

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ДОШКІЛЬНОЇ  
ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**ВПЛИВ СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ ВИХОВАТЕЛЯ  
З ДОШКІЛЬНИКАМИ НА РОЗВИТОК ЇХ ПІЗНАВАЛЬНОЇ  
АКТИВНОСТІ**

**Кваліфікаційна робота (проект)**

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

Виконала: студентка 2 курсу 212-м групи  
Спеціальності 012 Дошкільна освіта  
Освітньо-професійної (наукової)  
програми Дошкільна освіта  
**Харченко Тетяна Анатоліївна**

Керівник к.пед.н., доц. Полевікова О.Б.  
Рецензентка Поперечнюк І.В.,  
директорка Херсонської  
початкової школи №7  
Херсонської міської ради

Херсон – 2021

## ЗМІСТ

<b>Вступ</b>	3
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи проблеми пізнавальної активності в контексті спілкування</b>	
1.1. Сутність пізнавальної активності як педагогічного явища	6
1.2. Пізнавальна активність дошкільників: особливості розвитку	9
1.3. Стиль спілкування як наукова проблема	18
<b>РОЗДІЛ 2. Експериментальне дослідження виявлення впливу стилю спілкування педагога на пізнавальну активність здобувачів дошкільної освіти</b>	
2.1. Вивчення стану розвитку пізнавальної активності дітей у ЗДО (констатувальний етап)	24
2.2. Організація і хід формувальної частини експерименту	30
2.3. Контрольний етап дослідження	40
<b>Висновки</b>	43
<b>Список використаної літератури</b>	47
<b>Додатки</b>	
<b>Додаток А.</b> Бесіда з дітьми	52
<b>Додаток Б.</b> Експериментальні завдання для визначення рівнів розвитку пізнавальної активності дітей у процесі різних видів діяльності	53
<b>Додаток В.</b> Кількісні показники розподілу досліджуваних 4-го і 6-го років життя за рівнями розвитку пізнавальної активності на констатувальному етапі експерименту	55
<b>Додаток Г.</b> Методика спостереження за впливом стилю спілкування вихователя на розвиток пізнавальної активності дітей та її результати на констатувальному етапі експерименту	56
<b>Додаток Д.</b> Експериментальні заняття	69
<b>Додаток Е.</b> Методика формування демократичного стилю спілкування з дітьми у процесі зображувальної діяльності	87
<b>Додаток Ж.</b> Методика навчання вихователів демократичному способу впливу на дітей у процесі повсякденного життя	90
<b>Додаток З.</b> Кодекс академічної доброчесності	94

## ВСТУП

Актуальність дослідження пов'язана з численними важливими рішеннями, що торкнулися дошкільної галузі 2021 року. Адже і внесені зміни до Закону України «Про дошкільну освіту», і вимоги нової цього року редакції Базового компоненту дошкільної освіти, і потреба впровадження Концепції освіти для наймолодших стосуються у першу чергу особистості педагога і залежать від того, який стиль спілкування з вихованцями обраний ним.

Від того, як він поводить себе, спілкується із дітьми, ставиться до їхніх невдач та успіхів, уміє підтримувати активність, інтерес, заохочувати кожного під час спілкування, залежить і розвиток пізнавальної сфери здобувача дошкільної освіти, і загальний особистісний розвиток.

Позитивний результат спілкування є результатом уміння вихователя впроваджувати особистісно орієнтовану модель в реалізації завдань освітнього процесу.

Знаходимо підтвердження сказаного вище у психолого-педагогічній літературі, присвяченій впливу спілкування дорослого і дитини на емоційну сферу та особистісний розвиток останньої. Це, передусім, праці О.Бодальова, Є.Суботського, а також нароби вітчизняних науковців В.Котирло, С.Ладивір, С.Кулачківської, Ю.Приходько.

Аналіз дослідження дефініції «пізнавальна активність», що набула широкого використання і в теоретичних напрацюваннях, і в педагогічній практиці, дозволив виявити відсутність однаковості щодо визначення та змістового наповнення даного поняття, недостатню розробленість методичного апарату в експериментальній діагностиці.

Однак ці питання мають безпосередній вплив на успішність засвоєння знань у кожному віковому етапі дитинства і є дуже важливими для реалізації практичних завдань.

Тож, зважаючи на значущість та потребу подальшого розв'язання проблеми в теоретичному і прикладному аспектах, нами було обрано тему дипломної роботи **«Вплив стилю спілкування вихователя з дошкільниками на розвиток їх пізнавальної активності»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконувалося згідно науково-дослідної теми «Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності сучасного педагога дошкільної та початкової освіти» на кафедрі теорії та методики дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

**Мета** дослідження: виявити вплив стилю спілкування вихователя зі здобувачами дошкільної освіти на розвиток їх пізнавальної активності під час теоретичного обґрунтування та експериментального дослідження.

Досягнення мети спонукало до розв'язання таких **завдань**:

- 1) З'ясувати теоретичні основи проблеми, розкрити сутність пізнавальної активності як педагогічного явища, специфіку її розвитку у дошкільників, особливості стилів спілкування.
- 2) Виявити стан розвитку пізнавальної активності дітей у ЗДО.
- 3) Довести експериментально вплив стилю спілкування вихователя зі здобувачами дошкільної освіти на розвиток їх пізнавальної активності.

**Об'єкт** дослідження – пізнавальна активність здобувача дошкільної освіти.

**Предмет** дослідження – психологічні чинники розвитку у дошкільників пізнавальної активності під час спілкування з вихователем.

**Методи дослідження.** У процесі реалізації завдань дипломної роботи ми спиралися на теоретичні, емпіричні, статистичні методи та конкретні методики, що стосувалися теоретичного аналізу психолого-

педагогічних джерел, систематизації та узагальнення одержаної інформації; спостереження, що дали змогу вивчити прояви пізнавальної активності у дітей у повсякденному житті та на заняттях; вивчали продукти діяльності дошкільників, щоб з'ясувати у них рівень розвитку пізнавальної активності; використовували бесіди з дітьми, що сприяла визначенню рівня досліджуваного явища; три етапи педагогічного експерименту; методи статистичної обробки результатів експериментальної роботи.

**Наукова новизна одержаних результатів** засвідчується теоретичним і експериментальним обґрунтуванням впливу стилю спілкування вихователя зі здобувачами дошкільної освіти на розвиток їх пізнавальної активності.

**Практичне значення дипломної роботи** обґрунтоване можливістю використання його результатів у практиці роботи закладів дошкільної освіти, у процесі виконання студентами курсових робіт, у викладанні лекцій, де має місце проблема впливу стилю спілкування вихователя зі здобувачами дошкільної освіти на розвиток їх пізнавальної активності.

**Апробацію результатів роботи** здійснено у статті, розміщеній у збірнику матеріалів Всеукраїнської Інтернет-конференції «Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку», що відбулася 23 жовтня 2020 року у Ніжинському державному університеті імені М.Гоголя.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В КОНТЕКСТІ СПІЛКУВАННЯ

#### 1.1 Сутність пізнавальної активності як педагогічного явища

Аналіз літератури засвідчив наявність постійної полеміки, що стосується суб'єктивної та об'єктивної позиції учасника освітнього процесу.

Загальноприйнятою є думка, що в традиційній освітній системі ця позиція в дитини пасивна, приймаюча (чи об'єктна).

А педагог навпаки здійснює активний вплив на здобувача освіти як основний організатор чи суб'єкт освітнього процесу.

Наслідком такого становища і в науці, і в практиці стала потреба необхідності формування в дитини активної, самостійної позиції в процесі пізнавальної діяльності.

Довести спроможність такої потреби змогли педагоги-новатори, серед яких Ш.Амонашвілі, Є.Ільїн, С.Лисенкова.

Тоді постає питання важливості усіякого уникнення умов, за яких дитина – пасивний приймач знань. Спростування цієї тези знаходимо у працях видатного вітчизняного психолога С.Рубінштейна. Науковець розглядає «процес навчання як єдиний процес, який включає і учня, і вчителя, які поєднані певними взаємовідносинами, замість того, щоб розривати і протиставляти учіння і навчання, як це багато разів робилося. Разом із тим, виокремлюючи учіння як особливу сторону процесу, ми підкреслюємо активність учня... Процес навчання в цілому включає взаємодію вчителя і учня; і навчання не пасивне сприйняття, ніби приймання знань, які передає вчитель, а їх засвоєння» [39; 4].

Визнаючи можливість пасивної позиції дитини під час приймання знань від педагога, науковець веде мову про те, що під час засвоєння знань, ця позиція має змінюватися на активну.

У ролі ж дорослого має передбачатися не тільки тісна взаємодія з вихованцем, але й наявність організаторських умінь, що сприяють залученню його безпосередньо в освітній процес.

Для нас важливою є думка Т.Ткачук: «Узагальнюючи усе сказане, підкреслимо, що пізнавальна активність як педагогічне явище – це двосторонній взаємозалежний процес: з одного боку, пізнавальна активність – це форма самоорганізації і самореалізації учня; а з іншого – пізнавальна активність розглядається як результат особливих зусиль педагога у реалізації його пізнавальної діяльності.

Отже, визначаючи пізнавальну активність, ми повинні мати уявлення про який вид, чи про яку сторону пізнавальної активності йдеться. При цьому не можна забувати про те, що кінцевий результат зусиль педагога полягає у переводі спеціально організованої активності учня у самостійну активність, у процес самоосвіти. Таким чином, обидва види пізнавальної активності тісно взаємозалежні між собою» [44, с.10].

Аналізуючи погляди Ш.Амонашвілі, погоджуємося з тим, що «пізнавальна активність, пристрасть до пошуку, перевтілення, розкриття має ту психологічну особливість, що вона не терпить примусу, імперативності. Вона помічається у процесі педагогічного спілкування, який охоплює цілісну особистість дитини. Найбільш ефективним для розвитку особистості дитини, а водночас і пізнавальної активності, як особистісної риси, є педагогічний процес, в якому стосунки з учнями будуються на гуманних засадах. Суть такого підходу полягає у тому, щоб педагогічно-пізнавальну задачу учні приймали на позитивно-емоційній основі. Інакше кажучи, справа полягає у тому, щоб за умови необхідності засвоєння саме певної системи знань і саме у певний період

навчання школяр приймав педагогічно обов'язкову навчальну задачу як таку, що була вільно обрана ним» [2, с.37].

«Саме такого підходу, на нашу думку, вимагає особистісно-орієнтована модель взаємодії з дітьми, яка ґрунтується на розумінні дитини, повазі її людської гідності. У процесі такого виховання вихователь прагне не обійти увагою кожную дитину, завоювати її любов, стати її старшим другом, якому можна все довірити, все розказати. Спілкування з таким педагогом викликає у дітей радість, задоволення, зігриває оптимізмом. За умови такого спілкування активність виявляє не лише педагог, але й дитина. Вона прагне себе змінити, оскільки бачить, що її зусилля помічені, підтримані, схваленні дорослим. Таке ставлення дорослого робить дитину сприйнятливою до його порад, спонукає до здобуття знань, сприяє розвитку її допитливості» [44, с.11].

У педагогічних дослідженнях пізнавальна активність визнається і готовністю особистості пізнавати зовнішній і внутрішній світ, і компонентом пізнавальної діяльності, і однією із рис особистості.

У наукових розвідках Л.Захаревича і А.Даллакяна пізнавальну активність схарактеризовано в аспекті пізнавального інтересу; у дослідженнях В.Крутецького розглянуто з точки зору математичних здібностей; у працях Л.Венгера пов'язано із сенсорними здібностями; М.Поддякова, О.Проскури, В.Котирло – з розвитком мислення; О.Усової – із якостями навченості; Н.Непомнящої, Л.Вяткіної – із розумовою активністю в цілому.

У дипломній роботі спираємося на визначення пізнавальної активності Т.Ткачук: «Під пізнавальною активністю ми розуміємо самостійну, ініціативну діяльність дитини, спрямовану на пізнання навколишньої дійсності (як прояв допитливості) й зумовлену необхідністю розв'язання пізнавальних завдань, що постають перед нею у конкретних життєвих ситуаціях» [44].



Здійснений аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив дійти висновку, що дидактичними чинниками розвитку пізнавальної активності дітей можуть бути окремі прийоми та методи навчання, позашкільна натуралістична та позакласна робота; неігрові та ігрові методи навчання у поєднанні; частково-пошуковий і проблемний методи та екскурсії.

Також йдеться про необхідність сприятливої атмосфери взаємостосунків, які слід формувати в процесі навчання.

Позитивне ставлення до учіння, залучення дітей у різні форми організації освітньої діяльності також справляють стимулювальний вплив на розвиток їх пізнавальної активності.

## **1.2. Пізнавальна активність дошкільників: особливості розвитку**

З'ясовуючи проблему особливостей розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку, ми спиралися на її загальні теоретичні обґрунтування і практичну розробленість без урахування віку дітей, а також обов'язково звертали увагу на пізнавальні можливості дітей певної вікової категорії.

Так, предметом дослідження групи науковців під керівництвом М.Лісіної була пізнавальна активність дітей у ранньому та дошкільному віці.

Вивчаючи пізнавальну діяльність немовлят та її особливості, вчені дійшли висновку про наявність у дітей цієї вікової категорії складно побудованої діяльності, що засвідчує наявність усіх найважливіших структурних елементів: потреб, мотивів, дій, а не лише простих операцій, які можуть виникати під впливом зовнішніх подразників, які стимулюють їх, майже автоматично [23].

«У дітей цього віку пізнавальна діяльність має специфічний предмет і її результат: її предметом є інформація, яка міститься у

предметі, на який спрямована увага дитини, а її результатом – відображення якостей предмету, їх образ» [29], [11].

Пізнавальній активності у діяльності належить структурне місце, що наближається до рівня потреби, на думку М.Лісіної [24]. Це свідчить про готовність немовлят до пізнавальної діяльності, про наявність такого стану, який і породжує її, і передує їй, про зумовленість активності діяльністю.

У понятті пізнавальної активності важливим є зміст. Дослідник не має змоги спостереження за потребою у відкритому вигляді через її недоступність зору. Але все, що він бачить, вимірює і фіксує під час експерименту – результат дій. Спираючись на них, можна дійти висновку про особливості потреби, її властивості, якісні та кількісні параметри. Рухаючись із ззовні всередину у своєму мисленнєвому русі, ми перебуваємо і на проміжній стадії, що має назву «активність». Тобто у ланцюжку між діяльністю і потребою активність знаходиться посередині: діяльність-активність-потреба.

Тож активність можна визначити як потребу, вже обтяжену матерією спогадів і передчуттів, руху і слів.

Коли йде мова про відчуття потреби у суб'єкта, зазвичай посиляються на подальшу діяльність, у якій він потім бере участь. Якщо суб'єкт характеризують як пізнавально-активний, то, як правило, перераховують стани, які ще не мають ознак діяльності, але вже засвідчують готовність до її здійснення (ознаки уваги, інтересу).

Завдяки цьому, як зауважує М.Лісіна, поняття активності має право існувати і заслуговує пильної уваги як психологічне явище [25].

Психологічному феномену допитливості присвятила свої праці вітчизняна дослідниця Л.Проколієнко, розглядаючи її «як певну якість особистості, яка спрямовує її пізнавальні потреби на всіх етапах життя і в різних видах діяльності: у грі, навчанні, праці. Вона є джерелом

активності, прагнення повного, глибоко і різнобічно відображати навколишню дійсність» [37].

Учена стверджує, що саме завдяки допитливості людина змушена бути в постійних активних пошуках шляхів і засобів задоволення потреби в отриманні знань, у створенні матеріальних чи духовних цінностей.

Допитливість, яка реалізується в інтересі, зберігає його. Не згасаючи, зберігаючись, інтерес сприяє внутрішній перебудові й осмисленню отриманих знань, зумовлює появу нового інтересу, який, у свою чергу, відповідає вже іншим, вищим рівням пізнання. Отже, постійним збудником механізму пізнання через інтерес є допитливість.

При чому цікавість чи випадковий інтерес не мають такої стійкості як допитливість. Її вплив на організацію діяльності особистості є незалежним від засобів її реалізації, зміни умов, де ця діяльність відбувається, від виду продуктів діяльності.

Якщо у дитини стійка допитливість поєднується з пізнавальним інтересом, то це свідчить про те, що у неї зароджуються певні нахили чи здібності.

Саме тому допитливість є показником цілеспрямованості, наполегливості в пошуках певного факту під час виконання практичного чи освітнього завдання, у розкритті закономірності, залежності, певного закону, складовою мисленнєвого процесу.

Потреба дитини «Хочу про це дізнатись», «Хочу все знати» породжена її прагненням знайти першопричину, через це допитливість виступає як мотив пізнавальної діяльності, як стимул, визначає технологію пошуку, напрям мислительних операцій, і також є засобом постановки нових проблем, оцінки результатів мислення.

На тимчасовий успіх приречений інтерес до діяльності, що полягає лише в прагненні запам'ятовування певного зразка, еталона чи факту, і не стимулює бажання оволодіти, розібратись, зрозуміти.

За твердженням Л.Проколієнко, допитливість – це рушійна сила, так званий пізнавальний мотив мислительної діяльності [37].

«Оскільки мислення виявляється в проблемних ситуаціях, під час розв'язування завдань, то і сама детермінація, тобто причина, що спонукає мислительну діяльність, здійснюється як процес. Інакше кажучи, розв'язуючи проблему чи завдання, людина виявляє все нові й нові, до того невідомі їй умови і вимоги, які й обумовлюють подальший перебіг процесу мислення. Таким чином, детермінація мислення не дана людині готовою, вона формується поступово і розвивається в процесі знаходження шляхів розв'язування завдання. У вихідних умовах процесу пізнання наперед не запрограмоване його протікання. В ході його можуть виникнути і розвиватися нові умови, відбуватися корекція, уточнення. Допитливість при цьому може виступати як пусковий механізм кожного етапу мислительного процесу, як своєрідний орієнтир знаходження невідомого, незрозумілого» [44].

Таким чином, під час розв'язання завдання використовується лише конкретна ознака, а не будь-яка. Інші ознаки просто не потрапляють у поле зору, не помічаються. Саме такою вибірковістю і спрямованістю характеризується мислення, спрямоване допитливістю [37].

Непізнане, невідоме чи незрозуміле – те, на що направлена допитливість, не може бути якоюсь «абсолютною пустотою», чим не можна оперувати взагалі. Пошук та знаходження чогось нового стають можливими через те, що допитливість так чи інакше завжди пов'язана і з невідомим і з уже відомим.

Відкриття нового в об'єкті, процес пізнання неможливий без знаходження нових зв'язків його з іншими об'єктами.

Залученість об'єкта в нові зв'язки стимулюється допитливістю як детермінуючою стороною перебігу процесу мислення, що перебуває в усе нових властивостях і якостях, які пізніше будуть зафіксовані в нових поняттях. Так відбувається набуття об'єктом пізнання нового змісту, який ми можемо спостерігати у новій якості.

Отже, допитливість, по-перше, виникає переважно на етапі, наприклад, як у дошкільника, навіть елементарних, але вже сформованих знань, а, по-друге, на рівні, як раціонального так і чуттєвого пізнання має бути потреба в їх поглибленні.

Л.Проколієнко вважає, що допитливість – це водночас й інтелектуальне, специфічно людське почуття, яке пов'язує із необхідністю здобуття знань, застосування їх на практиці, розв'язання практичних і теоретичних завдань [37].

Стосується це таких почуттів як зацікавленість непізнаним, здивування перед ще незрозумілими і складними вчинками або явищами, радість від зробленого відкриття, впевненість у правильності висновку, сумнів у правильності знайденого рішення.

Основою такої пізнавальної діяльності є жага до знань. А допитливість виступає формою вияву цього почуття і на рівні освоєння дійсності та первинного пізнання, і на рівні її поглибленого відображення.

Не звертаючи уваги на труднощі, що виникають у пізнавальній діяльності, підтримуючи у собі бадьорий настрій, життєвий тонус, особистість має здатність до саморегулювання допитливості, користування цілою серією дій, що спрямовані на оволодіння власною емоційною сферою, де допитливість посідає важливе місце.

«Допитливість, як і інші почуття людини, впливає з найрізноманітніших природних і культурних потреб людини. Те, що задовольняє чи не задовольняє потребу, викликає позитивний або

негативний емоційний стан і закріплюється як стійке почуття» [37].

Усе викладене вище дозволяє нам уважати допитливість компонентом пізнавальної активності.

Потреба формування творчої особистості, на яку орієнтована сучасна система освіти, спонукає дослідників звернути пильну увагу на вихідні моменти пізнання, зокрема, на пізнавальні потреби, інтереси, допитливість.

Особливої ваги набуває вивчення тих процесів, що передують постановці проблеми.

У працях Д.Годовікової, Т.Дуткевич, О.Кульчицької, М.Лісіної формування пізнавальної активності не пов'язується з навчанням прийомів розв'язання завдань, а розглядається в аспекті виховання в умовах групового спілкування творчого мислення.

Науковці Д.Годовікова, М.Лісіна доводять, що важливим мотиваційним чинником пізнання є певні форми спілкування з дорослим і його емоційне ставлення [15, с.34].

З упровадженням певних умов пізнавальна діяльність може виступати як змістовна основа взаємодії здобувачів дошкільної освіти один із одним. Д.Годовікова визначила показники, якими можна визначати інтенсивність пізнавальної активності: «увага і особливий інтерес до предмету, емоційне ставлення до нього (здивування, стурбованість); дії, спрямовані на краще розпізнання будови предмету, розуміння його функціонального призначення, якість дій, їх різноманітність; постійне прагнення до предмету навіть тоді, коли його немає [15, с.37].

Дошкільник, на відміну від переддошкільника, для якого запитання є лише формою спілкування, контакту з дорослим, закидає старших запитаннями «чому?», «для чого?» і «як?». Він чекає від них відповіді, домагається ясності, висловлює сумнів. Чотири-, п'ятирічна дитина стає

«чомучкою». В неї формується запитальне ставлення до навколишнього світу. Оволодіння мовою дозволяє дітям подолати обмеженість ситуативного спілкування і перейти від чисто практичного співробітництва з дорослим до співробітництва «теоретичного». Предметні маніпуляції дітей раннього віку багато у чому спрямовані на з'ясування властивостей предметів. Практичні «спроби і помилки» дитини слугують тією основою, на якій потім складаються її орієнтувальні і перцептивні дії» [10].

Через те, що у дошкільників ранні маніпуляції примітивні, а форми співробітництва елементарні, вони встановлюють лише малоістотні, поверхові властивості предметів. Але дитина перед собою змушена ставити все більш складні запитання завдяки розвиткові допитливості і постійному вдосконаленню способів її задоволення (сприйманню, наочно-дійовому, а пізніше і наочно-образному мисленню на базі опанування мовою). Здобувач дошкільної освіти намагається зрозуміти взаємозв'язки у природі, устрій і походження світу, таємну сутність речей [46].

Маючи обмежені можливості для самостійного з'ясування таких проблем, він знаходить єдиний реальний шлях до їх розуміння – через спілкування з дорослими, які знаходяться поряд. Відповідаючи на лавину запитань, що обрушують на старших діти – «чомучки», дорослі починають виступати перед дітьми у якості ерудита, здатного забезпечити необхідною інформацією, дати їм необхідні повідомлення, розв'язати їх сумніви.

На думку Д.Годовікової, пізнавальна активність дошкільників спрямовується на «увесь зовнішній світ» [15]. Тобто йдеться про цікавість здобувачів дошкільної освіти абсолютно до всього.

Проте, чимало досліджень доводять вибіркковість пізнавального інтересу дошкільників. Їх цікавість пов'язана передусім із життєвим

досвідом і насамперед із світом природи [12].

Дослідження В.Котирло та Т.Дуткевич доводять, що пізнавальна взаємодія можлива за умов взаємозбагачення і взаємообміну мотивами і способами пізнавальної діяльності [21].

«Для цього необхідним є створення умов максимального виявлення можливостей дитячої групи у пізнавальному розвитку кожного дошкільника» [21].

Йдеться про оптимізацію, завдяки групі закладу дошкільної освіти, тих дітей, які недостатньо володіють способами і мотивами розв'язання пізнавальних завдань [21].

Прогресивність цього підходу засвідчують ті факти, що його результати дозволяють широко використовувати пошук, групове обговорення рішень, а також суттєво впливають на розвиток дітей із різними рівнями розвитку пізнавальної діяльності.

Дослідниця Т.Бабунова провідну роль у підвищенні розумової активності молодших дошкільників відводить дидактичній грі [5].

Авторка зазначає, що «найбільш ефективними педагогічними умовами, які сприяють розвитку розумової активності є: формування у дітей емоційно-позитивного ставлення до майбутньої діяльності засобами застосування дидактичних завдань поетапно; створення ігрових мотивів, які визначають ставлення до розумової діяльності; широке впровадження таких прийомів як жарти, лічилочки» [5].

Робота містить обґрунтування розробленої власноруч системи дидактичних ігор, що забезпечують розвиток розумової активності дітей п'ятого року життя [5].

Важливими для нашого дослідження є також напрацювання Г.Щукіної, Н.Морозової, Г.Люблінської, які пояснюють, що у дошкільнят інтерес до явищ і предметів навколишнього світу виникає у залежності від способів, якими педагог пояснює невідоме, від знань,



якими вони вже оволоділи у тій чи іншій галузі, від новизни певного явища, а також від того, з якою майстерністю педагог залучатиме їх до «відкриття» цих нових явищ.

Способи виявлення ефективності пізнавальної активності у дітей дошкільного віку, шляхи її визначення детермінуються аналізом їх інтересів, ставленням до складного й нового матеріалу, готовності знайти варіанти розв'язання інтелектуальних завдань.

Розробленням проблеми пізнавальної активності дошкільників займалася С.Кулачківська, якій належить виокремлення рівнів розвитку зазначеної якості у здобувачів дошкільної освіти:

«Дітям першого рівня притаманне допитливе ставлення до дійсності, бажання пізнати щось нове. На заняттях ці діти виявляють активність, часто ставлять запитання, вибирають складніші завдання, позитивно реагують на нове, із задоволенням виконують інтелектуальні завдання. Вільний час вдома використовують для цікавих занять.

Інтереси дітей другого рівня – ситуативні. Вихователі вказують на відсутність допитливості, байдужість у ставленні до оточуючого. Ці діти віддають перевагу заняттям, що не мають безпосереднього відношення до навчання (рухливі ігри, різні розваги), на заняттях пасивні. Те, що їм вдається легко, виконують. Якщо ж завдання вимагають зусиль – відмовляються від них. Свій вільний час проводять неорганізовано, нецікаво.

У дітей, віднесених до третього рівня, пробудження пізнавальної активності потребує зовнішнього впливу. На заняттях вони бувають то активні, то пасивні. Здатні виконувати складні завдання, але беруться за легкі. Навіть у іграх чекають ініціативи від вихователів, товаришів» [17, с.68-69].

У наведеному вище переліку чинників відсутні відомості про стилі спілкування дорослих і дітей та їх вплив на пізнавальну активність, що

спонукає до подальших наукових розвідок у цій царині, адже система взаємодії «дорослий – дитина» – провідна у цьому віці.

Таким чином, пізнавальна активність не є вродженою якістю, а формується людиною усвідомлено протягом усього життя.

Щоб ця потенційна можливість перейшла у реальну дійсність, має бути сприятливе соціальне середовище.

Тож розвиток пізнавальної активності здобувачів дошкільної освіти залежить від індивідуально-психологічних особливостей та умов виховання дітей.

### **1.3. Стиль спілкування як наукова проблема**

Витоки поняття «стиль спілкування» сягають психології управління, де існує дотичне поняття «стиль керівництва», під яким розуміють систему норм, принципів, засобів і методів окремого керівника, органу або організації, що мобілізують та спрямовують соціальну активність працівників досягти певної мети [13].

Зважаючи на цю дефініцію, мова почала йти про стиль спілкування, в основі якого – типова для людини система прийомів і засобів спілкування.

Вплив на партнера – саме особливості реалізації цієї функції спілкування найчастіше пов'язані зі стилем спілкування. Те, як виконується ця функція, є визначальним у відмінностях стилів спілкування.

Для нас важливими є визначення Є.Суботського, де стиль спілкування розуміється як структура впливу обох сторін спілкування одна на одну, а вплив є дією однієї людини на іншу, що має на меті викликати у неї певні мотиви поведінки та переживання [42]. Учений обґрунтовує наявність прагматичного та альтруїстичного стилів спілкування: «У першому випадку вплив партнерів один на одного носить характер контролю (керівництво базовими потребами іншої

людини незалежно від її волі і бажання). Таке спілкування ґрунтується на взаємній вигоді, на принципі реципності. Кожна із сторін, які спілкуються між собою, розглядає іншу як засіб для досягнення своїх цілей. Прагматичний стиль спілкування може набувати форми авторитарного і демократичного спілкування. За умови авторитарного стилю спілкування лише одна з сторін володіє можливістю контролювати дії іншої сторони. Демократичний стиль спілкування – це рівність контролю, партнерства, кооперації, підпорядкування загальним для всіх законам поведінки і співробітництво на основах рівності прав і обов'язків. Альтруїстичний стиль спілкування характеризується тим, що принаймні хоча б одна із сторін, яка володіє правом контролю дій іншої сторони, добровільно цим правом не користується. Відмова від соціального контролю означає, що суб'єкт добровільно перестає чинити перепони для самореалізації (задоволенню базових потреб) партнера. Він навпаки сприяє цій самореалізації, нехтуючи своїми власними інтересами. Альтруїстичне спілкування може бути одностороннім і двостороннім» [42].

Сучасні дослідження дотримуються іншого способу типології стилю спілкування: залежно від відмінностей, що мають індивідуально-психологічні властивості суб'єктів, де кожний тип індивідуальності, особистості характеризується певним стилем спілкування.

Наприклад, відповідно до чотирьох типів темпераменту виокремлено 4 стилі: меланхоліки – дратівливі, вразливі, обережні, скритні, тривожні, бідні в експресії, схильні до самоаналізу, самозвинувачення, піддатливі настрою; сангвініки – врівноважені, швидко знайомляться, комунікабельні тощо; флегматики виконують роль миротворців, «майстри очікувань», спокійні, терплячі; холерики характеризуються багатством засобів, високою експресивністю у спілкуванні, не вміють чекати, образливі, гнівливі [3].

У формуванні особистості дошкільника, на думку Є.Суботського, одним із найважливіших чинників є стиль спілкування дорослого і дитини. Критерієм виокремлення авторитарного, демократичного й альтруїстичного стилів спілкування дорослого з дитиною у вченого «є ставлення двох сторін, які спілкуються, до соціального контролю, який здійснюється за традицією за допомогою заохочень і покарань. При авторитарному стилі одна сторона (дорослий) має можливість контролювати і контролює дії іншої сторони, інша сторона (дитина) цієї можливості не має. При демократичному стилі спілкування дві сторони (і дорослий і дитина) мають рівні права контролю і контролюють дії один одного. При альтруїстичному стилі спілкування дві сторони мають право контролю дій один одного, але одна сторона (дорослий) цим правом добровільно не користується» [42].

Варто сказати про обмеження альтруїстичного стилю. Якщо існує загроза здоров'ю чи гідності інших осіб, не варто відмовлятися від контролю за діями суб'єктів спілкування: «суб'єкт може практикувати альтруїстичний стиль спілкування лише у тому випадку, якщо його реальні можливості контролювати цього іншого суб'єкта (карати його) рівні або перевищують аналогічні можливості другого суб'єкта. Лише у цьому випадку відмова від контролю буде сприйнята партнером як акт доброї волі, а не як боягузство або як капітуляція перед силою контролю» [42].

Є.Суботський, досліджуючи формування у дошкільників альтруїстичної, моральної та незалежної поведінки, експериментально довів, що на формування у дітей незалежності, творчої спонтанної активності, альтруїзму, моральності позитивно впливає саме альтруїстичний стиль спілкування. «Навпаки, авторитарне спілкування спонукає дитину до прагматичних форм поведінки, які лише зовнішньо нагадують моральні, незалежні, особистісні вчинки. Як показала

практична виховна робота в умовах дитячого садка, альтруїстичний стиль спілкування може використовуватися у якості ефективного методу формування деяких суспільно корисних якостей особистості, хоча його реалізація і вимагає від вихователя значних зусиль» [43].

У дослідженнях М.Березовіна та Я.Коломінського приділено увагу 5 стилям ставлення до дітей: ситуативному, активно-негативному, активно-позитивному, пасивно-позитивному і пасивно-негативному та схарактеризовано кожен із них [8], [7].

Для активно-позитивного стилю характерна емоційно-позитивна спрямованість на дітей та освітню діяльність, що адекватно реалізується у мовних впливах, манері поведінки і взаєминах з батьками.

Загальна позитивна спрямованість пасивно-позитивного стилю у мовних впливах та манері поведінки між тим характеризується категоричністю, сухістю, педантизмом і замкнутістю під час реалізації.

Педагогів, що мають ситуативний стиль спілкування, вирізняють емоційна нестабільність, коли, залежно від конкретної ситуації, у їх поведінці наявні риси негативного і позитивного стилю. Цілком позитивно у цілому ставлячись до дітей, вони іноді у своїй поведінці виявляють запальність, непослідовність, чергування лібералізму та вимогливості, ворожості та дружелюбності.

Яскраво виражену емоційно-негативну спрямованість має активно-негативний стиль спілкування, що проявляється у дратівливості, різкості, частих покараннях і зауваженнях, акцентуванні уваги на помилках учнів та їх недоліках.

Для пасивно-негативного стилю характерними є прояви негативного ставлення до педагогічної роботи і дітей, яке реалізується в пасивності, емоційній в'ялості, формалізму у роботі, відчуженості і сухості у спілкуванні з вихованцями, байдужості до їх невдач та успіхів, прихованій неприязні [8].

Також ми ознайомилися з різними моделями встановлення контакту з дитиною.

В основі моделі «невтручання» у життя дитини лежить ідея вільного виховання, застосовується тактика «мирне співіснування», «поряд, але не разом». Як результат – відсутність емоційних зв'язків між дорослим і дитиною, що в подальшому в останньої приведе до труднощів у створенні сім'ї. Така модель спілкування найчастіше виникає вимушено через брак часу в батьків на виховання [32, с.371].

У навчально-дисциплінарній моделі спілкування, що досить тривалий час існувала в системі освіти і є відображенням командно-адміністративної системи, тактики спілкування у вигляді диктату чи опіки постійно змінюють одна одну, серед засобів – пояснення, заборони, наставляння, вимоги, крик, погрози, покарання, нотації. Педагог спрямовує зусилля на задоволення вимог керівництва та інших інстанцій, що контролюють освітній заклад.

Альтернативою цим моделям є модель, орієнтована на особистісну взаємодію дорослого з дитиною [33, с.698].

У межах цієї моделі мета спілкування вбачається у забезпеченні дитині почуття довіри до світу, психологічної захищеності, психологічного здоров'я, радості існування; розвитку її індивідуальності; формуванні базису особистісної культури.

Дорослий прагне до найбільш повного розвитку кожної дитини; координує свої вимоги та очікування; попереджує появу можливих проблем; знання, вміння та навички не є основною метою, а формуються для повноцінного розвитку дитячої особистості.

Серед засобів спілкування – визнання, розуміння й прийняття із здатністю до децентрації – уміння враховувати емоції та почуття дитини, її точку зору.

У тактиці спілкування – використання ситуацій, що потребують від дітей проявів моральної та інтелектуальної активності; співробітництво; варіювання та різноманітність стилів спілкування [31, с.248].

Педагог орієнтований на інтереси дитини та перспективи подальшого розвитку.

Дитина – повноцінний партнер в умовах співробітництва [45].

Важливим для нашого дослідження є визначення стилю спілкування, який характеризується індивідуально-типологічними особливостями соціально-психологічної взаємодії педагогів та дітей [17].

У дослідженнях В.Кан-Каліка, Н.Никандрова виокремлені стилі спілкування на основі захоплень спільною творчою діяльністю; на основі товариської прихильності, на основі спілкування-дистанції. Це продуктивні форми спілкування.

Серед негативних форм спілкування схарактеризовані стилі спілкування-залякування і спілкування-загравання.

«Такі стилі спілкування, як залякування, загравання і крайні форми спілкування-дистанції, небезпечні ще й тому, що за відсутності у педагога професійних навичок спілкування можуть укоренитися і «в'їстися» у творчу індивідуальність вчителя, а іноді стають штампами, які ускладнюють педагогічний процес і знижують його ефективність» [17].

«У продуктивних стилях спілкування реалізується логіка спілкування, яка була підказана у свій час А.Макаренко: «Я не стільки педагог, скільки старший, який керує життям своїх вихованців за їх же участі» [28]. Такий підхід, безумовно, передбачає дружнє спілкування вчителя з учнями на основі захопленістю спільною діяльністю» [44].

Таким чином, здійснений аналіз наукових джерел засвідчив наявність досліджень стилів педагогічного спілкування, істотних і важливих закономірностей цього явища.



**РОЗДІЛ 2**  
**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИЯВЛЕННЯ**  
**ВПЛИВУ СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА**  
**НА ПІЗНАВАЛЬНУ АКТИВНІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ**  
**ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**2.1 Вивчення стану розвитку пізнавальної активності дітей у ЗДО (констатувальний етап)**

На констатувальному етапі експерименту на підставі узагальнення наукових джерел відбулося виокремлення *загальних критеріїв розвитку пізнавальної активності* здобувачів дошкільної освіти. Серед них:

- самостійність (чи потребує дитина допомоги в пізнанні, чи самостійна вона, кількість під час розв'язання завдань самостійних кроків);
- тривалість активності в часі, зацікавленість, допитливість, кількість та спрямованість відволікань;
- ініціативність (чи спостерігаються прояви прагнення дитини здійснювати пошук невідомого, чи виявляє вольове зусилля, бажання, наполегливість).

*Показниками* інтересів дитини й інтенсивності її прагнення познайомитися з певним явищем чи предметом були:

- дії, що спрямовувалися на те, щоб зрозуміти функціональне призначення предмета, з'ясувати його будову (особливо звертали увагу на паузи розмірковування, на розмаїття та якість обстежувальних дій);
- наявність бажання отримувати нові знання, ініціативність дитини під час відповідей на запитання (відповідає по своїй ініціативі, чи за вимогою педагога); як ставиться до результатів власної діяльності;
- емоційне ставлення до явища або предмета; особливий інтерес та увага до явища чи предмета (різноманітність емоційних проявів, що

викликані цим явищем чи предметом, стурбованість, здивування), їх інтенсивність.

У констатувальному етапі експерименту взяли участь 46 дошкільників, серед яких 21 – четвертого і 25 – шостого року життя.

Під час спостережень за дітьми відбувалася фіксація особливостей прояву пізнавальної активності у різних за характером і змістом ситуаціях: на прогулянках, у грі, на заняттях та інших режимних моментах.

Коли діти спілкувалися із вихователем, спостерігали за тим, чи є спроби дитини привернути до себе увагу дорослого, чи ставить вона йому запитання, щоб дізнатися щось нове.

Нас цікавили прагнення дитини отримувати нові знання, її ініціативність під час відповідей на запитання (відповідає по своїй ініціативі, чи за вимогою педагога); як ставиться до результатів власної діяльності, як це проявляється у запитаннях до ровесників, вихователя, батьків.

Ми з'ясовували, чи проявляє пізнавальну активність дитина у ситуаціях, що стимулювали її до творчості, видумки; чи прагне вона до самостійності у відповідях, чи байдужа до такої можливості, чи не лякає вона її.

Аналіз дитячих робіт торкався перш за все таких аспектів: чи ставить у процесі зображувальної діяльності запитання дитина, щоб доповнити або конкретизувати наявні знання; наскільки конкретно в роботі відображені знання дітей про довкілля; чи використана в роботі можливість проявити творчість, видумку, чи вона байдужа до цього.

У спілкуванні з дошкільниками ми з'ясовували спрямованість інтересів та мотиви дитини; ті види діяльності, що найбільше сприяють розвитку пізнавальної активності; яких вихователів за стилем спілкування (демократичним чи авторитарним) найбільше люблять діти.

Із кожною дитиною бесіду проводили індивідуально. Її зміст наведено в **додатку А**.

Для визначення рівнів розвитку пізнавальної активності дітей у процесі різних видів діяльності ми застосовували різні варіанти пізнавальних завдань. Щоб забезпечити їхню максимальну складність, проводили консультації з вихователями і використовували попередні спроби.

Експериментальні завдання для визначення рівнів розвитку пізнавальної активності дітей у процесі різних видів діяльності подано в **додатку Б**.

Якщо за всіма показниками у дітей було виявлено різні значення рівня пізнавальної активності, ми використовували метод експертної оцінки – на наше прохання вихователі аналізували результати та рекомендували той рівень пізнавальної активності, до якого слід віднести певну дитину.

Виділені нами критерії та показники стали підставою для виокремлення трьох рівнів розвитку пізнавальної активності здобувачів дошкільної освіти: високого, середнього і низького.

Розрахунки здійснювали, виходячи із максимальної кількості балів, що складала 25.

До високого рівня розвитку пізнавальної активності належали діти, які під час виконання завдань набрали 20-25 балів; до середнього – 15-20 балів; до низького – 15 балів і нижче.

Кількісні показники та їх характеристику подано в **додатку В**.

Як засвідчує таблиця В.1, констатувальний етап експерименту виявив, що в розвитку пізнавальної активності дітей обох вікових груп немає суттєвої різниці.

Це є підтвердженням цілком правомірної думки науковців про згасання з віком пізнавальної активності у дітей через відсутність

спеціальної роботи вихователів з її розвитку.

Другим завданням констатувального етапу експерименту було з'ясування залежності між стилем спілкування педагога з дошкільниками та рівнем розвитку їх пізнавальної активності. Ураховувалася специфіка взаємодії учасників освітнього процесу [34, с.115].

В експерименті досліджувалися демократичний та авторитарний стилі спілкування – два протилежні стилі, які суттєво різняться за впливом на розвиток пізнавальної активності досліджуваних.

Ми звертали увагу на розвиток діалогічного мовлення дошкільників [35, с.132].

Методику спостереження за впливом стилю спілкування вихователя на розвиток пізнавальної активності дітей та її результати на констатувальному етапі експерименту подано в **додатку Г**.

У дослідженні стилю спілкування педагога з дітьми ми також використовували тест Г.Ложкіна та Н.Повякель «Діагностика стилю спілкування» [26; 1].

Експериментальна методика, що була застосована нами на констатувальному етапі, засвідчила такі показники в обранні вихователями стилів спілкування: 50% – авторитарний стиль; 30% – демократичний і 20% – ліберальний.

У працях С.Кулачківської, М.Лісіної, Д.Годовікової, А.Рузької та ін. йдеться про те, що відношення дітей до вихователя, його виховних засобів, дій та вимог формується постійно під час усього періоду їхнього перебування у закладі дошкільної освіти. І які взаємини складаються між педагогом і дітьми, залежить від стосунків між ними, від ефективності сприймання вихованцями вказівок і вимог дорослого.

Таким чином, у своєму дослідженні ми отримали підтвердження думки про гальмівний чи прогресивний характер розвитку пізнавальної

активності дошкільників у залежності від стилю спілкування педагога з ними. У цьому переконують і результати, подані в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Прояви пізнавальної активності дітей 4-го року життя залежно від стилю спілкування педагога з ними**

Рівні розвитку пізнавальної активності	Стилі спілкування	
	Авторитарний	Демократичний
	Кількість, у %	
Високий	19,4	31,2
Середній	32,2	41,4
Низький	48,4	27,4

Як засвідчує таблиця 2.1, існують істотні відмінності у проявах пізнавальної активності дітей 4-го року життя залежно від того, який стиль спілкування має вихователь.

Так, на високому рівні пізнавальної активності перебували 19,4% дітей у групах 4-го року життя, де працюють вихователі авторитарного стилю, і 31,2 % досліджуваних у групах вихователів із демократичним стилем спілкування; середній рівень прояву пізнавальної активності продемонстрували 32,2% вихованців у педагогів із авторитарним стилем спілкування і 41,4 % дошкільників у групах, де працюють вихователі демократичного стилю; низький рівень було виявлено у 48,4 та 27,4 % дітей відповідно.

Ці експериментальні дані є яскравим свідченням переваг особистісно орієнтованого підходу до формування пізнавальної активності у молодших дошкільників.

Дотримання вихователями демократичного стилю спілкування, а саме – використання довіри, методів непрямой оцінки, домінування доброзичливості, віри педагога в особистісне зростання вихованців,

пізнавальна активність дітей сягає високого рівня.

Підтримка вихователів під час виникнення труднощів у дітей, заохочення і підбадьорювання у виконанні завдань, допомога показом дій та навідними запитаннями сприяли розвитку активності, ініціативності, самостійності дітей під час розв'язання завдань; вони менше відволікалися, виконували більше обстежувальних дій, позитивно ставилися до результатів своєї діяльності. Самостійність перших відкриттів та здобуття знань викликало у дошкільників почуття радості.

Також нами були отримані дані щодо проявів пізнавальної активності здобувачів дошкільної освіти шостого року життя, що засвідчує **таблиця 2.2.**

**Таблиця 2.2.**

**Прояви пізнавальної активності дітей 6-го року життя залежно від стилю спілкування педагога з ними**

Рівні розвитку пізнавальної активності	Стилі спілкування	
	Авторитарний	Демократичний
	Кількість, у %	
Високий	24,3	39,6
Середній	28,4	37,0
Низький	47,3	23,4

Кількісні показники, що містить таблиця 2.2. переконують у значному позитивному впливі демократичного стилю спілкування на розвиток пізнавальної активності дітей (високого рівня досягли 39,6 % вихованців таких педагогів на відміну від 24,3 % дітей у старших групах, де працювали педагоги з авторитарним стилем спілкування).

Тож особистісно орієнтований підхід в освітньому процесі є стимулом розвитку пізнавальної активності дошкільників. Зміст спілкування за таких умов передбачав створення педагогом таких

ситуацій, де діти змінювали своє ставлення до пізнання довкілля, робили це з охотою. Їхня допитливість, ініціативність, цілеспрямованість у вільному спілкуванні, у грі та на заняттях значно зростали через те, що вихователь не сприймав дитину як менш досконалу істоту, не прагнув до демонстрації своїх переваг над дитиною.

Таким чином, ми дійшли висновку про обумовленість рівнів розвитку пізнавальної активності тим стилем спілкування, який присутній у вихователів у процесі взаємодії зі здобувачами дошкільної освіти.

## **2.2. Організація і хід формувальної частини експерименту**

На підставі зроблених висновків у першій частині нашого дослідження ми приступили до формувального етапу експерименту, який був спрямований на розв'язання таких завдань:

- кількісно та якісно збільшити внутрішні та зовнішні пізнавальні дії дітей, їх діапазон;
- упровадити в освітній процес такі методи і форми взаємодії педагогів зі здобувачами дошкільної освіти, що сприяють розвитку у них пізнавальної активності;
- формувати у дошкільників пізнавальну активність шляхом зміни їх ставлення до явищ і предметів довкілля.

Ця робота передбачала особливе емоційно-позитивне ставлення до дітей, стимуляцію пошукових дій дитини, вміння розділяти з нею і радощі, і невдачі, формування у неї почуття впевненості у власному успіху під час розв'язання пізнавальних завдань.

Для цього в освітній процес закладу дошкільної освіти впроваджувалися колективні та індивідуальні форми роботи з педагогами та дітьми, що сприяли покращенню взаємовідносин між ними, а також справляли позитивний вплив на розвиток їх пізнавальної

активності.

В особистісно орієнтованому підході до спілкування з дошкільниками ми спиралися на правило, що можна сформулювати як «прийняття, розуміння, визнання».

Якщо педагог знаходиться у позиції прийняття, він безумовно позитивно ставиться до індивідуальності дитини, визнає її унікальність, незважаючи на те, чи задоволені нею дорослі, її успіхами у даний момент чи ні.

У безумовно позитивному ставленні відсутній принцип «якщо – то», який часто, будуючи стосунки з дитиною, використовують педагоги. «Моє ставлення до тебе не залежить від того, як ти виконав те чи інше завдання» – ось гасло вихователя, який притримується безумовно позитивного ставлення у взаємодії з дошкільниками. Саме така стратегія дозволяє сформувати у дитини впевненість у її прийнятті дорослими, у їхній любові, яка абсолютно незалежна від досягнення успіхів у тій чи іншій справі. Для цього в нагоді стане вміння, а краще сказати мистецтво прощати.

Позиція розуміння передбачає бачення вихователем дитини «зсередини», урахування і власної думки, і думки дитини; розуміння мотивів, що є причиною її певних вчинків, поведінки, дій.

Якщо педагог знаходиться у позиції визнання, він не спирається у своїх підходах до виховання дитини на готові уявлення стосовно того, якою вона має бути, щоб не підганяти дитячу особистість під певний освітній стандарт. Орієнтація на самобутність дитини дозволяє бачити саме її особистісний потенціал розвитку, ту «несхожість» і ту своєрідність, що властиві саме цій особистості, а не проекту, створеному батьками ще до народження, вступу дитини до закладу дошкільної освіти або до школи.



Позиція визнання забезпечує право дитини на вирішення будь-яких проблем. І хоча існують певні ситуації, наприклад, пов'язані зі здоров'ям, де дитина не може сповна реалізувати повноту рівності прав, проте обов'язково може висловити свою думку. Так само в різних ситуаціях у грі, у побуті дуже важливо давати дитині можливість вибору. Рідше використовувати слова «Їж це» або «Ось, бери ...», а робити дітям альтернативні пропозиції: «Що ти обиратимеш – це чи це?». Таким чином у дитини з'являється відчуття вибору і досвід його робити.

У формульовальному етапі експерименту нами було використано чотири серії завдань та ігротерапія, що спрямовувались на оволодіння вихователями конкретними вміннями і навичками стимулювання пізнавальної активності здобувачів дошкільної освіти, поліпшенню стосунків під час спілкування з ними.

Особистісно орієнтована модель взаємодії вихователів із дітьми, що упроваджувалася нами на формульовальному етапі експерименту, вимагала від педагогів збереження і трансляції дитині постійної уваги та поваги, що не залежали від її поведінки, пасивності чи активності під час гри, реакції на агресію і плач, прохання допомоги у процесі виконання пізнавальних завдань.

У першій серії завдань були спрямовані на те, щоб вихователі під час дидактичних вправ та ігор мали змогу засвоїти конструктивний спосіб впливу на дитину (лото, картинки, мозаїка, кубики тощо).

Друга серія завдань мала сприяти оптимізації пізнавальних контактів педагогів із вихованцями під час ігротерапії.

У третій серії завдань формульовального експерименту були спрямовані на те, щоб вихователі під час зображувальної діяльності дітей мали змогу засвоїти конструктивний спосіб впливу на неї.

Четверта, заключна серія завдань передбачала навчання педагогів стимулюванню пізнавальної активності здобувачів дошкільної освіти у повсякденному житті.

У межах виконання першої серії завдань спочатку провели теоретичну консультацію для працівників закладу дошкільної освіти про конструктивні способи впливу на дитину під час дидактичних вправ та ігор, розповіли про їх значення для пізнавальної активності, а також про те, як спілкуватися з дитиною на етапах їх організації та проведення.

Дотримуючись особистісно орієнтованої моделі, вихователі мусили налагодити спілкування так, щоб кожний член групи відчував і особистісну свободу, і водночас контакт із оточуючими. Саме така позиція властива вже відомому принципу «не поряд і не над, а разом».

Вихователі, користуючись нашими рекомендаціями, мали неупереджено ставитися до дітей без улюбленців та привілей, до чого вихованці особливо чутливі.

Похвала використовувалася як перший і основний засіб впливу. Коли дитина робила помилку, ми так зверталися до неї: «Ти дуже старанна, але зараз це завдання тобі не вдалося виконати правильно. Упевнена, що іншим разом, ти виконаєш це завдання значно краще». Потім ми аналізували допущені дитиною помилки і показували шляхи їх подолання. І навіть під час повністю негативній роботі така робота мала сенс.

Допомога дитині здійснювалася таким чином, щоб більшість завдання вона виконала самостійно. Ми дбайливо чекали, поки дошкільник сам справиться із завданням. Спочатку перевіряли, як дитина зрозуміла його. Пропонували виконати завдання, де допущено помилку, повторно. У разі, якщо дитина не справлялася із завданням, педагог лише натякав, у якому напрямку варто рухатися. І лише тоді, коли всі варіанти було вичерпано, повідомлялася правильна відповідь і

пояснювалося, чому саме відповідь є правильною. Ми вчили вихователів під час неправильної відповіді дитини не перебивати її різко, а спокійно запитувати: «Поясни, чому ти так думаєш?». Це давало нам можливість зрозуміти дитячу логіку розв'язання завдання, яка іноді, хоч і була хибною, могла претендувати на оригінальність та цікавість.

Особистісно орієнтована модель спілкування зі здобувачами дошкільної освіти мала на меті підтримувати в дитині почуття того, що вона діє самостійно. Вихователі постійно зверталися до неї, щоб разом з'ясувати, встановити властивості певного явища чи предмету, просили допомоги, виявляли способи розв'язання завдання.

У дитини підтримували відчуття того, що її думку цінують, що зважають на неї, що вона має змогу висунути припущення, вільно висловлюватися, зробити вибір. У цьому велике значення мали артистичні здібності педагога, його уміння переконати дитину в тому, що йому важко впоратися без співробітництва з дошкільниками із вирішенням своїх задач. Таке співробітництво мало різноманітні форми.

Наприклад, педагог під час колективного розв'язання завдання припускався навмисне помилки. Її помічали діти і пропонували виправити. Поправка приймалася лише тоді, коли діти наводили переконливі судження та аргументи. Вихователь висловлював вдячність дітям за допомогу.

Опишемо, як здійснювалася конструктивна взаємодія з дітьми у вихователя, який дотримувався авторитарного стилю спілкування. Граючись у «Цікаву мозаїку», дитина мусила за зразком скласти тварину із маленьких картинок.

Експериментатор: Тетяно, поглянь на малюночок. Кого ти бачиш?

Тетянка: Котика.

Експериментатор: Який він кумедний. Поглянь, які у нього вушка, довгий хвостик. Дійсно, він гарненький?

Дитина дивиться на зразок і посміхається.

Експериментатор: А ось такий же малюночок. Та його розрізали на декілька частинок. Треба скласти цього котика. Якщо вірно добирати окремі частинки, завдання буде виконано.

Тетянка розглядає частинки картинки, починає складати котика.

Експериментатор: Тетянко, уважно подивись на зразок. На ньому хіба так, як ти зробила?

Тетянка дивиться і на зразок, і на картинки, але зрозуміти свою помилку не може.

Експериментатор: Подивись, будь ласка, тут на зразку коло, а у тебе вийшов квадрат. Що ти зробиш, щоб як на зразку було?

Дитина поглядає на експериментатора та намагається нерішуче виправити помилку.

Вона обирає ті частинки, що треба, але зображення не виходить, тому що картинка дівчинка поєднує неправильно.

Експериментатор: Тетянко, подивись на зразок, будь ласка, ще раз. Ось цю частинку якою стороною треба прикласти?

Дівчинка робить, орієнтуючись на зразок, декілька невдалих спроб і нарешті знаходить правильне рішення.

Експериментатор: Тетянко, ти – розумниця! Виконала все вірно і майже не потребувала допомоги. Тобі ця гра сподобалася?

Тетянка: Авжеж. А ось цього зайчика можна скласти?

Експериментатор: Ми ще будемо гратися в цю гру з тобою обов'язково іншим разом, і ти самостійно складеш картинку.

Як тільки робота завершувалася, педагоги здійснювали аналіз найбільш ефективних прийомів, що стимулювали активність дитини: навчання роботі за зразком, способи постановки запитань, ставлення до невдалих проб, підтримка вірних дій, форми оцінки та контролю дій.

Ці прийоми рекомендувалося відпрацьовувати самостійно.

Також ми застерігали від переобтяження дітей тими знаннями і засобами, що не відповідають їх віковим особливостям, щоб запобігти появі почуття честолюбства, зарозумілості та зверхності. За таких умов допитливість іноді може перерости у цікавість до зовні яскравого, привабливого, блискучого, у верхоглядство.

Ефективність прийомів, що використовувалися в експерименті, засвідчували ситуації взаємодії педагога і дитини.

Так, Сергійко, дуже рухливий і жвавий, поставив за годину близько 20 запитань виховательці:

- Де зараз птахи?
- Хто розумніший ведмідь чи вовк?
- Звідки йде сніг?
- Куди їде машина?

Та не вислухав відповіді на жодне із запитань, які були украй різнопланові та розпорошені. Сергійка цікавили не відповіді, а сам процес спілкування. Вихователька вважала, що цілком природньо для дитини ставити такі різноманітні запитання. Її увагу привернув лише темп постановки. При такому швидкому темпі дитина не має змоги почути відповіді та пояснення, тож варто упорядковувати її допитливість, зосереджувати увагу на однорідних близьких явищах та предметах.

Під час виконання цієї серії завдань відбувалися індивідуальні консультації, співбесіди з вихователями стосовно доречності використання певних дидактичних ігор. Ми спостерігали зміну і зацікавленість ставлення до того, як виявляється дитяча допитливість, як це впливає на мотивацію дітей до виконання пізнавальних завдань.

Проте деякі вихователі не виявили суттєвих змін під час взаємодії з дітьми. Відчуваючи труднощі у процесі занять з певною дитиною, педагоги у стосунках з дітьми навіть не намагалися що-небудь

змінювати, втрачаючи до цього інтерес. Не звертали увагу на зростання інтересу дитини до явищ та предметів і не задовольняли його. Наведемо приклад, що демонструє таку поведінку педагога.

На день народження Катруся отримала чудову порцелянову статуетку дельфінчика. Ця статуетка була така приваблива і гарна, що Миколці дуже хотілося її роздивитися, узяти до рук. Вихователька не помічала цього. Тримаючи сама статуетку в своїх руках, вона, ставлячи її на стіл, наказала суворо: «Не варто брати її, бо можна розбити!» Миколка кілька разів підходив до столу, намагаючись взяти фігурку. Та тільки він простягнув руку, одразу почув: «Не смій, бо я приберу і поставлю високо на шафу». Засмутившись, Миколка відійшов від столу.

Таких вихователів слід залучати до спостережень за освітнім процесом закладу дошкільної освіти, щоб вони могли самі впевнитися, як пізнавальна активність дітей залежить від позитивних та негативних суджень та оцінок педагога; щоб спонукати їх застосовувати демократичний стиль спілкування з дошкільниками.

Наприклад, у випадку зі статуеткою, доречно було б разом із Миколкою помилуватися нею. Тоді б хлопчик міг отримати неабияке задоволення. Також доречною була б розповідь вихователя про морські глибини, надана можливість погладити рукою, розглянути дельфінчика та хвилі. Так Миколка не тільки отримав би естетичне задоволення, а й дізнався про особливості порцеляни, її властивості, випуклість форми іграшки, гладеньку поверхню. Саме за таких умов у хлопчика виникла б пізнавальна активність.

Справляє враження на таких педагогів і відвідування занять та режимних моментів колег, у спілкуванні яких переважає демократичний стиль спілкування. Тоді вихователь на власні очі бачить, як продуктивна взаємодія впливає на активність дитини, і починає змінювати свою поведінку.

Для всіх сторін психічного розвитку дошкільнят, а також для стимулювання і прояву допитливості значущими є приємні переживання та багатий емоційний досвід. Найважливішим джерелом переживань для дитини є її стосунки з дітьми та дорослими. Тому постійним поштовхом для допитливості є прагнення дитини розібратись у взаєминах між родичами у сім'ї, між вихователькою і дітьми, між один одним у групі. Свідченням цього є такі запитання дітей: «Чому Ганна Петрівна не говорить зі мною? Вона ображається на мене?», «Оленко, ти розсердилася на мене, бо я не дала тобі свою улюблену ляльку?»

Ігротерапія, що здійснювалася нами в другій серії формувального етапу експерименту, спиралася на природну потребу дитини у грі, як найважливішій умові гармонійного, правильного розвитку дитини загалом, а зокрема – самостійності, уяви, навичок взаємодії; на емоційну зацікавленість вихователя, його здатність перевтілюватися у грі та гнучкість.

Для ігор використовували групову кімнату з ковдрою на підлозі та стелажами з іграшками. Серед іграшок були набори ляльок, що одягалися на руку чи пальці (ляльковий театр), кеглі, невеликий барабан, розбірні конструкції, бубни, маски, дитячий посуд. Подбали про наявність великого дзеркала, щоб під час гри діти могли бачити своє відображення. Незначна кількість ляльок давала змогу для відтворення практично необмеженої кількості ігрових ситуацій. Темами для ігор були розповіді, вірші, казки, сновидіння або реальні події, фантазування, придумані історії.

Ігрові сеанси тривали протягом 30 хвилин. Цього було достатньо, щоб діти задовольнили потребу у грі та не втрачали інтерес до неї. Якщо ж гра тривала менше часу, діти прагнули її продовження, тому вона викликала у них почуття незавершеності.

В ігротерапії ми використовували різні ігри, рекомендовані І.Барташніковим, О.Барташніковою [6] та М.Панфіловою [30].

Дотримувалися таких правил: ігрові теми добирали, спираючись на їх значущість для дітей певного віку; передбачали наявність можливостей у грі для імпровізації; невимушеність товариських стосунків; відсутність коментарів з боку дорослого; впевненість дітей у тому, що їхні творчі вияви не матимуть у дорослих негативної оцінки; заохочення перших недосконалих спроб дітей; терпимість до нестандартних ідей; уникнення осуду та несхвальних оцінок; співчуття до невдач та спонукання до творчості; повага до дитячої допитливості, ідей та запитань; розкутість і свобода дитини при повній підтримці її дій дорослим.

*«Перший блок (2 заняття) включав об'єднання дітей і вихователів у підгрупи. Більшість прийомів, які пропонувалися, забезпечували створення доброї, безпечної ситуації, де учасники відчували взаєморозуміння, підтримку, бажання допомогти у розв'язанні проблем (розважальні предметні та рухливі ігри).*

*Другий блок (10 занять) був спрямований на основну корекційну роботу у підгрупах дітей. Крім корекції негативних особистісних рис і навчання бажаним формам спілкування, добувалися діагностичні дані, які стосувалися психологічних особливостей дітей. Ці дані у процесі формуючого експерименту дозволяли доповнювати, змінювати заплановані методи і прийоми корекції із врахуванням індивідуальних проблем кожної дитини.*

Використовувалися ігрові (з використанням ролей, правил і т.д.), а також неігрові прийоми (спільна діяльність, читання розповідей, казок, міні – твори, обговорення конфліктних ситуацій).

*Третій блок (2 заняття) включав закріплення отриманих навичок і стилів спілкування у спільних іграх дітей і вихователів» [30]*



Приклади таких занять подано у **додатку Д**.

У третій серії завдань формувального етапу відбулося навчання вихователів продуктивному стилю спілкування з дитиною у зображувальній діяльності. Обґрунтування і зміст експериментальної методики подано в **додатку Е**.

Четверту серію завдань, що була спрямована на навчання вихователів демократичному стилю спілкування з дітьми у повсякденному житті містить **додаток Ж**.

Здійснюючи цілеспрямовані спостереження, ми помітили поступову зміну способів і змісту спілкування тих педагогів, що дотримувалися авторитарного стилю. Вони почали звертатися до дітей із запитаннями, як пройшов їх день у садочку, що нового вони дізналися, що цікавого було для них на заняттях. Це свідчило про те, що вихователі з авторитарним стилем спілкування переконалися в ефективності особистісно орієнтованого підходу під час взаємодії з дошкільниками, про помітний вплив демократичного стилю спілкування на пізнавальну активність дітей.

### **2.3. Контрольний етап дослідження**

На заключному етапі дослідження ми визначали ефективність впливу стилю спілкування педагога на пізнавальну активність здобувачів дошкільної освіти.

Опишемо використані нами завдання.

У першому завданні було використано картинку без явних сезонних прикмет. Її можна було сприйняти і як весну і як пізню осінь: на асфальті калюжі, голі дерева. Дітям треба було описати картинку і зазначити пору року, яку на ній зображено.

Друге завдання передбачало складання дошкільниками двох казок: про котика та гномика, який захотів бути велетнем.

У третьому завданні дитині треба було до картинки, яку їй демонстрували, поставити якомога більше запитань. Завдання дорослого полягало у стимулюванні дитини до нових запитань. Як тільки усі варіанти було вичерпано, дитині показували іншу картинку і повторювали інструкцію. Якість виконаного завдання оцінювалася типом і кількістю запитань, серед яких ми виокремили чотири типи: перші запитання свідчили про неприйняття і нерозуміння умовності зображеного на картинці; другий тип – це переважно описові запитання; третій тип – такі, що дозволяли розширити зображувану ситуацію; четвертий тип – змістовні запитання.

Контрольний етап експерименту засвідчив розвиток пізнавальної активності дітей у процесі дослідної роботи. Це демонструє **таблиця 2.3.**

**Таблиця 2.3.**

Кількість досліджуваних у %		Рівень розвитку пізнавальної активності
Експериментальна група	Контрольна група	
12	3	Високий
65	44	Середній
23	53	Низький

Кількісні показники таблиці демонструють значно більшу кількість дітей із високим рівнем пізнавальної активності в експериментальній групі (12%) порівняно з контрольною (3%).

Що стосується дітей із низьким рівнем пізнавальної активності, то тут переваги на боці контрольної групи: 53% у порівнянні з 23% в експериментальній.

Для вихователів ми також передбачили три завдання, що передбачали спільну взаємодію з дітьми. Здобувачеві дошкільної освіти пропонувалося у присутності педагога 1) ознайомитися з новою книгою; 2) намалювати малюнок; 3) виконати дидактичну вправу.

Аналогічні завдання пропонувалися на констатувальному та формувальному етапах експерименту (додатки Б, Г, Д, Е).

Серед позитивних результатів дослідної роботи – той факт, що з 50% до 20% скоротилася група вихователів, що належала до авторитарного стилю.

Спостереження за спілкуванням цих педагогів після формувального етапу експерименту засвідчило такі позитивні зміни: відсутність негативних оцінок дитячої діяльності; зміна байдужості на інтерес; пошук толерантних форм звернення до дитини; пропозиції виконання дітьми доручень, що спонукали їх до пізнавальної активності, розвивали допитливість.

Тому педагогічно виправданим був той факт, що за одних обставин вихователь реагував на негативні вчинки дитини негайно і рішуче, а за інших на такі ж вчинки обмежувався зауваженням, або вдавав, що не помічав їх, на якийсь час відкладав розмову, змушуючи цим дітей побути в напруженому чеканні його дії. Це не означало, що ці вчинки дитини не оцінювалися ним. Навпаки, кожен вчинок дитини знаходив належну реакцію на нього і оцінку з боку вихователя, але не завжди таку, на яку сподівалася дитина. Вона, наприклад, чекала осуду, а вихователь давав їй відповідальне доручення, проявляв до неї співчуття. Такий підхід давав гарні наслідки у стимулюванні пізнавальної активності дітей.

Застосовуючи ті або інші заходи, вихователі, які після проведення серії формуючих заходів стали належати до групи педагогів демократичного стилю спілкування, більше вдавалися до заохочень, ніж до покарань дошкільників. Було помітно, що заохочення і довіра з боку вихователя до дитини підвищувало у неї сили. Хоча діти часто не усвідомлювали своїх невірних рішень пізнавальних завдань, вихователь реагував на кожне з них. Усвідомлення дитиною своєї помилки скоріше

досягалося лагідним і тактовним зауваженням і поясненням дитині, як треба діяти у тій чи іншій ситуації.

Все вищесказане ще раз переконливо доводить, що обраний особистісно-орієнтований підхід у процесі взаємодії з дітьми забезпечує найкращий рівень розвитку пізнавальної активності.

## ВИСНОВКИ

У дипломній роботі досліджувався вплив стилю спілкування вихователя зі здобувачами дошкільної освіти на розвиток їх пізнавальної активності з теоретичних позицій та під час експериментального дослідження.

Нами було з'ясовано теоретичні основи проблеми, розкрито сутність пізнавальної активності як педагогічного явища, специфіку її розвитку у дошкільників, особливості стилів спілкування.

У наукових розвідках Л.Захаревича і А.Даллакяна пізнавальну активність схарактеризовано в аспекті пізнавального інтересу; у дослідженнях В.Крутецького розглянуто з точки зору математичних здібностей; у працях Л.Венгера пов'язано із сенсорними здібностями; М.Поддякова, О.Проскури, В.Котирло – з розвитком мислення; О.Усової – із якістьми навченості; Н.Непомнящої, Л.Вяткіної – із розумовою активністю в цілому.

У дипломній роботі ми спираємося на визначення пізнавальної активності Т.Ткачук.

З'ясовуючи проблему особливостей розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку, ми спиралися на її загальні теоретичні обґрунтування і практичну розробленість без урахування віку дітей, а також обов'язково звертали увагу на пізнавальні можливості дітей певної вікової категорії.

Так, науковці Д.Годовікова, М.Лісіна довели, що важливим мотиваційним чинником пізнання є певні форми спілкування з дорослим і його емоційне ставлення.

Дослідження В.Котирло та Т.Дуткевич свідчать про те, що пізнавальна взаємодія можлива за умов взаємозбагачення і взаємообміну мотивами і способами пізнавальної діяльності.

Способи виявлення ефективності пізнавальної активності у дітей дошкільного віку, шляхи її визначення детермінуються аналізом їх інтересів, ставленням до складного й нового матеріалу, готовності знайти варіанти розв'язання інтелектуальних завдань.

У формуванні особистості дошкільника одним із найважливіших чинників є стиль спілкування дорослого і дитини. Серед численних характеристик стилів спілкування ми спиралися на такі педагогічні стилі як демократичний та авторитарний.

На констатувальному етапі експерименту на підставі узагальнення наукових джерел відбулося виокремлення загальних критеріїв розвитку пізнавальної активності здобувачів дошкільної освіти. Серед них: самостійність (чи потребує дитина допомоги в пізнанні, чи самостійна вона, кількість під час розв'язання завдань самостійних кроків); тривалість активності в часі, зацікавленість, допитливість, кількість та спрямованість відволікань; ініціативність (чи спостерігаються прояви прагнення дитини здійснювати пошук невідомого, чи виявляє вольове зусилля, бажання, наполегливість).

Показниками інтересів дитини й інтенсивності її прагнення познайомитися з певним явищем чи предметом були: дії, що спрямовувалися на те, щоб зрозуміти функціональне призначення предмета, з'ясувати його будову (особливо звертали увагу на паузи розмірковування, на розмаїття та якість обстежувальних дій); наявність бажання отримувати нові знання, ініціативність дитини під час відповідей на запитання (відповідає по своїй ініціативі, чи за вимогою педагога); як ставиться до результатів власної діяльності; емоційне ставлення до явища або предмета; особливий інтерес та увага до явища чи предмета (різноманітність емоційних проявів, що викликані цим явищем чи предметом, стурбованість, здивування), їх інтенсивність.

Для визначення рівнів розвитку пізнавальної активності дітей у процесі різних видів діяльності ми застосовували різні варіанти пізнавальних завдань.

Виділені нами критерії та показники стали підставою для виокремлення трьох рівнів розвитку пізнавальної активності здобувачів дошкільної освіти: високого, середнього і низького.

Дослідно-експериментальна робота формувального етапу передбачала особливе емоційно-позитивне ставлення до дітей, стимуляцію пошукових дій дитини, уміння розділяти з нею і радощі, і

невдачі, формування у неї почуття впевненості у власному успіху під час розв'язання пізнавальних завдань.

Для цього в освітній процес закладу дошкільної освіти впроваджувалися колективні та індивідуальні форми роботи з педагогами та дітьми, що сприяли покращенню взаємовідносин між ними, а також справляли позитивний вплив на розвиток їх пізнавальної активності.

В особистісно орієнтованому підході до спілкування з дошкільниками ми спиралися на правило, що можна сформулювати як «прийняття, розуміння, визнання».

Особистісно орієнтована модель взаємодії вихователів із дітьми, що впроваджувалася нами на формувальному етапі експерименту, вимагала від педагогів збереження і транслявання дитині постійної уваги та поваги, що не залежали від її поведінки, пасивності чи активності під час гри, реакції на агресію і плач, прохання допомогти у процесі виконання пізнавальних завдань.

У першій серії завдання були спрямовані на те, щоб вихователі під час дидактичних вправ та ігор мали змогу засвоїти конструктивний спосіб впливу на дитину (лото, картинки, мозаїка, кубики тощо).

Друга серія завдань мала сприяти оптимізації пізнавальних контактів педагогів із вихованцями під час ігротерапії.

У третій серії завдання формувального експерименту були спрямовані на те, щоб вихователі під час зображувальної діяльності дітей мали змогу засвоїти конструктивний спосіб впливу на неї.

Четверта, заключна серія завдань передбачала навчання педагогів стимулюванню пізнавальної активності здобувачів дошкільної освіти у повсякденному житті.



Кількісні показники контрольного етапу експерименту засвідчили значно більшу кількість дітей із високим рівнем пізнавальної активності в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Серед позитивних результатів дослідної роботи і той факт, що з 50% до 20% скоротилася група вихователів, що належала до авторитарного стилю спілкування.

Тож у дипломній роботі було експериментально доведено вплив стилю спілкування вихователя зі здобувачами дошкільної освіти на розвиток їх пізнавальної активності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии /Под ред. Ф.И. Иващенко, Я.Л. Коломинского. Минск: Высшая школа, 1980. 247 с.
2. Амонашвили Ш.А. Познавательная активность младших школьников. *Вопросы психологии*. 1994. №7. С. 37-41.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во Московского университета, 1980. 416 с.
4. Ахматов К.О. Формирование познавательной активности будущих учителей общетехнических дисциплин и труда. Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Минск. пед. ин-т. Минск, 1981. 16 с.
5. Бабунова Т.М. Дидактические игры как средство воспитания умственной активности детей 4-го года жизни: Автореф.дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Минск. пед. ин-т. Минск, 1981. 16 с.
6. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 років. Тернопіль: Богдан, 1988. 88 с.
7. Березовин Н.А. Коломинский Л.Я. Некоторые педагогический проблемы социальной психологии. М.: Знание, 1977. 64 с.
8. Березовин Н.А., Коломинский Я.А. Учитель и детский коллектив: Психолого-педагогическое исследование. Минск: Изд-во Белорусского гос. Университета, 1975. 160 с.
9. Бороздина Г.В. Психология делового общения. М.: Инфра-М, 1998. 224 с.
10. Венгер Л.А. Формирование причинно-следственных связей у дошкольников. *Вопросы психологии*. 1971. №4. С. 87-99.
11. Восприятие и действие / Под ред. О.Запорожца. М.: Просвещение, 1967. 267 с.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. /Педагогика. М., 1982. Т.4: Раннее детство. 382 с.
13. Генон Ф. Психология управления: Основные проблемы. М.:

Прогресс, 1982. 436 с.

14. Глякова М.Д. Развитие активности подростков средствами учебных экскурсии: Автореф. дис. ...канд.пед.наук: 13.00.01. Моск. гос. пед. ин-т. М., 1991. 18 с.

15. Годовикова Д.Б. Познавательная активность и общение у детей дошкольного возраста. *Вопросы психологии*. 1991. №4. С. 34-40.

16. Даллакян А.М. Влияние игровой деятельности на развитие познавательного интереса у дошкольников: Автореф.дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Моск. гос. пед. ин-т. М., 1979. 20 с.

17. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 192 с.

18. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 141 с.

19. Капустина Р.И. Познавательная активность детей на занятиях по рисованию. *Дошкольное воспитание*. 1986. №10. С. 24-27.

20. Кондратенко Т., Котырло В., Ладывир С. Особенности обучения старших дошкольников. К.: Генеза, 1990. 152 с.

21. Котырло В., Дуткевич Т. Формирование познавательной активности дошкольников в совместной деятельности. *Вопросы психологии*. 1989. №4. С. 50-60.

22. Кулачківська С.Є. Особливості пізнавальної активності старших дошкільників / *Психолого-педагогические механизмы формирования качеств социально активной личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста: сборник научных трудов*. М.: Мысль, 1991. С. 61- 65.

23. Лисина М. И. Развитие познавательной активности в ходе общения со взрослыми и сверстниками. *Вопросы психологии*. 1982. №4. С. 19-35.

24. Лисина М. И. Психологическая подготовка детей к школе и общение со взрослыми. Кишинев : «Пламя», 1979. 136 с.

25. Лисина М. И. Особенности формирования личности в общении. СПб. : Питер, 2010. 318 с.
26. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта. К.: МАУП, 2000. 256 с.
27. Лозовая В.К, Калашникова Л.Б. Познавательная активность школьников в процессе организации их общения. Харьков: Ранок, 1994. 91с.
28. Макаренко А.С. Избранные пед.сочинения /Под ред. Л.А.Каирова. М. : Педагогика, 1973. Т.1. 397 с.
29. Мещерякова С.Ю. «Комплекс оживления» у младенцев при общении со взрослыми и воздействии предметов. *Вопросы психологии*. 1991. №9. С. 24-27.
30. Панфилова М.А. Игротерапия общения. М.: ГНОМ и Д, 2000. 160 с.
31. Полєвікова О.Б., Дудка А.С. Проблемні ситуації як засіб розвитку мовленнєвої особистості дошкільника / The 4<sup>th</sup> International scientific and practical conference – *Eurasian scientific congress* (April 19-21, 2020) Varca Academy Publishing, Barcelona, Spain. 2020. P.248-254.
32. Полєвікова О.Б., Литвиненко І.І. Ціннісно орієнтована дошкільна освіта: виклики часу / The 7<sup>th</sup> International scientific and practical conference “*Topical issues of the development of modern science*” (March 11-13, 2020) Publishing House “ACCENT”, Sofia, Bulgaria. 2020. P. 371-380.
33. Полєвікова О.Б., Озерна С.С. Об’єктивність та суб’єктивність цілеутворення сучасної освіти / The 7<sup>th</sup> International scientific and practical conference “*World science: problems, prospects and innovations*” (March 24-26, 2021) Perfect Publishing, Toronto, Canada. 2021. P. 696-698.
34. Полєвікова О.Б., Швець Т.А. Проблеми взаємодії педагогів із дошкільниками та їх батьками в умовах сучасних освітніх викликів

COVID-19. *OD*, 2020. вип. 31, вип. 4, С. 115-128, Лис 2020. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/777>

35. Полевікова О.Б. Аналіз підходів до розвитку діалогічного мовлення дошкільників. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2015. Вип. 67. С. 132-139.

36. Приходько Ю.С, Кулачківська С.Е. Педагогічна майстерність вихователя та її вплив на формування особистості дитини. Методичні рекомендації. К. : Міністерство освіти УРСР. Республіканський учбово-методичний кабінет дошкільного виховання. 1989. 24 с.

37. Проколієнко Л.М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку. Київ: Радянська школа, 1979. 88с.

38. Психологическая диагностика / Под ред. М.Акимовой, К.М.Гуревича. Питер, 2003. С. 591-593.

39. Рубинштейн С.Л. Общая психология: В 3 т. М.: Педагогика. 1991. Т. 3. 345 с.

40. Смирнова Е. А. Общение с дошкольниками. М. : Мысль, 2010 151 с.

41. Смирнова Е. А. Возрастная психология: учебник. М.: Знание, 1989. 297 с.

42. Субботский Е.С. Личностное поведение у дошкольников и генезис стиля общения. *Вопросы психологии*. 2010. №4. С. 69-72.

43. Субботский Е.С. Личностное поведение у дошкольников и генезис стиля общения. *Вопросы психологии*. 2010. №4. С. 73-82.

44. Ткачук Т.А. Радість пізнання. *Дошкільне виховання*. К., 2012. №9. с. 10-11.

45. Учимся общаться с ребенком: Руководство для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

46. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. М.: Просвещение, 1967. 653 с.

47. Швець Т.А. Педагогічні умови формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Швець Тетяна Анатоліївна ; Херсонський держ.. ун-т. Херсон, 2016. 20 с.

48. Швець Т.А. Формування професійної майстерності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : наук.-метод. посіб. / Швець Тетяна Анатоліївна. Херсон: Айлант, 2016. 124 с.

**ДОДАТКИ**  
**ДОДАТОК А**  
**БЕСІДА З ДІТЬМИ**

1. Тобі подобається ходити в дитячий садок? Чому?
2. Ти любиш своїх вихователів? Чому?
3. Які заняття тобі подобаються в дитсадку найбільше? Чому?
4. У тебе є друзі?
5. В які ігри тобі подобається гратися з ними найбільше і чому?
6. Що тобі подобається найбільше: гратися, малювати, робити поробки із природного матеріалу, переглядати телепередачі, слухати казки, розповіді, вчитися рахувати?
7. Який у тебе найулюбленіший казковий герой?
8. Ти хочеш бути на нього схожий? Чому?
9. Чи є в тебе іграшка, з якою ти любиш гратися найбільше?

**ДОДАТОК Б**  
**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ**  
**РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ**  
**У ПРОЦЕСІ РІЗНИХ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ**

Для дітей 4-го року життя

1-е завдання. У ньому потрібно було закривати клітинки на великій карті лише тими картинками, які відповідали її сюжету (праця повара, лікаря, шофера тощо).

2-е завдання. Діти повинні були вибрати парні іграшки за певною ознакою: розмір (велика і маленька лялька), колір (червоний м'яч і кубик), форма (кругла тарілка і стіл) тощо.

3-є завдання. У груповій кімнаті були розставлені «шафа для посуду», «шафа для одягу», «шафа для іграшок», «медичний кабінет», «ігровий майданчик», «кухня» тощо. Увага дитини зверталася на те, що вони поки пусті. Після цього ми просили дитину допомогти експериментатору розкласти предмети (або картинки) у відповідні шафи.

Для дітей 6-го року життя

1-а серія експерименту складалася із двох завдань, в одному із яких потрібно було максимально самостійно допомогти казковому персонажу Саморобкіну порахувати всі поломки у машини. В іншому завданні дитині пропонувались 6 малюнків гномиків, на обличчях яких були зображені різні емоції: сум, переляк, радість, здивування, спокій, злість. Спочатку дитину запитували, на якого гномика вона хотіла б бути схожою. Потім, показуючи на гномика із сумним виразом обличчям, дитину запитували: «Що б ти міг (могла) запропонувати для того, що гномик не сумував?»

2-а серія експерименту складалася також із двох завдань, в одному із яких потрібно було скласти танграм за зразком, запропонованим



експериментатором. Друге завдання було сконструйовано по типу дидактичної гри «Квітка-семипелюстка». У ньому дітям пропонувалася семипелюсткова квітка, у якої «відривалися» пелюстки. На кожну «відірвану» пелюстку дитина повинна була замовити будь-яке бажання.

У 3-й серії експерименту дітям пропонувалося придумати казку «Що було б з Колобком, коли б дід із бабою жили на п'ятому поверсі?»

Виконання кожного тесту оцінювалося за 5-ти бальною шкалою таким чином:

1 бал – дитина без допомоги вихователя взагалі не могла впоратися із завданням;

2 бали – виконувала завдання із значною допомогою вихователя;

3 бали – виконувала завдання з мінімальною допомогою вихователя;

4 бали – дитина виконувала завдання самостійно, без усіляких підказок з боку вихователя;

5 балів – дитина не лише виконувала завдання самостійно, а й знаходила оригінальні шляхи розв'язання завдань, проявляла фантазію, винахідливість, імпровізувала, вносила зміни у правила гри.

**ДОДАТОК В**

**КІЛЬКІСНІ ПОКАЗНИКИ РОЗПОДІЛУ ДОСЛІДЖУВАНИХ**

**4-ГО І 6-ГО РОКІВ ЖИТТЯ ЗА РІВНЯМИ**

**РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ**

**НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ЕКСПЕРИМЕНТУ**

У групах дітей 4-го року життя низький рівень було виявлено у 38,1%, середній рівень – 33,4%, високий – 28,5%.

У групах дітей 6-го року життя також найбільша кількість дітей з низьким рівнем розвитку пізнавальної активності, яка склала 39,2%, середній рівень зафіксовано у 37,4%, високий – у 23,4%.

Як бачимо, у найбільшій кількості обстежених нами молодших і старших дошкільників виявлений низький рівень розвитку пізнавальної активності (таблиця В.1).

**Таблиця В.1**

**Розподіл досліджуваних 4-го і 6-го років життя за рівнями розвитку пізнавальної активності**

Рівні розвитку пізнавальної активності.	Кількість досліджуваних ( у %)	
	4-й рік життя	6-й рік життя
Високий	28,5	23,4
Середній	33,4	37,4
Низький	38,1	39,2

**ДОДАТОК Г**

**МЕТОДИКА СПОСТЕРЕЖЕННЯ ЗА ВПЛИВОМ СТИЛЮ  
СПІЛКУВАННЯ ВИХОВАТЕЛЯ НА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ  
АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ТА ЇЇ РЕЗУЛЬТАТИ  
НА КОНСТАТУВАЛЬНОМУ ЕТАПІ ЕКСПЕРИМЕНТУ**

У процесі спостереження за взаємодією вихователя з дітьми, фіксувалися його комунікативні вміння, які, на нашу думку, найбільш яскраво проявлялися у характері звернень до дітей, їх частоті, співвідношенні звертань до окремих дітей і групи в цілому, у вимогах до своїх вихованців та в оцінних ставленнях до результатів їхньої діяльності, поведінки.

Показниками характеру звернень вихователів виступили доброзичливість, гнучкість, аргументованість. Доброзичливість висловлювань визначалася головним чином, за перевагою позитивного емоційного тону звернень педагога до дітей, за вмінням «пом'якшувати» негативні оцінні судження; гнучкість звернення вихователя означала відсутність стереотипності у його словах, врахування вікових, індивідуальних особливостей дітей і положення кожної дитини у групі ровесників; під аргументованістю звернень малася на увазі їх обґрунтованість, мотивованість з метою доведення до свідомості дітей правомірності і необхідності виконання пропонованих педагогом вимог, справедливості його оцінок.

Аналізуючи вимоги вихователя до дітей, ми виділили дві їх групи. До першої групи ми віднесли вимоги, які висловлювалися у категоричній формі. Такі, наприклад, як наказ («Зараз же віддай Сашку іграшку»), розпорядження («Вибачся перед Ірою!»), вказівки («Прибирайте іграшки: настільні ігри – у шафу, будівельний матеріал – на полицки»).

До другої групи нами були віднесені вимоги, які виражали бажаність виконання дій: порада («Я б на твоєму місці допомогла няні»), пропозиція («Діти, розмовляйте, будь ласка, тихіше»), прохання («Вова, будь ласка, допоможи занести до групи іграшки» (після гри на майданчику).

Оцінки вихователя поділялися на жорсткі та м'які. До жорстких була віднесена лише негативна оцінка-докір («Ну що ти такий увесь час розсіяний»), погроза («Якщо будеш себе так і далі поводити – заведу у ясла»), обурення («Ви тільки погляньте, що вона наробила!»), очікувана негативна оцінка («Я так і знала, що нічого хорошого від тебе не дочекаєшся!»)

М'які оцінні судження включали в себе як позитивні оцінки: похвалу-схвалення («Молодець», «Розумниця», «Добре»), погодження («Так», «Вірно», «Правильно»), очікувану позитивну оцінку («Я знаю, що більше ти так не зробиш»), так і негативні оцінки, але в пом'якшеній формі: «Ти вчинив несправедливо», присоромлювання («І тобі не соромно?»), вираз здивування («Невже ти це зробив?»).

Спостерігаючи за спілкуванням вихователів з дітьми ми також фіксували:

- чи здатен вихователь вислухати дитину до кінця, не перебиваючи, не висловлюючи власну точку зору;
- чи може вислухати дитину у випадку, коли тема розмови не є для нього цікавою;
- чи може подолати почуття роздратування до дітей, якщо їх дії (висловлювання, дії, вчинки, тощо) не відповідають прийнятним нормам та власному настрою;
- чи робить спробу відчутти настрій дітей;
- чи прагне, щоб дітям було цікаве спілкування з ним;

- чи здатен швидко змінити тему розмови, у випадку, коли вона нецікава для вихованців.

Стиль спілкування вихователів вивчався не лише методом спостереження, але й методом узагальнення незалежних характеристик. Експертам (завідуючим, методистам, вихователям, які тривалий час працювали з ними – усього 9 осіб) пропонувалося 7 психологічних властивостей вихователів: прояви емпатії у ставленні до дітей, старанність у роботі, толерантність, вміння контролювати власні емоційні стани, об'єктивність, врахування індивідуально-психологічних особливостей дітей, вимогливість. Кожна із 7 властивостей конкретизувалася 8 твердженнями. Навпроти кожного твердження, (кожної форми поведінки) ставили знак +, якщо, на їх думку, дана форма поведінки була притаманна тому чи іншому вихователю. Оскільки кожна властивість конкретизувалася 8 твердженнями, то ми вважали, що властивість яскраво виражена, якщо її наявність підтверджувало 6-9 компетентних експертів. Ми вважали, що властивість притаманна вихователю, якщо про її наявність свідчили відмітки 3-5 експертів із 8. Якщо властивість відмічали усього не більше 2 експертів, ми вважали, що вона не притаманна даному вихователю.

*Прояви емпатії у ставленні до дітей.*

1. Привітно зустрічає дітей вранці, розмовляє з усіма ними індивідуально.
2. Нагадує і виражає сподівання, що діти будуть поводити себе і гратися гарно.
3. Із бажанням виконує прохання дітей.
4. Бере участь в іграх, праці дітей.
5. Повідомляє батькам про те, що дитина зробила добре протягом дня, а над чим їй варто попрацювати.
6. Проявляє довіру і доброзичливість у ставленні до дітей.

7. Переживає почуття задоволення від спілкування із дітьми.
8. Розряджає конфліктні ситуації жартами.

*Старанність у роботі.*

1. Пояснює новий матеріал цікаво і доступно.
2. Прагне, щоб кожна дитина оволоділа необхідними для її віку знаннями, вміннями та навичками.
3. Створює позитивну атмосферу у групі.
4. Організує куточки у групі, постійно їх обновлює.
5. Прагне знайти цікаву справу для кожної дитини.
6. Постійно стежить за порядком у групі.
7. Прагне, щоб усі діти брали участь у підготовці до святкових ранків, розважальних вечорів тощо.
8. Проводить рекомендаційно-просвітницьку роботу з батьками на педагогічні теми, особливу увагу звертає на неблагополучні сім'ї.

*Толерантність.*

1. Не дозволяє собі підвищувати голос на дітей.
2. Не лякає дитину покаранням за негарний вчинок.
3. Зауваження робить спокійно, не підвищує голосу.
4. Аргументує свої негативні судження щодо дій та вчинків дітей.
5. Негативні оцінки дитині висловлює лише у тактовній формі, виражаючи сподівання, що вона більше так не вчинить.
6. Проводить бесіди з дітьми з приводу необхідності дотримання правил поведінки.
7. Якщо дитина вчинила негарно, за допомогою роз'яснення підводить її до усвідомлення своєї поведінки.
8. Правила поведінки пояснює дітям лагідним тоном.

*Вміння контролювати власні емоційні стани.*

1. У вихователя переважає лагідний тон.
2. Ніколи не демонструє дітям свого поганого настрою.

3. На обличчі переважає жива, приємна міміка.
4. Завжди має бадьорий настрій.
5. Не робить даремних зауважень.
6. Не тримає образу на дітей за неслухняність.
7. В роботі з дітьми використовує жарти, гумор.
8. Переважає тепле, спокійне спілкування з дітьми.

*Об'єктивність.*

1. Ніколи не протиставляє оцінку знань однієї дитини іншій.
2. Знаходить позитивні якості і у неслухняних дітей.
3. Оцінює конкретні знання дітей на заняттях.
4. Оцінюючи дітей, завжди враховує їх індивідуальні особливості (за одне і те саме завдання оцінки можуть бути різними).
5. Ніколи не ототожнює оцінки за знання та поведінку дитини.
6. В судженнях про дії та вчинки дитини переважають позитивні оцінки.
7. Негативні оцінні судження висловлюються у пом'якшеній формі.
8. Оцінка знань і поведінки дітей для батьків здійснюється із врахуванням особливостей останніх (одні не звертають уваги на поведінку дитини у садку, інші суворо карають за найменшу неслухняність).

*Врахування у роботі із дітьми їх індивідуально-психологічних особливостей.*

1. Знає особливості пам'яті, мислення та уваги дітей, використовує ці знання у процесі роботи з ними.
2. Знає особливості розвитку інтелектуальної, вольової та емоційної сфери дітей дошкільного віку та враховує їх у процесі спілкуванні з ними.
3. Попереджує конфлікти серед дітей.
4. Знає найбільш характерні риси характеру та тип темпераменту кожної дитини, враховує їх у процесі роботи з нею.

5. Завжди помічає настрій дитини.
6. Оцінює не особистість дитини і її поведінку загалом, а її конкретні вчинки, досягнення.
7. Прагне створювати гарний настрій дітям, пропонуючи привабливу для них роль у грі або доручення, яке дитині подобається.
8. Враховує притаманну дітям форму активності (замкнена дитина чи сором'язлива, рухлива, ініціативна).

*Вимогливість.*

1. Вихователь однаково вимогливий до всіх дітей, враховуючи індивідуально-психологічні особливості останніх.
2. Вчить дітей правилам поведінки.
3. Вчить дітей дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог (стежить, щоб всі вони прибирали за собою іграшки, одяг тощо).
4. Постійно активізує увагу дітей на заняттях.
6. Вчить дітей спілкуватися між собою ввічливо, ділитися іграшками тощо.
7. Ускладнює завдання для дітей з високим рівнем розвитку.
8. Вимагає від дітей ввічливого ставлення до всіх працівників дитячого садка.

Спостереження за вихователями *авторитарного стилю спілкування* (АСС) з дітьми показало, що вони недостатньо враховували індивідуальні особливості дошкільнят, часто були непослідовними у своїх вимогах до них. Імперативні вимоги до дітей зустрічалися у них у 2 рази частіше, ніж у вихователів демократичного стилю спілкування (ДСС). Більше 50% усіх вимог висувалося вихователями авторитарного стилю у жорсткій імперативній формі наказу і розпорядження, а такий вид оптативної вимоги як прохання зустрічався у них дуже рідко. Часто вимоги, виражені у формі заборони супроводжувалися погрозами і покараннями. При загальній позитивній спрямованості у манері



поведінки і мовних впливах цих вихователів помічалися замкнутість, сухість і категоричність.

Для авторитарного стилю спілкування характерним є стереотипність в оцінках та поведінці дітей. Йому притаманні чітко виражені установки вихователя щодо поведінки і результатів діяльності окремих дітей, суб'єктивізм у його оцінках. Негативні оцінки адресувалися головним чином, дітям, які часто не справлялися із завданнями, порушували дисципліну. Більша частина позитивних – дітям, яким вихователь симпатизував. Позитивні оцінки діяльності і вчинків дітей у вихователів авторитарного стилю склали лише 24,3% від загальної кількості їх оцінних суджень загалом. Крім того, позитивні оцінки у них дуже одноманітні. Педагоги АСС у 2 рази рідше, ніж вихователі демократичного стилю, використовували очікувану позитивну оцінку, 12,2% їхніх висловлювань містили погрозу покаранням, очікувана негативна оцінка зустрічалася у них у 4 рази частіше, ніж у вихователів демократичного стилю спілкування. Про стереотипність звернень педагогів АСС свідчили використання так званих шаблонних «нотацій».

— *Ну хто крім тебе міг це зробити?*

— *Як мені набридла твоя неслухняність!*

— *Сльози вдома мамі будеш показувати, а мені вони абсолютно байдужі!*

— *Припини пустувати, неслух!*

У вихователів авторитарного стилю нерідко можна було спостерігати емоційну нестабільність, яка виявлялася у різкості, підвищеній збудливості, акцентуванні уваги на недоліках дітей, частих зауваженнях і покараннях.

У якості прикладу можна запропонувати виписку із протоколу ситуації взаємодії виховательки АСС з дитиною.

*Група дітей вийшла на прогулянку. На вулиці була тепла, весняна погода. Дві виховательки сіли на лавку і тихо розмовляли. Раптом до однієї з них підійшов Андрійко.*

*— Надія Михайлівно, – сказав він, – подивіться скільки на цій гілочці верби бруньок. Я вам її хочу подарувати.*

*— Викинь свою палку і йди грайся. Дай нам спокійно порозмовляти.*

*І побачивши, що Андрійко ще стоїть з протягнутою гілочкою, різко додала: “Йди, йди собі.” Похиливши голову, дитина пішла геть.*

Аналіз комунікативних вмінь педагогів АСС показав, що у них загальний рівень доброзичливості знижувався за рахунок застосування очікуваної негативної оцінки, негативних оцінних суджень. У окремих педагогів із низьким ступенем доброзичливості мали місце звернення у нетактовній формі, більш часте звернення до дітей за прізвищем, особливо у ставленні до так званих «недисциплінованих» і «неслухняних» дітей, негативні оцінки яким адресувались надто часто.

Вивчення аргументованості звернень до дітей дозволило виявити, що вихователями авторитарного стилю аргументувалося у середньому 28,3% від загальної кількості висловлювань. Позитивні оцінні звернення обґрунтовувалися дуже рідко, використовувалися головним чином, загальні оцінки типу «добре», «вірно», «молодець». Хоча відомо, що аргументація несе велике виховне навантаження.

На думку експертів, у вихователів АСС яскраво вираженими були такі психологічні властивості: старанність у роботі, вимогливість. Проте, такі властивості як толерантність, вміння контролювати власні емоційні стани, емпатія у ставленні до дітей, об'єктивність у більшості вихователів авторитарного стилю спілкування виражались слабо, або ж ситуативно.

Проте, слід зазначити, що у групах, де працювали вихователі АСС зазвичай спостерігалася гарна дисципліна. Матеріал вони пояснювали

цікаво і доступно, прагнули, щоб кожна дитина володіла необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками, вимагали від дошкільників ввічливого ставлення до дорослих і однолітків.

Вихователі *демократичного стилю спілкування* з дітьми (ДСС) прагнули враховувати індивідуальні особливості і особистісний досвід дітей, їх активність і потреби, не мали або не виявляли негативних установок.

У вимогах до дітей вихователі ДСС були послідовними і систематичними, часто знаходили цікаві рішення виходу із конфліктних ситуацій. Імперативні вимоги зустрічалися у них у 2 рази рідше, ніж у вихователів авторитарного стилю. Найбільш категоричні імперативні вимоги (наказ і розпорядження) склали усього 10,2% від загальної кількості вимог, переважаючими були оптативні вимоги (пропозиція, порада, прохання тощо).

Демократичний стиль спілкування вихователів з дітьми не стереотипний у оцінці і поведінці, не вибірковий у контактах і не суб'єктивний. Ці вихователі не забували оцінювати успіхи дітей, а при невдачах намагалися віднайти м'яку форму оцінки результатів їх діяльності: «Коли б ти зробив це так (показ, пояснення), то було б краще». Позитивні оцінки цих вихователів склали 60% від загальної кількості оцінних суджень, у той час як у вихователів АСС лише 24,3%. Вони у 2 рази частіше вихователів АСС використовували очікувану позитивну оцінку і майже не використовували такий вид оцінних звернень як погроза (0,4%), дуже рідко обурення (3,1%), очікувану негативну оцінку(0,8%).

Аналіз комунікативних вмінь педагогів ДСС дозволив виявити у них значно більший рівень доброзичливості у ставленні до дітей. Насамперед це виявилось у переважанні привітного, спокійного, емоційно-позитивного тону у спілкуванні з дітьми, вмінні варіювати

його тональність, у тенденції пом'якшувати негативні звернення. У них часто негативна оцінка поєднувалася з позитивною.

Спілкування вихователів демократичного стилю спілкування більш індивідуалізоване, частіше всього вони будували спілкування з дошкільниками із врахуванням їх положення у групі ровесників. Вони виявилися більш гнучкими у використанні оцінок, які «розподіляли» рівномірно між дітьми. Позитивні оцінки педагогів демократичного стилю спілкування були значно різноманітнішими, репертуар і коло їх застосування значно ширшим, ніж у вихователів АСС. Крім того, вихователі демократичного стилю спілкування аргументували у середньому 64,3% усіх вимог і оцінних ставлень до дітей.

У поведінці вихователів демократичного стилю спілкування спостерігалися яскраво виражені емпатія у ставленні до дітей, толерантність, вміння контролювати емоційні стани, врахування індивідуально-психологічних особливостей дітей. Така властивість як вимогливість не була достатньо виражена у їх роботі з дітьми. Вихователі ДСС робили спроби зрозуміти, що відбувалося з дитиною, що вона відчувала, про що думала. Вони прагнули стати для дітей порадником, а не контролером і цензором.

Обираючи способи впливу на дитину, вихователі демократичного стилю спілкування враховували вік дитини, індивідуальні особливості, конкретну ситуацію. Так, в одному випадку, вони зверталися до дошкільника лагідним, але таким тоном, що не припускав заперечення; в іншому – обмежувалися зауваженням; ще в іншому – нагадували правила поведінки тощо. Вдумливий підхід до дитини, розуміння її емоційного стану давали педагогам змогу адекватно реагувати на поведінку і прояви допитливості дітей. Певна гнучкість, вміння перебудовуватися залежно від обставин – важлива детермінанта розвитку пізнавальної активності.

Проте, слід зазначити, що іноді надмірне заохочення і підкреслення вмінь і здібностей дітей викликало у них самовпевненість, втрату скромності й появу підвищеної самооцінки.

Результати дослідження свідчать, що прояви допитливості, характер емоційних переживань дитини, опосередкований всією системою ставлення до неї педагога, насамперед ставленням емоційним. Переживання, породжені спілкуванням дитини з вихователем, були пов'язані насамперед з її потребою в емоційно-позитивному ставленні до неї дорослого. У тих випадках, коли таке ставлення було відсутнім, дитина або індиферентно, або емоційно негативно сприймала звернення до себе. Переживання радості, задоволення виникали у дитини як результат прояву вихователем тепла, ласки, турботи, здебільшого у тих випадках, коли ці прояви з боку педагога входили у систему його відносин з дитиною. У випадках, коли ці впливи носили епізодичний характер, виникало неадекватне реагування, як наслідок його неочікуваності, оскільки у деяких дітей несформований досвід позитивного реагування на такий вплив дорослого. І тоді спостерігалася емоційна дезорієнтація, замість задоволення – скованість, пригніченість. Проте позитивний емоційний настрій мав місце у дитини потенційно, що виражалось у готовності, з якою вона зустрічала незвичну для неї ласку, тепло, увагу, якщо відчуте задоволення спонукало її до позитивно оцінюваних дій і вчинків заради того, щоб отримати радість від ставлення до себе вихователя, знання про раніше невідомі предмети та явища.

Демократичний стиль у спілкуванні з дітьми характеризувався емоційно-позитивною спрямованістю на дітей, яка адекватно реалізувалася у манері поведінки, мовних впливах і стосунках з батьками. Проте, іноді надмірне акцентування вихователями ДСС вмінь і

здібностей дітей призводило до появи у останніх підвищеної самооцінки і втрати скромності.

Також нами були обчислені кореляційні зв'язки, які характеризують міру залежності авторитарного і демократичного стилів спілкування і рівню розвитку пізнавальної активності дошкільників. Коефіцієнти кореляції обчислювалися за формулою, запропонованою Пірсоном [60]:

$x$  – кількість балів, за якими визначався рівень розвитку пізнавальної активності дітей;

$y$  – кількість балів, за якими визначався стиль спілкування вихователів;

$\bar{x}$  – середня кількість балів для кожного з рівнів розвитку пізнавальної активності;

$\bar{y}$  – середня кількість балів для кожного стилю спілкування вихователів.

Отримані дані свідчать, що у групах молодших і старших дошкільників значно вищий коефіцієнт кореляції між ДСС і високим рівнем розвитку пізнавальної активності, який становить у групах дітей 4-го року 0,72, у групах дітей 6-го року життя 0,74. Зазначені результати корелюють на значимому рівні  $p \leq 0,05$ . На відміну від цього, коефіцієнт кореляції між авторитарним стилем спілкування і високим рівнем розвитку пізнавальної активності у групах молодших дошкільників становить 0,12, у групах старших дошкільників 0,11. Ці коефіцієнти виявилися незначимими на рівні  $p \leq 0,05$ .

Основна ініціатива в спілкуванні належить вихователеві, оскільки він є керівником і організатором життя та діяльності дітей. Проте діти не залишаються пасивними в цьому процесі. Дошкільники виявляють інтерес до всього, що відбувається навколо. У старшому дошкільному віці ускладнюються взаємовідносини між вихователями і дітьми. У цих

стосунках продовжує відігравати визначну роль авторитет вихователя, його приклад, оцінні судження, проте зростає і самостійність дитини, її здатність оволодівати певними знання, вміннями і правилами поведінки, оцінювати свою поведінку і здійснювати її регуляцію, керуючись вже не стільки авторитетом вихователя, скільки засвоєною нормою поведінки.

Виховні впливи, які йдуть від педагогів надзвичайно багатогранні: від прямого впливу, який обов'язково виходить на перший план під час засвоювання дітьми нових знань, до різних опосередкованих впливів, які виявляються у вигляді нагороди за позитивний вчинок, порівняння роботи окремих дітей і залучення до їхнього аналізу оцінок самих дітей, до широкого застосування методів, спрямованих на активізацію допитливості, самостійності дитячих суджень і вчинків з урахуванням тих чи інших конкретних умов, в яких опинилася дитина.

## ДОДАТОК Д

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАНЯТТЯ

#### Заняття перше: “Музики”

Корекційні завдання:

- розкутість учасників;
- об’єднання їх у групу;
- розвиток пізнавальної активності.

1. Колобок кличе всіх гратися (лялька драматизації “Колобок” співає веселу пісню запрошення):

Любі хлопчики й дівчатка,  
Нумо разом дружно гратись!  
Будемо музикувати,  
Вірші та казки складати.

2. Знайомство із учасниками гри за допомогою ляльок (півник, зайчик, лисичка, білочка, їжачок). Діти розповідають лялькам і учасникам гри про улюблені іграшки, заняття, ласощі.

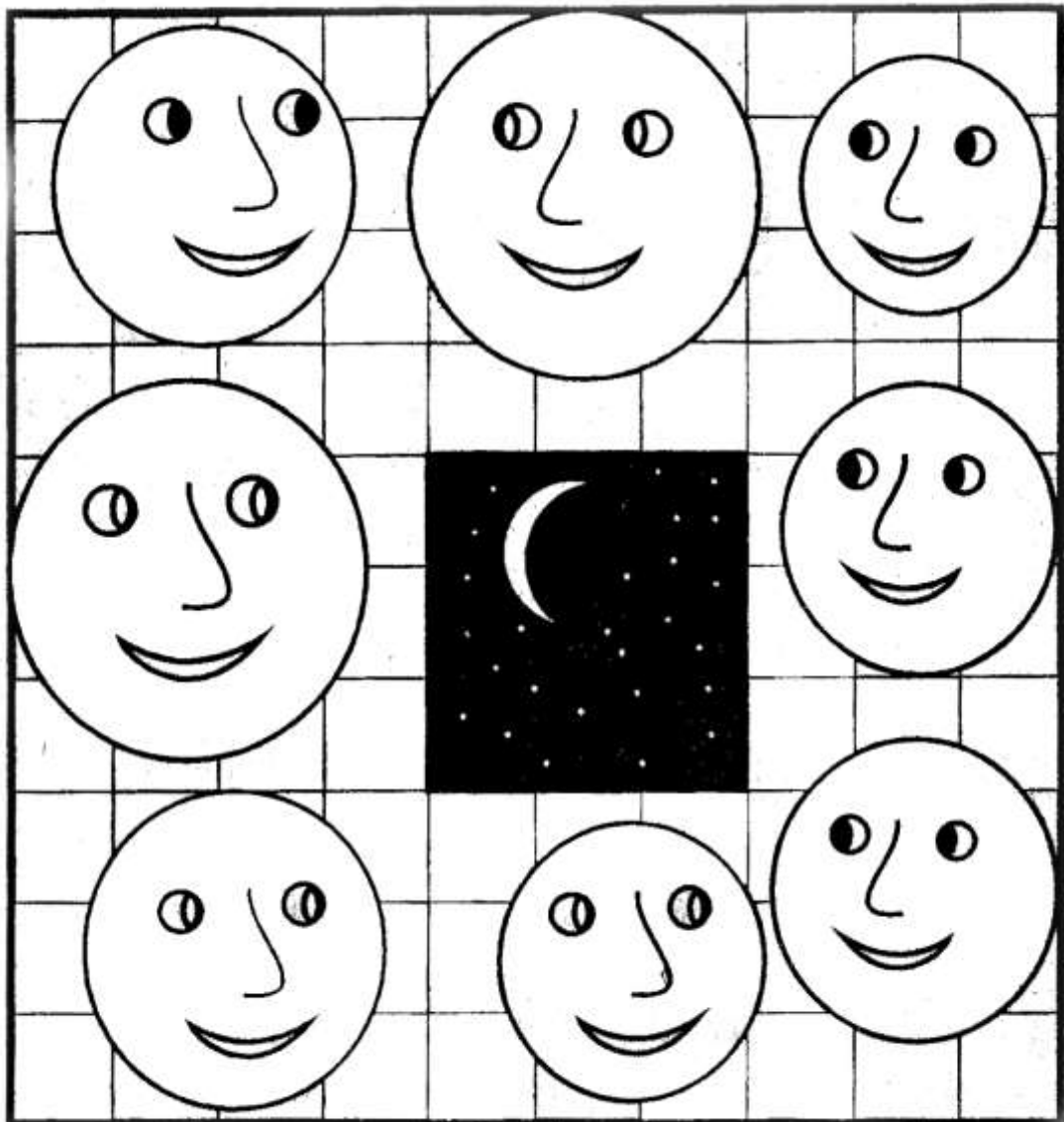
**3. Гра “Їстівне – неїстівне”.** Діти сідають у коло. Експериментатор каже задумане ним слово і кидає м’яч своєму сусіду. Якщо слово означає їжу (фрукти, овочі, солодощі, молочні, м’ясні та інші продукти), то дитина, якій кинули м’яч, повинна зловити його (“з’їсти”). Коли слово означає неїстівний предмет, м’яч не потрібно ловити. Дитина, яка не може виконати завдання, стає ведучим, називає задумане слово іншій дитині і кидає м’яч.

4. Предметна гра із музичними інструментами: металофоном, гармошкою, дитячим піаніно, бубном.

5. Гра у оркестр.

**5. Пізнавальне завдання: “Втікачі”.** Нарізаються круги і квадрати різного розміру і пропонується дітям визначити, якому Колобку вдасться втекти, а якому ні. Дітям, у яких не виходить, слід підказати як оцінити розмір фігури за допомогою клітинок.





6. Танці із ляльками, хоровод.

7. Колобок прощається із друзями (повільно співає пісню – прощання).

Закінчилась наша гра, вже прощатися пора.

Буду я на вас чекати і за вами сумувати.

### Заняття друге: “Транспорт”

Корекційні завдання:

- розкутість учасників;
- об’єднання їх у групу;

- розвиток пізнавальної активності.

1. "Колобок" називає тему заняття, пропонує іграшки, автомобілі (введення у гру).

2. Предметна гра із автомобілями.

3. Бесіда про улюблені машини (вдома, у дитячому садку і т.п.)

4. **Спільна гра "Дорога"**. Ролі розподіляють за бажанням дітей – одні керують машинами, інші приймають участь у грі, виконуючи ролі світлофора, шлагбаума, моста, будівлі, дерева і т.п.

5. **Гра – домальовка "Паровоз і вагони"**. Ставляться запитання на зразок: "Було чотири вагони, відчепили три, а потім причепили два. Скільки стало вагонів? Намалюй." Цю гру за бажанням можна перетворити "на справжню" – з іграшковими паровозами, вагонами, із сервіровкою столу для ляльок і т.д.

6. **Рухлива гра "Паровозик"** (об'єднання). На роль ведучого – "паровозика" призначається дитина за бажанням. Інші діти шикуються один за одним, чепляються руками і рухаються разом у тому напрямі, який вибрав "паровозик". Головне завдання – рухатися один за одним, не роз'єднуючись. Якщо хтось із дітей відчеплює руки, то "паровозик" зупиняється, "поїзд" ремонтується, а "поламаний" вагончик відправляється у "депо".

7. "Колобок" завершує гру.

### **Заняття третє: "Золота рибка"**

Корекційні завдання:

- розвиток міміки, пантоміміки у дітей;
- розвиток адекватних форм прояву емоцій;
- розвиток пізнавальної активності.

1. "Колобок" називає тему заняття, нагадує "Казку про рибака і рибку" (введення у гру).

2. **Етюди:** “Баба”, “Сердита баба”, “Сумна баба” (міміка, пантоміміка).

3. **Етюди:** “Дід”, “Сумний дід”, “Веселий дід”, “Здивований дід”, “Переляканий дід” (міміка, пантоміміка).

4. **Гра “Чарівні кола”.** Кожній дитині дається аркуш паперу, на якому у будь-якому порядку намальовано 10 кіл і пропонується домалювати кола так, щоб вийшло 10 різних предметів, які мають округлу форму, або в яких коло є складовою частиною (м’яч, тарілку, гудзик, повітряну кульку, колесо, сонце...). Якщо дитині важко, слід показати їй як це можна зробити.

5. **Театралізована гра “Казка про рибака і рибку”.** Дорослий переказує сам (або пропонує це зробити комусь із дітей) короткий зміст казки. Діти виконують ролі героїв казки (міміка, пантоміміка).

6. **Рухлива гра “Злови рибку”.** Частина дітей стоїть у колі, тримаючись за руки (“сітка”). Інші діти – “рибки” “плавають” (бігають, стрибають) всередині кола, “випливають” з нього (підлізають під зчепленими руками дітей). За сигналом дорослого: “Сітка!” – діти, які тримаються за руки, повинні присісти. Хто із “рибок” лишається у колі, того і “спіймали”. Гра проводиться під музику.

7. **Етюд на релаксацію “Золота рибка”** (під повільну музику, яка ніби відтворює звуки моря всі діти танцюють).

8. “Колобок” завершує гру.

### **Заняття четверте: “Гороб’яча родина”**

Корекційні завдання:

- розвиток вербальних форм проявів емоцій (інтонації);
- актуалізація сімейних переживань: конфлікт, перемир’я;
- розвиток пізнавальної активності.

1. “Колобок” називає тему заняття, пропонує погратися (введення у гру).

2. **Гра “Літає – не літає”.** Діти сідали або ставали напівколом. Експериментатор називає предмети. Якщо предмет літає – діти піднімають руки. Якщо не літає – руки у дітей опущені. Ведучий іноді свідомо помиляється, у багатьох дітей руки мимовільно піднімаються. Необхідно своєчасно утриматися і не піднімати рук, коли названий літаючий предмет. Хто не утримався – платить фант, який у кінці гри викупається.

3. **Етюди:** “Горобець – син”, “Хвалькуватий горобець”, “Задиристий горобець” (міміка, пантоміміка, інтонації).

4. **Етюди:** ”Горобець – тато”, “Сердитий горобець”, “Добрий горобець” (міміка, пантоміміка, інтонації).

5. **Етюди:** “Горобчиха – мама”, “Сумна горобчиха”, “Лагідна горобчиха” (міміка, пантоміміка, інтонації).

6. **Театралізована гра “Витівки горобців”.** Експериментатор розказує казку «Сім’я горобців». Діти виконують ролі героїв казки (міміка, пантоміміка, інтонації).

7. **Гра “Сутички горобців”.** Діти вибирають собі пару і “перетворюються” у забіякуватих “горобців“ (присідають, охопивши коліна руками). “Горобці” боком підпригують один до другого, штовхаються. Хто з дітей падає, чи забирає руки із своїх колін, той вибуває з гри (“лікує” крильця і лапки у лікаря Айболита). “Сутички” починаються і закінчуються за сигналом вихователя.

### 8. **Гра “Чомучка”.**

Матеріалом для гри слугують різні малюнки з проблемним змістом – невідомою для дитини ситуацією, подією і.т.д. Дитині пропонується пограти в гру, в якій їй показують цікаві малюнки, а вона може запитувати дорослих про все, що їй незрозуміле і про що хоче дізнатися. Створюються різні умови гри. Іноді домовляються з дітьми, що хто

поставить більше запитань до малюнка (але лише тих, що стосуються його змісту), той і виграв. Або давати такі запитання, щоб на них було важко відповісти: якщо дорослий не може відповісти на них, дитина перемогла, якщо відповів – програла. Під час цієї гри дитина вчиться різнобічно досліджувати ситуацію. Якщо дитина ставить однотипні запитання, її запитують про що-небудь, використовуючи запитання інших типів (що? коли? як пов'язано? чи впливає? можливо, це...? як таке сталося? в чому причина?). Якщо виникають нечіткі, неокреслені запитання, дитині слід їх допомогти правильно сформулювати, знайти більш адекватну відповідь. Коли всі запитання вичерпано, дитині пропонують скласти невелике оповідання.

**9. Гра-казка “Дощ у лісі” (релаксаційний комплекс).** Діти стають в коло одне за одним – вони “перетворюються” у дерева в лісі. Дорослий читає текст казки, діти виконують рухи. “У лісі світило сонечко, і всі дерева потягнули до нього свої гілочки”. Високо-високо тягнуться, щоб кожен листочок зігрівся (діти піднімаються на носки, високо піднімають руки, перебираючи пальцями).

Але ось подув сильний вітер і став розкачувати дерева у різні сторони. Але міцно тримаються коріннями дерева, крепко стоть і лише розкачуються (діти розкачуються у сторони, напружуючи м'язи ніг). Вітер приніс дощові хмари, і дерева відчули перші ніжні краплини дощу (діти легкими рухами пальців торкаються спини дитини, яка стоїть попереду). Дощик стукає все сильніше і сильніше (діти підсилюють рухи пальцями). Дерева почали жаліти одне одного, захищаючи від сильних ударів дощу своїми глочками (діти проводять руками по спинам своїх товаришів). Але ось знову з'явилося сонечко. Дерева зраділи, струсили з листочків зайві краплини дощу, залишили лише необхідну вологу. Дерева відчули всередині себе свіжість, бадьорість і радість життя.

10. “Колобок” завершує гру.

## Заняття 5: “Троє поросят”

Корекційні завдання:

- актуалізація емоцій;
- розвиток творчості;
- розвиток пізнавальної активності.

1. “Колобок” називає тему заняття, згадує казку “Троє поросят” (введення у гру).

2. *Гра “Займи свій будиночок”.* Діти сідають на стільчики, розташовані по колу, – “поросята” ховаються у свої будиночки. Але їм дуже хочеться погуляти, побігати, похрюкати. За сигналом дорослого (музика, бубен...) “поросята” вибігають і веселяться. Але настає вечір, пора повертатися додому. За сигналом дорослого діти поспішають у свої “будиночки”.

Поки “поросята” гралися, вітер здув чийсь солом’яний будиночок (експериментатор непомітно забирав один стільчик у процесі дитячого весілля). Але шустре “поросятко” зайняло будиночок свого сусіда, і хтось лишався без будиночка. Гра повторюється до тих пір, поки не залишається одне саме шустре поросятко.

3. *Етюди:* “Поросятко”, ”Злякане поросятко”, “Веселе поросятко” (міміка, пантоміміка, інтонації).

4. *Етюди:* “Вовк”, “Веселий вовк”, “Зляканий вовк”(міміка, пантоміміка, інтонації).

5. Бесіда “Хто кого або чого боїться?”.

6. *Гра “Золоті руки”.* Дорослий називає матеріал, наприклад, дерево, а дитина повинна придумати якнайбільше предметів (звичайних і незвичайних), які Ніф-Ніф, Наф-Наф чи Нуф-Нуф можуть зробити з нього. Отже, що можна зробити з дерева? Ось невеликий перелік можливих виробів: стілець, стіл, олівець, шафа, книжкова полиця, тумбочка, віконна рама, двері, статуетка, рамка для картини, шахи,

шахова дошка, корабель, будинок, дитячий конструктор, сходи і т.д. Дітям пропонується продовжити цей перелік.

7. *Театралізована гра “Троє поросят”*. Дорослий розказує останню частину казки. Діти виконують ролі героїв казки (міміка, пантоміміка, інтонації).

8. Придумування дітьми смішного продовження казки.

9. “Колобок” завершує гру.

### **Заняття шосте: “Бджілка”**

Корекційні завдання:

- розрядка агресивних імпульсів;
- релаксація;
- розвиток пізнавальної активності.

1. “Колобок” називає тему заняття.

2. Гра “Істинне – неістинне”.

3. Етюд “Весела бджілка”.

4. *Рухлива гра “Бджоліні пустоці”*. “Бджілки” “літають” (бігають) з квітки на квітку (використовуються обручі, кубики). Вони працюють, збирають нектар. Але бджілкам дуже хочеться побавитися. І тоді вони “літають” (бігають, стрибають) одна за одною, забувши про роботу. Але “головна бджола” (дорослий) не дозволяє відволікатися. Коли помічає порушників, “підлітає” до них і “саджає” на свою велику квітку.

5. *Гра “Бджілки у прямокутному королівстві”*. Вихователь (або експериментатор) пропонує дітям стати “бджілками” і здійснити подорож у королівство, де всі предмети лише прямокутної (в тому числі і квадратної форми). Діти повинні уявити собі це королівство і назвати якнайбільше предметів, які можуть в ньому знаходитися (тобто мають форму квадрата або прямокутника). Коли можливості придумувати такі предмети вичерпувалися, вводиться невелику зміну: король

Прямокутного королівства дозволяє ввозити в свою країну предмети й іншої форми, але лише такі, у яких хоч би одна частина є квадратною або прямокутною. Така умова робить завдання трохи важчим, проте одночасно відкриває додаткові можливості для генерування нових ідей.

**6. Етюд на релаксацію “Бджілка спить”** (використовується музика, яка поєднується з природними звуками – співом пташок, шумом дерев, дзюрчанням води).

7. “Колобок” завершує гру.

### **Заняття сьоме: “Коти”**

Корекційні завдання:

- розрядка агресивних імпульсів;
- релаксація.
- розвиток пізнавальної активності.

1. “Колобок” називає тему заняття.

**2. Читання оповідання** Н.Носова “Жива шляпа”.

**3. Етюди:** ”Здивування”, “Страх”.

**4. Рухлива гра “Сміливі мишенята”.** Серед дітей обирається ведучий – “кіт”, інші діти – “мишенята”. “Кіт” сидить (стоїть) і спостерігає за “мишенятами”. З початком віршованого тексту, який промовляє ведучий разом із дітьми, мишенята роблять декілька кроків у напрямку до будиночка кота.

Вийшли з нірки мишенята:

Час який, хотіли взнати.

Раз, два, три, чотири –

Разом смикають за гирі.

Як почули: бом, бом, бом! –

Повтікали всі притьом!



Під час промовляння тексту, мишенята підходять близько до kota, виконують рухи, про які йдеться. За останніми словами починають тікати, а кіт їх ловить. Спіймані мишки виходять з гри.

5. Придумування історій про пустотливих кошенят”.

6. *Гра “Кішка – винахідник”*. Матеріалом для гри слугують різноманітні предмети. Експериментатор вибирає з них один і просить дитину назвати якнайбільше варіантів, для чого цей предмет можна використати. При цьому увага дитини звертається на те, що в цій грі можна, і навіть потрібно, виходити за рамки звичайного (традиційного) застосування предметів і вигадувати щось незвичне.

Наприклад, книга. Вона призначена для читання, але, крім того, її можна використати як вантаж (коли потрібно притиснути один до одного предмети під час склеювання); як “цеглинку” для побудови фортеці з книг; як предмет, який легко запалюється (коли потрібно розпалити вогнище, а нічого іншого немає; як папір, на якому можна щось записати (якщо під руками немає аркуша); як віяло (коли гаряче); як заслінку від світла. Книгу можна використати також для того, щоб заховати в ній лист чи записку (дехто здогадувався ховати в книзі навіть пістолет); для замозахисту (коли кинути в нападника вже більше нічим) і т.д.

Потім дітям пропонується винайти нове застосування для таких предметів як ложка, стілець, олівець, кнопка, горіх, поліетиленовий пакет, корок від пляшки, сірники. Можна також влаштовувати змагання, хто назве більше варіантів застосування одного й того ж предмета.

Якщо в дитини це не виходить, або вона назвала мало варіантів, слід допомогти їй придумати нове застосування предмета. Деколи водночас демонструється це застосування або докладно пояснюють його.

7. “Колобок” завершує гру.

## Заняття восьме: “Веселі клоуни”

Корекційні завдання:

- розрядка вербальної агресії;
- релаксація;
- розвиток пізнавальної активності.

1. “Колобок” називає тему заняття (введення у гру).

2. Складання дітьми чарівної історії про казкових злодіїв, вигадування кумедних небилиць.

3. Інценування “Загальної веселої історії”.

4. *Малювання пальцями “смішних злодіїв”*. Використовується матеріал: гуаш із зубною пастою, великі листки паперу.

5. *Гра “Веселі клоуни”*. “Веселий клоун” (ведучий) прагне розсмішити “несміянок”. Використовується міміка, жести, інтонація, розповіді та ін. Самий серйозний із “несміянок”, стає ведучим.

6. *Рухлива гра “Потяг із клоунами”*. Всі діти перетворюються у “поїзд”, в якому їдуть “клоуни”. “Клоуни” люблять бавитися, веселитися, стрибати, через це “поїзд” за сигналом дорослого (гудок) зупиняється, “вагончики” роз’їжджаються у різні сторони, діти падають. Основне завдання – при падінні бути уважним до оточуючих дітей, прагнути їх не зачепити. Після того, як “поїзд” відремонтували, гра продовжується.

7. *Гра-змагання “Розрізні картинки”*. Кожна дитина отримує конверт, в якому розрізана на 4-6 частин картинка (будь-яка листівка, іноді використовуються картинки із зображенням неживого світу). Дітям пропонується допомогти клоунам скласти картинки.

8. *Етюд на релаксацію “Відпочинок у лісі”* (використовується музика із природними звуками).

9. “Колобок” завершує гру.

### **Заняття дев'яте: “Вперта конячка”.**

Корекційні завдання:

- розрядка агресивних імпульсів;
- актуалізація впертості;
- корекція впертості;
- розвиток пізнавальної активності.

1. ”Колобок” повідомляє тему заняття.

2. *Етюди:* “Капризна конячка”, “Пустотлива конячка”. “Вперта конячка”.

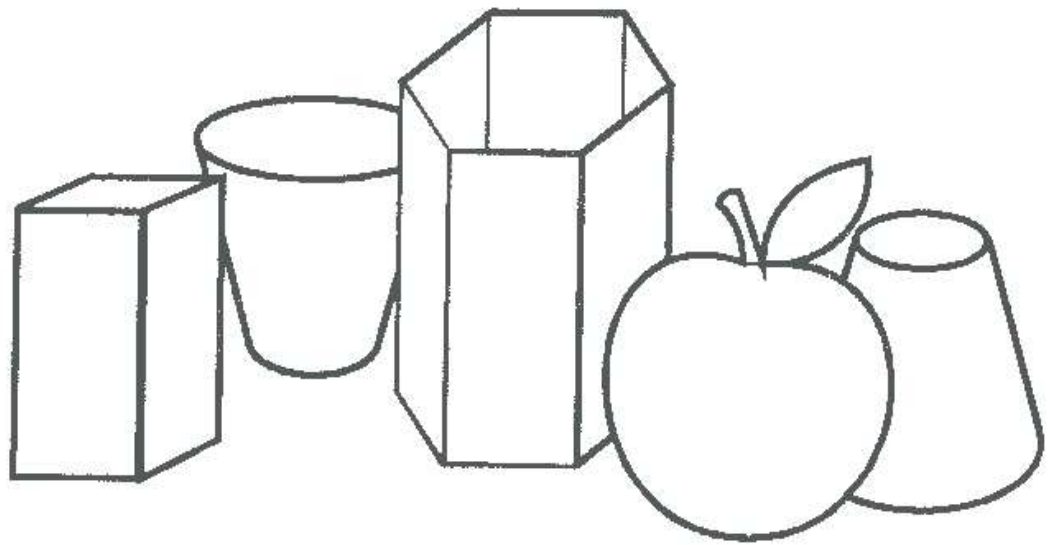
3. *Бесіда* “Коли я був впертим”.

4. *Гра “Вередлива дитина”.* Діти розбиваються на пари “мама і дитина”: дитина вередує, а мама заспокоює її. Кожен, хто грає повинен побувати у ролі вередливої дитини і мами, яка заспокоює.

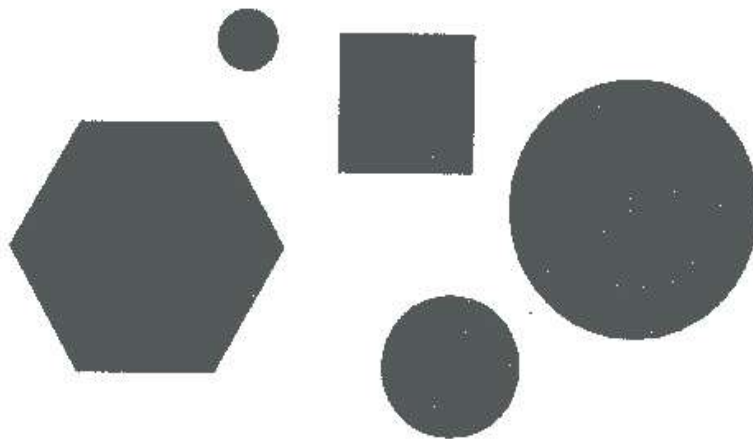
5. *Гра “Вперта подушка”.* Вихователь готує “чарівну, вперту подушку” (подушка з темною наволочкою) і вводить дитину в гру-казку: ”Чарівниця-фея подарувала нам подушку. Але вона не проста, а чарівна. Всередині її живуть дитячі примхи, які змушують вас вередувати і бути впертими. Давайте виженемо їх геть”. Дитина щосили б’є кулаками в подушку, а дорослий заохочує її: ”Дужче, дужче, дужче!”

Коли рухи дитини стають повільнішими, гра поступово зупиняється (час визначається індивідуально – від декількох секунд до 2-3- хвилин). Дорослий пропонує прислухатися до подушки: “Чи всі примхи вилізли звідти? Що вони роблять?” Дитина прикладає вухо до подушки і слухає. “Примхи злякалися і причаїлися у подушці”, – відповідає дорослий (цей прийом заспокоює дитину після збудження).

6. *Гра “Які лишилися сліди?”* Конячка поставила на суху скатертину такі мокрі предмети:



Подивіться уважно, де що стоїть, і допоможіть конячці намалювати в альбомі, які мокрі сліди залишилися на скатертині, коли вона зняла ці предмети зі столу. Ось сліди цих предметів, розташованих в іншому порядку:



7. Релаксаційний комплекс “Дощ у лісі”.

8. “Колобок” завершує гру.

**Заняття десяте: “Жадібні ведмежата”**

Корекційні завдання:

- корекція скупості;
- релаксація;
- розвиток пізнавальної активності.

1. "Колобок" повідомляє тему заняття (введення у гру).

**2. Етюд "Скупий".**

**3. Театралізована гра "Двоє жадібних ведмежат"**

(Використовується венгерська народної казки "Двоє жадібних ведмежат"). У цій грі можуть взяти участь всі діти, виконуючи рухи, змінюючи міміку, пантоміміку жестів у процесі читання казки.

**4. Бесіда** про скупість.

**5. Театралізована гра "Двоє щедрих ведмежат"**. Текст до цієї казки діти придумують самі і програють сценку.

**6. Гра "Яким буває..."**. Дитині пропонується описати, яким буває кожен з предметів, зображених на малюнку. Наприклад, будинок може бути великим або маленьким, дерев'яним, цегляним чи панельним, червоним, білим або зеленим, з колонами або без колон і т.д. Увага дитини звертається на те, як багато різних властивостей є у будь-якого предмета! Іноді доцільно перетворити це завдання у гру: вихователь загадує якийсь предмет, а дитина робить спробу відгадати цей предмет, ставлячи запитання типу "чи може це бути дерев'яним?" або "чи росте це на горі?" і т.п.

**7. Гра – змагання "Апельсин"**. Учасники гри діляться на дві команди. Перший ігрок у кожній команді тримає апельсин підборіддям біля шиї. Необхідно без допомоги рук передати апельсин своєму товаришу. Діти починають грати за сигналом експериментатора. Виграє та команда, яка скоріше повертає апельсин першому ігроку.

**8. Релаксаційний комплекс "Пролісок"**.

1. У лісі під снігом сховалася ніжна квітка. Вона міцно склала свої пелюсточки, щоб не загинути від холоду. Заснула до весни (діти присідають, обнімаючи руками плечі, прижимаючи голову).

2. Сонечко стало пригрівати сильніше. Промінці його поступово будили квіточку. Вона повільно росла, пробираючись крізь сніговий замет (діти поступово піднімаються і встають).

3. Навколо лежить сніг. Ласкаве сонечко так далеко, а квіточці хочеться відчутти тепло (діти тягнуть руки догори, напружуючи пальці, піднімаючись на носки).

4. Але ось пролісок виріс, зміцнів (діти опускаються на ступні ніг). Пелюстки стали розкриватися, насолоджуючись весняним теплом. Квітка радіє, пишається своєю красою (діти повільно опускають руки, плечі, посміхаються). «Це я – перша весняна квіточка і звать мене пролісок», – киває вона всім головою.

5. Але весняна погода примхлива. Подув вітерець, і став пролісок розкачуватися у різні сторони (діти розкачуються). Квіточка схиляється все нижче і нижче і зовсім лягла на прогалину (діти лягають на ковдру).

6. Побігли струмочки, вода підхопила пролісок і понесла у тривалу весняну подоріж. Він пливе і дивується чудовим весняним перетворенням (звучить природна музика, діти лежать на ковдрі і «подорожують» із закритими очима). Коли квітка наподорожується, вона припливе у казкову країну (діти піднімаються і розказують, що бачили, чому дивувалися і раділи).

### ***9. “Колобок” завершував гру.***

**Заняття одинадцять: “Світ навпаки” (разом із вихователями).**

Корекційні завдання:

- об’єднання дорослих і дітей у спільних іграх;
- переформування стереотипів сприймання у дітей – дорослих, у дорослих – дітей.

1. “Колобок” називає тему заняття.

### ***2. Гра “Істівне – неістівне”.***

**3. Театралізована гра “Світ навпаки”** (зняття авторитарності із образу дорослого).

Жив-був хлопчик Петрик, який дуже прагнув стати дорослим. Йому не подобалося, що батьки завжди вчать його, виховують. І ось один раз до нього прийшов гномик – чарівник, якому теж набридло бути маленьким. “Давай, Петрику, створимо світ навпаки, – запропонував чарівник. Для цього потрібно нам разом промовити заклинання:

Світ встав увесь навпаки

Діти стали керувати

Мам в калясочках катати.

А коли набридне чудо,

Скажем разом:

Геть звідси!»

Почувши заклинання, діти починають доглядати дорослих, виховувати, командувати, наказувати. А дорослі слухаються або вередують... Після заклинання “Геть звідси” світ знову стає реальним, звичним як і раніше.

**4. Гра “Голочка і ниточка”** (ведучі – діти).

**5. Гра “Так” і “Ні” не говори”.** Діти розташовуються по колу. Дорослий, передаючи іграшку комусь із дітей, ставить запитання, на яке дитина повинна відповісти. У відповідях не повинно бути слів: “так”, “ні”, “чорний”, “білий”. Чим хитріші запитання, тим цікавіша гра (наприклад: Якого кольору зуби? Тебе звать Таня?...). Діти, які програли – віддають “фанти”. У кінці ці “фанти” викупаються (діти читають вірші, співають пісні).

**6. Завдання “Склади речення”.** Завдання полягало у тому, щоб, використовуючи три заданих слова, скласти якнайбільше речень. Ось приклади використаних слів:

1. автомобіль, мокрий, пастух;
2. зошит, мавпочка, сова;

3. дзвін, сходинки, стати;
4. лампочка, дерево, високий;
5. подушка, веселий, жувати;
6. корова, легкий, літати.

Іноді використовується більша кількість слів (наприклад 4-5), але починається з трьох. Дітям не дозволяється об'єднувати слова як-небудь, але дозволяється складати речення незвичного фантастичного змісту. У цю гру грають одночасно і дорослі, і діти. Вона приносить не лише задоволення, але й розвиває почуття гумору і вміння генерувати оригінальні ідеї.

### **7. “Колобок” завершує гру.**

**Заняття дванадцяте: “Семипелюсткова квітка”** (разом із вихователями)

Корекційні завдання:

- формування навичок спілкування у дітей із дорослими, а у дорослих – із дітьми;
- актуалізація потреби у спільних іграх дітей із вихователями.
- розвиток взаємної емпатії у дітей і дорослих.

1. “Колобок” називає тему заняття (введення у гру).

### **2. Гра “Літає – не літає”.**

**3. Гра “Чарівні картинки”.** Діти і вихователі поділяються на підгрупи. Кожна підгрупа отримує “чарівні картинки”, які постійно розсипаються і ламаються (розрізні картинки). Зібрати їх може лише дружна підгрупа. За сигналом дорослого команди приступають до роботи. “Фанти” платить команда, де вихователь спостерігав сварку або несправедливий розподіл праці (тобто, коли один ігрок виконував завдання великого об'єму). У кінці гри “фанти” викупаються (виконуються пісні, вірші та ін).



**4. *Настрій в кольорі.*** Дітям пропонується подумати і зобразити з допомогою фарб різні настрої, почуття, емоції. Наприклад, веселощі, острах, образу, злість, любов і т.д. Ці почуття, емоції, настрої формулювати не абстрактно, а конкретно: ”У тебе веселий настрій – ти йдеш в цирк. Яким кольором ти б намалював цей настрій?”; “Ти образив свого приятеля, тому він не захотів гратися з тобою. Добери колір, який, на твою думку, найбільше підходить до цієї образи”; “Ти дуже сильно любиш маму. Яким кольором ти б зобразив свою любов?” і т.д. Дітям пояснюється, що сам малюнок (тобто, що малювати) значення не має, важливий лише колір. Це можуть бути просто мазки, фарби, кольорові лінії, кола і т.п. Але, коли у дитини з’являється бажання зобразити щось конкретне, їй надається така можливість.

**5. *Розважальна гра*** дітей із вихователями ”Семипелюсткова квітка” (розвиток співробітництва, взаємної емпатії). Діти і вихователі діляться на невеликі підгрупи. Кожна підгрупа отримує семикольорову квітку. Учасники гри задумують бажання на кожную пелюсточку ( діти – для вихователів, вихователі - для дітей). Потім вихователі і діти обмінюються побажаннями.

6. Танці із дітьми.

7. “Колобок” завершує гру і нагороджує дітей і дорослих пам’ятними медалями.

На кожному занятті курсу ігрової терапії використовується барабан, а для психологічного розвантаження – “Хвилина пустощів”.

## ДОДАТОК Е

### МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДЕМОКРАТИЧНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ З ДІТЬМИ У ПРОЦЕСІ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Діти більше відчують і розуміють, ніж можуть висловити це словами. Вербалізація їх почуттів і думок не завжди можлива при конфліктних стосунках у сім'ї, дитячому садку, при застосуванні до них імперативних впливів, недостатній чуйності з боку дорослих. Неприямна дитині затримка емоцій, накопичення переживань ніби емоційне гальмо перешкоджають розкриттю творчих можливостей, знімають впевненість у своїх творчих силах і життєву активність. У результаті зображувальне мистецтво здатне відігравати значну роль у відтворенні душевної рівноваги, сприяючи вивільненню придушеної емоційної і творчої енергії і водночас виступаючи у якості засобу естетичного виховання.

Ми запропонували вихователям проаналізувати малюнки дітей, на яких в процесі малювання поширювався негативний і позитивний вплив з боку дорослих. Цей прийом ми застосували для того, щоб переконати педагогів у тому, що від характеру взаємодії із дітьми залежить рівень розвитку пізнавальної активності останніх.

Дітям пропонувалося намалювати малюнок на тему: "Дитячий садок". Малюнки дітей, з якими вихователі спілкувалися у жорсткій імперативній формі відрізнялися переважанням сірих відтінків і чорного кольору, що підкреслювало відсутність життєрадісності, понижений настрій. Зображення невиразні, змазані, малюнкам притаманна бідність кольорів і сюжету. Дитина зображувала лише себе, або в оточенні одного чи декількох ровесників, розміщуючи себе на периферії групи, рідко, поряд із дорослим. Часто вони пояснювали таке зображення так: «Я малюю, як я сумую».

Натомість після позитивних впливів дорослого, малюнки відрізнялися домінування яскравих, світлих і насичених фарб, що вказувало на високий життєвий тонус і оптимізм. Широкі мазки, масштабність зображення, відсутність попередніх ескізів і наступних домальовок, які змінювали б початковий сюжет – свідчили про впевненість і рішучість. Переважно діти малювали сонце, квіти.

На початку формувального експерименту нам довелось почути думку деяких вихователів авторитарного стилю про те, що дитина побачить сама усе, що потрібно в предметі, якби тільки він був у неї перед очима. Вони вважали, що не слід утруднювати себе тим, щоб звернути увагу дитини на інші його ознаки, навчити її виділяти у предметі важливе, істотне, відрізнити від другорядного. Нам довелось доводити, що в міру обмеженості свого життєвого досвіду, дитина сама з цим не впорається. Ось такий досить показовий приклад. *Діти, гортаючи книжки, люблять розглядати малюнки. Після цього вони намагаються їх намалювати, відтворити. Так трапилось і з Оксанкою. Слухаючи «Лікаря Айболить», вона вирішила намалювати одного з його пацієнтів, обрала лисичку. «Я намалювала лисичку», – говорить вона виховательці, яка щойно закінчила читати казку про лікаря Айболить і вже займається своїми справами. «Малюй, малюй», – відповідає вихователька, не звертаючи уваги на дівчинку. Через кілька хвилин дівчинка піднесла їй малюнок. «Ой, що це ти намалювала? Не розбереш! Де тут лисичка?» – запитує вихователька. «Ось...», – почервонівши, відповідає Оксанка. – Тільки вона в мене не вийшла, і я намалювала ластівку». «Ну, добре», – говорить вихователька і продовжує займатися своєю справою. А вийшла ластівка з чотирма ногами, з великою головою і зубами, з гострими вухами і куцим хвостом. Та вихователька не пояснила Оксанці, що у птахів дві ноги і що голова в них маленька. Не спрямувавши у відповідному напрямі сприймання дитини, вона загасила*

*вогник допитливості.*

Ми акцентували увагу вихователів на цьому випадку і запропонували демонстрацію прийомів стимулювання пізнавальної активності у процесі зображувальної діяльності.

У процесі навчання вихователів застосуванню особистісно-орієнтованої моделі навчання і спілкування з дітьми у процесі зображувальної діяльності ми демонстрували важливість уникання примусу, якщо дитина не хотіла виконувати завдання. Навіть, якщо вихователю і вдавалося примусити малюка виконувати завдання, його основна енергія витрачалася не на розумову діяльність, а на подолання небажання займатися цим. Примус сприяв виникненню у дитини страху перед можливим покаранням. Виконуючи завдання без інтересу, вона часто відволікалася і тому робила багато помилок. Це, відповідно, призводило до чергових нарікань і невдоволення дорослих.

У кінці цієї серії формувального експерименту іншою стала реакція вихователів на роботи дітей (малюнки, поробки із глини, природнього матеріалу). Вони уважно розглядали їх, просили дитину розказати про них, проявляли своє зацікавлене ставлення до побаченого, хвалили дітей. Вказували на недоліки не грубо, як це було раніше, а навпаки, тактовно, лагідно: «Ось ця лінія і квадратик у тебе не зовсім схожі на будиночок. Але іншим разом ти уважніше роздивишся будівлю і намалюєш її краще». Такий підхід вселяв дитині віру в свої сили і можливості, стимулював її бути уважнішою до сприйнятих об'єктів.

**ДОДАТОК Ж**  
**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ**  
**ДЕМОКРАТИЧНОМУ СПОСОБУ ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ У**  
**ПРОЦЕСІ ПОВСЯКДЕННОГО ЖИТТЯ**

Мета четвертої серії завдань формувального експерименту полягала у навчанні вихователів демократичному способу впливу на дітей у процесі повсякденного життя. Вихователі, на наше прохання, залучали дошкільників до спілкування на пізнавальні теми (розповідали про різні явища природи, про життя і звички тварин, про роботу і прилади машин і т.д.). Розмова іноді супроводжувалася демонстрацією картинок, які ілюстрували зміст розповідей. Педагоги не просто розказували цікаві відомості, а прагнули включити дітей у розмову, зробити їх рівноправними учасниками бесіди: розпитували про їх пізнання у різних галузях, вичерпно відповідали на всі їх запитання. Істотна сторона цих занять полягала у тому, що вихователі підтримували і заохочували будь-яку пізнавальну активність з боку вихованців, їх прояви допитливості – хвалили за цікаві запитання, активні висловлювання, які стосувалися основної теми розмови, постійно дбали про заохочення творчої ініціативи дітей. Як приклад, наведемо виписку із протоколу.

*Вітя дивиться у вікно і спостерігає за тим, як струмочки води збігають по шибках. Згодом запитує: «Ірино Олександрівно, а для чого скло?» На пропозицію вихователя подумати і відповісти на це запитання самому хлопчик говорить: «Скло для того, щоб дощ не падав у кімнату». «А ще для чого?» – запитує далі вихователька. Вітя мовчить. «А можна, щоб замість скла були дошки?» «Ні! Тоді було б темно, – говорить хлопчик. – Тоді й вдень горіло б світло». А далі посипалися такі запитання: «А чому у вікно не вставляють червоне і зелене скло? У кімнаті було б красиво. А чорне скло буває? А з чого*

*роблять скло? А будинок із скла можна зробити? Ні, він буде холодний і може розбитись», – відповідає сам. Отже, вихователька, запропонувавши Віті самому відповісти на запитання змусила його уважніше придивитись до предмета і явищ, які його цікавили. Вона не поспішала з готовою відповіддю, давши можливість хлопчику знайти відповіді на свої запитання.*

Нами було помічено, що коли на перших формуючих заняттях четвертої серії картинки і малюнки, які ілюстрували зміст розповідей, були необхідні для підтримання уваги і інтересу дитини, то на останніх заняттях діти могли досить тривалий час підтримувати пізнавальну бесіду з дорослим без опори на наочний матеріал. Це свідчило про той факт, що у дітей значно підвищилась пізнавальна активність, у них з'явилося бажання розмовляти із дорослим з приводу предметів і явищ, які він пропонував. Правда, іноді, сам дорослий і сам факт спілкування з ним були для дитини цікавішими, ніж той зміст спілкування, який він пропонував. Це свідчило про те, що у ситуації формування пізнавального спілкування діють два основних і неоднозначних чинники. Перший – чисто соціальний – це саме спілкування із дорослим, прихильність і увага до нього; другий – пізнавального характеру, тобто той матеріал з приводу якого розгорталось спілкування і який складає зміст спілкування дитини і дорослого.

Наведемо фрагменти перебудови педагогом свого ставлення до дітей. Вихователь, який до експерименту приділяв мало уваги дитині, тепер проявляв до неї тепло, любов, стимулював прояви допитливості.

*Миколка любив після перегляду кінофільму або відвідування цирку ділитися своїми враженнями про побачене. Але вихователі, зайняті своїми справами, як правило, не слухали хлопчика, не завжди приділяли йому відповідної уваги. Дитина, яка не мала можливості реалізувати свою потребу у спілкуванні, замикалася, цуралася дорослих і дітей,*

*розповідала про свої враження іграшкам. Але ось вихователька (згідно з умовами психолого-педагогічного експерименту) стала уважніше ставитися до Миколки, розпитувати його, де він був, що бачив, активізувала його мовну діяльність, ввела хлопчика у коло ровесників, запропонувала дітям послухати, як він гарно вміє розказувати казки. Відчуваючи доброзичливість оточуючих, хлопчик став активнішим у спілкуванні, частіше посміхатися, безпосередньо виражати свою радість, загострювати свою увагу на предметах і явищах оточуючого світу. Звичайно, не можна сказати, що Миколка змінився повністю: ще помітна була і певна скованість, і заторможеність у діях, проте позитивні зрушення у поведінці були очевидними.*

*А ось іще один приклад. Вихователька, спостерігаючи за Наталкою, помітила, що вона любить гратися у лото. Щоб привернути до себе увагу дівчинки, вона стала малювати різні картинки і давати їй. Наталка залюбки включала ці картинки у свою гру. І так декілька разів. Скоро Наталка почала вже й сама підходити до виховательки і терпляче чекати, поки вона намалює і виріже картинку. Добре сталення виховательки, знаки уваги до дитини сприяли розвитку прагнення дівчинки звертатися до неї, ставити запитання. Наталка ставала все більш контактною. Слід відмітити, що спочатку увага педагога, незвична для дитини, викликала у неї здивування, яке швидко змінювалося радісними переживаннями. Дівчинка вже не боялася, як раніше, заговорити з вихователькою, і з свого боку стала надавати їй знаки уваги, виражала готовність допомагати, бути корисною.*

У своїх цілеспрямованих спостереженнях ми помітили, як поступово змінюються зміст і способи спілкування більшості вихователів авторитарного стилю. Вони часто цікавилися як пройшов у дітей день у дитячому садку, що цікавого для них було на заняттях, що вони дізналися нового. У ході формуючого експерименту вихователі

АСС переконалися, що дотримання особистісно-орієнтованого підходу у процесі взаємодії з дітьми сприяє підвищенню їх пізнавального ставлення до світу.



**ДОДАТОК 3**  
**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ**  
**ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО**  
**ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, **Харченко Тетяна Анатоліївна**, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

**ЗАЯВЛЯЮ**, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

– дотримуватися:

- вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
- принципів та правил академічної доброчесності;
- нульової толерантності до академічного плагіату;
- моральних норм та правил етичної поведінки;
- толерантного ставлення до інших;
- дотримуватися високого рівня культури спілкування;

– надавати згоду на:

- безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
- оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
- використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;

– самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;

– надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;

– не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;

– своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;

– не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;

– підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;

– поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;

– не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;

– відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;

– запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;

– не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;

– не підроблювати документи;

– не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;

– не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;

– не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;

– не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;

– не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;

– не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;

– не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

**УСВІДОМЛЮЮ**, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.



29.09.2021  
(дата)

---

(підпис)

Тетяна ХАРЧЕНКО  
(ім'я, прізвище)