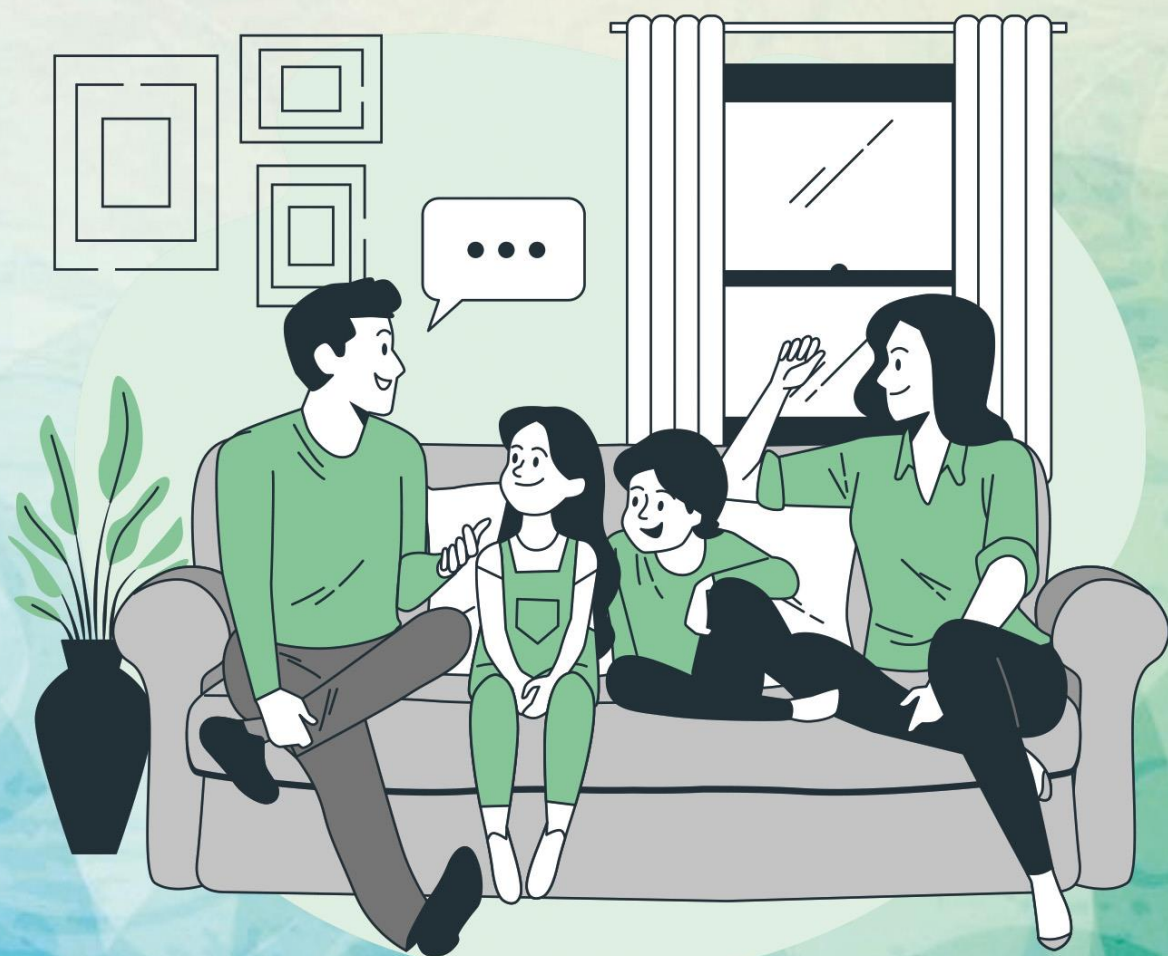


І. С. Литвиненко

Вікова та педагогічна психологія



І. С. ЛИТВИНЕНКО

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

(кредит: «Розвиток пізнавальної активності у дітей
дошкільного віку»)

Методичні рекомендації

Миколаїв
Видавець Румянцева Г. В.
2023

УДК 159.922.72

ББК 88.4

Л 64

Рецензенти:

Лисенкова І. П., доктор психологічних наук, професор,
зав. кафедри психології ЧНУ імені П. Могили;

Чугуєва І. Є., кандидат психологічних наук, доцент кафедри
соціально-гуманітарних дисциплін НУК імені адмірала Макарова

*Рекомендовано до друку Рішенням вченої ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
Протокол № 4 від 21 грудня 2023 р.*

Литвиненко І. С.

Л 64 Вікова та педагогічна психологія (кредит: «Розвиток пізнавальної активності у дітей дошкільного віку») : методичні рекомендації / І. С. Литвиненко. – Миколаїв : видавець Румянцева Г. В., 2023. – 134 с.

ISBN 978-617-729-175-5

У методичних рекомендаціях приділяється увага такому феномену як пізнавальна активність. Методичні рекомендації мають теоретичну та практичну частини. В теоретичній частині висвітлюються теоретичні положення провідних науковців на особливості пізнавальної активності та її розвиток в дошкільному віці. Практична частина представлена авторською програмою «Перлинки» з розвитку пізнавальної активності дошкільників.

Методичні рекомендації можуть використовуватися здобувачами спеціальності 053 «Психологія», практикуючими психологами та вихователями дошкільних навчальних закладів.

УДК 159.922.72

ББК 88.4

ISBN 978-617-729-175-5

© Литвиненко І. С., 2023

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ (Теоретична частина).....	4
1.1. Психологічний аналіз пізнавальної активності особистості	4
1.2. Особливості пізнавальної активності дітей дошкільного віку	33
1.3. Роль та місце уяви в розвитку індивідуальності дошкільників.....	47
РОЗДІЛ 2. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (Практична частина)	55
2.1. Програма розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку "Перлинки" (загальна характеристика та зміст програми)	55
2.2. Практичні методи розвитку пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності дітей дошкільного віку	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	114

РОЗДІЛ 1. ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Психологічний аналіз пізнавальної активності особистості

Науково-теоретичний аналіз процесу формування пізнавальної активності особистості можливий за умови системного аналізу таких понять як *"активність"*, *"активність особистості"* та *"пізнавальна активність"*. Розкриття суті пізнавальної активності потребує наукового визначення поняття *"активність"*. Тому нас цікавить насамперед визначення сутності феномену *"активність"*. Звернемося до словникових джерел. У словнику психологічних термінів *"активність"* визначається як *"загальна характеристика живих істот, їх власна динаміка, як джерело перетворення або підтримка ними життєво значущих зв'язків із середовищем"* [192; С. 14]. Активність (від лат. *activus*) – посилена діяльність, діяльний стан [194; С. 22]. У Тлумачному словнику української мови подано визначення терміну *"активний"* – енергійний, діяльний, протилежне – пасивний [153; С.31].

Активність виступає в двох формах – активації й активізації. У Тлумачному словнику української мови подано визначення терміну *"активація"* – перехід з недіяльного стану в діяльний; посилення діяльного стану [159; С. 31]. У словнику іншомовних слів *"активація"* (від лат. *activus* – діяльний) визначається, як збудження або посилення активності; перехід від стану спокою до руху, розвиток [194; С. 21]. *"Активізація"* визначається як спонукання до рішучих дій, а активізувати – означає *"викликати в комунібудь активність, спонукати до посиленої діяльності"* [206; С. 23]. У дидактичних дослідженнях є різні визначення поняття *"активізація"*. Подамо деякі з них: активізація процесу навчання – це вдосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи дітей, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність учнів у всіх ланках навчального процесу [72; С. 21] Т.І. Шамова пише: *"Активізацію навчання слід розуміти, як мобілізацію вчителем, за допомогою спеціальних засобів, інтелектуальних, морально-вольових та фізичних сил учнів на досягнення*

конкретної мети навчання і виховання. Інакше кажучи, активізація учнів є процес і результат стимулювання активності учнів" [219; С. 35].

"Активність особистості" визначається як "здатність особистості до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища і самої себе. Активність особистості виявляється в її ініціативності, діловитості, психологічному настрої на діяльність. [176; С. 10]. Активність, як риса особистості "виявляє себе в енергійній інтенсивній діяльності у праці, у навчанні, у суспільному житті, різних видах мистецтва, в спорті, іграх тощо" [149; С. 62]. Тобто, людина з такими рисами характеру прагне брати участь у всьому, показує себе в діяльності. Відомо, що в основі будь-якої активності лежить процес пізнання, тобто "процес зрозуміння, осягнення" [159; С. 403]. У Тлумачному словнику української мови подано визначення терміну "пізнавати", тобто "осягнути розумом явища об'єктивної дійсності, одержувати істинне уявлення про кого, – що-небудь" [159; С. 402].

Пізнання – це головна діяльність дошкільника, це процес відкриття кожною дитиною прихованих зв'язків та відношень, це інтелектуальний розвиток, який повинен бути індивідуально орієнтовним.

Питання про суть активності багатогранне, що говорить про складність цього поняття. Зроблений нами аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що одночасно існують різні підходи інтерпретації щодо визначення її природи. Активність завжди була предметом міркувань, дискусій не тільки у психологічній, а й у філософській науці. Так, загальне визначення активності дає І. Кант в роботі "Критика чистого розуму". За його словами "активність" це *"причинність причини"* [103], а Дж. Лідерсон вважав, що активність – це "потенційна енергія".

Представник "енергетизму" О.Ф. Лазурський ототожнював активність з поняттям нервово-психічної енергії, а рівень прояву активності розглядався ним, в якості основного критерію класифікації особистості [125], а Ч. Спірмен ототожнював активність з таким поняттям, як "розумова енергія"

[232]. Гносеологія розглядає активність як діяльне пізнання. Логіко-семантичний аналіз показав, що активність визначається через діяльність, вказує на її характер, на ставлення суб'єкта до діяльності. Треба зазначити, що взаємозв'язок активності та діяльності простежується в різних мовах, так "діяльність" і "активність" передаються одним словом "*activity*". В англійській ці два поняття передаються одним і тим же словом – "*activity*"; в італійській слова *attivitа* та *operositа* означають і активність і діяльність. Подібне спостерігаємо і в угорській та французькій мовах.

Співвідношення "активності" та "діяльності" – предмет дискусії у філософських колах (Ю.Л. Воробйов, М.В. Дьомін, А.В. Маргуліс, В.Ю. Сагатовський, Б.С. Українцев). Іноді активність ототожнюється з саморухом матерії, або навпаки, діяльність розглядається як "субстанція", тоді активність виступає її "модусом". Так, наприклад, А.В. Маргуліс підкреслює, що поняття "активність" широко використовується для характеристики соціальної дійсності; виражає те загальне, що властиве живій природі і людині, але це поняття не охоплює специфічних особливостей людської активності. Тому, А.В. Маргуліс вважає, що наука виробила інше поняття – "діяльність", "котре і характеризує людську активність як вищий етап активності живих систем" і як "певний спосіб існування соціальної дійсності" [141; С. 15-16]. Свій погляд на активність висловлює М.В. Дьомін. Він визначає активність як надзвичайно високий етап діяльності. На думку автора, поняття "активність" ширше, ніж "діяльність", бо "активність властива всьому матеріальному світові" [80; С. 142]. Аналогічної думки дотримується і Г.Є. Журавльов. Він визначає діяльність у широкому розумінні, а діяльність як систему - терміном "активність". Власне термін "діяльність", за його словами, слугує для визначення одного окремого виду активності. Свій погляд на активність висловлює О.Г. Ковальов. Він визначає "активність", як максимальну діяльність особистості [105; С. 93], а Л.П. Станкевич визначає активність "як міру діяльності" [201].

Свою точку зору на співвідношення активності і діяльності висловлює В.А. Петровський. Він пропонує "встановити відношення взаємонаступності і взаємопроникнення між активністю і діяльністю" [166].

Вчений розглядає три види співвідношення активності та діяльності [166]:

1. "Активність як динамічна утворююча діяльність (активність розкривається як представлена в русі можливість діяльності).

2. Активність як динамічна сторона діяльності. Завершення процесу становлення діяльності не означає її емансипацію від активності. Активність виникає тепер в двоякому плані. Перш за все – як те, в чому виявляє себе течія діяльності. На відміну від мотивованих, цільових та інших відношень, що фіксують статичний бік діяльності, активність характеризує її динамічну сторону. До проявів активності можна віднести і те, що було визначено О.М. Леонтьєвим як "внутрисистемні переходи" в діяльності. У цих переходах і здійснюється розвиток діяльності.

3. Активність як розширене відтворення діяльності, як процес збагачення мотивів, цілей, засобів вихідної діяльності, а також психологічного образу, який опосередковує її протікання. Активність – це момент розширеного відтворення діяльності [166; С. 53-54].

Далі вчений характеризує зв'язок "активності" і "діяльності" в межах єдиного визначення, а саме "активність є сукупність обумовлених індивідом моментів руху діяльності" [167; С. 45]. На думку В.А. Петровського активність стає видимою в процесі "пуску" діяльності. Розвиваючи свою думку В.А. Петровський вказує на те, що "немає діяльності поза активності і активності поза діяльності" [166; С. 53]. Цікавий погляд на активність і діяльність висловлює В.П. Іванов. Автор ототожнює ці поняття, на його думку "діяльність і є активність, яка за формою спрямована на зовні, але за змістом завжди звернена до суб'єкта" [99; С. 66].

Протилежний погляд знаходимо в роботах С.Л. Рубінштейна. Він писав, що ці поняття треба розрізняти, незважаючи на їх діалектичний

зв'язок "Про будь-який психічний процес – виховання, мислення і та інш. – ми говоримо, що він являє собою єдність змісту і процесу, і підкреслюємо його активний характер. Але мислення, як процес – це для нас активність, а не діяльність. Про діяльність і дії у специфічному розумінні слова ми будемо говорити лише там, де є вплив, змінювання навколишнього, діяльність у власному розумінні цього слова – це предметна діяльність, це практика" [182; С. 99]. Деякі вчені розглядають активність, як якісну характеристику, міру діяльності, ступінь її виявлення. Наприклад, В.З. Коган відзначає, що на рівні аналізу людини не взагалі, а як суб'єкта конкретної соціальної діяльності, поняття "активність" вже не аналогічне поняттю "діяльність", а виступає як самостійна, окрема категорія, що відбиває кількісно-якісну сторону діяльності індивіда" [106; С. 128]. Протилежне тлумачення активності знаходимо у В. Біленького. Він наголошує, що слово "активність" охоплює більш широке поняття і його не можна зводити лише до моменту вимірювання діяльності [23; С. 40]. А.В. Брушлінський не обмежує аналіз активності діяльністю і наголошує, що важлива якість людини – "бути суб'єктом, ініціювати, здійснювати практичну діяльність, спілкування, пізнання, споглядання та інші види специфічно людської активності" [40; С. 5]. Продовжуючи розглядати проблему активності людини О.К. Осницький виокремлює для людини вид активності – суб'єктну активність, де "людина виступає автором власної активності" [161; С. 18]. Автор робить висновок, що суб'єктність та відповідна їй активність забезпечує людині успішність в діяльності. Активність в психологічній літературі розглядається і як риса особистості. Так, наприклад, Т.І. Ганелін відмічав, що активність – риса особистості, яка виявляється в самостійності і призводить до укріплення волі та характеру. Зокрема, М.О. Данилов вважав за великий недолік те, що дуже часто в дослідженнях активність розглядається як діяльність, тільки в плані засвоєння знань (Н.О. Менчинська), а не як риса особистості. Автор підкреслює, що акцент при визначенні активності необхідно робити саме на ставленні особистості

до діяльності. Поняттям активність об'єднується "група особистісних якостей, які обумовлюють внутрішню потребу, тенденцію індивіда до ефективного освоєння зовнішньої дійсності, взагалі до самовираження відносно зовнішнього світу" [158; С. 22]. В.М. Небиліцин вважає, що така потреба може реалізуватися або в розумовому, або в діяльному, або в соціальному плані. У К.А. Альбухановій-Славській знаходимо таке визначення активності – "активність – це функціонально-динамічна якість особистості, яка інтегрує і реалізує у динаміці всю її особистість" [1; С. 114]. Авторка в активності бачить "засіб самовираження, в якому забезпечується цілісність, збереження автономності особистості та досягається її суб'єктність" [1; С. 114].

Під час аналізу науково-психологічних джерел, з зазначеної теми нашу увагу привернув погляд В.А. Петровського на "активність". Він з Л.М. Кларіною вводить такий термін, як "устремління" (1990) – це така форма активності, де "хочу" і "можу" виступають спільно і підтримують один одне та переходять один в одне. "Спрямована людина знає чого вона хоче, вона має певну схему дій і крім того, діє, а не просто марить. Бути спрямованим – це значить мати можливості, які прориваються у зовні" [166; С. 236]. На думку В.А. Петровського, саме у дошкільному віці "можуть народжуватися устремління як самоцінні прояви активності" [166; С. 237]. Вчений має на увазі – устремління пізнавати, удосконалюватися в діях, діставати різноманітні переживання, вступати в контакт зі світом.

До цього можна додати слова Г.С. Костюка, який визначає поняття "активність", як здатність людини міняти навколишнє середовище у співвідношенні з особистісними потребами, поглядами та метою [149].

У працях видатного педагога В.О. Сухомлинського знаходимо діалектичний підхід до визначення поняття "активність". Він підкреслював, що тільки в діяльності виявляється активність особистості і визначає активність, як рису особистості, як властивість [203].

Таким чином, ми можемо дійти висновку, що активність дійсно характеризує діяльність, однак через ставлення особистості до цього процесу, тобто через готовність, прагнення до діяльності та бажання досягти певної мети. На сучасному етапі "активність" як наукова категорія досліджується в аспектах: біологічному, психологічному, соціологічному. Усі види активності безумовно взаємодіють один з одним, наприклад, втрата людиною фізичної активності не лишає її можливості розвивати та стверджувати свою психологічну та соціальну активність. Свою думку на активність висловлює Е. Фромм. За його словами "головна вимога благополуччя людини – це бути активним, у розумінні продуктивно розвивати усі свої здібності" [211; С. 392].

В.І. Лозова у педагогічному розумінні, трактує активність, як рису людини, яка виявляється в стані готовності, в прагненні до самостійної діяльності, в якості здійснення діяльності, у виборі оптимальних шляхів до досягнення поставленої мети [133; С. 12]. Активність виявляється "в прагненні щось перетворити, змінити, відкрити, пізнати" [143; С. 7].

Природу активності досліджував С.Д. Смирнов [195]. Він виокремлює три напрямки:

1. активність визначається за мірою ініціативності, яка має межі – нижня, позначена як повна пасивність, а верхня – абсолютна спонтанна активність. У цьому випадку, поведінка людини визначається тільки внутрішніми станами;

2. йде ускладнення форм активності, тобто йде зростання просторово-часових інтервалів між початком активної дії та досягнутим позитивним результатом;

3. перехід від процесів адаптивного плану до процесів перетворення, активного конструювання зовнішніх умов існування системи, яка намагається зберегти та розвинути власну внутрішню оригінальність, визначеність.

С.Д. Смирнов розрізняє три головні особливості активності пізнання, а саме: активність пізнання передбачає, момент зміни самого пізнавального об'єкта в ідеальному плані, або в процесі реальної взаємодії з ним; процес пізнання набуває характеру діяльності з усіма її специфічними рисами. При цьому головним є: ініціація дії суб'єктом, спрямованість на зміну зовнішньої дійсності, на перетворення віддаленість у часі й просторі акту дії від кінцевого результату, з одного боку, та від обставин, що його ініціювали, з іншого. Автор робить акцент на те, що активність – це важлива риса пізнавальної діяльності. Таким чином, у визначенні С.Д. Смирновим пізнавальної активності відображено три напрямки її розгляду: ініціативність, перетворення, відносна незалежність від зовнішніх умов. Взагалі, пізнавальна активність визначається як стан, як міра діяльності, як якість особистості, як умова розвитку і як результат виховання. Формування пізнавальної активності тісно пов'язане з вихованням самостійності, ініціативи, тому опис активності часто описується такими термінами, як спонтанність, самодовільність, тобто "підкреслюється "самость" суб'єкта" [192].

Детальний та глибокий аналіз активності, її зв'язок з самостійністю знаходимо в роботі Л.П. Арістової. Вона пише, що "сутність активності пізнання (учіння) виявляється в перетворювальній діяльності суб'єкта до об'єкту, а суть самостійності виявляється в "здібності суб'єкта діяти без допомоги ззовні" [13; С. 39]. Авторка вважає, що саме перетворювальне творче ставлення, є тим головним критерієм, за яким дії учнів можуть бути віднесені до активних. Вчені по-різному тлумачать поняття "активність" та "самостійність". Проілюструємо це на прикладах. Так, Б.П. Єсіпов пише: "Якщо говорити про активність, то маємо на увазі перетворювальне відношення індивіда до об'єкта пізнання, а під самостійністю маємо на увазі умови невтручання ззовні" [93]. Не підтримує цю думку І.Я. Лернер, тому що вважає, що самостійність включає активність, як умову, тому що "не можна

бути самостійним, не будучи активним" [130], а от Н.Г. Дайрі тлумачить самостійність, як здібність до багатосторонній діяльності [77].

На наш погляд, найбільш чітко, повно зміст цього поняття дав М.О. Данилов. Він пише: "Самостійність учня виявляється насамперед у потребі й умінні самостійно мислити, діяти, у здатності орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити питання і знаходити підхід до їх вирішення" [78; С. 33].

Процес пізнання активний за своєю природою, в його основі лежить "відображально-перетворювальна діяльність, яка зв'язана з проблемами і представляє собою пошук їх рішень" [13; С. 61]. Т.І. Тесленко визначає поняття пізнавальної активності як діяльнісно-творчий стан особистості; як характерологічну рису особистості, яка формується на основі внутрішньої потреби, пізнавального інтересу та реалізується в певному виді навчальної діяльності [204].

Багато авторів розглядають пізнавальну активність як діяльність, як властивість особистості, вказують на її характерні особливості, а саме як прояв спрямованості та стійкості пізнавальних інтересів, прагнення до ефективного оволодіння знаннями та засобами діяльності, мобілізації вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети. Так, наприклад, Г.І. Щукіна розглядає пізнавальну активність, як "якість діяльності, як особистісне утворення, що виявляє інтелектуальний відгук на процес пізнання, розумово-емоційну чутливість учня в пізнавальному процесі" [227]. У І.Д. Бутузова знаходимо визначення пізнавальної активності, як внутрішньої готовності особистості до дієвої участі у спрямованій розумовій та практичній роботі в процесі оволодіння знаннями, вміннями та навичками і прояв самостійного і творчого підходу до розв'язання навчальних завдань.

Отже, ми бачимо, що активність розглядається як принцип дидактики (Б.П. Єсіпов, М.О. Данилов), як процес діяльності, як стан особистості, як міра взаємодії особистості з довкіллям, як властивість особистості, як внутрішня готовність до діяльності, як готовність до дії. Під готовністю

розуміється активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, змобілізованість сил для виконання задачі [88; С. 87]. Під готовністю до дії розуміється стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій [174; С. 75].

Так, пізнавальна активність визначається, як "стан готовності організму до пізнавальної діяльності, як стан, що передує діяльності і породжує її [131; С. 22], як "прагнення одержувати знання про явища навколишнього світу та будувати образ світу шляхом орієнтовно-дослідницької діяльності, або пошукової діяльності [67; С. 34]. М.І. Лісіна аналізуючи поняття пізнавальної активності робить висновок, що "активність – це діяльність, активність – готовність до діяльності і активність – це ініціативність" [131; С. 18]. Спільним, у цих варіантах, авторка бачить указання на наявність енергії та її змобілізованість. Т.І. Шамова розглядає пізнавальну активність, як "якість діяльності" [219; С. 5], а за Д.Б. Богоявленською, активність – це прояв ініціативи, явище, протилежне реактивності, тут людина діє за власним почином [32], [33], активність – це також прояв надситуативності, це одиниця руху діяльності, що надає діяльності над ситуативного характеру, тобто здатність суб'єкта виходити за рамки ситуації "підняття над нею" [165].

Як бачимо, активність завжди співвідноситься з певним видом діяльності, як динамічна умова її становлення, як властивість її власного руху.

Наведені визначення пізнавальної активності дозволяють дійти висновку, що оволодіння невідомим спонукає людину до творчої пізнавальної діяльності. Проблема пізнавальної діяльності дошкільника досліджувалася багатьма вченими (Дж. Брунер, Д.Б. Годовікова, Л.А. Венгер, Л.С. Виготський, М.І. Лісіна, М.І. Мухіна, С.Л. Рубінштейн, К.Й. Щербакова та ін.). Пізнавальна діяльність розуміється Л.С. Рубінштейном як "певна сутність певним чином пов'язаних дій (операцій), функції яких, на відміну від знань, полягають не в тому, щоб зображувати об'єкт, а в тому, щоб за допомогою цих дій, одержати істинні знання про об'єкт, тобто знання, що

адекватно відбивають об'єкт і зображують його таким, який він є насправді" [181; С. 285].

Пізнавальна діяльність, як і будь-яка інша, має складну структуру: мету, завдання, мотив, спосіб виконання, дії та операції, умови, оцінку та контроль. Пізнавальна діяльність має ще такі складові: пізнавальний інтерес, пізнавальні здібності та пізнавальну активність.

Пізнавальний інтерес досліджувався багатьма вченими (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, В.С. Ільїн, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, Г.І. Щукіна та ін.). Він характеризується зацікавленістю, допитливістю. Допитливість – прагнення особистості більш детально вивчити об'єкт, побачити приховані властивості. Вченими доведено, що допитливість є могутнім джерелом пізнавального і творчого розвитку особистості (Н.Б. Шумаков), а у психолого-педагогічній літературі представлені різні напрямки у вивченні допитливості. Так, С.Л. Рубінштейн, В.О. Крутецький, В.С. Юркевич, Л.П. Проколієнко та ін. розглядають її як пізнавальну потребу і пізнавальний інтерес. В дослідженнях Д.Є. Берлайн, О.І. Сорокіної, В.Л. Поплужного допитливість виступає як пізнавальна мотивація. Науковці (П.І. Іванов, В.В. Давидов та ін.) представляють допитливість як інтелектуальне почуття, яке залежить від зовнішніх, внутрішніх факторів та як емоційний досвід дитини, умови навчання. Допитливість, як системна інтегральна властивість особистості розглядається в роботах Н.І. Рейнвальд, С.І. Кудінова. Так, наприклад, Н.І. Рейнвальд вважав, що допитливість можна розглядати і як властивість особистості і як мотив діяльності.

Саме допитливість породжує пізнавальний інтерес, як стійку внутрішню якість особистості. Пізнавальний інтерес визначається одним з провідних мотивів, який спонукає дитину до пізнання, до учення (Л.І. Божович, Л.С. Славіна, Г.І. Щукіна). Формування пізнавального інтересу, його розвиток вивчала Л.В. Лохвицька [136]. Авторка виокремила такі етапи: перший – пізнавальний інтерес має споглядальний характер, переважає емоційний компонент; другий – пізнавальний інтерес має

оцінювальний характер, переважає інтелектуальний компонент; третій – пізнавальний інтерес має дієвий характер, переважає вольовий компонент.

Автори Н.М. Бібік, О.І. Киричук, О.Я. Савченко, Н.Ф. Скрипченко підкреслюють, що пізнавальний інтерес суттєво впливає на результативність навчання. Так, Б. Мухацька та К. Щербакова досліджують формування пізнавальних інтересів, а на їх основі пізнавальну активність під час проведення занять та в ігровій діяльності. Роль пізнавального інтересу у навчанні розглядався К.Д. Ушинським та його послідовниками (В.І. Водовозов, Н.Ф. Бумакєєв, В.П. Вахтеров та ін.). Інтерес є могутнім засобом успішного навчання і необхідною умовою формування пізнавальної активності. Під впливом пізнавального інтересу діяльність дитини стає найбільш продуктивною. Дослідження Г.І. Щукіной, В.С. Ільїна проблеми формування пізнавального інтересу показали, що інтерес у всіх його видах та на всіх етапах характеризується: позитивними емоціями по відношенню до пізнавальної діяльності; наявністю пізнавальної сторони цих емоцій; наявністю безпосередньо мотиву, який виходить від діяльності.

Пізнавальні здібності – це стійкі індивідуально-психологічні властивості, які є необхідною внутрішньою умовою успішної діяльності. Поняття здібностей є одним із базових, на якому ґрунтуються сучасні концепції розвитку дитини. Здібності – категорія диференційованої психології. Більшість учених розглядають здібності з позиції діяльнісного підходу (С.У. Гончаренко, В. Маляко, М. М'ясищев, С. Рубінштейн та ін.). Вони характеризують здібності як синтез властивостей особистостей, що обумовлюють успішне виконання певної діяльності. Здібності характеризуються у процесі діяльності (В.О Крутецький), але щоб розвивати і формувати пізнавальні здібності необхідно правильно організувати пізнавальну діяльність. В структурі пізнавальної діяльності емоційний компонент є провідним, тому не будь-яка діяльність розвиває пізнавальні здібності, а тільки та, в процесі якої виникають позитивні емоції [217]. Пізнавальні здібності – є важливим структурним компонентом розумового

розвитку дитини. Пізнавальні здібності обіймають такі психічні властивості: якість розуму (широта, глибина, самостійність, ініціативність, гнучкість, швидкість), особливості пам'яті, уваги, жвавість уяви. Пізнавальні здібності дитини можуть проявлятися в умінні точно виділяти найбільш характерні особливості, властивості предметів, в умінні швидко вирішувати проблемні ситуації, в умінні задавати питання, спостерігати.

Одним із чинників пізнавальної діяльності є психічна активність дитини, яка поступово переходить у пізнавальну активність. Психологи (Н.С. Лейтес, Е.О. Голубєва, Б. Кадилов та ін.) визначають психічну активність, як міру взаємодії суб'єкта з оточуючим, як "потребу у пізнанні самого себе" (М.І. Лісіна). Ознаками психічної активності вважають вольові зусилля (А.Ф. Лазурський, М.Я. Басов, П.П. Блонський), прояв та напруження енергії (В.М. Бехтерев, В. Вундт), інстинкти, несвідоме (У. Мак-Дауголл, З. Фрейд), реакцію, цілісну поведінку (К.М. Карнілов), різні форми поведінки, зумовлені освітою, застосування соціальних знаків-стимулів (Л.С. Виготський), наявність установки (Д.Н. Узнадзе), увага (М.Ф. Добринін), затриманий рефлекс (І.М. Сеченов), приломлення зовнішнього через внутрішнє (С.Л. Рубінштейн), вибірковість відношення та міри стійкості особистості (А.Ф. Лазурський). Не можна судити всебічно про психічну активність тільки за фізичними або фізіологічними показниками, за поведінкою. Як доказ можна навести приклад: інтроверт може бути пасивним у спілкуванні і бути дуже активним у інтелектуальній роботі, літературному мистецтві.

Психічна активність – це інтегральна властивість, хоча її складові (пізнавальні, емоційні, вольові) можуть "певним чином" впливати один на одне, домінувати в залежності від спрямованості цієї активності, виду, умов діяльності, спілкування та поведінки.

Науковці (А.В. Брушлінський, О.М. Матюшкін, С.Л. Рубінштейн та інші) визначають джерело розвитку пізнавальної активності, як пізнавальну потребу, тому що "передумовою будь-якої діяльності є та чи інша потреба"

[128; С. 301]. Пізнавальна потреба в свою чергу стимулюється низкою протиріч. Серед них: незбігання думки про предмет із самим предметом (С.Л. Рубінштейн); невідповідність між вихідними умовами і вимогами завдання (А.В. Брушлінський); невідповідність звичних способів дій, що використовуються особою вимогам задачі (А.М. Матюшкін); дві щільно пов'язані й водночас суперечливі тенденції розвитку невизначених знань у визначенні, істинні та перетворення чітких знань у невизначені (М.М. Поддьяков); суперечлива невідповідність реального й ідеального станів індивіда (Є.В. Субботський); здібність до самостійного виявлення суперечностей є свідченням активності особистості, прояву її творчих потенцій (К.А. Альбуханова-Славська, Д.Б. Богоявленський та ін.).

За словами О.М. Матюшкіна "потреби – це внутрішні джерела активності" [146; С. 31]. Відомо, що потреба призводить до мотивації і таким чином людина готова до діяльності [22; С. 52]. Мотивація тісно пов'язана з інтересами. Саме задоволення інтересів заповнює прогалини в знаннях. Роль пізнавальних інтересів у процесі пізнавальної діяльності надзвичайно велика, тому що вони орієнтують людину і вони завжди пов'язані з домінантою. Формування пізнавальних інтересів ґрунтується на розвитку сфери почуттів (подив, сумнів тощо). Так, аналізуючи пізнавальні процеси, їх роль у навчальному процесі, розкриваючи їх емоційну природу, Г.В. Кульчицька уточнює визначення інтересу – це "активне емоційно-оцінювальне ставлення індивіда до предмета (світу)" [121; С. 27]. Далі авторка висловлює думку, що "інтерес і пізнання тісно пов'язані між собою і якщо пізнання, як діяльність можливе в якійсь мірі без інтересу, то інтерес, виникає, активізується, розвивається та зникає за умови здатності людини до пізнання та внаслідок його" [121; С. 28]. Процес пізнання Г.В. Кульчицька розглядає, як процес освоєння людиною дійсності, і доводить, що між інтересами та потребами існує зв'язок. Зв'язок мотивації з емоціями у навчанні розглядався О.Я. Чебикіним [215]. Він робить висновок, що саме врахування емоційних компонентів у навчальній діяльності, навчально-пізнавальному процесі

сприяють більш позитивним результатам в учінні. Пізнавальний процес, пізнавальна активність тісно пов'язані з емоціями (М.І. Лісіна, В.С. Юркевич). Так, В.С. Юркевич пише, що "задоволення потреби – обов'язково супроводжується радістю та позитивними емоціями" [229; С. 32]. Ще Дж. Брунер говорив, що мотиви учіння не повинні бути "пасивними, вони повинні будуватися на активному інтересі" [37; С. 73]. Дж. Брунера цікавило питання, як виховувати у юнаків та дівчат активну допитливість. Пізнавальна активність успішно розглядається в психології часу. Сучасні дослідження (Б.Й. Цуканов, Н. Головіна) показали, що пізнавальна активність корелюється з індивідуальним "внутрішнім часом" людини [71], [214]. Так, у індивідів з "добрим" часом – висока пізнавальна активність, а слабка пізнавальна активність притаманна індивідам з "поганим" часом, це діти, яких відносять до групи "слабовстигаючих".

З аналізу ми бачимо, що пізнавальну активність розглядають з різних підходів: як якість, властивість особистості, як результат, як процес. На наш погляд пізнавальна активність скоріше не результативний, а процесуальний динамічний процес ідеальної діяльності. Пізнавальну активність як процес розглядав О.М. Матюшкін [148]. На його думку пізнавальна активність виникає з проблемною ситуацією і відкриттям людиною чогось нового. Потреба особистості в пізнавальній діяльності, сама пізнавальна активність існують у причинно-наслідковому взаємозв'язку і переходять одна в одну. О.М. Матюшкін вказує, що "процес задоволення пізнавальної потреби здійснюється як пошукова пізнавальна активність, яка спрямована на пошук нового, відкриття невідомого" [148; С. 6]. На думку автора активність завершується актами розв'язання проблемних завдань та проблемних ситуацій (розумінням). Саме процес розуміння завершує цикл пізнавальної активності, при цьому особистість відчуває "Я-включеність" в процесі розв'язання завдання і одночасно переживає позитивні емоції, творче натхнення (емоційний компонент). На другому етапі, особистість намагається власним перетворенням розв'язати завдання і таким чином

виявляється її власна ініціатива, емоційне піднесення, додатково пошукова активність.

Отже, стан пізнавальної активності виникає в проблемній ситуації та осмисленням суперечностей [146], [147], [148]. З аналізу ми бачимо, щоб виникла пізнавальна активність необхідна також пізнавальна мотивація, тому що саме вона є головною у природі пізнавальної активності. Мотиваційний компонент є необхідним для кожного цілісного психічного процесу. Розглянемо мотиваційне утворення таке, як потреба та її вплив на пізнавальну активність. Проблема потреби проходить червоною ниткою при розгляді категорії активності. Потреба виступає головною ланкою в теорії установки (Д.Н. Узнадзе), де вказується на залежність характеру активності суб'єкта від його установок, ставлень (В.Н. Мясищев), "зовнішнього і внутрішнього" (С.Л. Рубінштейн). Особливий підхід до питання співвідношення "зовнішнього і внутрішнього" знаходимо у О.М. Леонтьєва, де він пропонує формулу активності: "внутрішнє діє через зовнішнє і тим змінює себе" [126]. Психологічна реальність потреби розглядається, як "згусток" суперечностей, як єдність протилежних тенденцій, так, протилежність пасивного і активного виступає єдиною із суперечностей потреби [182]. На природу потреби існують різні погляди, так Ш.Н. Чхартішвілі розглядає такі поняття, як "схильність потреби" та "процес потреби" [218]. Схильність потреби визначається як внутрішня довгодіюча умова виникнення самого процесу потреби (соціальні, духовні потреби). Далі автор уточнює, якщо людина має усталену схильність потреби, то вона стає особистісною рисою. Для того щоб сформувалася схильність потреби, необхідним стає багаторазове повторення процесу потреби. Таким чином, потреба – це психічний стан, який виходить від прояву активності в діяльності. Тільки проявивши активність, особистість відчуває потребу в активності. Саме потреба спонукає до активності. Але виникає питання, чи завжди настає активність, адже потреба вміщує лише тенденцію до активності? Для того, щоб задовольнити пізнавальну потребу необхідний

процес пізнавальної активності. Пізнавальні потреби і види активності, які вони викликають розвиваються як ненасичувані та стимулюють подальший розвиток пізнавальної активності. Отже, ми можемо дійти висновку, щоб формувати потреби у суб'єкта необхідно домагатися, щоб діяльність викликала задоволення, щоб особистість переживала ситуацію успіху. Особливе місце у пізнавальній активності займає творчість, яка розглядається як вищий ступінь прояву пізнавальної активності [30], [148], [154]. Процес розуміння – це теж прояв пізнавальної активності, це перетворювальна мислительна діяльність, це "Я-включеність". Ми вже звертали увагу на те, що О.М. Матюшкін відзначав пізнавальну активність, як процес який починається з проблеми і завершується, або зникає як тільки вирішується проблема, тобто "процес розуміння завершує цикл пізнавальної активності" [148; С. 6]. З цієї точкою зору не погоджується М. Вертгеймер [47] і С.В. Герасимов [65]. С.В. Герасимов доводить, що саме "розуміння може починати цикл пізнавальної активності, а не тільки завершувати його" [65; С. 88]. Стосовно навчального процесу ця думка досить актуальна. Ми також підтримуємо цю тезу, тому що власна багаторічна практика, досвід роботи з дошкільнятами показує: якщо дитина зрозуміла новий матеріал, зрозуміла, що їй треба зробити і як, вона завжди виявляє палку активність, бажання спробувати виконати завдання і цим показати, що вона уміла особистість, яка спроможна пізнавати, розуміти і діяти. Саме від цього дитина отримує задоволення. Таке переживання ситуації успіху дуже важливе для подальшого розвитку дитини-дошкільника. Таким чином, за розумінням йде "спалах активності" (С.В. Герасимов). Розуміння викликає позитивні емоції і тому, як пише М.І. Лісіна, активність "народжується із стану, який має насичений емоційний тон" [131; С. 18]. Доречно згадати слова Г.С. Костюка, який підкреслював, що "розуміння є не тільки інтелектуальним процесом, воно завжди переживається особистістю" [115; С. 286]. За словами Г.С. Костюка "квітка розуміння" розкривається швидше,

якщо розуміння пов'язане з діяльністю суб'єкта, адже знання можуть бути засвоєні тільки в процесі пізнавальної активності самого суб'єкта.

Після аналізу літературних джерел ми не знайшли єдиного визначення поняття "розуміння", що пояснюється відсутністю загальноприйнятих критеріїв його діагностики. Так, наприклад, якщо співвідносити між собою знання і розуміння, то останнє можна трактувати, як нове бачення вже відомого знання, тому перенос знання в нові умови розцінюється як ознака розуміння [66]. Критерієм розуміння, вважають використання суб'єктом знань в інших умовах [196]. Ознакою розуміння також вважають постановку учнями питань до прочитаного тексту [84], А.В. Смирнов бачить в розумінні здатність суб'єкта викласти зміст учбового або навчального тексту своїми словами. В практиці навчання необхідно орієнтуватися на багатогранний опис цієї важливої сторони пізнавальної активності. Дж. Брунер наголошував, якщо "навчання будується без розуміння, воно мало стимулює пізнавальну активність" [37; С. 32].

Автори виокремлюють такі ознаки розуміння: здібність до впізнання чогось загального в різних формулюваннях; здібність до систематизації, класифікації, кваліфікації об'єктів, групуванню; здібність наводити приклади, вирішувати нестандартні задачі нестандартними засобами; порівнювати отриману інформації з вже відомої, формулювати питання різного характеру, виділяти головне та переносити знання в нові ситуації. З аналізу видно, що в навчанні особливе значення набуває проблема розуміння, тому що, як справедливо підкреслює В.І. Гинецинський, один і той же матеріал, текст, із-за своєї гомоморфності може бути по-різному сприйнятий і по-різному розумітися суб'єктами [66].

Таким чином, форма активності суб'єкта залежить від форми розуміння запропонованого матеріалу і знання можуть бути засвоєні тільки в процесі пізнавальної активності самого суб'єкта. Аналізуючи пізнавальну активність С.В. Герасимов [65] поділяє її на два етапи: пошукову пізнавальну активність, яка вичерпується процесами розуміння і виконавчу пізнавальну

активність, яка починається з цих процесів. Інтерес, який виникає на етапі пошукової активності, пов'язаний з бажанням пізнати, а інтерес другого етапу – з бажанням спробувати. Тому, стосовно пізнання, особливе значення набуває якісна, змістовна сторона пізнавального інтересу. Випробувальна мотивація виникає разом з розумінням і вичерпується тільки результатами власних дій (С.В. Герасимов). Пізнавальна активність розглядається у тісному зв'язку з таким поняттям, як "самостійність", тому що самостійність пізнавальної діяльності – високий розвиток пізнавальної активності і якщо вона має прояв на рівні самостійної діяльності, то можна говорити про повний прояв пізнавальної активності. Самостійність є найбільш суттєвою ознакою людини і як особистості, і як суб'єкта діяльності. Л.І. Анциферова підкреслює, що людина як особистість "завжди сама самостійно прокладає свій унікальний індивідуальний шлях" [10; С. 4]. Самостійність можна розуміти як властивість особистості, як здібність, як показник активності людини, як критерій її зрілості. Стосовно пізнавальної діяльності, навчання, то по мірі інтелектуального розвитку дітей, ступінь втручання з боку педагога, його допомога повинна поступово скорочуватися, а рівень самостійності дітей підвищуватися. Нажаль, сьогодні в практиці навчання, домінує активність дорослого, педагога, а не учня, дитини. Тобто, активність дітей замінюється активністю педагога. У навчальному процесі особливе місце займає пізнавальна самостійність, в якій виділяють три аспекти – змістовий, операційний та мотиваційний. Усі ці аспекти взаємопов'язані, зумовлюють і доповнюють один одне. Відсутність хоча б одного з них робить процес пізнання неможливим або безглуздим. Як правильно розгорнути пізнавальну самостійність дітей, розкриває В.К. Сарієнко [187]. Важливе значення у пізнавальному процесі, зазначав К. Роджерс, має відкритість суб'єкта – готовність до сприймання нового, прагнення до дослідження, вирішення проблеми, до пошуку рішення [231]. Багато авторів визначають в пізнавальній активності, таку її властивість, специфічну якість, як продуктивність. Продуктивність – якість, що забезпечує виникнення та

розвиток психічних новоутворень в процесі пізнавальної діяльності: породження образів (В.П. Зінченко, С.Д. Смирнов), узагальнень (В.В. Давидов), цілей (Д.Б. Богоявленська, О.К. Тихомиров), смислів (О.М. Леонтьєв), здібностей (Н.С. Лейтес, А.Я. Пономорьов), мотивів, інтересів, потреб (Л.І. Божович, Т.І. Шамова, Г.І. Щукіна). Прояв пізнавальної активності виявляється і у властивості особистості зокрема у вольових рисах, коли потрібно відстояти свою точку зору, довести свою правоту, виявити наполегливість у досягненні своїх цілей. Пізнавальну активність розглядають, як інтегративне психологічне складноструктурне утворення особистості, що має структуру, яка складається з трьох компонентів: мотиваційного, операційного, результативного [140]. Л.В. Мор'яненко так характеризує кожний компонент: мотиваційний – до нього входять пізнавальна потреба, пізнавальний інтерес, спрямованість особистості на учіння, позитивне ставлення до учіння та ініціатива особистості; операційний компонент – мислительні операції, пізнавальні процеси, пов'язані з розумовим перетворенням у пізнанні. Про сформованість мислительних операцій та розумових умінь свідчить здатність суб'єкта до самостійної перетворювальної розумової діяльності, яка відбувається за власною ініціативою суб'єкта і виявляє себе в таких розумових діях, як: передбачення, ретроспективне бачення; результативний компонент пізнавальної активності охоплює психічні утворення, які є результатом прояву пізнавальної активності: поглиблення внутрішніх пізнавальних мотивів, виникнення властивостей, що сприяють прояву пізнавальної активності, становлення потреб, що посилюють пізнавальну потребу тощо. Цей компонент перебуває в постійній динаміці, збагачується новоутвореннями.

Таким чином, пізнавальна активність особистості передбачає певний психологічний стан, який зумовлюється її потребами, мотивами, інтересами та вольовими процесами.

Для виявлення рівня сформованості пізнавальної активності необхідно встановити ті критерії (мірила оцінок), які відбивають сутність явища й показники (прояви за якими встановлюється динаміка розвитку дитини). У літературі виділяються не тільки критерії пізнавальної активності, а й вимоги до них: критерій повинен фіксувати діяльний стан суб'єкта, має нести інформацію про самостійний характер діяльності людини, відповідати діяльності, в якій виявляється активність. Проаналізуємо критерії та види пізнавальної активності, що висвітлені науковцями.

В.І. Лозова виокремлює такі показники: ініціативність, енергійність, інтерес, допитливість, самостійність, саморегуляція, воля особистості, рефлексія діяльності, творчості [133]. Деякі автори [129], [177] визначають такі показники пізнавальної активності – прагнення глибше розуміти зміст матеріалу; прагнення до вивчення нового матеріалу; прагнення виконати завдання незважаючи на його складність і прагнення пізнати щось нове. Пізнавальна активність розглядається як актуальна, так і потенційна [133]. М.І. Лісіна розглядала пізнавальну активність, як "стан, що передуює діяльності і породжує її" [131; С. 22], тобто можна вважати, що саме така активність є потенційною. Цей вид активності, на думку Л.В. Мор'яненко пов'язаний з властивостями пізнавальної потреби суб'єкта. Виходячи з того, що потреба має схильність до прояву і власний процес прояву, авторка підкреслює, що чим більше сформована схильність потреби, тим більша ймовірність прояву активності [140]. Таким чином, більше притаманна суб'єкту потенційна активність. Стосовно вольової активності, то це процес переведення суб'єктом потенційної активності в актуальну, тобто реалізація потенційної енергії, але через подолання труднощів. А.Г. Ковальов виділяє такі види активності: вольова, імпульсивна, творча, внутрішня, зовнішня [105]. В залежності від ставлення особистості до характеру діяльності, яку виконує, можна говорити про її репродуктивну (виконавчу) або творчу активність. Такий підхід знаходимо у багатьох дослідженнях, в яких названі види розглядаються як її рівні. Так, Д.Б. Богоявленська, І.А. Петухова [31]

розглядають такі рівні інтелектуальної активності в залежності від характеру пізнавальної діяльності суб'єкта:

1. Репродуктивний, нижня межа якого характеризується пасивністю, відсутністю інтелектуальної ініціативи. Особистість з таким видом активності залишається в основному в рамках з самого початку знайденого способу дій.

2. Евристичний, характеризується прагненням удосконалювати дану діяльність, прагненням самостійно шукати нові засоби вирішення завдань.

3. Креативний, найвищий рівень інтелектуальної активності, який характеризується ініціативою в постановці завдань, у здійсненні цілепокладання, у прагненні виявити причини зв'язку та залежності, в умінні переходити до теоретичних узагальнень, коли емпіричні закономірності стають самостійними проблемами, об'єктом теоретичних досліджень.

У залежності від характеру пізнавальної діяльності суб'єкта визначають рівні активності. Так, І.О.Редьковець називає чотири рівні пізнавальної активності: репродуктивна активність, аплікативна активність, інтерпретаційна активність, прагнення суб'єкта до пояснення і продуктивна активність – готовність до самостійної творчості. Автор підкреслює енергійність діяльності якій притаманна активність [177].

Г.І. Щукіна виокремлює такі рівні активності: репродуктивно-послідовна активність; пошуково-виконавча і творча [226]. Т.І. Шамова пов'язує рівні пізнавальної активності з рівнями інтересів та наполегливість суб'єктів, які виявляються коли треба проникнути в сутність явища. Вона виділяє рівні пізнавальної активності: відтворююча пізнавальна активність, інтерпретуюча та творча [219].

Аналіз літератури виявив, що для визначення критеріїв активності необхідно враховувати: види активності; вольові зусилля особистості в досягненні мети, що дає змогу говорити про активність потенційну і реалізовану; характер діяльності.

На підставі аналізу можна зробити висновок: цілісний прояв пізнавальної активності, її компонентів свідчить про сформованість пізнавальної активності, як риси особистості. У системі дошкільного виховання сьогодні найактуальніша проблема – це формування особистості дитини здатної до активного пізнання навколишнього середовища, свого "Я", до розуміння своєї унікальності, неповторності, у ставленні до себе як до цінності. Г. Олпорт вважав, що кожна особистість унікальна, що її унікальність найкраще можна зрозуміти через визначення конкретних рис особистості. "Особистість – це людина, соціальний індивід, що поєднує в собі риси загальнолюдського суспільно значущого та індивідуально неповторного" [208; С. 45]. Поняття особистості тлумачиться неоднозначно – залежно від того, який підхід реалізується дослідником. З аналізу літератури можна виділити чотири аналітичні підходи – соціально-психологічний, індивідуально-психологічний, діяльнісний, генетичний (Б.Г. Ананьєв, В.В. Давидов, А.Г. Ковальов, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, В.М. М'ясищев, А.В. Петровський, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін.). Особистість характеризується якісними та кількісними проявами психічних особливостей, які утворюють її індивідуальність.

"Індивідуальність – це цілісна характеристика окремої людини, її оригінальність, самобутність її психічного складу. Не кожен індивід є індивідуальністю. Для цього треба стати особистістю" [208; С. 45]. Індивідуальність (від лат. *individuum* – неподільне) визначається як "сукупність неповторно своєрідних рис та особливостей людей, що відрізняє її від інших людей." [176; С. 69].

Індивідуальність проявляється у здібностях людини, в домінуючих потребах, інтересах, рисах характеру, у почутті власної гідності, у світобаченні, системі знань, умінь, навичок, в індивідуальному стилі діяльності та поведінки, в типі темпераменту, в характеристиках емоційної та вольової сфер тощо. Індивідуальність формує важливу характеристику

особистості, яка забезпечує властивий тільки їй стиль взаємозв'язків з навколишньою дійсністю.

В.В. Зеньковський зазначав, що у дитині є "живий, творчий центр індивідуальності, її творча основа, її метафізичне ядро, яке формує індивідуальність і веде процес психічного дозрівання до ідеальної форми, в якій індивідуальність зможе себе розкрити" [98; С. 285]. В.В. Зеньковський підкреслював, що педагогами недостатньо враховується індивідуальність дитини у навчально-виховному процесі і тому в результаті "ми виховуємо "людину взагалі" [98; С. 280], а не творчу яскраву індивідуальність.

Аналізуючи шляхи розвитку дитячої особистості, розкриття її індивідуальності В.В. Зеньковський робить висновок: чим краще ми пізнаємо дитину, тим яскравіше, ясніше виступають риси її своєрідності, тим краще ми бачимо як глибоко закладена в ній її індивідуальність. Дошкільний вік – це період свободи психічного розвитку, який дає можливість кожному розкрити свою індивідуальність. Найбільш повне поняття індивідуальності розкривається у працях Б.Г. Ананьєва [6], [7], В.В. Зеньковського [97], [98] В.Н. Мерліна [151], І.І.Резвицького [178].

Дошкільна освіта зорієнтована на розвиток дошкільника, як особистості яка ставиться до себе, як до цінності, неповторності, унікальності. Усвідомлення факту своєї унікальності – це суттєва основа для творчості, що в свою чергу дозволяє розглядати кожну людина не тільки як особистість, але і як індивідуальність. Поняття "індивідуальність", зазначає С. Ладивір, означає ту неповторну своєрідність статури, психіки, поведінки, творчих здібностей, інтересів певної особливості, яка вирізняє її з-поміж інших, схожих на неї, але не тотожних їй" [123; С. 14].

В психологічній літературі є актуальним питання про співвідношення таких понять, як "особистість" та "індивідуальність". Треба зазначити, що в психології немає єдиної точки зору на співвідношення цих понять.

Так, В.С. Мерлін [151] зближував поняття "особистість" та "індивідуальність". Б.Г. Ананьєв, досліджуючи індивідуальність, відмічав,

"якщо особистість – "верхівка" всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це "глибина" особистості і суб'єкта діяльності. [7; С. 299]. Важливий індикатор людської індивідуальності є активна творча діяльність людини. Аналізуючи проблему індивідуальності, з точки зору цілого (на молярному рівні), Б.Г. Ананьєв відмічав, що необхідно представити людину не тільки як відкриту систему, але і як систему "закриту", замкнену внаслідок внутрішнього взаємозв'язку її властивостей (особистості, індивіда, суб'єкта).

Ще В.М. Бехтерев писав, що світ будується у формі замкнутих систем, представляючи собою особливі індивідуальності, кожна індивідуальність може бути різної складності, але вона представляє завжди певну гармонію частин і володіє своєю формою та своєю відносною стійкістю системи. Гармонія частин – це і є основа індивідуальності [29]. Б.Г. Ананьєв під "індивідуальністю" розумів інтегральне цілісне об'єднання "індивіда", "особистості", "суб'єкта діяльності" [7]. Через поняття "індивід" він позначив "індивідні" природні властивості людини; через поняття "особистість" – соціальне положення людини у суспільстві, суспільні функції – ролі, цілі, ціннісні орієнтації, які визначають соціальну біографію людини. С.Л. Рубінштейн, аналізуючи проблему особистості, пропонує розрізняти індивідуальні і особистісні властивості особистості. [184; С. 32]. С.Л. Рубінштейн описує співвідношення індивідуальності і особистості: "Людина є індивідуальність в силу наявності в ній особливих неповторних властивостей; людина є особистість в силу того, що вона свідомо визначає своє відношення до навколишнього" [184; С. 34]. Далі автор наголошує, що "особистість тим більш значуща, чим більш в індивідуальному віддзеркаленні в ній представлене узагальнене" [184; С. 32]. Науковець підкреслював, що не можна "зводити індивідуальне тільки до індивідуальних особливостей, які виявляються на рівні темпераменту" [182; С. 623]. Особистість виявляється індивідуальністю, якщо вона "здатна не тільки зрозуміти типове, але й суспільним образом виявити свою індивідуальність, реалізувати її в своїх вчинках, діях, житті" [182; С. 624].

Є.Б. Весна, аналізуючи різні підходи до розуміння та співвідношення таких понять, як "особистість", "індивідуальність" дає детальний опис головних атрибутів індивідуальності [48]. З-поміж них в першу чергу виділяється, онтологічна впевненість або апріорне прийняття. З. Фрейд говорив, що у немовляти є природне почуття любові до себе. Психологи (Р. Ленг, С. Грофф, К. Юнг, К. Хорни, Е. Еріксон, А. Маслоу) вважали, якщо немає у людини онтологічної впевненості, тоді умови повсякденного життя стають загрозою. На думку авторів витоки апріорної впевненості лежать ще у пренатальному існуванні.

Другим атрибутом індивідуальності є спонтанність. Ідея спонтанності, спонтанної активності розглядалася філософами, психологами (Сократ, Платон, Аристотель, Г. Лейбніц, Е. Фромм), а гуманістична психологія зробила поняття "спонтанність" головним у трактуванні індивідуальності людини (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Ленг, В. Налімов та ін.).

Наступний атрибут індивідуальності – безперервність у часі, устремління в майбутнє. До майбутнього часу зверталися у своїх роботах Фрес, К. Левін, Котле, Кінеберг, Головаха, О. Єршов, Я. Морено, К. Альбуханова-Славська, Б. Ломов, Є. Сурков, Я. Васильєв. Проблема орієнтації особистості на майбутнє у реальних умовах функціонування, стала провідною в дослідженнях Я.В. Васильєва [44].

Отже, базовими атрибутами індивідуальності виступають: біологічна життєздатність, реальність, тотожність і цілісність, автономність, онтологічна впевненість, спонтанність, устремління в майбутнє.

Є.Б. Весна, підводячи підсумки аналізу співвідношення понять "особистість" та "індивідуальність" наголошує, що "особистість" і "індивідуальність" виступають як відносно незалежні структури в єдиному суб'єктивному просторі людини, і реально людина виступає як особистість і індивідуальність одночасно" [48; С. 293].

Свій погляд на особистість висловлює С.Л. Рубінштейн. Він пише, що "особистість у специфічному розумінні цього слова є людина, у якої є своя

позиція, своє свідоме відношення до життя, світогляд, до якого вона прийшла в результаті великої свідомої праці". [182; С. 638]. П.Я. Гальперін відмічав, що особистістю може вважатися "лише суспільно відповідальний суб'єкт"[59; С. 143], тобто в якості критерію виділяться саме відповідальність особистості за свої вчинки. П.Я. Гальперін підкреслював, що "дитина до певного віку взагалі вважається невідповідальною за свої вчинки, тому що за неї відповідають вихователі, а вона розглядається як підростаюча, але ще не сформована особистість" [59; С. 142]. Особистість також розглядається як "психічний індивід з усіма своїми самобутніми особливостями" [29; С.393].

О.М. Леонтьєв вважав, що "особистістю не народжуються, особистістю стають" [126; С. 176]. За О.М. Леонтьєвим, особистість – це "відносно пізній продукт суспільно-історичного і онтогенетичного розвитку людини" [126], хоча, – підкреслює автор, – риси індивідуальності виявляються вже на ранніх етапах. Процес розвитку особистості завжди індивідуальний та неповторний.

Так, кожна людина вже з моменту зародження "відрізняється індивідуальністю, яка виявляється на всіх рівнях організації" [91; С. 10]

О. Кононко в своїх роботах [109], [112], [113], [114] розглядає розвиток дошкільника і як особистість (представника суспільства здатного вільно й відповідально визначати свою позицію серед інших), і як індивідуальність (унікальної самобутньої особистості, яка реалізує себе у творчій діяльності), тобто поєднує ці поняття.

Беручи до уваги погляди видатних психологів щодо понять особистості та індивідуальності, ми схильні розглядати дитину-дошкільника, перш за все як індивідуальність, яка виявляється вже з народження, з раннього дитинства. Ми вважаємо, що називати дитину-дошкільника особистістю ще рано, тому що вона не має достатнього соціального досвіду, щоб нести відповідальність за свої вчинки, перш за все в юридичному плані. Дитину-дошкільника ми розглядаємо як потенційну особистість. Індивідуальність дошкільника для нас – це особливості дитини, як особистості, яка тільки формується і розвивається.

Принцип індивідуальності займає важливе місце у навчанні і виступає як один з методів формування гармонійної особистості. Аналізуючи принцип індивідуальності в психології В.В. Зеньковський пише, що індивідуальність почасти дана людині, а почасти задана і індивідуальність є "реальна основа, жива сила психічного розвитку, його джерело і причина" [97; С. 38]. Автор звертає увагу на те, що у людей індивідуальність виявляється по-різному і з різною силою, тобто у одних зразу і яскраво, а у інших – повільно, поступово і "аморфність" деяких натур означає, не відсутність у них індивідуальних властивостей, а вказує лише на те, що ці індивідуальні властивості залишаються прихованими, нерозкритими" [97; С. 24], але за сприятливих умов розкриваються та виявляються.

Відомо, що індивідуальність виявляється у цілому ряді особливостей, так "індивідуальні особливості пам'яті, уваги, уяви... пов'язані між собою і складають єдину цілісну систему, і цей взаємний зв'язок індивідуальних особливостей, їх жива єдність, і є те реальне, що ми охоплюємо поняттям "індивідуальність" [97; С. 33]. В.В. Зеньковський вважав за великий недолік, що деякі педагоги здебільшого звертають увагу на тих дітей, які яскраво виявляють свою обдарованість, індивідуальність і залишають поза своєю увагою дітей непомітних.

Ми вважаємо, що принцип індивідуалізації навчання повинен розповсюджуватись на всіх дітей, а не лише на обдарованих і головне завдання педагогів – створити сприятливі умови, за яких кожна дитина мала б змогу виявити себе як неповторна самотність індивідуальність. У навчальному процесі головне – це виходити з індивідуальності, як головної мети навчання та виховання та враховувати індивідуальну реакцію дитини на той чи інший вплив. В процесі навчання необхідно орієнтуватися на індивідуальність дитини, щоб визначити, які риси повинні бути найбільш розвинені для того, щоб дитина мала можливість себе удосконалювати. Багатосторонній розвиток особистості поза формуванням індивідуальності може призвести людину до розгубленості та втрати власного "Я".

"Індивідуальне "Я" складає центр особистості, її внутрішнє ядро" [178; С. 33]. Орієнтація на індивідуальність дитини, застосування індивідуального підходу орієнтує навчальний процес на розвиток своєрідності та неповторності кожної дитини, які розширюють можливості її особистісного самовиявлення.

З нашої точки зору розвиток індивідуальності дошкільників в більшій мірі пов'язан з формуванням пізнавальної активності і тому необхідно усвідомити педагогам, що у кожній дитині є тільки її притаманний стиль та манера навчатися, свій практичний досвід. Розвиток індивідуальності дошкільників йде за рахунок активного пізнання довкілля, завдяки природній допитливості та завдяки формуванню багатосторонніх дій, які допомагають дитині побачити предмети, явища з різних боків та отримати про них всебічну, інформацію. Для нас пізнавальна активність дошкільників – це пізнавально-мотивована діяльність, яка дозволяє дитині глибше відкрити для себе навколишнє середовище та себе в ньому.

Аналіз літературних джерел останніх років, знайомство з новими дослідженнями зазначеної проблеми засвідчує, що пізнавальна активність – це складна системна властивість особистості, яка починає формуватися в дошкільному віці. Головним моментом розвитку пізнавальної активності є формування активної позиції дитини в навчальному процесі, надання можливості для прояву і розвитку її індивідуальності.

1.2. Особливості пізнавальної активності дітей дошкільного віку

Проблема розвитку пізнавальної активності дошкільників залишається однією з найактуальніших у дитячій психології, оскільки активність – необхідна умова формування розумових якостей особистості, її самостійності та ініціативності. Активність дошкільника – "необхідна передумова загального розвитку" (Т. Науменко).

В Україні існує декілька альтернативних програм виховання та навчання дітей дошкільного віку і кожна з них приділяє велику увагу саме розвитку пізнавальної активності з позицій гуманістичного підходу до кожної дитини. Гуманізм – визначення цінності іншої людини, насамперед дитини, її права на вільний розвиток та реалізацію своїх потенційних можливостей, на прожиття свого власного життя, а не чужого. Такі програми, як "Малятко" [138], "Дитина" [83], "Дитина в дошкільні роки" [82] чітко висвітлюють пізнавальну активність, як один з головних чинників в розвитку дитячої особистості, розвитку її індивідуальності. Аналіз зазначених програм показав, що проблема розвитку пізнавальної активності дошкільника розглядаються у всіх розділах і здійснюються у процесі всієї освітньо-виховної роботи вихователів з дошкільнятами. В кінці кожного розділу подаються показники засвоєння програм. Кожна програма орієнтує вихователів і батьків у тому, що можуть і повинні знати та вміти діти. Особливої уваги заслуговує той факт, що ці програми відводять особливу роль у розвитку пізнавальної активності дитини, розвитку її особистості – батькам, адже вони, її перші вчителі.

У Базовому компоненті дошкільної освіти чільне місце також посідає пізнавальна активність. Так, наприклад, у сфері "Я-сам", змістовій лінії "Психічне Я" йдеться про те, що дитина повинна мати "уявлення про пізнавальну активність у власному розвитку, цікавиться особливостями свого сприймання, пам'яті, уяви, мислення; володіти початковими формами дослідництва, експериментування, елементарно вивчати навколишній світ".

Доцільно звернути увагу на те, що і у Базовому компоненті [17], і у зазначених вище програмах, закладено підхід до особистості, як до суб'єкта власної діяльності. Дитина розглядається як цінність, як активна творча особистість (взагалі поняття "особистість" проходить скрізь червоною ниткою).

Проілюструємо це на прикладах, так, програма "Малятко" наголошує *"дитина не є пасивною істотою і ніяка інша людина не може вплинути на дитину без її реальної діяльності. Тому, віддаємо належне власній активності дитини, "саморуху", згідно з яким людина сама творить свою психологічну долю починаючи з дитинства"* [138; С. 15]. Інша програма – "Дитина" підкреслює, що *"особистість – істота активна, яка прагне до самостійних дій, до певної незалежності, до творчої ініціативи. Це діяч, а не споглядач"* [83; С. 13].

Як бачимо, підходи до дитячої особистості у програмах співпадають. У всіх єдина мета – всебічний, гармонійний розвиток активної, творчої особистості, та її індивідуальності. Пізнавальна активність розглядається, як риса особистості.

Отже, головне у розвитку пізнавальної активності – це активність і дійовість дитини. Саме принцип активності, підхід до дошкільника, як до суб'єкта життєдіяльності необхідно враховувати педагогам, зазначає О. Канонко [112].

Проблема пізнавальної активності досліджувалася багатьма вченими (І. Анікеєва, В. Галіцин, Д. Годовікова, М. Данилов, С. Ладивір, М. Лісіна, М. Марусинець, Б. Мухацька, З. Плохій, Г. Стадник, Т. Шамова, К. Щербакова та ін.). Пізнавальна активність дошкільників розглядається, як *"вольова цілеспрямована дія"* [224; С. 6], а у пізнавальному процесі, активність виявляється у *"зацікавленому прийнятті інформації, у бажанні поглибити свої знання, у самостійному пошуку відповідей на питання, що цікавлять, у виявленні елементів творчості, реалізації, в умінні засвоювати спосіб пізнання й застосовувати його на іншому матеріалі"* [107; С. 32].

Сучасний особистісний підхід до дитини, приділяє велику увагу у навчанні, більш не тому, що освоїв дошкільник, а "як і яких особистісних зусиль цей результат коштував дитині" – підкреслює О. Кононко [111]. Заслуговує уваги думка К. Роджерса, який писав, що на активність дитини впливає тільки те знання, яке нею привласнене, яке вона зробила самостійно і якщо воно пов'язано з відкриттям. Тому, "умовою розвитку пізнавальної активності, підйом її на вищий щабель – є практичні, дослідницькі дії самої дитини" (Д.Б. Годовікова) [69; С. 29]. Л.С. Виготський, наголошував, що саме активне відношення до дійсності, довкілля, власні дії – головна умова розвитку дитини-дошкільника.

Практично кожний, хто досліджував пізнавальну активність дошкільників, звертав увагу на її тісний зв'язок з таким поняттям як "самостійність" (П. Блонський, Г. Костюк, М. Марусинець, М. Поддьяков, О. Савченко, К. Щербакова та ін.). Так, своїми дослідженнями К. Щербакова довела, що там де неправомірно обмежується творчість та самостійність, знання, як правило засвоюються формально і головне діти їх не осмислюють. В цьому випадку пізнавальна активність не досягає належного рівня [224]. Пізнавальна самостійність визначається як якість особистості, що проявляється у готовності своїми силами здійснити цілеспрямовану пізнавальну діяльність. Ця активність передбачає здатність здійснювати пізнавальну діяльність, що включає необхідні знання, оволодіння методами пізнавальної діяльності та сформованість мотивів, які визначають потребу, прагнення до цієї діяльності. Пізнавальна самостійність може розглядатися, з одного боку, як мета навчання, а з іншого – як умова, що дозволяє більш повно використовувати можливості дитини.

Таким чином, ми можемо дійти висновку, що прогресивний розвиток дитини-дошкільника може здійснюватися за умов, які дозволяють їй перетворитися з об'єкту в суб'єкт своєї власної діяльності. Саме особистісно-орієнтовний підхід у навчально-виховному процесі якісно змінює роль, місце дитини-дошкільника, акцент переноситься на дитину – діючу особистість.

Отже, головне у пізнавальному процесі – це дійовість, дії самої дитини. Як пише Л.М. Проколієнко: "Знання – продукт певних пізнавальних дій, тому, при формуванні нових знань необхідна і організація нових пізнавальних дій" [51]. Саме за допомогою цих дій, дитина одержує "істотні знання про об'єкт, тобто знання, що адекватно відбивають об'єкт, зображують його таким, яким він є насправді" – писав С.Л. Рубінштейн [181]. На роль практичних пізнавальних дій дітей в процесі формування пізнавальної активності, звертала увагу К. Щербакова [225].

Кожний віковий період вносить певний внесок у пізнавальний розвиток. З кожним роком в активності дошкільника відбуваються помітні зміни, перш за все іншим стає зміст активності. Так, наприклад, на першому році життя забезпечується сприймання, дитиною засвоюється різноманітна інформація про предмети, явища довкілля, йде оволодіння словом, розвивається пам'ять, яка необхідна для пізнавального процесу. На другому році життя діти дуже чутливі до нових знань, вражень, виявляють у навколишньому середовищі різноманітні ознаки предметів та явищ.

Це дозволяє зробити висновок: на протязі перших років життя пізнавальний розвиток виявляється не тільки в кількісному накопиченні інформації – головне в тому, що дитина оволодіває більш досконалішими способами орієнтування в навколишньому; змінюється характер активної пошукової діяльності; зміст, динаміка, спрямованість, мотивація.

На другому році життя складається певна стратегія пошуку інформації. Орієнтовно-дослідницька діяльність – кінець другого року життя і особливо кінець третього року життя – характеризуються елементами довільного пошуку інформації, винахідництва. Наприкінці третього року життя орієнтувальна діяльність забезпечує певний рівень планування і прогнозування.

Четвертий рік життя характеризується допитливістю, яка допомагає дитині більш глибоко пізнати відносини між предметами і явищами. Л.М. Проколієнко так характеризує допитливість: "Допитливість

характеризується спрямованістю пізнавальної активності на виявлення прихованих ознак та властивостей об'єкта, на застосування в нових умовах, плані, на маніпулювання предметами та символами" [51]. Пізнавальна активність поступово переноситься з окремих предметів, їх назв на співвідношення зв'язків між предметами та явищами. П'ятирічну дитину вже цікавлять дії з предметами, взаємодія людей, предметів, їх причини та цілі. Виникають питання "чому", "навіщо", "звідки", "як".

Старші дошкільники вже не задовольняються "ходячою енциклопедією" – дорослим, як джерелом інформації – у них формуються розумові дії, тобто самостійна розумова діяльність: співставлення, порівняння, зв'язування знань між собою, які вже є.

Досліджуючи пізнавальну активність дошкільників Г. Стадник визначає її, як "активні дії спрямовані на пізнання навколишнього світу" [197; С. 6]. Пізнавальна активність споріднена з допитливістю, в якій також відбивається потреба у нових знаннях і їх цілеспрямований пошук. Пізнавальна активність, продовжує авторка, і є "реалізацією цієї потреби у вигляді орієнтовно-пошукової діяльності – пізнання і засвоєння нової інформації".

Таким чином, пізнавальна активність дошкільників являє собою реалізацію пізнавальної потреби у вигляді пошукової, орієнтовно-дослідницької діяльності, яка здійснюється як у зовнішньому плані (плані дій), так і у внутрішньому (мислинневому) [68], [131]. Показниками пізнавальної активності будуть параметри дослідницької, пошукової діяльності дитини. Серед них можна виділити такі, як проявлення інтересу до нового об'єкту або явища, емоційне відношення до пізнавальної діяльності, наявність ініціативних пошукових дій (практичних та розумових), відношення до своєї діяльності у випадку успіху, або невдачі [198; С 149].

Г. Стаднік для визначення рівня пізнавальної активності 4-5 річних дітей пропонує комплексну варіативну методику, в яку входять проведення спостережень, бесід, аналіз результатів дитячої діяльності, організація

експериментальних ситуацій [198]. За результатами дослідження авторка виділяє три групи дітей: з високим, середнім і низьким рівнем пізнавальної активності. Кожен рівень має свою характеристику, так, діти які увійшли в першу групу, виявляють особливий інтерес до пізнавальної діяльності, при зустрічі з новим радісно збуджуються. Виконуючи завдання пізнавального характеру, вдаються до ініціативних розумових, практичних дій, радіють успіху і переживають невдачі. Для дітей з середнім рівнем пізнавальної активності характерна відсутність стійкого мотиву і яскраво виявлених пізнавальних емоцій. Інтерес у дітей цієї групи виникає на початку виконання завдання, але зникає, коли з'являються труднощі. Особливістю дошкільнят з низьким рівнем пізнавальної активності – є пасивність у всіх видах діяльності.

Прояв пізнавальної активності дошкільників розглядається через зображувальну діяльність [122], [189]. С. Ладивір вивчаючи особливості пізнавальної активності дошкільників використовувала цільові спостереження в різних умовах життя й діяльності дітей у дошкільних закладах від молодшого до старшого дошкільного віку [124]. За результатами дослідження нею були виділені три типи пізнавальної активності:

- активне пізнавальне спрямування на навколишній світ, що проявляється як постійне прагнення нових вражень і знань.

Показники: ініціативна постановка запитань (дорослим, одноліткам) і проблемних завдань (собі самому);

- пізнавальне спрямування, що проявляється лише у сприятливих умовах, тобто в тих, які містять проблемні ситуації.

Показники: участь у проблемних ситуаціях, створених вихователем або викликаних конкретними умовами діяльності,

- пізнавальна пасивність як відсутність пізнавального спрямування без спеціального стимулювання його з боку дорослого і подальшого керівництва для концентрації зусиль дитини на розв'язання пізнавальних завдань доступними їй засобами.

Показники, відсутність цікавості і допитливості, розв'язання пізнавального завдання лише під прямим керівництвом і контролем педагога.

Цьому відповідають три рівні пізнавальної активності всередині кожного вікового періоду: високий, середній, низький. Вирішальний фактор формування пізнавальної активності, підкреслює С. Ладивір, є спілкування дитини з дорослими – педагогом, батьками, тому що у процесі цього спілкування дошкільник засвоює способи керування своєю поведінкою, долає труднощі орієнтування в нових ситуаціях при розв'язанні нових завдань.

Умовою розвитку пізнавальної активності, піднесення її на вищий рівень виступає практика – дослідницька діяльність дитини. Першорядне значення має факт завершення пошукових дій успіхом – так проявляються нові значення, забарвлені яскравими емоціями. Організація пізнавальної діяльності має спиратися на вже розвинуті потреби, насамперед на потребу у спілкуванні з дорослими – схвалення дій, учинків, суджень, думок.

К. Щербакова вивчала особливості пізнавальної активності дошкільників на заняттях з математики [220], [221], [222], [223], [225]. Авторка в своїх роботах зробила спробу визначити в чому виявляється пізнавальна активність дошкільників. На її думку, пізнавальна активність має прояв в умінні прийняти від дорослого і самостійно ставити пізнавальне завдання, скласти план і обирати способи його розв'язання з використанням найдоцільніших прийомів, досягати результату й усвідомлювати необхідність його перевірки. К. Щербакова розглядає пізнавальну активність дошкільника, як "вольову, цілеспрямовану дію, де кінцева мета не обмежується безпосередньо ситуацією. Це мобілізація інтелектуальних морально-вольових і фізичних зусиль на досягнення конкретних цілей навчання [224; С. 6]. К. Щербакова виокремлює такі показники пізнавальної активності, які свідчать про те, що дитина приймає активну участь у пізнавальному процесі: інтерес до вивчення програмного матеріалу (не відволікається на сторонні подразники); прагне

використовувати різноманітні, особливо складні завдання, проявляє негативну реакцію на закінчення заняття або перерву, самостійність у розв'язанні навчального завдання, якість наявних знань (повнота, глибина, усвідомленість, гнучкість, оперативність), звертається до вихователя із запитаннями пізнавального характеру, використовує набуті знання і вміння у самостійній діяльності (грі, праці, конструюванні); виявляє високу працездатність, бажання добре виконувати роботу, ініціативність.

Аналізуючи підходи вихователя у роботі з активними, пасивними дітьми дошкільного віку, авторка пише, що для "підтримки високого рівня активності дошкільнят необхідна мотивація їх мовлення" [224; С. 9].

Особливу роль у розвитку пізнавальної активності дошкільників К. Щербакова відводить професійній майстерності вихователя, тому, що "без системного комплексного впливу пізнавальна активність не переходить в адекватну діяльність, наслідок відсутності керування – зниження ефективності мислення, рівня дитячих домагань" [225; С. 8]. Д.Б. Годовікова теж звертала увагу, що розвиток пізнавальної активності – спеціальна особлива задача вихователя і формування пізнавальної активності потребує цілеспрямованої, системної роботи з дітьми.

Так, вирішальними факторами у розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку є майстерність педагога та його спілкування з дитиною.

Дослідниця пізнавальної активності дошкільників Д.Б. Годовікова звертала увагу на те, що пізнавальна активність має свої чіткі зовнішні прояви, тобто "пізнавальну поведінку. Спираючись на ці прояви можна говорити про її зміст, характер її організації. Д.Б. Годовікова виокремила чотири показники за якими можна судити, чим зацікавлений дошкільник, як він прагне до знайомства з новим: увага, особливий інтерес до предмету; емоційне відношення до предмету; дії, які спрямовані на розпізнання будови предмету, розуміння його функціонування та призначення; постійне прагнення до предмету, навіть коли його не має [69; С. 28]. Своїми дослідженнями Д.Б. Годовікова довела, що пізнавальна активність не

розвивається у дітей сама по собі, незалежно від їх відносин з дорослими. Для розвитку пізнавальної активності необхідно спілкування, в якому формується особливе відношення дітей до дорослого, до довкілля [67]. У провідних концепціях (О.В. Запорожець, М.І. Лісіна) в якості важливого фактору, який обумовлює розвиток пізнавальної активності дитини, було висунуто спілкування дітей з дорослими. Вплив спілкування на розвиток пізнавальної активності дітей досліджували відносно немовлят (М.І. Лісіна, С.Ю. Міщарякова) і дошкільного віку (Д.Б. Годовікова).

Якщо проаналізувати дослідження з проблеми пізнавальної активності дошкільників, то можна зробити висновок, що ця проблема розглядається у різних напрямках. Так, А. Андросян розглядає розвиток пізнавальної активності дошкільників засобами музики. Вона розуміє пізнавальну активність як "сукупність якостей і властивостей особистості, що проявляються насамперед у самостійній, ініціативній творчості дитини, у процесі оволодіння знаннями, в прагненні зрозуміти матеріал, відчувати радість від знайденого нею самою шляху розв'язання завдань" [9; С. 13]. За результатами своїх досліджень А. Андросян виокремила наступні показники пізнавальної активності: захоплення змістом діяльності; висока працездатність; інтерес; бажання добросовісно виконувати роботу; самостійність; ініціативність; досягнення позитивних результатів. Авторка підкреслює – для того щоб сформувати у дошкільника пізнавальну діяльність, слід орієнтуватися не стільки на розвиток його мислення, розумових здібностей, скільки на рівень особистісних якостей, потреб, на особливості загальної активності: захопленням вивчення матеріалу, прагнення виконувати різноманітні завдання, звертатися до вихователя із запитаннями, прояв самостійності в доборі способів і засобів дій, в досягненні результату та здійсненні контролю.

Так, розвиток пізнавальної активності засобами природи досліджується З. Плохій [169], а стимулювання пізнавальної активності дітей дошкільного віку в умовах спеціально-організованої пізнавальної діяльності в сфері

природних явищ досліджувалось Б. Мухацькою [155]. Вона на основі власних досліджень визначає пізнавальну активність як передумову загального розвитку дитини-дошкільника, зокрема її аналітичних вмінь, практичного досвіду, пізнавальних засобів, адекватних структурі засвоєваних знань про явища природи, усвідомлення свого місця в природному середовищі та адаптації в ньому. М. Марусинець вивчає розвиток пізнавальної активності на заняттях з конструювання, використовуючи дидактичні ігри. Вона пропонує цікаві варіанти ігор з дерев'яним конструктором [143]. Т.І. Науменко розглядає пізнавальну активність в мовленнєвій діяльності [157], а Т.В. Буткевич розглядала особливості розвитку пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку в умовах дитячої групи, Н.В. Седж вивчала активність та її рівні у творчих рольових іграх старших дошкільників [188]. С.А. Козлова показала своїми дослідженнями, як під впливом ознайомлення дітей з навколишнім середовищем формується їх особистість, розвивається індивідуальність. Особливу увагу авторка приділяє формуванню пізнавальної активності яку розуміє як "активність, яка виникає в процесі пізнання, яка виявляється у зацікавленому прийнятті інформації, у бажанні поглибити, уточнити свої знання, в самостійному пошуку відповідей на питання, що цікавлять у прояві елементів творчості, раціоналізації, в умінні засвоїти способи пізнання та застосовувати їх на іншому матеріалі" [107; С. 32], а М. Марусинець розуміє пізнавальну активність, як "здатність дитини самостійно організувати себе, реалізувати власний задум, виробити особистісне судження з приводу когось, або чогось, обґрунтувати й обставити власну думку" [143; С. 47].

М.М. Поддьяков визначив провідну роль дитячого експериментування як методу, що стимулює пізнавальну активність дітей. Він вважав, що у дошкільнят провідна діяльність – дитяче експериментування, в якому кожна дитина виявляє пізнавальну активність і виступає як дослідник предметів та явищ. Таким чином, ми бачимо, що пізнавальна активність розглядається у контексті з пізнавальною діяльністю.

З аналізу висвітленої проблеми ми можемо дійти висновку, що всі автори характеризуючи діяльнішу основу активності звертають увагу на те, що активність формується не умоглядно, а в процесі діяльності самої дитини. Різні підходи дослідників до проблеми єднає спільна ідея: процес формування пізнавальної активності, зумовлений зростанням активності самої дитини, посиленому прояву її інтересу до пізнання, тобто ефективність навчання знаходиться в прямій залежності від активності самої дитини, від її "пізнавальної поведінки" (Д.Б. Годовікова) та її пізнавальних дій. Для того щоб визначити умови ефективного формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку, необхідно проаналізувати причини, які "гальмують" пізнавальний розвиток, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дітей дошкільного віку. О. Кононко вказує, що головними умовами формування пізнавальної активності дошкільників є перенос акценту з дорослої людини на дитину – діючу особистість, впровадження особистісно-орієнтовної моделі у навчально-виховний процес, де в центрі стоїть дитина, її життєдіяльність та система цінностей [111]. Аналізуючи шляхи розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку О. Скірко виділяє такі умови:

- забезпечення емоційного благополуччя дітей у навчально-виховному процесі;
- індивідуалізація і диференціація навчання з урахуванням рівнів навченості та їх інтересів;
- варіативність форм, методів навчання;
- орієнтація на "зону найближчого розвитку" дитини, на базовий нормативний рівень розвитку і засвоєння знань, вмінь, навичок;
- поєднання цілеспрямованого, опосередкованого стимулювання пізнавальних і творчих здібностей дітей в різних формах навчання;
- оптимальне поєднання організаційних форм навчання з урахуванням кількості дітей, які навчаються, складності, новизни навчального матеріалу, рівня його сприймання дітьми, ступінь самостійності

у навчальному процесі, повторення програмного матеріалу, його активізація в різних формах навчання [191; С. 168].

О. Пересипкіна в своїх дослідженнях визначає, що умовою розвитку пізнавальної активності, пізнавальних здібностей дитини є включення її у діяльність (ігрова, навчально-пізнавальна, продуктивна (малювання, ліплення, аплікація, конструювання), рухова) [163; С. 151].

Як бачимо з аналізу, формування пізнавальної активності здійснюється в процесі навчання, де розвиваються такі пізнавальні психічні процеси як: відчуття, сприймання, представлення, пам'ять, мислення, уява, мовлення. Отже, головною умовою формування пізнавальної активності – є включеність дитини у пізнавальну діяльність, а показниками пізнавальної активності є дослідницька, пошукова діяльність дитини, наявність ініціативних пошукових дій, як практичних так і розумових, певне відношення до своєї діяльності.

Основним структурним компонентом діяльності є дія, тобто "процес підпорядкований представленню про результат, який треба отримати, це процес підпорядкований свідомій цілі" [126; С. 103]. В процесі розвитку дитина засвоює різноманітні дії: практичні, за допомогою яких можна отримати певний зовнішній результат і внутрішні, за допомогою яких дитина розглядає предмети, встановлює зв'язки між ними, запам'ятовує тощо. Формування внутрішніх дій складають головний зміст психічного розвитку дитини. Це дії сприймання (перцептивні дії), мислення, уява, пам'ять, тобто психічні дії. Саме вони забезпечують дитині орієнтування у навколишньому середовищі, ознайомлення з умовами, в яких повинні виконуватися практичні дії, тому вони є орієнтувальними діями.

Здебільшого дослідження науковців спрямовані на вивчення розвитку окремих психічних процесів, психічних дій. Так, наприклад, важливість становлення сприймання зорового, слухового, рухового, кінестетичного висвітлювалось вченими (А.М. Богуш, О.М. Леушина, Е.Й. Щербакова), які розробили багато дидактичного матеріалу, дидактичних ігор, спрямованих на

формування дій. Зорові сприймання досліджували Т.В. Єндовицька, Л.І. Котлярова, З.М. Богуславська, Н.Г. Агеносова, Н.П. Сакуліна, О.І. Неклюдова. Зокрема Л.І. Котлярова підкреслювала, що активна багатостороння, розгорнута орієнтовка дитини по відношенню до нового об'єкту призводить до формування адекватних, точних багатих образів предметів, що сприймаються. Про суттєве значення мислительних дій у запам'ятовуванні дошкільниками матеріалу відмічали Р.І. Жуковська, П.І. Зінченко, З.М. Істоміна, розвиток мислення у дітей дошкільного віку досліджували О.О. Люблінська, Г.І. Мінська, О.В. Запорожець.

Враховуючи вищезазначене, окреслимо свою позицію. Ми вважаємо, що на ефективне становлення пізнавальної активності впливає одночасне формування багатосторонніх дій, тобто використання в пізнавальному процесі максимально можливих форм дій дитиною, в обмежений проміжок часу, тобто в процесі одного навчального заняття.

Враховуючи специфіку формування пізнавальної активності, як засобу розвитку індивідуальності дошкільників, на основі поглядів педагогів, психологів, на означену проблему, ми визначили умови ефективної організації пізнавального процесу дітей дошкільного віку. З-поміж них:

- забезпечення особистісної активності дошкільників у навчально-пізнавальному процесі;
- домінуючий характер ігрової діяльності у навчально-пізнавальному процесі;
- інтеграція різних видів діяльності в навчально-пізнавальному процесі;
- навчальний матеріал має відповідати інтересам дитини, мати елемент новизни, викликати подив;
- забезпечення емоційного забарвлення пошуково-дослідницької ситуації;
- забезпечення кожній дитині ситуації успіху у пізнавальному процесі.

Вивчення індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку, специфіки їх навчання, орієнтація на особистісно-орієнтовний підхід у навчально-пізнавальному процесі є важливим фактором у формуванні пізнавальної активності, як засобу розвитку індивідуальності дошкільників, гарантом ефективного навчання.

1.3. Роль та місце уяви в розвитку індивідуальності дошкільників

Однією з проблем дитячої психології є орієнтування дитини на своє майбутнє, де мрія, як ціль розглядається ще недостатньо. Але ж уявлення себе у часі є одним з важливих складників самосвідомості. Тому компетентність дошкільника у сфері "Я сам", яка була "несправедливо ігнорована раніш" [110, С. 3] – є головною передумовою його особистісного становлення. Саме ця сфера "тісно пов'язана із специфічними для цього вікового періоду новоутвореннями і значною мірою впливає на становлення життєвої компетентності дитини" [110, С. 3]. Життєва компетентність передбачає "цілий комплекс характеристик: розвинений чуттєвий досвід; навички практичного життя; розвинені потреби, здібності, звички; набір базових особистісних властивостей, які гарантують дитині пристосування до життя; знаходити оптимальні засоби реалізації свого особистісного потенціалу" [114, С. 3].

У Базовому компоненті дошкільної освіти, сфері "Я сам" у змістовій лінії "Психічне Я" йдеться про те, що дитина-дошкільник повинна вміти "елементарно уявляти себе в минулому, сьогоденні, найближчому майбутньому, відчувати життєві перспективи... Пов'язувати із сьогоденням і майбутнім переважно позитивні зміни і події, і також *орієнтуватися у майбутньому, пов'язувати з ним свої елементарні плани*" [17, С. 47]. Так, з віком, все більше і більше "поглиблюється інтерес до життєвої перспективи, ...і дитина починає прогнозувати" [110, С. 5].

Чому ж дитина бажає "зазирнути" у майбутній час? Яку роль відіграє майбутнє у розвитку особистості, у становленні її Я-концепції, у самопізнанні? І взагалі, яке місце займає майбутній час у психологічній науці?

Ми проаналізували теоретичну психологічну літературу і побачили, що у психології домінує минулий час, трохи теперішній, а досліджень з проблем психології майбутнього часу дуже мало. Хоча певна увага цьому часу приділяється в роботах Фресса, К. Левіна, Котле, Кеніберга, Головахи,

Кроніка, О. Єршова, Я. Морено, К.М. Альбуханової-Славської, Б.Ф. Ломова, Є.М. Суркова. Треба зазначити, що проблема теперішнього та майбутнього часів розглядається у психотерапевтичних підходах, у менеджменті, бізнесі (С. Ладанов, М. Мольц, Дж. Скотт, Я. Морено, Р. Бернс, К. Андреас, С. Андреас, К. Роджерс, А. Адлер). Для творчої активної особистості характерна домінанта на майбутнє [92]. В. Котирло відмічала, що "для людини типовим є не тільки відображення теперішнього, сьогодення, не тільки зберігання минулого, але й активне оволодіння перспективою майбутнього" [116; С. 5]. Далі авторка підкреслює, що "психічні процеси прогнозу, підготовка до наступних подій, справ, вчинків властиві будь-якому виду активності. Таким чином, коли людина готується будь-що зробити або чикає реакцію оточуючих на свої дії, "у всіх випадках відбуваються інтегральні психічні процеси, які називаються антиципацією" [116; С. 5].

У словнику іншомовних слів антиципація (лат. *anticipatio*) тлумачиться як "передбачення, угадування наперед дій" [194; С. 55].

Якщо проаналізувати тлумачні словники української мови, то можна знайти дієслова, що спрямовані на майбутній час (передбачати, представляти, передчувати тощо). Також відповідні слова можна знайти у словнику В.І. Даля – вони фіксують усі рівні антиципації (предвидеть, представлять, предчувствовать, предощуцать, предвоображать...).

Крім терміну "антиципація", використовується термін "очікування", який розглядається не тільки як стан, але і як процес. Наприклад, Л. Ланге вважає, що очікування представляє собою набір гіпотез про наступні події.

Стосовно навчання, то воно розглядається як процес побудови очікувань, суб'єктивної ймовірності (Дж. Роттер, Х. Фитцджеральд, Д. Джойск, 1954), ймовірнісних зв'язків (М. Шеріф, 1935), а за П.Я. Гальперінім (1957) очікування – орієнтовна основа дій (ООД).

За виразом А. Рьоссела почуття очікування, особливо напруженість, є загальною якістю пізнання. Очікування близьке за своєю природою до установки – "установка на очікування" на сприймання нових вражень в

залежності від минулого досвіду. У своїх дослідженнях О.О. Бодальов відзначив, що "очікування виконує пізнавальні, регулятивні функції".

Аналіз феномену "антиципація", тобто очікування, прогноз, підготовка до майбутніх подій, дій, дозволив О. Єршову виявити її характерні риси: "1) антиципація – динамічний, цілеспрямований процес утворення установки, відношення, підготовки людини до тієї чи іншої поведінки, реакції; 2) цей процес не зводиться до відбору еталонів, стереотипів, екстраполяції на майбутні події, він включає когнітивну активність особистості, пов'язану з прийняттям рішення, висуненням гіпотези, передбаченню; 3) антиципація передує будь-якій дії, вчинку, активності; 4) антиципація носить ймовірний, інтуїтивний, творчий характер та супроводжується специфічним емоційним та вольовим станом (впевненість, сумнів та інші); 5) антиципація відбувається на всіх рівнях відображення і регуляції організму і психіки людини, містить у собі усвідомлювані та неусвідомлювані когнітивні, емоційно-мотиваційні, вольові, поведінкові компоненти у їх взаємозв'язку" [92; С.30-31].

Досліджуючи антиципацію, О. Єршов розглядає її як прогноз і як підготовку до спілкування людей на всіх етапах: доконтактний, контактний, післяконтактний. "Це передбачення, передчуття, уявне, реальне програвання переживання наступного акту спілкування, власної поведінки та поведінки партнера. Антиципація відбувається за допомогою рефлексії, емпатії, ідентифікації, проекції, ситуативно-рольової гри" [92; С. 30-31].

Нажаль, майбутньому часу приділяється мало уваги. "Малочисленність робіт у галузі досліджень психології майбутнього часу не відповідає значимості цього часу для долі конкретної людини та людства у цілому", підкреслює Я.В. Васильєв у статті "Футурреальний підхід у психології" [44, С. 90]. З позицій футурології він доводить, що велику роль для людини, для її психологічного, духовного росту відіграє майбутній час. "Футурологія наполягає, що минулого вже немає, а теперішнє миттєве. Все теперішнє, минуле особистості має сенс тільки як досвід або фундамент для

майбутнього. Індивід може стати тільки таким, яким він себе бачить у майбутньому, у перспективі життя" [44, С. 91].

Проблема орієнтації особистості на майбутнє у реальних умовах функціонування стала провідною у дослідженнях Васильєва Я.В. Такий підхід був названий футурреальним (футуризм – лат. *futurum* майбутнє). Футурреальний підхід – це підхід у психології, який виходить з того, що особистість у реальних ситуаціях завжди орієнтується на майбутнє.

Провідним пізнавальним процесом футурруальності є уява, яка у психологічному словнику за редакцією В.І. Войтка визначається так: "уява – це психічний процес, що полягає у створенні людиною нових образів, уявлень, думок на базі її попереднього досвіду. Це специфічно людський психічний процес. Уява має велике значення в житті людства, завдяки їй людина може передбачати свої майбутні дії та їх результати. В цьому виявляється активний характер уяви, її зворотній вплив на діяльність" [176, С. 199]. Я.В. Васильєв додає, що "уява – єдиний процес, який пов'язаний з ситуаціями майбутнього часу і знімає невизначеність майбутнього, тобто він *футорруален*" [44, С. 95]. Так, за допомогою цього психічного процесу людина має можливість заповнювати "білі плями", малювати бажані картини свого майбутнього, створювати бажаний образ Я. На роль уяви звертав увагу і М. Мольц: "Кращий засіб подолати будь-яку звичку – це уявно сформулювати ясний, чіткий образ бажаного кінцевого результату і тренуватися. Якщо постійно держати в уяві бажану кінцеву ціль, то буде позитивний результат" [153, С. 65]. Далі він продовжує: "Людина "побудована" як цілеспрямований механізм, щоб мати успіх, бути корисною, щасливою людиною – потрібна наявність конкретної цілі" [153; С. 107]. Аристотель розробив ідею цілісності у своїй концепції "ентелехії", що буквально означає "той, хто несе у собі ціль". Ентелехія – енергія, яка трансформує потенціальне в актуальне, і приводить живу матерію до досконалості, тобто до цілі існування. Отже, "для майбутнього особистості важлива ефективна та оптимальна постановка цілей, вміння передбачати розвиток подій, як ланцюга послідовних ситуацій"

[44; С. 93]. Зафіксована уявою ціль – "зосередження на цілі – це позитивна енергія, яку людина спрямовує на її досягнення, що допомагає мобілізувати внутрішні сили на її досягнення". Таким чином, однією з унікальних характеристик людських істот є те, "що ми здібні створювати репрезентації майбутнього і що ці репрезентації часто є мотивуючими, вони можуть спонукати нас вчитися зараз, щоб створити майбутнє того роду, якого ми бажаємо" [8; С. 51]. Свій погляд на майбутнє висловлює В. Данилова: "Створюючи образ бажаного майбутнього, людина не передбачає майбутнє, а лише розбирається зі своїми інтересами та бажаннями. У людини є деякі представлення, що вона бажає для себе в майбутньому. Саме вони якось визначають дії, думки, почуття людини" [79; С. 83]. Натадзе звертає увагу, ще на той факт, що уява зв'язує форми діяльності людини – пізнавальні процеси і практичну діяльність, вона "долає неясність, впливає на поведінку, малює привабливі або, навпаки, відштовхуючі моменти майбутнього" [156; С. 219]. Таким чином, ми бачимо, що існує зв'язок уяви з емоціями (Рибо, Виготський). "Футурреальна психологія, - пише Я.В. Васильєв, - виходить з того, що загальним для уяви та емоцій є їх спрямованість на зняття невизначеності" [44; С. 95]. Його експериментальні дослідження, які проходили в рамках футурреальної психології показали, що уява та емоції є єдиним психологічним механізмом, який працює у тісній взаємодії. Таку єдину взаємодію названо "імагінативно-емоційним комплексом", який забезпечує футурреальну діяльність. Уява приймає участь у створенні або зміні образи "Я". "Бажаний Я-образ – це Я, який володіє великою кількістю виборів, для якого небажана поведінка не проблема" [8; С. 58]. Це тому, що "чим більше індивідуум стає сензитивним та сприймає свій внутрішній образ, тим більше він стає цілісним та "здоровим" – стверджує А.Адлер, – і далі він підкреслює: "той хто цілий, той також ізцілений, бути зціленим, значить зробитися цілим".

Особливою формою уяви є мрія. Так, у психологічному словнику В.І. Войтка зазначається, що "мрія тісно пов'язана з емоційним ставленням

до уявлюваного. Мрія відрізняється від інших видів уяви тим, що вона є образом бажаного майбутнього і включає активну діяльність свідомості, яка використовує при цьому минулі відчуття, сприймання, життєвий досвід, накопичені знання і пристрасне бажання здійснити задумане. Мрії служать могутнім стимулом діяльності, якщо являють собою програму дій, яку можна втілити в життя. Активна мрія відіграє позитивну роль у підготовці до діяльності, створює творчий "тонус" [176; С. 97]. Мрія – важлива категорія духовного життя людини. Треба відмітити, що позитивний вплив мрії на життя людини оказує тільки активна, творча мрія, вона збагачує життя людини, робить його яскравим та цікавим, а людину цілісною.

Відомо, що дошкільний вік – це період, коли дитина живе ще у невизначеному світі, і як говорив Ж. Піаже "реальність і фантазії ще злиті", це період, коли дитина прагне виявити свою індивідуальність, самостійність, визначити своє "Я", дізнатися про себе у часі, це період, коли закладаються основи Я-концепції. Я-концепція – це сукупність установок "на себе", що пов'язано з їх оцінкою, це активний початок, важливий фактор у інтерпретації індивідуумом досвіду, це "сукупність очікувань" (Р. Бернс), а Ф. Калюшин підкреслює, що "Я-концепція дає поведінці жорсткий стрижень і орієнтує її: якщо в моєму Я запрограмоване, що Я чогось досягну, то можна подолати усі труднощі, щоб ствердити своє Я" [102; С. 29]. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що образ власного "Я" – ключ до особистості, її розвитку, це самооцінка, яка може бути як позитивною, так і негативною, тому що риси образу "Я" можуть викликати різні емоції. Самооцінка відбиває ступінь розвитку у індивіду почуття самоповаги, відчуття власної цінності, ставлення до того, що входить до сфери його "Я". Тому низька самооцінка зумовлює негативне ставлення до своєї особистості і навпаки. Щоб дошкільник освоїв своє психологічне "Я" необхідно "дати дошкільняті загальні уявлення про його свідомість – думки, переживання, прагнення, мрії, бажання, волю. Забезпечити малюка найпростішою інформацією про самосвідомість, її розвиток" [110; С. 4]. Пізнаючи себе дитина поступово

будує образ власного "Я" і добре, якщо він йде від позитивного самовідчуття до самоактуалізації. Якщо це так, то виростає психологічно зріла особистість, яка є фізично, соціально, психічно здоровою людиною. Психологічно зріла особистість – це активна, емоційно стійка, здібна до саморегуляції людина, яка завжди, за будь-яких обставин, може себе оцінити, яка характеризується самостійністю, відповідальністю. Головними атрибутами життя психологічно зрілої особистості є спонтанність та імпровізація (Я. Морено).

РЕзюмуємо

Проблема формування пізнавальної активності є однією з найактуальніших проблем дошкільної освіти. Формування пізнавальної активності здійснюється в процесі навчання, тому що навчання розглядається як один із видів пізнання, як основна форма розвитку пізнавальної активності та основний вид діяльності. Активність у навчанні викликає пізнавальну активність дитини. Оскільки, навчання – це керований процес, тому вплив на дитину, на розвиток її індивідуальності повинен мати цілеспрямований комплексний характер.

Сучасна наука віддає перевагу цілісному розвитку дитини, а не розвитку окремих сторін психіки (сприймання, мислення, пам'ять, уява тощо). Тому, головне усвідомити, що успіх дошкільника у навчанні базується на вмінні педагога використовувати неповторну індивідуальність кожної дитини, підтримувати її пізнавальну мотивацію, заохочувати когнітивну самостійність. Навчальний процес має включати в себе такий зміст і методи, які б давали змогу кожній дитині виявити свою самостійність, ініціативність, активно діяти, набувати знань та умінь.

Пізнавальна активність зумовлюється однією з провідних особливостей психічного розвитку людини – її індивідуальністю. Найважливішу роль у навчанні відіграє правильно організований пізнавальний процес. Збагачення нового матеріалу пізнавальним змістом – це засіб гуманного підходу до розвитку дитини, її особистості, розкриття її унікальної індивідуальності.

Беручи до уваги специфіку формування пізнавальної активності, її вплив на розвиток індивідуальності дошкільників, визначено психологічні умови ефективної організації навчального процесу: забезпечення особистісної активності дошкільників у навчально-пізнавальному процесі; домінуючий характер ігрової діяльності у навчально-пізнавальному процесі; інтеграція різних видів діяльності в навчально-пізнавальному процесі; навчальний матеріал має відповідати інтересам дитини, мати елемент новизни, викликати подив; забезпечення емоційного забарвлення пошуково-дослідницької ситуації; забезпечення кожній дитині ситуації успіху у пізнавальному процесі.

Якщо пізнавальний процес відповідає особливостям психічної діяльності кожної дитини, тоді створюються сприятливі умови для успішного сприймання і засвоєння матеріалу. Індивідуалізація пізнавальної активності дітей дошкільного віку необхідна, тому що вона відкриває широкі можливості у подальшому розвитку дитини.

В результаті теоретичного аналізу з зазначеної проблеми були виявлені різні точки зору. Наша ж позиція полягає в тому, що одночасне формування багатосторонніх дій в пізнавальному процесі, тобто використання максимально можливих форм дій дитиною в обмежений проміжок часу, зокрема, в процесі одного заняття, ефективно впливає на формування пізнавальної активності та на розвиток індивідуальності. Таким чином, пізнавальна активність впливає на розвиток дитини взагалі і зокрема на розвиток її індивідуальності. Коли ми кажемо про пізнавальну активність, то ставимо акцент не тільки на операційній структурі діяльності, а і на мотиваційній.

РОЗДІЛ 2. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (Практична частина)

2.1. Програма розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку "Перлинки"

(загальна характеристика програми)

*"В кожному є сонечко, дайте йому
світить"*

(Сократ)

Талановита кожна в нас дитина,

дорослим треба цей талант відкрити.

В душі дитячій схована перлина,

в ній сонця промінь, треба дати йому світити.

(Н. Камінська. Гімн дитини,

муз. кер. ДДЗ № 115, м. Миколаїв)

Передмова

Дошкільна освіта підіймається на новий якісний щабель свого розвитку. Науковці та практичні робітники намагаються знайти нові шляхи виховання та навчання дошкільнят, які дозволяли б зберегти та розвинути своєрідність дитячої особистості.

Так, Базовий компонент, в якому припускається побудувати програму дошкільної освіти в Україні, велику увагу приділяє розвитку творчо активної особистості, формуванню активно-пізнавального її відношення до оточуючого і до самої себе. Саме це є головним змістом однієї з сфер Базового компоненту – "Я САМ".

Практика, аналіз теоретичного та методичного матеріалу дозволяє зробити висновок, що проблема пізнавальної активності дошкільників – одна з самих актуальніших у дитячій психології, тому що активність є необхідною умовою формування розумових якостей особистості, творчого відношення до об'єктивної дійсності та особистісного розвитку.

Для вирішення цієї проблеми необхідно переглянути традиційні форми, методи навчання у напрямку урахування індивідуальних особливостей дошкільників, розвитку їх творчого потенціалу, шукати нові, більш широкі підходи до вирішення проблеми з позиції психолого-педагогічного бачення.

Чому ми звернули увагу саме на пізнавальну активність дошкільників? Практика та спостереження показали, що дуже часто у дошкільників проявляється низька емоційна включеність у процес пізнання, низький рівень інтелектуальної активності, невпевненість у своїх можливостях. Діти використовують тільки один або два сенсорні канали, мало вдаються до міркувань, недостатньо мотивована їх готовність до процесу пізнання, вони не вміють висловлювати свою думку, словниковий запас досить бідний. Виникають питання, як навчити дитину красиво, грамотно говорити, свідомо використовувати багатство лексики, як прищепити любов до рідної мови, показати красу рідного слова, як через

слово навчити дитину пізнавати світ та своє "Я" і чому так швидко ЗНИКАЄ ДИТЯЧА ДОПИТЛИВІСТЬ, чому так швидко зникає ПОДИВ в очах дитини? Навіть стародавні філософи вважали, що мислення починається з подиву. Що ж таке "пізнавальна, активність"?

Пізнання – це головна діяльність дошкільника, це процес відкриття кожною дитиною прихованих зв'язків та відношень, це інтелектуальний розвиток, який повинен бути особистісно-орієнтованим. Опираючись на психологію навчання, психологи встановили, що повний завершальний акт пізнання містить у собі процеси: сприймання, осмислення, закріплення, застосування. Усі процеси взаємообумовлені.

"Активність" походить від латинського *activus* – діючий, діяльний, енергійний, ініціативний, протилежне поняттю – пасивність. Питання про суть активності багатогранне. Аналіз наукової і методичної літератури говорить про складність цього поняття. Психологи бачать у активності діяльність, в якій суб'єкт змінює свою поведінку, свої психічні особливості. Гносеологія розглядає активність, як діяльнісне пізнання. Поняття "активність" значно ширше, ніж поняття "діяльність". Розрізняють зовнішню і внутрішню активність. Активність виявляється в діях. Бути активним – значить знаходитись у діяльнісному стані. Дослідження О.М. Леонтьєва, П.Я. Гальперіна, О.В. Запорожця, Г.О. Люблінської показали, що активність дитини проявляється не тільки в її іграх та праці, вона відіграє суттєву роль у будь-якому пізнавальному процесі, має різні форми, проходить на різних рівнях, але завжди є вирішальною умовою діяльності дитини та її розвитку у цілому.

Пізнавальна активність – це цілеспрямований пошук нових знань, це стан готовності організму до пізнавальної діяльності, що "передують діяльності і породжує її" (М.І Лісіна), це прагнення дитини будувати образ світу шляхом орієнтовно-дослідницької діяльності (Д.Б. Годовікова), це здібності змінювати довкілля у відповідності з власними потребами, поглядами, цілями. Проблема пізнавальної активності дошкільників досліджувалася

багатьма вченими Дж. Брунером, Л.С. Виготським, Л.О. Венгером, Д.Б. Годовіною, М.І. Лісіною, В.С. Мухіною, С.Л. Рубінштейном, О.М. Дьяченко, Л.М. Проколієнко, М.М. Поддяковим. Показниками пізнавальної активності є дослідницька, пошукова діяльність дітей, це наявність ініціативних пошукових дій, як практичних, так і розумових, це відношення до своєї діяльності. Пізнавальна активність припускає розвиток пізнавальних потреб – головної ланки, основи пізнавальної активності. Пізнавальна потреба – це внутрішня пружина, внутрішній стимул, потреба у надбанні знань, у поглибленні тих, які вже є, це розвиток пізнавальних інтересів (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, В.І. Ільїн, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Г.І. Щукіна), мотивів, без яких не можливе функціонування будь-якого психічного процесу.

Пізнавальні потреби виявляються у період раннього дитинства – це орієнтовно-дослідницький рефлекс "що таке?"; період з четвертого року життя – період допитливості. Тут формується пізнавальна діяльність, інтерес до більш глибокого пізнання, до предмету в цілому, а не до стимулу (як при цікавості). Пізнавальна активність переноситься з окремих предметів на співвідношення зв'язків між ними. Дошкільники допитуються "чому?", "як?", "навіщо?", "коли?"... Старші дошкільники виявляють вже потребу в пізнанні. На цьому етапі пізнавальна діяльність має цілеспрямований характер і знання набувають у самостійних практичних діях (аналіз, синтез, порівняння, міркування...). Одним з головних факторів пізнавальної діяльності є психічна активність дитини, яка визначається психологами як потреба організму в пізнанні навколишнього середовища і поступово переходить у пізнавальну активність.

З поняттям потреби тісно пов'язане поняття мети – те, до чого прагне особистість. "Мета – це функція потреби". Постанова мети, її реалізація передбачає певні мотиви діяльності. У мотивах здійснюється об'єднання, синтез зовнішніх та внутрішніх сил, які і зумовлюють характер діяльності особистості. Діяльність, позбавлена внутрішніх мотивів, не йде на високому

рівні активності. Основними компонентами пізнавальної активності є мотив (інтереси, бажання, потреби); зміст (базові знання, вміння); активність дитини (її активна позиція); можливості (вміння виконувати діяльність, здібності); результат (М.М. Поддьяков). Дидакти розглядають поняття "пізнавальна активність" у тісному зв'язку з поняттям "самостійність". М.А. Данилова підкреслює, що вагомі результати досягаються тільки тоді, коли об'єднується пізнавальна активність з розвитком дитячої самостійності. О.М. Леонтьєв стверджував, що "успешное решение проблемы активности и самостоятельности детей, на 90 % задача психологическая". Коли дошкільникам надається можливість проявити індивідуальність, самостійність, ініціативність, активно впливати на дослідницьку ситуацію, тоді значно підвищується їх пізнавальна активність. Отже, розвиток пізнавальної активності залежить від того, на скільки навчання забезпечує індивідуальний підхід до кожної дитини. Психологи В.В. Давидов, Г.С. Костюк своїми дослідженнями довели, що розвиток розумових стадій дитини можна прискорити, якщо перебудувати процес навчання і визначити індивідуальні варіанти розвитку кожної дитини.

Особливо велика роль пізнавальної активності у процесі пізнання навколишнього середовища та своєї особистості. К.Д. Ушинський говорив: "Бажаєте навчити дитину – ведіть її у природу". Саме вона стимулює пізнавальну активність дошкільника, розвиває чуттєвий апарат дитини, пізнавальні та психічні процеси, стимулює мовлення. І.М. Сеченов писав: "Мир многообразен и живет самобытной жизнью, но познание его человеком, помимо органов чувств, невозможно, потому что продукты деятельности органов чувств суть источники всей психической жизни", а Я. Коменський, Дж. Локк, Ж. Руссо, Г. Пестолоцці вказували, що природа є одним з головних факторів пізнавальної діяльності, її розумового розвитку. Тільки природа здатна емоційно впливати на дитячі почуття, бути джерелом позитивних емоційних станів, незгасного бажання ПІЗНАТИ та ВИСЛОВИТИ свої почуття, думки, міркування. Саме так розвиваються

сенсорні та лінгвістичні здібності. Таким чином ми можемо зробити висновок: вік від трьох до п'яти років – сензитивний період у розвитку пізнавальної активності дошкільників.

Усі сучасні програми, технології дошкільного виховання висувають в якості основних задач розвиток особистості дошкільника, розвиток його розумових, духовних, фізичних здібностей та зміни співвідношення об'єкта та суб'єкта у навчальному процесі, які будуються на підвалинах гуманізму, демократизації, індивідуалізації. Тому прогресивний розвиток дитини-дошкільника може здійснюватися в умовах, які дозволяють дитині перетворитися з об'єкта в суб'єкт своєї власної діяльності, в яких самовираження, творча самореалізація виступають внутрішніми потребами дитини. Головною умовою розвитку пізнавальної активності дошкільників є включення їх у діяльність: ігрову, навчально-пізнавальну, продуктивну, рухову. На думку Л.С. Виготського розвиток дитини зумовлений тим, що вона включається в різні види діяльності, цікавиться всім тим, що її оточує. Так вона набуває, поглиблює свій досвід, який веде до подальшого розвитку всіх психічних процесів, як пізнавальних (мовлення, мислення, пам'ять, сприймання), так і емоційно-вольових.

Особистісно-орієнтований підхід у навчальному процесі якісно змінює зміст навчання та роль і місце дитини і педагога у цьому процесі. Акцент переноситься із змісту навчання на його засоби, тобто на наочні методи, та на дитину – діючу особистість. Зміст учбового матеріалу повинен орієнтуватися на подальше удосконалення здібностей дитини в надбанні знань. Самостійна, ініціативна, дослідницька діяльність дошкільників стає головним фактором у розвитку їх здібностей, які при певних умовах можуть перерости в обдарованість. Обдарованість, ми розуміємо, як високий рівень розвитку здібностей. Оцінка здібностей допомагає виявити наявність обдарованості та визначити ступінь сили її вираження.

Практика довела, що необхідно удосконалювати методичні посібники, форми подачі інформації, тому що, неможливо виховати творчу дитячу

особистість на загальному "конвеєрі", а тому, навчання повинно будуватися на психологічному фундаменті, використовуючи нові досягнення в галузі дитячої психології, психолінгвістики.

Збагачення учбового матеріалу пізнавальним змістом – це засіб гуманного підходу до розвитку кожної дитячої особистості, це надання дитині можливості *бути*, проявити свою суб'єктність, творчий потенціал.

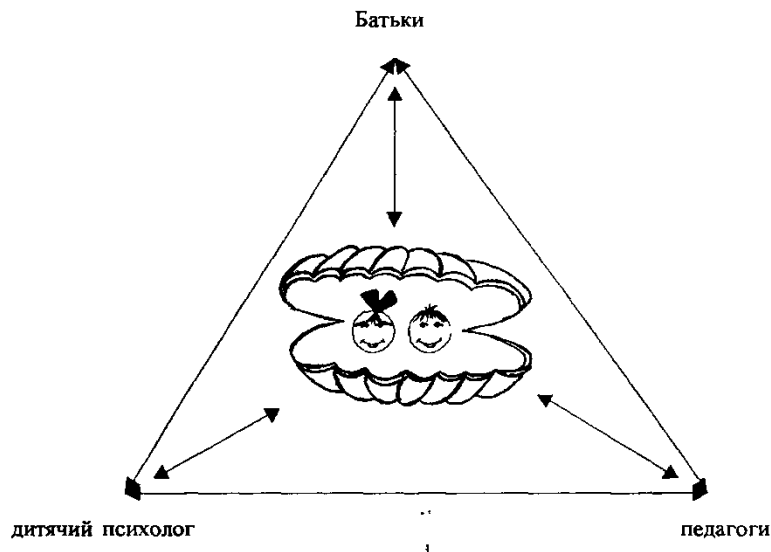
Зміст, методи навчання повинні не тільки відбивати сучасний рівень наукових знань, а й активізувати внутрішні резерви суб'єкта, удосконалюючи мислительну, мовну діяльність. Починаються ці процеси зі "споглядання", тобто з відчуття, сприймання, уявлень, практичних дій самої дитини. Цінним моментом у розвитку пізнавальної активності є формування активної позиції дитини в навчальному процесі. Чим раніше ми будемо бачити в дитині особистість, яка прагне до самореалізації, до пізнання, тим результативніше буде виховний процес з точки зору науковості, глибини знань. Отже, без любові до дитини-особистості, розуміння її унікальності навіть дуже ідеально побудована програма, не дасть будь-яких позитивних результатів.

Розроблена програма розвитку пізнавальної активності і індивідуальності дошкільників на заняттях з розвитку мовлення "Перлинки" розрахована для роботи з дітьми від четвертого до шостого року життя, з різними рівнями інтелектуального розвитку, здібностей, особистісними особливостями, які навчаються разом.

Мета запропонованої програми визначена вимогами, які ставляться підростаючому поколінню в сучасному суспільстві з його демократичною, гуманістичною тенденцією й розвитком, а саме:

- забезпечити цілісний розвиток особистості дошкільника;
- активізувати пізнавальну активність;
- підвищити мотиваційну готовність дошкільників до навчання;
- сформувати позитивну самооцінку дитини в навчанні.

Модель програми "Перлинки"



Дитина – творча діюча особистість.

Педагог – партнер у пізнанні.

Батьки – "джерело" психічного здоров'я дитини.

Дитячий психолог – помічник, який допомагає педагогам, батькам розуміти дитину, розкривати її потенціал.

Дитячий садок – це "острів" накопичення дитиною позитивного власного досвіду в творчій пізнавальній активності, пізнавальній діяльності.

Задачі програми "Перлинки"

1. Створити навколо дитини розвиваюче навчально-ігрове середовище.
2. Розширити спектр дій дитини, за допомогою завдань, як на фізичному, так і на психічному рівнях.
3. Впровадити практичні методи, які стимулюють інтелектуальну активність, уяву, розширюють і збагачують лексичний запас дитини.
4. Впровадити методи що сприяють розвитку пізнавальних функцій дитини-дошкільника.
5. Розширити обсяг пізнавальної інформації через багатоканальне

сприймання навчального матеріалу.

Засади програми "Перлинки"

- Програма – це *ГАРАНТ* здоров'я дитини.
- Програма – це *ПОЗИТИВНИЙ СТИМУЛ* у пізнанні, як для педагога, так і для дитини.
- Програма – це *ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД* у її використанні.
- Програма – це *МОЖЛИВІСТЬ* проявити свою індивідуальність, як педагогу, так і дитині.
- Програма – це *МОЖЛИВІСТЬ ПРОГНОЗУВАТИ* розвиток дитячої особистості, та розвиток її здібностей.
- Програма – це *РОБОТА* з дітьми *РІЗНОГО РІВНЯ* інтелектуального розвитку, різних здібностей, які навчаються разом.
- Програма – це *САМОСТІЙНИЙ ВИБІР ДИТИНОЮ* ритму навчання, стилю навчання, який відповідає її репрезентативній програмі.
- Програма – це *РОЗШИРЕННЯ МЕЖІ* суб'єктивної картини світу, поведінкових виборів.
- Програма – це *ЗГАРМОНІЗОВАНА РОБОТА* лівої і правої півкуль, що забезпечує дитині успішну стратегію мислення та навчання.
- Програма – це *ДІЯЛЬНІСТЬ* самої дитини.
- Програма – це *НАСТУПНІСТЬ* дошкільного та початкового шкільного навчання.

Основний принцип реалізації програми "Перлинки"

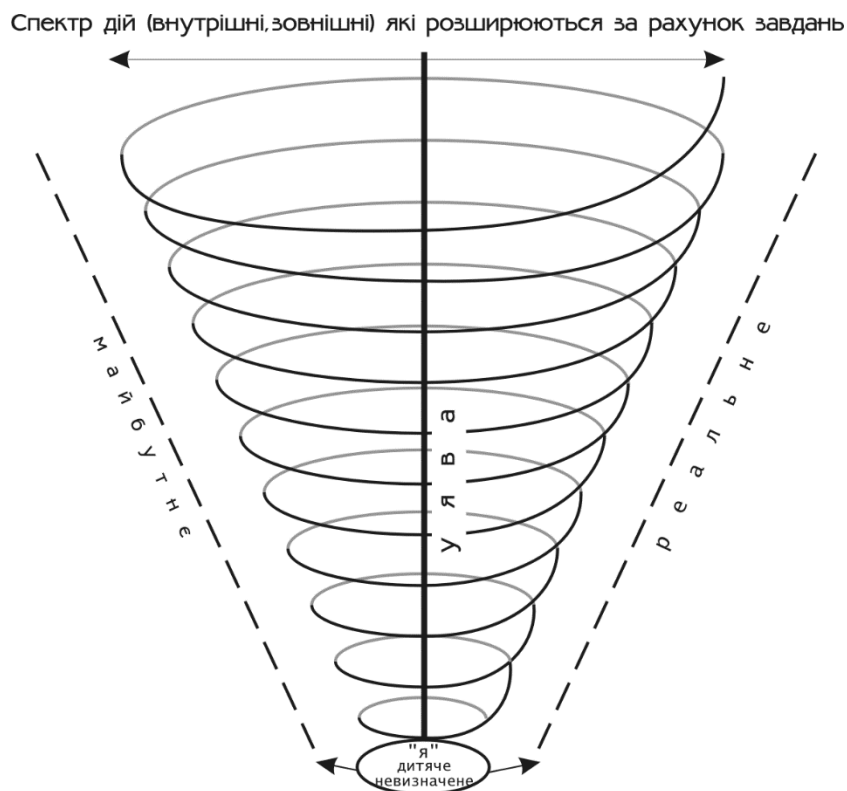
Планування роботи йде за віковими групами. Запропонована програма розвитку пізнавальної активності і індивідуальності дошкільників на заняттях з розвитку мовлення пропонує велику варіативність у використанні її матеріалів, що спонукає педагога та дитину до творчості, інтелектуальної, пізнавальної активності, що в свою чергу створює необхідні передумови для розкриття інтелектуального, емоційного, творчого потенціалу дитини.

Програма "Перлинки" розрахована на 4 роки навчання (з 4 р.ж. по 6 р.ж.). "Коло проблем" розглядається за спіраллю, кожного разу з нових позицій, збагачується досвідом дитини, який вона набуває з віком. Це дає дошкільнику можливість засвоїти учбовий матеріал в індивідуальному темпі, стилі, заглиблюватися щоразу в його зміст.

В програмі "Перлинки" закладений принцип спіралі (схема 1). Спіраль – це новий якісний об'єм у пізнанні, більш широкий, більш глибокий. Це відкриття нової грані на загальному стрижні. Навчання за програмою може починатися з будь-якого віку, тому що повна картина за змістом може формуватися за один рік навчання, при цьому змінюється тільки глибина, широта, сприймання того, що вже вивчалось та наповнення відомого новим змістом, тобто йде поетапне ускладнення знань.

Схема 1

Модель розвитку пізнавальної активності особистості дошкільників



Як бачимо, розвиток пізнавальної активності дошкільнят йде за рахунок розширення спектру практичних самостійних дій дитини, які виконуються на фізичному та психічному рівнях.

Теоретичні засади програми "Перлинки"

– концепція О.В. Запорожця про ампліфікацію дитячого розвитку, тобто, збагачення дитячого розвитку, розширення можливостей дитини у всіх сферах життєдіяльності;

– гуманістична теорія А. Маслоу, яка стверджує, що люди – вільно діючі суб'єкти, не існує "середнього" типу людей, а кожна особистість – унікальна, неповторна індивідуальність;

– теорія поетапного формування розумових дій та понять П.Я. Гальперіна, де в орієнтовній основі дій виділяються суттєві ознаки образів предметів, явищ навколишнього середовища, які потім переходять через зовнішню мовну форму у внутрішній план (екстеріоризація ⇒ інтеріоризація).

Методика роботи за програмою "Перлинки"

Методика роботи по засвоєнню змісту програми спрямована на розвиток пізнавальної активності дітей, на активізацію їх пізнавальних функцій. Розвиток пізнавальної активності проводиться на заняттях з рідного мовлення в поєднанні з заняттями з розвитку пам'яті, уяви, сприймання, логічного нестандартного мислення, які проходять у вигляді ігор-занять, спостережень та "мандрівок".

Опираючись на сензитивний період до засвоєння дошкільниками лінгвістичних знань, на мовну чутливість, емоційне сприймання навколишнього середовища, розроблені методичні прийоми, які спрямовані на засвоєння інформації через відповідні сенсорні канали. Є. Тихеева писала, що лінгвістичне та сенсорне виховання повинні йти паралельно, доповнювати *один одного*. У "Перлинках" пропонується одну і ту ж саму тему розкривати, розширювати її протягом одного тижня, в різних видах

діяльності дошкільників. Обов'язкова умова: знайомство дітей з темою повинно починатися з її динамічної ноти – пісеньки, гри, забавлянки, гумору, загадки...

Ураховуючи, що дошкільники – це маленькі дослідники, експериментатори, процес пізнання будується на емоційному залученні дитини до діяльності, яка відповідає її психологічним та віковим особливостям (грі, спілкуванню з дорослими, однолітками, експериментуванню).

Для проведення ігор-занять, пропонуються сценарні варіанти занять, якими можна імпровізувати. Це надає можливість вихователю, психологу швидко, вірно оцінювати ситуацію, виходити за рамки вже запланованого, гнучко керувати міркуваннями дітей, спрямовувати їх думки, а це суттєво підвищує розвиваючий ефект навчання. Саме тому вихователю, психологу пред'являються високі вимоги, щодо професійних знань, артистизму, здатності імпровізувати. Саме від останнього залежить успіх заняття.

Всі заняття проходять у вигляді гри, тому що це ініціативна мова дитини, без тиску, це акцент на дитяче "хочу". Гра "пом'якшує" навчальну задачу, робить її м'якою, живою, яскравою, та привабливою.

Враховуючи наочно-образний характер мислення дошкільників, були вибрані образні, наочні способи подавання тем на заняттях: молодші дошкільники беруть інформацію цілісно, узагальнено, образно на позитивно-емоційному тлі, а старшим дошкільникам пропонується робити акцент на деталях, більше мислити, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, розглядати предмет, явища багатоаспектно. Таким чином, навчальний матеріал подається та будується від узагальнених, образних форм до більш детальних, поширених через проблемні, невизначені ситуації.

Структура програми "Перлинки"

Розмежування блоків умовне, тому що вони взаємопов'язані. Для кожного блоку розроблені певні методи роботи з дітьми.

I. блок – спілкування

- метод управління комунікативною функцією мовлення;
- метод збагачення лексичного запасу;
- метод виділення багатосторонніх властивостей, якостей предметів, явищ довкілля.

II. блок – багатоканальне сприймання та уява.

- метод багатоканального сприймання слів, предметів та явищ довкілля;
- метод стимулювання та розвитку уяви;
- метод матеріалізації цілеполагання та мрії;
- метод розвитку тактильної чутливості та уяви.

III. блок – розвиток особистості та індивідуальності дошкільника в процесі пізнання

- метод розвитку самоконтролю;
- метод сприймання індивідуальних якостей літературних героїв;
- метод матеріалізації процесу мислення.

Організаційні форми: гра, спостереження, прогулянки, заняття-ігри.

Форма роботи – орієнтація на індивідуалізацію навчального процесу, тому що індивідуальний підхід стимулює пізнавальну активність, розвиває пізнавальні функції.

Підхід до подання інформації – комплексний, в якому поєднуються слово, дія, музика, колір, тобто дитина сприймає багато сенсорну інформацію. Саме це сприяє наочному, образному сприйняттю тем, а це в свою чергу розвиває багатоканальне, цілісне сприйняття довкілля.

Позиція вихователя (психолога):

1. Дитина – суб'єкт пізнання.
2. Всі діти здатні до навчання і роблять це легко, вільно, використовуючи свою сенсорну, репрезентативну програму (візуальна, аудіювальна, кінестетична).
3. Всі діти легко навчаються в рамках своєї провідної діяльності – гри. Гра – вид активності дошкільників, тому вона

використовується як приваблива "обгортка", в яку загортається навчальний процес. Тому, провідний метод – ігровий.

4. Для ефективного вирішення поставлених задач визначається партнерська позиція вихователя (психолога) з дитиною, де вихователь (психолог) включається в ту ж діяльність, що і дитина.

5. Вихователь (психолог) виконує в навчальному процесі ролі, які гнучко змінює:

- роль "Знайки" ("Я знаю і навчу тебе");
- роль "Вагайки" – людини, що сумнівається ("Підкажи мені, як треба "так" чи "так");
- роль "Невмійки" ("Навчи мене, дитино!").



схема партнерської позиції

Педагогічні прийоми: показ, пояснення, порівняння, створення пошукових ситуацій, активізація дитячого досвіду.

Отже, розвиток пізнавальної активності визначається психологічними та педагогічними умовами, в яких знаходиться дитина.

Визначальні умови у формуванні пізнавальної активності:

- забезпечити емоційне благополуччя кожній дитині в навчальному процесі;
- індивідуалізація, диференціація процесу навчання з урахуванням

інтересів кожної дитини;

- орієнтація на "зону ближчого розвитку" кожної дитини;
- варіативність форм методів навчання;
- підвищення пізнавальної активності дошкільників є інтегрування різних видів діяльності у процесі навчання.

Методи. Методи розроблені з урахуванням принципу єдності та гармонійного розвитку усіх сфер життєдіяльності дошкільників.

Запропонована програма методів розвитку пізнавальної активності та індивідуальності дошкільників має особливості:

- індивідуальний підхід у розкритті індивідуальності особистості, її творчих можливостей;
- пізнавальні функції набувають нову якість — довільність, спрямованість, керованість;
- гра + практична дія + емоційна включеність $\Rightarrow$ підвищують інтелектуальну активність дітей;
- усі методи матеріалізовані та взаємопов'язані;
- програма методів адаптована віковим особливостям та психологічним новоутворенням, які виникають на кожному віковому періоді дошкільного дитинства.

Розроблені методи спрямовані на розвиток самостійних, практичних активних дій дитини, на розвиток індивідуальних якостей дитячої особистості.

Вимоги до наочності:

- наочний матеріал повинен викликати зацікавленість, допитливість пізнавальний інтерес до діяльності. Відомо, що зацікавленість, пізнавальний інтерес підвищують працездатність, і як правило, збільшують пізнавальну активність. "Інтерес — важливий мотив людської діяльності, активізує усі психічні процеси, функції і в результаті діяльність стає більш активною, бадьорою", — писав дослідник Л. Гордон;

- наочний матеріал повинен мати динамічні характеристики, бути

загадковим для дитини, але з елементом підказки, щоб дитина мала упевненість у своїх силах, у тому, що є можливість виконати поставлені завдання. Це в свою чергу; позитивно впливає на формування дитячої самооцінки;

- наочний матеріал повинен відповідати природі дитини, бути яскравим доступним;

- Педагог між дитиною і дидактичним матеріалом виступає в ролі, "містка".

К.Д. Ушинський писав: "Якщо дитина мовчить, покажіть їй картинку і вона почне говорити", тому, щоб активізувати пізнавальну активність на заняттях з рідного мовлення, необхідно використовувати наочні моделі, які посилюють, підвищують рівень засвоєння знань, умінь, навичок. Наочні моделі дають більше узагальнюючих конкретних знань про предмети, явища, які вивчаються. Застосування візуальних способів навчання, дають високі результати за умови єдності наочності та слова педагога, які спрямовують увагу, мислення дітей на головне, вчать виділяти суттєве. На використанні наочних моделей будуються нові сучасні методи навчання.

Рекомендації практичним психологам та вихователям щодо реалізації програми "Перлинки"

- "Перлинки" можна використовувати, як комплексно, так і порційно, з урахуванням специфіки роботи дитячого закладу, а також у гуртковій роботі з дітьми;

- системність – необхідно гнучко розподіляти зміст протягом дня. Спеціально організовані ігри-заняття проводяться у першій половині дня, а ігри-спостереження, бесіди, читання книжок, вивчення прислів'їв та приказок, екскурсії, здійснюються на прогулянках та в другій половині дня. Робота може здійснюватися, як у певний день тижня, так і один два рази на тиждень або тематично (з інтервалом один тиждень);

- інтегрування. Це можуть бути самостійні заняття або бути складовою частиною іншого заняття, наприклад, музичного, ОТМ, читання

художньої літератури тощо;

- Робота проводиться протягом навчального року.

Рекомендації практичним психологам та вихователям щодо роботи з батьками

— Батьківські збори – розповідь про проблему, яка пов'язана з розвитком дитячої допитливості, про індивідуальні вікові особливості дошкільників, про сучасні вимоги до інтелектуального, особистісного розвитку дошкільника;

— консультації: "Мій Пізнайко", "Чому зникає дитяча допитливість?", "Як навчити дитину пізнавати довкілля", "Розвиток свідомості у дошкільному віці", "Роль слова в пізнанні"...

— індивідуальні консультації, бесіди;

— тренінги: "Слово – установка", "Чарівні слова і психотерапія", "Слова любові", "Органи відчуттів – засоби пізнання світу"...

— круглі столи: "Що я знаю про свою дитину", "Мама + дитина – разом пізнаємо світ"...

— диспути: "Чи потрібно розвивати пізнавальну активність дитини?"...

Інструментарій програми "Перлинки"

Методи активізації пізнавальної активності дошкільників

<i>Вік дітей</i>	<i>Методи</i>	<i>Реалізація</i>
Четвертий рік життя:	1. управління комунікативною функцією мовлення; 2. виділення багатосторонніх	д/г "Чарівні пташки" д/г "Добре – погано"

<i>Вік дітей</i>	<i>Методи</i>	<i>Реалізація</i>
	властивостей, якостей предметів, явищ довкілля.	
П'ятий рік життя:	3. збагачення лексичного запасу; 4. матеріалізація цілеполагання та мрії; 5. багатоканальне сприймання слів, предметів та явищ довкілля.	д/г "Країна слів" д/г "Шлях до мрії" д/г "Чарівна квітка"
Шостий рік життя:	6. стимулювання та розвитку уяви; 7. розвитку самоконтролю; 8. матеріалізації процесу мислення; 9. сприймання індивідуальних якостей літературних героїв; 10. розвитку тактильної чутливості та уяви.	д/г "Вгадай слово за малюнками" д/г "Як я працював" д/г "Думки" д/г "Незвичайні портрети" д/г "Веселі хмаринки"

2.2. Практичні методи розвитку пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності дітей дошкільного віку

Методи навчання за програмою "Перлинки"

Метод № 1. Управління комунікативною функцією мовлення молодших дошкільників

Дидактична гра "Чарівні пташки"

Мета гри: – організувати планомірну, цілеспрямовану діалогічну, монологічну процедуру мовлення;

- розширити лексичний запас слів;
- показати дітям матеріалізований образ слова.

Використаний матеріал: трафарети різних птахів за формою, кольором, розміром; шкатулка – "дім птахів".

Попередня робота: – спостереження за птахами на прогулянках;

- знайомство з прислів'ями про слова;
- рухливі ігри, наприклад, "Пташки та зернятка" та ін.

Хід гри:

Дітям пояснюють: "Слова схожі на птахів – вони вміють літати і допомагають людям спілкуватися. От і зараз до вас прилетять різні пташки-слова. Передавайте їх один одному по колу, називаючи слова привітання, а потім по черзі спробуйте розповісти фрагменти знайомої вам казки".

А тепер уявіть, що ви на лісній галявині. Скажіть, яке повітря ви відчуваєте і передавайте пташку-слово по колу. А тепер скажіть, які звуки можна почути в лісі. Добре діти. Даваймо пригадаємо казку "Колобок", яких звірів зустрів головний герой у лісі.

До кожного звіра дитина добирає слово, яке відповідає на питання "який?" "яка?" "яке?" і кладе слово-пташку біля звіра.

Коли діти виконали завдання треба звернути їх увагу на те, скільки слів можна назвати для характеристики певного звіра.

II варіант.

Діти сидять по колу. До них прилітає "слово-пташка" і просить розповісти знайому казку. Пташка сідає на долоні дитини і дитина починає розповідати казку. Дитина говорить 2 – 3 речення і передає пташку своєму сусідові. Отримавши пташку, дитина продовжує казку (2 – 3 речення). Так, по колу, діти до кінця розповідають казку. Пташка дякує дітям і відлітає до свого "дому-шкатулки".

Гра дозволяє:

- 1) включити усіх дітей в навчальний процес;
- 2) активізувати, стимулювати мовленнєву діяльність;
- 3) управляти процесом розвитку діалогічного, монологічного мовлення;
- 4) збагачувати словниковий запас кожної дитини;
- 5) побачити матеріалізований образ слова;
- 6) викликати позитивні емоції до запропонованого завдання;
- 7) розвивати мислення дитини.

Цей вид роботи застосовується з дітьми четвертого року життя, протягом усього навчального року.

Наочність: "пташки-слова".



Метод № 2. Виділення багатосторонніх властивостей, якостей предметів та явищ довкілля

Дидактична гра "Добре – погано"

Мета гри: – спланувати активність, довільну увагу;
– показати неоднозначність предметів, явищ;

– розширити знання дітей про предмет, явища через кольорове сприймання;

Використаний матеріал: Коло, у вигляді медалі, яке розфарбоване з однієї сторони у "теплі", світлі кольори, а з другої – у "холодні" темні. На стрічку прикріплюється предметна, сюжетна картинка, або картинка з зображенням природних явищ.

Попередня робота: – знайомство з "теплыми", "холодними" кольорами;

– розглядання сюжетних картин про часи року;

– дидактичні ігри: "Добери колір до слова", "Добери колір до картинки", "Покажи свій настій кольором", "Назви "теплі", "холодні" слова";

– малювання, ліплення, конструювання.

Хід гри:

"Діти, подивіться на цю медальку. З однієї сторони "живуть" теплі кольори, а з другої – "холодні", назвіть їх. На стрічці є картинка (м'яч). Роздивіться уважно і скажіть, що ви бачите. Потім, по черзі, передайте медальку по колу і розкажіть все про зображений предмет, що підходить до – "гарно", повернув медальку до себе "теплыми", світлими кольорами, а потім, все, що підходить до "погано", повернув медальку до себе "холодними", темними кольорами. Після цього, передавайте медальку своєму сусіду, який продовжує розповідати.

Головна умова: не можна повторювати почуте.

Картинки на стрічці "медальки" міняються один раз у тиждень. "Медалька" повинна знаходитись протягом усього дня у доступному для дітей місці.

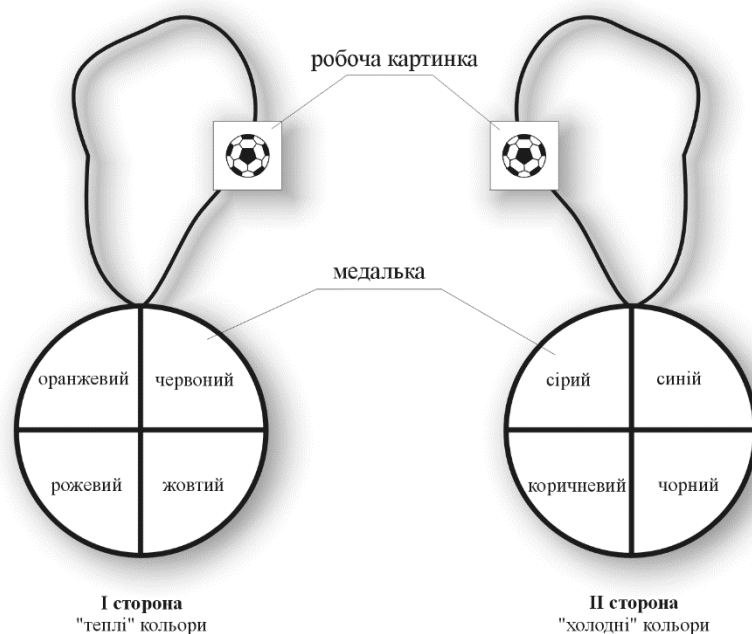
Гра дозволяє:

- 1) активізувати сенсорику дітей;
- 2) збагачувати, розширювати знання через кольорове сприймання;
- 3) розвивати довільну увагу, самоконтроль;

- 4) показати неоднозначність предметів, явищ;
- 5) активізувати розумові дії та мислительні операції;
- 6) спрямувати мислительну діяльність на розуміння предметів, явищ об'єктивного світу, його закономірностей;
- 7) розвивати аналітично-синтетичну діяльність у пізнанні.

Цей вид роботи застосовується з дітьми четвертого року життя протягом усього навчального року. З віком кольоровий спектр розширюється за Програмою.

Наочність: "Кольорова медалька".



Метод № 3. Збагачення лексичного запасу

Дидактична гра "Країна слів"

Мета гри:— цілеспрямовано, послідовно збагачувати лексичний запас слів;

- розвивати словникову активність;
- розвивати вміння дітей точно, детально висловлювати свої думки за допомогою синонімічного ряду;

– розробити наочні моделі щодо роботи з антонімами, синонімами, багатозначними словами, паліндромами.

Використаний матеріал: схема "Країна слів", "Будинок" слів – наочна модель, яка знайомить дітей з лексико-семантичними розрядами слів. (Будинки відображають основні характеристики даної групи слів. У кожного будиночка є своє "ім'я-назва" – "Будинок дружніх слів" (синоніми), "Будинок протилежностей" (антоніми), "Будинок слів-фокусників" (омоніми), "Будинок слів-акробатів" (паліндроми) і символи, що віддзеркалюють зміст слів, які "проживають" у ньому. Кожний будиночок зроблено окремо, що дозволяє проводити заняття з розвитку мовлення як із кожним розрядом слів окремо (засвоєння значень та семантичних відтінків), так і з усіма разом (підведення підсумків). Будинок – це наочне приладдя, на яке кріпляться картки з робочим матеріалом (словами і картинками), що дозволяє задіяти в процесі навчання дошкільників всі канали сприймання (аудіальний, візуальний, кінестетичний) і засвоювати знання в практичних діях.

Попередня робота: – дидактична гра "Навпаки";

– знайомство з прислів'ями, приказками, висловами про слово, про рідну мову;

– заучування, придумування загадок про предмети та явища.

Хід гри:

Дітям говорять: "Діти, сьогодні ми вирушаємо у незвичайну подорож – у Країну слів. В цій країні багато красивих, загадкових замків, які будуть пропонувати нам різноманітні ігри". (Діти уважно розглядають схему Країни слів). В цій країні в різних замках живуть слова-чарівники. Першим у нашій подорожі нас зустрічає замок, в якому живуть слова, що постійно сперечаються. Подивіться уважно на цей замок, зверніть увагу на його символи, що можна про нього сказати. Так, це будинок протилежностей і ми пограємо в гру, яка називається "Слова-сперечальники".

Гра "Слова-сперечальники"

Мета гри: вчити дітей добирати слова протилежні за змістом.

Наочний матеріал: "Будинок протилежностей", набір карток із словами або картинками.

Хід гри: педагог називає слово дитині і просить сказати слово навпаки і добрати картинки до цих слів.

Потім дітям пропонується скласти речення, маленьке оповідання, казку, віршик, в яких використовуються дані слова, або намалювати свої малюнки до обраних пар слів, або "перефотографувати візерунок" будь-якого слова, тобто передрукувати його за зразком.

Далі йде знайомство зі словами, що живуть у будинку "Дружніх слів". Дітям пропонується пограти в гру "Скажи по-іншому".

Гра "Скажи по-іншому"

Мета гри: вчити дітей добирати слова близькі за змістом.

Наочний матеріал: "Будинок дружніх слів", набір карток із словами або картинками.

Хід гри: педагог називає слово дитині і просить сказати його по-іншому. Потім дитина добирає картинки (хто вміє читати – слова) і "заселяє поверхи" будинку цього слова.

Потім дітям пропонується скласти речення або маленьке оповідання, казку, в яких використовуються дані слова (можна використовувати елементи психогімнастики).

Далі наш шлях йде до замку, "Слів-фокусників", або їх називають багатоликі слова. Уважно роздивіться символи цього замку. Що цікавого ви тут бачите? Зараз ми з вами пограємо у гру.

Гра "Багатоликі слова"

Мета гри: вчити дітей розуміти і розрізняти значення слів у певному контексті, які мають однакове написання.

Наочний матеріал: "Будинок слів-фокусників", набір карток із словами або картинками.

Хід гри: педагог називає слово дитині і просить дібрати до нього картки-картинки з відповідними значеннями. Потім запропонувати дітям пригадати подібні слова і зробити до них малюнки. Для більшого усвідомлення педагог пояснює, що у слова може бути багато "облич", багато масок. Ці слова люблять маскуватись.

Потім дітям пропонується скласти словосполучення, речення, маленьке оповідання, казку, віршик, в яких використовуються дані слова.

Молодці. Тепер ми підійшли до замку, де живуть зовсім незвичайні слова, замку "Слів-акробатів". Вони самі великі чарівники. Здогадайтеся, чому? Якщо вам буде важко – підказка знаходиться на замку. Дітям пропонується прочитати (якщо вміють) слова, що живуть в будинку в різних напрямках (справа наліво та зліва направо). Якщо діти не вміють читати, то їм пропонується уважно прослухати кожний звук і вгадати, яке слово вони почули.

Гра "Слова - акробати"

Мета гри: вчити дітей розуміти, що є слова, які читаються у різному напрямку, але зберігають своє звукове та смислове оформлення; розвивати фонематичний слух та розумові дії.

Наочний матеріал: "Будинок слів-акробатів", набір карток із словами або картинками.

Хід гри: педагог називає слово дитині і просить прочитати його в зворотному напрямку, якщо дитина не вміє читати, то вона сприймає на слух. До почутих слів добираються відповідні картинки.

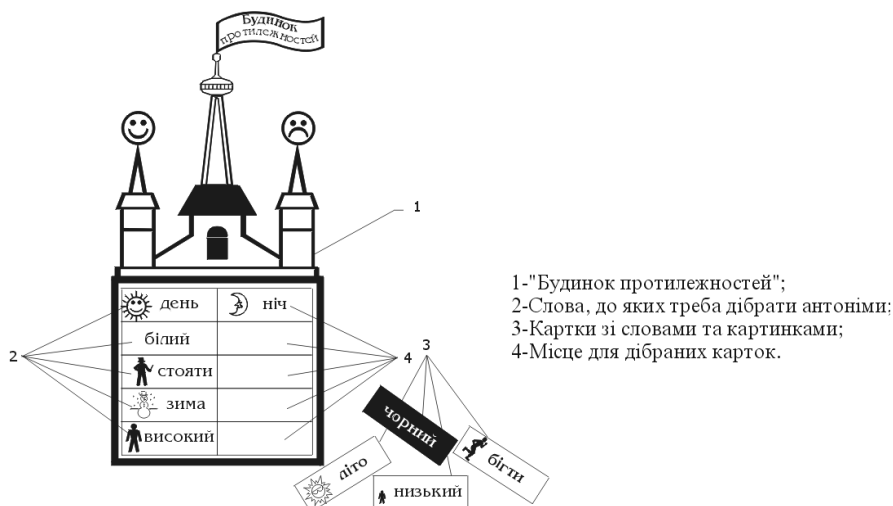
Гра дозволяє:

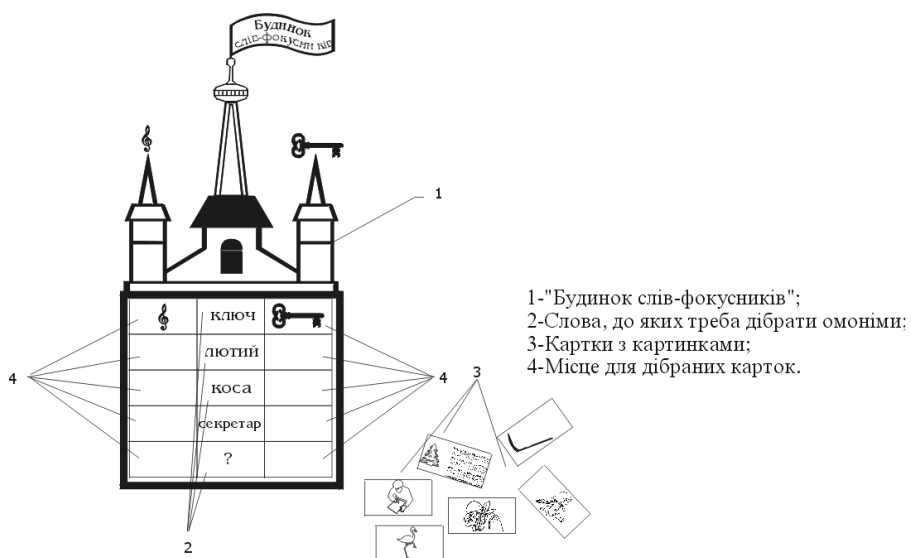
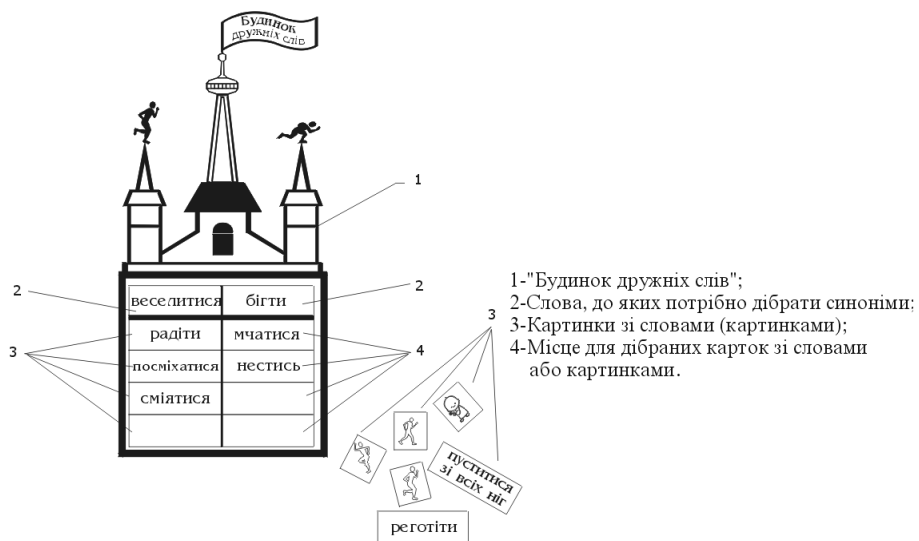
- 1) вчити дітей диференціювати слова за ознакою протилежностей;
- 2) вчити дітей добирати слова протилежні за змістом;
- 3) вчити добирати слова близькі за змістом;
- 4) за допомогою синонімів деталізувати мовлення;
- 5) розуміти, розрізняти значення слів, які у певному контексті мають однакове написання;

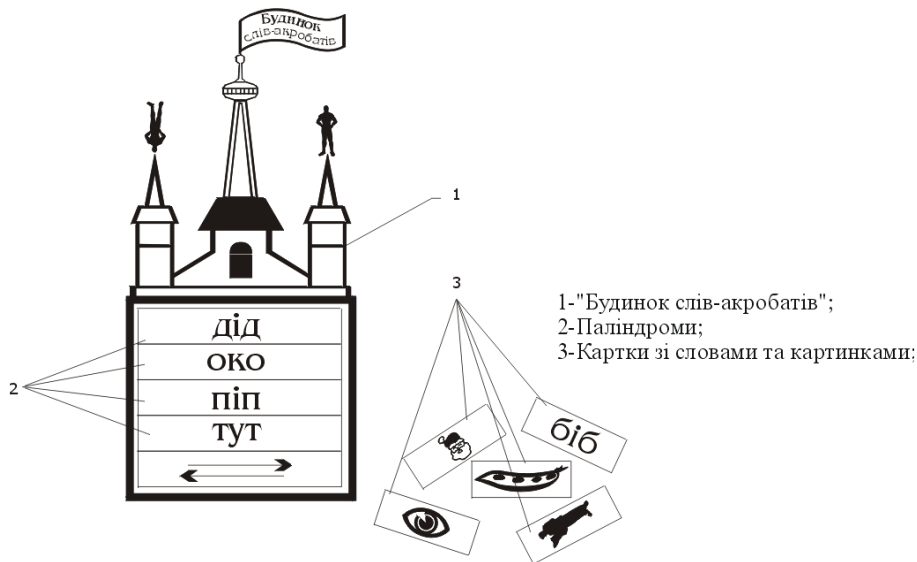
- 6) розвивати фонематичний слух;
- 7) розширювати здібності до розумових дій (аналіз та синтез);
- 8) наочно показати дітям у символіці країну слів і окремо лексико-семантичні розряди слів;
- 9) активізувати репрезентативні системи (залучити до роботи аудіалів, візуалів, кінестетів);
- 10) розвивати мовленнєву активність;
- 11) розвивати свідоме використання слів у мовленні;
- 12) через дії розширити словниковий запас.

Цей вид роботи застосовується з дітьми п'ятого року життя протягом усього навчального року. З віком зміст та насичення будинків ускладнюється, збагачується.

Наочність: Країна слів, "Будинок протилежностей", "Будинок дружніх слів", "Будинок багатоліких слів", "Будинок слів-акробатів".







Метод № 4. Матеріалізації цілеполагання та мрії

Дидактична гра "Шлях до мрії"

Мета гри:— сформувати позитивний образ дитячого "Я";

— розвивати почуття самоконтролю;

— наочно показати інтелектуальний зріст дитини,

— матеріалізувати мету, мрію через дію – малюнок.

Використаний матеріал: індивідуальні картки на кожну дитину (17 х 17) з завданнями, які виконують діти за допомогою батьків.

I сторона. Дитина малює свою мрію: "Ким я хочу бути", або "Яким я хочу бути" з правого боку картки. Остання частина картки має вигляд графіку, де по горизонтальній лінії, цифрами відмічається порядковий номер заняття, а по вертикалі – "сходинок", які ведуть до мрії і дорівнюють кількості занять.

II сторона. Картка поділена на шість рівних прямокутників з завданнями, які дитина має виконати:

1 прямокутник – "напиши" своє ім'я по крапкам;

2 прямокутник – намалюй стільки сердець, скільки тобі рочків;
3 прямокутник – намалюй улюблену іграшку;
4 прямокутник – розмалюй коло своїм улюбленим кольором;
5 прямокутник – намалюй свою сім'ю;
6 прямокутник – намалюй свою улюблену казку або казкових героїв, які тобі подобаються.

Попередня робота: знайомство з професіями; екскурсії на виробництва; читання художньої літератури, бесіди "Ким хочу бути".

Хід гри:

Дітям пояснюють: "Якщо хочеш, щоб здійснилась твоя мрія, треба старанно виконати завдання (полічити, скласти фігурку, намалювати, розповісти казку). Після того, як все зробиш, візьми свою картку і подумай, "Як швидко, правильно я виконував завдання?" і на першій стороні, там де намальована мрія, на горизонтальній лінії, знайди порядковий номер сьогоднішнього заняття, а на вертикальній лінії – "сходинок", яка відповідає номеру заняття. На їх пересіченні поставити крапку, якщо вважаєш, що працював добре, а якщо незадоволений своїми досягненнями, то крапку ставити треба на попередній сходинці.

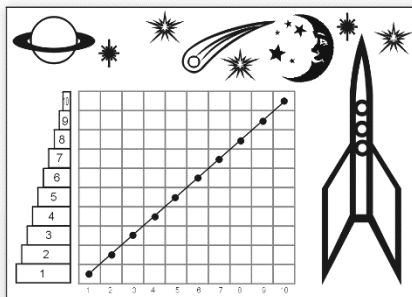
Гра дозволяє:

- 1) сформувати позитивну самооцінку дошкільника;
- 2) розвивати вольові процеси, інтелектуальні емоції;
- 3) зняти дитячу невизначеність, страх перед майбутнім;
- 4) сприймати своє "Я", як індивідуальність у суспільстві;
- 5) фіксувати ціль уявою, яка робить дії дітей більш цілеспрямованими, обумовлює формування нових якостей дитячої особистості;
- 6) матеріалізувати мрію, як ціль через дію;
- 7) здійснювати свідомо самоконтроль;
- 8) поширювати суб'єктність кожної дитини;

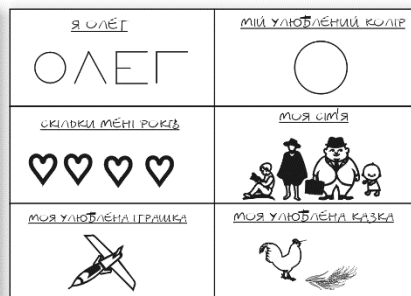
- 9) в уяві синтезувати дитячі почутті у думку;
- 10) будувати свою особистість, розвивати рефлексію;
- 11) пробуджувати енергопотенціал дитини до дій, до думки, як реалізувати свою мрію;
- 12) планувати, прогнозувати дитині свою діяльність.

Цей вид роботи застосовується з дітьми п'ятого року життя протягом усього навчального року.

Наочність: Індивідуальні картки дітей.



I сторона



II сторона

Метод № 5. Багатоканальне сприймання слів, предметів, явищ довкілля

Дидактична гра "Чарівна квітка"

- Мета гри:*
- виділити та показати багатоканальність сприйняття властивостей слів, предметів, явищ в ігровій формі;
 - показати, що слова, предмети, явища мають різні види інформації;
 - показати матеріалізований образ слова;

Використаний матеріал: багатошарова "квітка-слово", де на кожному шарі відображені сенсорні якості конкретного слова, предмета або явища.

Попередня робота: – спостереження за квітами;
– знайомство з прислів'ями про слово.

Хід гри:

Дітям пояснюють: "Слова схожі на квіти, вони можуть "розмовляти", відкривати свої секрети, розповідати про себе. Для того, щоб "квітка-слово" розкрилась, розповіла про себе – треба виконувати усі завдання, що зображені у вигляді малюнку на одному з пелюстків кожного шару.

Діти розглядають квітку (макет), яка стоїть у вазі, беруть її в руки і знаходять завдання на першому шарі.

I шар – на одному з пелюстків написано слово, наприклад, М-О-Р-Е. Діти називають букви, а хто вміє читати – читає його. Якщо діти не знають букв, їх ставлять у проблемну ситуацію по розпізнанню запропонованого їм слова шляхом розвитку фонематичного слуху. Тобто педагог називає окремо, чітко кожний звук, а діти "відгадують", яке слово почули.

II шар – на одній із пелюсток намальовані очі, які відображають зоровий аналізатор як канал сприймання. Дітям пропонують заплющити очі і уявити картини, предмети, пов'язані з морем. Кожному пропонується розповісти про те, що він "побачив". Назвіть кольори, які "товаришують" з морем (кольорове сприймання).

III шар – намальовані вуха, які відображають слуховий аналізатор як канал сприймання. Дітям пропонують послухати звуки, які можна почути на морі, і по черзі розповісти про них.

IV шар – на одній із пелюсток намальований вітер, який відображає кінестетичний аналізатор як канал сприймання. Дітям пропонують відчувати вітерець, його дотик до волосся, шкіри, обличчя тощо.

V шар – намальований ніс, який відображає нюховий аналізатор як канал сприймання. Діти вдихають "морське повітря" і по черзі розповідають, яке воно, чим пахне.

VI шар – намальований язик, який відображає смаковий аналізатор, як канал сприймання. Діти, розкажіть, який смак моря.

VII шар – намальовані радісні, веселі обличчя людей. Дітям пропонують по черзі розповісти про настрій, емоційний стан, чому люди радіють. Психогімнастика (емоції).

VIII шар – центр квітки, де "сидять різні за розміром та кольором "слова-пташки" (трафарети). Дітям пропонують взяти "слово-пташку" і сказати слово, що підходить до теми "море".

"Квіти-слова" можна використовувати для ознайомлення з порами року, доби тощо.

Гра дозволяє:

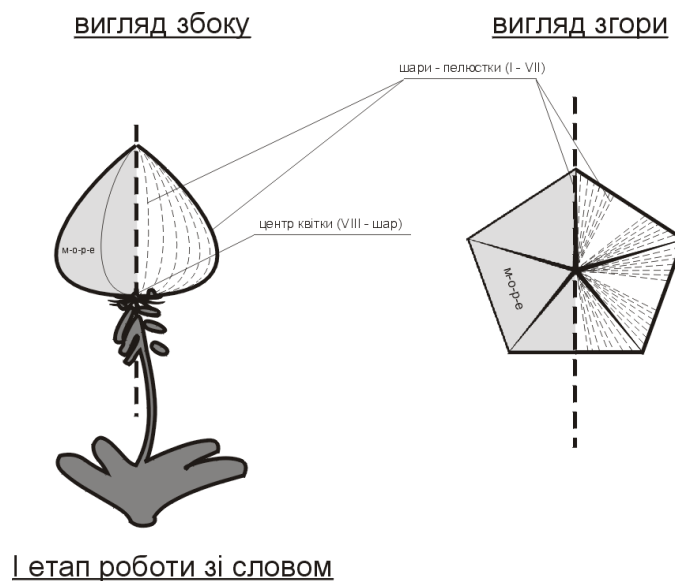
- 1) дитині оволодіти новими перцептивними діями, які дають змогу повніше, диференційованіше сприймати світ;
- 2) одночасно задіяти сенсомоторну, емоційну, мовну сфери;
- 3) паралельно розвивати, збагачувати сенсорний, лінгвістичний досвід дитини;
- 4) розширити індивідуальний багатосенсорний досвід кожної дитини;
- 5) показати матеріальний образ слова;
- 6) активізувати органи чуття для одержання різноманітної

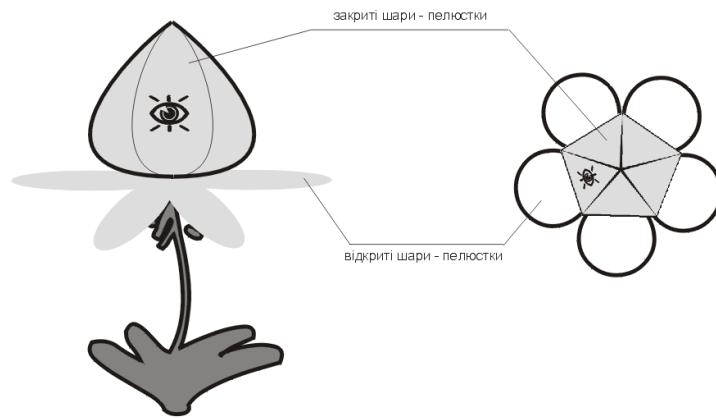
інформації про зовнішні властивості, ознаки предметів, явищ;

- 7) розширити спектр дій, що породжують мисленнєву діяльність;
- 8) підвищити роль мовлення у функціонуванні мислення;
- 9) мисленнєву діяльність пов'язати з практичними діями.

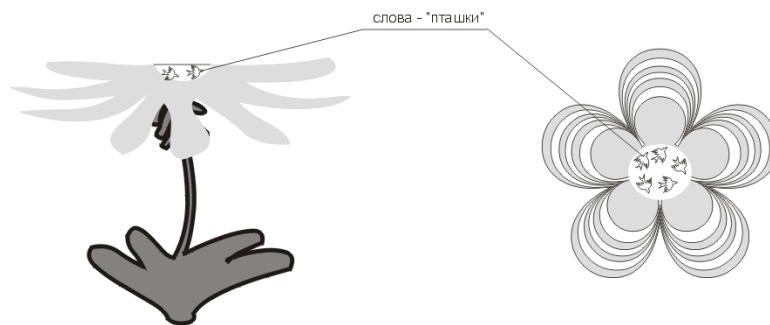
Цей вид роботи застосовується з дітьми п'ятого року життя протягом усього навчального року. "Квіти-слова" повинні знаходитися у доступному для дітей місці, щоб вони (діти) мали змогу з ними гратися, "спілкуватися". На шостому, сьомому році життя йде ускладнення – розглядаються слова з більш абстрактним змістом, наприклад, добро, щастя, любов, мир, війна тощо.

Наочність: "Квітка-слово".





II - VII етапи роботи зі словом



VIII етап роботи зі словом

Метод № 6. Стимулювання та розвиток уяви

Дидактична гра "Відгадай слово за малюнком"

- Мета гри:**
- розвивати монологічне мовлення;
 - стимулювати уяву;
 - показати матеріалізований образ слова;

Використаний матеріал: слово, що представлене у вигляді будівельного матеріалу – "цеглинки". "Цеглинки" – це невелика об'ємна коробочка, прикрашена з зовнішніх та внутрішніх сторін символами або суттєвими ознаками конкретного слова, предмета або явища. У "цеглинки" є віконце-проріз, яке відкривається. Діти можуть заглянути у середину і

розповісти, що вони бачать. Заздалегідь у середину вставляється предметна, сюжетна, абстрактна картинка.

Попередня робота: – спостереження за спорудженнями;

– ігри з конструктором; знайомство з прислів'ями, виразами про мову, слова;

– дидактичні ігри: "Домалюй", "На що схоже...", "Уяви, що ти попав у ліс, у чарівну країну, незаселений острів...", "Що тут сталося".

Хід гри:

Дітям пояснюють: "Слова схожі на будівельний матеріал – цеглинки, з яких будують будинки, заводи, крамниці тощо, а з слів будуються великі, маленькі речення, вірші, твори тощо. Ось, це – цеглинка, вона незвичайна. Треба уважно її розглядіти, зіставити символи на зовнішніх та внутрішніх сторонах і відгадати "ім'я" цього слова. А потім з цим словом придумати маленьке оповідання або казочку. Умова не повторювати почуте".

Діти по черзі беруть "цеглинку", розглядають її, відкривають "віконце" і дивляться, що там є. На зовнішніх сторонах цеглинки намальовані елементи зимового візерунку, елементи сніжинок, лижі тощо. На внутрішній стороні діти бачать різні за розміром невиразні, нечіткі плями, розмиті зелені трикутники, оранжеві овали, сіру пляму, коричневі, чорні, жовті крапки на білому тлі. Зіставляючи побачене, кожна дитина по черзі висловлює свою думку – яке ж це слово? Вислухавши усі відповіді, діти разом роблять висновок, що ім'я цього слова – "ЗИМА". Діти по черзі придумують маленькі оповідання, виходячи з побаченого, за темою, наприклад, "Зима у лісі", "Одного разу зимою", "Що тут сталося" і т.ін. Кожна дитина за бажанням бере цеглинку, дивиться у "віконце" і розповідає. Символи кожний інтерпретує по-своєму, наприклад:

- невиразні, нечіткі лінії – це зимовий візерунок;
- невиразні плями – це сліди птахів або звірів, відбитки опалих гілок тощо;

- розмиті трикутники – ялинки;
- оранжеві овали – лисиця, білочка або загублена рукавичка лісного тощо;
- чорні, жовті, червоні, коричневі крапки – це снігурі, горобці, синички, ворони або камінці, крихти їжі, калина, горішки, шишки і т.ін.;
- сіра пляма – це вовк або стіг трави;
- білий колір – це сніг, снігова галявина.

II варіант.

Зараз ми пограємо у гру "Уяви і скажи, що побачив твій товариш". Діти сидять по колу. Одна дитина бере "цеглинку-слово", відкриває "віконце" і заглядає у середину. Потім чітко, окремими словами називає, перелічує те, що бачить, а інші діти слухають, уявляють і розповідають, який сюжет або картинку побачив їх товариш. Цеглинка передається по колу – кожна дитина дивиться у "віконце" і доповнює або називає те, що не було названо. Одночасно перевіряє себе – чи відповідає його уявлюваний сюжет тому, що він бачить.

Картинки змінюються 1 – 2 рази на тиждень.

Гра дозволяє:

- 1) розвивати, активізувати репродуктивну уяву;
- 2) поширювати поле дитячої уяви, робити його більш індивідуальним;
- 3) управляти розвитком довільної уваги, яка своїм головним компонентом має волю;
- 4) зосереджувати увагу, що сприяє підвищенню чутливості – сенсibiлізації органів чуття (зору, слуху, смаку, нюху, дотику);
- 5) цілеспрямовано, послідовно розвивати внутрішню (інтелектуальну) увагу;

- 6) розвивати уміння аналізувати те, що побачив, почув, та сміло, образно висловлювати свою думку;
- 7) розвивати стійкість уваги (концентрацію);
- 8) занурювати дитину в емоційне переживання сюжету;
- 9) вчити знаходити приховані зв'язки, закономірності та по невизначеним окремим ознакам уявляти цілісні сюжети;
- 10) за мінімальною інформацією робити висновки;
- 11) через мовлення розвивати уяву;
- 12) поглибити почуття самоконтролю;
- 13) побачити матеріальний образ слова.

Цей вид роботи застосовується з дітьми шостого року життя протягом усього навчального року. Його можна використовувати при знайомстві з порами року, частинами доби, при складанні оповідань з власного досвіду, за картиною. "Цеглинки" повинні знаходитись у доступному для дітей місці, щоб вони мали змогу їх брати і включати до своїх ігор.

Ускладнення: з віком, власним досвідом діти самі добирають малюнки, символи до певних слів або добирають до них абстрактні картинки, кольори. Також діти працюють з такими словами, як добро, мир, дружба, радість, сум тощо та імагінативними словами.

Наочність: "Цеглинка-слово"



Розмір: лицева сторона – прямокутник – 14х6 см
 бокова сторона – квадрат – 6х6 см

Метод № 7. Розвиток самоконтролю

Дидактична гра "Як я працював"

Мета гри: – сформувати психологічну, емоційно-вольову готовність до навчання;

- розвивати самосвідомість, самопізнання;
- розвивати довільні дії;
- знайти матеріалізований образ самоконтролю.

Використаний матеріал: Два кола на кожну дитину, які виготовлені з прозорого паперу, які між собою однакові за розміром. Перше коло – символ особистості дитини, у середині якого зображена літера "Я". Друге коло – символ навчання, пізнання, у середині зображена книжка.

Попередня робота: бесіди про школу, екскурсії до школи.

Хід гри:

"Після того, як ви виконаєте усі завдання (лічба, малювання, розповідь казки тощо), спробуйте оцінити себе, свої досягнення, дії за допомогою цих чарівних кіл. Перше коло – це ти, друге – це ті завдання, що треба виконати. Якщо ти оцінив свої дії, себе на "добре" – поєднай кола між собою (метод накладання). Якщо оцінив себе на "не дуже добре" – поєднай кола наполовину, якщо "погано" – ледь з'єднай їх. Дайте відповідь, чому саме так ти себе оцінив.

Гра дозволяє:

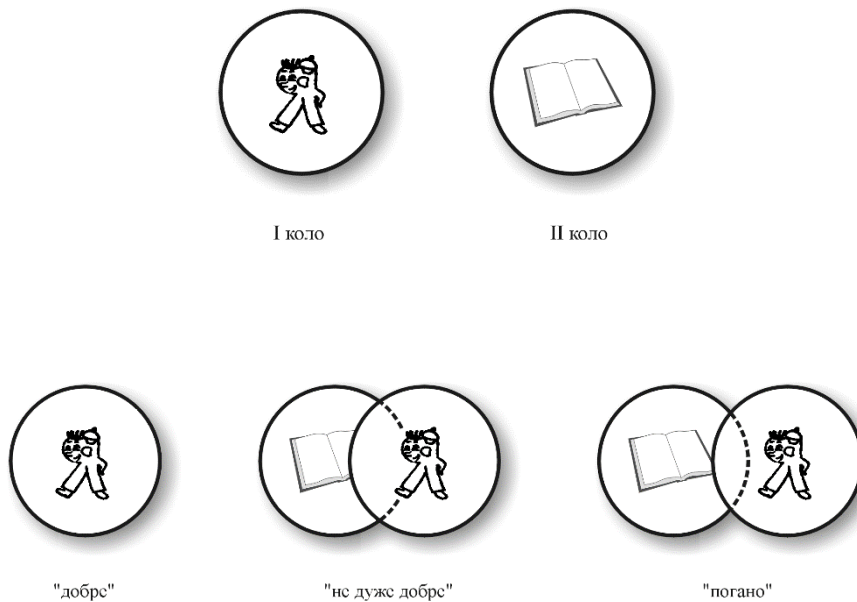
- 1) вчити об'єктивно оцінювати себе, аналізувати свої досягнення;
- 2) розвивати довільні дії, які характеризуються цілеспрямованістю,

організованістю;

- 3) розвивати самосвідомість, самопізнання;
- 4) розвивати волюві зусилля у навчанні;
- 5) через мовлення розвивати довільні рухи, дії;
- 6) розвивати вміння міркувати, порівнювати, робити висновки;
- 7) підвищити внутрішню мотивацію до пізнання;
- 8) формувати самовладання, самостійність, ініціативність, дійову активність,
- 9) показати матеріалізований образ самоконтролю.

Цей вид роботи застосовується з дітьми шостого року життя протягом усього навчального року

Наочність: "кола самоконтролю".



Метод № 8. Матеріалізація процесу мислення

Дидактична гра "Думки"

Мета гри: – активізувати мовлення, розумові дії;

– розвивати уяву, свідоме відношення до своїх думок;

– дійти висновку про єдність мислення з вчинком;

– показати матеріалізований образ розумових дій.

Використаний матеріал. Думки представлені у вигляді різних маленьких чоловічків, які виглядають зі своєї блакитної хмаринки. У кожного своє обличчя: веселе, сумне, нерозумне, мудре, здивоване, хитре, кумедне, добре, зле, чудернацьке, замислене, агресивне, спокійне, пустотливе, обличчя, що має сумнів, вагається.

Попередня робота: – спостереження за птахами, тваринами. Бесіда "Про що вони думають?", "Про що говорять?";

– розглядання сюжетних картинок та їх "озвучування";

– бесіди за темою: "Про що мріє розірвана книжка?", "Чому сумує горобчик на засніженому дереві?"

– знайомство з прислів'ями про вчинки, думки.

Хід гри:

Дітям поясняють: "Сьогодні до нас прилетять незвичайні хмаринки, на яких живуть дивовижні мешканці, а які, ви здогадаєтесь, якщо будете уважні. Я скажу тихо-тихо, по літерам, це слово".

Дорослий називає чітко кожен літеру (Д-У-М-К-И). Діти беруть у руки цеглинку-слово, і якщо вміють читати, читають "ім'я", яке написано на цеглинці (ДУМКИ). Потім відкривають "віконце", а з нього "вилітають" до дітей різні за формою, розміром блакитні хмаринки, з яких виглядають різні обличчя. Кожна дитина "ловить" хмаринку, розглядає її і говорить, яка ж думка "живе" на хмаринці: весела, сумна (діти показують психогімнастику). Питання до дітей: "Поміркуйте і скажіть, які думки прилітають до добрих

людей? Що думає про людей природа? Про що думає зірвана квітка, зламана іграшка і який у них настрій?" Покажіть їх настрої кольором. А зараз ми зробимо "фотографію" добрих вчинків і добрих, веселих думок (колективна робота). Діти підходять до столу, на якому лежать великий білий папір, фарби, олівці, клей, пензлики, фломастери. Кожна дитина бере свій улюблений кольоровий фломастер, обводить на папері свою долоню – символ дії, вчинку, а поряд приклеює веселу думку на хмаринці. Потім по черзі діти говорять знайомі прислів'я про думки та вчинки людей.

Гра дозволяє:

- 1) розвивати уяву, розумові дії;
- 2) вчити свідомо "спілкуватися" з своїми думками;
- 3) розвивати почуття емпатії;
- 4) розвивати монологічне мовлення;
- 5) розвивати вміння міркувати, робити умовисновки;
- 6) показати матеріалізований образ процесу мислення.

Цей вид роботи застосовується з дітьми сьомого року життя протягом усього навчального року.

Ускладнення: до сюжетних, предметних, абстрактних картинок діти підбирають колір, музику.

Наочність: "Думки"



Метод № 9. Сприймання індивідуальних якостей героїв літературних творів

Дидактична гра "Портрети"

Мета гри: – вчити зосереджуватися над причинами вчинків та їх наслідками;

- розвивати внутрішнє мовлення;
- наочно показати дію слів на внутрішній стан.

Використаний матеріал. Портрет казкового героя (Баба-Яга). З першої сторони герой зображений брудним, злим, жахливим, а з другого – добрим, охайним, лагідним.

- Попередня робота:*
- читання оповідань, казок;
 - розглядання проблемних моральних ситуацій: "Як би я вчинив?", "Як допомогти?";
 - знайомство з прислів'ями про добро, мир, людські якості;

Хід гри:

Сьогодні ви – чарівники, а помічниками будуть чарівні слова, які допоможуть погане зробити гарним, сумне – веселим. Умова: щоб чудо відбулось, цього треба дуже захотіти і постаратися.

Дітям пропонують відгадати загадку про ліс, потім послухати "лісову музику" і сказати, що кожен почув, побачив – про що музика "розповіла". Діти пригадують казкових героїв, які мешкають у лісовій хащі і відповідають на питання: "Чому Баба-Яга сердита, підспудна" (показують портрет Баби-Яги). "Для того, щоб вона стала доброю, чесною, ніжною, давайте, діти, подаруємо їй добрі, теплі, світлі слова, які полетять до неї в ліс і зроблять чудо". "Сядьте напроти портрета Баби-Яги, заплющити очі і голосно, чітко скажіть "тепле", "лагідне" слово, уявляючи, як воно "летить" у лісову хащу, до бабусі, через поля, гори, міста, луги". У цей час, педагог непомітно перевертає портрет іншою стороною до дітей. Діти відкривають очі, а перед ними портрет лагідної, охайної бабусі. "Ось, бачите, що можуть зробити добрі, лагідні слова".

Гра дозволяє:

- 1) вчити формулювати думки та чітко їх висловлювати;
- 2) вчити замислюватися над причинами, наслідками вчинків, розуміти вплив думок на поведінку;
- 3) вчити бачити позитивне, навіть у негативному;
- 4) активізувати внутрішнє мовлення, яке виступає засобом формування, функціонування внутрішніх розумових дій;
- 5) зосереджувати уважність на моральних якостях;
- 6) наочно побачити дію слів на емоційний стан, внутрішнє відчуття;
- 7) розкрити суть того, що осмислюється за допомогою наочності, мовленнєвої діяльності;
- 8) удосконалювати сприймання;
- 9) сформувати бажання допомогти іншим стати краще, ніж є;
- 10) поглибити аналіз, синтез процесу мислення.

Цей вид роботи застосовується з дітьми сьомого року життя протягом усього навчального року.

Наочність: Портрет казкового або літературного героя.



перша сторона



друга сторона

Метод № 10. Розширення тактильної чутливості та відтворюючої уяви
Дидактична гра "Веселі хмаринки"

Мета гри:

- організувати цілеспрямовану процедуру розвитку довільної пам'яті, уваги;
- розвивати тактильні відчуття, та відтворювальну уяву;
- розвивати аналітичні операції розумових дій;
- розширити спектр практичних дій;
- активізувати, поглибити почуття самоконтролю;
- викликати інтерес до процесу читання;

– наочно показати процес з'єднання літер при читанні.

Використаний матеріал: картонні хмаринки схожі на різні літери, зроблені з 2-х половинок. У невеликий проріз кладуть заздалегідь приготовлені картонні краплинки. На кожній краплі наклеєна літера з наждачного паперу, яка закрита тоненьким блакитним папером. Дошка, з наклеєними літерами, де поряд з кожною літерою є гвіздок. Декілька кольорових клубків ниток. Різноманітний матеріал для викладання за зразком: пластилін, кольоровий гнучкий дріт, гудзики, стрічки, горіх, насіння, шнурки.

Попередня робота: – спостереження за небом, хмарами;

– бесіда за темою "На що схожі хмаринки?"

– знайомство з виразами, прислів'ями про мову, слова;

– ігри "Вгадай на дотик", "Розумні пальчики" (пальчиковий театр).

Хід гри:

Дітям пояснюють: "Сьогодні у нас у гостях чарівні-хмаринки. Щоб розгадати їх загадки, нам потрібні помічники – наші пальчики Вони сьогодні будуть працювати (пальчикова гімнастика). Пригадайте хмаринки, за якими ми спостерігали під час прогулянки, у вечорі, і скажіть, на що схожі хмаринки".

До нас прилетіли незвичайні хмаринки, заплющить очі і обстежите хмаринку, на що вона схожа. Так, на літеру "Б". Раптом з неї падають краплі, діти їх ловлять, обмацують рельєфність поверхні, контур, і кажуть яка літера на краплинці. Щоб себе перевірити, треба підняти тонкий папір, який закриває літеру, і подивитися – вгадав, чи ні. Потім треба вибрати матеріал, за допомогою якого можна "перифотografувати" літери (діти самі підбирають для цієї роботи матеріал: пластилін, гудзики, кольорові стрічки, шнурки, гнучкий кольоровий дріт, шляпки від жолудів, палички тощо). А тепер, пригадайте слова, які починаються з цієї літери, або слова, де є така літера.

II варіант

Дидактична гра "Прочитай пальчиками"

На хмаринці наклеєні з наждачного паперу склади, або маленькі слова. Дітям пропонують заплющити очі, взяти хмаринку у руки і прочитати пальчиками, яке слово чи склад "живе" на неї. Після цього пропонують "перифотografувати", тобто зробити за зразком, прочитане.

III варіант

Дидактична гра "Чарівні кольорові доріжки"

Кожна дитина вибирає собі предметну картинку (мак, рак, вікно, дім, ніс, вухо, небо, стіл.), чітко проговорює назву того, що бачить. Потім бере дошку з літерами, вибирає свій улюблений колір ниток і читає це слово за допомогою "чарівної" ниточки проводячи "доріжку" від літери до літери. Дитина дивиться на свою картинку, виділяє перший звук у слові, чітко його "співає", а очима знаходить відповідну до звука літеру на дошці і обмотує нитку біля гвіздочка. Продовжує тягнути перший звук, доки не знайде очима другу літеру. Від першої до другої літери дитина проводить "доріжку" кольоровою ниткою і вчиться плавно переходити від одного звука до іншого і т.д. Таким чином, діти вчаться наочно з'єднувати звуки у процесі читання.

Гра дозволяє:

- 1) вчити з'єднувати звуки у процесі читання, викликати інтерес до процесу читання;
- 2) активізувати чуттєвий апарат, відтворювальну уяву;
- 3) розвивати аналітичне мислення, розумові дії;
- 4) управляти довільними психічними процесами: пам'яттю, увагою;
- 5) розвивати фонетичний слух, слухову пам'ять;
- 6) розширяти спектр практичних дій;
- 7) розвивати самостійність, сміливість;
- 8) поглибити почуття самоконтролю;

- 9) розвивати дрібні м'язи рук;
- 10) підготувати руку до письма.

Цей вид роботи застосовується з дітьми сьомого років життя протягом усього навчального року.

Наочність: "Хмаринки-літери", дошка з літерами, клубки різнокольорових ниток.

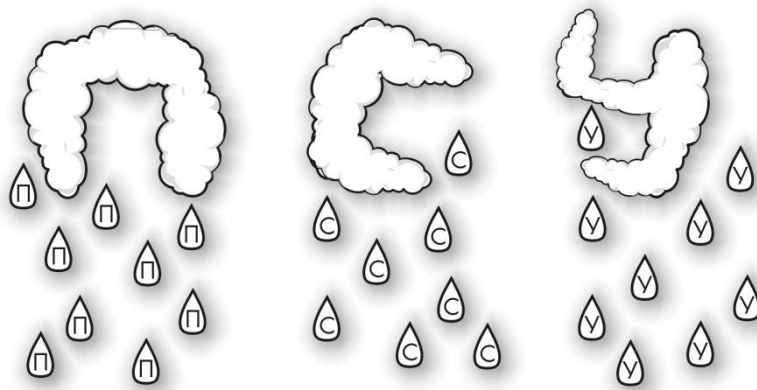


рис. 1.

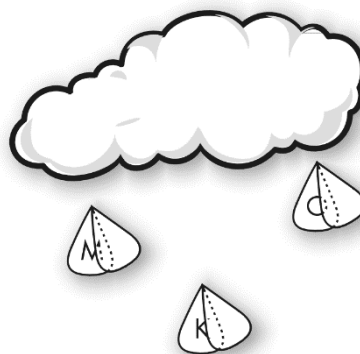


рис. 2.

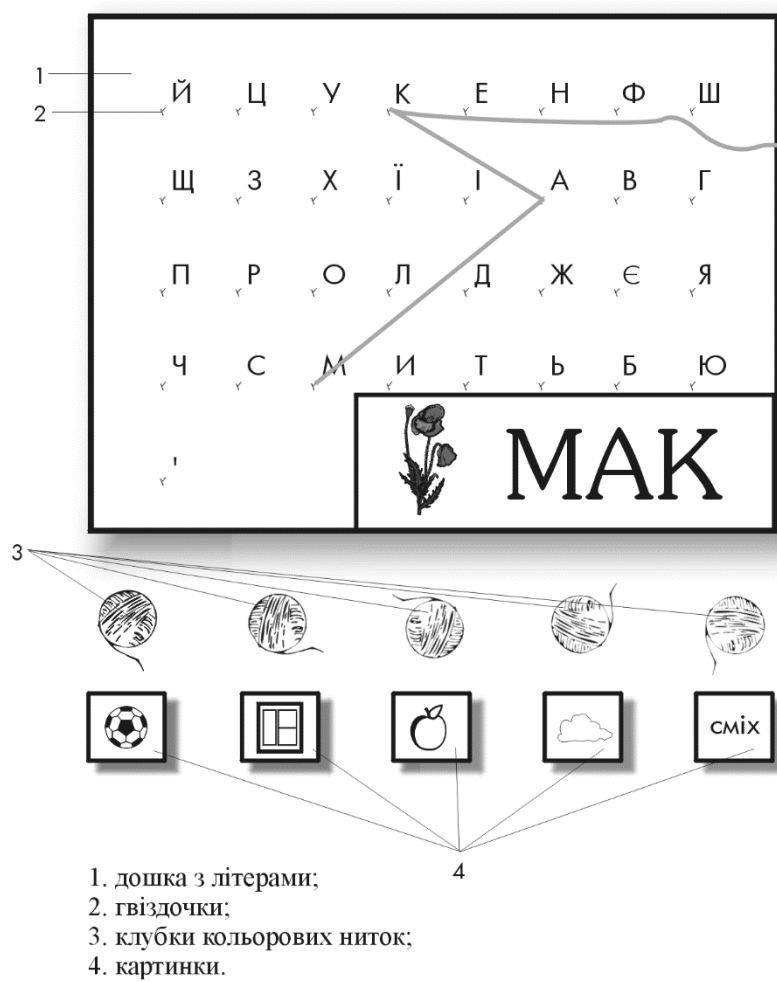


рис. 3.

Післямова

Таким чином, розвиток пізнавальної активності відбувається у зв'язку із розширенням кола практичних, самостійних дій, як на фізичному рівні (дія), так і на психічному (мислення), вдосконаленням їх операційного складу. Результатом цього стає високий рівень розвитку здібностей дітей, пізнавальної активності, що впливає на розвиток індивідуальності.

"... не хочу, чтобы ребенка принуждали к учению, не требую от него полного прилежания. Советую, еще, всего более остерегаться, чтобы ребенок не возненавидел учения, которое полюбит еще не имел времени, и чтобы, испытав однажды горечь, не страшился ее в зрелом возрасте. Учение должно быть для него ЗАБАВОЮ", – це сказав мудрий Квінтіліан Марк Фобій. А як МИ навчаємо своїх дітей? Чи люблять наші діти вчитись? Відповідь залежить, великою мірою, від професіоналізму вихователів, практикуючих психологів дошкільних навчальних закладів, які покажуть кожній дитині цікавий шлях пізнання себе, інших людей, світу та донесуть думку про те, що знання збагачують людину, її внутрішній світ, показують, що знання тісно пов'язані з мораллю та естетикою, навчають дитину використовувати набуті знання на покращення свого «Я», світу в якому вона живе.

Орієнтовний конспект заняття з розвитку мовлення

(шостий рік життя)

Тема: Вогонь – друг, вогонь – ворог (безпека життєдіяльності).

Програмний зміст: закріпити вміння дітей за мінімальною інформацією уявляти конкретний предмет; задавати конкретні запитання, не повторюючи почуте; закріпити практичні дії з сірниками; повторити правила безпеки і поведінки у надзвичайних ситуаціях.

Вчити дітей підбирати антоніми, будувати синонімічні ряди; вчити використовувати в активному словнику прикметники, дієслова; підбирати рими до конкретного слова, відображати уявлене на папері.

Продовжувати розвивати мисленнєві операції, висловлювати свої думки, підкріплюючи їх логічними висновками.

Розвивати відчуття, сприймання, мовну чутливість, удосконалювати практичні дії.

Виховувати повагу, інтерес до рідної мови, розвивати культуру мовлення, взаємодопомогу.

Демонстраційний матеріал: "слово-квітка", вогняна пляма, "медалька", різноманітні предмети для передачі почутих звуків, обладнання для практичних дій.

Роздавальний матеріал: "слова-цеглинки", фарби, аркуші (різні за розміром та кольором).

Хід заняття:

Вихователь (держить щось за спиною) запитує дітей: "Діти, подивіться, у мене щось є. Ви хочете дізнатися, що це? (так) Запитайте мене..." Діти запитують (використання ТРІЗ):

– Це можна їсти? (ні);

– Це велике? (ні);

- Це іграшка? (ні);
- Це предмет? (так);
- ...
- Ним можна малювати? (так);
- Це олівець? (так).

Вихователь каже: "Так, це олівець. Ой, він руку мою так і водить, так і водить. В нього є бажання. Яке?.. (відповіді дітей). Правильно – помалювати. Ідемо на наше улюблене місце і будемо дивитися, що він нам малює". Вихователь малює в повітрі різні фігури і запитує дітей: "Що вам це нагадує?".

Потім каже: "Він мою руку кудись тягне... тільки доторкнувся і якась плямка з'явилася. А що вона вам нагадує? (вогонь)". Показує дітям "медальку", яка пофарбована теплими кольорами, і запитує: "Який вогонь? Що про нього можна сказати?", наприклад, "вогонь – друг", дорослий перевертає "медальку", показує холодні кольори і запитує "вогонь – ворог". "А зараз пограємося ось цим вогником" (спостерігають за промінчиком світла на підлозі). "Спіймайте його очима. Який він? (прудкий, швидкий, рухливий, непосидючий, стрибучий, маленький, вертлявий, грайливий, веселий...). А зараз приготуйте долоньки. Він буде стрибати на них. Коли вогник буде стрибати за ходом годинникової стрілки – треба сказати, де зустрічається "вогонь-друг", а у зворотному – де "вогонь-ворог".

Вихователь: "Ось, ми і погралися. Ой, діти, я забула загадки про вогонь, а ви пам'ятаєте?"

- Бажаний гість замість цукерок дрова їсть? (вогонь-друг);
- Скільки б не їв, ніколи ситий не буде? (вогонь-ворог).

"Яким іншим словом можна назвати слово "вогонь"? (пожежа) Що може спричинити пожежу? (свічка, праска, газова плита, телевізор...) Що любить їсти вогонь? (папір, тканину, гуму, соломі, дерево...) Давайте присядемо, я

вам щось розповім... Ось послухайте одну пригоду, яка трапилася з однією дівчинкою" (уривок з вірша С.Я. Маршака "Пожар").

Мама на рынок уходила,
Дочке мама говорила:
Печку, Леночка, не тронь,
Жжется, Леночка, огонь.
Приоткрыла дверцу Лена,
Соскочил огонь с полена,
Перед печкой выжег пол,
Влез по скатерти на стол.
Побежал по стульям с треском,
Вверх пополз по занавескам,
Стены дымом заволок,
Лижет пол и потолок.

Вихователь: "А як би ви вели себе на місці дівчинки? (кричали і кликали на допомогу, повідомили сусідів або когось з дорослих, під час пожежі не можна ховатися, якщо пожежа виникла на маленькій ділянці – необхідно залити водою або засипати піском, дзвонити "01", назвати прізвище і домашню адресу)".

Потім вихователь пропонує дітям попрацювати з "цеглинками-словами" (індивідуальна робота). "Вони допоможуть нам побачити, де може жити вогник? Відобразіть це на папері". Діти заглядають у "віконце" слова і уявляють де може "жити" вогник, а потім малюють уявлене.

Проходить виставка виконаних робіт.

Потім вихователь підходить до макету пічки і каже: "Дивлюсь на цю пічку і згадала дитинство... Як тепло і затишно було сидіти біля неї і слухати казку під тріск дров. Діти, а що ви, стоячи біля печі, відчуваєте, бачите, чуєте. Покажіть це за допомогою предметів (свисток, папір, палички, трісочка, вода, фольга). Питання до дітей: "Що можна почути біля печі?" (тріск дров, булькає вода, кипить чайник, запах борщу тощо). А наша

"скарбничка слів" може поповнитися "словами-пташками". Скажіть: "Ким може бути вогонь?" (танцюрист, обжера, музикою...). Робота з "квіткою-словом" – "В-О-Г-О-Н-Ь".

Вихователь: "Сидячи біля вогню на думку приходять поетичні думки, давайте доберемо риму до слів "вогонь" (оболонь, долонь...), "пожар" (самовар, товар, базар, комар...). Де може жити вогонь? (пічка, серце, очі, душа, Вічний вогонь...).

"Ми багато говорили про вогонь, але повинні правильно спілкуватися з ним. Давайте, запалимо свічку, лампу, каганець (запалюють, проговорюю свої дії, дотримуючись техніки безпеки під опікою дорослого). Вихователь каже: "Мені на думку прийшла легенда про те, як виник вогонь на землі".

"У Стародавній Греції, коли Зевс правив всіма богами і людьми, знайшовся благородний Прометей, який викрав з Олімпа вогонь і дав його людям. З того часу життя людей стало щасливим. За це Зевс велів прикувати Прометея, і кожного дня до нього прилітав орел і клював йому печінь. І залишилися слова:

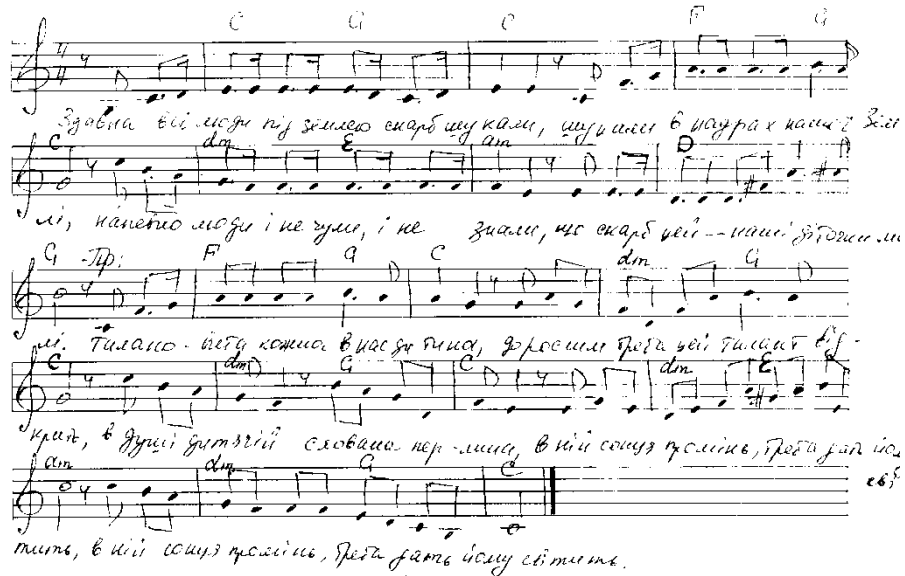
Гори, вогонь, як Прометей,
І для людей ти не жалій
Вогню душі своєї".

(Заняття провели вихователі: Генріхсон Т.Ф., Бахтій Л.І.,
ДДЗ № 115, м. Миколаїв)

Гімн дитині

Слова та музика Н. Камінської

(муз. кер. ДДЗ № 115, м. Миколаїв)



1. Здавна всі люди під землею скарб шукали,

шукали в надрах нашої землі.

Напевно, люди і не чули, і не знали,

що скарб цей – наші діточки малі.

Приспів: Талановита кожна в нас дитина,

дорослим треба цей талант відкрити.

В душі дитячій схована перлина,

в ній сонця промінь, треба дати йому світити.

2. До сонця тягнуться усі весняні квіти

від цього саява розпускають пелюстки.

Так і великою любов'ю обігріті,

нам свої душі розкривають малюки.

3. Дитина для батьків – це радість і надія,

весела втіха та щасливе майбуття.

Нехай живе в душі дитячій казка – мрія,

нехай перлина світить все життя!

Термінологічний словник

Активізація лексики дітей – робота педагога і дитини, яка спрямована на розширення словника кожної дитини. Слово вважається активізованим, якщо дитина складає речення з цим словом (опорне слово) або хоча б один раз використає слово у спонтанному мовленні.

Активність мовлення – здатність особистості до свідомої мовленнєвої діяльності.

Багатозначність слова (полісемія) – (від гр. polysēmos – багатозначний) це функціонування слова в кількох різних значеннях, обов'язково пов'язаних між собою певними відношеннями, лініями семантичного розвитку.

Відчуття – психічний процес, що полягає у відображенні мозком властивостей предметів, явищ об'єктивного світу, а також станів організму при безпосередньому впливові подразників на відповідні органи чуття.

Довільні дії – цілеспрямовані й підпорядковані свідомо наміченій меті, контролюються людиною в процесі їх виконання. фізіологічною основою цих дій є умовно-рефлекторна діяльність мозку.

Емпатія – процес співпереживання, включення в емоційний стан іншого, здатність розуміти переживання оточуючих.

Індивідуальність – неповторність психіки та особистості людини, своєрідне поєднання її фізичних та психічних особливостей.

Мимовільні дії – в процесі здійснення не усвідомлюються й виконуються автоматично.

Мислення – процес опосередкованого і узагальненого пізнання людиною предметів та явищ оточуючої дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях.

Мова – засіб спілкування. Мова існує у вигляді різноманітних актів мовлення, повторюваних усно й фіксовано за допомогою письма.

Мовлення – є сукупність мовленнєвих дій, кожна з яких має власну мету, що впливає із загальної мети спілкування. Виділяють усне та писемне мовлення.

Мовленнєва активність – це наявність у дитині пізнавальних інтересів; відповідність її знань вимогам програми (чи перевищення вимог); сформованість уміння зосереджувати увагу на пропонованому матеріалі та діяти відповідно до вказівок педагога; зацікавленість у розв'язанні загального завдання; наявність потреби відповідати, звертатись із запитаннями, доповнювати відповіді однолітків, виправляти помилки.

Модальність – одна з основних властивостей відчуттів, їх якісна характеристика: колір – зір, тон і тембр – слух, запах – нюх тощо.

Омоніми – (гр. *homos* – однаковий, *опута* – ім'я) слова, що звучать і пишуться однаково, але не мають нічого спільного у властивих їм значеннях.

Особистість – особа – у широкому розумінні – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вузькому, філософському розумінні – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства.

Пізнавальна активність – це стан готовності організму до пізнавальної діяльності, що "передуює діяльності і породжує її" (М.І. Лісіна).

Репрезентативна система – модальність сприйняття (слухова, зорова, кінестетична, дискретна (змішана)).

Самооцінка – оцінка особистістю саму себе, своїх можливостей, якостей та місця серед інших людей.

Слово – це найменша самостійна одиниця мови, що складається з одного звука або граматично оформленого звукового комплексу, за яким історично закріпилося певне значення.

Семантика – значення мовних одиниць окремих слів, фразеологізмів, складових частин слова тощо, або прирівнюється до значення слова

"семасіологія" (розділ мовознавства, що вивчає лексичне значення мовних одиниць – окремих слів, фразеологізмів і т.ін. та зміни цих значень)

Сензитивність – підвищена чутливість людини в певні періоди розвитку до тих чи інших чинників.

Сензитивний вік – найсприятливіший вік для розвитку тих чи інших психічних функцій (сприймання, мовлення, пам'яті тощо), що визначають психічний розвиток дитини і мають вирішальне значення для її навчання та виховання. Вперше цей термін застосувала італійський педагог М. Монтесорі.

Синоніми – (гр. *synonymos*) слова однієї і тієї ж частини мови, значення яких повністю або частково збігаються.

Синонімічний ряд – об'єднання синонімів в ряди за спільним лексичним значенням і загальними граматичними ознаками.

Сприймання – форма психічного відображення людиною об'єктивної дійсності у вигляді цілісного образу, зумовлена розумінням його цілісності.

Спілкування – складна взаємодія людей, в якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо.

Уява – психічний процес, що полягає у створенні людиною нових образів, уявлень, думок на базі її попереднього досвіду.

Фонематичний слух – тонкий систематизований слух, за допомогою якого здійснюються операції впізнання фонем, які складають звукову оболонку слова.

Фонематичне сприймання – спеціальні розумові дії з диференціації фонем і встановлення звукової структури слова.

Функції спілкування:

– комунікативна – процес обміну інформацією, почуттями, розуміння сприйнятого;

– інтерактивна (інтеракція – взаємодія) – організація взаємодій між тими, хто спілкується, тобто обмін не тільки знаннями, ідеями але й діями, вчинками;

– перцептивна – процес сприйняття один одного, встановлення взаєморозуміння.

Футурреальний підхід – це підхід у психології, який виходить з того, що особистість у реальних ситуаціях завжди орієнтується на майбутнє.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Альбуханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности. // Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 110-134.
2. Альбуханова-Славская К.Н. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Альбуханова-Славская К.Н. О субъекте психической деятельности. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1: Педагогика, 1980. – 232 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.2. / Под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1997. – 380 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1968. – 338 с.
8. Андреас К., Андреас С. Измените свое мышление – и воспользуйтесь результатами. Новейшие субмодальные вмешательства НЛП. – СПб.: Ювента, 1999. – 240 с.
9. Андросян А. Активізація пізнавальної діяльності засобами музики // Професійна творчість: проблеми і пошук. Збірка наук. пр. / Ред. кол. Т.І. Сущенко, В.В. Крижко, В.І. Воловик, І.Я. Зязюн. – Київ. – Запоріжжя, 1999. – 220 с.
10. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе. // Психология формирования и развития личности. – М.: Педагогика, 1981.
11. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности. // Психологический журнал. –1991. – № 2. – С. 8 – 18.

12. Анцыферова Л.И. Психологические проблемы развития личности. // психологический журнал. – 1980. – № 2. – С. 52 – 60.
13. Аристова Л.А. Активность учения школьников. – М.: Просвещение. – 1968. – 138 с.
14. Архипова Е.А. Проблема формирования социально-активной личности дошкольника. // Психология: психологические проблемы воспитания и обучения (в свете идей Л.С. Выготского). Выпуск 10. – Минск: "Народная асвета", 1990. – С. 77 – 84.
15. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. – М.: REFL-book. – 1997. – 314 с.
16. Бажин Е.Ф., Корнеева Т.В., Эткинд А.М. Исследования образного уровня восприятия эмоций. // Психологический журнал. – 1989. – С. 81 – 84.
17. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Редакція журналу "Дошкільне виховання", 1999. – 69 с.
18. Балл Г.А. Личностная свобода и гуманизация образования. // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти (частина III): Зб. наук.пр. – Харків, 1999. – С. 13 – 14.
19. Балл Г.А. Некоторые методологические принципы гуманистической ориентированной допрофессиональной и профессиональной подготовки. // PRACE NAUOWE Wyzszej Szkoły Pedagogicznej w Czestochowie, 1998, z. 11.
20. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности. // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 25 – 34.
21. Барташніков О.О., Барташнікова І.А. Розвиток сенсорних здібностей і пам'яті у дітей 5-7 років. – Тернопіль: "Богдан", 1998. – 72 с.
22. Батуев А.С. Нейробиология обучения и памяти. / Отв. ред. П.В. Симонов. – М.: Наука, 1990. – 193 с.
23. Беленький В. Активность творческих масс. – Красноярск, 1973. – 150 с.

24. Белинская Е.П. Временные аспекты Я – концепции и идентичности. // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 140 – 146.
25. Бендлер Р., Гриндер Д. Структура магии. В 2.т. – М.: КААС, 1993. – Т.1. – 201.
26. Бендлер Р., Гриндер Д. Структура магии. В 2.т. – М.: КААС, 1993. – Т.2. – 221.
27. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Просвещение, 1986. – 420 с.
28. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: "Медицина", 1966. – 352 с.
29. Бехтерев В.М. Объективная психология. - М.: "Наука", 1991. – 480с.
30. Богоявленская Д.Б. Деятельность, активность, целеполагание. // Проблема деятельности в советской психологии. Тез. докл. к V съезду Об-ва психол. СССР. – М.: Просвещение, 1977. – С. 112-120.
31. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та., 1983. – 176 с.
32. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества и исследование проблем психологии творчества. // Вопросы психологии творчества. / Под ред. Я.А. Пономарева. – М.: Наука, 1983. – С. 182-195.
33. Богоявленская Д.Б. Определение понятия "активность" как необходимое условие эффективного формирования данного качества личности. // Актуальные проблемы формирования и воспитания активности: Тез. докл. – Рига, 1979. – С. 17-19.
34. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. // Дошкільне виховання. – 1999. – № 6. – С. 3 – 5.
35. Богуш А.М. Пізнавальна діяльність, її сутність та види. // Професійна творчість: проблеми і пошуки. Випуск 16 (І частина). – Збірка наук. пр. / Редкол. Т.І. Сущенко, В.В. Крижко, В.І. Воловик, І.А. Зазюн,

- Н.Г. Нічкало, Є.М. Павлютенков, С.О. Сисоєва. – Київ-Запоріжжя, 1999. – С. 8 – 13.
36. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.
37. Брунер Дж. Процесс обучения. Пер. с англ. О.К. Тихомирова. / Под ред. А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 1983.
38. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
39. Брушлинский А.В. Проблемы в психологии субъекта. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
40. Брушлинский А.В. Проблемы субъекта в психологической науке (статья 1). // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. - № 6. – С. 3-10.
41. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. // Избранные психологические труды. – М.: Воронеж: НПО "МОДЭК". – 1996. – 389 с.
42. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – М.: МГУ, 1980. – 190 с.
43. Васильев Я.В. Надситуативность в структуре личности. – Николаев: Темп, 1994. – 130 с.
44. Васильев Я.В. Футурреальный подход в психологии. // Мир психологии. – 1999. – № 4(20). – С. 90 – 103.
45. Васильев Я.В. Ситуативний підхід у психології та рівнева структура особистості. // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2(23). – С. 5 – 10.
46. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. – М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
47. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Наука, 1987.
48. Весна Е.Б. Понятие "личность" и "индивидуальность" в понятийном пространстве, описывающем человека // Вопросы психологии, 1999 - №4(20). – С. 279-294.
49. Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1997, № 2.

50. Вилюнас В.К. Психологические мотивации человека. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1990. – 285 с.
51. Воспитание детей дошкольного возраста. / Под ред. Л.Н. Прокопиенко – К.: "Радянська школа", 1991. – 368 с.
52. Воспитание и обучение в детском саду. / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М.: Педагогика, 1976. – 560 с.
53. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
54. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
55. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
56. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. / Под ред. А.М. Матюшкина / Соб. соч. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.
57. Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 2 Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 400 с.
58. Гавриш Н.В. Пізнавальний аспект проблеми розвитку словесної творчості дошкільників. // Професійна творчість: проблеми і пошуки. Випуск 16 (І частина). – Збірка наук. пр. / Редкол. Т.І. Сущенко, В.В. Крижко, В.І. Воловик, І.А. Зазюн, Н.Г. Нічкало, Є.М. Павлютенков, С.О. Сисоєва. – Київ-Запоріжжя, 1999. – С. 38 – 43.
59. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Изд-во Моск. ун-та., 1976. – 149 с.
60. Гальперин П.Я. О формировании умственных действий и понятий. – Вестник Московского университета. – 1957. – № 4.
61. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий. // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236 – 277.
62. Гальперин П.Я. Умственное действие, как основа формирования мысли и образа. // Вопросы психологии. – 1957. – № 6.

63. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., Изд-во Моск-го ун-та, 1985. – 45 с.
64. Гебос А.И. Психология познавательной активности учащихся. – Кишинев: "Штиинца", 1975. – 103 с.
65. Герасимов С.В. Познавательная активность и понимание. // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 88-93.
66. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – СПб.: Союз, 1992. – 300 с.
67. Годовикова Д.Б. Общение и познавательная активность дошкольников. // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. С. 34 – 40.
68. Годовикова Д.Б. Форма общения со взрослыми как фактор развития познавательной активности ребенка-дошкольника. // Общение и развитие психики. – М.: АПН СССР, 1986. – С. 96 – 106.
69. Годовикова Д.Б. Формирование познавательной активности. // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 1. С. 28 – 32.
70. Голицин В., Щербакова К. Розвивати пізнавальну активність дитини. // Дошкільне виховання. – 1990. – № 11. – С. 8 – 9.
71. Головіна Н.В. Часовий параметр як характеристика інтелектуального потенціалу особистості. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – К., 1999. – № 2. – С. 218-225.
72. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
73. Горбань С.Ф., Снижко Н.В. Теория вероятностей и математическая статистика. – К.: МАУП, 1999. – 168 с.
74. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. // Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1998. – С. 73.
75. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 265 с.

76. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
77. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах. – М.: Просвещение, 1966. – 120 с.
78. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. // Советская педагогика. – 1961. - № 8.
79. Данилова В. Как стать собой. – Харьков: ИМП "Рубикон", 1994. – 128 с.
80. Дёмин М.Б. Проблемы теории личности. – М.: Просвещение. – 250 с.
81. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др.; Под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович. – СПб.: Акцидент, 1996. – 224 с.
82. Дитина в дошкільні роки: програма розвитку навчання та виховання. – Запоріжжя, 2000. – 268 с.
83. Дитина: програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. – К.: Освіта, 1993. – 272 с.
84. Доблаев Л.Н. Смысловая структура учебного текста: Автореф. док. дис. – Саратов, 1972.
85. Дусовицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: "Дом педагогики", 1996. – 208 с.
86. Дусовицький О.К. Система розвивального навчання: засади становлення. // Початкова школа – 1996 – № 11. – С. 4 – 7.
87. Дуткевич Т.В. Особенности развития познавательной деятельности дошкольников в условиях детской группы: Автореф. дис. канд. псих. наук. – К., 1990.
88. Дьяченко М.И., Кандыбович М.А. Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с.

89. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника. // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 52 – 59.
90. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1984. – 128 с.
91. Егорова М.С., Матюрина Т.М. Онтогенетика индивидуальности человека // Вопросы психологии. – 1990. - №3. – С. 9-16
92. Ершов А. Взгляд психолога на активность человека. – М.: Луч, 1991. – 159 с.
93. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке. – М.: Учпедгиз, 1961. – 100 с.
94. Єфременкова С.В. Розвиток пізнавальної активності й самостійності школярів у процесі навчання граматики рідної мови. // Професійна творчість: проблеми і пошуки. Випуск 16 (І частина). – Збірка наук. пр. / Редкол. Т.І. Сущенко, В.В. Крижко, В.І. Воловик, І.А. Зазюн, Н.Г. Нічкало, Є.М. Павлютенков, С.О. Сисоєва. – Київ-Запоріжжя, 1999. – С. 76 – 80.
95. Запорожец А.В. Принципы развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – 352 с.
96. Запорожец А.В. Развитие рассуждения в дошкольном возрасте. // Психология дошкольника. Хрестоматия. / Сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 1998. – С. 212 – 222.
97. Зеньковский В.В. Принципы индивидуальности в психологии и педагогике. // Журнал практического психолога. – 2000. – № 6. – С. 20 – 40.
98. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Academia, 1996. – 347 с.
99. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К.: Радянська школа, 1977. – 180 с.
100. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива. // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 27 – 37.

101. Индивидуальный подход к детям в воспитательно-образовательном процессе детского сада. / Под ред. В.К. Котырло, С.Е. Кулочковской. – К.: "Радянська школа", 1989. – 86 с.
102. Калошин Ф. Як сформувати позитивне мислення. // Практична психологія та соціальна робота – 1998. - № 2. – С. 29. – 33.
103. Кант И. Критика чистого разума. – М.: Академ. наук СССР, 1964. – 799 с. – Т 3.
104. Карпова С.Н., Колобова И.Н. Особенности ориентировки на слово у детей. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 166 с.
105. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970. – 320 с.
106. Коган В.З. Понятие активности личности как категории социальной психологии. // Некоторые проблемы личности. – М.: Просвещение, 1977.
107. Козлова С.А. Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром. – М.: Педагогика, 1988. – 104 с.
108. Кононко О. Базовий компонент дошкільної освіти: концептуальні засади, зміст і перспективи впровадження в практику. // Педагогічна газета – 2000. – № 7 (73). – липень.
109. Кононко О. Дитяча субкультура як цінність і складова особистісно-орієнтовної освіти // Дошкільне виховання. – 2001 – № 12. – С. 6-9.
110. Кононко О. Запорука особистісного зростання дошкільника. // Дошкільне виховання – 1999 – № 10. – С. 3 – 5.
111. Кононко О. Особистісний підхід: суть та шляхи втілення в державній базовій програмі. // Дошкільне виховання. – 2001. – № 9. – С. 9-13.
112. Кононко О. Плекаймо у дітей життєдайне самостановлення // Дошкільне виховання. – 2002 – № 2. – С. 3-6.
113. Кононко О. Простір "Я": реальність та життєва проблема. // Дошкільне виховання. – 2001 – № 4. – С. 3-7.
114. Кононко О. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини. // Дошкільне виховання. – 1999. – № 5. – С. 3 – 6.

115. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. / За ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
116. Котирло В.К. Готовність до навчання. Розвиток пізнавальної активності шестирічних дітей. // Дошкільне виховання. – 1979. – № 7. – С. 18 – 20.
117. Котлярова І. Йти за природою дитини. // Дошкільне виховання. – 1999. – № 8. – С. 24 – 25.
118. Краткий психологический словарь / Ред. – сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского: изд-во "Феникс", 1998. – 512 с.
119. Краткий философский словарь. / Под ред. М. Розенталя, П. Юдина. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1954. – 705 с.
120. Крутій К.Л. Мовленнєва пасивність дошкільнят: діагностика, причини та шляхи усунення. // Професійна творчість: проблеми і пошуки. Випуск 16 (І частина). – Збірка наук. пр. / Редкол. Т.І. Сущенко, В.В. Крижко, В.І. Воловик, І.А. Зазюн, Н.Г. Нічкало, Є.М. Павлютенков, С.О. Сисоєва. – Київ-Запоріжжя, 1999. – С. 86 – 92.
121. Кульчицька Г.В. Активізація пізнавальних інтересів учнів – випускників загальноосвітніх шкіл: Дис. канд. пед. наук. – К., 2000.
122. Ладивір С. Активність на заняттях. // Дошкільне виховання. – 1992. – № 8. – С. 10 – 11.
123. Ладивір С. Індивідуалізація виховання дитини в дитячому садку // Дошкільне виховання. – 2002. - № 1. – С. 14-15.
124. Ладивір С., Кондратенко Т. Дарувати радість пізнання. // Дошкільне виховання. – 1990. – № 10. – С. 4 – 5.
125. Лазурский А.Ф. Классификация личностей. – Л.: Медицина, 1924. – 290 с.
126. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

127. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х томах. – М.: Педагогика., 1983. – Т 2.
128. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Просвещение. – 320 с.
129. Лернер И.Я. Поиск доказательства и познавательная самостоятельность учащихся. // Советская педагогика. – 1974. – № 7. – С .28-38.
130. Лернер И.Я. Содержание и методы обучения истории в V-VI классах вечерней (сменной) школы. – М.: Изд-во АПН РСФР, 1963. – 80 с.
131. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками. // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18 – 33.
132. Лишин О.В., А.Г. Маслоу и культурно-историческая концепция личностного развития. / Мир психологии. – 1999. – № 4(20). – С. 295 – 302.
133. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів. – Харків: Освіта, 1990. – 89 с.
134. Ломов Б.Ф., Сурко Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Просвещение, 1980. – 220 с.
135. Лохвицька Л. Формування пізнавальних інтересів у навчально-ігровому середовищі. // Дошкільне виховання. – 1999 – № 10. – С. 8 – 10.
136. Лохвицька Л.В. Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі. Автореф. десерт. кандид. наук. – Київ, 2000. – 20 с.
137. Максименко С.Д. Психологічні засоби оптимізації психічного розвитку учня у навчальному процесі. // Психологія на перетині тисячоліть. Зб. наук. праць учасників П'ятих Костюківських читань: в 3-х т. – К.: Гнозис, 1998. – С. 378 – 388.
138. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку / Відповідальний редактор З.П. Плохій, К.: Педагогічна думка, 1999. – 288 с.

139. Маневцова Л. О развитии познавательных интересов детей. // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 3. – С. 26 – 28.
140. Мар'яненко Л.В. Психологічні умови формування пізнавальної активності слабо встигаючих старшокласників: Автореф. дис. канд. псих. наук. – К., 1992.
141. Маргулис А.В. Диалектика деятельности и потребностей общества. – Белгород, 1979. – 200 с.
142. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение., 1983. – 96 с.
143. Марусинець М. Розвиток пізнавальної активності: психологічні умови та дидактичні засоби. // Дошкільне виховання – 1999 – № 1 – 2. – С. 7 – 9.
144. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-Бук; К.: Ваклер. – 1997. – 304 с.
145. Маслоу. А. Самоактуализация личности.- К.: Донецк: Институт психологии АПН Украины, 1994. – 52 с.
146. Матюшкин А.М. К проблеме порождения ситуативных познавательных потребностей. // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. / Под ред. О.К. Тихомирова. – М.: Наука, 1979. – С. 29-31.
147. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Наука, 1972. – 208 с.
148. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. // Вопросы психологии. –1982. – № 4.– С. 517.
149. Махлах Е.С. Активность. // Педагогическая энциклопедия. – М.: Просвещение, 1964. – Т.1.
150. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

151. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: "Педагогика", 1986. – 256с.
152. Митроніч М. Картинка стимулює пізнавальну активність. // Дошкільне виховання. – 1988. – № 6. – С. 10 – 11.
153. Мольц М. Я это Я. – М.: Прогресс, 1991. – 192 с.
154. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
155. Мухацька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку: Автореф. дис. док. псих. наук. – К., 2001. – 41 с.
156. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения. // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – С. 217 – 222.
157. Науменко Т.И. Активизация речи детей раннего возраста дошкольных учреждений: Автореф. канд. пед. наук. – К., 1991.
158. Небылицын В.Н. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии. // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 13-26.
159. Новий тлумачний словник української мови у 4-х томах. Укладачі: В. Яременко, О. Сліпущко. – К.: АКОНІТ, 1998. – 910 с.
160. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
161. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности. // Вопросы психологии. – 1996. - № 1. – С. 5-19.
162. Панько Е. Воспитатель и его влияние на формирование самооценки дошкольника. // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 2. – С. 39 – 40.
163. Пересыпкина О. Некоторые аспекты повышения познавательной активности старших дошкольников // Професійна творчість: проблеми і пошук. Збірка наук. пр. / Ред. кол. Т.І. Сущенко, В.В. Крижко, В.І. Воловик, І.Я. Зязюн. – Київ. – Запоріжжя, 1999. – С. 151-155.
164. Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель терапии. – М.: Изд-во "ЛИБРИС"; 1996. – 240 с.

165. Петровский В.А. Активность субъекта в условиях риска: Автореф. дисс. канд. псих. наук. – М., 1978. – 16 с.
166. Петровский В.А. Личность в психологии. – Ростов – на – Дону: "Феникс", 1996. – 512 с.
167. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. / Российский открытый университет. – М.: ТОО "Горбунок", 1992. – 224 с.
168. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – СПб.: Союз, 1997. – 256 с.
169. Плохій З. Природа як пізнавальна цінність. // Дошкільне виховання. – 2001. – № 6. – С. 7-9.
170. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977. – 269 с.
171. Проколієнко Л.М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку. – К.: Радянська школа, 1979. – 88 с.
172. Прохорова Л. Развиваем творческую активность дошкольников. // Дошкольное воспитание. – 1996 – № 8. – С. 19 – 24.
173. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М.: Педагогика Пресс, 1996. – 440 с.
174. Психология. Словарь. / Под ред. А.В. Петровского, М.С. Ярошевского. – М.: Просвещение, 1990. – 494 с.
175. Психология: психологические проблемы воспитания и обучения (в свете идей Л.С.Выготского). Выпуск 10. – Минск: "Народная асвета", 1990. – 176 с.
176. Психологічний словник. / За ред. В.І. Войтко. – К.: Вища школа, 1982. 215 с.
177. Редковец И.О. Обусловленность уровня познавательной активности характером учебной деятельности. // Воспитание у учащихся познавательной активности. – Волгоград, 1972.
178. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество. – М.: "Политиздат", 1984. – 141с.

179. Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення. Збірка наукових праць. Випуск 11. / Ред. колегія: Богуш А.М., Білоусенко П.І., Григоренко Г.І., Крутий К.Л., Кучеренко Л.І. та інші. – Київ-Запоріжжя, 1998. – 320 с.
180. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. – М.: Наука, 1984. – 192 с.
181. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Просвещение, 1957. – 350 с.
182. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
183. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психики. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 416 с.
184. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности. // Вопросы психологии, 1957 - №3 – с.30-38.
185. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.
186. Сапогова Э.Э. Операции моделирования как условие развития воображения у дошкольников. // Вопросы психологии – 1993 – № 3.
187. Сарієнко В.К. Пізнавальна самостійність, як єдність продуктивної і творчої діяльності учнів. // Радянська школа. – 1980. – № 4. – С. 36-43.
188. Седж Н.В. Воспитание активности детей старшего дошкольного возраста в творческих ролевых играх: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Л., 1969.
189. Селивон В. Шляхи творчості. // Дошкільне виховання. – 1981. – № 10. – С. 27-28.
190. Сенсорное воспитание дошкольников. / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 226 с.
191. Скирко А. Педагогические условия развития познавательной активности детей дошкольного возраста // Професійна творчість: проблеми і пошук. Збірка наук. пр. / Ред. кол. Т.І. Сущенко,

- В.В. Крижко, В.І. Воловик, І.Я. Зязюн. – Київ. – Запоріжжя, 1999. – С. 166-168.
192. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
193. Словарь-справочник по психологической диагностике. / Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.: Отв. ред. Крымский С.Б. – К.: Наук. думка, 1989. – 200 с.
194. Словник іншомовних слів. /Уклад.: С.М.Морозов, Л.М.Шкарапута. – К.:Наукова думка, 2000. – 680с. – (Словники України).
195. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического развития. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1985. – 231 с.
196. Соколова О.В. Совершенствование педагогического мастерства преподавателя технического вуза посредством коррекции коммуникабельной деятельности: Дис. канд. пед. наук. – Л., 1986.
197. Стадник Г. Вивчення пізнавальної активності дітей. // Дошкільне виховання. // 1992. – № 9. – С. 6 – 8.
198. Стадник Г.А. Психологические особенности и этапы развития познавательной активности в дошкольном возрасте. // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти (частина III): Зб. наук.пр. – Харків, 1999. – С. 149 – 151.
199. Стадник Г.А. Развитие познавательной активности дошкольников в семье: Дис. канд. психол. наук 19.00.07 / Акад. пед. наук Украины. Институт психологии Украины. – К., 1992. – 124 с.
200. Стадник Г.О. Вивчення пізнавальної активності дітей. // Дошкільне виховання. – 1992. – № 9. – С. 6 – 8.
201. Станкевич Л.П. Активность – мера деятельности. // Вестник московского университета, серия философия. – 1970. – № 6.
202. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 429 с.

203. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. – К.: Рад. школа, 1989. – 253 с.
204. Тесленко Е.И. Учеба – главный труд студенческой молодежи. // Формирование трудовой активности личности и условия развитого социалистического общества. – М.: Просвещение. – 1984. – 138 с.
205. Тищенко С. Збагачувати внутрішній світ дитини. // Дошкільне виховання. – 1992. – № 5. – С. 4 – 6.
206. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н.Ушакова. – М.: "Советская энциклопедия", 1935. Т1. – 1562 с.
207. Урунтаева А.Г. Дошкольная психология. – М.: Просвещение: Владос, 1998. – 225 с.
208. Фіцула М.М. Педагогіка. Навч. посібник для студ. вищих педагогічних закладів освіти. – К.: "Академія", 2000. – 542 с.
209. Формирование знаний и умений на основе теории планомерного усвоения умственных действий. / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. – М.: Изд-во Моск. ун-т, 1968. – 135 с.
210. Фридман Л.И., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
211. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: ООО "Издательство АСТ – ЛТД", 1998. – 568 с.
212. Фунтикова О.А. Восприятие как элемент парадигмы познавательных способностей детей дошкольного возраста. // Професійна творчість: проблеми і пошуки. Випуск 16 (І частина). – Збірка наук. пр. / Редкол. Т.І. Сущенко, В.В. Крижко, В.І. Воловик, І.А. Зазюн, Н.Г. Нічкало, Є.М. Павлютенков, С.О. Сисоєва. – Київ-Запоріжжя, 1999. – С. 206 – 211.
213. Цуканов Б.И. Время в психике человека. // Природа. – 1989. – № 4. – С. 82 – 90.
214. Цуканов Б.И. Время в психике человека. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.

215. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Автореф. дис. доктора псих. наук: М., 1991. – 31 с.
216. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе. / Принципы развития психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 324.
217. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 200 с.
218. Чхартишвили Ш.Н. Проблемы формирования социогенных потребностей. / Под ред. Чхартишвили Ш.Н., Какабадзе В.К. и др. – Тбилиси: Мецниереба, 1981. – 354 с.
219. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 150 с.
220. Щербакова К. Математика в малоплектном детском саду. // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 10. – С. 15-21.
221. Щербакова К. Навчання математики. // Дошкільне виховання. – 1985. – № 10. – С. 6-8.
222. Щербакова К. Навчання – складана серйозна праця. // Дошкільне виховання. – 1987. – № 5. – С. 8-10.
223. Щербакова К. О некоторых особенностях познавательной активности в процессе обучения математики. // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 9. – С. 42-43.
224. Щербакова К. Оптимізація процесу навчання. // Дошкільне виховання. – 1978. – № 11. – С. 6 – 8.
225. Щербакова К. Розвивати пізнавальну активність дитини. // Дошкільне виховання. – 1990. – № 11. – С. 8-9.
226. Щукина Г.И. Исследование проблемы активности учебно-познавательной деятельности. // Советская педагогика. – 1983. – № 11.
227. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
228. Юдина Е. Уверенность в себе и самооценка дошкольника. // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 9. – С. 22 – 24.

- 229. Юркевич В.С. Выполнить себя. – М.: Просвещение, 1980. – 96. с.
- 230. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьников. // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 83 – 92.
- 231. Rogers Towards a theory of creativity // ETC: A Review of General Semantics 1954. 11. p. 249-260.
- 232. Spearman Ch. Psychology down the Ages. L., 1937, v2, 353 p.
- 233. Terry Faw, Gary S. Belkin Child psychology. – Copyright © 1989 by McGraw Hill, Inc. – 490 p.



Литвиненко Ірина Сергіївна – доктор філософії в галузі соціальних та поведінкових наук, кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету психології (2008–2012), завідувачка кафедри загальної та вікової психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (2003–2015).

Керівник наукового колективу, який працює над проблематикою професійної підготовки практикуючих психологів у сучасних реаліях українського суспільства (2012–2014; 2016, 2023), надання психологічної допомоги дітям дошкільного, молодшого шкільного віку, які пережили психотравмуючі ситуації (2015–2017) психологічні детермінанти безпеки освітнього середовища закладів загальної середньої освіти (2018–2022).

Голова місцевого осередку Української асоціації організаційних психологів та психологів праці (УАОППП) на базі Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Автор понад 90 наукових статей (фахові наукові видання, міжнародні періодичні видання, які включені до науко-метричних баз Index Copernicus, SCOPUS).

Сфера наукових інтересів: педагогічна та вікова психологія, психологія травмуючи ситуацій, психологія Дитинства, психологія навчання, кризове психологічне консультування.

Переможець конкурсу освітніх технологій, проведеного журналом МОН України «Дошкільне виховання» (2007, 2008, 2009, 2012, 2015, 2017, 2020).

Кращий педагогічний працівник Миколаївської області у номінації «Вища освіта» (2012). Практикуючий психолог.

Докторське наукове дослідження присвячене проблематиці індивідуалізації, диференціації професійної підготовки майбутніх психологів. Тісно співпрацює із науковцями Польщі.

Навчальне видання

ЛИТВИНЕНКО

Ірина Сергіївна

ВІКОВА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

(кредит: «Розвиток пізнавальної активності у дітей
дошкільного віку»)

Методичні рекомендації

*Формат 60×84¹/₁₆. Умовн. друк. арк. 7,8.
Тираж 100 пр. Зам. № 729-175.*

ВИГОТОВЛЮВАЧ

Поліграфічне підприємство СПД Румянцева Г. В.
54038, м. Миколаїв, вул. Бузника, 5/1.
Свідоцтво МК № 11 від 26.01.2007 р.

ISBN 978-617-729-175-5



9 786177 291755