

Міністерство освіти і науки України

Державний заклад
„Луганський національний університет імені
Тараса Шевченка”

Кафедра розвитку дитини раннього і
дошкільного віку

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

учасників Міжнародної науково-практичної
конференції
**Дошкільна освіта в сучасному освітньому
просторі: реалії, загрози та перспективи**

15-16 квітня 2024 р.

м. Лубни

УДК 378.1

Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: реалії, загрози та перспективи: збірник наукових праць учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Лубни, Україна, 15-16 квітня 2024 року). Полтава-Лубни: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2024. – 110 с.

У збірнику містяться матеріали, подані на Міжнародну науково-практичну конференцію **«Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: реалії, загрози та перспективи»**. Для здобувачів, аспірантів, викладачів закладів освіти, науковців та представників громадських організацій.

Організатори конференції не завжди поділяють точку зору учасників. У збірнику максимально точно відображається орфографія та пунктуація, запропонована учасниками.

Рекомендовано до друку вченою радою
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
(протокол № 10 від 31.05.2024)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Варяниця Л.О., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
luda.varaniza@gmail.com*

Розвиток культури спілкування дітей дошкільного віку засобами гри

Сучасний стан дошкільної освіти характеризується зростанням кількості досліджень, які присвячені проблемі спілкування. Зростання інтересу науковців до цієї проблеми обумовлено її практичним значенням, оскільки сучасне суспільно вимагає від особистості готовності до інтенсивної комунікації у різних життєвих ситуаціях. У зв'язку із цим набуває великого значення розвиток культури спілкування, особливо у дітей дошкільного віку.

Проблема розвитку культури спілкування особистості у сучасних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях розглядається переважно у таких аспектах: теоретичні основи розвитку культури спілкування (О. Даниленко, А. Моль, Д. Карнегі; структурі та способам її формування (Л. Волченко, Г. Загадарчук); актуальності розвитку комунікативної культури (І. Тимченко) та ін.

Аспектам розвитку культури спілкування у період дошкільного дитинства приділяли увагу Л. Дурандіна, М. Ільяшенко, С. Тисленко. Важливими для розуміння специфіки зазначеної категорії є психологічні дослідження, які розкривають вікові особливості спілкування дітей дошкільного віку (Л. Артемова, М. Лісіна, Є. Смірнова).

Використання гри як засобу розвитку особистості проблема не нова для педагогічної науки і її досліджували у

різних аспектах: структура гри та їх класифікація (М. Айзенбарт, Д. Ельконін, Л. Мамчур, Г. Лаврентьева, О. Усова); психологічний аспект гри (Л. Виготський, К. Грос); соціальний розвиток у грі (К. Грос); комунікативний та мовленнєвий розвиток (А. Богуш, Н. Гавриш, С. Курінна, Т. Піроженко, К. Крутій).

Низка вчених, досліджуючи культуру спілкування, окреслюють її, як частину загальної культури людини. Так, М. Пірен, зазначає, що цей феномен містить у собі частину знань, суспільних норм, які визначаються станом розвитку суспільства, його історією, традиціями, національною специфікою, загальнолюдськими цінностями (Пірен, 2009). Важливою для нашого дослідження є думка Т. Чмут, яка висвітлює психологічний аспект культури спілкування і говорить про психологічну культуру спілкування, яка включає психологічні звання, адекватне емоційне реагування на дії й поведінку співрозмовника, вміння обирати стосовно кожного такі способи і засоби спілкування, які б не розходяться із мораллю і відповідають індивідуальним особливостям учасникам спілкування (Чмут, 1999, с.35). Культура спілкування є основою вихованості особистості і, як стверджує О. Дуброва, за своєю сутністю даний феномен є складовою моральності особистості й охоплює духовно-моральну вихованість, індивідуальний спосіб і манеру спілкування, виразність емоційних станів, культуру мовлення, вміння розуміти стан іншої людини, її почуття і вчинки, правильно інтерпретувати внутрішній підтекст висловлювань, вміння слухати і розуміти» (Дуброва, 2012). Таким чином, культура спілкування – це ступінь розвитку духовних багатств у сфері людських взаємин: гуманістичних принципів і цінностей, етичних і етикетних норм, системи знань у сфері спілкування, певний рівень оволодіння ними, і ступінь їх використання.

Якщо говорити про культуру спілкування дітей дошкільного віку, то її рівень обумовлений загальним розвитком дитини, її психологічним станом та соціальним оточенням у якому вона живе та розвивається. Так, на думку О. Дубрової культура спілкування вимагає від дитини дотримання норм та правил спілкування з дорослими та однолітками, заснованими на повазі та доброзичливості, певним ставленням, належним словниковим запасом, культурою мовленнєвої поведінки (Дуброва, 2014). Дещо іншої думки А. Аніщук. Вона трактує поняття «мова поведінка», як осмислення дитиною своїх експресивних проявів, їх критичну самооцінку і свідоме використання мови у спілкуванні (Аніщук, 2009 р.) Зважаючи на це, ми можемо констатувати, що спілкування впливає на формування «Я-образу» дошкільника. Адже від рівня розвитку мовлення, розуміння його норм і правил залежить культура поведінки дитини. Т. Оніщук зазначала, що «у поведінці дітей дошкільного віку мотивація до спілкування з оточуючими виражає прагнення зрозуміти інших для успішного виконання спільних дій чи спільної діяльності. Становлення і розвиток особистості пов'язані з ровесниками, спілкування з якими для дітей є особливо значущим. Розвиток комунікативних навичок є основою взаємовідносин у дитячому колективі і є найважливішою передумовою успішного розвитку особистості дошкільника» (Оніщук, 2020). Отже, на основі аналізу наукових джерел можна виділити ознаки культури спілкування дошкільників:

- знання правил спілкування і вміння співвідносити їх з тією чи іншою ситуацією;
- розуміння норм і правил спілкування з різними категоріями людей (однолітками, вихователями, родичами, батьками);

– дотримання норм монологічного та діалогічного спілкування, дотримуються мовного етикету;

– розуміння зовнішніх проявів різних емоційних станів людей, брати до уваги почуття, які вони відчують, а потім вибирати відповідну поведінку та стилі спілкування. Основними якостями комунікативної культури є: ввічливість, делікатність, дотепність, комунікабельність, ентузіазм, доброзичливість. (Ковальова, 2016).

Найбільш ефективною щодо розвитку культури спілкування дітей дошкільного віку є ігрова діяльність, тому що гра – є провідним видом діяльності дошкільника і передбачає комунікативну взаємодію з однолітками та дорослими. З-поміж різних видів ігрової діяльності науковці виокремлюють ігри, у процесі яких здійснюється комунікативна і мовленнєва взаємодія дітей.

Т. Піроженко розробила методику використання ігор у дітей дошкільного віку для розвитку культури спілкування. Вона включає в себе ігри, вправи та бесіди, розділені на кілька розділів, у кожному з яких підібрано відповідні завдання для забезпечення розвитку комунікативних навичок. Науковець зазначає, що ефективність таких ігор залежить від створення відповідних умов, які дозволять дітям побачити один одного, мати можливість висловитися і нікого не залишити осторонь (Піроженко, 1995). Крім того, Т. Піроженко зазначила, що при організації таких ігор слід враховувати індивідуальні особливості кожної дитини. Якщо на початкових етапах ініціатива належить виключно дорослим, то згодом дошкільнята починають самостійно організовувати прості комунікативні ігри (Піроженко, 1995).

Ще одним видом ігор який сприяє розвитку культури спілкування є режисерські ігри, як вважає М. Айзенбарт. Вони сприяють формуванню у дошкільників культури спілкування шляхом активної співпраці та взаємодії дітей у

процесі власне гри. У цих іграх діти мають можливість виконувати різні ролі: режисера, костюмера, акторів і т.д. і використовують для організації ігрового процесу різноманітні мовні засоби та дії. Окрім того режисерські ігри впливають на формування впевненості та розвивають навички публічного виступу (Айзенбрат, 2015).

Отже, можна зробити висновок, що під культурою спілкування дітей дошкільного віку розуміють норми і правила, яких дотримуються діти у спілкуванні з дорослими та однолітками, засновані на принципах поваги, доброзичливості, вживанні відповідної лексики та форм звертання. Ігри орієнтують дітей на розширення структури спілкування, оптимізацію форм і методів взаємодії, формування і розвиток гнучких комунікативних навичок. Гра допомагає дітям гармонійно інтегруватися у світ цінностей і стосунків і вміти спільно організовувати діяльність. Тому гра є ефективним засобом формування культурної основи спілкування дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Пірен М. І. Публічна політична діяльність: навч. посіб. Київ: НАДУ, 2009. 288 с. **2. Чмут Т. К.** Культура спілкування: навч. посіб. для студентів і викладачів вищих навчальних закладів. Хмельницький: «ХІРУП», 1999. 358 с. **3. Дуброва О. М.** Використання ігрових методик у процесі формування основ культури спілкування старших дошкільників. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 40. С. 33–40. **4. Дуброва О. М.** Формування основ культури спілкування у дітей 5–7 років в умовах навчально-виховного комплексу «дошкільний навчальний заклад – початкова школа»: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2014. 19 с. **5 Аніщук А. М.** Педагогічні умови оптимізації процесу мовленнєвого самовираження

дошкільників різної статі: дис.... канд.: 13.00.08. Київ, 2009. 259 с. **6. Оніщук Т.** Статус у групі та особливості спілкування старших дошкільників: психолого-педагогічний аспект. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* 2020. № 2. С. 213–219. **7 Ковальова М. В.** До питання виховання культури поведінки дітей старшого дошкільного віку на заняттях. *Молодий вчений.* 2016. № 7. С. 39– 44. **8. Пироженко Т. А.** Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. К., 1995. 213 с. **9. Айзенбарт М.** Ігрова діяльність у контексті соціально-комунікативних умінь старших дошкільників. *Актуальні питання гуманітарних наук : зб. наук. пр. молодих вчених.* Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Дрогобич. 2015. № 9. С. 68–73.

*Гречишкіна І.А., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
grechishkina0807@gmail.com*

Іграшка як засіб формування соціального досвіду старшого дошкільника

Дитяча іграшка, втілюючи у собі соціальний досвід, накопичений людством, одна із найвпливовіших засобів соціалізації дитини. У процесі ігрової діяльності дошкільник у доступній йому формі освоює цей досвід, що відображає різні сфери людської життєдіяльності, задовольняючи таким чином потребу у приєднанні до світу дорослих, ідентифікації з ним. Зафіксований в іграшці громадський досвід, присвоюється дитиною і стає, нехай і в редукованому вигляді, його особистим досвідом,

визначаючи тим самим її подальший соціальний розвиток. Проте соціально-педагогічний потенціал іграшки не реалізується автоматично, ігрова діяльність дітей, як свідчить практика, має багато в чому стихійний характер. Тому формування соціального досвіду дитини та якісна характеристика цього досвіду залежать не тільки від іграшок, що опинилися у малюка в розпорядженні (що безперечно має велике значення), а й від здатності дорослих спрямовувати ігрову діяльність дитини, посилюючи її виховний ефект.

Іграшка у всі часи не залишалася поза увагою науковців, педагогів, психологів, культурологів (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Батухтіна, О. Вовчик-Блакитна, Л. Герус, Т. Коваленко, Л. Сірченко, О. Смирнова, М. Стельмахович та ін.). Роль іграшки як значущого атрибуту ігрової діяльності дитини, що знайомить його з навколишнім світом та особливостями взаємовідносин між людьми, зазначали у своїх роботах (Ш. Амонашвілі, А. Богуш, Т. Завязун, Д. Менджеріцка, С. Новосьолова, Н. Короткова, Т. Піроженко, Т. Поніманська, Д. Ельконін та ін.).

У народній педагогіці іграшці відведено роль помічника у формуванні досвіду дитини. Так, загальній соціалізаційній проблематиці присвятили свої роботи Г. Андрєєва, М. Євтух, С. Русова, М. Мудрик, С. Савченко, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський та ін. Є. Гаспарова у дослідженнях розкриває значення предметів-замінників соціального об'єкта (з прикладу конструктора), які стимулюють ігри дітей із соціальним змістом. Лялька Барбі вивчена П. Овчинникова як соціокультурний феномен (Овчинникова, 2021; Пасічніченко, 2020). На думку О. Смирнової, іграшка має великий потенціал та здатна втілити типові зразки відповідного естетичного стилю, дати уявлення про соціальні відносини та моральні норми

прийняті в суспільстві, тобто передати дітям сучасний для періоду її створення «дух часу». Частиною цього середовища є іграшка. В окремих випадках ігровий матеріал використовується для діагностики соціального досвіду дитини (досліджуються її соціальні взаємини з оточуючими людьми, сприйняття сім'ї та ін.).

Сучасній іграшці та її неоднозначному впливу на розвиток дитини присвячено книги та статті Л. Гладун «Щоб іграшка була корисною» (2009) та К. Поліщук «Сучасна іграшка: актуальність, тенденції, перспективи впливу на дитину» (2019) (*Гладун, 2009; Поліщук, 2019*).

Мета розвідки полягає у розкритті впливу іграшок на формування соціального досвіду старшого дошкільника.

Важливою умовою реалізації соціально-педагогічних можливостей дитячої іграшки є правильна орієнтація в сучасному ігровому матеріалі, який на відміну від стабільного набору і традиційних іграшок має тенденцію до безперервного і стрімкого розширення, оновлення, технологічного вдосконалення.

На початку ХХІ століття ринок дитячих іграшок виявився заповнений переважно зарубіжними іграшками. Сучасна іграшкова індустрія пропонує дітям та їхнім батькам різноманітні іграшки - від найпростіших кубиків до мегасучасних комп'ютерно-ігрових та віртуальних комплексів. Під час гри дитина реалізує свої думки, почуття в дії, а отже, від того, в які ігри грає дитина, які іграшки потрапляють їй в руки, залежить напрямок її думок, почуттів, вчинків (*Пазуха, 2011*). Значно змінився зовнішній вигляд сюжетно-рольових, технічно-ігрових засобів, активно розвивається напрямок електронних та інтерактивних іграшок. Але якщо для вітчизняних виробників прерогативою став дидактичний ігровий матеріал, що випускається ними згідно з розробленими освітніми програмами закладів дошкільної освіти, то

закордонним виробникам дістався практично весь ринок сюжетно-рольових іграшок. Вплив цього ринку на соціалізацію дітей неоднозначний, суперечливий, що ускладнює завдання використання іграшки у виховній роботі. Багато фахівців ЗДО, як і батьки дітей, досить слабо орієнтуються в сучасному ігровому матеріалі, утрудняються в оцінці його соціальних, психологічних та педагогічних можливостей впливу на дитину.

У закладах дошкільної освіти виховна робота, зазвичай, обмежується змістом наявних в освітньому середовищі ігротек. Що ж до наповнення ігрового простору, у якому реально існує дитина, він зазвичай в розрахунок не береться, якщо не сказати, ігнорується, хоча наслідки його впливу (нерідко негативного) відзначають самі вихователі. Одна з причин становища, на наш погляд, полягає в тому, що фахівці ЗДО, які є важливим інститутом соціального виховання, не повною мірою усвідомлюють роль іграшки як фактору соціалізації та її можливості як засобу формування соціального досвіду дитини. Особливо сказане актуально щодо сучасних іграшок, соціалізуючий вплив яких потребує педагогічного опосередкування. Таким чином, ми бачимо, що в дослідження заявленої теми є низка суперечностей: між ринком дитячих іграшок, що стрімко розширюється і зазнає значної модернізації, та їх неоднозначним, багато в чому стихійним, педагогічно нерегульованим впливом на соціалізацію дітей. Ефективне практичне вирішення зазначених питань потребує теоретичного підкріплення. Педагогічну науку характеризує давній та серйозний інтерес до проблеми використання дитячої іграшки у вихованні та розвитку дитини.

Упродовж тисячоліть іграшка радикально змінюється. Зміни насамперед стосується виробництва іграшок. від кустарної до промислової. Розвиток науки і техніки впливає на технологію створення іграшок, з'являється складніші

знаряддя праці, фарби та матеріали, з яких виготовляються іграшки.

Під впливом панівної ідеології змінювалося зміст образів (на початку століття – ляльки пані, служниці, ченці, ангели, городові, царі; пізніше – хлопчаки-кібальчиші, ляльки-армійці, піонери та ін.). Під впливом соціальної політики суспільства та науково-технічного прогресу змінюється асортимент іграшок, їхня якість. Про це свідчить поява нашого часу комп'ютерних іграшок, іграшок на космічну тематику, ляльки Барбі. Протягом сторіччя змінювалися функції іграшок (колись для відлякування злих духів, як захисники роду, символ благополуччя та врожайності тощо).

У педагогічній літературі існують різні підходи до класифікації іграшок: за змістом, формою, зовнішнім виглядом, за призначенням для різних ігор та ін. ведмедика та ін); іграшка напівготова, яка вимагає від дитини деякого доопрацювання (картинки, кубики, конструктори та ін.) та іграшка-матеріал (глина, пісок, картон, дерево та ін.). Вважаємо, що кожен тип іграшок має свої позитивні якості і недоліки.

У педагогічній літературі визначено педагогічні вимоги до іграшки (О. Вовчик-Блакитна, Є. Зворигіна, Л. Козак, Є Фльоріна): образність, функціональність, динамічність, естетичність, безпека для життя дитини, відповідність віковим особливостям.

Основну вимогу до іграшок визначила О. Вовчик-Блакитна у статті «Дитяча іграшка та гра – справа серйозна»: іграшка має сприяти розвитку дитини на кожній віковій сходинці дошкільного дитинства (Вовчик-Блакитна, 2009).

В іграшці перетинаються інтереси та завдання дорослої та дитини. Іграшка обов'язково повинна, з одного боку, розвивати здібності дитини, а з іншого – приносити їй

радість і задоволення. Для того, щоб іграшка сприяла розвитку дитини, вона повинна відповідати інтересам дитини, сприяти її потребам, бути захоплюючою та привабливою. Відповідність інтересам самої дитини – найважливіша вимога до іграшки, яка, власне, і робить її іграшкою. Головна перевага іграшки, що приваблює дитину, – можливість щось із нею робити. Іграшка виступає як предмет діяльності дитини та розглядається з позиції можливого розвиваючого ефекту. Іграшка має бути максимально відкрита для перетворень. Такі універсальні та популярні у всі часи м'ячі, кубики, вкладиші, ляльки завдяки своїй простоті надзвичайно пластичні, допускають нескінченні ускладнення, тисячі нових комбінацій. Вони не можуть набриднути. Звідси: відкритість для різноманітних дій, гнучкість та простота – важлива вимога для гарної іграшки.

У доступній та цікавій формі іграшка повинна спонукати дітей до творчого відображення явищ, подій життя, до спільних ігор, у яких формуються дружні стосунки, вміння узгоджувати свої бажання з бажаннями однолітків, організованість, взаємодопомога, справедливість та чесність. У цьому особливе достоїнство іграшки – потенційна спрямованість загальну, спільну гру.

Отже, дії дитини з іграшкою повинні бути осмисленими, варіативними, самостійними та включеними до комунікації. Все це психолого-педагогічні вимоги до іграшки.

Основне завдання будь-якого педагога в процесі виховання полягає в тому, щоб побачити особистість малюка, пробудити в ньому інтерес до самого себе та зорієнтувати його на соціально успішний розвиток у суспільстві. У практиці спілкування індивідуальний підхід реалізується у співпраці, у погляді на дитину як на повноправного партнера. Педагог знайомить дошкільника з

правилами гри з тією чи іншою іграшкою, впливаючи на формування ігрових ролей і процесів з відповідними перед метами. Багато в чому ігрова діяльність дитини залежить від рівня знань, соціальних цінностей дорослого, що здійснює вибір іграшки.

Серед іграшок, спрямованих на формування умінь успішно функціонувати в соціумі, що сприяють освоєнню культурного багатства навколишнього світу, можна виділити серію ЛЕГО-конструкторів, будівельних ігрових наборів, пупсів та лялькових будинків, настільних ігор.

Якісні зміни у соціальному житті дитини можна простежити на основі розвитку її відношень до навколишнього світу. Розвиток свідомості і самосвідомості відображується на формуванні переконань, наукового світогляду, світорозуміння, що забезпечує моральну стійкість, ціннісні орієнтації, вміння вибирати правильну лінію поведінки.

Кожний віковий етап – новий етап психічного розвитку, характеризується множиною кількісних і якісних змін, у результаті яких розширюються можливості для світосприймання та світорозуміння.

О. Кононко зазначає, що типовим явищем для дошкільного віку є гра в «соціальні відносини». Дитина 6–7 років «приміряє» ролі, засвоює соціальні форми поведінки, апробує дії і засоби, схвалені суспільством і групою. Таким чином здійснюється соціальне навчання малюка на основі власного досвіду. На цьому віковому етапі у дитини виникає особлива потреба – в індивідуальному соціальному досвіді. Вона шукає у ході своєї діяльності відповіді на безліч запитань, що постають перед нею.

Старші дошкільники намагаються знайти відповіді на власні запитання про світ людей не тільки у живому спілкуванні з дорослими та однолітками, але й аналізуючи вчинки героїв кінофільмів, казок, коміксів, реклами тощо.

Соціокультурний досвід дитини задається ззовні соціальною групою, соціальним оточенням та власними внутрішніми переживаннями. У нашому випадку таким соціальним оточенням є театралізоване середовище, що презентує норми, звичаї та особливості життя людей, де розгортаються образи того чи іншого поведінки персонажів, що служать для дитини певним еталоном для наслідування. Підхід Дж. Міда до системи «Я» до «Ми» дозволяє педагогу добирати такі твори, де дитина зустрічається з різними образами й проживає разом з ними певний «відрізок життя». Послідовні стадії розвитку дитини і є не чим іншим, як певними ступенями її соціалізації, тобто процесу залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості (Мід, 2000).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дитяча іграшка як засіб формування соціального досвіду дошкільнят володіє значним соціально-педагогічним потенціалом, який полягає у втіленому в її формі та функціях соціальному досвіді старших поколінь та реалізується в процесі ігрової діяльності з іграшками-копіями людей та аналогами природних, соціокультурних, побутових та технічних об'єктів допомогою таких механізмів, як ідентифікація з дорослими та наслідування їх рольового функціонування (професійного, соціально-побутового, дозвілля), у тому числі оперування необхідними для цього речами.

Список використаних джерел

1. Вовчик-Блакитна О.О. Дитяча іграшка та гра – справа серйозна *Обдарована дитина : Науково-практичний освітньо-популярний журнал*. 2009.№ 1. С. 54 – 59.
2. Гладун Л. Щоб іграшка була корисною *«Вихователь»*

методист дошкільного закладу» 2009. № 12. С.33-35. 3. **Мід Дж. Г. Дух**, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста. К.:, 2000. 416 с. 4. **Овчинников П.** Ринок іграшок України в 2021 році в цифрах. URL : <https://uaretail.com/2021/11/rinok-igrashok-ukra%D1%97ni-v-2021-roci-v-cifrax/> (дата звернення:27.03.2024) 5. **Пазуха А.** У світ дитини – через гру. *Дитячий садок*. 2011. № 9. С. 4-6. 6. **Пасічніченко А. В.**, Ковалевська Н. В. Соціалізація дошкільника в умовах дитячої субкультури. *Дошкільна освіта у сучасному соціокультурному просторі*: зб.наук. праць. Полтава., 2020. Вип. 4. С. 140 -145. 7. **Піроженко Т. О.**, Карабаєва І. І. & Ладивір С. О. (2018). Прийняття дитиною цінностей: посібник. Київ. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710123/1/Прийняття%20д.%20ц.%202018.pdf> (дата звернення: 27.03.2024). 8. **Поліщук К. М.** Сучасна іграшка : актуальність, тенденції, перспективи впливу на дитину. *Освітній дискурс. Гуманітарні науки*. 2019. Вип. 13. **Популярні тенденції іграшок для розвитку дитини**. Рівне–ракурс. 2019. № 940. URL : <https://rakurs.govno.ua/info.php?id=28862&print=1> (дата звернення : 27.03.2024).

*Зажарська Г.П., асистент кафедри
розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
anna.zazharskaya@gmail.com*

Особливості педагогічної роботи з обдарованими дітьми

Реформування та модернізація освіти в нашій країні визначила необхідність розвитку інтелектуального, духовного потенціалу українського народу, вихід

вітчизняної науки і культури на європейський та світовий рівень.

Створення умов, які забезпечуватимуть виявлення і розвиток обдарованих дітей, реалізацію їх потенційних можливостей, є одним із пріоритетних завдань сучасного суспільства. Потрібна серйозна просвітницька робота серед педагогів, а також батьків для формування у них науково адекватних і сучасних уявлень про природу, методи виявлення і шляхи розвитку обдарованості [4, с.133].

Обдарованість – складне, багатогранне явище. Кожна обдарована дитина – це, насамперед, індивідуальність, яка потребує особливого підходу.

Виявлення творчої або інтелектуальної обдарованості, спеціальних здібностей у дітей, їх розвиток і реалізація є однією з актуальних проблем на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики.

Проблема підготовки фахівців, здатних працювати з обдарованими дітьми, а особливо питання розвитку обдарованості самого педагога, ще недостатньо досліджені як у теоретичному, так і у методичному аспектах, що суттєво позначається на практичній діяльності вчителів-вихователів.

Підготовка педагогів для роботи з обдарованими дітьми повинна забезпечувати становлення і розвиток як базового, так і специфічного компонентів їх професійної кваліфікації. У процесі такої підготовки слід забезпечити формування не лише відповідних умінь, але і відпрацювання якостей, необхідних для роботи саме з обдарованими дітьми. Тому специфіка такої підготовки фахівців повинна відповідати цілому ряду вимог, а саме:

- 1) професійно-особова позиція педагога. Це означає, що, працюючи з обдарованими дітьми, педагог повинен уміти вставати в позицію рефлексії, в першу чергу, до самого себе;

2) комплексний (педагогічний, психологічний і професійно-особовий) характер освіти педагогів;

3) створення системи консультування і тренінгів. Саме у цій формі легко усвідомити власні проблеми, що заважають у роботі з обдарованими дітьми. Ця форма ефективна для формування необхідних навичок самопізнання, самоконтролю, а також потреби саморозвитку педагога;

4) створення педагогічних і психологічних умов (системи факультативів, гуртків, секцій) для розвитку професійної майстерності;

5) демократизація і гуманізація всіх навчальних процедур, створення творчої і вільної атмосфери учіння;

6) освітній рівень і сфера діяльності педагогів (педагоги дошкільних установ, учителі початкової школи, вчителі-практики, педагоги, що працюють в системі додаткової освіти, педагоги-дефектологи, практичні психологи, а також представники адміністрації закладу освіти);

7) особливості контингенту дітей (вік, стан здоров'я, при цьому спеціальна увага повинна приділятися специфічним групам обдарованих дітей — дітям-сиротам, дітям-інвалідам і ін.);

8) професійна підготовка і професійний досвід педагогів (досвід педагогічної, виховної роботи з дітьми та рівень отриманої раніше спеціальної підготовки для роботи з обдарованими дітьми);

9) специфіка освітньої інфраструктури або характерні особливості умов, в яких проводиться робота з обдарованими дітьми (необхідні навчально-методичні матеріали, музеї, концертні та спортивні зали, бібліотеки, театри, а також ряд фахівців, такі як психологи, педагоги додаткової освіти) [3, с. 41].

Обдаровані діти - золотий запас нації, її інтелектуальна та спортивна еліта, гордість і надія України, джерело її авторитету у світі. Завдання педагогічного колективу полягає в тому, щоб створити умови для виявлення та розвитку талановитої молоді [2].

Під час роботи з такими дітьми постійно виникають педагогічні й психологічні труднощі, обумовлені різноманітними видами обдарованості, зокрема віковими та прихованими, безліччю суперечливих теоретичних підходів і методів, варіативністю сучасної освіти, а також недостатньою кількістю педагогів, професійно та особистісно підготовлених до роботи з обдарованими дітьми [1].

Обдарованість – це сукупність здібностей, які дають індивіду змогу досягти вагомих результатів в одному або кількох видах діяльності та змогу бути корисним суспільству [3].

Компетенція педагога в процесі педагогічної роботи з обдарованими дітьми є важливим фактором у використанні спеціальних методів навчання. Саме вчитель створює атмосферу, яка може надихати учня або руйнувати його впевненість у собі, заохочувати чи пригнічувати інтереси. Щоб створити таку атмосферу, рекомендовано використовувати такі творчі методи:

- стимулювати бажання дітей працювати самостійно;
- заохочувати до роботи над проєктами, запропонованими самими вихованцями;
- переконувати дітей у тому, що педагог є їхнім однодумцем;
- заохочувати до максимальної захопленості у спільній діяльності;
- виключати будь-який тиск на дітей, створювати розкуту атмосферу;

– надавати дитині свободу вибору галузі застосування своїх здібностей [3, с. 42].

Хоча педагоги сучасних закладів освіти визнають необхідність спеціально організованої роботи з обдарованими дітьми, але частіше зосереджують увагу на академічній обдарованості вихованців, а робота ж з розвитку інших видів обдарованості відбувається епізодично.

На нашу думку, сьогодні педагоги просто не готові до роботи з обдарованими дітьми, проте, аналізуючи наукові праці сучасних вчених, впевнено можна сказати, що значна кількість психологів і педагогів погоджуються, що обдарованою є кожна дитина, але кожна обдарована по-своєму, та більшість же педагогічних фахівців не готові враховувати у своїй діяльності обдарування кожної дитини. Як результат – неспроможність вчителів-вихователів роздивитися в дитині певні обдарування і допомогти реалізувати їх у практичній діяльності [2, с.8].

Особистість часто не може правильно обрати життєвий шлях, що врешті-решт негативно позначається на науковому та інтелектуальному потенціалі держави в цілому, на рівні її економічного та соціального розвитку. Адже обдарований учень починається з обдарованого вчителя.

Таким чином, необхідно ставити і вирішувати задачу підготовки педагогів саме для роботи з обдарованими дітьми. Розвиток майстерності майбутнього вчителя набуватиме особливої ефективності при побудові змісту, форм та методів його професійної підготовки на таких теоретичних і методичних засадах, що забезпечують створення певних умов для виявлення і реалізації відповідних здібностей і обдарувань. Цьому процесу сприятимуть створення у сучасному закладі освіти цілісної саморегульованої системи виявлення і підтримки

обдарованих дітей; стимулювання їх творчої роботи та роботи педагогів; розробка та впровадження інноваційних педагогічних технологій стосовно розвитку та реалізації творчих здібностей дітей, заснованих на активізації, індивідуалізації та диференціації навчально пізнавальної діяльності. Реалізуючи свій потенціал у процесі навчання і виховання, педагоги навчаються виявляти і розвивати обдарування дітей [4, с.69]

Отже, одним із провідних завдань підготовки педагогів у сучасних суспільних умовах є формування їх професійної компетентності, важливою складовою якої визнається уміння вчителя здійснювати навчальну та виховну роботу з обдарованими дітьми. Готувати вчителів-вихователів до здійснення відповідної діяльності необхідно ще під час навчання їх у закладі вищої освіти. Реалізуючи свій потенціал у процесі навчання, майбутні педагоги навчаються виявляти і розвивати обдарування своїх вихованців.

Основними ж умовами ефективності роботи з обдарованими дітьми є високий рівень професійної компетентності педагогів, у тому числі рівень їх інтелектуальної підготовки; рівень розвитку їх особистісних якостей; відповідну систему стимулювання вихованців та своїх колег; створення умов для появи і розвитку в них інтересу до роботи з обдарованими дітьми; розробку педагогічного інструментарію для підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями [1, с. 34].

Таким чином, робота педагогічного колективу повинна бути спрямована на виявлення й подальший розвиток обдарованих учнів, задоволення потреб в остаточному самовизначенні. Кожен вихованець сучасного закладу освіти має талант, а справа творчого педагога – розкрити його.

Список використаних джерел

1. Демченко В. Готовність педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. № 4. С. 33-36. **2. Липова Л.,** Морозова Л., Луценко Л. Специфіка навчання обдарованих дітей. *Рідна школа*. 2017. № 7. С.8-11. **3. Настенко Н.** Рекомендації щодо форм та методів роботи з обдарованими школярами. *Завуч*. 2017. № 6. С. 41-43. **4. Шемуда М.Г.** Професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми. *Державний вищий навчальний заклад “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”*. 2019. 255 с.

*Масловська І. С., асистентка кафедри
розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»,
irasyairyna@gmail.com*

Роль сім'ї у формуванні економічних навичок дошкільників

В сучасному світі, де економічні знання визначають успіх та самостійність особистості, питання формування економічних навичок у дітей набуває актуальності. Сім'я, як перше та найближче соціальне середовище, є основою де формуються певні цінності та навички. Вплив сім'ї на формування економічних навичок у дітей є багатограним і може виявлятися через різноманітні механізми, такі як моделювання поведінки дорослих, спільна участь у фінансових рішеннях, виховання фінансової відповідальності та турбота про економічну самостійність.

Отже, особливої уваги потребує дослідження ролі сім'ї у формуванні економічних навичок у дітей. Питанням економічного виховання займалися А. Богуш, В. Бурла, Н. Гавриш, Н. Грама, О. Козлова, І. Рогальська, А. Смоленцева, А. Шатова т.ін.

Питанням сімейного виховання присвячені праці Я.А.Каменського, Дж.Локка, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Дослідження провідних вчених підтверджують, що економічне виховання є неодмінною складовою родинного виховання і відіграє вирішальну роль у становленні особистості дитини.

Метою розвідки є дослідження та аналіз ролі, яку відіграє сім'я у формуванні економічних навичок у дітей дошкільного віку, виявлення впливу сімейного середовища на розвиток фінансової грамотності та економічного мислення дітей.

Сім'я – це перша та найбільш важлива соціальна установа, в якій формується особистість дитини. Вона є місцем, де дитина отримує перші уроки про любов, підтримку, цінності, та, безсумнівно, основи етики та моралі. Роль сім'ї у формуванні особистості дитини важко переоцінити, оскільки саме в цьому середовищі здійснюється перша соціалізація, виховання та передача культурних та соціальних цінностей. Також сім'я відіграє ключову роль у формуванні культури споживання дитини. Вона передає цінності та погляди на розумне та обґрунтоване споживання ресурсів. Батьки вчать дітей бути обачними споживачами, звертати увагу на якість товарів та їхню корисність, а також розуміти вартість речей та ціну грошей.

Із раннього дитинства малюк чує слова товар, гроші, магазин, праця. Без опанування конкретних економічних уявлень неможлива реалізація таких завдань Базової програми, як соціалізація дитини, формування в неї цілісної

картини світу і, зрештою, життєвої компетентності. Ознайомити дошкільника зі світом сучасної економіки можуть перш за все дорослі – батьки і вихователі – під час безпосереднього спілкування з дитиною. Їхнє завдання – не тільки дати дітям певний обсяг економічних знань, а й навчити правильно користуватися ними в різних життєвих ситуаціях [2].

Економічне виховання в сім'ї сприяє формуванню усвідомленого ставлення дітей до власної праці та праці загалом. Вони навчаються цінувати власні зусилля, розвивають вміння визначати цілі та домагатися їх завдяки праці. Діти вчаться раціонально розпоряджатися грошима, вирішувати фінансові питання та оцінювати ефективність своїх витрат. Розглянемо саме поняття «економічне виховання»:

Економічне виховання – це цілеспрямований процес взаємодії дорослого та дитини, орієнтований на засвоєння доступних віку елементарних економічних понять, формування моральних почуттів та морально-економічних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, розвитку інтересу до економічної сфери життя, формування навичок соціально-економічної поведінки [1, с. 379].

Економічне виховання – організована педагогічна діяльність, спрямована на формування економічної культури учнів [3, с. 245].

Економічне виховання в сім'ї виявляється не лише у передачі теоретичних знань, але й у формуванні практичних навичок та цінностей, які є ключовими для успішного функціонування в сучасному економічному середовищі. Воно передбачає формування у дітей певних моральних та ділових якостей, необхідних для їх майбутньої трудової діяльності: відповідальність, самодисципліна, самоконтроль, навички комунікації, ощадливість, працьовитість, витримка, впевненість в своїх силах т.ін. Ці

всі якості, на думку відомих педагогів, можна розвивати і виховувати за допомогою трудового виховання, яке тісно пов'язане з економічним вихованням.

Я. Коменський акцентує увагу на необхідності виховання дітей у праці та привчанні їх до ощадливості. Він розглядає трудове виховання як невід'ємну складову загального процесу виховання, а також як один з етапів економічного виховання, що має велике значення для формування моральних якостей у дітей. Коменський вважав, що праця є не лише засобом забезпечення матеріальних потреб, але й ефективним засобом самовдосконалення та розвитку особистості. Він підкреслював важливість виховання працьовитості як важливого морального принципу, який сприяє формуванню самодисципліни, відповідальності та самостійності у дітей. Також, Я. Коменський наголошував на значенні ощадливості як однієї з основних економічних якостей, яка допомагає людині розумно використовувати ресурси та керувати своїми фінансами. Я. Коменський наголошував на тому, що велика роль для реалізації цих завдань відводиться саме батькам [4, с. 26-27].

Ж.-Ж. Руссо вважав, що трудове виховання є невід'ємною складовою процесу навчання дітей та підлітків. Воно має бути пов'язаним з практичними діями та роботою. Він висловлював переконання, що діти найкраще вчаться шляхом дії, коли вони активно залучаються до практичних завдань, спрямованих на вирішення реальних проблем. Трудове виховання, на думку Руссо, сприяє розвитку фізичних та моральних якостей дитини, формує в неї самостійність, витримку, відповідальність та впевненість у власних силах. Погляди Жан-Жака Руссо на трудове виховання можна легко пов'язати з економічним вихованням, оскільки трудові навички та цінності, які формуються в процесі навчання через практичну діяльність,

є ключовими складовими економічного виховання дітей [4, с. 45-46].

К. Ушинський у “Рідному слові” говорить, що у процесі навчання необхідно з першого уроку відокремити навчання від гри і зробити його серйозним обов’язком для дитини. Зробити серйозне заняття цікавим — це завдання початкового навчання. Будь-яка здорова дитина вимагає діяльності, притому серйозної діяльності: зі своїми однолітками вона грається з меншим задоволенням, ніж коли допомагає батькові або матері в якій-небудь серйозній справі, якщо це є посильним для неї і не вимагає надто багато часу. Отже, необхідно з перших уроків привчити її полюбити свої обов’язки й отримувати задоволення від їхнього виконання [4, с. 79-80].

Підсумовуючи все вище сказане можна зробити висновок, що залучення дітей батьками до трудової діяльності в домашньому господарстві сприяє не лише їхньому особистісному зростанню, але й розвитку економічних компетентостей, які вони зможуть застосувати у майбутньому. Це сприяє формуванню в дітей розумінню цінності праці, дисципліни та відповідальності. Вони навчаються оцінювати та цінувати свою роботу, розуміти значення та результати власної роботи. Робота в домашньому господарстві допомагає дітям набути різноманітні навички і вміння. Вони навчаються організації часу, співпраці з іншими, проблемному мисленню, технічним навичкам та багатьом іншим аспектам. Це формує в них важливі моральні якості, які в майбутньому допоможуть їм стати відповідальними та успішними громадянами.

Звісно, в сім’ї можуть виникнути деякі труднощі у правильному підході до економічного виховання дітей. Перепоною може стати недостатня обізнаність батьків у цьому напрямку, що обмежує їх можливості в ефективному

економічному вихованні своїх дітей. Тому, одним з можливих шляхів подолання цієї проблеми є співпраця з закладом дошкільної освіти, де їх ознайомлять із сучасними технологіями економічного виховання дошкільників. Постійний контакт педагога і батьків допоможе збудувати загальний план роботи, який забезпечить логічність і послідовність в навчанні і розвитку самої дитини. Спільне планування допомагає полегшити основні процеси, пов'язані з освітою і вихованням дітей. Потрібно пам'ятати, що першими вчителями дитини є його батьки. Те, що дитина дізнається в своїй родині, є основою для подальшого процесу навчання. Що саме педагоги можуть запропонувати батькам для досягнення загальної мети, а саме виховання освіченої дитини?

У зміст роботи з батьками входять: консультації, тематичні батьківські збори, конкурси, виготовлення сімейних економічних газет, спільні економічні проєкти, відкриті лекції та семінари, консультації щодо тематичної літератури, організація тематичних виставок та ярмарок та ін. Ці методи допоможуть поглибити співпрацю між дитячим садком та батьками у вихованні економічно освічених дітей.

Отже, сім'я є основним фактором у формуванні економічних навичок дитини. Вона виступає як першоджерело первинних економічних знань, цінностей та навичок, які визначатимуть поведінку та ставлення дитини до грошей, праці та матеріальних благ у подальшому житті. Важливо, щоб з самого раннього віку батьки спрямовували увагу дитини на формування таких якостей, як працьовитість, ощадливість, ініціативність та самостійність, щоб забезпечити їй ґрунтовні основи для ефективного управління фінансами та досягнення успіху у майбутньому.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у більш детальному дослідженні питання співпраці батьків та закладу дошкільної освіти у вихованні економічно освічених дітей.

Список використаних джерел

1. **Богущ А., Гавриш Н.** Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. Київ: "Слово", 2008. 408 с.
2. **Григоренко Г. І., Жадан Р. П.** Дошкільник у світі економіки Харків: «Ранок», 2016, 160 с.
3. **Фіцула М. М.** Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: «Академія» 2002, 528 с.
4. **Шевченко П. І.** Трудове виховання в історії розвитку школи: [курс лекцій] Кривий Ріг, 2009, 178 с.

*Пушко В.Ф., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» (м. Лубни)
pushko333@gmail.com*

Навчання діалогічного мовлення дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності

Розвиток діалогічного мовлення дітей дошкільного віку відбувається за умов створення активного мовленнєвого середовища, під час взаємодії з тими, хто їх оточує, паралельно в кількох системах: «дитина-дитина», «дитина - дорослий», «дитина - одноліток». Дошкільний вік науковці вважають сенситивним періодом, оскільки в цьому віці дитина більше чутлива до мовної та мовленнєвої інформації. Діалог – генетично вихідна й найбільш

розвинена форма безпосереднього спілкування, яка своїм корінням сходить до усно-розмовної сфери. Тому в різних словниках, енциклопедіях і довідниках часто діалог визначається як розмова, бесіда двох або декількох співрозмовників [2]. Діалог активно досліджувався та досліджується науковцями: М. Бахтін, Н. Арутюнова, Т. Винокур, С. Лебединський, Т. Ушакова, А. Богущ, Н. Гавриш, В. Захарченко, К. Крутій, Н. Луцан, В. Любашина та ін.

У словнику лінгвістичних термінів діалогічне мовлення визначається як форма мовлення, за якої відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або декількома особами. Умови, в яких відбувається діалогічне мовлення визначає низка особливостей, до яких належать: стислість висловлювання, широке використання немовленнєвих засобів спілкування (міміка, жести), переважна роль інтонації, різноманітність особливих речень неповного складу, вільне від суворих норм книжного мовлення синтаксичне оформлення висловлювання, домінування простих речень. Одиницею навчання діалогічного мовлення є діалогічна єдність (мікродіалог) – декілька реплік, пов'язаних за змістом і формою.

У літературознавчому словнику-довіднику зазначається, що діалог – це переговори, контакти між двома країнами, сторонами; конкретне втілення мови, форма мовленнєвого спілкування, сфера вияву мовленнєвої діяльності людини й, нарешті, сама форма існування мови [2].

До основних форм діалогічного мовлення, яких навчають дошкільників, належать розмова, бесіда та полілог. Одним із методів формування діалогічного мовлення у повсякденному житті й водночас універсальною формою мовленнєвого спілкування є розмова вихователя з дітьми (імпровізований діалог).

У дітей першого – початку другого року життя лише розпочинається початкове осягнення базових принципів діалогу. Сукупність жестів, міміки, визначених дій з предметами (рухами) називають протознаками, а сукупність типів предмовленневих вокалізацій дитини, що виконують функцію знаків у її комунікації з дорослим, прийнято позначати терміном протомова. До двох років дитина здатна впевнено ініціювати тему за допомогою вербальних знаків. Зазвичай, у цьому віці вона вже розуміє, якщо мовець щось виголошує, то її власна відповідна репліка обмежується тим, що було сказано партнером. Проте, у деяких випадках дитина орієнтується більш на формі репліки, ніж на її утриманні. Це найбільшою мірою помітно, якщо запитання дорослого – свого роду лакмусовий папірець. Трирічна дитина вже може провокувати співрозмовника до вступу в діалог. Від трьох до чотирьох років у дитини починає формуватися вміння планувати свою комунікативну поведінку в діалозі, розвивається авторське прогнозування очікувань. На початку четвертого року життя дитина вже володіє всіма засобами, які необхідні й достатні для повноцінного спілкування. Мовлення дитини ситуативне, у ньому багато неповних речень, що є характерним для діалогічного спілкування. У праці Г. Ніколайчук занотовано, що діалог може здійснюватися лише у взаємозв'язку зі збагаченням словника дитини, формуванням фонетичного сприймання, зв'язним мовленням [1]. Центральне місце формування зв'язного мовлення серед інших завдань мовленнєвої роботи з дошкільниками пояснюється його надзвичайною роллю у становленні особистості, розвитку їх внутрішнього світу, розширенні та збагаченні їх соціального досвіду.

Діалог, як вид спілкування, передбачає знання мови, вміння нею користуватися при побудові зв'язного висловлювання та налагодження мовленнєвої взаємодії з

партнером. Більшість дітей дошкільного віку оволодівають лише найпростішими формами діалогу з однолітками, оскільки в них немає навичок ведення діалогу, міркування. Спостереження за спілкуванням дітей переконує нас у тому, що мотивом та потребою молодших дошкільників вступати до діалогу переважно є інтерес.

Ключовими засобами формування культури зв'язного мовлення дітей є ознайомлення їх з творами різних жанрів, які включає в себе художньо-мовленнєва діяльність. Засобами навчання діалогічного мовлення ми вважаємо: спілкування дорослих і дітей; мовленнєве середовище; навчання діалогічного мовлення на спеціально організованих заняттях; комплексне застосування засобів щодо використання художньої літератури; різних видів мистецтва (музика, театр).

Науковці визначають, що ключовими засобами формування культури мовлення дітей через діалог є ознайомлення з літературними творами різних жанрів [1]. До сутнісних характеристик художньо-мовленнєвої діяльності ми відносимо: сприймання літературних творів, їх використання, відтворення, що супроводжується образним, виразним діалогічним мовленням, словесною творчістю.

Художньо-мовленнєва діяльність є важливим засобом формування культури мовлення, яка створює надзвичайно сприятливі умови для формування якостей зв'язного мовлення. Вона також є одним зі способів самовираження маленької дитини. Художньо-мовленнєва діяльність відбувається в організованих формах і за ініціативою дітей. Ця діяльність виявляє себе через сюжетоскладання, казкові, ігрові діалоги, складання казок, оповідань, віршів, а також комунікативні ігри. Художньо-мовленнєва діяльність, з одного боку, надає дитині літературно-мовленнєвий зразок, а з іншого, забезпечує триєдність впливу (мовленнєвого,

інтелектуального, емоційного) на розвиток культури діалогічного мовлення.

Таким чином, навчання діалогічного мовлення дітей дошкільного віку буде результативним, якщо застосовувати в процесі художньо-мовленнєвої діяльності методику, суть якої полягає в організації навчання на основі художнього слова, що забезпечує перехід від відтворення дітьми окремих реплік, простих діалогів літературних героїв до самостійної їх побудови в мовленнєво-ігрових ситуаціях за змістом літературних текстів.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. 376 с. **2. Літературознавчий** словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. К.: ВЦ «Академія», 1997. 752 с. **3. Новий** тлумачний словник української мови / Укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. К.: Аконті, 1998. Т. 3. С. 208-340.

***Черв'якова Н. І.**, кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедри розвитку дітей раннього і дошкільного віку
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» (м. Лубни)
nataly67169@gmail.com*

Тьюторство як феномен сучасної дошкільної освіти

Однією з провідних тенденцій розвитку сучасної дошкільної освіти є її спрямованість на особистість дитини, визнання самоцінності дошкільного дитинства, його потенціалу та особливої ролі в розвитку дітей раннього і дошкільного віку, їхнього всебічного виховання, зміцнення

фізичного, психічного та соціального здоров'я, формування творчих задатків, здібностей, талантів дітей.

Розв'язання цих важливих завдань задекларовано в законодавчо-нормативних документах (Закон України «Про дошкільну освіту» (2017), Державний стандарт дошкільної освіти (2021), чисельних нормативних та парціальних програмах розвитку, освіти та виховання дітей дошкільного віку – «Дитина», «Українське дошкілля», «Я у світі» та ін.) і пов'язане з теоретичною розробкою та практичною реалізацією особистісно зорієнтованого підходу, педагогіки співробітництва й партнерства, індивідуалізації і персоніфікації освітньо-виховного процесу в ЗДО, що своєю чергою актуалізує проблему тьюторингу в дошкільній освіті, підготовки майбутніх вихователів як тьюторів, розробки технологій і методичного інструментарію тьюторської діяльності педагогів-вихователів.

На думку широкого кола науковців-дослідників і освітян-практиків запровадження тьюторингу в закладах дошкільної освіти потребує, в першу чергу, підготовки вихователя як тьютора, тобто як консультанта у сфері освітніх послуг, розробника індивідуальних освітніх траєкторій, індивідуальних програм підтримки дітей з особливими потребами, проектувальника освітньо-розвивального середовища у закладі дошкільної освіти.

Аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що проблема тьюторства є багатоаспектною і розглядається в контексті таких напрямів, як індивідуалізація освітнього процесу за допомогою тьюторського супроводу (Л. Бернадзіковська, А. Бойко, С. Микитюк, Т. Литвиненко, Т. Швець, Л. Шеїна); індивідуалізація навчання дітей з особливими освітніми потребами (Г. Косарева, Є. Леонова, О. Мартинчук, О. Рассказова, Д. Тарадюк); удосконалення системи управління якістю освіти на основі тьюторингу

(О. Горбачова, А. Коваленко, В. Кузьмин, Л. Настенко, А. Ходцева та ін.) [1, 2, 8].

Тьюторинг як науковий феномен привертає увагу багатьох українських та зарубіжних вчених. Фундаментальні дослідження тьюторингу репрезентовано в працях таких зарубіжних дослідників, як Дж. К. Бейлі (G. K. Bailey), М. Брей (M. Bray), Д. Вуд (D. Wood), К. Топпінг (K. Topping), Д. Палфрейман (D. Palfreyman), В. Мор (W. G. Moore), Е. О'Брайнт (E. Q. O'Briant), А. Бжежинська (A. Brzezińska), М. Будзинський (M. Budzyński), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), К. Чайкі-Хелмінська (K. Czayka-Chelmińska) та ін.

Особливості тьюторства у сфері освіти розкрито в роботах таких науковців, як Дж. К. Кітченс (J. C. Kitchens), Ч. Р. Натсон (Ch. R. Natson), Е. Хейс (E. Hays) та ін., а також вітчизняних вчених – С. Алексєєвої, А. Бойко, С. Бойко, Н. Демяненко, О. Іваницької, М. Іващенко, В. Кухаренко, К. Осадчей, Т. Швець та ін. [2, 3, 4].

Проблема тьюторства в дошкільній освіті репрезентована в роботах таких вітчизняних вчених, як І. Гнатюк, О. Ковшар, Н. Меркулова, І. Цюпак та ін. [5, 6, 7].

Аналіз та узагальнення науково-педагогічної літератури дає підстави висновити, що на сьогодні тьюторство в освіті позиціонується в двох аспектах. По-перше, як *офіційна посада* (form tutor), наприклад, як це має місце у Великобританії, Франції та інших країн Західної Європи.

З іншого боку – тьюторство розглядається як *один з напрямів професійної діяльності* фахівців з педагогічної освіти, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти. Тьюторство, тьюторський супровід розглядається як педагогічний феномен, особливий вид педагогічної діяльності, який спрямований на підтримку й супровід усіх учасників освітньо-виховного процесу у закладі дошкільної освіти – дитини, групи дітей, батьків тощо.

Важливим питанням для закладів дошкільної освіти, які здійснюють тьюторський супровід, є створення відповідних умов праці та підготовка вихователів до тьюторської діяльності. А коли ми маємо на увазі, що тьютор – це професія, то, безумовно, її потрібно опанувати, навчатися або проходити відповідні курси.

Сьогодні все наполегливіше звучать голоси науковців і освітян-практиків, що тьюторинг повинен стати спеціальною сферою професійної діяльності. Професії тьютора до цього часу не існує в національному класифікаторі нашої держави, але вона повністю відповідає потребам сучасного українського суспільства. Для майбутніх фахівців соціономічних професій – педагогів-вихователів, соціальних працівників, психологів та педагогів, вчителів, викладачів закладів різних рівнів акредитації безцінним є досвід оволодіння тьюторськими компетенціями та алгоритмом практичного впровадження тьюторського супроводу [4].

Окрім, двох зазначених напрямів тьюторства ми вважаємо, що тьюторинг слід розглядати як *професійну позицію фахівців педагогічних спеціальностей*, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти.

Майбутні вихователі ЗДО повинні усвідомити сутність тьюторства, тьюторського супроводу дітей, виходячи з етимології самого поняття «тьютор», що пов'язане з латинським словом *tutor* – піклуватися, оберігати, підтримувати. Це – особливий педагогічний фах, гуманістичний світогляд, що полягає у збереженні та культивуванні різноманітності, підтримці та розвитку індивідуальності кожної дитини та наданні їй та її батькам адресної допомоги в подоланні тих чи інших проблем.

Ідеї, на яких базується тьюторство педагога-вихователя, є толерантність, глибоке усвідомлення положень індивідуально-гуманістичної парадигми, цінності

дитинства, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, дитиноцентризму, фасилітації, емпатії, соціальної перцепції. За образним висловом тьютора називають «героем» іншої педагогіки, прямим антиподом авторитарного педагога – апологета імперативної педагогіки.

Педагогу-тьютору притаманний світогляд, що полягає не у формуванні особистості дитини дошкільного віку виключно із заздальгідь визначеними типовими характеристиками, а у збереженні та культивуванні різноманітності, підтримці та розвитку індивідуальності, наданні їй адресної допомоги в подоланні тих чи інших проблем.

За визначенням відомої української дослідниці А. М. Бойко тьютор – це педагогічна професія з якісно вищою педагогічною позицією і потенціалом, вона охоплює новий простір і вибудовує інтерактивну модель інноваційної педагогічної взаємодії. Прогресивними тенденціями, на яких базується тьюторство, є толерантність, системи духовних цінностей, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, дитиноцентризм, аксіологічні орієнтири, індивідуально-гуманістична парадигма. В системі освіти тьютор є її консолідуючим компонентом, який надає різні форми педагогічної і психологічної підтримки здобувачам освіти. Дослідниця проводить чітку межу між позицією традиційного педагога і тьютора в освіті, зазначаючи, що тьютор – це педагог, який об'єднує у формуванні людської індивідуальності загальне, соціальне, культурне й особистісно-індивідуальне [2, с. 4-6].

Тьюторинг – це один із найефективніших способів прискорити прогрес дитини, успішність і комфортність її індивідуального розвитку. Досягти цього можна завдяки оволодінню майбутніми вихователями ЗДО знаннями та вміннями розробки та практичної реалізації форм, методів та технологій тьюторського супроводу різних видів

освітньої та виховної діяльності дітей раннього і дошкільного віку. Вирішальна роль у цьому належить процесу оволодіння майбутніми вихователями професійними компетентностями та розвитку професійно-особистісних якостей вихователя-тьютора.

Узагальнення науково-педагогічної літератури, аналіз нормативно-законодавчих та програмно-методичних документів дав підстави виокремити таку номенклатуру професійних компетентностей вихователя-тьютора дітей раннього та дошкільного віку:

- здатність визначати мету та завдання тьюторського супроводу освітнього процесу, коригувати його шляхом зіставлення проміжних результатів із запланованими;

- здатність добирати доцільні форми, методи, засоби і технології тьюторського супроводу різних категорій дітей і батьків з урахування їхніх потреб;

- здатність до планування, моделювання, конструювання, проектування, організації освітнього процесу в ЗДО на засадах тьюторингу;

- здатність до відстеження динаміки та забезпечення підтримки особистісного розвитку дитини в освітньому процесі;

- здатність до педагогічної взаємодії на засадах гуманізму, з орієнтацією на цінності демократичного суспільства;

- здатність до використання, поширення інновацій у педагогічній науці та практиці, перспективного педагогічного досвіду тьюторського супроводу освітньо-виховного процесу ЗДО;

- здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях тьюторської підтримки дітей раннього і дошкільного віку в освітньо-виховному процесі ЗДО;

- здатність працювати самостійно й у команді, налагоджувати партнерські зв'язки та міжособистісні

взаємодії під час розробки методичного інструментарію тьюторського супроводу;

– здатність до усвідомлення потреби в професійному саморозвитку та самовихованні з метою набуття компетентностей вихователя як тьютора.

Цікавими, з нашої точки зору, є також наукові студії та практичний досвід інших західноєвропейських країн щодо трактування проблеми тьюторингу в освіті, викладений у роботі української дослідниці Т. Швець [8]. Авторка зазначає, що німецька дослідниця Карін Гуїлл, яка багато років працює над темою приватного тьюторингу, робить висновки, що кваліфікація тьютора безпосередньо впливає на успішності дітей в освітньому процесі, але найбільш позитивні результати пов'язані з некогнітивною сферою особистості дитини, а саме: підвищення мотивації до навчання, зростання самооцінки та покращення загальної поведінки [9].

В професійній діяльності сучасний вихователь ЗДО запроваджує різні види тьюторингу – освітній, виховний, розвивальний, які реалізуються через індивідуальний підхід до дітей. При цьому вихователь здійснює тьюторинг завдяки розробці та впровадженню індивідуальних освітніх траєкторій (в першу чергу це стосується дітей з особливими освітніми потребами), особистісно зорієнтованих програм виховання, що спрямовані на подолання негативних проявів у поведінці дітей та профілактиці девіацій. При впровадженні розвивального тьюторингу роль вихователя не змінюється, а сам тьюторинг виступає скоріш як допоміжна опція в житті дитини.

При цьому практика показує, що більш ефективно процес розвитку дитини, яка має певні затримки психічного розвитку, розвитку мови тощо відбувається, коли вихователь виконує свої обов'язки повною мірою, а тьютор займається виключно розвитком дітей, проводить індивідуальні зустрічі як з самими дітьми, так і їхніми

батьками. При такому підході тьютор не перетинається з компетенціями вихователя, а зосереджується лише на індивідуальній роботі, розкритті та використанні потенціалу підопічних. Як свідчить досвід, впровадження розвивального тьюторингу часто стає основою для перетворення його на розвивально-виховний, що є шляхом до самовиховання дитини.

Важливе місце в діяльності вихователя ЗДО в плані виконання функцій тьютора посідає підготовка старших дошкільників до навчання сучасній початковій школі. У зв'язку з цим основними завданнями є: формування базових якостей цілісної особистості, розвитку усіх психічних процесів відповідно до віку дітей, пізнавально-мовленнєвої активності, становленні психічних новоутворень у дітей шести років, як-от: внутрішніх морально-етичних настанов, довільності поведінки, самостійності і відповідальності, креативності, самосвідомості, навичок соціально-нормативної поведінки, вміння встановлювати й підтримувати контакт з однолітками й дорослими. За підсумками обстеження дітей можуть створюватися спеціальні групи компенсуючого типу, в яких дитина під керівництвом вихователя або майбутнього вчителя початкових класів зможе краще підготуватися до початку систематичного навчання в початковій школі.

Одним з шляхів реалізації тьюторингу в ЗДО є пошук та розробка освітніх ресурсів для ефективної роботи з родинами дітей. Діяльність вихователя-тьютора полягає в наданні батькам допомоги і підтримки у виборі траєкторії розвитку їхніх дітей, індивідуального освітнього шляху. Основний спосіб роботи з сім'єю – обговорення заявлених батьками проблем, дискусія, рефлексія. Така робота може проводитися як індивідуально, як групова робота або колективна. Але у будь-якому випадку тьютор виступає у ролі консультанта, фасилітатора, модератора. При цьому

тьютор не нав'язує свої думки, а допомагає самостійно визначити власні орієнтири самим батькам разом з дітьми. Такий сімейний тьюторинг поширений в освітній системі Республіки Польща та в Іспанії. Він є ефективною формою співпраці з родиною. Метою такого тьюторингу є підтримка сім'ї, яка сприймається першою та головною ланкою у вихованні дітей, у процесі їхнього розвитку та становлення. [10].

Упровадження будь якої з моделей тьюторингу, різних його видів і способів реалізації в освітньо-виховному процесі закладів дошкільної освіти, моніторинг його якості і результативності призвели до розуміння необхідності спеціальної підготовки педагогів до роботи тьютором. На сьогодні найбільш поширеною є підготовка фахівців педагогічних спеціальностей до тьюторингу на основі опанування спеціальних вибіркових дисциплін, вебінарів, курсів підвищення кваліфікації тощо.

Таким чином, можна зробити висновки, що тьюторинг нині набуває дедалі більшого поширення, розширює межі свого запровадження у різних закладах освіти – від закладів дошкільної освіти до закладів вищої освіти, тьюторські практики підлаштовуються під запити суспільства, зокрема батьків дітей раннього і дошкільного віку, і не втрачає своєї актуальності. Також важливою є підтримки тьюторингу як освітньої політики країни як на державному, так місцевому рівнях.

Список використаних джерел

1. Бернадзіковська Л. О. Тьюторинг як метод індивідуалізації в освіті. *Young Scientist*. 2019. № 5.2 (69.2). С. 95–98. **2. Бойко А. М.,** Дем'яненко Н. М. Тьюторство як модель партнерських відносин викладач-студент. *Наук. вісник Мукачівського держ. ун-ту*. Педагогіка та психологія. 2018.

Вип. 1(7). С. 18-22. **3. Бойко С. М.** Упровадження тьюторської технології в систему роботи закладів освіти України через здійснення дослідно-експериментальної роботи. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Вип. 73. Т. 2. С. 23-29.

4. Дем'яненко Н. М. Посада «педагог-тьютор»: доцільність упровадження до Класифікатора професій України. *Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. Серія : Педагогіка. 2018. № 151 (1). С. 47-51. **5. Ковшар О.** Технологія тьюторського супроводу дітей передшкільного віку у формуванні готовності до нової соціальної позиції «школяр». *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2018. Вип 20. Т. 2. С. 95-98. **6. Меркулова Н. В.** Тьюторський супровід формування готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у початковій школі як педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. №73. Т.1. С. 69-72. **7. Цюпак І. М.** Тьюторський підхід в сучасній дошкільній освіті [Електронний ресурс]. Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (Кривий Ріг, 17–18 жовт. 2019 р.) / за заг. ред. О. В. Ковшар, К. Є. Суятинової. Кривий Ріг: Криворізький держ. пед. ун-т, 2019. С. 302-306. **8. Швець Т. Е.** Європейський досвід реалізації тьюторингу в закладах загальної середньої освіти. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2022. Т. 2. С. 180-185. **9. Omerogullaria M.** Effectiveness of private tutoring during secondary schooling in Germany: Do the duration of private tutoring and tutor qualification affect school achievement? *Learning and Instruction*. Vol. 66. 2020. **10. Jakubowska M.** Tutoring rodzinny jako element kultury szkoły. *Rozprawy Społeczne*. 2018, T. 12. № 3. S. 29-37.

Шкарупа Є. О.,
асистентка кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»,
lizaskarupa@gmail.com

Гурткова робота в умовах дистанційного навчання у ЗДО

У сучасних умовах воєнного стану в країні, коли діти здебільшого перебувають в стані постійної психологічної напруги, загрози життю та здоров'ю, вкрай необхідним стає вирішення освітніх проблем, які порушують нормальний освітній процес та розвиток дитини дошкільного віку, адже не завжди є змога організувати відвідування ЗДО для всіх дошкільнят.

Особливої значущості набувають проблеми, пов'язані з організацією освітньої та дозвіллевої діяльністю дітей раннього і дошкільного віку, адже потрібно знайти та організувати діяльність, так щоб мінімізувати ризик для здоров'я дітей, і тим самим можна було задовольнити запити не тільки базових потреб дитини, а й потребу в самовираженні та зокрема, у особистій безпеці, здоров'ї та стабільності.

Тому, на нашу думку, освітній процес у ЗДО має стати більш гнучким, стати безпечним для життя і здоров'я всіх суб'єктів освітнього процесу. Ми вбачаємо вирішення цієї проблеми через дистанційне навчання у ЗДО, у тому числі, дистанційну гурткову роботу для дітей дошкільного віку.

Звичайно, дистанційна гурткова робота ні в якому разі не зможе замінити класичну організовану гурткову роботу в умовах ЗДО, а тільки розширить можливості організації освітнього процесу у воєнний час.

Проблему дистанційної освіти досліджували В. Биков, Ю. Богачков, Д. Богоявленська, І. Жилінкова, Н. Гавриш, І. Герасименко, В. Гриценко, М. Карпенко, В. Кухаренко, І. Левандовської, П. Федорук, Б. Шуневич, Н. Якименко.

З іншого боку, О. Білостоцька, Н. Білоусова, О. Биковська, Т. Биковський, Н. Бойко, Н. Брижак, В. Вербицький, О. Долинна, О. Мелентьєва, Г. Пустоцвіт, О. Низковська, Є. Рапацевич, М. Фіцула досліджували особливості позакласної освітньої діяльності та організації гурткової роботи.

Але слід зазначити, що над питанням дистанційної гурткової роботи в умовах ЗДО працювало не значна кількість сучасних учених, а саме І. Куліш, В. Лисиця, Т. Рожко-Павлишин, тому педагогічні можливості дистанційної гурткової роботи з дітьми раннього і дошкільного віку ще мало дослідженні.

Отже, метою нашої розвідки є розкриття педагогічного потенціалу гурткової роботи в умовах дистанційного навчання у ЗДО.

Так, гурткова робота дітей дошкільного віку – це освітньо-дозвіллева діяльність, що дозволяє за допомогою різноманітних форм і засобів сформувати поглиблені знання з обраного напрямку та розвивати вже раніше набуті навички та вміння. У сучасних ЗДО гуртки користуються популярністю і тому майже у всіх ЗДО є гурток, чи, навіть, декілька з різних напрямків.

Наведемо трактування сутності категорій «дистанційне навчання» і «дистанційна освіта» у сучасних наукових розвідках:

Під дистанційною освітою, на думку В. Бикова, слід розуміти процес передачі накопичених поколіннями знань та культурних цінностей і трактувати її як систему, що містить в собі в якості утворювальних компонентів такі

характеристики як мета, зміст, форми організації навчання, реальний навчальний процес і суб'єкти та об'єкти цього процесу, освітнє середовище та результати такої освіти [1].

Г. Бойд вважає, що дистанційне освіта є систематично організованим навчальним процесом. Освіта, що в широкому сенсі пов'язана з людською самореалізацією, з мульти-сенсорним навчанням і мета-пізнавальними навичками, наприклад, як навчитися ефективно організувати та керувати подальшим навчанням. Дистанційна освіта повинна бути в змозі здійснювати поточне спільне автономне навчання. Це одна з частин системи освіти, в якій учень знаходиться у центрі уваги [6].

А ось термін дистанційне навчання (Distance Learning) використовується для визначення фізичного віддалення вчителів та учнів під час навчального процесу. Зазвичай термін дистанційне навчання використовується нарівні з терміном дистанційна освіта (Distance Education), розподілене навчання (Distributed Learning). Дистанційне навчання робить акцент на учня, і це особливо доречно, коли здобувачі беруть на себе велику відповідальність за своє навчання, яке відбувається на відстані. Термін також означає очікувані результати дистанційної освіти [5].

Р. Деллінг, Ч. Ведемейер стверджують, що «дистанційне навчання – це незалежне навчання, штучна та діалогічна можливість для навчання, за якої містком між учнем і навчальним закладом служить штучний носій-сигнал» [7].

У Положенні про дистанційне навчання визначено, що дистанційне навчання – це індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного

учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі [4].

Нам імпонує таке визначення В. Кухаренка, дистанційне навчання – це сукупність педагогічних технологій, що базується на принципах відкритого і комп'ютерного навчання та активних методах навчання у спілкуванні в інформаційно-освітньому просторі, для організації освіти користувачів, розподілених у просторі і часі [2].

Отже, дистанційна гурткова робота – це форма організації гурткової роботи, коли керівник гуртка (вихователь) і діти віддалені один від одного, а заняття відбувається у організованому просторі при використанні різноманітних цифрових інструментів.

Важливо пам'ятати, що при організації дистанційної гурткової роботи слід дотримуватися вимог Санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів. Де, у розділі XII "Вимоги до розпорядку дня і навчання, організації життєдіяльності, рухової активності дітей" зазначено, що для роботи з комп'ютером необхідно забезпечити раціональну організацію робочого місця: меблі повинні відповідати зросту дитини, верхня горизонталь екрана відеомонітора має знаходитися на рівні очей, а відстань від очей до екрана повинна становити не менше 50 см. Заняття з використанням електронних технічних засобів навчання (далі - ТЗН) з дітьми молодшого та середнього дошкільного віку проводяться за згоди батьків не більше 10 хвилин. Для дітей старшого дошкільного віку безперервна тривалість занять і застосуванням ТЗН (інтерактивні дошки, відеопроєктори тощо) не повинна перевищувати 15 хвилин.

Коли дитині необхідно використовувати різноманітні гаджети то заняття з використанням комп'ютерів дозволяється проводити для дітей старшого дошкільного віку два рази на тиждень (не більше одного

разу протягом дня). Безперервна тривалість роботи з комп'ютером не повинна перевищувати 10 хвилин. Після занять з дітьми проводять зорову гімнастику. Для дітей з хронічними захворюваннями; дітей, що часто хворіють; після перенесених захворювань (протягом 2 тижнів); дітей з порушеннями зору тривалість занять з комп'ютером зменшується до 5-7 хвилин.

А ось з приводу перегляду розважальних телепередач, мультфільмів і діафільмів для дітей дошкільного віку зазначається, що допускається перегляд не частіше одного разу на день. Тривалість перегляду розважальних телевізійних передач не повинна перевищувати 20 хвилин на день для дітей 3-4 років і 30 хвилин для дітей 5-6 років [3].

Ми вважаємо, що для ефективної дистанційної гурткової роботи є виконання всіх вимог, розумно та цікаво побудована програма гуртка з використанням цифрових засобів, а також обов'язковим компонентом є підтримка зі сторони батьків, адже дошкільники не завжди можуть самостійно підключитися до гурткового заняття, діяти за вказівками керівника гуртка, та й не всі діти є посидючими. Тому, слід для дистанційної роботи керівнику гуртка організувати зустріч з батьками гуртківців для обговорення всіх питань даного дистанційного гуртка, а також запропонувати при змозі перші гурткові заняття відвідати разом із дитиною.

Ми вбачаємо організацію дистанційної гурткової роботи з дітьми раннього і дошкільного віку у такий алгоритмізований спосіб:

- попередня робота (самоосвіта педагога з даного питання, наприклад на таких відомих платформах як Всеосвіта, Prometheus, EdEra і ін., де наявна значна кількість курсів для освітян);

- розробка програми гуртка, саме для дистанційної форми навчання;
- створення розкладу занять з помітками для батьків, яка діяльність планується і що потрібно завчасно підготувати для гурткового заняття (наприклад виготовлення аплікації «Весняна квітка»; матеріал: ножиці, клей, альбом, кольоровий папір);
- безпосереднє проведення он-лайн заняття;
- зворотній зв'язок з батьками та дітьми.

Гурткову роботу в умовах дистанційного навчання у ЗДО можна організувати на платформі Google Classroom, Moodle або на прикладі персонального блогу керівника гуртка чи ЗДО з використанням додаткових інструментів. До інструментів трансляції онлайн занять слід віднести такі популярні програмні забезпечення для дистанційної освіти як BigBlueButton, Zoom, Google Meet і навіть прямі ефіри YouTube коли педагог веде власний блог. Також керівнику гуртка (вихователю) слід не забувати про такі інструменти, як он-лайн дошки Google, Jamboard, Padlet презентація Microsoft PowerPoint.

Оптимальним для дітей раннього і дошкільного віку буде відвідування дистанційного гуртка 2 рази на тиждень і робота гуртка матиме діяльнісний, продуктивний характер, коли будуть використовуватися різноманітні прийоми та форми діяльності (виготовлення поробок, руханки, гімнастики, дидактичні ігри, ребуси, вправи, пазли, пісні та невеликі відео-ролики).

Таким чином, організована дистанційна гурткова робота для дітей дошкільного віку дає можливість навчати і розвивати нові уміння, навички у безпеці і з будь-якої географічної точки. Завдяки такій діяльності діти здобувають не тільки базові знання для їхнього віку, а й поглиблені знання та досвід в тому чи іншому напрямку та самостійній творчій діяльності вдома. Тому грамотно та

творчо організована дистанційна гурткова робота надає можливість поєднувати традиційні методи навчання, та інтерактивні, задля підвищення ефективності даної форми гурткової роботи. Перспективи подальших досліджень убачаємо у дослідженні ефективності дистанційного гуртка для дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. **Биков В. Ю.** Дистанційна освіта – перспективний шлях до розвитку професійної освіти. *Педагогічна газета*. 2001. № 1. 2. **Кухаренко В. М.** Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс навч. посібник 3-є вид. за ред. В.М.Кухаренко, О.В.Рибалко, Н.Г.Спротенко Харків. НТУ «ХПШ», «Торсінг», 2002. 320 с. 3. **Наказ МОЗ України від 24.03.2016 №234** "Про затвердження Санітарного регламенту для дошкільних навчальних закладів". URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0563-16#Text> 4. **Про затвердження Положення про дистанційне навчання.** URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> 5. **Сайт Асоціації** дистанційного навчання США/United States Distance Learning Association. URL: <http://www.usdla.org>. 6. **Boyd G. A** theory of distance education for the cyberspace era. In D.Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*, London: Routledge, pp.234 – 253, 1993. 7. **Delling R. M.** Distant study as an opportunity for learning. E. Ljosa, (Ed). *The systems of distance education*. Malmo, Kesdoms, 1975.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ РАНЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Бадер С. О., доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри розвитку дитини раннього і
дошкільного віку
ДЗ «ЛНУ» імені Тараса Шевченка
svetmira23@meta.ua*

Арт-терапевтичні технології у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку

Сучасний етап розвитку й становлення українського суспільства є одним із найскладніших за всю його історію, адже відбувається під час повномасштабного вторгнення країни-агресора на територію суверенної України. Чимало дітей раннього і дошкільного віку відірвані від системи дошкільної освіти через неможливість відвідувати заклад дошкільної освіти (ЗДО). Значна кількість здобувають освіту дистанційно. Все це негативно позначається не лише на якості дошкільної освіти загалом, а також на психологічному стані дітей.

Саме тому, зараз як ніколи важливо підтримати дітей раннього і дошкільного віку з психолого-педагогічної точки зору. Вважаємо, що саме арт-технології сприятимуть ефективному навчанню, вихованню й становленню психологічної стійкості дітей.

Проблема використання арт-технологій у роботі з дітьми не є новою, а певні наукові й методичні її аспекти розкрито у студіях І. Бабій, В. Городиської, Н. Квітки, О. Лозорко, С. Міліщук, О. Половіної та ін. Натомість, мало хто говорить про всі можливості арт-технологій у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку.

Отже, метою розвідки є визначення й характеристика психолого-педагогічного потенціалу арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку.

Перш за все, визначимось із сутністю категорії «арт-технології». У сучасній психолого-педагогічній літературі подана дефініція визначається як:

– сукупність форм, методів, прийомів мистецького спрямування, орієнтованих на розвиток творчого потенціалу особистості в освітньому процесі (Городиська, 2020);

– сукупність форм та методів мистецтва та художньо-творчої діяльності для досягнення педагогічної мети (Калька, Ковальчук, 2020);

– навчання, що здійснюється за допомогою засобів художньої творчості (Кравчина, 2016).

Як бачимо, більшість визначень концентруються навколо мистецької та художньо-творчої діяльності, у процесі реалізації якої відбувається розкриття творчого потенціалу дітей. Але, зауважимо, що арт-технології мають і терапевтичний характер: «метою застосування арт-терапії в дошкільній освіті є збереження або відновлення здоров'я дітей і їх адаптація до умов дошкільної установи, здійснювана вихователем гармонізація розвитку особистості через сприяння її самовираженню й самопізнанню» (Городиська, 2020). Тому у більшості випадків визначення подається через конструкт «арт-терапевтичні технології».

Тож, арт-терапевтичні технології розуміються як методи та підходи, що поєднують арт-терапію з використанням сучасних технологій з метою покращення фізичного, психологічного та емоційного благополуччя особистості. Вважаємо, що використання таких технологій сприятиме не лише ефективному освітньому процесу в сучасних умовах діяльності ЗДО, а дозволить зняти

психологічну напругу у дітей, що змушені відвідувати укриття, або, навчаються дистанційно тощо.

До переліку арт-терапевтичних технологій учені відносять такі: імаготерапія, казкотерапія та бібліотерапія, пісочна терапія, музикотерапія, лялькотерапія тощо.

Зупинимось на педагогічному потенціалі кожної з них. Так, імаготерапія як психотерапевтична технологія у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку використовує уявні образи та імагінацію для здоров'я та благополуччя. Можна говорити про те, що означена технологія частково поєднує театралізацію, лялькотерапію, музикотерапію тощо.

Основне завдання технології у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку – зміна почуттів, переконань, поведінки на більш благополучні прояви, що сприятиме формуванню емоційної стабільності та психологічного здоров'я дітей в умовах воєнного стану.

Використання різних сенсорних матеріалів, (пісок, вода, текстиль), може сприяти релаксації та стимуляції позитивних почуттів у дітей. Робота з казковими образами також може бути спрямована по подолання негативних станів.

Імаготерапія може сприяти більш глибокому розумінню себе, своїх потреб та бажань, що є особливо актуальним на етапі третього та четвертого років життя під час кризи трьох років.

Казко- та бібліотерапія – арт-терапевтичні технології, що за допомогою роботи з казками, оповіданнями, творами, віршами дозволяють взаємодіяти з дітьми раннього і дошкільного віку, налагоджувати контакт з ними, заспокоювати. Казкотерапія допомагає зрозуміти почуття, переживання та бажання дитини, оскільки свої емоції, думки та бажання через ідентифікацію з персонажами казок або обговорення сюжетів діти ретранслюють вихователю.

Казки, вірші, невеличкі оповідання надають дітям можливість розглянути та обговорити різні ситуації, проблеми та їхні можливі шляхи розв'язання, що сприяє розвитку вміння вирішувати конфлікти та вибирати відповідні стратегії поведінки.

Пісочна терапія спрямована на подолання й корекцію тривожних станів, самовираження дитини, знаття психологічної напруги тощо. Учені (І. Каряка) називають провідні переваги пісочної терапії у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку:

- вільне вираження власних почуттів, емоцій, думок;
- сприяння спокою та концентрації;
- розвиток дрібної моторики та покращення координації рухів;
- подолання страхів та психологічної напруги;
- розвиток мовлення;
- розвиток креативності (Каряка, 2021).

Своєю чергою, музикотерапія визначається як поліфункціональна система цілеспрямованого використання впливу музики та звуків на особистість з метою розкриття резервних й адаптивних можливостей дитячого організму, його специфічного життєвого тону, що ототожнюється з ресурсами опірності, емоційної стійкості та позитивного мислення (Малашевська, 2017).

Зазначимо, що музикотерапія включає такі напрями як співи (вокалотерапія), рухи (танці, музично-ритмічні ігри), музикування на музичних інструментах та інші (Антонова-Турченко, 1997).

Узагальнюючи можливості технології музикотерапії у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку в умовах воєнного стану, визначаємо такий її педагогічний потенціал:

- сприяє вираженню емоцій та почуттів;

- знімає психоемоційну напругу та відчуття тривожності, сприяє розслабленню та релаксації;
- стимулює творчий розвиток;
- покращує здатність до концентрації уваги.

Лялькотерапія – це форма терапевтичної практики, яка використовує ляльки та інші дитячі іграшки для сприяння емоційному виразу, відновлення психічного стану, вирішення проблем і розвитку особистості.

Основна ідея лялькотерапії полягає в тому, щоб дозволити дитині виразити свої почуття, думки та проблеми через маніпулювання ляльками та іншими об'єктами. Традиційно це відбувається з використанням методу гри.

Ляльки можуть стати символічними представниками реальних людей, ситуацій або почуттів, що допомагає дитині раннього та дошкільного віку виразити емоції та думки без прямого контакту з конкретною людиною.

Педагогічний потенціал лялькотерапії у роботі у дітьми полягає в:

- можливості для дитини подолати відчуття страху під час переносу власних думок та почуттів та ляльку-символ;
- сприянні зняттю психологічної напруги;
- дозволяє виразити емоції та почуття.

Таким чином, арт-терапевтичні технології у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку в умовах воєнного стану мають широкий спектр можливостей за умови систематичної реалізації в умовах ЗДО. Певні прийоми схарактеризованих технологій можна використовувати не лише в процесі занять, а й у вільний час, під час вимушеного перебування в укритті, а також вдома.

Список використаних джерел

1. Антонова-Турченко О.Г., Дробот Л.С. Музична психотерапія: Посібник-хрестоматія. К. : ІЗМН, 1997. С.

- 118–138. **2. Городиська В.В.** Упровадження арт-терапії як інноваційної технології у дошкільних закладах освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. №69. Т. 1. С. 56–61.
- 3. Калька Н.,** Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч.1. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
- 4. Каряка І.,** Хорошак Пісочна терапія як засіб зниження тривожності у дітей старшого дошкільного віку. *Психологія: реальність і перспективи*. 2021. Вип. 16. С. 80-86.
- 5. Кравчина Т.В.** Арт-технологія на заняттях з англійської мови. *Науковий Вісник Ужгородського університету*. 2016. №1(38). С. 161–164.
- 6. Малашевська І.А.** Теорія і практика навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії: автореф. дис. д.пед.н. К., 2017. 39 с.

*Єпіхіна М. А., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «ЛНУ університет імені Тараса Шевченка»
dewdrop@ukr.net*

Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток дошкільника: можливості та ризики

Сьогодні досить важко уявити життя сучасної людини без інформаційних технологій, які за останнє десятиріччя зазнали глобального поширення. Сучасні діти вже з раннього віку оточені цифровими технологіями, бо народились в епоху цифрової революції. Тому використання ІКТ в дошкільній освіті є природним та відповідає їхнім потребам і можливостям. Отже, привчати

дітей грамотно працювати з інформацією треба вже в дошкільних закладах.

У сучасному науковому дискурсі активно досліджуються різні аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в дошкільну освіту: застосування ІКТ у процесі навчання дітей дошкільного віку (Т. Даценко, Н. Кириченко, Т. Марковська, Ж. Матюх, О. Цимбалюк та ін.); використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти (Ю. Запорожченко, В. Ляшенко, Т. Євтухова, А. Колупаєва та ін.); формування інформаційно-комунікаційної компетентності вихователів дошкільних закладів (С. Дяченко, Т. Котик, І. Мардарова, І. Таран та ін.); використання ІКТ в організації дистанційної освіти (М. Башли, Л. Ліщинська, І. Подік та ін.).

Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій в дошкільну освіту відкриває широкі можливості для розвитку дітей і сприяє їх підготовці до життя в сучасному інформаційному суспільстві. У сучасних закладах дошкільної освіти формується нове освітнє інформаційне середовище, в якому впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) стає ключовим чинником для покращення освітнього процесу та розвитку дітей.

Необхідність застосування комп'ютерної техніки в освітньому процесі дошкільної освіти регламентовано нормативно-правовою базою (Закон України «Про дошкільну освіту» [1], загальні положення Базового компонента дошкільної освіти [2]). У Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція) у варіативній складовій введено освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі. Комп'ютерна грамота» [2]. Ці зміни призвели до перегляду змісту, методів та організаційних форм освіти, в тому числі й у роботі дитячих садків, їх співпраці з батьками. Отже, інформаційно-комунікаційні технології

поступово стають необхідною складовою освітнього процесу у закладах дошкільної освіти.

У сучасному світі використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у дитячих садках стає все більш важливою та актуальною проблемою. ІКТ відіграють ключову роль у вдосконаленні освітнього процесу, підвищенні його ефективності та створенні комфортного середовища для навчання дітей.

Перш за все, використання сучасних технологій дозволяє якісно оновити освітній процес у дошкільних закладах. ІКТ створюють можливість подавати інформацію у формі ігор, що стимулює активну участь дітей та відповідає їхнім потребам та інтересам. Це сприяє підвищенню мотивації до навчання та позитивному ставленню до процесу освіти.

Крім того, використання руху, звуку та мультимедіа в інформаційних технологіях сприяє розвитку різних аспектів дитячого розуму та допомагає в засвоєнні навчального матеріалу. Це робить процес навчання більш динамічним та цікавим для дітей, а також сприяє розвитку їхніх дослідницьких здібностей та самостійної активності.

Не менш важливою є роль ІКТ у розвитку творчих можливостей педагогів. Використання інформаційних технологій розширює можливості педагогічної діяльності та дозволяє здійснювати інноваційні підходи до навчання та виховання дітей.

Порівняно з традиційними методами навчання, використання ІКТ забезпечує швидше та ефективніше передавання інформації, а також сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку пам'яті у дітей. Важливо зазначити, що ІКТ створюють можливість для інклюзивної освіти та роботи з дітьми, які мають обмежені можливості, дозволяючи їм активно взаємодіяти з оточуючим світом та розвиватися разом з іншими дітьми.

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільній освіті має величезний потенціал для підвищення якості та ефективності навчання, а також розвитку дітей у всіх аспектах їхньої особистості.

Проте, на думку Т. Даценко, зважаючи на особливості психічного розвитку дитини дошкільного віку, використання ІКТ в освітньому процесі ЗДО має бути чітко спланованим, продуманим і дозованим та відповідати наступним вимогам:

1) ІКТ мають виступати не основним, а допоміжним елементом в організації процесу виховання та розвитку дитини – дошкільника;

2) повинні бути узгоджені з рівнем розвитку дітей.

Дослідниця також наголошує на важливості критеріїв відбору ІКТ, що гарантують відповідність їх віковим особливостям дітей дошкільного віку, а отже придатні для застосування в дошкільних закладах:

– технології мають бути розвивальними;

– технології мають сприяти співпраці та інтеграції;

– технології мають створювати і підтримувати ситуацію гри;

– технології не мають ставити дитину в ситуацію жорстокого контролю;

– технології мають бути «прозорими» і наочними;

– в технологіях не повинно бути сцен насильства⁴

– використання технологій має бути дозованим в часі і змісті [3, с. 19].

Отже, використання ІКТ в освітньому процесі ЗДО потребує ретельного підходу та обережності з урахуванням особливостей психічного розвитку дітей дошкільного віку, а також необхідності дотримуватися визначених критеріїв та ретельно планувати їхнє застосування з урахуванням потреб та можливостей дошкільників.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в заклади дошкільної освіти супроводжується і певними ризиками. На наш погляд, вони полягають у наступному:

1. Використання ІКТ може призвести до збільшення тривалості перебування дітей в сидячому положенні, що може вплинути на їхнє фізичне здоров'я та розвиток. Також може виникнути загроза для зору дітей внаслідок тривалого використання екранів.

2. Занадто інтенсивне використання ІКТ може призвести до віддалення дітей від спілкування з ровесниками та розвитку соціальних навичок, що може вплинути на їхній соціальний розвиток та адаптацію.

3. Негативний контент в Інтернеті або використання непридатного програмного забезпечення може вплинути на психічне здоров'я дітей, сприяючи стресу, тривозі або навіть депресії.

4. Неправильне використання ІКТ або вибір неякісних навчальних програм може призвести до невдалого навчального процесу та недосягнення поставлених освітніх цілей.

5. Використання ІКТ може створити загрозу безпеці конфіденційної інформації про дітей та їхніх батьків, яка може бути скомпрометована в разі недостатнього захисту даних.

6. Часте використання ІКТ може сприяти залежності від технологій у дітей, що може вплинути на їх соціальні відносини, фізичне та психічне здоров'я.

7. Не всі діти можуть мати однаковий доступ до ІКТ через фінансові обмеження або технічні обмеження в їхніх сім'ях, що може призвести до нерівності в можливостях отримати доступ до навчальних ресурсів.

Отже, управління цими ризиками вимагає уважного планування, розробки політик безпеки та навчання

педагогічного персоналу та батьків щодо використання ІКТ у дошкільних закладах.

Відзначимо, що ІКТ також активно використовується й у адміністративній роботі дошкільних закладів. Це передусім:

- організація документообігу (зберігання та обробка даних, документів, планів роботи, звітів тощо);

- ефективна комунікація з батьками (можливість легко та швидко зв'язуватися з батьками без необхідності фізичного присутності; обмінюватися інформацією миттєво, що дозволяє швидко вирішувати питання, відповідати на запитання та реагувати на ситуації, які виникають; стимулювати більш активну участь батьків у житті дошкільного закладу, наприклад, шляхом спільної роботи над проектами або вирішенням проблем);

- моніторинг та аналіз успішності дітей (дає можливість вихователям використовувати спеціалізовані програмні засоби для аналізу навчальних досягнень дітей, створення звітів та статистики);

- організація педагогічних заходів у закладах дошкільної освіти (створення розкладу занять, планування та координації роботи з колегами, організації виховних заходів, роботи з робочими групами).

Таким чином, як бачимо, інформаційно-комунікаційні технології в сучасному освітньому просторі відіграють важливу роль. Впровадження їх в дошкільну освіту відкриває нові можливості для розвитку дітей і готує їх до життя в інформаційному суспільстві. Використання ІКТ в дошкільних закладах допомагає підвищити ефективність навчання, заохочує активну участь дітей у процесі навчання, розвиває їхні дослідницькі та творчі здібності, а також сприяє самостійності. Технології дозволяють педагогам впроваджувати інноваційні підходи до навчання і виховання, підтримувати інклюзивну освіту.

Проте, разом із перевагами, існують і ризики, пов'язані з використанням ІКТ у дошкільних закладах, а саме: негативний вплив на фізичне здоров'я дітей через тривале перебування перед екранами, можливе віддалення від спілкування з однолітками, небезпечний контент, ризики для освітнього процесу та безпеку даних, а також залежність від технологій і нерівності в доступі до ресурсів.

Оскільки використання ІКТ у дошкільному освіті потребує обережності та відповідальності, вважаємо за необхідним дотримуватися визначених критеріїв вибору технологій, планувати їх використання з урахуванням потреб дошкільників, розробляти політику безпеки для управління ризиками. На нашу думку, обережний підхід дозволить максимально використовувати потенціал ІКТ для розвитку дітей, одночасно знижуючи потенційні ризики та забезпечуючи безпеку учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення 02.04.2024). **2. Базовий** компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти: нова редакція : наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 03.04.2024). **3. Даценко Т.О.** Інформаційно-комунікативні технології в дошкільній освіті: перспективи та ризики впровадження. *Наукові записки НПУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 3. С. 18–20.

*Коваленко Т. В., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку
ДЗ «ЛНУ» імені Тараса Шевченка
tamarakovalenko@gmail.com*

Технологія бриколаж у формуванні логіко-математичної компетентності дошкільника

Сучасні умови розвитку українського суспільства, повномасштабне вторгнення росії на територію незалежної України, змушують шукати та реалізовувати нові педагогічні технології роботи з дітьми раннього і дошкільного віку.

Сьогодні вихователі закладів дошкільної освіти (ЗДО) здебільшого сконцентровані на забезпеченні безпечних умов перебування дітей в садочку, адже за перших секунд сигналу тривоги мають вести дітей в укриття. Звітно, якість освітнього процесу знижується, а рівень психологічної напруги дітей зростає. За таких умов процес розвитку логіко-математичного мислення дітей потребує певної педагогічної підтримки.

Уважаємо, що технологія бриколаж володіє значним потенціалом у формуванні логіко-математичної компетентності дошкільників, особливо, коли мова йдеться про складні й непередбачувані умови навчання й виховання дошкільників.

Зауважимо, що проблема формування логіко-математичної компетентності дошкільників досліджується в роботах О. Брежневої, К. Волинець, О. Гришко, Т. Левченко, Н. Штефан та ін. З іншого боку, технологія бриколаж ще недостатньо досліджена в сучасному науковому полі, але про її сутність говорять такі науковці й педагоги-практики: О. Буйдіна, О. Дмитренко, М. Захарова, О. Капічіна, І. Карташова, Н. Потапова тощо.

Отже, метою розвідки є характеристика технології бриколаж як інструменту роботи з дошкільниками для успішного формування у них логіко-математичної компетентності.

Перш за все, визначимось із сутністю поняття «бриколаж». Оскільки ця педагогічна категорія доволі молода, маємо не так багато трактувань, зокрема бриколаж розглядається як:

– процес розшифрування прихованих культурних кодів, які, зазнавши відповідного зовнішнього втручання, перетворюються в альтернативний освітній процес і можуть ініціювати бажані імпульси до соціальної і культурної мобілізації особистості, громади, регіону (Hubík) [6];

– використання для проведення навчальних ігор різноманітних предметів, інструментів та іншого обладнання, що не створене спеціально для освітнього процесу (Н. Потапова) [4, с. 211];

– навчання через імпровізацію через застосування підручних матеріалів. Тобто сутність технології полягає у тому, щоб в освітньому процесі використовувати такі матеріали, які прямо не призначені для цього (О. Буйдіна) [2].

– метод створення чогось принципово нового з підручних матеріалів, які зазвичай мають інше спрямування, тобто нове з наявного старого (Карташова І.) [3, с. 102-104].

Як бачимо, бриколаж – це використання нетипового дня навчання, виховання й розвитку особистості дошкільника матеріалу. Тут слушною є думка Н. Потапової: «існує два принципи побудови техніки бриколажа: використання звичайних предметів у зовсім іншій ролі та створення нових засобів або підходів зі старого матеріалу. В обох випадках у учасниках навчально-виховного процесу розвивається критичне мислення, креативність,

розширюються обрії пізнання навколишнього світу» [4, с. 211]. Тобто ми можемо використовувати різний матеріал у роботі з дітьми дошкільного віку, як-от: кольорові кришечки від пластикових пляшок, картонний ролик від туалетного паперу або кухонної плівки, жовті пластикові яйця від іграшки Kinder Surprise, шкарлупу від волоських горіхів тощо.

Зупинимось на сутності категорії «логіко-математична компетентність дошкільника», яка сьогодні розуміється як:

– здатність дитини використовувати власну сенсорну систему в процесі логіко-математичної й дослідницької діяльності [1];

– здатність дошкільників здійснювати серіацію за величиною, масою, об'ємом, розташуванням у просторі та часі; класифікацію геометричних фігур, предметів та множин; обчислювання та вимірювання кількості, довжини, ширини, висоти, відстані, об'єму, маси, часу [5, с. 230-235].

Отже, сформована логіко-математична компетентність передбачає здатність дитини виконувати елементарні логіко-математичні дії. Вважаємо, що для цього можуть підійти як спеціальний дидактичний матеріал, так і різні предмети, що спеціально не створені для цього.

Схарактеризуємо можливості технології бриколаж у формуванні логіко-математичної компетентності дошкільників.

По-перше, технологія дозволяє використати підручні засоби на заняттях логіко-математичного розвитку. Так, можна використовувати кришечки від пластикових пляшок для ознайомлення з фігурою (колом), кольором, на етапі ознайомлення з цифрою. Так, у молодшій групі можна запропонувати дітям розсортувати кришечки за кольором (синій, червоний та зелений) до відповідного кольору

пляшок або корзиночок, які також можна виготовити з підручних засобів (картонні коробки від каш, пластикові емності від харчових продуктів)

По-друге, використання елементів бриколажу дозволяє розвивати дивергентне мислення дошкільника, що напряму пов'язано з логіко-математичною компетентністю. Використовуючи нетрадиційні дидактичні матеріали дошкільник вчиться мислити креативно, будувати модель світу без рамок і шаблонів.

По-третє, використання технології бриколаж в освітньому процесі ЗДО дозволить зацікавити дитину математикою з раннього дитинства, оскільки нетрадиційний дидактичний матеріал на занятті завжди викликає позитивні емоції радості, здивування тощо.

По-четверте, реалізація технології бриколаж дозволяє ефективно працювати дітям в команді, разом створювати логічні ланцюжки (наприклад, де форма або колір повторюються в логічній послідовності), відобразити закономірності (наприклад, де кожна група об'єктів має певну кількість предметів або відображає певний класифікаційний принцип, такий як кольори, розміри, форми тощо).

Таким чином, технологія бриколаж є доволі ефективною у розвитку логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку та може бути творчо використана у роботі з дітьми.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти: нова редакція : наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата

звернення: 03.04.2024). 2. **Буйдіна О.О.** Інноваційні практики у формуванні пізнавальної самостійності учня. Імідж сучасного педагога. 2015. №10. С. 35-37. 3. **Карташова І.І.,** Захарова М.Я. Розвиток креативності у майбутніх вчителів біології на заняттях з дисциплін фахової підготовки в університеті. Збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції Підготовка майбутніх учителів фізики хімії біології та природничих наук в контексті вимог Нової української школи. С. 102-104. 4. **Потапова Н. В.** Особливості забезпечення геймізації в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. Вип. 70. С. 210–231. 5. **Старченко В. А.** Теоретичні аспекти логіко-математичної компетентності дошкільників. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2008. №12. С.230-235 6. **Hubik S.** Mass Bricolage as a Source of Alternative Education. Czech Sociological Review, 1997. №1.

***Починкова М.М.,** доктор педагогічних наук, професор
кафедри початкової освіти
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
pochinkovam@gmail.com*

Декілька зауваг щодо пропедевтики критичного мислення дошкільників

Постійні зміни, що відбуваються в суспільстві, тотальна інформатизація, глобальні потрясіння й війни вимагають від сучасної людини навичок критичного мислення. Адже саме воно покликане стати тим інструментом, що допоможе зорієнтуватись у безкрайньому

просторі інформації, дати їй адекватну оцінку, прийняти правильне рішення.

Під критичним мисленням ми розуміємо «тип мислення особистості, що на основі поєднання логічних, рефлексивних та творчих навичок у процесі самостійного пізнання дійсності дозволяє робити аргументовані оцінки й висновки, приймати обґрунтовані рішення, продукувати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності й суперечливості» [3, с. 6].

Варто визнати, що застосування критичного мислення вимагає цілеспрямованої підготовки, яку треба починати якомога раніше. Виходячи з психолого-педагогічних особливостей кожного вікового періоду особистості, варто говорити про різні завдання щодо формування й розвитку критичного мислення.

Коротко схарактеризуємо ці вікові періоди відповідно до позицій педагогічної психології, яка виокремлює психологію:

- дошкілля;
- молодшого шкільного віку;
- підліткового віку;
- юнацтва;
- дорослості [2].

Період дошкілля, або дошкільний вік триває від 3 до 6–7 років. Найбільш сензитивним цей період є для розвитку мовлення, при цьому, мовленнєва діяльність має бути спеціально сформована. Цьому віковому періоду притаманний розвиток «рефлексивних складників самосвідомості дошкільника (особистісна рефлексія, зміст уявлень про Я, механізми диференціації та ідентифікації)» [2, с. 14], саме ці аспекти виступають важливим «чинником формування індивідуальної системи ціннісних орієнтацій» [2, с. 14]. Важливим для нашої розвідки є твердження науковців про те, що в дошкільному віці збагачується

когнітивна сфера дитини, що спирається на гру та активне пізнавальне спілкування з дорослими. У цей період також «відбувається інтенсивний розвиток всіх пізнавальних процесів» [5, с. 135], однак, такий розвиток відбувається під впливом навчання та виховання.

На окрему увагу заслуговують зміни, що відбуваються в мисленні дитини цього віку: по-перше, воно переходить від наочно-дійового до образно-мовного, дитина здатна мислити образами, а пізніше і словами, тому у цьому віці дуже тісно пов'язані розвиток мислення і мовлення; по-друге, дошкільнята здатні оперувати об'єктами; по-третє, розширюється діапазон розумових операцій – аналізу, синтезу, порівняння, простого узагальнення; по-четверте, «збагачується обсяг форм мислення – в цьому віці це використання міркувань, суджень, простих, але логічних умовисновків»; по-п'яте, «мислення має егоцентричний характер, тобто малюк не може прийняти умови задачі, які суперечать його досвіду, поставити себе на позицію іншого. ... до кінця дошкільного віку може відбутись перехід від егоцентричного мислення дитини до децентричного, якщо розвиток мислення цілеспрямовано і послідовно стимулюється дорослими» [5, с. 136].

Такі зміни в психології дитини дошкільного віку, зокрема й у процесах мислення й мови, дозволяє нам говорити про можливості роботи з пропедевтики критичного мислення, адже базові процеси мислення необхідні для критичного розмірковування тільки починають формуватися. Під пропедевтикою у Словнику української мови розуміють «Вступ до курсу будь-якої науки; підготовчий вступний курс, викладений у стислій і приступній формі» [4, с. 252]. Тож, ми будемо використовувати поняття «пропедевтика» на означення первинних, початкових, підготовчих або вступних етапів процесу навчання, тобто, під пропедевтикою критичного

мислення дошкільників будемо розуміти первинні, підготовчі дії для розвитку критичного мислення у молодшому шкільному віці і далі.

У сучасній науковій літературі точиться доволі цікава дискусія щодо якостей, якими володіє критично мисляча особистість: Дж. Андерсон, Е. Бінкер, А. Глейзер, М. Кебас, Б. Мо і Р. Паркер (Moore&Parker), Р. Пол, К. Поппер, Б. Такман, С. Терно, Д. Халперн, А. Чемпейн та ін.

Аналіз значної кількості наукової літератури дозволив нам визначити структуру критичного мислення особистості, яка докладно розкрита в одній з наших публікацій [1, с. 95], що містить вертикальну й горизонтальну структуру й відповідні підструктурні компоненти:

– вертикальна структура: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний блоки;

– горизонтальна структура: особистісний, мисленнєвий, інформаційний, операційний блоки.

Спираючись на психолого-педагогічні особливості дітей дошкільного віку, визначимо, які з цих компонентів і з яким змістовим наповненням важливо починати формувати в цьому віці:

– мотиваційно-ціннісний компонент:

особистісний блок: позитивне ставлення до процесу пізнання; позитивний емоційний стан у процесі спілкування з однолітками й дорослими; повага до думки інших; бажання мислити самостійно;

мисленнєвий блок: усвідомлення того, що відповіді на запитання потребують розмірковування;

інформаційний блок: бажання дізнатись щось нове;

операційний блок: бажання розуміти процеси чи явища;

– когнітивний компонент:

особистісний блок: знати, як треба ставитись до думок інших; правила спілкування з іншими; продукування власних ідей, можливих взаємозв'язків явищ чи подій;

інформаційний блок: вміння аналізувати джерело інформації; визначати найголовніше в інформації;

операційний блок: необхідність вести бесіду через діалог;

– діяльнісний компонент:

особистісний блок: практично використовувати знання щодо того, як треба ставитись до думок інших, правила спілкування з іншими;

мисленнєвий блок: добирати прості аргументи, вміти ставити запитання й давати коректні відповіді на них; продукувати нові ідеї;

інформаційний блок: реагувати на ключові моменти повідомлень;

– рефлексивний компонент:

особистісний блок: мінімальна здатність оцінити власне ставлення до думок інших, власного мовлення й рівня спілкування;

мисленнєвий блок: мінімальне усвідомлення наявності власних знань;

інформаційний блок: мінімальне усвідомлення необхідності отримання інформації, якої не вистачає;

операційний блок: мінімальне керування власною пізнавальною діяльністю.

Однак, розуміємо, що психолого-педагогічна готовність дошкільників до процесів пропедевтики критичного мислення ще не означає реалізацію цього процесу. Як ми вже зазначали, спираючись на дослідження психологів, розвиток мислення дітей дошкільного віку, зокрема перехід від егоцентричного до децентричного мислення відбувається лише за умови «цілеспрямованого і послідовного стимулювання дорослими» [5, с. 136]. Отже,

для реалізації процесу пропедевтики потребуємо дорослих, готових до планомірного здійснення такої роботи.

Завдання реалізації пропедевтики критичного мислення молодших школярів лягає на плечі вихователів ЗДО, а для цього сам вихователь має володіти критичним мисленням і бути обізнаним в специфіці роботи з пропедевтики такого мислення в дошкільників: мати уявлення про поняття критичного мислення і його структуру, психолого-педагогічні особливості дітей цього віку й можливості критично розмірковувати, бо вони значно обмежені, порівняно з дорослою людиною чи навіть школярем; визначальні характеристики й способи використання технології розвитку критичного мислення в роботі з дошкільниками тощо. Тож потребуємо впровадження системи формування критичного мислення в освітній процес ЗВО під час професійної підготовки майбутніх вихователів, а також розробки спеціальних курсів підвищення кваліфікації вихователів ЗДО з метою підготовки їх до здійснення планомірної роботи з пропедевтики критичного мислення дошкільників.

Отже, необхідність реалізації пропедевтики критичного мислення дошкільників зумовлено викликами часу, має спиратись на психолого-педагогічні особливості дітей цього вікового періоду, а також враховувати специфіку самого критичного мислення і адаптації технології розвитку критичного мислення для дітей дошкільного віку. При цьому необхідною є ретельна підготовка педагогічних працівників до такої роботи, яку треба здійснювати цілеспрямовано у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців та під час курсів підвищення кваліфікації, що, у свою чергу, потребує пильної уваги з боку науковців і методистів.

Список використаних джерел

1. Бадер С.О., Починкова М.М. Структура критичного мислення особистості. Інноваційна педагогіка. №62. 2023. Т. 1. С. 91–97. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.18>
2. Карпенко Є. В. Вікова та педагогічна психологія : Актуальні студії сучасних українських учених : навч. посібник. Дрогобич : Посвіт, 2014. 152 с.
3. Починкова М. М. Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук ; спец. 13.00.04 – теор. і мет. проф. освіти, 2021. 586 с.
4. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К. : Наукова думка, 1970–1980. Т. 7. С. 252.
5. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/0021.

Фоменко Г.А., викладач ВСП «Старобільський фаховий коледж ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»

Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у ЗДО

За оперативними статистичними даними станом на 01.12.2023 кількість інклюзивних груп закладів дошкільної освіти – 6158, в них вихованців з особливими освітніми потребами – 11285; кількість інклюзивних класів закладів

загальної середньої освіти – 29321, в них учнів з особливими освітніми потребами – 40354. За останні п'ять років кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах ЗЗСО збільшилась більш ніж удвічі (Офіційний сайт «Міністерство освіти і науки України»). На сучасному етапі майже неможливо знайти такого закладу дошкільної освіти або навіть групи, де немає хоча б однієї дитини, яка відноситься до категорії «особливих дітей».

На думку вчених, зокрема, Т. Дегтяренко, В. Засенка, Н. Компанець, Л. Коваль-Бардаш, Н. Квітки, А. Лапіна, Л. Прохоренко, К. Тороп, О. Чеботарьової, В. Шевченка, Н. Ярмоли та ін. вирішення задач щодо створення сприятливих соціокультурних, соціально-педагогічних умов для соціальної інтеграції дітей та молоді з особливими потребами є одним з актуальних аспектів педагогічної науки і практики. У сучасних дослідженнях наголошується на вагомості соціально-педагогічної діяльності, як такої, що здійснюється з метою оптимізації виховних можливостей соціальних інститутів, активного залучення дітей та молоді до соціально-виховного середовища (Ярмола Н.А., 2020, с. б).

З огляду на це виникає необхідність у ретельній підготовці здобувачів освіти за напрямом «Дошкільна освіта»

Включення дітей з особливими освітніми потребами у групи здорових однолітків потребує ранньої діагностики, спеціального навчання, максимальної корекційної психолого-педагогічної підтримки, допомоги батьків, а також відповідного обладнання, спеціальних засобів реабілітації. Дорослі (батьки, члени сім'ї, педагоги) мають володіти вичерпною інформацією про стан здоров'я дитини, її психофізичні особливості, темпи і рівень загального розвитку. Педагогічна діагностика має проаналізувати особливості розвитку дитини, визначити її

потенційні можливості, задатки та інтереси, які можуть бути використані як опорні ланки у розробленні та здійсненні корекційно-розвивальних впливів. Застосування методів педагогічної діагностики у навчанні й вихованні дітей сприяє своєчасному виявленню їхніх труднощів, цілеспрямованому аналізу поведінки й діяльності, встановленню причин відхилень у розвитку, добору засобів корекційних впливів.

Важливою є готовність педагогів дошкільних закладів до залучення дітей із проблемами розвитку в колектив однолітків, а також позитивне ставлення до них інших дітей. Педагоги і батьки неповноспроможних дітей повинні усвідомлювати необхідність співробітництва сім'ї й дитячого садка, працювати на засадах рівноцінного партнерства, здійснювати ефективне розвивально-корекційне навчання і виховання дитини з метою подолання несприятливих тенденцій її розвитку. Включення дітей у звичайні групи сприяє їхній соціалізації, оволодінню необхідними для життя в суспільстві вміннями. Здорові діти також здобувають новий досвід: вчаться розуміти і сприймати інших людей, співчувати дітям, які мають проблеми, допомагати їм долати труднощі.

В Україні продовжується цілеспрямований пошук способів включення дітей з особливими потребами в загально-розвивальні дошкільні заклади та школи. Створюються передумови для інтеграції дітей з особливими потребами в активне життя суспільства, що передбачає:

— рівний доступ до суспільства для всіх людей, у тому числі й з обмеженими можливостями, на основі однакових громадянських прав, свобод, привілеїв;

— забезпечення рівних можливостей для відповідального вибору в житті;

— створення для дітей з особливими потребами можливостей реабілітації у природному соціальному оточенні;

— ефективну взаємодію освітніх закладів з батьками, залучення їх до навчального процесу;

— партнерство педагогів, батьків, дефектологів, психологів, фізичних реабілітологів, соціальних працівників у оцінюванні потреб і перспектив розвитку дитини, визначенні індивідуальної програми її виховання і навчання (Поніманська, 2006, с. 49).

Розглядаючи готовність педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, дослідники конкретизують її структуру такими ознаками:

— позитивне ставлення до суб'єкта (вихованця), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (виховання та навчання);

— емоційна насиченість позитивного ставлення педагога, його особистісна зацікавленість;

— знання про структуру особистості, її вікові зміни, мету та способи педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку;

— педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального й виховного впливу на особистість, яка формується;

— прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей (Бочелюк, 2011, с. 215).

У закладах фахової передвищої освіти, зокрема у ВСП «Старобільський фаховий коледж «ДЗ Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», проводиться підготовка майбутніх вихователів з цього питання. До освітньо-професійних програм, окрім «Педагогіки дошкільної освіти», «Психології (загальної, вікової та педагогічної)», включені також такі освітні

компоненти, як «Основи інклюзивної освіти» та «Основи корекційної педагогіки», під час яких саме і відбувається підготовка до роботи з дітьми, що мають статус осіб з особливими освітніми потребами. Здобувачі освіти протягом навчання набувають необхідні теоретичні знання та практичні навички щодо роботи з окремими категоріями дітей у ЗДО, які потребують особливої уваги педагогів та психологів (Савелюк, 2012).

Слід зауважити, що відповідно до постанови Кабінету Міністрів України у 2018 році були зазначені категорії осіб з особливими освітніми потребами, які потребують додаткової підтримки під час освітнього процесу. У переліку цих категорій є особи, які мають статус внутрішньо переміщених. Кількість дітей дошкільного віку, які відносяться саме до цієї категорії, зросла після повномасштабного вторгнення. Робота з такими дітьми має також відбуватись за допомогою психолога, який надасть необхідні рекомендації (Полотнюк, 2020).

Наша держава подбала про допомогу педагогам у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Відповідно до Наказу МОН України від 20.05 2016 року № 544 у закладах дошкільної освіти введено посаду асистента вихователя, що виконує певні обов'язки у ЗДО. У 2018 році у законодавстві відбулися зміни, у зв'язку з якими за рекомендаціями інклюзивно-ресурсних центрів та письмовою заявою батьків або осіб, що їх замінюють, заклад освіти забезпечує доступ до освітнього процесу асистента дитини з особливими освітніми потребами. З такими дітьми крім батьків та педагогів ЗДО займаються вузькі спеціалісти (логопеди, психологи, дефектологи тощо) (Кравченко, 2014).

На жаль, реалії нашого життя вказують на те, що багато закладів дошкільної освіти (особливо у віддалених селах) відчувають на собі певні проблеми з цього питання.

Педагогічні колективи таких ЗДО стикаються з недбалістю батьків та байдужістю медичних працівників до дітей, які потребують особливої уваги. Штатний розклад не передбачає ані методиста, ані психолога, ані медичного працівника, що ще більше ускладнює роботу педагогів таких закладів. Більшість же батьків, що не вважають за потрібне опікуватись своїми дітьми, всю провину і відповідальність перекладають на «недбалість» вихователів. Таким чином, діти, які мають певні порушення, зазвичай потрапляють до дитячого садка, не маючи відповідного діагнозу. Небажання батьків визнавати, що у їхньої дитини є певні порушення, і відмова від звернення до психолога значно ускладнює роботу педагогів.

Важливою проблемою у цьому питанні є те, що наші педагоги не є юридично обізнаними і можуть потрапити до неприємної ситуації, якщо неправильно намагатимуться донести до батьків про певні порушення психічного стану їх дитини. Звісно, у сучасних відділах освіти працюють юристи, але вони далеко не завжди можуть своєчасно допомогти своєю порадою або консультацією.

Таким чином, заклади, що готують майбутніх вихователів, мають сприяти не тільки оволодінню ними необхідних знань, формуванню готовності до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, сприяти розвитку особистісних і професійних якостей, їх комунікативних, творчих та рефлексивних умінь, але й приділити увагу юридичним аспектам педагогічної діяльності, з якими вони можуть зіткнутися під час своєї роботи у закладах освіти.

Список використаних джерел

1. **Офіційний** сайт Міністерства Освіти і Науки України, **Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник** /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 208 с., **Поніманська Т.І.** Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник / Поніманська Т.І. - К .: Академвидав, 2006.- 456 с., **Бочелюк В.Й.** Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубарова. — К.: Центр навчальної літератури, 2011. — 264 с., **Савелюк Н.М.** Психологія педагогічна: Навчальний посібник. – Кременець: КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2012. – 288 с., **Психолого-педагогічний супровід дітей-переселенців/** електронний ресурс: <https://sajt-sotsialnogo-pedagoga-polotnyuk-viktoriji.webnode.com.ua> **Кравченко Г.Ю.** Інклюзивна освіта в ДНЗ/ Г. Ю. Кравченко, Г. О. Сіліна. - Х.: Вид-во «Ранок», 2014. — 176 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ Й ЛОГОПЕДИЧНІ АСПЕКТИ
РОЗВИТКУ ДІТЕЙ
РАНЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

***Таранат О.С.**, здобувачка другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса
Шевченка»,
rada102206@gmail.com*

***Боярин Л.В.**, кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса
Шевченка»,
lvm.cv.ua@gmail.com*

**Психологічна стійкість як важлива професійна якість
педагога в умовах війни**

Професійна діяльність освітянина, викладача, вчителя завжди пов'язана з підвищеною відповідальністю, оскільки педагог не лише передає академічні знання, до кола його професійних обов'язків входить створення та підтримання доброзичливого, мотивуючого до навчання середовища, налагодження міжособистісних зв'язків та сприятливого мікроклімату в колективі. Зміни підходів у сучасній освіті, зокрема діджиталізація освітнього процесу, збільшення частки онлайн формату навчання, інтенсифікація професійної діяльності призводить до підвищення рівня навантаження педагога. Усі перераховані чинники вимагають від особистості педагога неабиякої психологічної витривалості, стійкості.

До вивчення окресленого поняття в сучасній психологічній науці зверталася значна кількість науковців.

Так, дослідженням особливостей формування й розвитку психологічної стійкості особистості загалом та в професійній діяльності педагога зокрема свого часу займалися Г. Дубчак, В. Корольчук, М. Авраменко, Є. Черкаська, О. Корніяка, Н. Гордієнко, Г. Дзвоник, К. Пилипенко, Н. Цибуляк та інші.

Повномасштабне вторгнення РФ до України, фактичне перебування нашої держави в умовах воєнного стану спричинило колосальні негативні зміни в житті наших громадян. Наслідки тривалого перебування населення України в стані стресу та постійної загрози відчутні в усіх без винятку сферах життя людини. Можемо стверджувати, що в умовах війни загострюються вимоги до кваліфікації педагога, його особистісних якостей. Викладач в умовах воєнного стану виступає для учнів певним позитивним прикладом психологічної стійкості та уміння контролювати й відновлювати власний життєвий ресурс. Сучасні умови вимагають від педагога вміння швидко орієнтуватись у складних обставинах і бути здатним до прийняття рішень у нестандартних та критичних ситуаціях.

Тож останнім часом з'являється значна кількість фахових психологічних досліджень, у яких зацентовано увагу на формуванні й розвитку особистісних психоемоційних ресурсів педагогів, їхньої психологічної стійкості в умовах війни. Із проміжними результатами емпіричних досліджень рівня розвитку професійної психологічної стійкості в умовах повномасштабного вторгнення можемо ознайомитись у роботах дослідників Т. Савченко, Т. Цюман, О. Нагули, З. Адамської, О. Ковальської та інших.

Перш ніж говорити про особливості розвитку психологічної стійкості особистості в умовах воєнного стану, варто звернутись до тлумачення самого поняття «психологічна стійкість». Так, дослідники Т. Цюман,

О. Нагула, З. Адамська висвітлюють погляди вітчизняних психологів на тлумачення цього терміну. Зокрема зазначають: О. Романчук під поняттям «психологічна стійкість (витривалість, резильєнтність)» розуміє здатність людини проходити крізь життєві випробування, зберігаючи при цьому психічне здоров'я, особистісну цілісність (Цюман, Нагула, Адамська, 2022).

Цікавою є думка дослідниці Н. Сергієнко про те, що питання психологічної стійкості особистості відіграють велике практичне значення, оскільки стійкість охороняє особистість від дезінтеграції й особистісних розладів, створює основу внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я, високої працездатності. Н. Сергієнко зазначає, що дезінтеграцію особистості розуміють як втрату організуючої ролі вищого рівня психіки в регуляції поведінки і діяльності, розпад ієрархії життєвих сенсів, цінностей, мотивів, цілей. Психологічна стійкість індивідуума безпосередньо визначає його життєздатність, психічне і соматичне здоров'я. Тож, на думку Н. Сергієнко, психологічна стійкість – це адекватне реагування на критичні ситуації, збереження працездатності (Сергієнко, 2017).

Варто додати, що в ході аналізу наукової літератури ми досить часто стикались із наявністю певних дефініцій-синонімів до терміну «психологічна стійкість» (психологічна пружність, емоційна стійкість, життєстійкість тощо). Вважаємо, що наявність таких синонімічних визначень дає можливість висвітлити певні особливості самого явища психологічної стійкості.

Так, одним із синонімічних варіантів до поняття психологічної стійкості в науковій літературі зустрічаємо термін «емоційна стійкість». Звертаючись до тлумачення поняття «емоційна стійкість», К. Пилипенко зазначає, що мова йде про здатність індивіда протистояти тим

емоціогенним подразникам, які можуть негативно впливати на перебіг діяльності, та зберігати власну працездатність (Пилипенко, 2019).

Як зазначає О. Ковальська, педагог – орієнтир для дітей та їх батьків, який має демонструвати психологічну стабільність, не втрачати самоконтроль у стані довготривалого стресу, відновлювати свій ресурс. Роль викладача особливо в умовах війни – позитивний приклад стійкості для дітей, який вчить контролювати та відновлювати життєвий ресурс (Ковальська, 2023).

Погоджуємось із думкою науковців про те, що професія педагога є досить емоціогенною, стресогенною, а емоційна (або психологічна) стійкість є важливою професійною якістю педагога, необхідною для збереження його психічного здоров'я та профілактики вигорання.

Дослідниця Є. Черкаська говорить про взаємозв'язок індивідуальних та професійних якостей особистості педагога. На її думку, термін «емоційна стійкість» позначає синтез властивостей і якостей особистості, що дозволяє педагогу впевнено й самостійно в різних емоційних умовах виконувати свою професійну діяльність. Володіти емоційною стійкістю у професійній педагогічній діяльності – це значить при постійних змінах умов діяльності швидко орієнтуватися, знаходити оптимальне рішення в складних нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку й самоконтроль. Стійкість вказує на особистісний ресурс людини як складної високоорганізованої системи, її здатності зберігати рівновагу й стабільність психічних станів у постійно змінюваних життєвих обставинах. Емоційна стійкість залежить від вміння свідомо керувати своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, вміння дозувати й підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечує оптимальну працездатність, характер діяльності й успішність її виконання, вміння

правильно оцінювати свої сили й знаходити ресурси для впевненої поведінки, свідомо керувати емоційним станом (Черкаська, 2018).

Таким чином, важливою спільною ознакою, яку виділяють науковці, говорячи про психологічну стійкість особистості, є самоконтроль, регулювання людиною власних емоцій. Високий або ж достатній рівень розвитку психологічної стійкості у людини передбачає наявність свідомого керування своєю діяльністю та емоційним станом, дозування психічного навантаження, правильне оцінювання своїх сил. Це свідчить про здатність людини до збереження та швидкого відновлення психічного здоров'я навіть в умовах воєнного стану. Тоді як одностаійною є думка провідних психологів про те, що зниження рівня стійкості (резильєнтності) особистості, недостатній її розвиток потребує цілеспрямованого розвитку (Цибуляк, 2019). Особливо гостро це питання постає серед педагогів. Учені наголошують на необхідності як профілактичних заходів щодо підвищення рівня психологічної стійкості освітян, так і організації обов'язкової цілеспрямованої системи заходів задля розвитку аналізованої якості особистості у педагогічних колективах. Убачаємо в цьому напрямку перспективу подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. **Ковальська О.** Психологічна стійкість педагога в умовах довготривалого стресу. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах розвитку післядипломної освіти: збірник наукових статей / За заг. ред. Г.Л. Єфремової. 2023. С. 311–316. 2. **Пилипенко К.** Емоційна стійкість як професійно важлива якість майбутнього педагога. Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць /за

наук. ред. Ю.М. Карандашева, Т.В. Сенько [та ін.]; заг. ред. Н.М. Токаревої. 2019. № 9. С. 154–160. 3. **Сергієнко Н.** Особливості психологічної стійкості особистості під час подолання критичних ситуацій. Наук.-практ. конференція «Сучасна війна: гуманітарний аспект». Вид-во Харк. нац. ун-ту Повітряних Сил імені Івана Кожедуба. 2017. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/4065>

4. **Цибуляк Н.** Професійна стресостійкість спеціального педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2019. № 4. С. 266–274. 5. **Цюман Т., Нагула О., Адамська З.** Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць. 2022. № 38(2). С. 83–89. 6. **Черкаська Є.** Роль емоційної стійкості педагога в сучасних психологічних дослідженнях. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології. 2018. № 1. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v14/i1/33.pdf>

*Гліченко О.О., асистент кафедри психології
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
glichenko15@gmail.com*

Особливості реакції дітей дошкільного віку на стрес в умовах воєнного стану

Упродовж останніх років в Україні фіксується значне збільшення звернень батьків і вихователів до фахівців психологічної служби щодо гострих реакцій дітей на стрес. Діти належать до найбільш вразливих категорій

населення з точки зору впливу війни на їхнє психічне здоров'я. Постійна загроза життю, вимушене перебування у бомбосховищах, повітряні тривоги, розлучення з близькими (навіть нетривале), насиченість інформаційного простору темами смерті й насилля, переживання втрати в сім'ї є вагомими травмуючими факторами, які викликають стрес. У дошкільнят тривалий та інтенсивний стрес може мати серйозні наслідки – спричинити розвиток посттравматичних стресових розладів. Тому вкрай важливо батькам та фахівцям, що працюють з дошкільниками, розуміти особливості реагування на стрес в умовах воєнного стану і вчасно надавати допомогу.

Психічне благополуччя дошкільника під час війни залежить щонайменше від безпечного і стабільного середовища для розвитку, задоволення його базових потреб і психологічної підтримки близьких. Виникнення стресу означає, що дитина, включилася в певну діяльність, спрямовану на протидію небезпечним для неї впливам. Під час стресу відбуваються психофізіологічні, біохімічні зміни в організмі, спрямовані на мобілізацію захисних сил та адаптацію до ситуації (стресора). За звичайних умов, частота дії психотравматичних чинників не є високою, і після впливу стресового фактору є час і можливість до стабілізації психічного стану. Тоді як в сучасних реаліях існування інтенсивність впливу стресора та тривалість стресу може перевищувати можливості організму дошкільника протидіяти, внаслідок чого є вірогідність виникнення стану хронічного стресу (дистрес), що призводить до порушень у психічній сфері дошкільника.

Ознаками того, що дитина переживає стресовий стан, є такі прояви:

- **фізичні** – порушення сну (від безсоння до постійної сонливості), порушення апетиту (від відмови від їжі до постійного відчуття голоду), постійні скарги на

головний біль, біль у ділянці серця, нудоту; нервові тики, нетримання сечі, заїкання, швидка втомлюваність;

- **емоційні** – підвищена тривожність, страхи, надмірна стурбованість своїм здоров'ям, подразливість, агресія, страх, сум;

- **когнітивні** – байдужість, відсутність інтересу до усього, труднощі з концентрацією уваги (нездатність зосереджуватися на конкретному предметі);

- **поведінкові** – повернення до поведінкових форм більш раннього віку, жорстоке поводження з тваринами та/або людьми, крадіжки, утечі з дому, значне підвищення рухової активності, метушливість або, навпаки, – завмирання в часі та просторі (Чернобровкін & Панок, 2021).

Специфіка реагування дошкільників (від 4 до 6 років) на стрес передусім пов'язана з їхніми віковими особливостями. Через обмеженість життєвого досвіду, вразливість та незрілість дитячої психіки дитина часто не в змозі повністю усвідомити сенс того, що відбувається. Не вистачає соціальної та психологічної зрілості, тому розуміння світу залишається вузьким, усе зосереджується навколо особистого досвіду. Несформованість логічного мислення впливає на нерозуміння дошкільником наслідків надзвичайних ситуацій. Дитина просто запам'ятовує саму ситуацію і свої переживання в цю мить. Діти можуть стати підвищено збудженими або роздратованими; можуть стати засмученими, замкнутими або схильними до плачу. Інтенсивність переживань може бути дуже високою для дитини, і вона стає надзвичайно вразливою. Вона починає боятися та переживати, що щось погане трапиться знову; може постійно бентежитися; дратуватися. У 5-6 років емоційно зарядженою є тема смерті, яка ще не має конкретний образ, щось на рівні фантазії і відчуттів. Але діти починають розуміти, що смерть близьких це погано.

Спочатку з'являється страх смерті батьків. Дитину турбує питання смерті, але вона не до кінця розуміє, що померлі не повернуться.

Часто дошкільники висловлюють свої почуття, які пов'язані з пережитим, через поведінку. Діти можуть змінити свої звичайні звички або реакції. Вони можуть втратити активність чи, навпаки, стати гіперактивними; відмовитися від ігор або весь час грати в одну й ту саму гру з використанням предметів, що стосуються психотравми. Може проявлятися регресивна поведінка: вони починають «чіплятися» за батьків чи інших дорослих, поводитись «як маленькі» (наприклад, смоктати великий палець), припиняти говорити.

Ситуація ускладнюється тим, що дошкільники не мають свого досвіду проживання стресу, тому більшою мірою спираються на дорослого. Якщо дорослий є нестабільним, нересурсним, сам перебуває в процесі проживання горя, знаходиться у стані загрозового очікування, тривозі через невизначеність, то діти поруч з ним часто відчують страх і втрачають відчуття безпеки, що посилює їхній стресовий стан. Отже, дошкільник залишається залежним від реакцій батьків і їхньої спроможності давати пояснення подіям і підтримувати.

Важливо зазначити, що інтенсивність і гострота психологічних реакцій залежать не лише від вікових, а й від індивідуальних особливостей дитини, яка переживає стрес, попереднього досвіду та зовнішніх умов, в яких вона перебуває. Отже, важливим завдання фахівців, що працюють з дошкільниками в умовах воєнного стану, розвивати у дитини здатність до конструктивного сприйняття складних подій, досягнення рівноваги навіть в умовах значних ризиків, збереження позитивної адаптації та психічного здоров'я попри перебування під впливом стресових факторів. Дорослим варто говорити з дітьми про

їхні почуття, надавати можливості для прояву емоцій, створювати стабільне та підтримуюче середовище.

Список використаних джерел

1. Безпечний простір. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів : навч.-метод. посіб. Вид. 2-ге, доп., виправ. / Богданов С. О., Гніда Т. Б., Залеська О. В., Лунченко Н. В., Панок В. Г., Соловійова В. В. / Заг. ред. : Чернобровкін В. М., Панок В. Г. Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2021. 368 с.: іл., табл.

2. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посіб. Вид. 2-ге, доп., виправ. / заг. ред.: Чернобровкін В. М., Панок В. Г. Київ : Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2021. 282 с.: іл., табл.

3. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посіб. для практиків соціальної сфери / Мельник Л.А. та ін. ; за ред. Волинець Л.С. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. – 72 с.

*Макаренко І.В., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної освіти
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
makarenkoirina@gmail.com*

Логопедична допомога дітям з ДЦП в закладах охорони здоров'я

Проблема корекційно-логопедичної допомоги дітям з неврологічною патологією в даний час є надзвичайно актуальною. Необхідність заходів щодо діагностики та

корекції порушень у розвитку дітей пов'язана з наявністю в країні тривожної демографічної ситуації, що характеризується не тільки загальним зниженням народжуваності, а й збільшенням народження не здорових, фізіологічних не зрілих дітей.

Дитячий церебральний параліч - це стан, що виникає внаслідок впливу на організм дитини різних несприятливих факторів у період до народження, під час пологів чи у перші місяці життя. При цьому ушкоджуються ті ділянки головного мозку, які забезпечують рухи та утримання пози. Розлади зазвичай супроводжуються різноманітними порушеннями психічної діяльності, оскільки рухи відіграють важливу роль у психічному розвитку. Крім рухових зон у дітей з церебральним паралічем можуть бути уражені інші ділянки головного мозку, що також негативно впливає на розвиток різних психічних функцій.

У більшості дітей з церебральним паралічем виникають проблеми з формуванням мовленнєвої системи, як однієї з найбільш складно організованих психічних функцій. Ці проблеми можуть бути різного порядку: від повної відсутності мовлення до його спотвореного формування.

Формування мовлення у дітей з церебральним паралічем - це складний процес, у якому кваліфікований логопедичний вплив має поєднуватися з лікуванням та спеціальним навчанням, що включає корекцію психофізичного та особистісного розвитку.

Медико-педагогічний підхід до аналізу та подолання мовленнєвих порушень у дітей з церебральним паралічем знаходить відображення в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників. Він обумовлений кількісним зростанням дітей з дизартричними розладами мовлення та пошуком більш ефективних методів надання їм логопедичної допомоги.

За даними різних авторів, мовленнєві порушення у дітей з ДЦП зустрічаються до 81% випадків (Т. Ілляшенко, Н. Пахомова, В. Тищенко).

В даний час до проблеми церебрального паралічу привернуто увагу багатьох вчених (І. Омельченко, Н. Пахомова, В. Тищенко, М. Шеремет і інші), які вказують на велику кількість рухових, мовленнєвих і особистісних порушень у цих дітей (Ілляшенко Т., 2003). У дітей з церебральним паралічем важко виділити симптоматику мовленнєво-рухових розладів внаслідок складності ураження мовленнєвої моторики та співвіднести їх із загальними руховими порушеннями. Тому найоптимальнішим є використання синдромологічного підходу. Він враховує наявність основних синдромальних розладів: спастичний парез, тонічні порушення керування типу ригідності, гіперкінез, атаксія, апраксія. Автори наголошують на необхідності комплексного лікування дітей з церебральним паралічем, яке повинно поєднуватися з їх навчанням і вихованням.

У літературі з проблеми рухових і мовленнєвих порушень є різноаспектний і суперечливий матеріал. Питанням корекції мовленнєвої патології у дітей з церебральним паралічем приділяється багато уваги, але ефективність подолання у них мовленнєвих порушень ще недостатньо висока. Особливо багато труднощів є в практичній роботі з цими дітьми в умовах медичного закладу.

Розуміння взаємозв'язку і взаємозумовленості рухових і мовленнєвих дефектів у дітей даної категорії і значна поширеність мовленнєвих порушень у них викликає необхідність розробки системи корекційно-логопедичної допомоги в умовах медичного закладу.

Аналіз літератури дає підстави стверджувати, що питання наукового обґрунтування корекційно-

логопедичної роботи в умовах медичного закладу для дітей з ДЦП розроблено недостатньо.

Таким чином, актуальність проблеми пов'язана з необхідністю визначення науково обґрунтованих шляхів вдосконалення корекційно-логопедичної допомоги дітям з ДЦП в умовах медичного закладу.

З огляду на гостру необхідність надання дітям ефективної логопедичної допомоги, ми визнали правомірним розробку системи корекційних заходів щодо усунення мовленнєвих, рухових і особистісних порушень у дітей з ДЦП в умовах медичного закладу, що включає комплексний логопедичний, фізіотерапевтичний, сучасний апаратний (БЗЗ-технології) і психотерапевтичний вплив на дитину.

Теоретичною концепцією нашого дослідження є положення окремих авторів про патологічну спільність рухових і мовленнєвих розладів при дитячому церебральному паралічі.

Об'єктом дослідження були діти шкільного віку з ДЦП. Всі діти мали різні форми церебрального паралічу середнього і тяжкого ступеня, специфічні особливості мовленнєвої патології, ряд специфічних психологічних рис особистісного розвитку і емоційно-вольової сфери. Дослідження проводилося в умовах безпосередньої практичної корекційно-логопедичної роботи на базі комунального некомерційного підприємства «Міська дитяча клінічна лікарня №5» (КНП «МДКЛ №5») м. Дніпра.

Пристаючи до розробки теми, ми припустили, що мовленнєві розлади у дітей з церебральним паралічем мають патогенетичну спільність з руховими порушеннями і свою структурно-функціональну характеристику, яка визначається провідним неврологічним синдромом, та специфічні порушення особистості.

Виходячи з цього, тільки індивідуальна логопедична робота недостатня для усунення мовленнєвих порушень. Необхідна розробка комплексної системи лікувально-педагогічних (логопедичних) заходів, що впливають на функціональні системи, які відіграють патогенетичну роль в походженні мовленнєвих і особистісних порушень.

До завдань дослідження входило:

- вивчення літератури з проблеми церебрального паралічу;
- вивчення структури і проявів мовленнєво-рухових порушень при різних формах церебрального паралічу;
- визначення основи мовленнєвого дефекту (спастичність, ригідність, паретичність, гіперкінези, атаксія, апраксія і інші);
- розробка системи комплексного корекційно-логопедичного впливу на мовленнєву моторику зокрема та мовленнєві порушення в цілому, психологічні та інші особливості дітей в умовах медичного закладу;
- розробка методів раціональної психотерапії і аутотренінгу (І. Омельченко, 2008);
- застосування БЗЗ-технологій.

Чіткий диференційований розподіл і вивчення мовленнєвих розладів, розуміння взаємозв'язку і взаємозалежності мовленнєвого дефекту, врахування стану лексико-граматичної будови мовлення сприяли вибору адекватних засобів корекційно-логопедичної роботи, яка проводилася строго диференційовано і індивідуально з кожною дитиною.

Для успішної реалізації корекційного процесу нами було враховано наступні умови:

1. Мовленнєва терапія ґрунтується на тісній єдності з лікувальними заходами, спрямованими на розвиток рухових функцій. Поєднання логопедичної роботи з медичними заходами (медикаментозне та фізіотерапевтичне лікування, ЛФК та ін.) є важливою

умовою комплексного впливу фахівців медико-педагогічного блоку.

2. Необхідна узгодженість дій логопеда-дефектолога, невропатолога, лікаря ЛФК та їх загальна позиція при обстеженні, постановці діагнозу та медико-педагогічній корекції.

3. З метою використання адекватних прийомів корекційного впливу необхідно здійснювати взаємозв'язок мовленнєвих та рухових розладів, враховувати спільність ураження артикуляційної та загальної моторики.

4. Необхідне гнучке поєднання різних видів та форм корекційно-логопедичної роботи (індивідуальних, підгрупових, фронтальних).

При корекції дизартричних порушень мовлення основна форма логопедичної роботи – індивідуальна. Насамперед це стосується таких методів логопедичного впливу, як диференційований логопедичний масаж, пасивна артикуляційна гімнастика, штучна локальна контрастотермія, а також початкові етапи дихальної та голосової гімнастики.

Розвиток мовленнєвого дихання, голосу та просодики можна проводити на підгрупових та фронтальних заняттях з дітьми.

5. Активне залучення батьків дитини є запорукою ефективності корекційно-логопедичного впливу. Батьки повинні терпляче і ретельно вести систематичну роботу із закріплення у дитини отриманих на логопедичних заняття навичок.

Отже, для реалізації поставлених у дослідженні завдань нами використовувався комплексний метод, що включає аналіз літературних джерел за темою дослідження (Пахомова Н., 2015); виявлення за логопедичною схемою мовленнєвих розладів у дітей при різних клінічних формах церебрального паралічу і особистісних порушень; вивчення

педагогічної документації і історій хвороби; психолого-педагогічне і логопедичне вивчення в процесі тривалого динамічного спостереження в ході експериментальних логопедичних занять.

За результатами проведеної комплексної логопедичної роботи з дітьми з ДЦП в умовах медичного закладу можна зробити наступні висновки:

1. Мовленнєві розлади у дітей з церебральним паралічем мають патогенетичну спільність з руховими порушеннями, а також свою структурнофункціональну характеристику, і вимагають особливих комплексних методів впливу.

2. У дітей з церебральним паралічем поряд з мовленнєвими порушеннями відзначаються і різноманітні особистісні порушення, в тому числі інфантильність і аутичність, емоційно-вольова незібраність, слабка сформованість вольових зусиль.

3. Характер і зміст комплексного впливу визначаються формою мовленнєвої патології, провідним неврологічним синдромом, який лежить в основі мовленнєвого порушення (спастичний парез або параліч, гіперкінези, атаксія та ін.) та особистісними порушеннями.

4. Корекційно-логопедична робота в умовах медичного закладу потребує спільного аналізу структури мовленнєвого дефекту і особистості дитини логопедом психологом і неврологом, обліку потенційних можливостей у виправленні мовленнєвих і особистісних порушень.

5. При всіх видах дизартричних порушень у дітей з церебральним паралічем поряд з логопедичним впливом рекомендується використовувати різні види фізіотерапії з урахуванням характеру мовленнєвої патології та БЗЗ технології.

6. Ефективність корекційної роботи залежить від системи заходів, що включає логопедичний, фізіотерапевтичний і психотерапевтичний вплив на дитину.

7. Психотерапевтичні методи впливу у формі психотерапії, аутотренінгу та ін. (індивідуальні, групові), виробляють позитивну емоційну перебудову, сприяють формуванню вольової установки, створюють потребу у дітей в подоланні мовленнєвого дефекту і є необхідною ланкою в системі комплексної корекційно-логопедичної роботи.

8. Спеціальна логопедична робота з корекції дизартрії, активізації словника, формування граматичної будови мовлення в умовах єдиної комплексної системи за своєю ефективністю виявилася більш оптимальною в порівнянні з логопедичною роботою, що проводиться поза рекомендованої системи.

Список використаних джерел

1. Ілляшенко Т. Д. Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем у реабілітаційному центрі. Навчально-методичний посібник. / Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська, О. В. Романенко, Н. С. Скрипка. К. : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи АПН України, 2003. 155 с. **2. Омельченко І. М.** Становлення соціальної перцепції в онтогенезі в дошкільників з нормативним розвитком із дитячим церебральним паралічем. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. Вип. 10. К. : Наук. світ, 2008. С. 240-246. **3. Пахомова Н. Г.** Інтеграція медико-психологічних і педагогічних знань в процесі корекційної роботи. Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова. Серія 19. Корекційна

педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць.
Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Випуск 30. С. 285
– 291.

*Махукова Т.В., кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної освіти
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
mahukova.t.v@gmail.com*

Лінгвістичні моделі процесу спілкування як теоретичний фундамент удосконалення методів логопедичної корекції дітей з ООП

Як запорука гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, великого значення набуває формування у них позитивної взаємодії з оточуючими людьми.

Відповідно до психологічних теорій, спілкування виступає однією з основних умов розвитку дитини, найважливішим фактором формування її особистості й провідного виду діяльності, направленої на пізнання, оцінку самого себе через інших людей.

Удосконалення методів розвитку ефективної міжособистісної комунікації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) зумовлює звернення до різних напрямків та сучасного стану теоретичних узагальнень лінгвістики про сутність процесу мовленнєвого спілкування. З існуючих лінгвістичних інтерпретацій об'єкту мовленнєвого спілкування розглянемо ті, які основним своїм завданням вважають дослідження не будови мови, а дослідження її функціонування, тобто надають суттєвого значення проблемам мовленнєвого спілкування у своїх теоретичних конструктах.

Лінгвістичні доктрини, в яких висловлювались прогресивні ідеї: мови як вияву духовної сили людини В. фон Гумбольдта, зв'язку мови і думки О.А.Потебні, мови як психосоціального знаряддя І.О.Бодуена де Куртене, системності мови і протиставлення мови і мовлення Ф. де Соссюра, хоч і присвячувались цілком аналізу мови, але в неявному вигляді все ж опиралися на певні уявлення про мовлення і спілкування, тому мали суттєвий вплив на розвиток теорії мовленнєвої комунікації.

Перша лінгвістична модель акту спілкування методологічного рівня належить одному із засновників структуралізму в мовознавстві – Р.Якобсону і містить наступні елементи-фактори структурної схеми передання мовленнєвого повідомлення: адресант, повідомлення, адресат, контекст, контакт, код. Р.Якобсон приписує кожному з названих факторів окрему функцію, яку той виконує в процесі спілкування, тобто кожне мовленнєве повідомлення є засобом висловлення думок адресанта (експресивна функція) для здійснення впливу на адресата (конативна функція), мовленнєве повідомлення належним чином оформлюється (поетична функція) та набуває певного змісту (реферативна функція). Повідомлення містить засоби для організації спілкування (фатична функція) та організації тексту засобами оцінки, інтерпретації (металінгвістична функція). Розуміння спілкування в цій моделі звужене до процесу обміну комунікантами інформацією, і не розглядається як співробітництво індивідів, змушених спілкуватися і для того обмінюватися інформацією, отже, не дає уявлення про цілі, установки, потреби, емоції комунікантів, тому обмежує дослідження мовленнєвих висловлювань в ситуаціях спілкування тільки визначенням їх буквального змісту, що впливає із значень слів та сполучень (Махукова, 2012).

В історії мовознавства помітним явищем стала модель Л.Блумфілда, розроблена в рамках біхевіористського підходу в дослідженні мовленнєвого спілкування, в якій робиться спроба відобразити мовлення в його реальному оточенні: мовленню передують і за ним відбуваються практичні події, що являють собою дії комуніканта, який відчув на собі мовленнєвий вплив. В співробітництві люди можуть впливати один на одного за допомогою практичних, тобто немовленнєвих і мовленнєвих стимулів, реагують на стимули мовленнєвими і немовленнєвими діями. Ідучи за своїми уявленнями про засоби регуляції діяльності людини, Л.Блумфілд зрівнює мовленнєві і немовленнєві дії на тій підставі, що вони можуть бути засобом впливу на співбесідника. Заслугою Л.Блумфілда є обґрунтування регулятивної функції мовлення: мовлення є засобом регуляції діяльності співбесідника – це основна функція мовлення, яка здійснюється шляхом передавання інформації в процесі мовленнєвого спілкування. І якщо модель Л.Блумфілда здатна в деякій мірі пояснити реальні фрагменти того, що можна безпосередньо спостерігати в поведінці комунікантів, за межами аналізу залишається внутрішня активність, інтенції тих хто спілкується, значення мовних засобів і пояснення того факту, що на однаковий стимул один і той же носій мови в різних ситуаціях або різні носії мови в одній ситуації дають різні реакції.

В концепції Н. Хомськи прослідковується пошук закономірностей регуляції спілкування в зв'язках між стимулами та реакціями у людини й пропонується рішення проблем цілеспрямованості мовленнєвого спілкування, спільності мовленнєвих засобів та знань, механізм діалогу. За Н. Хомськи, змістовні інтенції тих хто говорить, отримують мовленнєве втілення. Для опису цього процесу вводяться поняття глибинного та поверхневого рівнів

породження висловлювання. Перехід від глибинного рівня існування думки до поверхневого, де відбувається її втілення в граматичних структурах, – це і є шлях утворення висловлювання, згідно системи правил породження граматично правильних речень. В сукупності ці правила складають мовну компетенцію. Але трансформаційна модель Н.Хомського могла бути лише способом описання системи мови, а не функціональною моделлю психічного механізму продукування та сприйняття мовлення, що реально існує в психіці людини, отже, була неспроможною пояснити процес однакового розуміння комунікантами мовленнєвого висловлювання на основі граматичних правил, які носій мови набуває індивідуально в процесі аналізу вихідних мовних даних. Мовна здібність, відділена від мовленнєвої діяльності, не може указати на спільну діяльність комунікантів, яка передує мовленнєвому спілкуванню, в якій і виникає спільність знань про мову та немовленнєву дійсність.

У 60 – 70 роках минулого століття в лінгвістичних дослідженнях мовленнєвого спілкування відбувся прагматичний поворот. Прагматика, як наука, розглядає відношення мовного знаку до його користувача або інтерпретатора, вивчає зміст знаків в реальних процесах комунікації. Оскільки основною знаковою системою спілкування є мова, то прагматика вивчає власне лінгвістичні фактори мовленнєвої діяльності, внутрішню структуру мовленнєвих дій, постулати мовленнєвого спілкування, правила комунікативного кодексу, типи мовленнєвих актів, в залежності від мети і результату спілкування.

Значний інтерес представляє методика Х.Грайса, який досліджував мовленнєве спілкування з опорою на його екстралінгвістичні обставини, в основу якої покладено сформульований вченим принцип кооперованості. Принцип

кооперованості передбачає, що для ефективності спілкування необхідно: говорити відповідно стадії розмови, загальної для співбесідників мети та напрямку в обміні репліками; і для цього рекомендовано дотримуватись певних максимумів дискурсу. Чотири категорії максимумів: кількості, якості, відношення, способу дії, вимагають від комунікантів дотримання об'єму інформації, що передається, відповідності правді, говорити по суті, бути зрозумілим. Ці правила доповнюються і коригуються принципами ввічливості, інтересу, доброзичливого жарту. В ситуаціях, які передбачають у співбесідників спільну мету, максими являють собою дієві правила, мовні та немовні, знання та практичне застосування яких регулює взаємодію людей і є корисним для свідомого формування раціональної поведінки взагалі (Махукова, 2012).

Аналіз законів культури в конкретному суспільстві також надає орієнтири в уточненні того, які існують мовленнєво-мовні, паралінгвістичні альтернативи в конкретній ситуації спілкування і який ефект на комуніканта матиме вибір одної з них.

Аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що діти із ООП мають різноманітні труднощі в мовленнєвому спілкуванні, які полягають у:

- зниженні потреби у спілкуванні з дорослим та однолітками;
 - невмінні орієнтуватися у ситуації спілкування, негативізм;
 - труднощах планування та прогнозування спілкування з навколишніми;
 - труднощах кодуванні та декодування вербальних і невербальних засобів спілкування;
 - заміщенні цілей спілкування (найближчі завдання посідають місце основних),

- недостатності мовленнєвого спілкування в провідній діяльності (грі, навчанні);
- недостатності реалізації комунікативних завдань;
- відсутності спільного результату.

Зазначені труднощі й обумовлюють вибір напрямків роботи з надання логопедичної допомоги і підходи формування в дітей якісної комунікації, залежно від обраної методології (Шеремет & Коломієць & Апухтіна, 2014).

Логопедичний підхід (вербальний) передбачає процеси постійного удосконалення методів логопедичного впливу, орієнтує дослідників на звернення і осмислення лінгвістичних теорій, як першоджерел розробки педагогічних технологій корекції мовленнєвих проблем. Логопед в роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку формує діяльність спілкування через опрацювання усіх без винятку операцій, кожна з яких посідає своє місце в складному послідовному процесі.

Отже, у світлі розв'язання проблеми навчання спілкуванню дітей з ООП, цікавим є такий ракурс: що повинен знати той, хто говорить, щоб доречно спілкуватися, знаходячись в певному культурному оточенні певного народу, зокрема, в українському соціумі, суспільстві, мовленнєвому колективі та як людина набуває комунікативної компетенції.

В рамках розглянутих нами лінгвістичних схем аналізу мовленнєвого спілкування (структуралізму, теорії мовленнєвих актів, прагматики, біхевіоризму), узагальнено уявлення про мовленнєвий та немовленнєвий контекст, закономірності впливу соціальних характеристик спілкування. Специфіка удосконалення логопедичних методик формування ефективного спілкування молодших школярів з ООП з порушеннями мовленнєвого розвитку передбачає ретельний аналіз мовленнєвих вербальних і

невербальних дій комунікантів, відповідно до лінгвістичних теорій, об'єктом безпосередньої уваги яких є елементи висловлювань: слово, речення, текст, тобто, структура й комбінування мовних одиниць, усвідомлення яких відбувається дітьми в навчально-корекційній діяльності в процесі спеціально організованого логопедом спілкування.

Список використаних джерел

1. Махукова Т. В. Формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення засобами фразеологізмів : дис.. ...канд. пед. наук : 13.00.03 – корекційна педагогіка. НПУ імені М. П. Драгоманова. К., 2012. 267 с. 2. **Шеремет М. К., Коломієць Ю.В., Апухтіна В.В.** Психо-мовленнєвий розвиток дітей із мовленнєвими порушеннями. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 270-274.

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

*Докучаєва В.В, доктор педагогічних наук, професор
кафедри розвитку дитини раннього та дошкільного віку
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
dokuchaevaviktoria11@gmail.com*

Проектувальна компетентність як інтегративна якість сучасного педагога-дослідника

Інноваційні процеси, що є виразною прикметою суспільства, яке змінюється, становлять собою, на думку вчених, єдиний цивілізований спосіб подолання численних кризових явищ у різних сферах людського буття. І навіть зараз, у часи невизначеності та труднощів, процес загального оновлення суспільства не припиняє свого руху, тим самим наближаючи переможну еквіфінальність найскладнішого періоду в його життєвому циклі.

Інноваційна діяльність у галузі освіти, що первісно виявилася як ініціативна освітня діяльність педагогів-практиків та акція громадсько-політичного руху, нині постає предметом вивчення галузі педагогічної інноватики. Утім, як показують наші дослідження, зміст педагогічної інноватики не вичерпує всієї проблематики інноваційної діяльності, зокрема залишається поза її увагою *процесуальний аспект* нововведення.

Реальне здійснення інноваційної діяльності вимагає побудови концептуальної основи педагогічного нововведення, що включає цілепокладання, діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, відстеження його перебігу й результату. З огляду на це, є сенс говорити про дещо іншу галузь міждисциплінарного синтезу – проектування інноваційної діяльності. Оскільки,

як результат / продукт цієї діяльності розглядається інноваційна педагогічна система, то й предметна площина нашого дослідження окреслюється саме *процесом проектування інноваційних педагогічних систем*.

З'ясування ролі проектування в суспільному прогресі показує, що проектування, загалом, є соціально запитаним видом діяльності в галузі освіти. При цьому соціальна значущість проектування зростає – від певної функції діяльності педагога до проголошення його як центральною ланкою професійної освіти, так і технологією переходу від традиційної до інноваційної освітньої парадигми. Крім того, проектність у всьому світі розглядається як стильова риса сучасного мислення, тоді як проєктивну освіту віднесено до складових проєктної культури. У цілому, проєктивність визначається провідною тенденцією освіти майбутнього.

Саме з ідеєю використання потужного інноваційно-перетворювального потенціалу проектування – як соціально значущої діяльності, що долає межі суто галузевого пристосування й активно опановує гуманітарний простір, – ми й виходили в розробці концепції проектування інноваційних педагогічних систем (Докучаєва, 2007). Зокрема, одним із її положень ми передбачали «можливість цільової підготовки провідних суб'єктів процесу проектування інноваційних педагогічних систем – на засадах упровадження в освітній процес ЗВО концептуальної моделі формування проєктувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала» (Докучаєва, 2007).

Згідно з пропонованою нами моделлю формування проєктувальної компетентності майбутнього педагога, що базується на компетентнісному підході до визначення структури проєктувальної компетентності педагога-професіонала, *проєктувальна компетентність* постає як складний синтез, доцільна комбінація загальнопедагогічних

та спеціальних компетентностей майбутнього педагога-професіонала (Докучаєва, 2007).

Вивчення механізму становлення й розвитку такої інтегративної якості майбутнього педагога, як проєктувальна компетентність, і створення надалі прогностичної моделі процесу формування цієї якості довели, що, упродовж процесу формування останньої, можливо виокремити проміжні його продукти – певні стани професіоналізму, а отже, і стани сформованості проєктувальної компетентності педагога. При цьому, очікувані продукти процесу формування проєктувальної компетентності постають у вигляді структурних компонентів цього психічного новоутворення – індивідуально-особистісного, професійно-педагогічного й соціального. Саме в такій послідовності формуються структурні компоненти проєктувальної компетентності – під впливом двох діалектичних начал, або – антропогенного й соціогенного чинників. Урахування природної логіки формування структурних компонентів проєктувальної компетентності уможливорює *організацію педагогічно доцільного впливу на процес формування проєктувальної компетентності*. Для цього нами передбачено два способи: спосіб *педагогізації функціонального середовища особистості* та спосіб *професіоналізації освітнього середовища особистості*. Обидва способи подаються переліком дослідницьких завдань з відповідним набором умов.

Виходячи з викладеного вище, можемо зробити висновок, що універсальність запропонованої моделі проєктувальної компетентності зумовлена її міждисциплінарністю, оскільки у визначенні базового поняття «проєктування в освіті» ми ґрунтуємося на галузевих підходах (психологія, техніка, інженерія, менеджмент тощо). З огляду на це, зміст структурних

компонентів проєктувальної компетентності подається як поєднана сукупність дисциплінарних та міждисциплінарних умінь (hard skills + soft skills) (Докучаєва, 2022; Докучаєва, 2022; Стратегія).

Доцільність пропонованої моделі проєктувальної компетентності саме для педагога-дослідника зумовлена дефініцією поняття «проєктування в освітньому просторі», що подає цей феномен як вид науково-дослідницької діяльності з метою прогресивних перетворень в освітньому просторі (Докучаєва, 2005; Докучаєва, 2007).

Таким чином, проєктувальна компетентність постає інтегративною якістю, адже у згаданій моделі вона є структуроутворювальним елементом, з огляду на що, дійсно, може розглядатися як особистісна якість вищого порядку.

Список використаних джерел

- 1. Докучаєва В. В.** Міждисциплінарна парадигма як сучасний освітній тренд. *Парадигма вищої освіти в умовах війни та глобальних викликів XXI століття* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 18 липня – 28 серпня 2022 року. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 142–146.
- 2. Докучаєва В. В.** Міждисциплінарність як ознака якісних змін у галузі освіти. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету* : [збірник]. Одеса : Видавничий дім „Гельветика”. 2022. Вип. 37. С. 112–115.
- 3. Докучаєва В. В.** Проєктування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2005. 304 с.
- 4. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проєктування інноваційних педагогічних систем : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Луганськ, 2007. 481 с.
- 5. Стратегія** розвитку

вищої освіти в Україні на 2021 – 2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitk-u-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 01.04.2024).

***Бадер С.О.**, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри розвитку дитини раннього і
дошкільного віку
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
svetmira23@meta.ua*

Формування критичного мислення у майбутніх вихователів ЗДО: нормативно-правовий аспект

Українське суспільство вже близько десяти років переживає найскладніший період свого становлення в умовах інформаційної та повномасштабної агресії з боку рф. Чисельні дослідження доводять, що саме розвинене критичне мислення особистості є потужною зброєю у боротьбі з пропагандою. Такий тип мислення варто розвивати ще з дошкільного дитинства, тож необхідною умовою підготовки майбутніх вихователів є здатність працювати з дітьми в означеному напрямку.

Метою розвідки є аналіз нормативно-правових документів в галузі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО у фокусі формування у них критичного мислення.

У своїх попередніх дослідженнях ми вже наголошували на специфіці становлення критичного мислення у дітей дошкільного віку (Бадер, Починкова & Караман, 2023). Натомість, сучасні вихователі не завжди готові до реалізації такої роботи, оскільки і самі здебільшого неготові критично мислити.

Так, Професійним стандартом «Вихователь закладу дошкільної освіти» передбачено здатність ефективно працювати з інформацією, використовувати результати такої роботи для моделювання освітнього процесу, роботи з дітьми та їх батьками (Професійний стандарт, 2021).

Схожа вимога наявна у Державному стандарті вищої освіти України зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (бакалавр). Натомість, тут критичне мислення подано у контексті двох компетентностей: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність знаходити, опрацьовувати потрібну освітню інформацію та застосовувати її в роботі з дітьми, батьками (Державний стандарт, 2019).

Нажаль, спостерігаємо певне протиріччя між необхідністю формування критичного мислення майбутніх вихователів, що зумовлено вимогами складаної політико-економічної ситуації та слабкою аргументацією такої компетентності в нормативних документах. Схожа ситуація спостерігається під час моделювання освітніх та освітньо-професійних програм на рівні бакалавра.

Нами було проаналізовано освітні (ОП) та освітньо-професійні програми (ОПП), навчальні плани провідних закладів вищої освіти, які готують бакалаврів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» (Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Даля, Київський університет імені Бориса Грінченка, Запорізький національний університет, Бердянський державний педагогічний університет, Житомирський державний університет імені Івана Франка та ін.). На основі такого аналізу ми встановили, що розвинене критичне мислення, на жаль, не є пріоритетом в освітніх програмах підготовки фахівця з дошкільної освіти.

Так, у всіх проаналізованих програмах заявлена така компетентність: «здатність до самостійного пошуку,

обробки та аналізу інформації з різних джерел», що свідчить про закладене підґрунтя у формуванні критичного мислення майбутнього спеціаліста.

В освітній програмі Житомирського державного університету імені Івана Франка знаходимо такі здатності як:

– «здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації»;

– «здатність знаходити, опрацьовувати потрібну освітню інформацію та застосовувати її у роботі з дітьми, батьками».

Схожі компетентності наявні в освітній програмі Бердянського державного педагогічного університету («здатність знаходити та використовувати інформацію з різних джерел (електронних, письмових, архівних, усних) відповідно до актуальних завдань навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку»), а також Запорізького національного університету та Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Даля («здатність працювати з джерелами навчальної та наукової інформації»).

Натомість, бачимо, що інших компетентностей, які б віддзеркалювали ідею формування критичного мислення у майбутніх вихователів ЗДО в програмах відсутні.

Відповідні компетентності не простежуються і в робочих програмах до тих чи тих компонентів, оскільки мають корелюватися з ОП та ОПП. Маємо ситуацію, коли формування критичного мислення майбутніх вихователів відбувається дещо фрагментарно та залежить від ініціативи викладачів.

Уважаємо, що критичне мислення має в перспективі увійти до переліку загальних компетентностей майбутнього фахівця дошкільної освіти на рівні професійного стандарту.

Список використаних джерел

1. Бадер С., Починкова М., Караман О. Формування основ критичного мислення дошкільників як умова протидії ментальній війні. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. № 69. С. 233-240. **2. Професійний** стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» URL: <file:///C:/Users/svetm/Downloads/6616923634125654141836.pdf>. **3. Державний** стандарт вищої освіти зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта» URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>

Публікація містить результати досліджень, проведених при грантовій підтримці Національного фонду досліджень України за проектом 2021.01/0021.

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Варяниця Л.О. Розвиток культури спілкування дітей дошкільного віку засобами гри.....	3
Гречишкіна І.А. Іграшка як засіб формування соціального досвіду старшого дошкільника.....	8
Зажарська Г.П. Особливості педагогічної роботи з обдарованими дітьми.....	16
Масловська І.С. Роль сім'ї у формуванні економічних навичок дошкільників.....	22
Пушко В.Ф. Навчання діалогічного мовлення дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності...	28
Черв'якова Н.І. Тьюторство як феномен сучасної дошкільної освіти.....	32
Шкарупа Є.О. Гурткова робота в умовах дистанційного навчання у ЗДО.....	42

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ РАННЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Бадер С.О. Арт-терапевтичні технології у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку	49
Єпіхіна М. А. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток дошкільника: можливості та ризику.....	54
Коваленко Т.В. Технологія бриколаж у формуванні логіко-математичної компетентності дошкільника.....	61
Починкова М.М. Декілька зауваг щодо пропедевтики критичного мислення дошкільників..	65

Фоменко Г.А. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у ЗДО.....	71
---	----

ПСИХОЛОГІЧНІ Й ЛОГОПЕДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Тарапат О.С., Боярин Л.В. Психологічна стійкість як важлива професійна якість педагога в умовах війни.....	78
Гліченко О.О. Особливості реакції дітей дошкільного віку на стрес в умовах воєнного стану	83
Макаренко І.В. Логопедична допомога дітям з ДЦП в закладах охорони здоров'я.....	87
Махукова Т.В. Лінгвістичні моделі процесу спілкування як теоретичний фундамент удосконалення методів логопедичної корекції дітей з ООП	95

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Докучаєва В.В. Проектувальна компетентність як інтегративна якість сучасного педагога-дослідника	102
Бадер С.О. Формування критичного мислення у майбутніх вихователів ЗДО: нормативно-правовий аспект.....	106

Наукове видання

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

учасників Міжнародної науково-практичної
конференції
**Дошкільна освіта в сучасному освітньому
просторі: реалії, загрози та перспективи**

15-16 квітня 2024 р.

Здано до склад. 28.04.2024 р. Підписано до
друку 2.05.2024 р. Формат 84x60/16. Папір офсет.
Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.

Видавець і виготовлювач Видавництво ДЗ
«Луганський національний університет імені
Тараса Шевченка»
e-mail: luginiv.info.edu@gmail.com

ДЛЯ НОТАТОК