповідно до своїх смаків і настроїв (змінювати зміст куточків самостійної художньої діяльності, поповнювати їх новим обладнанням, матеріалами, створювати нові елементи інтер'єру групової кімнати тощо).

6**. Принцип обліку статевих відмінностей дітей**. При розміщенні наочного матеріалу в куточках самостійної художньої діяльності враховувати статеві відмінності дітей (посібники, зразки, іграшки для хлопчиків і дівчаток). Проводити тематичні виставки готових аплікаційних робіт для дівчаток і хлопчиків: військова техніка, транспорт для хлопчиків, зразки вишивки, прикрас одягу для дівчаток.

7. **Принцип поєднання звичних і неординарних елементів організації середовища.** Устаткування в групі може включати етюди, панно, декоративні тарілки, а також предмети українського декоративного мистецтва, що дають уявлення дитині про колір, ритми, композиції, або мозаїчні панно.

В умовах такої організації середовища дитина активно користується правом вибору цікавого для себе змісту аплікаційної діяльності, сам себе тренує у постановці мети, пошуку шляхів і способів її рішення, докладає зусиль для реалізації задуманого.