

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра дошкільної та початкової освіти

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ
РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В
НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ В ІНКЛЮЗИВНІЙ
ГРУПІ**

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеня магістр
спеціальності 012 Дошкільна освіта
(Дошкільна освіта. Інклюзивна освіта)
освітньої програми: ОПП «Дошкільна
освіта. Інклюзивна освіта»

Курячанської Ольги Іванівни

Керівник в.о. доцента кафедри загальної
педагогіки і спеціальної освіти
канд. пед. наук **Мондич О.В.**



Рецензенти:

канд.пед.наук, доцент **Звекова В.К.**



Робота допущена до захисту
на засіданні кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти
(назва випускової кафедри)
протокол № 5a від «23» листопада 2020 р.

Завідувач кафедри

_____ к.п.н. доцент Іванова Д.Г. _____
(підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист
на відкритому засіданні ЕК
«29» січня 2021 р.

Оцінка 95 відмінно
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК

Лесюк Лесюк М. М.
(підпис) (прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	10
1.1. Педагогічний аналіз проблеми розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку	10
1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного віку	17
1.3. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку	43
Висновки за розділом I	48
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ	51
2.1. Особливості навчально-ігрового середовища дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі	51
2.2. Принципи організації та проведення формувального експерименту	69
Висновки за розділом II	78
РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ	80
3.1. Експериментальна робота та аналіз результатів дослідження.....	80

3.2. Програма формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі в інклюзивній групі.....	87
Висновки за розділом III	101
ВИСНОВКИ	102
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ	105
ДОДАТКИ.....	115

ВСТУП

Актуальність проблеми формування пізнавального інтересу у дітей старшого дошкільного віку обумовлена необхідністю на стадії дошкільного дитинства виховувати різнобічно розвинену дитину, здатну вирішувати посильні їй життєві завдання, творчої, ініціативної, самостійної. Дошкільний вік – це період інтенсивного розвитку уяви і образних форм мислення, а також пізнавального інтересу, активного орієнтування в навколишньому просторі і пізнавальної спрямованості. Всі знання, вміння, навички, досвід і якості особистості, придбані в дитинстві, допоможуть дитині в подальшому з легкістю освоїти і навчальні дії, і бути успішною в школі. Одним з важливих і визначальним в рамках даної проблеми компонент розвитку особистості є пізнавальний інтерес. Основним принципом дошкільної освіти є «формування пізнавальних інтересів і пізнавальних дій дитини в різних видах діяльності» [1].

Таким чином, на сучасному етапі актуалізується запит на розвиток у дітей пізнавального інтересу, вміння самостійно приймати рішення, досліджувати, тим самим формуючи пізнавальний інтерес. І наскільки ефективно вона буде сформована в дошкільному віці, а в подальшому підтримуватися і зберігатися, настільки дитина буде активно розвиватися в майбутньому. Тому одне із завдань дорослих (педагогів, батьків) у вихованні та розвитку дітей є створення відповідних умов, в яких діти активно б проявляли свій пізнавальний інтерес.

У нормативах дошкільної освіти визначені п'ять напрямків розвитку і освіти дітей (освітні області), одним з яких є пізнавальний розвиток, що розуміється як «складний комплексний напрямок, що включає розвиток пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, пам'ять, увага, уява), які

допомагають дитині орієнтуватися в навколишньому світі, в собі самій і регулюють її діяльність» [2, с.178].

Розвиток пізнавальних інтересів дошкільників є однією з актуальних проблем сучасного освітнього процесу, покликаною виховати особистість, здатну до саморозвитку та самовдосконалення. Розвиток пізнавальної активності у дітей дошкільного віку особливо актуальна на сучасному етапі, оскільки вона розвиває дитячу допитливість, допитливість розуму і формує на їх основі стійкі пізнавальні інтереси. Як відомо, знання, отримані без інтересу, не стають корисними. Пізнавальний інтерес – це пізнавальна спрямованість, що пов'язана з позитивним, емоційним ставленням до досліджуваного предмета, з радістю пізнання, подоланням труднощів, з створенням успіху, з самовираженням і затвердженням розвиваючої особистості.

Питанню розвитку пізнавального інтересу дошкільників останнім часом приділяється особлива увага. У дошкільному періоді відбувається інтенсивний фізичний, розумовий і моральний розвиток дитини.

Незважаючи на те, що існує велика кількість робіт, які присвячені вивченню розвитку пізнавального інтересу дошкільників, нами не було виявлено комплексного аналізу психолого-педагогічних умов розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі в інклюзивній групі. Саме це й зумовило вибір теми роботи та робить обраний напрямок нашого дослідження досить актуальним.

Мета роботи – теоретично дослідити та обґрунтувати особливості організації психолого-педагогічних умов розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі в інклюзивній групі.

Завдання дослідження:

1) розглянути педагогічний аналіз проблеми розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку;

- 2) описати особливості психолого-педагогічної характеристики дітей старшого дошкільного віку;
- 3) виділити психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку;
- 4) визначити особливості навчально-ігрового середовища дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі;
- 5) виявити принципи організації та проведення формувального експерименту;
- 6) охарактеризувати експериментальну роботу та провести аналіз результатів дослідження;
- 7) запропонувати програму формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі в інклюзивній групі.

Об'єкт дослідження – пізнавальний інтерес дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі.

Гіпотеза дослідження полягає у твердженні: процес формування пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі матиме успіх та буде ефективним якщо буде здійснена організація психолого-педагогічних умов в навчально-ігровому середовищі.

Методи дослідження, використані нами в роботі, наступні: аналіз спеціальної та методичної літератури за темою роботи; синтез та структурування даних, отриманих при теоретичному аналізі; опитування, педагогічний експеримент, спостереження, тощо.

Джерельна база дослідження ґрунтується на роботах видатних діячів, вчених та науковців, як-от: Л. Аббасова [], Г.Абітов [2], І. Абрамова [3], В. Александрова [4], С. Альохіна [5], Б. Ананьєв [6], А. Андрєєва [7], В. Багатий [10], С. Балашова [11], В. Безрукова [14], І. Бех [16], Л. Венгер [20; 21], Т.

Волосовец [23], Д. Ганчукова [26], І. Гордєєва [30], Л. Запорожець [42; 43], А. Ільїна [45], Т. Комарова [49; 50], Т. Куликова [53], Ю. Лагутіна [56; 57], Н. Малофєєв [63]. Л. Осипова [71], К. Рамонова [74], Т. Улькіна [79], тощо.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що матеріали, які представлені в роботі можуть бути використані студентами, викладачами, вихователями, психологами, як методичні вказівки для підготовки до участі у науково-практичних конференціях, присвячених темі дослідження.

Апробація результатів дослідження

1. Участь у конференціях:

а) Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «ВІТЧИЗНЯНА НАУКА НА ЗЛАМІ ЕПОХ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ» 19 лютого 2020р.

б) Науково-практичної конференції. Ізмаїл ІДГУ: Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір. 2020

2. Публікація статей:

Ольга Курячанська. Розвиток інтелектуально-пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку. Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір. Збірник наукових праць за матеріалами науково-практичної конференції. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2020. 94 с. С. 49-53

Ольга Курячанська. Гра як педагогічний спосіб навчання і виховання. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку»: Зб. наук. праць. – Переяслав, 2020. – Вип. 58. – 184 с. С. 85-88

Структура роботи: вступ, основна частина, яка складається з трьох розділів, висновки за розділами, загальні висновки, список використаних джерел, додатки. Робота представлена у текстовому форматі на 114

сторінках.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Педагогічний аналіз проблеми розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку

Пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку передбачає наявність у них пізнавальної активності як «цінне особистісне утворення» (Г. Щукіна) [88, с. 17], для підтримки якої необхідно спиратися на пізнавальний інтерес. Під пізнавальним інтересом ми розуміємо, слідом за Г. Щукіною, «« виборчу спрямованість особистості », звернену до області пізнання, до її предметної осторонь і самого процесу оволодіння знаннями» [87, с. 60].

Вивчення проблеми пізнавального інтересу в працях психологів і педагогів представлений досить докладно: Б. Ананьев [6], Л. Божович [17], Л. Венгер [20], Л. Виготський [24], А. Запорожец [42], Н. Рубінштейн [75], Г. Щукіна [87], Д. Ельконін [89] . Пізнавальний інтерес як об'єкт дослідження розглядається сучасними вченими: Л. Аббасової [1], А. Єрмошкіна [39], О. Шимшек [84] .

Відповідно, при формуванні пізнавального інтересу у дітей, педагог повинен враховувати особливості його формування.

При цьому має бути присутня інтеграція всіх освітніх областей (соціально-комунікативна, пізнавальна, художньо-естетична, мовна, фізична) і культурних практик (ігрова, комунікативна, пізнавально-дослідницька, сприйняття художньої літератури та фольклору, продуктивна). Особлива увага повинна бути приділена пошуковому характеру пізнавального інтересу. У процесі такої діяльності у дітей постійно виникають питання, відповіді на які вони повинні знайти самостійно, здійснюється емоційний підйом, радість

від удачі і процесу отримання знань, переживаються невдачі, які вольовим зусиллям благополучно вирішуються.

Таким чином, пізнавальний інтерес збагачує і активізує процес не тільки пізнавальної, але і будь-якої іншої діяльності, оскільки пізнавальний початок є в кожній з них. Тому завдання педагогів полягає в формуванні пізнавального інтересу і активній підтримці його розвитку впродовж всього періоду дитинства.

Існують певні методи, прийоми, засоби, технології формування пізнавального інтересу: метод пізнавальних ігор, метод емоційного стимулювання, метод створення проблемних ситуацій, проектний метод, евристичні бесіди, в основі яких лежать питання-проблеми, ТРВЗ-технології. Педагоги дитячих садків іноді свідомо, а іноді інтуїтивно використовують їх в освітньому процесі, незалежно від змісту конкретної теми і освітньої галузі в цілому.

Особлива увага при формуванні пізнавального інтересу приділяється дитячому експериментуванню. Спостерігаючи на практиці прояв різних природних закономірностей і не тільки, діти набувають інтерес до їх відкриття, виявлення загальної в конкретних проявах дійсності. Сучасні діти можуть самостійно провести ряд експериментів і дослідів: виростити мінерал з солі, зробити мильні бульбашки через коктейльну трубочку, зробити масу експериментів з дзеркалом і водою (дощем), серветкою, водою і фломастером і так далі. На сучасному етапі у педагогів і дітей є достатня кількість можливостей по організації експериментування, в тому числі і щодо доступних засобів: від дитячих мікроскопів і телескопів до матеріалів з миловаріння, створення різнобарвного піску.

Вищепредставлені положення про процес формування пізнавального інтересу дітей дошкільного віку привели нас до аналізу організації цілеспрямованої роботи по формуванню пізнавального інтересу з дітьми старшого дошкільного віку. Далі представимо аналіз прикладу проведення

експерименту з дітьми з включенням в нього проблемної ситуації, який нами було виявлено в літературних джерелах.

Повноцінне пізнавальний розвиток дітей дошкільного віку має бути організовано за такою моделі освітнього процесу:

- 1) безперервна освітня діяльність;
- 2) спільна пізнавально-дослідницька діяльність дорослого і дітей;
- 3) самостійна пізнавально-дослідницька діяльність дітей;
- 4) взаємодія з сім'єю, батьками.

Отже, приведений у літературних методичних джерелах організований експеримент на тему «Звалище і дощ», зі створенням проблемної ситуації «Як врятувати квітку і очистити землю».

Метою заняття було розвиток у дітей старшого дошкільного віку пізнавального інтересу через пізнавально-дослідницьку діяльність та експериментування. Завдання заняття:

1. Формувати уявлення про властивості об'єкта неживої природи - ґрунту (земля, пісок).
2. Розвивати інтерес до об'єктів неживої природи, стимулювати інтерес дітей до знаходження відповідей на пошукові, проблемні питання.
3. Формувати вміння вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки між явищами неживої природи в процесі пізнавально-дослідницької діяльності та експериментування.

Для досягнення мети і виконання завдань, вихователь з дітьми повинні були:

- 1) визначити мету, план дій і припустити який результат отримають, оцінити його;
- 2) вибрати рівень складності проведення експерименту, обладнання та партнера;
- 3) самостійно вивчити властивості об'єкта неживої природи в його різноманітних проявах, дізнатися властивість ґрунту;

- 4) розповісти, пояснити отримані результати, навести приклади і докази;
- 5) проаналізувати побачене і зуміти застосувати це знання на практиці;
- 6) висловити своє емоційно-ціннісне ставлення до отриманих результатів;
- 7) дізнатися спосіб очищення землі від забруднень і його тривалість;
- 8) зробити висновок про необхідність дбайливого ставлення до землі, воді, навколишнього світу в цілому.

Устаткування (матеріали): вода, пісок (земля), ємності з прозорими стінками (пластиковий контейнер або пластикова пляшка, розрізана вздовж на дві частини), губки, піпетки, шприци, лійки з водою, чорнила / харчові барвники, підставка під ємність (наприклад, кубик), лопатки.

Опишемо хід заняття (етапи).

Отже, на першому етапі (організаційний момент) були створені мотиваційні поля. Завданнями даного етапу були: привернути увагу дітей, мотивувати їх на майбутню діяльність; спонукати дітей позначити проблему.

Вихователь: «Діти, я хотіла запитати – а хто взяв пляшку (де пляшечка) з-під ліків, яку я принесла вам для гри в доктора?» (Відповіді дітей, дії). У пляшці знаходиться рідина.

Вихователь, припускаючи, що всередині вода, виливає вміст пляшки в горщик з квіткою (виливає підфарбовану в зелений колір заздалегідь воду).

Вихователь (дивується і засмучується): «Ой, діти, а що це в пляшечці? Хіба не вода? І раптом, виявляє ще одну таку ж пляшку: «Мабуть, я переплутала пляшечки! І замість води вилила в квітка ліки, а не воду! Що ж робити? Відповіді дітей.

Вихователь: «Що ж тепер буде з квіткою? Він загине? Допоможіть мені врятувати квітку і землю! »

Якщо діти самі запропонують очистити землю – прийняти їх пропозицію; якщо немає, то висловити припущення про те, що може бути

можна очистити ґрунт і врятувати квітку і запитати, чи хочуть вони це зробити.

На другому етапі була проведена робота щодо актуалізації знань і труднощів в освітній ситуації. Завданнями даного етапу були: вислухати всі запропоновані дітьми можливі рішення даної проблеми; поділитися досвідом (як це було (у кого-то) і що робили в подібній ситуації?).

Вихователь пропонує використовувати наявні в центрі експериментування матеріали та обладнання (губки, пляшки, шприци, піпетки, чорнила / харчові барвники, воду, лійки, пісок) і провести експеримент по очищенню землі. «Хочете? Чи зможете? »

На третьому етапі відбувалося відкриття дітьми нового знання і самостійне застосування цього знання на практиці. Завдання цього етапу - проведення експерименту для перевірки гіпотези про те, що земля в себе вбирає забруднюючі речовини і її можна очистити водою. Очищаємо (діти роблять все самостійно, за алгоритмом, запропонованим педагогом).

Алгоритм дій: «Насипте на дно контейнера шар піску, на нього покладіть губки – це ґрунт (губки – її верхній шар, пісок – внутрішній). Один край контейнера поставте на підставку, щоб він був нахилений. Це робиться для зручності проведення експерименту, а дітям можна сказати, ніби це невеликий пагорб. Наберіть в піпетку декілька крапель чорнила і капніть на губки. Уявімо, що на звалище потрапило якесь отруйна речовина, бездумно викинуте людиною, і воно пролилося на землю ».

Попросити дітей навести приклади, назвати – що люди викидають на смітник (залишки фарби, лаку, клею після ремонту, прострочені ліки). Показати дітям краплі чорнила (харчових барвників), вони добре видно на губах. Здається, що їх зовсім мало і лежать вони зверху, нікому не заважаючи.

Вихователь: «Але ось пішов дощ (полийте на губки з лійки) Що відбувається?» Діти спостерігають і висловлюють свої припущення.

Вихователь: «очистити чи ґрунт (губки)? Зникло чи отруйна, барвник? Якщо немає, то куди воно поділося? » Після цього запропонувати комусь із дітей шприцом відкачати воду з піску в опущеній частині контейнера. Вихователь: «Якого кольору вода? Чому? Уявімо, що в тому місці, де ми брали воду шприцом, знаходиться колодязь. Яка в ньому буде вода? Чи можна її пити? А якщо на цьому місці росте яблуня? Чи можна їсти її яблука? » Відповіді дітей.

Вихователь: «Подивимося, що ж відбуватиметься далі? Знову пішов дощ »(одна дитина поливає «ґрунт» з лійки). Інші діти відкачують воду шприцом. Вихователь: «Робимо це до тих пір, поки вода в шприці не стане чистою. Коли вода стане чистою, це означає, що очистилася і ґрунт». Діти кожного разу оцінюють чистоту води і підраховують кількість «дощів», що знадобилися для повного очищення ґрунту (за бажанням, дитина може фіксувати в щоденнику спостереження, скільки разів «йшов дощ», скільки разів вони промивали ґрунт).

На завершальному етапі (рефлексія) відбувалося підведення підсумків, оцінювання отриманих результатів, самооцінка власних дій.

Вихователь: «Діти, як ви думаєте, вбирає земля в себе різні шкідливі речовини? Вийшло у нас очистити ґрунт в наших лабораторних умовах? » Відповіді дітей.

Вихователь: «Вам було легко чи складно очищати? Що було найважчим? » «Як ви вважаєте, ми успішно впоралися з поставленим метою? Що нам в цьому допомогло? Ми були дружною, злагодженою командою? Допомагали один одному? » Відповіді дітей.

Вихователь: «А як ви думаєте, що краще не забруднювати або очищати (або чекати поки очистять)? Чи все в природі взаємопов'язане? Якщо буде брудна земля, чи буде чиста вода (річки), повітря? Чи легко буде жити нам, тваринам, риbam, птахам? Що буде, якщо все буде в смітті?» Відповіді дітей [18].

Вихователь: «Спасибі, діти, ми закінчили наш експеримент, тепер давайте приберемо всі інструменти на місце. Ви все знаєте, де, що лежить в нашому центрі експериментування. Зніміть фартухи і помийте руки. Хто хоче, може намалювати знак, який буде позначати «Не можна забруднювати ґрунт», щоб потім розповісти і провести такий експеримент будинку або з хлопцями з сусідньої групи ».

За результатами проведення даного експерименту діти очистили землю, але зрозуміли, що це дуже трудомісткий і тривалий процес і краще не допускати виникнення подібних проблем. За спостереженням за дітьми в процесі експерименту ми встановили, що діти аналізували, узагальнювали, порівнювали отримані результати в процесі виконання кожного етапу експерименту, робили висновки і представляли свої докази. У процесі всього експерименту вони були емоційно залучені в процес від початку і до кінця: переживали за квітка, забруднений ґрунт; раділи від розуміння того, що землю можна очистити і врятувати квітку; пишалися собою, що зробили це і були задоволені позитивним, успішним результатом – земля очищена від ліки, і квітки нічого не загрожує.

Діти поставили мету, розробили план дій, були націлені на результат. Вони уважно слухали дорослого і інших дітей групи, спільно пропонували і обговорювали шляхи вирішення проблемної ситуації, були організовані і наполегливі в процесі досягнення поставленої мети. Підходили творчо до вирішення проблеми, пропонували нові можливі варіанти.

Процес формування пізнавального інтересу у дітей старшого дошкільного віку здійснюється нами систематично за допомогою методу експериментування. Крім цього є наступні результати нашої роботи: створено лепбук по нашій дослідницькій діяльності в групі, оформлений стенд з фотоматеріалами, малюнками і вирізками з журналів і газет за результатами проведених експериментів з дітьми («Звалище і дощ», «Чарівне скельце», «Ксерокс з минулого »(квест-гра« Карта Байкалу »)) і ін.

Також активну участь в процесі формування пізнавального інтересу дітей приймають батьки (виготовлення бізборда, допомога в організації експериментів, проведення щоденних заходів« Загадка дня», розробка оперативного планування на тиждень).

Таким чином, в процесі задоволення пізнавального інтересу діти старшого дошкільного віку проявляють широкую допитливість; спостерігають, експериментують, збирають різноманітні колекції; проявляють інтерес до пізнавальної літератури, до символічних мов, графічним схемам, намагаються самостійно користуватися ними. Пізнавальний інтерес потрібно підтримувати завжди і всюди: і вдома, і в стінах дошкільної освітньої організації. Адже якщо дитині буде цікаво, то він буде пізнавати світ і вчитися з радістю ентузіазмом і палаючими очима. Він буде творчо вирішувати будь-які завдання і буде відчувати радість, гордість і задоволення від усвідомлення, що це він сам так може.

1.2. Психолого-педагогічна характеристика дітей старшого дошкільного віку

Соціо-культурна ситуація розвитку сучасних дітей суттєво відрізняється від тієї, в якій росли діти попередніх поколінь і вимагає свого глибшого розгляду.

В останні десятиліття істотно змінилися умови життя і розвитку дітей. З перших місяців життя дитина стикається з благами цивілізації, про які не підозрювали його однолітки 20-30 років тому. Памперси, радіо-няні, електронні ігри, комп'ютери, технічно оснащені інтерактивні іграшки, мобільні телефони, гаджети та планшети – все це стало повсякденними атрибутами життя наших дітей. Очевидно, що, чим молодша людина, тим більше він відкритий для впливів середовища, і тим легше він освоює все віяння часу. Особливо відкритою до нового і чутливої групою є діти

раннього та дошкільного віку, оскільки вони не просто ростуть, вони формуються і розвиваються в зовсім інших умовах, ніж попередні покоління. Це нове дитинство складається і існує в тому середовищі (матеріальної, інформаційної, комунікативної), яку створюють дорослі. Спробуємо розглянути деякі загальні тенденції інформаційного середовища сучасного дитинства і зафіксувати ряд її протиріч і парадоксів [95].

Одним із сучасних парадоксів щодо дитинства є винесення цінності дитинства і одночасне ігнорування особливостей дитячого розвитку. Цінність дитинства в даний час проголошується на всіх рівнях. Прийдешнє десятиліття оголошено десятиліттям дитинства, повсюдно створюються дозвільні та розвиваючі центри для дітей, проводяться конференції, присвячені освіті і благополуччя дітей [3]. Наростає інтенсивність виробництва товарів для дітей – від гігієнічних засобів до комп'ютерних розвиваючих програм. Особливого поширення має інформаційна продукція для дітей: навчальні програми, розвиваючі ігри та іграшки, мультфільми, друковані видання, енциклопедії та книжки просвітницького характеру для дошкільнят. Випускати продукцію для дітей стало модно, престижно і вигідно. Разом з тим, переважна більшість виробленої продукції для дітей (особливо інформаційної) не відповідають віковим особливостям і потребам дітей дошкільного віку. Наше дослідження показало, що виробники іграшок вкрай недбало ставляться до специфіки того віку, яким адресована їх продукція. Здебільшого вона не розрахована на дітей дошкільного віку. Аналіз ринку сучасних іграшок показує, що більшість з них не тільки перестали бути засобом дитячої гри, а й, навпаки, перешкоджають розвитку ігрової діяльності. Багато книжки написані зовсім дитячою мовою і не на дитячі теми. Мультфільми, які дивляться діти (іноді по кілька годин на день) за своїм образного ряду, по лексиці і за змістом не можуть бути адресовані дошкільнятам, вони часом малозрозумілі навіть дорослим [94].

Найяскравіше ігнорування специфіки віку проявляється в захопленні раннім навчанням, яке починається з дитинства. Наведемо назви деяких програм для немовлят: «Читати раніше, ніж ходити», «Математика з пелюшок», «Я все можу», «Бемі-Ейнштейн», «Енциклопедичні знання з пелюшок» . Більшість ігор, яким приписується назву «розвиваючих», являють собою набори для знайомства з новою інформацією та тренування будь-яких навичок. Наприклад, для дітей першого року життя пропонується кілька книг, кожна з яких присвячена будь-якої окремої галузі розвитку дитини: зоровому або слуховому сприйняттю, дотику, моториці, мови тощо. Кожна книга містить відповідний стомлений матеріал і набір вправ, в яких потрібно розрізнити зображення різної форми, розміру, кольору . і так для кожного року життя. Як правило, при цьому відбувається відпрацювання умовних рефлексів, а не дійсне пізнавальний розвиток [2].

Розвиток дитини представляється як «сума розвитку» різних навичок (розрізнення форми, розміру, звуків, кольорів .), яке цілеспрямовано здійснює дорослий на заняттях з дитиною. Причому, не тільки представляється, а й активно практикується на поколінні сучасних малюків. Центральним вимогою більшості батьків до дошкільної освіти залишається якомога більш рання «навченість» дітей. За нашими даними, 90% батьків маленьких дітей бачать головне завдання підготовки до школи в досягненні умінь читати і рахувати. Ці вміння стали головним показником розвитку і метою виховання, починаючи з раннього віку. Таким чином, ми можемо констатувати, що відому тезу «навчання веде за собою розвиток» увійшов в життя, став керівництвом до дії і своєрідною науковою основою тотального навчання дітей, починаючи з дитячого віку. Він ніби виправдовує дидактичний стиль, який панує в сучасній освіті маленьких дітей – як у свідомості батьків, так і в роботі освітніх установ. Природно, такий вульгарний, механічний підхід до дитячого розвитку викликає протест, який поки залишається внутрішнім протестом психологічного спільноти.

Ігнорування вікових особливостей дітей раннього віку спотворює нормальний хід вікового розвитку. Відомо, що знання і навички, які не включені в інтереси і практичну тканину життя дітей, залишаються відчуженими, не засвоюються і не ведуть до психічного розвитку дитини. Дійсне розвиток відбувається в реальному, практичній і адекватній віку діяльності дітей. А ця діяльність в сучасних умовах редукується [92].

У дошкільному закладі діти живуть в дуже обмеженому фізичному і психологічному просторі і, як правило, позбавлені права вибору. Режим дня суворо наказує навчальні заняття і побутові моменти, що позбавляє дитину можливості вибору і реалізації індивідуальних, а, найчастіше, і соціальних завдань розвитку. В такому жорстко регламентованому ритмі дитина не усвідомлює своїх бажань, своїх переживань, не виділяє себе із загальної групи. Такий стан веденого позбавляє дітей ініціативи, самостійності і відповідальності за свої дії (які по суті не є «своїми»). У дітей не залишається часу і можливості для будь-якої самостійної діяльності і, перш за все, – для гри [1].

Слід зазначити ще один парадокс сучасного дитинства. Він полягає в тому, що підвищені вимоги до розумовому розвитку і до навчальних навичкам малюків поєднуються з надмірно дбайливим, щадним ставленням до їх фізичної безпеки і самостійності. Безпека перетворилася в основну цінність виховання і освіти. Дорослі роблять все можливе, щоб захистити дітей від будь-яких ризиків, зусиль і самостійних дій. Іграшки повністю містять в собі все необхідне для їх використання, не залишаючи ніякої можливості при замислюються щось своє при маніпуляціях з ними. У магазинах переважають ляльки-роботи, з якими не потрібно грати, а потрібно спостерігати, як вони співають, стрибають, дають команди. Зараз деякі ляльки навіть змінюють вираз обличчя (посміхаються, супляться, позіхають). Гра з ними не вимагає ніякого уяви і діяльності, вона зводиться до спостереження за можливостями технічно оснащених іграшок. Книжки-

плеєри самі відтворюють текст – їх вже не потрібно читати, а потрібно слухати музику і текст, який вимовляється добре поставленим, але чужим для дитини голосом. Навіть мильні бульбашки вилітають за допомогою натискання на кнопку (напружуватися, щоб дути вже не потрібно) [91].

Прикладів такого полегшення дитячого життя можна навести безліч. Все робиться для того, щоб спростити життя дитини, убезпечити його від будь-яких ризиків, зусиль і труднощів. В результаті дитині просто ніде проявити ініціативу і самостійність – все готово до споживання і використання. У дітей просто не залишається простору для прояву своєї ініціативи і самостійності, в широкому сенсі, для самореалізації. Абсолютно неможливим стали самостійні прогулянки дитини з однолітками (до 12-13 років) [90].

Практично пішли з життя дитячі дворові ігри і різновікові дитячі співтовариства, які були важливою школою соціалізації. Характерним явищем сучасності стала маркетизація дитинства. Достаток товарів і розваг для дітей формує установку на споживання. Іграшки все частіше розглядаються як товар, який дорослі будуть купувати для дітей. Наші дослідження показали, що в дитячій кімнаті сучасного міського дошкільника знаходиться понад 500 іграшок, з яких тільки 6% реально використовуються дитиною.

Іграшки стають просто предметами володіння, які заповнюють фізичний простір, але не стають побудниками зовнішньої і внутрішньої активності дітей. Установка на споживання активно формується і посилюється сучасними ЗМІ і відеопродукцією. Домінуючим заняттям дошкільників у вільний час став перегляд мультфільмів, вікова адресація і розвивальний потенціал яких в більшості своїй дуже сумнівні [4].

Наше дослідження спеціальної та методичної літератури показало, що при сприйнятті мультфільмів, які не відповідають віковим особливостям, діти не вкладають свій особистий сенс в події на екрані і сприймають їх

відсторонено і відчужено. При цьому вони охоче дивляться малозрозумілі і малоосмислене для них пригоди. Можна припустити, що сильна сенсорна стимуляція (швидкий і яскравий відеоряд, велика кількість гучних звуків, мелькання кадрів) пригнічує волю і активність дитини, як би гіпнотизують його, блокують його власну активність. Але, напевно, найсерйознішою проблемою сучасного дитинства стали комп'ютерні ігри та інші «екранні розваги» [89].

Популярність комп'ютерних програм серед дітей стрімко зростає не тільки в нашій країні, але і у всьому світі.

Наприклад в Австралії 97% сімей повідомили про доступ дітей до інтернету з використанням настільних або портативних комп'ютерів (94%), мобільних телефонів (86%) і планшетів (62%) (*Australian Bureau of Statistics*, URL: <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/8146.0>). Взаємодія з екраном стало звичним заняттям навіть для немовлят і дітей раннього віку. Разом з тим, в даний час присутні дослідження впливу комп'ютера на немовлят і малюків, хоча дуже важливо знати його особливості, що стосуються таких малолітніх користувачів цифрових технологій (*Media and Young ...*, URL: <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/138/5/e20162591.full.pdf>). Крім традиційного телебачення, яке як і раніше відіграє важливу роль в розвагах дітей в домашніх умовах (*Holloway et al.*, URL: <http://eprints.lse.ac.uk/52630>; *Roberts, Powell*, URL: www.britannica.com), їх все більше привертають смартфони і планшети. Мобільні пристрої стали особливо популярними серед дітей у віці від 0 до 8 років з багатодітних сімей. Діти швидко, самостійно і успішно вдосконалюють технічні навички (*Holloway et al.*, URL: <http://eprints.lse.ac.uk/52630>; *Media and Young*, URL: <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/138/5/e20162591.full.pdf>) При цьому мотиви використання мобільних пристроїв пов'язані переважно з розвагами, а не з навчальними заняттями [95].

В Україні за даними 2014 року до кінця дошкільного віку вже 78% дітей активно користуються комп'ютером, причому, найбільш затребуваним контентом є комп'ютерні ігри [5].

До 2018 р. інтенсивність використання комп'ютерів маленькими дітьми продовжувала зростати – вже в 4-5 річному віці діти активно користуються ними, причому, більше третини роблять це самостійно. У 44% дітей у віці 5-7 років є власний смартфон, у дітей у віці 8-11 років цей показник досягає 74%. За даними опитування Mediascope сучасні діти все раніше починають користуватися інтернетом. Діти, яким зараз 8-11 років, як правило, починали користуватися інтернетом в 6-7 років. Дошкільнята, яким зараз 5-7 років, ставали користувачами інтернету в 4-5 років. (*Children scommissioner, URL: [https:// www.childrenscommissioner.gov.uk/wpcontent/uploads/2017/06/Case-for-generalcomment-on-digital- media.pdf](https://www.childrenscommissioner.gov.uk/wpcontent/uploads/2017/06/Case-for-generalcomment-on-digital-media.pdf)*) [94].

Слід підкреслити, що в багатьох західних країнах робляться певні заходи щодо регламентації використання комп'ютерних технологій маленькими дітьми. Так в 2011 р Американська академія педіатрії (ААП) опублікувала рекомендації по використанню комп'ютера маленькими дітьми. У них фахівці рекомендували обмежити спілкування дитини з комп'ютером і його участь в комп'ютерних іграх, при цьому вони однозначно не рекомендували давати використовувати цифрові медіа дітям молодше 2-х років (*National Association, URL: [https:// www.childrenscommissioner.Gov.uk/wp-content/uploads/2017/06/ Casefor-general-comment-on-digital-media.pdf](https://www.childrenscommissioner.Gov.uk/wp-content/uploads/2017/06/Casefor-general-comment-on-digital-media.pdf); National Association,2012*) [93].

Однак життя показало, що ці рекомендації повсюдно порушуються. Спостереження і дослідження свідчать про те, що багато дітей використовують цифрові технології навіть у віці одного року (*Mifsud, Petrova, URL: <https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/138/5/e20162591.full.Pdf>*). За останніми оцінками, діти у віці до 2-х років проводять перед екраном приблизно 1-2 години в день, а діти у віці від 2 до 5 років –

понад три години в день (*The Common Sense ...*, URL: <https://www.common sense media.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017>) [92].

У 2016 році ААП внесла зміни в ці рекомендації і визнала можливим використання деяких комп'ютерних розвиваючих програм для дошкільнят, але за певних умов. Ці умови знову ж зводяться, в основному, до обмеження часу гри за комп'ютером і до участі дорослого. Для дітей у віці 6 років і старше повинні бути встановлені постійні обмеження на час використання засобів масової інформації та контенту (*American Academy of Pediatrics* URL: <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/Pages/American-Academy-of-Pediatrics-Announces-New-Recommendations-for-Childrens-Media-Use.aspx>) [94].

У нашій країні в даний час відсутні будь-які загальноприйняті заходи або рекомендації, що регулюють використання комп'ютера маленькими дітьми. Тим часом, необхідність такого регулюючого, загальноприйнятого і авторитетного документа очевидна. Відсутність заслугують на довіру рекомендацій щодо взаємодії маленьких дітей з цифровими пристроями призводять до того, що батьки, спираючись на власний досвід активного використання комп'ютера, не враховують вікові особливості дітей і не беруть до уваги можливі ризики їх раннього занурення у віртуальну реальність. Поширена думка, що ігри на комп'ютері, які відтворюють дії дітей з реальними матеріалами (збирання картинок, перетворення персонажів, споруда з кубиків і ін.) Мають той же розвиваючий ефект, що і традиційні види дитячої діяльності. Наші пілотні експерименти показали, що електронні програми та ігри, навіть при зовнішній схожості, не можуть компенсувати дефіциту реальної практичної та ігрової діяльності [6].

В електронній версії гри дитина вкрай обмежений у прояві своєї ініціативності і самостійності, його мотивом є «реакція програми» – виходить від неї заохочення або осуд. Це аж ніяк не сприяє розвитку особистості і

діяльності дітей. Однак цифрові гри все більш витісняють традиційні види дитячої діяльності. Усі зазначені тенденції, безумовно, відбиваються на особливостях розвитку сучасних дітей. Зупинимося на деяких з них [8].

Перше, що відзначають у сучасних дітей досвідчені педагоги – це недорозвинення дрібної і великої моторики. Рух і предметне дію є першою і практично єдиною формою прояву активності і самостійності в ранньому дитинстві (до 3-х років). У дітей, довго сидять перед екраном, порушено почуття власної руху і просторовий образ себе. Відомо, що переживання себе в просторі, відчуття своєї тілесності – вихідна точка всіх видів активності і основа практично всіх ліній розвитку дитини в ранньому віці. Багато проблем у розвитку (в тому числі, несформованість довільної поведінки, труднощі в освоєнні письма) пов'язані саме з несформованістю тілесного самосприйняття [7].

Дефіцит активності і самостійності сучасних дошкільнят яскраво проявляється в зниженні рівня сюжетної гри. Відомо, що саме в цій дитячій діяльності складаються головні новоутворення дошкільного віку: уяву, довільність, самосвідомість, комунікативні здібності. Однак рівень розвитку гри сучасних дошкільників суттєво знизився. Але гра може задавати зону найближчого розвитку, тобто бути провідною діяльністю, тільки в разі свого повноцінного розвитку. У дошкільнят з низьким рівнем гри, залишається нерозвиненою довільність, самоорганізація і мотиваційна сфера особистості.

Саме в грі діти вчаться контролювати і оцінювати себе, розуміти, що вони роблять і, головне, хотіти діяти правильно. Не вмючи розгорнуто і самостійно грати, діти не можуть змістовно і творчо зайняти себе. Наші останні експерименти показали, що більшість сучасних дошкільнят не проявляють жодної ініціативи, коли їм надається свобода дій у відкритій ситуації. Вони постійно відчують себе в ситуації виконання завдань дорослого і без таких завдань та інструкцій не можуть придумати собі заняття або створити свій ігровий задум. Як правило, діти чекають вказівок

від дорослого або вибирають тільки знайомі та соціально-прийнятні види діяльності (як правило, малювання). Лише окремі діти (не більше 10%) намагаються створити уявну ситуацію або хоча б ігрові заміщення. Залишившись без керівних вказівок дорослих і без планшета, вони губляться, не знають, що їм робити [88].

За даними німецьких досліджень ці симптоми безпосередньо пов'язані з екранним впливом. Дітям, які звикли проводити час перед екраном телевізора або комп'ютера, необхідна постійна зовнішня стимуляція, без якої вони буквально втрачають себе. Ще один факт, який відзначають багато батьків і педагоги – різке зниження комунікативної активності дітей. У дітей пропадає здатність і бажання спілкуватися з однолітками, змістовно і творчо грати. Їм не цікаво спілкуватися один з одним, спілкування з однолітками стає все більш поверхневим і формальним – дітям нічого робити разом і нема про що розмовляти. Організувати їх гри і спілкування навіть на дитячих святах доводиться дорослим. На дні народження багато батьків наймають аніматорів або артистів, які розважають дітей [9].

Звичайно, далеко не у всіх дітей перераховані «симптоми» спостерігаються в повному наборі, однак тенденції очевидні і викликають стривоженість. Повертаючись до специфіки сучасного дитинства, в якості основних його характеристик можна виділити установку на споживання і надмірну структурованість життя, яка позбавляє дітей можливості для прояву ініціативності і самостійності. Пильна увага до операційно-технічним оснащенням дитячої діяльності контрастує з невизначеністю для дитини її мотиваційно-сміслових орієнтирів, без яких ця діяльність носить відчужений характер, не присвоюється, а тому не сприяє розвитку особистості. При досить високому рівні інформованості, розумового розвитку і технічної грамотності, вони залишаються пасивними, несамостійними, залежними від дорослих і від зовнішніх обставин.

В даний час ні батьки, ні педагоги не в змозі передати дітям смисли і мотиви своєї діяльності, і, в той же час, вони активно передають їм навички та вміння, які залишаються для них безглуздими і відчуженими. Діти, починаючи з 4-5 років, живуть в атмосфері власної субкультури, яка, хоча і створюється дорослими (сучасні іграшки, мультфільми, комп'ютерні ігри, тощо), часто суперечить їх ціннісних установок. У свою чергу, світ дорослих (їх професійна діяльність, відносини) Закриті для дітей, що не сприяє посередницької місії батьків і педагогів. Те, що кілька десятиліть тому здавалося природним, сьогодні стає проблемою [87].

Нездатність до самоорганізації, несформованість мотиваційно-вольової сфери, ситуативність є серйозними проблемами сучасних дітей. Ці проблеми багато в чому пов'язані з розривом мотивації і способів дії дитини. Основою закон розвитку дитини, який доводив Д. Ельконін [89], – випереджальний розвиток смислової сфери, в порівнянні з інтелектуальної та операційно-технічною сферою. Тобто, спочатку дитина повинна відкрити для себе власний сенс (захотіти) і на цій основі оволодівати знаннями і вміннями. Але сьогодні батьки і педагоги намагаються навчити дітей тому, що не має для них ніякого сенсу і особистісної значущості. В результаті спроба прискорити інтелектуальний розвиток гальмує, а іноді і блокує становлення особистості дитини. При всій багатозначності поняття «особистість» ключовими визначальними його характеристиками є самостійність, ініціативність і відповідальність. Як впливає зі сказаного вище, саме ці характеристики в найбільшою мірою страждають у наших дітей [10].

Модернізація системи освіти висунула на перший план завдання підготовки підростаючого покоління до життя в умовах стрімкого оновлення інформації і потреби в самостійному систематичному оновленні знань. Сучасний підхід до побудови освітнього процесу дітей дошкільного віку все більше орієнтується на розвиток вміння самостійно отримувати, зберігати, обробляти і застосовувати інформацію, тим самим дозволяючи освоювати

нові знання, необхідні для життєдіяльності. Саме в період дошкільного дитинства у дітей вперше виникає потреба і готовність самостійно пізнавати навколишній світ, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і прагнути до досягнення поставленої мети [10].

У той же час викликає стурбованість сучасна ситуація розвитку дітей в практиці роботи дошкільних освітніх організацій. Зокрема, серед вихователів дитячих садків поширена практика «прилаштування» освітнього процесу до потреб дітей, спрямованість на засвоєння дошкільнятами «готових» знань, умінь і навичок. Педагоги часто «розчищають» шлях пізнання перед дітьми, організовуючи пізнавальну діяльність в надмірно доступною, простою, легкою, ігровій формі, яка не передбачає труднощів і протиріч. У разі виникнення несподіваних труднощів вихователі негайно озброюють дітей конкретним, єдино правильним рішенням і вимагають від вихованців його негайного виконання. Батьки також не готові надавати дошкільнятам допомогу в процесі самостійного пізнання, а вважають за краще все робити замість них. Сучасна соціальна ситуація розвитку дошкільнят в сім'ї часто ґрунтується на страху дорослих, що все навколо може нашкодити дитині. Батьки щосили прагнуть захистити дітей від предметів, що представляють потенційну небезпеку, і будь-якого емоційного дискомфорту, тому самостійно вирішують всі виникаючі у дошкільнят проблеми. Гіперопіка з боку багатьох батьків, які намагаються захистити своїх дітей від будь-яких виникаючих труднощів, сильно зменшує шанси дошкільнят опанувати пізнавальної самостійністю [86].

До чого призводить така стратегія поведінки? Слідуючи цим шляхом, ми виховуємо «крихке покоління», яке має моральну залежність від дорослих і тому постійно чекає від них вирішення будь-яких, навіть найпростіших, завдань. В умовах заборони розвитку пізнавальної самостійності виростають нежиттєздатні, а тому нещасні члени суспільства, які за відсутності поруч з ними тата, мами, вихователя . Не здатні самостійно здійснювати діяльність,

що вимагає вольових зусиль, прийняття рішень, творчого виконання поставлених завдань, відповідальності за результат.

У педагогічній теорії і практиці протягом п'ятдесяти років проводиться інтенсивне вивчення пізнавальної самостійності (Л. Виготський [24], Д. Годовникова [27], Г. Щукіна [88]). Є різні підходи до визначення поняття «пізнавальна самостійність», проаналізовані різні аспекти її розвитку у дітей та дорослих. Однак більшість наукових робіт з даної теми стосуються, перш за все, особливостей пізнавальної самостійності дітей шкільного віку.

Дослідники сходяться на думці, що пізнавальна самостійність є вищим рівнем пізнавальної активності особистості і якісною характеристикою пізнавальної діяльності людини [11].

Досліджуючи проблему пізнавальної активності дітей, А. Запорожец [42], М. Лісіна [61], Д. Ельконін [89] підкреслюють існування у дитини двох видів активності: власної активності і тієї, яка стимулюється дорослим. Власна активність дитини специфічна і універсальна, вона різноманітно проявляється у всіх сферах дитячої психіки: пізнавальної, емоційної, вольової, особистісної. Принципове значення для розвитку дитячої самостійності набуває той факт, що в момент власної активності дитина негативно ставиться до допомоги з боку дорослого. У разі, коли активність стимулюється дорослим (другий тип), дитина діє без проб і помилок і отримує заздалегідь певні педагогом або батьком результати.

Таким чином, пізнавальна самостійність проявляється «в готовності дитини при незначній допомозі дорослого або без неї ініціативно здійснювати пізнавальну діяльність, яка передбачає свідоме постановку, утримання та досягнення пізнавальної мети, плануючи і застосовуючи різні способи дій, а також оцінку отриманого результату і власних скоєних зусиль» 1 . Рівень розвитку пізнавальної самостійності залежить від ступеня надання дорослим допомоги в процесі пізнавальної діяльності дитини [85].

Досліджуючи проблему пізнавальної самостійності, її рішення ми бачимо, перш за все, в побудові педагогічного процесу на основі суб'єктної взаємодії дорослого і дітей з опорою на рівний, взаємовигідний обмін особистісними смислами і досвідом за допомогою реалізації технології педагогічної підтримки. У сучасній гуманістично орієнтованій освіті «педагогічна підтримка» розглядається як система педагогічної діяльності, що забезпечує розкриття потенціалу людини, що включає допомогу в подоланні соціальних, психологічних, особистісних труднощів. У педагогічній теорії і практиці ведеться інтенсивний пошук моделей педагогічної підтримки в освіті. На сьогоднішній день найбільш розробленими вважаються моделі педагогічної підтримки дітей в школі. Слабким місцем є змістовна і технологічна опрацювання ідей педагогічної підтримки в дошкільній педагогіці, в тому числі стосовно пізнавальної самостійності дітей до 7 років [12].

Предметом діяльності вихователя щодо підтримки розвитку пізнавальної самостійності дітей може виступати процес спільного з вихованцем подолання перешкод (проживання проблемних ситуацій), що заважають дошкільнику самостійно досягати пізнавальних результатів.

Педагогічна підтримка може знадобитися вихованцю на етапі постановки мети, формулювання гіпотез, доборі необхідних коштів для здійснення пізнавальної діяльності та її безпосередньому виконанні, оцінці отриманих результатів. В цей час дитині необхідно відчувати підтримку вихователя, відчувати його участь. Іноді необережна реакція, навіть захоплена емоція педагога руйнує самостійний пізнавальний процес. Саме тому педагогічна підтримка здійснюється дорослим тільки тоді, коли дитина сама попросив про допомогу (вербально або невербально). Встановлено, що в практиці роботи педагога часто не можуть у виборі конкретних прийомів педагогічної підтримки в роботі з дітьми [84].

Виходячи з цілісної стратегії педагогічної підтримки як форми особливої педагогічної діяльності, розробленої О. Газманом [25], виділяють наступні тактики її реалізації: «захист», «допомога», «сприяння» і «взаємодія». Вибір тактики педагогічної підтримки, найімовірніше, буде обумовлений специфікою труднощі, з якими зіткнувся дошкільник. Найбільш повне уявлення про взаємодію дитини і педагога в процесі застосування цих тактик можна отримати з опису основних характеристик їх реалізації, серед яких виділяються: готівкова позиція дитини і педагога, дії дитини і дії педагога, що здійснюються з урахуванням можливостей кожної тактики.

Результати дослідження, які представлені в наукових та методичних джерелах літератури, по виявленню труднощів вихователів при розвитку пізнавальної самостійності дітей, показали, що, навіть маючи уявлення про педагогічну підтримку, знаючи про наявність чотирьох тактик її реалізації, педагоги дошкільної освіти відчують труднощі в підборі і реалізації конкретних педагогічних прийомів цієї технології, що не дозволяє їм активно здійснювати педагогічну підтримку. У статті представлені варіанти застосування тактик педагогічної підтримки при вирішенні проблемних ситуацій з дошкільнятами через реалізацію окремих педагогічних прийомів.

Розглянемо прийоми тактик технології педагогічної підтримки, які може використовувати педагог в залежності від труднощів дитини в самостійної пізнавальної діяльності [13].

Тактика захисту спрямована на підтримку вихованця у випадках, коли потрібно захистити його в наступних ситуаціях:

- 1) загроза життю та здоров'ю дошкільника;
- 2) перешкоди, нездоланні для дитини і знаходяться за межами зони його найближчого розвитку;
- 3) заборона, погрози, образи і вимоги, що носять агресивний характер, з боку тих, хто об'єктивно сильніше (дорослі, старші діти, однолітки в лідируючій позиції).

Основне завдання педагога в цьому випадку – забезпечити безпечний простір для вільного виявлення вихованцем пізнавальної самостійності, блокувати загрози його життю, психічному і фізичному здоров'ю, гідності. Якщо дитина переконається в тому, що за свої дії або бездіяльність він не буде засуджений, покараний, якщо він не побоїться бути активним в своїх діях, вихователь зміг грамотно застосувати педагогічний захист [83].

Основні характеристики реалізації тактики «захист»:

- готівкова позиція дитини – «жертва обставин», що чекає від педагога захисту від реальної загрози, яка блокує його активність і розвиток;
- дії дитини: приймає захист, слід за педагогом, в надії отримати умови, в яких можна діяти;
- дії педагога: захищає дошкільника від того, хто об'єктивно сильніше, від непереборних перешкод або від погроз його життю і здоров'ю;
- позиція педагога – «педагогічна адвокатура» (в разі, коли активність дитини блокується негативним ставленням до нього) або «буфер» (встає між дитиною і обставинами, приймаючи частину удару на себе).

Прийоми тактики захисту

Назва прийому захисту – Дії / слова вихователя

Створення почуття захищеності для того, кого скривдили Добра посмішка, обійми дитини, підбадьорюючі слова: «Я поруч», «Ми впораємося» і слова співчуття: «Я розумію, як ти засмучений»

Припинення агресивної дії, пояснення Зупинити виконання дії «агресором». Наприклад, запобігаючи удар або поштовх, педагог утримує руку дитини і каже (наприклад): «Вані буде боляче!»

Розкриття «агресору» значущості зусиль дитини для інших Пояснення, заради чого (кого) здійснюється діяльність: «Без допомоги (ім'я дитини) нам не розібратися ...», «Без (ім'я дитини) ми не зможемо.»

Переконання дитини в небезпеці предмета Спокійним голосом, без роздратування: «Повір, він дуже небезпечний!», «Я точно знаю, його чіпати небезпечно!» [14]

Прохання діяти відповідно до встановлених правил «Пропоную згадати правила ввічливого звертання один до одного», «(Ім'я дитини) нам зараз нагадає правила спільної роботи».

Зосередження уваги на позитивних якостях «агресора» Висловлювання, що підкреслюють випадковість агресивного мовної поведінки: «(Ім'я дитини) хороший друг, хіба він міг сказати таке?», «(Ім'я дитини) любить працювати в команді. Не думаю, що він мав на увазі»

Створення фізичного бар'єру між дітьми, щоб убезпечити їх один від одного Педагог ставить руку (встає сам або ставить казкового персонажа) між двома дітьми і каже: «Ти вирішуй завдання тут, а ти – тут», «Тепер це твоя половина, а це – твоя».

Переключення уваги «агресора» з жертви на предмет пізнання, одухотворення предмета пізнання (в жартівливій формі) Акцентує увагу на те, що ситуація сталася «з вини предмета», а не дитини: «Думаю, що чемоданчик загубився сам. Він такий неслухняний! »,« Вічно вони заплутуються!»

Демонстрація подиву «Невже ти дійсно так вважаєш?», «Ти правда думаєш, що» [82].

Тактика допомоги спрямована на підтримку дитини в ситуаціях, коли він не вірить в себе. Основне завдання педагога в цьому випадку – вселити в нього впевненість, створити емоційно комфортні умови, активізувати його дії в цій атмосфері. Якщо дитина переконається в тому, що він багато що може робити сам, якщо буде активний в рішенні своєї проблеми, вихователь зміг грамотно надати педагогічну допомогу.

Основні характеристики реалізації тактики «допомоги»:

- готівкова позиція дитини – споживач, який використовує педагога в якості опори в подоланні негативного стану;
- дії дитини: приймає допомогу, слід за педагогом, бажаючи отримати полегшення;
- дії педагога: допомагає дитині впоратися з негативним станом;
- позиція педагога – помічник-натхненник.

Прийоми тактики допомоги

Назва прийому допомоги – Дії / слова вихователя

Створення атмосфери доброзичливості
Спокійна міміка, підбадьорюючі слова: «Нас чекає цікава робота ... кожен сьогодні зробить маленьке відкриття. »

Зняття страху перед майбутньою діяльністю «Не помиляється лише той, хто нічого не робить.», «Ти впораєшся з цим, а якщо не вийде, спробуємо ще раз»

Передзахоплююча позитивна оцінка «Я впевнена, що тобі це по плечу!» «Ти напевно впораєшся.» [15]

Дія «рука в руці» Спільне з дитиною виконання дії. Наприклад, проводячи пряму лінію, педагог підтримує руку дитини, надаючи впевненість руху

Пояснення дитині значущості його зусиль для інших. Пояснення, заради чого (кого) здійснюється діяльність: «Без твоєї допомоги нам не розібратися.», «Без тебе ми не зможемо.»

Неявна підказка про способи і форми діяльності Натяк, нагадування про можливі способи вирішення завдання: «Може бути, краще почати з.», «Не забудь о.», «Якщо почати с., То потім.»

Виділення персональної значущості «Саме на тебе я сподіваюся найбільше», «Тільки ти і зможеш так зробити»

Вираз педагогічного навіювання Спонукає до початку дій: «Уже не терпиться подивитися, як у вас вийде»

Оцінка деталі Загострює увагу на окремій деталі отриманого результату: «Особливо мене потішило.», «Особливо добре вийшло. »

Тактика сприяння спрямована на підтримку дитини у випадках, коли він має об'єктивну можливість вибирати, але вагається з вибором. Основне завдання педагога в цьому випадку – створити умови для розвитку здібностей дитини здійснювати вибір, сприяти розширенню його суб'єктного досвіду. З цією метою вихователь пропонує нові варіанти вирішення ситуації, які були дитині невідомі, а також стримує його миттєві бажання діяти, залучаючи до процесу осмислення того, що він хоче і має намір зробити. При цьому педагог постійно цікавиться думкою дитини і ставленням до подій. Якщо вихованець отримує конкретний досвід розгорнутої діяльності з побудови вибору, своєї поведінки в ситуації вибору, своїх дій по його реалізації, вміє нести відповідальність за вчинений вибір, вихователь зміг грамотно надати педагогічне сприяння [81].

Основні характеристики реалізації тактики «сприяння»:

– готівкова позиція дитини – має об'єктивну можливість вибирати, але не робить цього, використовує педагога як партнера (соратника в роздумах, довірена особа) спільної діяльності;

- дії дитини: чи усвідомлює проблему, але недостатньо готовий до активних дій, сумнівається в правильності вибору, присвячує дорослого в свою проблему, тим самим будучи ініціатором дій педагога; занурюється в ситуацію конструювання, аналізу та оцінки можливого вибору; пробує діяти відповідно зі своїм вибором, домагаючись результату;

- дії педагога: намагається створити умови для самостійного (неоднозначного) вибору шляху вирішення проблеми, сприяє прийняттю рішення;

- позиція педагога – «рефлексивне дзеркало».

Прийоми тактики сприяння

Назва прийому сприяння – Дії / слова вихователя

Залучення до процесу осмислення того, що дитина має намір зробити «Як це буде виглядати?», «Що буде, якщо.», «Чому ти так думаєш?», «Поясни, чому ти так вирішив?», «Чому ти вважаєш, що це спрацює? »

Виявлення думки дитини про те, що відбувається і ставлення до ситуації «Що у тебе вийшло?», «Чому ти вважаєш, що. ? »,« Як ти розумієш, що таке.? »

Розширення можливості вибору, пропозиція нових варіантів вирішення проблеми «А як ще можна (що-небудь зробити)?», «Що ж тепер робити?», «Це хороша ідея! А ще? »,« Якими ще повинні бути.? »,« Чи є інший варіант (спосіб, рішення .)? » [16]

Відтворення відповідей дитини, як це робить відлуння, тим самим забезпечуючи йому можливість почути самого себе «з боку» Педагог точь-в-точь повторює слова дитини: «Чи правильно я тебе зрозумів, ти сказав наступне ...», «Ти вважаєш, що? »,« Я почула, що ти пропонуєш. »,« Твій варіант полягає в. »,« тобто, ти кажеш. »

Спрощення конструкції відповідей дитини Педагог коротко повторює ідею, висловлену дитиною: «Інакше кажучи, ти будеш. ", "Ти мав на увазі. »

Організація зворотного зв'язку (відображення) з використанням візуальної фіксації положень, які висловлює дитина За допомогою простих схем педагог «зображує» логіку висловлювання: «Спробую намалювати те, що ти пропонуєш», «Мені складно уявити, як це буде. Треба намалювати »,« Пропоную це записати за допомогою схеми »

Позитивна оцінка дій і намірів дитини «Дуже добре!», «Я пишаюся тобою!», «Мені здається, що ти йдеш правильним шляхом», «Ти здорово придумав!» [80]

Вираз подиву «Я бачила, що ти теж придумав дуже цікавий спосіб. Розкажи нам »,« Ось як здорово (ім'я дитини) придумав! »

Тактика взаємодії спрямована на підтримку дитини у випадках, коли він сам готовий вирішувати свою проблему і запитує у педагога допомогу в

здійсненні задуманого. Основне завдання педагога в цьому випадку – домовитися з вихованцем про здійснення спільної активності в пошуку виходу з труднощів і розподіл відповідальності за результат на рівних. Можуть бути різні види домовленої взаємодії вихователя і дошкільника: «договір на умовах дитини», «договір на умовах педагога», «договір-компроміс», «договір-співпраця».

Якщо дитина вільний і активний в рішенні проблемної ситуації за власним задумом, здатний при необхідності залучити педагога або інших осіб для досягнення задуманого, а також нести відповідальність за результат, вихователь зміг грамотно здійснити педагогічну взаємодію [17].

Основні характеристики реалізації тактики «взаємодія»:

- готівкова позиція дитини – партнер по взаємодії, «на рівних» з педагогом;

- дії дитини: ініціює самостійні дії, привертає (просить допомоги) педагога (або кого-небудь іншого) до реалізації своїх планів; бере на себе відповідальність не порушувати прийняті при спільному обговоренні домовленості;

- дії педагога: діє нарівні з дитиною за всіма правилами і зобов'язаннями, які вони встановили і погодили між собою, переслідуючи, як і дитина, мета – ефективно розв'язати проблемну ситуацію;

- позиція педагога – парламентар.

Прийоми тактики взаємодії

Назва прийому взаємодії – Дії / слова вихователя

Пошук варіанту / способу вирішення проблеми за допомогою навідних запитань «Що нам робити?», «Як нам бути?», «Що ти плануєш робити?», «А як ми будемо це робити?», «Що ти пропонуєш?»

Передзахоплююча позитивна оцінка діяльності дитини, впевненість в тому, що він впорається з узятими на себе зобов'язаннями (за договором) «Я тобі довіряю», «Це непросто, але у тебе обов'язково вийде», «Вже не

терпиться подивитися, як здорово у тебе все вийде »,« Я впевнена, що тобі це по плечу! »,« Ти напевно впорасься. » [79]

Виявлення готовності взяти участь у вирішенні проблеми нарівні з дитиною і визначення посильних кожному завдань «Ти знаєш, я дуже хочу допомогти. (Кому-то), та й іншим хлопцям. Може бути, разом пошукаємо (зробимо, подумаємо .)? »,« Що ти можеш зробити з цього? », «Давай, може, щось зроблю я, а щось – ти? »

Вираз подяки дитині за готовність взяти частину роботи (або всю) на себе «Велике дякую тобі за те, що ти ... (погодився, висловив бажання, вирішив щось зробити .)», «Це дуже велика допомога для. (когось), спасибі »,« Завдяки тобі я все закінчу швидше » [18]

Вираз незгоди з пропозицією дитини «Так не піде, ми можемо не встигнути (помилитися, щось забути .)», «Мені здається, що це не найкращий варіант. Які ще є пропозиції? »,« Сумніваюся, що це мені під силу»

Пропозиція виконати дію на умовах вихователя «Я можу зробити. (Щось), а ти тоді робиш. (щось інше). Згоден? »,« Я впевнена, що ніхто з вас не хоче сваритися. Давайте діяти так: Іра виконує .. (щось), а Вася бере на себе. (Щось інше), я буду робити ... (Робити третє)»

Затвердження домовленостей «Домовилися!», «Добре, так і зробимо!», «Згодна!», «Хороший варіант!»

У практиці роботи вихователів дитячих садків можуть використовуватися і інші прийоми здійснення тактик педагогічної підтримки. При цьому педагогу слід спрямувати свої зусилля на те, щоб дитина зрозуміла, що відбувається з ним в конкретній пізнавальній ситуації, прийняв пізнавальну задачу і навчився подолання труднощів, пов'язаних з її рішенням. При вирішенні конкретної проблемної ситуації педагог може послідовно використовувати одну або кілька тактик педагогічної підтримки. Їх вибір і черговість застосування залежатиме від ситуації, що складається, дій учасників, зовнішніх обставин, професіоналізму вихователя. Технологія

«педагогічної підтримки» повинна викликати природні дії дитини у відповідь на тактичний хід педагога [78].

В результаті застосування прийомів педагогічної підтримки в ході рішення пізнавальних завдань у дошкільнят спостерігається зростання рівня розвитку пізнавальної самостійності, що виявляється в інтересі до вирішення проблемних ситуацій навіть при відсутності яскравих подразників, появу у дітей великої кількості питань один до одного і до дорослих, застосуванні декількох способів рішення пізнавальних завдань і прагненні отримати задуманий результат.

Таким чином, апробація прийомів тактик педагогічної підтримки „переконливо довела, що створення проблемних ситуацій пізнавального характеру в групі дитячого садка за умови реалізації вихователями тактик педагогічної підтримки у взаємодії з дошкільнятами може забезпечити підвищення рівня пізнавальної самостійності наших вихованців. Автори висловлюють впевненість в тому, що педагогічна підтримка дитини в розвитку його пізнавальної самостійності незабаром стане не тільки красивою ідеєю, але і внутрішньою позицією, і ефективним інструментом в роботі вихователів [31].

Пізнавальний розвиток сучасними дослідниками розглядається як якісна властивість особистості, що знаходиться в стані пізнавальної діяльності. Пізнавальний інтерес дошкільника можна представити у вигляді трьох структурних компонентів: інтелектуального, емоційно-вольової та процесуального [50].

Для здійснення ефективного керівництва пізнавальною діяльністю дітей дошкільного віку вихователю необхідно добре володіти знаннями не тільки про характерні риси пізнавальної діяльності дошкільнят, а й розуміти сутність пізнавальної активності, її види, вікові особливості та методи впливу на її формування [19].

Ігрова діяльність має величезне освітнє і виховне значення. Беручи участь в ігровій діяльності, діти отримують найрізноманітніші знання про явища і предмети навколишньої дійсності. Ігрова діяльність сприяє розвитку у дітей спостережливості і здатності розрізняти індивідуальні властивості об'єктів, виявляти їх істотні ознаки. Таким чином, ігрова діяльність є основною і значно впливає на психічний розвиток дошкільників, удосконалюючи їх увагу, творчу уяву, мислення, активізуючи пізнавальну активність дітей дошкільного віку.

А. Венгер [20] стверджує, що організація гри сприяє розвитку таких якостей: цілеспрямованість, уміння планувати свої дії.

Для того щоб вирішити певні освітні завдання важливо використовувати і спрямовувати потреба дітей в ігровій діяльності і підтримувати бажання грати у дітей.

Вихователь звертає ігрову діяльність, організовує педагогічні ігрові ситуації, це впливає на всі аспекти розвитку особистості дитини: на свідомість, на волю, на почуття, на міжособистісні відносини в групі, а згодом й у соціумі.

У дошкільному дитинстві відбувається процес пізнання, кожна дитина виступає в ролі дослідника, який відкриває з радістю і здивуванням навколишній світ. Дошкільник прагне бути активним, вихователь не повинен дати цьому бажанню згаснути, важливо сприяти його подальшому розвитку. Повна і різноманітна дитяча діяльність, значуща для дитини, що відповідає його природі призведе до успішного розвитку, реалізації потенціалу можливості і перших творчих проявів [77].

Ігрова діяльність включає в себе: дидактичні, сюжетно – рольові, театралізовані, рухливі ігри.

Таким чином, ігрова діяльність являє собою складний комплекс, багатослівний, педагогічний феномен: це засіб пізнавального розвитку,

форма навчання дітей, ігровий метод навчання вихованців дошкільної організації, самостійна ігрова активність.

У процесі ігрової діяльності для розвитку пізнавальних здібностей необхідно створювати такі психолого-педагогічні умови:

- організувати освітній пошук для дітей;
- організувати цілеспрямовану ігрову діяльність;
- створити збагачене предметно-просторове середовище;
- організувати експериментування, дослідницьку роботу;
- надати дітям можливість для цікавих і нетрадиційних занять виконання завдань;
- створити ситуацію успіху;
- знайти методи і інструменти, яскраві порівняння, образні описи, які допомагають зафіксувати факти в свідомості і почуттях дітей, поняття, визначення, висновки, які мають значення в системі утримання знань;
- організувати пізнавальну діяльність, що характеризується системою розумових дій;
- поставити в положення дослідника, суб'єкта діяльності, що вимагає максимальної розумової активності;
- використовувати інструменти для самостійної роботи [20];

Ігрова діяльність сприяє розвитку пізнавальної сфери дітей в дошкільному віці. Дитина вчиться, отримує нові знання, узагальнює і виправляє їх.

Таким чином, можна зробити наступні висновки:

1. Когнітивна сфера-інтегративну якість особистості, виражається в прагненні до знань, до розумової напруги і прояву вольових зусиль в процесі оволодіння знаннями і досвідом.

2. У структурі когнітивної сфери виділяються компоненти:

- мотиваційні (пізнавальні потреби, інтереси, стимули, виборча пізнавальна активність);

- когнітивні (знання і досвід);
- діяльність (навички довільної пізнавальної діяльності);
- регулятивне (пізнавальне ставлення до когнітивної діяльності, корекція педагогічних впливів).

3. Особливості пізнавального розвитку:

- Допитливість;
- Надчутливість до проблем;
- Надситуативно активність;
- Високий рівень логічного мислення;
- Оригінальність, гнучкість і продуктивність мислення;
- Легкість асоціювання;
- Здатність до прогнозування;
- Висока концентрація уваги;
- Відмінна пам'ять;
- Здатність до оцінки власних дій [76].

4. Ігрова діяльність є неодмінною умовою збереження розвитку пізнавальної активності дошкільників.

5. Для розвитку пізнавальної активності дошкільника можна і потрібно використовувати різні види ігор.

6. Ефективний розвиток пізнавальної сфери дошкільнят в ході ігрової діяльності, буде повністю реалізовано, якщо: відбір змісту знань при організації ігрової діяльності, буде здійснюватися відповідно до віку й індивідуальних особливостей дошкільників; комплекси ігор будуть використовуватися цілеспрямовано і систематично виконувати певні вимоги -освітній завдання, програмні вимоги до знань, навички, вимоги стандарту; гри будуть організовані з урахуванням освітніх (пізнавальних) і ігрових (розважальних) орієнтацій і базуватися на різних дидактичних матеріалах і способах їх застосування; в іграх будуть використовуватися різні ігрові

прийоми та ігрові ситуації, спрямовані на розвиток психічних процесів, формування понять і розвиток мовної діяльності дітей.

1.3. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку

Проблема розвитку пізнавального інтересу – одна з найбільш важких в педагогіці, так як, будучи індивідуально-психологічною характеристикою людини, відображає вельми складні взаємодії психофізіологічних, біологічних і соціальних умов розвитку [21].

Пізнавальний інтерес найчастіше пов'язують з переважанням позитивних емоцій до діяльності, з мотивації до неї, з потребою пізнати предмети і явища навколишнього світу. Пізнавальний інтерес виражається в прагненні пізнати нове, невідоме і незрозуміле про якостях, властивостях предметів і явищ дійсності, в бажанні зрозуміти їх суть, знайти наявні між ними відносини і зв'язку. Пізнавальний інтерес активізує різні психічні процеси: сприйняття, увагу, пам'ять, уяву. Це, в свою чергу, відбивається на способах придбання, зберігання, використання дитиною знань про навколишній світ [75].

Значну роль в пізнавальному розвитку дошкільнят грає дослідно-експериментальна діяльність. В ході експериментів діти задовольняють свою природну допитливість і пізнавальну активність, а відомості, отримані самостійно, відкладаються в голові у дитини міцно і надовго. Експериментування дозволяє удосконалюватися операціями аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, розвиває мову, вміння ставити цілі, планувати свою роботу, контролювати свої дії [5]. Незважаючи на величезний потенціал експериментальної діяльності на розвиток пізнавального інтересу у дітей дошкільного віку, методичні основи і практичний передовий досвід

експериментального процесу недостатньо накопичені і розроблені. Експериментування в ЗДО носить ситуативний характер [22]

Психолого-педагогічні дослідження (Л. Венгер [20], Л. Виготського [24], А. Запорожця [41], Т. Куликової [53], Г. Щукіна [87]) показують, що в дошкільному віці пізнавальний інтерес проявляється як прагнення дитини проникати в усі розмаїття навколишнього світу, відбивати у свідомості причинно-наслідкові зв'язки і відносини, закономірності.

На підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічних досліджень з проблеми пізнавального інтересу можна зробити наступні висновки: *пізнавальний інтерес має безліч трактувань, його розглядають з різних точок зору; має складну структуру, яка включає інтелектуальний, емоційний і вольовий компоненти; розвивається за такими стадіями: цікавість, допитливість, пізнавальний і теоретичний інтерес; визначається такими особливостями, як предметна спрямованість, дієвість, широта, глибина і стійкість; для розвитку інтересу необхідно створювати певні умови.*

Пізнавальний розвиток розглядається як якісна властивість особистості, що знаходиться в стані пізнавальної діяльності. Пізнавальний інтерес дошкільника можна представити у вигляді трьох структурних компонентів: інтелектуального, емоційно-вольового та процесуального [74].

1. Інтелектуальний компонент є показником рівня розвитку розумової діяльності.

2. Емоційно-вольовий компонент являє собою потреби, інтереси і мотиви, які спонукають дітей до участі в освітній або ігрової діяльності.

3. Процесуальний компонент – це проявлені дитиною інтерес і пізнавальна активність при взаємодії з навколишнім світом [4].

Згідно А. Маркової [64], виділяється ряд критеріїв рівня пізнавального розвитку дитини, до яких відносяться:

- вибірковість, спрямованість інтересу на певний предмет або явище;

- активність, що виявляється у зосередженні на процесі пізнання;
- вираз інтересу в реальному поведінці, діях дитини;
- наявність ціннісних орієнтирів;
- усвідомленість процесу пізнання, пошук способів вирішення завдань для досягнення результату;
- наявність стійкого інтересу до ряду занять, самостійність виникнення інтересу без спонукання ззовні [64].

Формування пізнавального розвитку дитини відбувається під впливом певних факторів, до яких відносяться:

- наявність сприятливого психологічного клімату;
- емоційний комфорт дітей;
- стимулювання і підтримка дитячого інтересу;
- залученість в діяльність, використання на заняттях дидактичних засобів [64].

Важливою умовою для формування пізнавального інтересу у дітей дошкільного віку є створення насиченою розвиваючого середовища, що сприяє активізації пізнавального інтересу. Процеси інформатизації, широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є умовою виконання державного замовлення на розвиток освіти, в результаті якого цілі і завдання, встановлені нормативами дошкільної освіти, є здійсненими [23].

Важливо розуміти, що є ряд характеристик, притаманних тільки тих видів навчання, основними складовими яких є ІКТ, такі як: інтерактивність, мультимедійність, комунікативність, висока продуктивність [7].

Застосування ІКТ в дошкільній освітній організації значно збільшує потенціал в питаннях збагачення і розширення використовуваних методик, дозволяє досягти якісно нового рівня навчально-виховного процесу та підвищити ефективність проведених занять. Іншими словами, інформатизація і цифровізація освіти призводять до зміни значних сторін

дидактичного процесу: багато в чому змінюється діяльність педагога і вихованця.

Багато в чому педагог звільняється від рутинних дій, змінюється методика діагностування, відстеження динаміки прогресу засвоєння знань, тоді як вихованець отримує можливість бути більш самостійним в процесі отримання інформації, оперувати великим її кількістю [8].

Використання ІКТ на сьогоднішній день відкриває перед педагогічним співтовариством цілий ряд нових можливостей: це і ігрові, і навчальні програми, створені для дітей, а також безліч програм для розширення методичного забезпечення, можливість використання музики, зображень, фільмів.

Відзначається, що при цьому програми, які використовуються безпосередньо при роботі з дітьми, мають строгі критерії щодо форми, оформлення, інформації, ступеня педагогічної цінності, відповідності віковим і особистісних особливостей дітей. Кожна з використовуваних програм, в першу чергу, спрямована на розвиток інтелектуальних, творчих, комунікативних і пізнавальних здібностей дитини [73].

Застосування ІКТ на заняттях викликає збільшення пізнавального інтересу, відповідно зростає і загальний рівень пізнавальних можливостей завдяки тому, що інформаційні технології мають ряд суттєвих відмінностей від стандартних дитячих ігор та занять.

Для дитини привабливо отримання інформації текстового, графічного і звукового характеру одночасно. Яскравість і динамічність, можливість стати безпосереднім учасником того, що відбувається, самостійно змінювати фото, відеоряд, ведення заняття не тільки педагогом, а й вигаданим казковим самостійно мовцем і заохочує дитину персонажем створює видимість, в першу чергу, ігри, що викликає у дітей дошкільного віку особливий інтерес і залученість в процес [24].

За рахунок використання незвичних для дітей дошкільного віку методів навчання і закріплення отриманої інформації розвивається мимовільна увага дошкільнят, яке може підтримуватися більш тривалий час, в порівнянні з традиційними формами заняття, за рахунок різноманіття матеріалу і можливості дії з ним. Крім того, активізується мотивація дітей, оскільки, починаючи з середньої групи дитячого садка, будь-яке заняття можна перетворити в інтелектуальну естафету.

Можливість моделювати різні ситуації і сюжети дозволяє підносити ить на заняттях нову інформацію і закріплювати вже наявні знання, використовуючи кожен раз принципово нові образи, що також позитивно впливає на пізнавальний розвиток дошкільника.

За допомогою використання ІКТ у педагога з'являється можливість як оптимізувати педагогічний процес, так і реалізувати індивідуальний підхід до дошкільнятам, орієнтуючись на групи дітей з різним рівнем розвитку пізнавального інтересу [72].

Але все ж основною позитивною особливістю занять з використанням ІКТ є їх ігрова складова, яка підвищує привабливість для дітей за рахунок емоційного забарвлення, і відповідність з провідною діяльністю дітей дошкільного віку. Даний факт значно підвищує результативність процесу формування пізнавального інтересу у дошкільнят [24].

Інформаційно-комунікаційні технології також забезпечують наступні можливості для формування пізнавального інтересу:

- моделювати ситуації, що знаходяться за межею тієї діяльності, якою дитина займається звично, – це може бути як інтерактивне подорож в незнайомі країни, так і перегляд фільму про космос, про морські глибини;
- забезпечити більш високу швидкість сприйняття інформації за рахунок залучення більшої кількості аналізаторів, що при цьому не впливає на якість засвоєння знань;

- якісно поліпшити естетику заняття, що, як правило, веде до більш стійкого увазі дитини;
- сформувати передумови до довірливості і здатності регулювати власну поведінку у дитини, легкої включення дошкільника в діяльність;
- підвищити самооцінку дітей.

Згодом, з певним рівнем інформаційної грамотності, діти стають здатні орієнтуватися в інформаційних потоках, самостійно знаходити і обробляти інформацію, використовуючи різні комп'ютери і девайси, а також навчатися, розвивати свої знання, вміння та навички на основі власної ініціативи, що є показником сформованості пізнавального розвитку дитини [9].

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що на даному рівні інформатизації суспільства застосування засобів ІКТ грає велику роль в пізнавальному розвитку дітей дошкільного віку [10].

Розширення можливостей в оптимізації освітньо-виховного процесу дошкільної освітньої організації і зміна його значних сторін відкривають перед педагогічним працівником ряд інноваційних способів формування пізнавального інтересу дітей [11].

Ігрова форма комп'ютерних програм, створених для дітей дошкільного віку, відповідає їх провідній діяльності і дозволяє досягти якісно нового рівня навчально-виховного процесу та підвищити ефективність проведених занять, тим самим благотворно впливаючи на формування пізнавального розвитку дошкільнят.

Висновки за розділом I

У першому розділі роботи мова йшла про теоретичні засади проблеми формування пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку.

При аналізі проблеми розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку, визначено, що в процесі задоволення пізнавального

інтересу діти старшого дошкільного віку проявляють широку допитливість; спостерігають, експериментують, збирають різноманітні колекції; проявляють інтерес до пізнавальної літератури, до символічних мов, графічним схемам, намагаються самостійно користуватися ними. Пізнавальний інтерес потрібно підтримувати завжди і всюди: і вдома, і в стінах дошкільної освітньої організації. Адже якщо дитині буде цікаво, то він буде пізнавати світ і вчитися з радістю ентузіазмом і палаючими очима. Він буде творчо вирішувати будь-які завдання і буде відчувати радість, гордість і задоволення від усвідомлення, що це він сам так може.

Під час психолого-педагогічної характеристики дітей старшого дошкільного віку, виділено, що ефективний розвиток пізнавальної сфери дошкільнят в ході ігрової діяльності, буде повністю реалізовано, якщо: відбір змісту знань при організації ігрової діяльності, буде здійснюватися відповідно до віку й індивідуальних особливостей дошкільників; комплекси ігор будуть використовуватися цілеспрямовано і систематично виконувати певні вимоги -освітній завдання, програмні вимоги до знань, навички, вимоги стандарту; ігри будуть організовані з урахуванням освітніх (пізнавальних) і ігрових (розважальних) орієнтацій і базуватися на різних дидактичних матеріалах і способах їх застосування.

Описуючи психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку, зроблено висновки, що на даному рівні інформатизації суспільства застосування засобів ІКТ грає велику роль в пізнавальному розвитку дітей дошкільного віку. Розширення можливостей в оптимізації освітньо-виховного процесу дошкільної освітньої організації і зміна його значних сторін відкривають перед педагогічним працівником ряд інноваційних способів формування пізнавального інтересу дітей. Ігрова форма комп'ютерних програм, створених для дітей дошкільного віку, відповідає їх провідної діяльності і дозволяє досягти якісно нового рівня навчально-виховного процесу та підвищити ефективність проведених занять,

тим самим благотворно впливаючи на формування пізнавального розвитку дошкільнят.

РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ

2.1. Особливості навчально-ігрового середовища дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі

Науковий інтерес до вивчення освітнього середовища як в нашій країні, так і за кордоном в даний час дуже великий. Це пояснюється, на наш погляд, тим, що освітнє середовище розглядається не тільки як система умов і впливів, що визначає формування особистості, але і комплекс можливостей для розвитку людини. Аналізуючи різні підходи до вивчення і проектування освітнього середовища, вчені-педагоги мають на увазі конкретну середу освітньої організації, оскільки освітнє середовище становить сукупність матеріальних і предметно-просторових факторів, соціальних компонентів, міжособистісних відносин. Фахівці по-різному уявляють функціональне призначення і структурний зміст даних середовищ. Слід також відзначити відмінності в вивченні освітнього середовища, які притаманні наукам. Інтерес до питань середовища актуалізований в науках, що пов'язують теорію з практикою освіти. Це філософія освіти, соціологія освіти, психологія освіти [71].

У філософії освіти йдеться про «проектуванні нового освітнього середовища як багатовимірного простору, адекватного потребам дітей і підлітків і відповідного тенденціям і динаміці сучасної культури» [26, с. 23]. У роботах вчених-філософів ставиться завдання розробки гнучкого середовищного підходу, орієнтованого не тільки на об'єктний предметний світ, а й на розвиток світу комунікацій, зв'язків і взаємин між освітніми

системами, об'єднаннями (асоціаціями) освітніх організацій їх освітніх середовищ в єдину комунікативну культурне середовище регіону [18, с.38].

В рамках психологічної науки проводиться психологічний аналіз використання освітнього середовища як фактору, умови і засоби побудови освітнього процесу в освітніх організаціях. В даний час актуалізується проблема розробки психолого-дидактичних та еколого-психологічних принципів і методів проектування і експертизи освітнього середовища. При цьому особлива увага звертається на необхідність розробки екопсихологічних принципів освітніх середовищ, які забезпечують розвиток спеціальних, загальних і творчих здібностей учнів не на шкоду їх психічному і фізичному здоров'ю [25].

Екологічна психологія розвиває напрямок «психологія освітнього середовища». Формування розвиваючого освітнього середовища в дошкільній освітній організації (далі – ЗДО) було і залишається одним з найактуальніших аспектів освітнього процесу. В даний час пріоритетність цього напрямку зафіксована в нормативних документах, зокрема в державному освітньому стандарті дошкільної освіти. Орієнтири, представлені в даному законі, змушують по-новому поглянути на процес створення розвивального середовища ЗДО. Це діяльнісний підхід, пріоритет гри, зняття з занять основною організаційною функції [70].

Для успішної реалізації основної освітньої програми дошкільної освіти необхідне створення розвиваючого освітнього середовища, яка:

- гарантує охорону і зміцнення фізичного та психічного здоров'я дітей;
- впливає на результати освітнього процесу;
- забезпечує емоційне благополуччя дітей;
- створює умови для розвиваючого варіативного дошкільної освіти (інтеграційне, інклюзивна, консультаційний пункт, лекотеки, група короткочасного перебування);

- забезпечує відкритість дошкільної освіти (сайт ЗДО, інформаційні куточки, газета, інформація через ЗМІ);
- створює умови для участі батьків (законних представників) в освітній діяльності;
- сприяє професійному розвитку педагогічних працівників [2, с. 178].

Освітнє середовище включає в себе наступні компоненти:

- зміст дошкільної освіти: інтеграція освітніх областей, підхід, орієнтація на інтегративні якості;
- взаємодія учасників педагогічного процесу: безперервна освітня діяльність в ігровій формі в ході режимних моментів, діяльнісний підхід, пріоритет гри;
- розвиваюче освітнє предметно-просторове середовище: психолого-педагогічні вимоги до створення розвиваючої предметно-просторового середовища [26].

У зміст дошкільної освіти входять знання, вміння, навички вихованців, що привласнюються морально-естетичні ідеї і різні типи досвіду.

Взаємодія учасників педагогічного процесу розглядається як узгоджена діяльність педагога, вихованців і батьків по досягненню спільних завдань і, звичайно ж, отриманих результатів [3].

Одним з провідних елементів, що входять до складу освітнього середовища, є розвиваюче освітнє предметно-просторове середовище організації, представлена освітнім обладнанням, матеріалами, меблями, інвентарем, іграми, іграшками .

Всі компоненти освітнього середовища дошкільної організації виступають в єдності, вони взаємопов'язані і взаємообумовлені.

Зміст дошкільної освіти багато в чому визначається рівнем соціального і економічного розвитку суспільства і регламентується законом України «Про освіту». У числі вимог, що висуваються до змісту дошкільної освіти, –

створення умов для самовираження і самореалізації особистості. Сучасні умови пропонують ЗДО досить великий вибір освітніх програм, за допомогою яких можуть бути виконані вимоги, сформульовані в законі. Зміст дошкільної освіти визначається: державними освітніми стандартами; основний освітньою програмою дошкільної освіти, яку розробляє ЗДО; віковими особливостями і специфікою індивідуального розвитку дітей даної групи, даної дошкільної освітньої організації [69].

Ефективна комунікація між усіма учасниками освітнього процесу (педагогами, дітьми, батьками) має значення в структурі освітнього середовища ЗДО. Ефективність забезпечується високим професіоналізмом педагогічного колективу, його готовністю до прояву комунікативної компетенції, до творчої та інноваційної діяльності.

Комфортним середовищем прояву якостей, необхідних для ефективної взаємодії, є модель освіти особистісно-орієнтованого типу. Особистісно-орієнтована модель взаємодії дозволяє успішно формувати суб'єктну позицію кожного учасника освітнього процесу [5]. Не тільки педагог, володіючи суб'єктністю, впливає на дитину, забезпечуючи його розвиток, а й діяльність дітей якісно змінює діяльність педагога. Педагог змушений шукати нові форми, методи і зміст освітнього процесу, які будуть відповідати індивідуальним особливостям кожного вихованця. Тобто ми можемо говорити і про суб'єктності дитини. Розвиток при цьому носить дуалістичний характер – дитина набуває нових якостей, педагог зростає професійно [27].

Найважливішим фактором освітнього процесу є взаємодія педагог-батько. Батько не тільки виступає замовником освітньої послуги, але також несе в собі значний педагогічний ресурс, оскільки доповнює процес навчання в ЗДО позитивним досвідом сімейного виховання. Позитивне цілеспрямована взаємодія дорослих суб'єктів освітнього процесу – педагогів і батьків – передумова формування умов, сприятливих для розвитку дитини. Крім того, важливо відзначити, що саме батьки, як ніхто, знають свою дитину і

ефективну взаємодію з ними допоможе педагогу краще зорієнтуватися в індивідуальних особистісних особливостях вихованця.

Розвиваюча предметно-просторове середовище являє собою частину освітнього середовища, представлені спеціально організованим простором. При його створенні важливо враховувати не тільки вікові та особистісні особливості групи, але і дизайнерське, і ергономічне рішення середовища освітньої організації [6].

Правильно організована предметно-просторова середовище повинне забезпечувати різні можливості її експлуатації: при спільному спілкуванні педагогів і вихованців; при рухової активності дітей; при необхідності усамітнення дитини [3, с. 15].

Правильно організована освітнє середовище, насичена засобами навчання і виховання, забезпечує ігрову, пізнавальну, дослідницьку, творчу активність всім вихованцям, дозволяє експериментувати з доступними дітям матеріалами, в тому числі з піском і водою, розвиває рухову активність дітей. Діти відчують емоційне благополуччя у взаємодії з предметно-просторовим оточенням, що дає їм можливість самовиражатися [68].

У державному освітньому стандарті дошкільної освіти сформульовані психолого-педагогічні вимоги, які необхідно враховувати при формуванні розвиваючої предметно-просторового середовища. До них відносяться поліфункціональність, трансформованою, доступність, безпеку, варіативність, змістовна насиченість [4, с. 19]. Під насиченістю розуміється різноманітність елементів середовища, що відповідають віковим особливостям групи і змістом освітньої програми.

Поліфункціональність – можливість неоднозначного використання предметів середовища (меблів, спортивного інвентарю, м'яких модулів і ін.).

Поняття «трансформованою» пов'язано з насиченістю простору і з можливістю його зміни при зміні умов (освітніх завдань в конкретній ситуації, зміни інтересів або можливостей вихованців) [28].

Під варіативністю розуміється кілька аспектів середовища. До них відносяться і наявність різних функціональних зон (для гри, усамітнення), і можливість зміни елементів середовища, і наявність достатньої кількості предметів, необхідних для самостійного визначення заняття вихованцями, і періодичне оновлення предметного наповнення середовища.

Ігрова предметне середовище являє собою невід'ємну частину розвиваючої предметно-просторового середовища, до якої висувають особливі вимоги [7, с. 10].

Предметно-ігрове середовище не є одноманітним. Вона має свої особливості для кожного з трьох вікових груп (молодшого, середнього та старшого дошкільного). Так, пріоритетними для молодшого дошкільного віку виступають іграшки з динамічної складової, іграшки-знаряддя, іграшки, що несуть дидактичну функцію освоєння різних сенсорних еталонів. Обов'язковими є іграшки, які застосовуються для сюжетно-рольової гри. Необхідною елементом предметно-розвиваючого середовища для даного віку є предмети-заступники. Це, в свою чергу, говорить про необхідність достатньої кількості непридатного матеріалу в групі. До середнього дошкільного віку непридатний матеріал буде поступово замінюватися матеріалом для виробів. Наявність іграшок і матеріалів даного типу забезпечує поліфункціональність предметно-розвиваючого середовища [5, с.12]. Важливо також не тільки наявність іграшок для сюжетних ігор, але і облаштовані зони – ігрові куточки, в яких діти можуть реалізовувати той чи інший сюжет. У цьому віці частіше для початку сюжетної гри потрібен стимул. Таким стимулом служать іграшки, які повинні бути розташовані в зоні видимості дитини. Неправильно укладати іграшки в коробки або ящики, оскільки це порушує принцип доступності, зафіксований в регламентуючих документах [8, с. 49]. Такий спосіб зберігання підходить для дітей старшого дошкільного віку.

В середньому дошкільному віці зберігають актуальність деякі типи іграшок, наприклад іграшки-заступники. Проте повинні бути включені іграшки, більш різноманітні за своєю тематикою. Найважливіше наповнення для середнього дошкільного віку – атрибути, необхідні для створення різних образів. Це можуть бути хустки, фартухи, шапочки, прикраси . Важливо мати не була детально опрацьовані костюми, а окремі елементи, які допоможуть дитині відчувати себе «в образі». Ігрові куточки, актуальні в молодшому дошкільному віці, замінюються варіантами узагальненої предметно-ігрового середовища. При цьому середовище набуває модульний характер, активно використовуються різні засоби оформлення ігрового простору, наприклад, ширми, тканини, рухома меблі . При цьому використовувати пересувні елементи можуть не тільки дорослі, а й діти, що забезпечує принципи поліфункціональності і трансформованого середовища [67].

Модульність і можливість трансформації середовища залишаються актуальними і для старшого дошкільного віку. Дитина повинна мати можливість наділення середовища і її елементів різними ігровими значеннями, міняти середу в залежності від завдань гри. У дітей старшого дошкільного віку з'являється інтерес до реалістичним іграшок. Це також можна використовувати для формування актуальною віком середовища. Причому предметно-ігрове середовище можуть організовувати самі діти, самостійно створюючи ігрові елементи – героїв, моделі міст і ін. При цьому використовується найрізноманітніший і доступний підручний матеріал [29].

Вищесказане дозволяє зробити наступний висновок: поряд з необхідністю врахування вікових особливостей.

Таким чином, правильно організована розвиваюча предметно-просторове середовище ЗДО служить потенційним засобом впливу на формування і становлення вікові особливості дітей важливою умовою є створення середовища, здатного до зручної та правильної трансформації. Одним з головних є принцип доступності, який означає, що дитина повинна

мати вільний доступ до всіх приміщень, в яких здійснюється безперервна освітня діяльність, до ігор, іграшок та навчальними посібниками. Для реалізації принципу доступності всі елементи середовища повинні бути справні і гарантувати безпеку дітей. У зв'язку з цим необхідним вимогам є наявність сертифікатів і декларацій відповідності на всі елементи середовища.

Особливості організації розвиваючої освітнього середовища по віковим групам можна представити таким чином:

- молодший вік – накопичення досвіду предметно-пізнавальної та комунікативної діяльності;
- середній вік – формування досвіду спільного з однолітками дії, розвиток пізнавальних інтересів і творче відображення вражень у різних видах продуктивної діяльності;
- старший і підготовчий вік – формування пізнавальної активності, самостійності, відповідальності та ініціативи; участь в перетворенні предметно-просторового середовища [66].

Розвиток предметно-просторового середовища залежить від насичення її ігровими центрами:

- Центр фізичного розвитку
- Центр збереження здоров'я
- Центр математики
- Центр конструктивної діяльності
- Центр науки, екології та експериментування
- Центр книги
- Центр мовного розвитку або куточок мови, грамотності
- Центр гри
- Центр соціально-емоційного розвитку
- Центр пожежної безпеки

- Центр праці, куточок чергувань
- Центр образотворчої діяльності
- Центр музично театралізованої діяльності [30]

Відповідно до нормативно-правової бази сучасної інклюзивної освіти, комплектування змішаної (інклюзивної) групи здійснюється за заявою батьків (законних представників) на підставі висновку психолого-медико-педагогічної комісії. Слід пам'ятати, що найбільш значущим критерієм прийняття рішення про інклюзивну освіту дитини має стати дотримання його інтересів, оскільки інклюзія «корисна» не всім дітям з ООП [10].

Загальна кількість учнів інклюзивної групи скорочується. Дві третини складають вихованці з відповідним віковій нормі рівнем психофізичного розвитку, одну третину – діти з тих чи інших відхилень (наприклад, з порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту, слуху, зору) або діти раннього віку, які не мають виражених первинних відхилень у розвитку, але відстаючи від вікової норми (в тому числі діти з порушеннями емоційно-вольової сфери) [65].

Гранична наповнюваність інклюзивних груп встановлюється в залежності від віку (до 3 років і старше 3 років) і категорії дітей з ООП. У віковій категорії до 3 років в інклюзивну групу зараховується 10 дітей, в тому числі не більше 3 дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

До групи дітей старше 3 років зарахування здійснюється наступним чином:

- 10 дітей, в тому числі не більше 3 глухих дітей, або сліпих дітей, або дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, або дітей з розумовою відсталістю помірною, важкого ступеня, або дітей зі складним дефектом;
- 15 дітей, в тому числі не більше 4 слабозорих і (або) дітей з амбліопії і косоокістю, або слабочуючих дітей, або дітей, що мають важкі порушення мови, або дітей з розумовою відсталістю легкого ступеня;

- 17 дітей, в тому числі не більше 5 дітей із затримкою психічного розвитку [12].

У інклюзивні групи можуть бути зараховані діти з порушенням слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, діти з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, з порушенням поведінки і спілкування, а також діти з комплексними порушеннями психофізичного розвитку [31].

В основі побудови інклюзивного освітнього простору лежать принципи міждисциплінарного, індивідуального підходу, соціальної взаємодії (активного включення в корекційно-розвиваючу роботу всіх учасників освітнього процесу), варіативності, модульної організації освітніх програм, принцип сімейно орієнтованого супроводу.

У старшому дошкільному віці формуються сензитивні передумови з метою формування пізнавального інтересу. В першу чергу, у дітей значною мірою збагачується розуміння про навколишній світ, яке служить метою для формування пізнавальних інтересів дітей [1].

У державному освітньому стандарті дошкільної освіти визначені цільові орієнтири на етапі завершення дошкільної освіти. [2].

У зразкової основної загальноосвітньої програми в області пізнавального розвитку дитини основними завданнями освітньої діяльності є створення умов для розвитку пізнавального інтересу, пізнавальної активності, пізнавальних здібностей дітей [3].

В даний момент можна виділити цілий ряд напрямків у вивченні пізнавального інтересу: Л. Божович [17] і О. Дьяченко [36] вважають, що допитливість – це розумова і психологічна риса особистості. На думку А. Запорожця [42], допитливість – стадія розвитку пізнавального інтересу. Д. Годовикова [27] зазначає, що допитливість – це перший етап формування стійкої пізнавальної спрямованості.

Д. Берлайн визначає допитливість, як умова мотивації. На думку Е. Танхаєвої [77] С. Безрукова [14] допитливість це інтегральне і інтелектуально-моральне якість особистості.

Ми згодні з А. Бондаренко та Н. Шинкарьовим [18], що в даний час не склалося цілісного опису умов, що забезпечують розвиток пізнавального інтересу у дітей шостого року життя [64].

У старшому дошкільному віці допитливість набуває більш виражений характер. Це пов'язано з тим, що у дітей активно формується мислення, вони набувають навичок дослідницької діяльності, розширюється їх кругозір, формуються різноманітні інтереси. У той же час як вказують дослідники, без спеціально організованої роботи розвиток пізнавального інтересу у дітей старшого дошкільного віку утруднене. Недостатній розвиток пізнавального інтересу проявляється в пасивності в пізнавальній діяльності, несформованість інтересів і способів пізнання. У практиці дошкільних освітніх установ розвитку пізнавального інтересу приділяється увага, але відбувається це часто безсистемно.

К. Рамонова [74], в структурі пізнавального інтересу виділяє когнітивний, емоційний і діяльнісний компоненти. Когнітивний компонент розглядається, як загострення уваги і прояв інтересу до якого-небудь предмету або дії, які оцінюються за кількістю і якістю запитань дітьми. Дитина грамотно вибудовує питання, аргументує свої відповіді, правильно формулює свої думки, вступає в діалог з дорослим або з однолітком, відстоює власну думку. Бере живу, зацікавлену участь в освітньому процесі. Емоційний компонент пов'язаний з емоційними проявами і стосовно предмета або дії. Діти можуть проявляти позитивні або негативні емоції. Діяльнісний компонент пов'язаний з тим, що дитина здатна проявляти ініціативність і самостійно діяти в повсякденному житті, різних видах дитячої діяльності бажано без допомоги дорослого, шукати відповіді на ці запитання, встановлювати зв'язки між предметами, явищами і подіями [12].

Експериментальне вивчення особливостей навчально-ігрового середовища дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі дуже необхідно в роботі педагога дошкільного закладу [32].

Метою констатуючого етапу було вивчення організаційно-педагогічних умов розвитку пізнавального інтересу дітей шостого року життя в ЗДО.

У дослідженні брали участь діти старшого дошкільного віку (двадцять дітей), а також педагоги та батьки [63].

Констатуючий етап дослідження включав в себе два напрямки діагностики: аналіз організаційно-педагогічних умов розвитку пізнавального інтересу в дитячому саду і діагностику рівня розвитку пізнавального інтересу у дітей шостого року життя [34].

Відповідно до розробленої критеріальною системою оцінки, уявімо покомпонентний аналіз готовності педагогів ЗДО до розвитку пізнавального інтересу дошкільнят.

Сформованість когнітивного компонента готовності педагога до розвитку пізнавального інтересу в ЗДО склала 50%, це педагоги, що знаходяться на низькому рівні [35]. Педагоги, віднесені до цього рівня, не мають теоретичних знань в області організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу в ЗДО, не знають особливості розвитку пізнавального інтересу у дітей дошкільного віку [62]. Не дають визначення поняттю допитливість, не знають авторів, які займалися проблемою дослідження, не можуть відрізнити допитливість від цікавості, не знають критеріїв пізнавального інтересу. Наприклад, Олена К. та Юлія П. на питання: «Чи знаєте Ви різницю між поняттями «допитливість» і «цікавість»?» відповіли негативно. У календарних планах цих педагогів, також не простежується робота з розвитку пізнавального інтересу з дітьми.

Сформованість когнітивного компонента готовності педагогів в організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу в ЗДО на

середньому рівні була виявлена у 30% педагогів. Ці педагоги характеризуються недостатніми теоретичними знаннями з питань організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу в роботі з дітьми, вони не знають, як застосовувати наявні в цій галузі знання на практиці. Педагог не конкретно дає визначення поняттю допитливість. Чи не знає відміну пізнавального інтересу від цікавості, але знає критерії пізнавального інтересу. Має часткові уявлення про розвиток пізнавального інтересу і не завжди використовує свої знання при роботі з дітьми. Наприклад, на питання: Що таке допитливість? Анна Х. відповіла: Допитливість-це дізнаватися щось нове в навколишньому світі.

І тільки у 20% педагогів когнітивний компонент готовності в організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу в ЗДО сформований на високому рівні. Їх теоретичні знання в питанні розвитку пізнавального інтересу в роботі з дітьми досить великі. Педагоги дають чітке визначення поняттю допитливість. Знають авторів, які займалися розвитком пізнавального інтересу. Знають, чим відрізняється допитливість від цікавості, знають критерії пізнавального інтересу і її особливості. Наприклад, на питання: Які автори дають визначення даного поняття? Віра С. Відповіла: Багато вчених займалися цим питання, наприклад, В. Юркевич та Л. Божович.

Сформованість діяльнісного компонента готовності педагога до організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу в ЗДО знаходиться на низькому рівні 60% опитаних нами педагогів. Це говорить про те, що педагоги не враховують роботу з розвитку пізнавального інтересу дітей, які не намагаються створити умови для прояву пізнавального інтересу у дітей. Організація, спрямована на розвиток пізнавального інтересу цими педагогами простежується не у всіх освітніх областях. У діяльності педагогів відсутня робота з дітьми з розвитку пізнавального інтересу, вони не застосовують в роботі технології з розвитку пізнавального інтересу.

Наприклад, Юлія П. на питання «Які форми використовуєте для розвитку пізнавального інтересу в безпосередній роботі з дітьми? Поставила прочерк.

На середньому рівні 20% опитаних педагогів. Ці педагоги мають досить високий рівень професійних умінь щодо застосування технологій, методів, прийомів роботи, спрямованих на розвиток пізнавального інтересу у дітей, вони не мають досвід застосування їх на практиці. Педагоги вибудовують діяльність з дітьми безсистемно, рідко застосовує в роботі технології з розвитку пізнавального інтересу. Наприклад, на питання: Які ви знаєте технології з розвитку пізнавального інтересу у дітей? Ольга Б. відповіла: ігрові технології, технології дослідницької діяльності.

На високому рівні 20% опитаних педагогів. Ці педагоги самі вважають себе мотиваційно готовими до реалізації методів для розвитку пізнавального інтересу в ЗДО. Педагоги використовують в педагогічній діяльності знання, спрямовані на розвиток пізнавального інтересу, планують роботу з дітьми з розвитку пізнавального інтересу, створюють всі умови для розвитку пізнавального інтересу, застосовують технології з розвитку пізнавального інтересу, дають завдання з розвитку пізнавального інтересу. Наприклад, на питання: Які форми використовуєте для розвитку пізнавального інтересу в безпосередній роботі з дітьми? Віра С. відповіла: по-перше, використовую ігри для розвитку пізнавального інтересу, також проводжу заняття, де розвивається допитливість, проводимо експериментування де діти дізнаються нове і аргументовано дають відповіді, також влаштовуємо екскурсії, прогулянки (де ми спостерігаємо за сезонними явищами або діями комах).

Сформованість емоційного компонента готовності педагога до організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу в ЗДО знаходиться на середньому рівні.

На високому рівні знаходиться 50% опитаних педагогів. Педагоги позитивно ставляться до розвитку пізнавального інтересу і розуміють, що у

дитини необхідно розвивати допитливість і ставлять перед собою це завдання. Наприклад, на питання: Чи планується робота з розвитку пізнавального інтересу дітей у вашій групі? Олена К. відповіла: звичайно планується, у всіх видах діяльності, які ми плануємо, розвивається в тому чи іншому випадку допитливість у дітей.

На середньому рівні знаходиться 30% педагогів по сформованості емоційного компонента готовності в організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу в ЗДО. Наприклад, на питання: Чи планується робота з розвитку пізнавального інтересу дітей у вашій групі? Анна Х. відповіла: Планується, на заняттях.

І тільки у 20% педагогів емоційний компонент готовності до організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу в ЗДО сформована на низькому рівні. Педагоги не зраджують значення розвитку пізнавального інтересу у дитини. Наприклад, на питання: Чи планується робота з розвитку пізнавального інтересу дітей у вашій групі? Юлія П. відповіла: «планується», але показати в плані даний розділ не змогла.

Таким чином, результати дослідження показали, що готовність педагогів до організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу в ЗДО, сформована на різних рівнях. Переважання показників середнього і низького рівня свідчить про необхідність організації роботи по формуванню готовності педагогів до роботи для розвитку пізнавального інтересу дітей дошкільного віку в ЗДО.

Узагальнивши результати оцінки за всіма компонентами, ми визначили загальний рівень педагогічної готовності до розвитку пізнавального інтересу у дітей шостого року життя.

У 53% педагогів виявлено низький рівень готовності в організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу у дітей шостого року життя, у 27% педагогів виявлено середній рівень готовності і у 20% педагогів

виявлено високий рівень готовності до організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу у дітей шостого року життя .

Нами були також виділені рівневі характеристики педагогічної готовності до розвитку пізнавального інтересу у дітей шостого року життя.

Високий рівень: Педагоги використовують в педагогічній діяльності знання спрямовані на розвиток пізнавального інтересу. Дають чітке визначення поняттю допитливість. Знають авторів, які займалися розвитком пізнавального інтересу. Знають, чим відрізняється допитливість від цікавості, знають критерії пізнавального інтересу і її особливості. Приводять аргументовані приклади і докази. Педагоги позитивно ставляться до розвитку пізнавального інтересу і розуміють, що у дитини необхідно розвивати допитливість і ставлять перед собою це завдання, проводять на практиці роботу з розвитку пізнавального інтересу, планують роботу з дітьми з розвитку пізнавального інтересу, створюють всі умови для розвитку пізнавального інтересу, застосовують технології з розвитку пізнавального інтересу , дають завдання

Середній рівень: Педагоги не конкретно дають визначення поняттю допитливість. Не знають відміну пізнавального інтересу від цікавості, але знають критерії пізнавального інтересу. Мають часткові уявлення про розвиток пізнавального інтересу, але не завжди використовує свої знання при роботі з дітьми. Педагоги частково зраджують значення розвитку пізнавального інтересу у дитини. розуміють, що у дитини необхідно розвивати допитливість і ставлять перед собою це завдання, але на практиці мало планують роботу з розвитку пізнавального інтересу. Педагоги вибудовують діяльність з дітьми безсистемно, рідко застосовує в роботі технології з розвитку пізнавального інтересу

Низький рівень: Педагоги не знають про особливості розвитку пізнавального інтересу у дітей дошкільного віку. Не дають визначення поняттю допитливість, не знають авторів, які займалися проблемою

дослідження, не можуть відрізнити допитливість від цікавості, не знають критеріїв пізнавального інтересу. Педагоги не зраджують значення розвитку пізнавального інтересу у дитини. У діяльності педагога відсутня робота з дітьми з розвитку пізнавального інтересу, не застосовують в роботі технології з розвитку пізнавального інтересу, не створюють умови для її розвитку.

Вивчаючи особливості ставлення батьків до цієї проблеми, ми констатуємо, що у 70% опитаних батьків сформованість когнітивного компонента знаходяться на низькому рівні. Батьки не знають про особливості розвитку пізнавального інтересу, не знають критерії пізнавального інтересу, не дають визначення поняттю пізнавального інтересу, не знають, чим відрізняється допитливість від цікавості, не знають, які якості розвиваються у дітей за допомогою пізнавального інтересу, не знають, в яких видах діяльності розвивається допитливість. Наприклад, на питання: «Чим відрізняється допитливість і цікавість?» Багато батьків відповіли: «не знаю». На питання: що таке допитливість? Відповіли: «дізнатися щось нове».

До високого рівня розвитку когнітивного компонента відноситься 30% опитаних батьків. Батьки знають критерії пізнавального інтересу, дають точне визначення поняттю пізнавального інтересу, знають, чим відрізняється допитливість від цікавості, знають, які якості розвиваються у дітей за допомогою пізнавального інтересу, в яких видах діяльності розвивається допитливість, які методи використовувати з розвитку пізнавального інтересу у дітей. Наприклад, на питання «Що таке допитливість? Відповіли: «Допитливість-це активний інтерес до всього того, що здатне розширити життєвий досвід, надати нові враження дитині».

Сформованість емоційного компонента знаходиться на низькому рівні у 50% опитаних батьків. Батьки не зраджують значення розвитку пізнавального інтересу у дитини. Наприклад, на питання: Чи потрібно розвивати у дітей допитливість? більшість батьків відповіли: «напевно»

На високому рівні 50% опитаних батьків по сформованості емоційного компонента. Батьки позитивно ставляться до розвитку пізнавального інтересу дітей і розуміють, що у дитини необхідно розвивати допитливість, вони ставлять перед собою це завдання. Наприклад, на питання: Чи потрібно розвивати у дітей допитливість? відповіли: «звичайно потрібно, щоб у дитини з'являвся інтерес до всього нового, щоб він почав роздумувати і робив правильні висновки»

Сформованість діяльнісного компонента знаходиться на низькому рівні у 70% опитаних батьків. Батьки не проводять роботу з дітьми з розвитку пізнавального інтересу. Чи не використовують методи з розвитку пізнавального інтересу, не створюють умови будинку для розвитку пізнавального інтересу у дітей. Наприклад, на питання: «Які методи використовуєте з розвитку пізнавального інтересу у дітей?» Відповіли: «ніякі»; «Не використовую, оскільки немає часу».

На високому рівні знаходиться 20% опитаних батьків по сформованості діяльнісного компонента. Батьки проводять роботу з дітьми з розвитку пізнавального інтересу. Використовують різні методи з розвитку пізнавального інтересу у дітей, дають завдання з розвитку пізнавального інтересу у дітей. Наприклад, на питання: Які даєте завдання дітям сприяють розвитку пізнавального інтересу? відповіли: «Ми з дитиною досліджуємо пісок, досліджуємо, яка буває папір», «Даю різні завдання: наприклад, знайти тіні тварин, і дізнатися розповіді про нього».

Таким чином, результати дослідження показали, що готовність батьків в реалізації умов для розвитку пізнавального інтересу в домашніх умовах, сформована на низькому рівні, це свідчить про необхідності організації роботи по формуванню готовності батьків в реалізації умов для розвитку пізнавального інтересу в домашніх умовах. Отримані результати підтвердили актуальність проблеми дослідження та необхідність розробки формувального етапу дослідження.

2.2. Принципи організації та проведення формувального експерименту

Відповідно до нормативів дошкільної освіти, зміст корекційної роботи та / або інклюзивної освіти включається в освітню програму дошкільної організації. Освітня діяльність в інклюзивних групах будується з урахуванням низких найважливіших концептуальних установок, які повинні бути прийняті всіма суб'єктами освітнього простору (адміністрацією, педагогами, фахівцями, батьками). Перш за все це визнання цінності людини незалежно від його здібностей і досягнень, потреби людини в спілкуванні, дружбі, всебічний розвиток [5, с.12].

Однак важливо пам'ятати, що при створенні спеціальних умов для «особливих» дітей не повинен порушуватися принцип рівних прав для інших дітей, які відвідують інклюзивну групу. Інклюзивний підхід повинен припускати можливість зміни освітньої ситуації, створення нових форм і способів організації освітнього процесу, які б враховували індивідуальні особливості всіх вихованців [61]. Для управління інклюзивними процесами в групі необхідно використовувати командні форми взаємодії, своєчасно проводити діагностику і моніторинг інклюзивних процесів, враховувати інтереси дітей з ООП і дітей, що розвиваються відповідно до вікових норм, батьків, педагогів, адміністрації. На жаль, поки що не існує юридичних документів, максимально повно і чітко регламентують діяльність інклюзивних груп [36].

Аналізуючи сучасну нормативно-правову базу, можна виділити наступні найбільш важливі умови реалізації інклюзивної практики в дитячому садку комбінованого виду:

- професійна кваліфікація педагогів і фахівців, що реалізують інклюзивний підхід;

- організація адаптованої розвиваючої предметно-просторового середовища освітнього процесу;

- організація ефективних відносин між усіма учасниками освітнього процесу, включення в ці відносини в першу чергу батьків дітей з ООП [60].

Для створення комплексу умов інклюзивної освіти в ЗДО необхідно розробити:

- 1) нормативне забезпечення (Положення про прийом дітей з ООП в ЗДО при інклюзії; Положення про моніторинг освітніх можливостей дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання; Положення про індивідуальні освітніх планах і варіативних освітніх програмах; локальні акти про психолого-педагогічному супроводі та консиліумі ЗДО);

- 2) кадрове забезпечення (створення команди фахівців, здатних вирішувати поставлені завдання і працювати на результат);

- 3) організаційно-методичне забезпечення (диференційовані освітні плани і адаптований ні освітні програми за типами ОВЗ; індивідуальні освітні плани і варіативні освітні програми для дітей з ООП; плани виховної роботи групи; підвищення кваліфікації педагогів);

- 4) психолого-педагогічний супровід (спеціальна психолого-педагогічна підтримка (учитель-логопед, педагог-психолог, дефектолог, інструктор ЛФК та ін.); тьюторський супровід; організація роботи психолого-медико-педагогічного консиліуму ЗДО; розвиток толерантних відносин, взаємодії);

- 5) принципи створення адаптивного освітнього середовища ЗДО (доступність ігрових кімнат і інших приміщень (усунення бар'єрів); технічні засоби забезпечення комфортного доступу (асистуючі засоби і технології); корекційно-розвиваюче предметне середовище для виховання, навчання і соціалізації; приміщення (зони) для відпочинку, відновлення працездатності, оздоровлення);

- 6) інформаційне забезпечення (пропаганда ідей інклюзивної освіти серед навколишнього спільноти) [37].

Таким чином, при включенні дітей з ООП в освітній процес ЗДО необхідно внести зміни в організацію всієї педагогічної діяльності установи, вивчити і впровадити нові форми, умови і способи організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних відмінностей дітей. Така модернізація вимагає творчого внеску кожного учасника освітнього процесу – педагогів, батьків, дітей, адміністрації.

Аналізуючи сучасну практику інклюзивної освіти, можна виділити наступні його переваги. По-перше, для дітей з ООП позитивним є те, що у них підвищується рівень розвитку в усіх сферах. Ровесники виступають для них прикладом, оволодіння новими вміннями і навичками відбувається функціонально, навчання здійснюється з опорою на збереженій якості.

У дітей, що розвиваються відповідно до вікових норм, формується розуміння того, що всі люди різні, виховується толерантність, розвивається вміння встановлювати і підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них, вміння співчувати, співпрацювати, розвивається творчий підхід до життя [59].

Позитивною стороною інклюзії для педагогів є оволодіння новими педагогічними методиками, що враховують індивідуальні особливості дітей. Педагоги починають краще розуміти індивідуальні особливості дітей, сприйняття дітей стає більш цілісним, формується емпатія і рефлексія.

При реалізації інклюзивної практики в умовах ЗДО потрібно бути готовими і до певних труднощів. При організації діяльності по створенню інклюзивного освітнього простору педагоги стикаються:

- з відсутністю апробованих технологій розробки індивідуальних освітніх маршрутів для дітей з ООП,
- неприйняттям батьками нормально розвиваються дітей присутності дітей з ООП,
- низьким рівнем інформованості населення про можливості інклюзивної освіти,

- відсутністю практики створення інклюзивних груп, де діти з ООП можуть перебувати в системі повного і неповного дня,
- відсутністю системи поступового входження дітей з ООП в колектив нормально розвиваються дітей,
- відсутністю системи підготовки фахівців до навчання нормально розвиваються дітей до взаємодії з дітьми з ООП [38].

У плані організації менеджменту виникають проблеми з недостатністю взаємодії фахівців установ різного відомчого підпорядкування, тому важливо враховувати наявний регіональний досвід міжвідомчої взаємодії [9, с.22].

Інформаційний супровід інклюзивної освіти вимагає більш активного залучення засобів масової інформації, громадських організацій, діячів культури з метою формування толерантності по відношенню до осіб з ООП в суспільстві.

В результаті вирішення перерахованих вище проблем інклюзивна освіта сприятиме соціалізації, підтримки особистісного розвитку і формування передумов навчальної діяльності у дошкільнят з обмеженими можливостями здоров'я [58].

На закінчення хочемо відзначити, що на сьогоднішній день в розвиток дошкільної інклюзивної освіти дітей з ООП можна виділити кілька стійких тенденцій. По-перше, спостерігається розширення контингенту дітей з ООП, включених в інклюзивну освітню середу за рахунок дітей з важкими порушеннями розвитку, а також дітей раннього віку з проблемами в розвитку або з ризиком їх виникнення. По-друге, розвиваються інноваційні варіативні форми дошкільної освіти для дітей з ООП у віці від 2 місяців до 7 років, в яких інклюзія може бути повною або частковою, систематичної або періодичною. Особливе значення має впровадження різних моделей надання ранньої допомоги дітям з ООП (за відомчою приналежністю, типу порушень, наявних у дитини), Створення і функціонування груп короткотривалого перебування «Особлива дитина», робота лекотеки [39].

Відмінною особливістю сучасної практики дошкільної освіти сьогодні є інклюзивна освіта дітей дошкільного віку з ООП. Законом «Про освіту» закріплено право батьків (законних представників дитини) на вибір освітньої організації [1]. У зв'язку з цим все більша кількість дітей дошкільного віку з ООП різних нозологій виховуються і навчаються в загальноосвітніх групах. Освітній процес для таких категорій дітей повинен бути збудований на особливих умовах: повинна бути спроектована і реалізована модель інклюзивної освіти дітей з урахуванням категорії відхилень у розвитку [57].

У педагогічній теорії під феноменом «модель» розуміється схематичне уявлення реалізованого процесу, що включає в себе його основні особливості.

Розглянемо моделі інклюзивної освіти дітей дошкільного віку з ООП для різних нозологічних груп.

Основною метою проектування моделі є створення умов для організації освітнього процесу, спрямованого на забезпечення інклюзивної освіти для дітей з ООП в умовах ЗДО.

В якості завдань можуть бути визначені наступні:

1. Забезпечити доступність в отриманні дошкільної освіти дітей з ООП (різних нозологічних груп).
2. Побудувати ієрархію адаптованих основних освітніх програм для виділених категорій дітей з ООП за видами інклюзивної практики.
3. Забезпечити корекційно-освітній процес програмними продуктами (пакет адаптованих основних освітніх програм для кожної нозологічної групи дітей з ООП, робочі програми вчителів-дефектологів, вихователів, фахівців: музичного керівника, інструктора з фізичної культури, педагога додаткової освіти).
4. Управління створенням умов організації інклюзивної практики в ЗДО: нормативно-правових, кадрових, діагностичних, програмно-

методичних, дидактичних, матеріально-технічних, умови розвиваючої предметно-просторового середовища [40]. Модель включає в себе:

- Види інклюзії: навчання дітей з ООП в групах компенсує і комбінованої спрямованості.

- Моделі інклюзивної практики:

- 1) включення дітей однієї, двох і більше нозологічних груп в групи дітей з нормою в розвитку,

- 2) включення в групу дітей однієї нозологічної групи дітей інший нозологічної групи (наприклад, в групу дітей з амбліопії і косоокістю включення дітей з ЗПР; включення в групу дітей з амбліопії і косоокістю дітей з важкими порушеннями мови; включення в групу дітей з амбліопії і косоокістю тотально сліпих дітей; включення в дітей з інтелектуальними порушеннями; включення в групу дітей з порушеннями слуху дітей з ЗПР і порушеннями інтелектуального розвитку) [56].

Виділимо в експонованих моделях умови організації інклюзивної практики:

- Нормативно-правові: створення пакету локальних актів по організації груп, які відвідують діти з ООП (груп інклюзивної практики).

- Кадрові умови: забезпечення освітнього та професійного рівня педагогів, які працюють в групах інклюзивної практики, вимогам Професійного стандарту «Педагог (педагогічна діяльність в сфері дошкільної, початкової загальної, основної загальної, середньої загальної освіти) (вихователь, учитель).

- Діагностичні підстави: використання наявного арсеналу діагностичних методик для вивчення рівня розвитку дітей різних нозологічних груп. Програмно-методичні умови: проектування адаптованих основних освітніх програм для дітей дошкільного віку різних нозологічних груп; проектування робочих програм вихователя і фахівців, що працюють з даною групою дітей.

- Дидактичні умови: іграшки і матеріали для дітей з ООП; авторське дидактичне забезпечення діяльності вчителя-дефектолога (тифлопедагога, сурдопедагога, олігофренопедагога, логопеда); спеціальні матеріали для дітей зі складною структурою дефекту і важкими порушеннями в розвитку (дітей тотально сліпих, дітей з ДЦП).

- Умови розвиваючої предметно-просторового середовища установи: створення безпечної, доступної, розвиваючого середовища для всіх категорій дітей з ООП (для різних нозологічних груп).

- Матеріально-технічні: архітектурна доступність, оснащеність корекційно-освітнього процесу необхідним обладнанням, матеріалами та засобами. Зупинимося детальніше на кожному виділеному вище умови [41].

Нормативно-правові умови включають в себе документи державного рівня:

- Закон «Про освіту в Україні»
- Державна програма «Розвиток освіти» на 2018-2025 роки
- Орієнтовна основна освітня програма дошкільної освіти
- Зразкові адаптовані основні освітні програми дошкільної освіти дітей з ООП різних нозологій.

Нормативно-правові умови включають в себе також документи регіонального рівня: державні програми регіонального рівня. Як приклад наведемо перелік програм:

- Розвиток освіти на 2018-2025 роки,
- Підтримка та розвиток дошкільної освіти на 2015-2025 роки,
- Доступне середовище,
- Сприяння створенню (виходячи з прогнозованої потреби) нових місць в загальноосвітніх організаціях.

Уточнення цілей, завдань інклюзивної практики відбивається в локальних актах дошкільної освітньої організації:

- Наказ на затвердження ООП ЗДО,

- Наказ на затвердження ООП для дітей дошкільного віку по кожній нозологічній групі,
- Положення про групу компенсуючої спрямованості в ЗДО,
- Положення про групу комбінованої спрямованості в ЗДО.

Кадрові умови: відповідно до вимог Професійної стандарту педагога, які працюють в групах комбінованої і компенсує спрямованості, повинні мати вищу дефектологічну освіту або професійну перепідготовку за напрямом діяльності, наприклад, професійна перепідготовка по додатковій професійною програмою професійної перепідготовки «Педагогіка і методика дошкільної освіти дітей з ООП,

Підвищення кваліфікації в установах додаткової професійної освіти за додатковими професійними програмами підвищення кваліфікації наприклад, «Теорія і методика виховання і навчання дітей з ООП» (72 години), а також бути залучені у підвищення кваліфікації (система методичної та інноваційної методичної роботи) [55].

Штат служби психолого-педагогічного супроводу повинен бути укомплектований профільними фахівцями [42].

Спеціально організований корекційно-освітній процес будується на діагностичних підставах. Для цього фахівцями відбирається адекватний діагностичний інструментарій, відповідний конкретної категорії дітей з ООП. Наприклад, для вивчення особливостей розвитку дітей з порушеннями зору може бути застосована діагностична методика тіфлопедагогічного обстеження дошкільнят з порушеннями зору. Для діагностики затримки психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку може бути використані рекомендації О. Шимшек [84]. Діагностування дітей з порушеннями інтелектуального розвитку проводиться на підставі методик, запропонованих Е.. Стребелевої, які представлені у роботах Е. Танхаєвої [77].

Програмно-методичні умови даної моделі включають в себе розробку пакета адаптованих основних освітніх програм для кожної нозологічної

групи дітей з ООП. Наприклад, відповідно до вимог державного освітнього стандарту дошкільної освіти поряд з основною освітньою програмою ЗДО реалізуються: адаптована основна освітня програма для дітей з амбліопією і косоокістю, адаптована основна освітня програма для дітей з вадами зору, адаптована основна освітня програма для тотально сліпих дітей, адаптована основна освітня програма для дітей з ЗПР, адаптована основна освітня програма для дітей з інтелектуальною недостатністю, адаптована основна освітня програма [5].

Кожна з адаптованих основних освітніх програм повинна містити в собі уточнення мети, завдання, плановані результати, характеристику контингенту вихованців, для якого вона створена, організацію розвиваючого оцінювання (моніторинг особистісного розвитку дитини з ООП), особливості змісту кожної з п'яти освітніх областей і технології його реалізації в освітньому про-5 процесі [6]. Крім адаптованих основних освітніх програм програмно-методичні умови включають проектування робочих програм вихователів і фахівців. Дані програмні продукти розробляються на основі затвердженої Педагогічним радою ЗДО адаптованої основної освітньої програми, в них конкретизуються зміст і технології для конкретної вікової групи, враховуються результати педагогічної діагностики і особливості здоров'я вихованців [7].

Дидактичні умови реалізації моделі інклюзивної освіти включають в себе перелік необхідного спеціального обладнання і матеріалів, без яких неможливий корекційно-освітній процес. Так, для роботи з тотально сліпими дітьми необхідні матеріали щодо розвитку сенсорної сфери, слухового сприйняття (як збережених аналізаторів). Для роботи з дітьми з ДЦП необхідні спеціальні тренажери (костюм Аделі). Для роботи з дітьми з важкими порушеннями мови стають актуальними авторські дидактичні ігри типу «ходілок», коли дитина просувається по ігровому просторі, виконуючи

запропоноване ігрове завдання (наприклад, на закріплення певного звуку) [54].

Умови розвиваючої предметно-просторового середовища установи для організації інклюзивної освіти включають створення безпечного, доступного, розвиваючого середовища для всіх категорій дітей з ООП з урахуванням принципів концепції та нормативів дошкільної освіти, що відбиває особливості і рівні розвитку дітей з ООП, тематику тижнів відповідно до календарно-тематичного плануванням, відображати суб'єктну позицію дитини при проектуванні даної розвиваючого середовища [43].

Матеріально-технічні умови включають архітектурну доступність, оснащення корекційно-освітнього процесу технічними і спеціальними засобами під певну нозологічну групу дітей (наприклад, клавіатура для комп'ютера зі шрифтом Брайля) [53].

Дана модель може бути використана ЗДО, що реалізують, як роботу з дітьми в групах компенсує спрямованості, так і в ЗДО, що працюють з дітьми в рамках інклюзивної практики. Виділені в моделі умови забезпечать системність управління даним процесом.

Висновки за розділом II

У другому розділі роботи було розглянуто експериментальне дослідження проблеми формування пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі в інклюзивній групі.

Під час аналізу особливостей навчально-ігрового середовища дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі, виділено, що результати дослідження показали, що готовність батьків в реалізації умов для розвитку пізнавального інтересу в домашніх умовах, сформована на низькому рівні, це свідчить про необхідності організації роботи по формуванню готовності батьків в реалізації умов для розвитку пізнавального інтересу в домашніх

умовах. Отримані результати підтвердили актуальність проблеми дослідження та необхідність розробки формувального етапу дослідження

Описуючи принципи організації та проведення формувального експерименту, визначено, що умови розвиваючої предметно-просторового середовища установи для організації інклюзивної освіти включають створення безпечного, доступного, розвиваючого середовища для всіх категорій дітей з ООП з урахуванням принципів концепції та нормативів дошкільної освіти, що відбиває особливості і рівні розвитку дітей з ООП, тематику тижнів відповідно до календарно-тематичного плануванням, відображати суб'єктну позицію дитини при проектуванні даного розвиваючого середовища. Матеріально-технічні умови включають архітектурну доступність, оснащення корекційно-освітнього процесу технічними і спеціальними засобами під певну нозологічну групу дітей (наприклад, клавіатура для комп'ютера зі шрифтом Брайля).

РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ

3.1. Експериментальна робота та аналіз результатів дослідження

Далі, ми проаналізували особливості розвитку пізнавального інтересу у дітей шостого року життя. Діагностичний інструментарій для оцінки розвитку пізнавального інтересу у дітей шостого року життя включав:

- 1.Методика «Казка» (Н.Ганошенко, В.Юркевич) (див. Додаток А) [16];
- 2.Методика «Бесіда» (М.Марусінець) (див. Додаток Б) [16];
- 3.Проективна методика «Древо бажань» (В.Юркевич) (див. Додаток В) [16].

За допомогою методики «Казка» (Н. Ганошенко, В. Юркевич) [16] ми визначали ступінь вираженості пізнавального інтересу у дошкільників (див. Рис. 3.1).

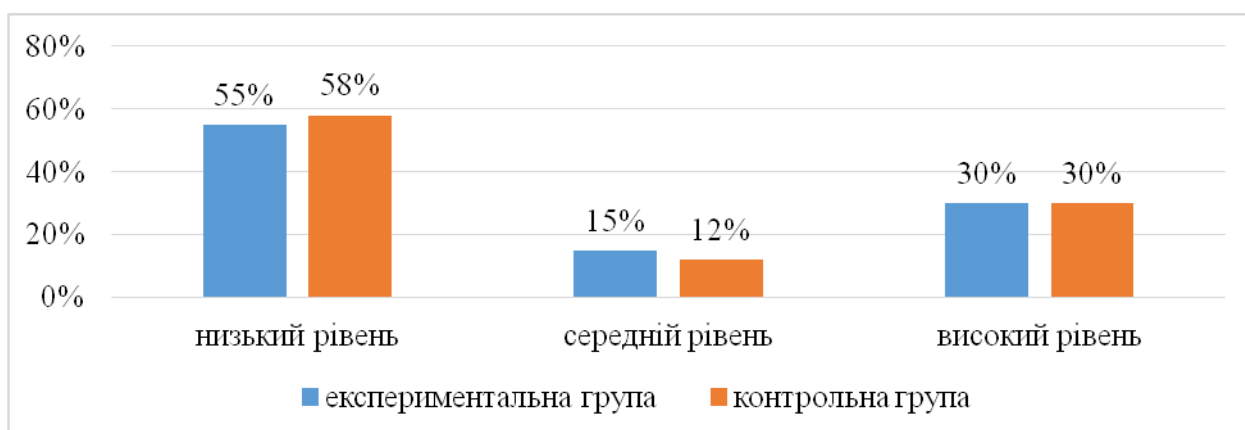


Рис. 3.1. Дані за методикою «Казка» (Н. Ганошенко, В. Юркевич)

До низького рівня віднесли 55% дітей експериментальної групи і 58% дітей контрольної групи. Діти цього рівня не відповідають на питання, або відповідають «не знаю», рідко вступають в діалог з дорослим, кажуть, одне слово, на питання дорослого. Наприклад, на пропозицію: Обери одну казку з чотирьох запропонованих, яку хочеш послухати: про сливу, яблуко, грушу і манго. Настя відповіла «Слива». Кирило, промовчав.

До середнього рівня ми віднесли 15% дітей експериментальної групи і 12% дітей контрольної групи. Діти в таких межах дають відповіді на поставлені питання і аргументують відповіді фразою. Не завжди проявляють інтерес до даної ситуації. Наприклад, на пропозицію: Обери одну казку з чотирьох запропонованих, яку хочеш послухати: про сливу, яблуко, грушу і манго. Сема сказав: «Я виберу про грушу». На питання чому? Відповів: «Люблю грушу». Данило відповів: «Про сливу», на питання чому? Відповів: «Захотів так».

До високого рівня ми віднесли 30% дітей експериментальної групи і 30% дітей контрольної групи. Діти аргументують свої відповіді, правильно формулюють свої думки, обстоюють власну думку; Високий ступінь пізнавального інтересу, коли дитина з усіх перерахованих казок вибирає манго. Наприклад, на пропозицію: Обери казку, яку хочеш послухати, але потрібно вибрати одну з чотирьох: про сливу, яблуко, грушу і манго. Стьопа вибрав манго і сказав: «Я не знаю його, але він жовтий і його привозять». Ліза: Вибрала манго і сказала: «Манго, який знаходиться в Таїланді»

За допомогою проективної методика «Древо бажань» (В. Юркевич) [16] ми вивчали пізнавальну активність дітей (див. Рис. 3.2).

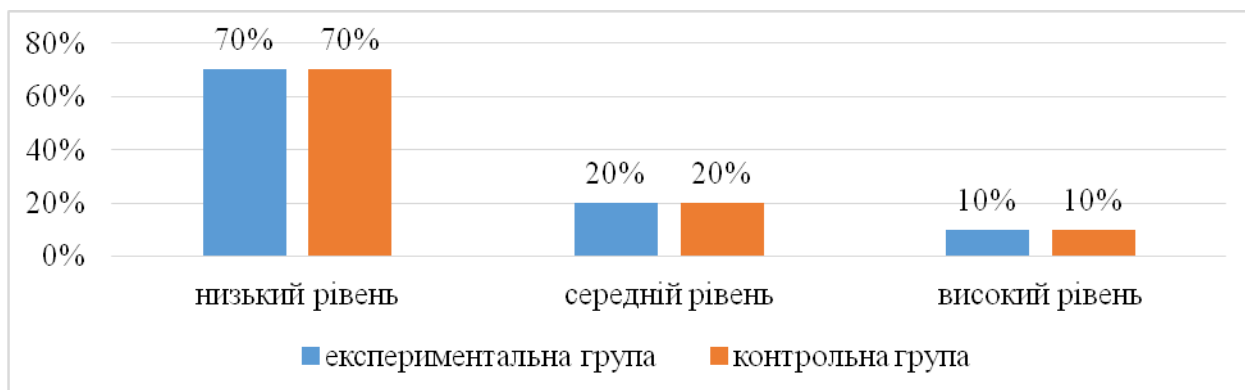


Рис. 3.2. Дані за методикою «Древо бажань» (В. Юркевич)

До низького рівня віднесли 70% дітей експериментальної групи і 70% дітей контрольної групи. Діти не відповідають на питання, або відповідає «не знаю», погано формулюють свої думки, рідко вступають в діалог з дорослим, не виявляють інтерес до питань, які поставив дорослий. У дітей цього рівня не спостерігається активності для пізнання предмета або дії. Наприклад, Данило відповів на всі питання «Не знаю»; Сьома відповів на 1 питання «Я хочу полетіти в пустелю», більше не відповів ні на одне питання.

До середнього рівня віднесли 20% дітей експериментальної групи і 20% дітей контрольної групи. Діти в таких межах дають 4-5 відповідей на питання. Не завжди проявляють інтерес до даної ситуації, частково відповідають на питання, або відповідають за допомогою дорослого. Наприклад, Настя відповіла «хочу дізнатися, як роблять столи», це говорить про те, що дівчинка дивилася на предмети, що знаходяться в кабінеті і говорила те, що бачила, а активного інтересу не було. Діма відповів на 4 питання і більшість відповідей «споживчого» характеру «Хочу багато морозива і картоплю фрі».

До високого рівня ми віднесли 10% дітей експериментальної групи і 10% дітей контрольної групи. Діти в таких межах дають 5-8 відповідей на питання, прагнуть проникнути в причинно-наслідкові зв'язки явищ. У них чітко проявляється дослідницький інтерес до світу. Виявляють цікавість і

увагу до даної ситуації, відповідають на всі питання без допомоги дорослого. Також спостерігається активність в пізнанні чогось нового. Діти аргументують свої відповіді, правильно формулюють свої думки, обстоюють власну думку. Наприклад, Стьопа «Я хочу знати вага африканського слона, і я хочу поїхати в Африку, подивитися на нього». Костя відповів: «Я хочу знати скільки сил у машини і коні, я хочу полетіти в пустелю»

За допомогою методики «Бесіда» (М. Марусінец) [16] ми виявляли у дитини наявності пізнавальної мотивації, спрямованості інтересів (див. Рис. 3.3).

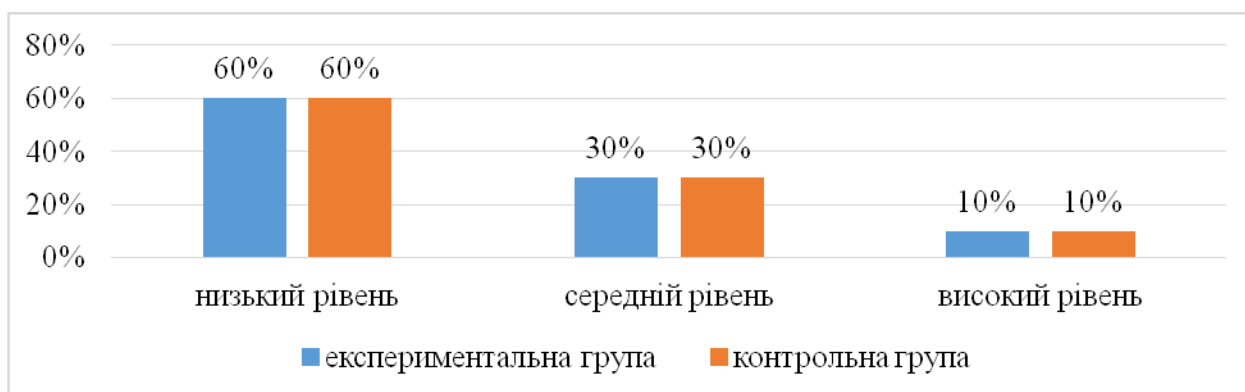


Рис. 3.3. Дані за методикою «Бесіда» (М. Марусінец)

До низького рівня ми віднесли 60% дітей експериментальної групи і 60% дітей контрольної групи. На даному рівні у дітей немає прагнення проникнути в причинно-наслідкові зв'язки явищ, немає інтересу до світу. Діти погано формулюють свої думки, не виявляють інтересу до занять в дитячому садку, не хочуть відповідати на поставлені запитання. Наприклад, Данило відповідав: «мені подобається грати, а заняття мені не подобаються». На питання «Тобі подобається розглядати книги?» Настя відповіла: «Ні».

До середнього рівня ми віднесли 30% дітей експериментальної групи і 30% дітей контрольної групи. У дітей потреба в знаннях є, але привертає тільки конкретна інформація, вони не аргументують свої відповіді.

Наприклад, на питання: «Які заняття подобаються в дитячому садку? Мілана відповіла: «Мені подобається малювання». Стьопа відповів: «Мені подобається писати букву І».

До високого рівня ми віднесли 10% дітей експериментальної групи і 10% дітей контрольної групи. У дітей з'являється прагнення проникнути в причинно-наслідкові зв'язки явищ, чітко проявляється дослідницький інтерес до світу. Діти грамотно вибудовують пропозиції, аргументують свої відповіді, правильно формулюють свої думки, вступають в діалог з дорослим. Наприклад, на питання: Чи є домашні тварини? Женя відповів: «Так у мене є кіт, я з ним завжди граю і доглядаю за ним, я його годую і гладжу». На питання: чим займаєшся вдома і в дитячому саду? Ліза відповіла: «Я займаюся вдома, листом і мамі допомагаю. А в дитячому садку, я граю, на заняттях сиджу і люблю математику ».

Згідно рівнями розвитку пізнавального інтересу і проведеним методикам, ми розподілили дітей шостого року життя за рівнями розвитку пізнавального інтересу (див. Рис. 3.4).

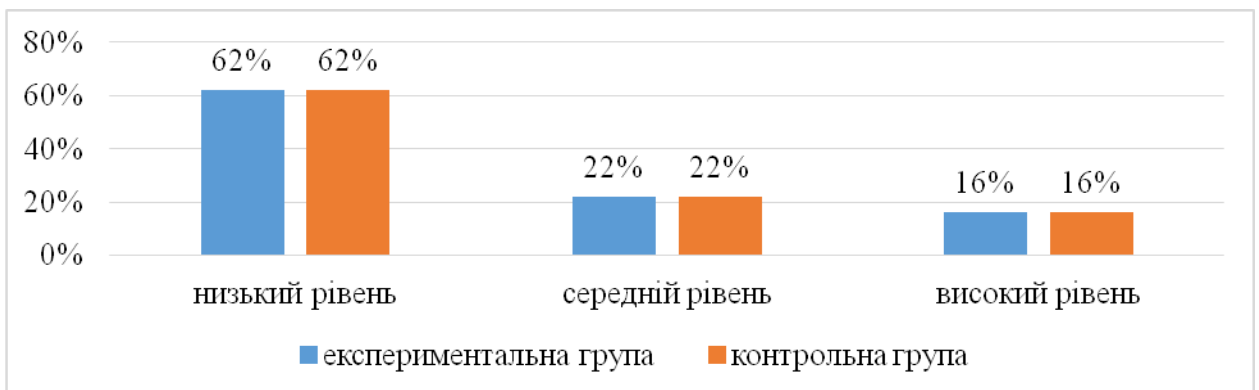


Рис. 3.4. Дані за рівнями розвитку пізнавального інтересу і проведеним методикам

В експериментальній групі до високого рівня відноситься 16% дітей старшого дошкільного віку, в контрольній групі належить 16% дітей старшого дошкільного віку.

До середнього рівня в експериментальній групі належить 22% дітей старшого дошкільного віку, в контрольній групі належить 22% дітей старшого дошкільного віку

До низького рівня в експериментальній групі належить 62% дітей старшого дошкільного віку, в контрольній групі належить 62% дітей старшого дошкільного віку

Охарактеризуємо кожен рівень розвитку пізнавального інтересу:

Високий рівень характеризується тим, що у дітей з'являється прагнення проникнути в причинно-наслідкові зв'язки явищ, чітко проявляється дослідницький інтерес до світу. Дитина грамотно вибудовує питання, аргументує свої відповіді, правильно формулює свої думки, вступає в діалог з дорослим або з однолітком, відстоює власну думку. Дитина бере живу, зацікавлену участь в освітньому процесі, завжди проявляє позитивне ставлення до дослідження предметів або дій, проявляє самостійність і ініціативність в своїх діях.

Середній рівень, характеризується тим, що у дітей є потреба в знаннях, але привертає тільки конкретна інформація, причому досить поверхнева. Діти не завжди проявляють самостійність і рідко проявляють ініціативність в своїх діях з предметами, задають питання про зовнішні ознаки предмета і про спосіб. Виявляють емоційне ставлення до предмета або діяльності (різноманітні емоції, викликані ними).

Низький рівень характерний дітям, у яких немає прагнення проникнути в причинно-наслідкові зв'язки явищ, немає інтересу до світу. Вони погано формулюють свої думки, рідко вступають в діалог з дорослим або з однолітком, не виявляють самостійність і ініціативність в своїх діях, спрямованих на пізнання предмета. У дітей цього рівня не спостерігається

позитивного емоційного ставлення до предмета або діяльності, вони діють виявляють пізнання предмета тільки за допомогою дорослого.

За результатами проведеного дослідження, ми можемо констатувати недостатній рівень теоретичних знань і практичних навичок у педагогів до організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу у дітей шостого року життя. У 53% педагогів виявлено низький рівень готовності в організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу у дітей шостого року життя, у 27% виявлено середній рівень готовності і лише у 20% педагогів ми виявили високий рівень готовності в організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу у дітей шостого року життя (див. Рис. 3.5).

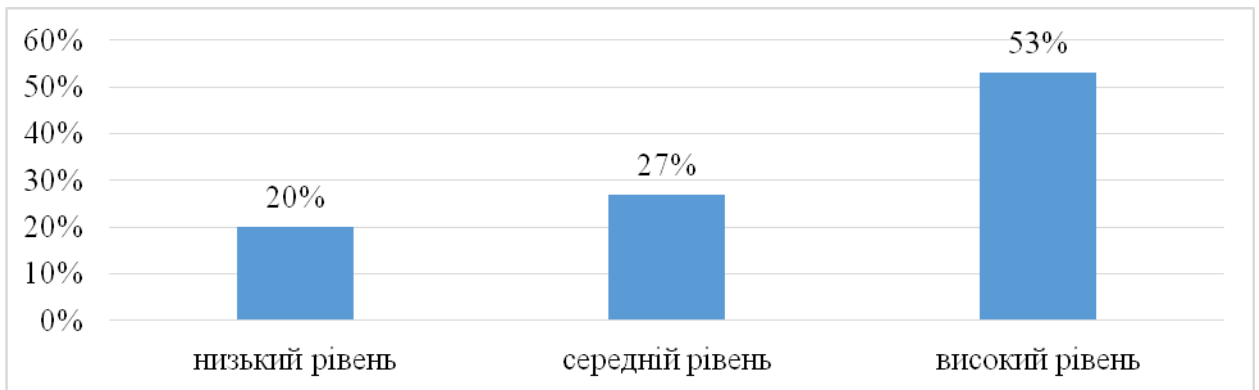


Рис. 3.4. Дані рівня теоретичних знань і практичних навичок у педагогів до організації педагогічних умов для розвитку пізнавального інтересу

Переважаючі показники середнього і низького рівнів свідчать про необхідність організації роботи по формуванню готовності педагогів до розвитку компетентності в області розвитку пізнавального інтересу дошкільнят.

Результати дослідження готовності батьків до реалізації умов для розвитку пізнавального інтересу в домашніх умовах, сформована на низькому рівні, це свідчить про необхідність організації роботи по

формуванню готовності батьків в реалізації умов для розвитку пізнавального інтересу в домашніх умовах.

Згідно вивчення рівня розвитку пізнавального інтересу у дітей дошкільного віку та проведеним методикам, ми прийшли до висновку, що основним рівнем розвитку пізнавального інтересу у дітей шостого року життя є низький рівень. У дітей немає прагнення проникнути в причинно-наслідкові зв'язки явищ, немає інтересу до навколишнього світу, вони погано формулюють свої думки, рідко вступають в діалог з дорослим. Діти не виявляють самостійність і ініціативність в своїх діях, спрямованих на пізнання предмета, у них не спостерігається позитивного емоційного ставлення до предмета або діяльності, дії дітей, спрямовані до пізнання предмета тільки за допомогою дорослого.

Таким чином, отримані результати підтвердили актуальність проблеми дослідження та необхідність розробки програми формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі в інклюзивній групі.

3.2. Програма формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі в інклюзивній групі

Актуальне завдання сучасної дошкільної освіти – створення умов для успішного особистісного і соціального розвитку особистості, що формується. Ці умови характеризуються і інтеграцією основних напрямків розвитку дитини, які виділені в державному освітньому стандарті.

Інтеграція забезпечується конструюванням змісту діяльності, характером застосовуваних підходів, способами реалізації освітніх завдань. У дослідженні нами звернута особлива увага на інтеграцію рухової діяльності та розвитку когнітивної сфери особистості. Дослідження, в яких вивчався вплив рухової активності на пізнавальну сферу, пов'язані з роботами в галузі

медицини. У них відзначається позитивний вплив фізичного навантаження на психомоторний розвиток і зміцнення здоров'я. Багато досліджень містять суперечливі оцінки [44]. У зарубіжних дослідженнях вплив фізичної активності на розвиток когнітивних здібностей розглядають у зв'язку з підвищенням рівня білка, що кодується геном нейротрофінів стимулює і підтримує розвиток нейронів. У головному мозку він активний в корі і в передньому мозку – тих областях, які відповідають за навчання і пам'ять [14]. Результати наукових досліджень в нашій країні більшою мірою відображають вплив фізичних вправ на розвиток уваги, мислення [56]. Розвиток пізнавальних процесів відбувається в процесі пізнання способів виконання рухів, можливостей свого тіла, сенсорного розвитку при використанні спортивного обладнання. Рухові дії опосередковано і безпосередньо впливають на розвиток пізнавальних процесів. Безпосередній вплив характеризується розвитком психічних процесів, розумових дій (рівняння, аналіз, узагальнення) при виконанні фізичних вправ. Опосередкований вплив на розвиток пізнавальних процесів характеризується загальним зміцненням організму, фізичним розвитком, підвищенням функціональних можливостей центральної нервової системи, що впливає на розумову працездатність і підвищення якості пізнавальних психічних процесів [7].

Дитина дошкільного віку вирішує завдання (розумову, рухову), якщо присутній ігровий образ і ігровий сюжет [52]. У зв'язку з цим нами виділена рухово-дидактична гра як інтегрованого засобу розвитку дитини. Технологія рухово-дидактичної гри – це сукупність послідовних дій педагога, пов'язаних з організацією рухово-розумової активності дитини, створенням освітнього простору, простору взаємодії; спираються на вихідні методологічні позиції, орієнтованих на підвищення рівня фізичного та розумового розвитку дітей дошкільного віку, пов'язаного з розвитком пам'яті і уваги [45].

Методологічні позиції розробленої технології представлені лич-ностно-діяльнісних підходом і принципами активності, інтеграції, самостійності, варіативності, поступовості, принципом позитивної мотивації, співпраці, поєднання індивідуальних і групових форм.

Сукупність послідовних дій – діагностування, планування, організація послідовно застосовуваних ДДУ відповідно до конкретним рівнем інтеграції рухової і розумової діяльності [51].

Особистісно-діяльнісний підхід – це процес діяльності людини, спрямований на становлення його свідомості і особистості в цілому [22]. Даний підхід забезпечує погляд на єдність особистості і діяльності, яке проявляється в тому, що діяльність в її різноманітних формах впливає на зміни в структурі особистості. А особистість, в свою чергу, обирає адекватні види і форми діяльності, що відповідають потребам особистісного розвитку [46].

Сутність діяльнісного підходу в навчанні можна представити наступними положеннями: мета навчання – це формування способу дій, який формується тільки в процесі самої діяльності; механізмом навчання є не передача готових знань, а управління діяльністю [8].

Діяльнісний підхід пов'язаний з формуванням у дитини способу дій, в нашому дослідженні дій, пов'язаних з оптимізацією рухових і розумових зусиль, що вимагають активізації процесів пам'яті та уваги. Цей спосіб діяльності формується в процесі включення дитини в інтегративний освітній процес на основі взаємодії, співпраці та підтримки [50].

Діяльнісний підхід при реалізації технології інклюзивного навчання та виховання розкривається через систему принципів.

- принцип активності пов'язаний з визначенням ролі внутрішньої програми в актах життєдіяльності організму. Він стверджує діяльність як активний, цілеспрямований процес. Активність пов'язана з психічними процесами особистості, в першу чергу уваги, мислення, пам'яті, волі.

Активність проявляється не стільки в успішній адаптації особистості до існуючих реалій, скільки в їх перетворенні на основі суб'єктного досвіду. Активність характеризується не тільки виконанням дій за заданими зразками (способи виконання рухів, установлення правил, певні умови дій), але і характером їх застосування, варіативністю використання в відповідно до мінливих умов. Активність пов'язана з прагненням до самостійної організації гри, занять фізичною діяльністю [47]. Активність забезпечується внутрішнім прагненням дитини до досягнення поставленої ігрової задачі, спрямованістю на дотримання виділених умов реалізації рухової завдання, усвідомленістю виконання рухів;

- принцип інтеграції передбачає взаємозв'язок всіх компонентів освітнього процесу, всіх елементів системи, зв'язок між системами. Інтеграція як об'єднання в одне ціле декількох частин (Великий тлумачний словник української мови), як з'єднання, злиття, об'єднання (словник українських синонімів), результатом якого є досягнення єдності і цілісності, узгодженості всередині системи (соціологічний словник), визначає, з одного боку, необхідність відбору змісту і засобів на основі об'єднання напрямків освітньої діяльності дітей; з іншого, націленість на інтегративний результат педагогічного процесу, виражений в комплексних особистісних характеристиках. У нашому дослідженні передбачено застосування інтеграційних засобів, що забезпечують розвиток рухової і пізнавальної сфер особистості, що формується [49].

Принцип інтеграції передбачає і тісний контакт, інтеграцію освітньо-розвиваючого середовищ мікросоціуму і дошкільної освітньої організації. Мікросоціум (міста, сільської місцевості) характеризується можливістю отримання додаткової освіти в центрах розвитку, фізкультурно-оздоровчих установах, участю в громадських спортивно-фізкультурних заходах; фізичною активністю батьків;

- принцип варіативності передбачає певну позицію педагога, яка дозволяє вирішувати завдання, пов'язані з самореалізацією кожної дитини. Багато в чому це забезпечується дидактичними матеріалами, які надають можливість вибору, формами і видами ускладнюються завдань відповідно до особистісних переваг, застосовуваними технологіями. Ступінь варіативності визначається індивідуальним рівнем розвитку психічних процесів, рівнем розвитку рухових умінь кожної дитини, сформованість рухових якостей, планованими завданнями, специфікою проектування рухово-пізнавального простору. Варіативність застосовуваних рухово-дидактичних ігор визначається ступенем підтримки дитячого інтересу до пропонованих ігор. При цьому умови гри, розумові завдання, способи виконання рухів, самі рухи можуть варіюватися;

- принцип поступовості і послідовності передбачає послідовне ускладнення розумових завдань і дій, підвищення фізичного навантаження відповідно до вікових особливостей та індивідуальних можливостей дитини. Поступовість обґрунтовується особливостями запам'ятовування, розвитку довільності уваги. Поступовість обумовлена закріпленням засвоєного матеріалу, процесом поетапного формування розумових дій. Поступовість і послідовність запам'ятовування забезпечується внутрішньої емоційної включеністю дитини в рішення поставленої ігрової задачі, що дозволяє дитині утримувати інструкцію до кінця гри. Принцип поступовості пов'язаний з підбором ігор в освітньому процесі. Від простих завдань і нескладних рухових рухів – до більш складним, який потребує певної розумової діяльності і передбачає виконання рухів з певною швидкістю, точної координацією [48].

Принцип поступовості і послідовності розкривається і через характер інтеграції рухово-розумової діяльності. Адаптивно-підготовчий рівень інтеграції характеризується підготовкою роботи систем організму і передбачає виконання фізичних вправ з невисокою часткою інтенсивності і

вимагають незначних розумових зусиль. Послідовно-операційний рівень інтеграції визначається використанням таких рухово-дидактичних ігор, при яких спостерігається інтенсивний характер виконання дій в одній сфері, і малоактивний – в іншій особистісної сфері.

- принцип співпраці передбачає створення сприятливих умов для особистісного розвитку, самореалізації та саморуху у розвитку. Даний принцип пов'язаний з такою організацією життєдіяльності дітей, коли кожна дитина впевнений у підтримці з боку дорослого, допомоги з боку інших дітей; організацією позитивного емоційного клімату, атмосфери довіри, переважання емпатії в міжособистісних стосунках. Співпраця і підтримка необхідні для досягнення поставленої мети, особливо в командних іграх [12].

Реалізація технології рухово-дидактичної гри пов'язана з організацією простору взаємодії, під яким ми розуміємо умови для проведення гри; вид простору, що охоплює людину і довкілля в процесі їх взаємодії, результатом якого виступає приріст індивідуальної культури утворюється [9]. Педагогічний простір розглядається через такі поняття, як форма, система, середовище. При цьому можна виділити територіальний аспект, який можна розглядати в якості форми, що характеризується розміщенням матеріальних об'єктів; аспект цілісної спряженості елементів, під яким слід розуміти суб'єкти педагогічного процесу, середовищної аспект, що розкривається через взаємодію мікросередовищ, що забезпечують педагогічну взаємодію [10]. Важливо, щоб у дитини було і «простір рухливості». Безумовно, розміри групових кімнат дозволяють застосовувати гри малої фізичної активності в приміщенні, але навіть такі обмеження не є перешкодою для використання двигун-но-дидактичних ігор, наприклад, на координацію дій. При цьому важливо контролювати безпеку поведінки дітей. Ділянка дитячого садка дозволяє проводити ранкові пробіжки по периметру, організовувати туристичні зльоти, зірничі. Дані форми оздоровчо-патріотичної роботи викликають дитячий інтерес, стимулюють до виконання завдань, розвиваючи

швидкісні, силові здібності, точність виконання, що, з одного боку, визначається рівнем розвитку пізнавальних процесів і, з іншого, впливає на їх розвиток. Простір взаємодії розширюється організацією секцій, гуртків [18].

Простір взаємодії рухово-дидактичної гри – це середовище ігрового взаємодії дитини з самим собою, з іншими дітьми, дітей та вихователя при вирішенні розумової і рухової завдання, досягнення результату інтегрованої діяльності в процесі діалогу, прийняття спільного рішення, взаємодопомоги. Простір взаємодії передбачає самостійну діяльність дитини у виборі способу дії, в осмисленні поставленого завдання.

Інклюзивна освіта успішно реалізується при дотриманні наступних педагогічних умов:

- взаємодія з дітьми на принципах гуманізму;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, специфіки соціокультурного оточення;
- облік рівня розвитку дитини;
- готовність вихователя (дорослого) до проведення розвиваючої гри;
- створення комфортної предметно-розвиваючого середовища в дошкільній організації;
- створення ситуації успіху для кожної дитини [15].

Реалізація технології будується на діагностичній основі. Послідовність дій вихователя забезпечує розвиток інтересу дітей до вирішення розумово-рухових завдань, підтримує ініціативу дитини, його самостійність в ухваленні рішення і вибору способу дії. Все це в цілому допомагає дитині розвиватися, удосконалювати фізичні і розумові здібності.

Процес активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) слід розцінювати як динамічний процес поетапного теоретичного вивчення і практичного застосування знань за допомогою засобів ІКТ для залучення дітей старшого дошкільного віку в пізнавальну діяльність. Методика

застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку повинна надати науково обґрунтоване опис цього процесу, сприятиме набуттю високого рівня активізації пізнавальної діяльності за допомогою ІКТ. Вона відображає основні ідеї поліпшення і розвитку теорії та практики дошкільної освіти, її метою є виявлення ефективності застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку [1].

Запропонована модель відображає способи організації застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності та дозволяє науково обґрунтувати мету і зміст цього застосування; створити максимально ефективні форми роботи, прийоми, засоби, які приведуть до активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Основним блоком методики вважається цільової. Даний блок надає цілісність цілей і завдань навчання, розуміння дитиною важливості процесів отримання, застосування та оцінювання інформації. Конкретність вважається головною характеристикою цього блоку.

Так, під метою навчання будемо представляти сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для самоосвіти і ефективної реалізації пізнавальної діяльності; наявність інформаційних уявлень, а також потреб про інформаційну діяльність; прагнення до саморозвитку і самонавчання за допомогою ІКТ. Його опис вважається істотним моментом в проектуванні методики, тому що виступає в якості керуючої інстанції по відношенню до інших компонентів. Дана мета виходить із соціального і державного замовлення в системі дошкільної освіти з метою розвитку особистості, здатної адаптуватися до умов життєдіяльності в інформаційному суспільстві. У нашому випадку мета визначає змістовну та організаційну сторону нашої методики – активізація пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного

віку за допомогою ІКТ. Поставлена мета конкретизується і реалізується в завданнях. Найважливішим завданням є створення умов з допомогою ІКТ для стимулювання включеності дитини в пізнавальну діяльність [22].

Змістовний блок показаний сукупністю мотиваційного, емоційного, змістовного, предметно-практичного компонентів методики застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку. Мотиваційний компонент полягає в актуалізації і збереження пізнавального інтересу до будь-яких засобів інформації, спонука інтересу до прийняття захоплюючій для дітей інформації, зміцненні споконвічних пізнавальних потреб, сформованих на цікавості і пізнавального інтересу [2].

За допомогою ІКТ для активізації пізнавальної діяльності дітей розумно застосовувати такі шляхи і методи мотивації, які враховують включення завдань, що розрізняються новизною, захопливістю і своєрідністю ситуації. Це сприяє виникненню у дітей бажання відмовитися від зразка, розвитку вмінь працювати в умовах пошуку, прояву самостійності, формуванню пізнавального інтересу, кмітливості.

Мотиваційний компонент передбачає розвиток у дітей старшого дошкільного віку інтересу і мотиву до роботи з інформаційними технологіями, вивчення нових понять в області інформатизації; бажання до освоєння нових методів роботи з інформацією: більше досліджувати і робити висновки як по алгоритму, так і самостійно, викладати план роботи в конкретній навчальній ситуації; застосовувати засоби ІКТ і покращувати свої вміння в оволодінні теоретичними і практичними знаннями в області інформатизації; демонстрації результатів роботи з комп'ютером, інтерактивною дошкою; виховання стійких пізнавальних інтересів; формування пізнавальної потреби [23].

Емоційний компонент відображає інформацію за допомогою почуттів, які виражаються в мові, емоційних станах, жестах і проявляються в руховій

активності, а також настрої. Він виражається в активних або пасивних станах, що утворюються при роботі з комп'ютером, інтерактивними дошками, застосуванні різних паперових інформаційних джерел (журналів, книг, енциклопедій). Отже, емоції сприяють сприймати інформацію та відповідати на неї, а значить, надавати значний вплив на активну діяльність дитини. Емоційний компонент – це значний поштовх для розвитку пізнавальної активності дитини. Основною змістовного компонента є концепція, яка буде сприяти задоволенню основних потреб дітей (активності, пізнанні, спільної діяльності), а також розвивати навик їх пізнавальної діяльності. Змістовний компонент має на увазі сформованість інтелектуальних умінь, що відносяться до пошуку вирішення проблем, переробці даних, до реалізації самоорганізації процесу навчання і планування. На створення цього компонента спрямовані кошти активізації пізнавальної діяльності, орієнтовані на організацію, а також регулювання роботи дитини з пошуку, постановці і реалізації рішення проблем і пізнавальних завдань [3].

Предметно-практичний компонент сприяє розвитку практичних умінь дітей встановлювати цілі, завдання інформаційної діяльності; сприяє освоєнню початковими навичками роботи з комп'ютером (підготовка до роботи, запуск, зупинка, вміння користуватися клавіатурою), елементарними вміннями роботи на інтерактивних дошках. Крім того цей компонент пов'язаний з уміннями дитини отримувати відомості з різних джерел (електронних комунікацій, періодичної преси), представляти її в зрозумілому текстовому варіанті; визначати комунікативні зв'язки, а також здійснювати діалог з учасниками мовної дії. Всі перераховані компоненти доповнюють, збагачують один одного [51].

Представлені компоненти пізнавальної діяльності вимагають реалізації педагогічних умов для її формування у дітей. Такими можуть бути наступні умови: застосування розвиваючих і навчальних комп'ютерних ігор в процесі

навчання дітей старшого дошкільного віку; впровадження мультимедійних презентацій з навчальних модулів для підвищення мотивації дітей; використання інтерактивного устаткування для розвитку соціалізації, комунікативних навичок і пізнавального інтересу.

Організаційно-технологічний блок включає функції (розвивається, виховну, яка навчається), етапи методики застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку (вступний, основний, коригувальний), а також відображає форми, методи і засоби організації освітнього процесу та передбачає залучення дітей старшого дошкільного віку в пізнавальну діяльність засобами ІКТ [35].

Уточнимо змістовну сторону кожної функції. Розвиваюча функція містить особливу розвиваючу спрямованість, а також включає дітей в такі види діяльності, які формують у них рухову, волюву, інтелектуальну, мотиваційну, емоційну сфери, сенсорні сприйняття. Стосовно до нашого дослідження розвиваюча функція дозволяє створювати пізнавальну мотивацію, здатність використовувати прийоми мислення: зіставлення, узагальнення, схожість, перенесення знань у нову ситуацію; розвивати вміння застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для здійснення пошуку та подання будь-якої інформації, необхідної для виконання пізнавальних завдань; формувати наочно-образне і наочно-дієве мислення.

Застосовуючи ІКТ на занятті, розвиваємо у дітей самостійне мислення, увагу, пам'ять, уяву, спостережливість і мова. Діти вчаться застосовувати інформацію, обґрунтувати висновки, досліджувати отримані дані, підкреслюючи властивості і їх значення, використовуючи демонстрування даних в наочному вигляді (схеми, таблиці, діаграми). Збільшувати власні пізнання, узагальнюючи, порівнюючи і систематизуючи отримані відомості та наявні знання, оновлюючи поняття про причинно-наслідкові зв'язки. Також функція формує самостійність і пізнавальну активність на базі

організації осмисленого уявлення дитини про самооцінку і оцінку наявних знань і умінь, здатність складати план, а також реалізовувати дії по їх корекції; інформаційну картину світу на рівні уявлень і самостійну діяльність в інформаційному потоці [26].

Виховна функція розвиває у дітей трудові, моральні, етичні, естетичні уявлення, світогляд, переконання, погляди, способи належної поведінки і діяльності в суспільстві, систему ідеалів, взаємин, фізичну культуру. Функція формує вміння працювати в колективі, вміння публічних виступів. Дає можливість розвивати пізнавальну самостійність, уважність, інтерес до вивчення, загальну відповідальність, впевненість в своїх силах, дисциплінованість, готовність до взаємодопомоги, почуття естетичного задоволення від красиво зробленої роботи. Виховна функція за допомогою ІКТ показує зразки мистецтва, правильна поведінка, формує стійкі відносини та інформаційні ціннісні орієнтації. ІКТ виховує вольові якості дитини: самостійність, зібраність, посидючість, а також залучає його до співпереживання, збагачуючи тим самим його ставлення до навколишнього світу.

При правильній організації процес виховання демонструє гарний вплив на хід навчання, оскільки виховання організованості, дисциплінованості, громадської діяльності та інших властивостей формує умови для більш інтенсивного і ефективного навчання [33].

Навчальна функція полягає в розширенні кругозору особистості дитини, накопиченні знань, навчання умінням і навичкам самостійного пошуку інформації, її переробки, що є основою особистісного розвитку дітей і сприяє активізації пізнавальної діяльності. Формує інформаційну спрямованість особистості на основний розвиток елементів інформаційного особистісного досвіду. За допомогою ІКТ діти вивчають функції графічних редакторів, створювати самостійно прості художні образи; абетці, читання, математики, формують власні інформаційні об'єкти (повідомлення, невеликі

твори, графічні роботи), отримують навички клавіатурного листи, при роботі з інформацією вчаться застосовувати засоби інформаційних та комунікаційних технологій. Етапи організаційно-технологічного блоку описують універсальний характер розробленої методики [47].

Перший етап – вступний. В рамках даного етапу освітній процес полягає в знайомствах з основними поняттями в області інформатизації, виявленні значущості ІКТ в житті дітей старшого дошкільного віку, створення мотиву застосування засобів ІКТ в пізнавальній діяльності, методах роботи з інформацією, а також вступного інструктажу по роботі з ІКТ. Роль вихователя домінує в передачі теоретичних знань над практичною самостійною діяльністю дітей [4]. Цей етап відповідає за формування мотивів активного застосування інформаційно-комунікаційних технологій дітьми старшого дошкільного віку, а також за оволодіння теоретичними знаннями в області інформатизації. На вступному етапі застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності старшого дошкільного віку [5] виникає мотивація до вивчення ними в сфері інформатизації, виконання простих завдань по роботі з інформацією (аналіз, пошук, порівняння .), Знайомство із засобами ІКТ, які є в дошкільній організації, їх можливостями, демонстрація своїх теоретичних знань в області інформатизації.

Другий етап – основний. На цьому етапі здійснюється отримання умінь і навичок щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності старшого дошкільного віку. Від повного контролю з боку вихователя діти поступово переходять до самостійної роботи з частковою підтримкою з боку вихователя. Поступово вихователь стає лише консультантом в роботі дітей із засобами ІКТ. Даний етап відповідає за формування вільного користування методами і навичками роботи з даними і засобами ІКТ, отримання практичних умінь у сфері інформатизації, формування такої якості, як креативність. На цьому етапі

діти все більше показують самостійність при підборі форм і способів роботи з даними, засобами ІКТ реалізують практичну діяльність, показують вільне володіння знаннями в сфері інформатизації. До основних умінь відносимо: застосування ІКТ для самостійного пошуку, уявлення і переробки навчальної інформації, необхідної для виконання пізнавальних завдань; використання прийомів мислення: зіставлення, узагальнення, схожість, перенесення знань у нову ситуацію, акцентування уваги на основному; пошук рішення проблем; формування наочно-образного і наочно-дієвого мислення; вміння працювати в колективі, вміння публічних виступів; планування і самоорганізацію процесу навчання; визначення цілей, завдань інформаційної діяльності; роботу на інтерактивних дошках [14].

Третій етап – коригувальний. На цьому етапі діти демонструють розуміння набутих знань в області інформатизації, досягнутий рівень активізації пізнавальної діяльності засобами ІКТ, формують власне ставлення до тих чи інших засобів ІКТ і способам їх застосування, показують вміння працювати з інформацією. Цей етап здійснює вільну демонстрацію отриманих знань з області інформатизації; здатність синтезувати і інтегрувати інформацію; вміння і прийом роботи з інформацією засобами ІКТ; помічати відмінності в інформації, робити висновки із зібраних даних; самостійність використання ІКТ для своєї пізнавальної діяльності; здатність до рефлексії, порівняно, синтезу та аналізу, розкриття зв'язків, а також пошуку шляхів вирішення комплексних проблем, планування спільних дій. Діяльність вихователя мінімальна, як правило, тільки коригуюча, пов'язана з поданням дітьми завдань щодо застосування ІКТ в пізнавальної діяльності. Діяльність дітей зводиться до активної самостійної роботи засобами ІКТ в своїй пізнавальній діяльності [22].

Підсумковий прогнозований результат повинен проявлятися в єдності і взаємозв'язку трьох основних функцій: навчальної, що виховує і розвиваючої, що визначають єдину систему критеріїв і показників по оцінці

активізації пізнавальної діяльності дітей за допомогою ІКТ, яка характеризується певним рівнем готовності. Ефективність методики застосування активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку багато в чому залежить як від правильного визначення функцій, принципів і етапів, так і від способів їх досягнення – форм, методів, засобів, які мають позитивний вплив на активізацію пізнавальної діяльності дітей за допомогою ІКТ.

Критеріальною-рівневий блок об'єднує критерії перевірки рівня сформованості активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку за допомогою ІКТ, оцінний інструментарій (показники, рівні, діагностичні методи, методики, методи математичної статистики). Особливість спроектованої методики полягає в тому, що зміни в одному з блоків неодмінно викликають зміни в інших, а в кінцевому результаті – всього процесу застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку. Передбачуваним результатом є досягнення більш високого рівня активізації, який формується в процесі навчання.

Висновки за розділом III

У третьому розділі роботи описана організація психолого-педагогічних умов розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі в інклюзивній групі.

При аналізі експериментальної роботи та результатів дослідження, визначили, що згідно вивчення рівня розвитку пізнавального інтересу у дітей дошкільного віку та проведеним методикам, ми прийшли до висновку, що основним рівнем розвитку пізнавального інтересу у дітей шостого року життя є низький рівень. У дітей немає прагнення проникнути в причинно-наслідкові зв'язки явищ, немає інтересу до навколишнього світу, вони погано

формулюють свої думки, рідко вступають в діалог з дорослим. Діти не виявляють самостійність і ініціативність в своїх діях, спрямованих на пізнання предмета, у них не спостерігається позитивного емоційного ставлення до предмета або діяльності, дії дітей, спрямовані до пізнання предмета тільки за допомогою дорослого.

Під час розгляду програми формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі в інклюзивній групі, зроблено висновки, що застосовуючи ІКТ на занятті, розвиваємо у дітей самостійне мислення, увагу, пам'ять, уяву, спостережливість і мову. Діти вчаться застосовувати інформацію, обґрунтувати висновки, досліджувати отримані дані, підкреслюючи властивості і їх значення, використовуючи демонстрування даних в наочному вигляді (схеми, таблиці, діаграми). Збільшувати власні пізнання, узагальнюючи, порівнюючи і систематизуючи отримані відомості та наявні знання, оновлюючи поняття про причинно-наслідкові зв'язки.

ВИСНОВКИ

У першому розділі роботи мова йшла про теоретичні засади проблеми формування пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку.

При аналізі проблеми розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку, визначено, що в процесі задоволення пізнавального інтересу діти старшого дошкільного віку проявляють широку допитливість; спостерігають, експериментують, збирають різноманітні колекції; проявляють інтерес до пізнавальної літератури, до символічних мов, графічним схемам, намагаються самостійно користуватися ними. Пізнавальний інтерес потрібно підтримувати завжди і всюди: і вдома, і в стінах дошкільної освітньої організації. Адже якщо дитині буде цікаво, то він буде пізнавати світ і вчитися з радістю ентузіазмом і палаючими очима. Він

буде творчо вирішувати будь-які завдання і буде відчувати радість, гордість і задоволення від усвідомлення, що це він сам так може.

Під час психолого-педагогічної характеристики дітей старшого дошкільного віку, виділено, що ефективний розвиток пізнавальної сфери дошкільнят в ході ігрової діяльності, буде повністю реалізовано, якщо: відбір змісту знань при організації ігрової діяльності, буде здійснюватися відповідно до віку й індивідуальних особливостей дошкільників; комплекси ігор будуть використовуватися цілеспрямовано і систематично виконувати певні вимоги -освітніх завдань, програмні вимоги до знань, навички, вимоги стандарту; ігри будуть організовані з урахуванням освітніх (пізнавальних) і ігрових (розважальних) орієнтацій і базуватися на різних дидактичних матеріалах і способах їх застосування.

Описуючи психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку, зроблено висновки, що на даному рівні інформатизації суспільства застосування засобів ІКТ грає велику роль в пізнавальному розвитку дітей дошкільного віку. Розширення можливостей в оптимізації освітньо-виховного процесу дошкільної освітньої організації і зміна його значних сторін відкривають перед педагогічним працівником ряд інноваційних способів формування пізнавального інтересу дітей. Ігрова форма комп'ютерних програм, створених для дітей дошкільного віку, відповідає їх провідної діяльності і дозволяє досягти якісно нового рівня навчально-виховного процесу та підвищити ефективність проведених занять, тим самим благотворно впливаючи на формування пізнавального розвитку дошкільнят.

У другому розділі роботи було розглянуто експериментальне дослідження проблеми формування пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі в інклюзивній групі.

Під час аналізу особливостей навчально-ігрового середовища дітей старшого дошкільного віку в інклюзивній групі, виділено, що результати

дослідження показали, що готовність батьків в реалізації умов для розвитку пізнавального інтересу в домашніх умовах, сформована на низькому рівні, це свідчить про необхідності організації роботи по формуванню готовності батьків в реалізації умов для розвитку пізнавального інтересу в домашніх умовах. Отримані результати підтвердили актуальність проблеми дослідження та необхідність розробки формувального етапу дослідження

Описуючи принципи організації та проведення формувального експерименту, визначено, що умови розвиваючої предметно-просторового середовища установи для організації інклюзивної освіти включають створення безпечного, доступного, розвиваючого середовища для всіх категорій дітей з ООП з урахуванням принципів концепції та нормативів дошкільної освіти, що відбиває особливості і рівні розвитку дітей з ООП, тематику тижнів відповідно до календарно-тематичного плануванням, відображати суб'єктну позицію дитини при проектуванні даного розвиваючого середовища. Матеріально-технічні умови включають архітектурну доступність, оснащення корекційно-освітнього процесу технічними і спеціальними засобами під певну нозологічну групу дітей (наприклад, клавіатура для комп'ютера зі шрифтом Брайля).

У третьому розділі роботи описана організація психолого-педагогічних умов розвитку пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі в інклюзивній групі.

При аналізі експериментальної роботи та результатів дослідження, визначили, що згідно вивчення рівня розвитку пізнавального інтересу у дітей дошкільного віку та проведеним методикам, ми прийшли до висновку, що основним рівнем розвитку пізнавального інтересу у дітей шостого року життя є низький рівень. У дітей немає прагнення проникнути в причинно-наслідкові зв'язки явищ, немає інтересу до навколишнього світу, вони погано формулюють свої думки, рідко вступають в діалог з дорослим. Діти не виявляють самостійність і ініціативність в своїх діях, спрямованих на

пізнання предмета, у них не спостерігається позитивного емоційного ставлення до предмета або діяльності, дії дітей, спрямовані до пізнання предмета тільки за допомогою дорослого.

Під час розгляду програми формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі в інклюзивній групі, зроблено висновки, що застосовуючи ІКТ на занятті, розвиваємо у дітей самостійне мислення, увагу, пам'ять, уяву, спостережливість і мову. Діти вчаться застосовувати інформацію, обґрунтувати висновки, досліджувати отримані дані, підкреслюючи властивості і їх значення, використовуючи демонстрування даних в наочному вигляді (схеми, таблиці, діаграми). Збільшувати власні пізнання, узагальнюючи, порівнюючи і систематизуючи отримані відомості та наявні знання, оновлюючи поняття про причинно-наслідкові зв'язки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ І ЛІТЕРАТУРИ

1. Аббасова Л.І., Малярова Н.П., Психолого-педагогічні основи пізнавальних інтересів у дітей старшого дошкільного віку. URL: <https://psihologo-pedagogicheskie-osnovy-poznavatelnyh-interesov-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta/viewer> (дата звернення: 12.07.2020).
2. Абітов Г.Т. Роль пізнавального інтересу у формуванні основ інформаційної культури дітей старшого дошкільного віку. *Вісник державного педагогічного університету ім. І.П. Драгоманова*. 2013. № 161. С. 178-186.
3. Абрамова, І. В. Освіта дітей з обмеженими можливостями здоров'я: проблеми, пошуки, рішення. *Педагогічна освіта і наука*. 2012. № 11. С.15-18

4. Александрова В. Г., Богуславский М. В. Нові межі педагогічної реальності: аксиологія, духовність, гуманізм. Миколаїв: МДПУ, 2007. 311 с.
5. Альохіна, С. В. Принципи інклюзії в контексті змін освітньої практики. *Психологічна наука і освіта*. 2014. № 1. С.12-17
6. Ананьев, Б. Г. Пізнавальні потреби і інтерес: вчені записи Львівського державного університету. Львів, 2009. 126 с.
7. Андрєєва, А. К. До проблеми інклюзивного виховання і навчання в дитячому садку. *Дошкільне виховання*. 2012. № 6. С.10-18
8. Атанов Г.А. Діяльнісний підхід у навчанні. *Освітні технології і суспільство*. 2001. № 4 (4). С.48-55.
9. Афіногенова, Е. Особливий дитячий сад. *Культура здорового життя*. 2012. № 2. С.22-28
10. Багатий В., Ньюкалов В. Розвивати творче мислення (ТРВЗ у дитячому садку). *Дошкільне виховання*. 2004. №1. С. 17-19.
11. Балашова С. 2015. Формування здібностей у процесі контролю знань і умінь. *Початкова школа*. № 4. С.8-12.
12. Баранова Э. А. Діагностика пізнавального інтересу у молодших школярів і дошкільників. Ужгород: Речь. 2005. 128 с.
13. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципи психології розвитку. Моршин: Когіто-Центр, 2010. 350 с.
14. Безрукова В.С.. Основи моральної культури. Київ,2000. 937с.
15. Берлайн Д.Є. Допитливість і пошук інформації. *Питання психології*. 2006. №3. С. 54-60.
16. Бех І. Особистісно орієнтоване виховання. К.: Знання. 2007. 343 с.
17. Божович, Л. И. Проблеми формування особистості. Мукачево: Ин-т практ. психології; Мукачево: НПО «МОДЭК», 2005. 349 с.

18. Бондаренко А.В., Шинкарьов Н.А. Педагогічні умови розвитку допитливості у дітей старшого дошкільного віку. *Дошкільна освіта: досвід, проблеми, перспективи розвитку*. Чебоксари, 2015 г. С.38-40.
19. Бондаренко Е.В. Вплив рухової активностей на розвиток психомоторних и пізнавальних здібностей школярів. Автореферат ... кандидата психологічних наук, Суми, 2002.
20. Венгер Л.А. Розвиток пізнавальних здібностей в процесі дошкільного віку. Миргород, 2006. 170 с.
21. Венгер, А. Л. Психологічне консультування і діагностика: в 2 ч. Миколаїв: Генезис, 2001. 128 с.
22. Вершиніна Н. А. Педагогічна підтримка в роботі вихователя: прийоми педагогічної допомоги. *Виховання і навчання дітей молодшого віку*. 2018. № 7. С. 87-88.
23. Волосовец, Т. В. Інклюзивна практика в дошкільній освіті. Миргород: Мозаїка-Синтез, 2011.
24. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Зібр. твор.: В 6 т. Миргород: Педагогіка, 2003. Т. III. 366 с.
25. Газман О. С. Педагогіка свободи: шлях в гуманістичну цивілізацію ХХІ століття. *Класний керівник*. 2000. № 3. С. 6-33.
26. Ганчукова, Д. Р. Інклюзивна освіта: сутність, підходи та досвід реалізації. *Філософія освіти*. 2013. № 1. С.23-28
27. Годовикова Д.Б. Формування пізнавальної активності. *Дошкільне виховання*. 2006. №1. С.29-34.
28. Головкина А.А. Інтеграція рухової і пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку. Автореферат ... кандидата педагогічних наук. Ужгород, 2002.
29. Гонина О.О. Психологія дошкільного віку. Миколаїв: Юрайт, 2017. 465 с.

30. Гордєєва, І. Інклюзія: плюси і мінуси. *Здоров'я дошкільника*. 2014. № 2. С.10-15
31. Гордієнко С. Деякі методичні поради щодо активізації пізнавальної діяльності дітей. *Початкову освіту*. № 37: 2014. 24-29.
32. Горлова Н. А. Сучасні дошкільнята: які вони?. *Обруч: освіта, дитина, учень*. 2009. № 1. С. 3-6.
33. Гризик Т.И. Пізнавальний розвиток дітей 2-8 лет. Мир природи та мир людини. Методичний посібник, Миколаїв: Просвітництво, 2017. 205с.
34. Гусова, А.Д. Сучасний погляд на пізнавальний розвиток дітей 6-7 років. *Журнал проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2017. №55-10. С.16-23.
35. Дыбина, О.В., Рахманова Н.П., Щетинина В.В. Видатне поряд: досліди та експерименти для дошкільників. 2-е вид., випр. Моршин: Творчий центр "Сфера", 2019. 192 с.
36. Дьяченко О.М. Діти в школу збирайтесь. Посібник для педагогів й батьків. Миколаїв: Просвітництво, 2006. 192 с.
37. Ельконін Д. Б. Деякі підсумки вивчення психічного розвитку дітей дошкільного віку. *Психологічна наука*. К.: Академія педагогічних наук, 2000. С. 228-286.
38. Елюкова А. Є. Поняття «педагогічна підтримка»: сучасний дискурс. *Вісник державного педагогічного університету ім. І.П. Драгоманова*. 2014. № 171. С. 247-251.
39. Ермошкина А.А. Формування пізнавального інтересу у дітей дошкільного віку, жовтень, 2019 р., URL: <https://ermoshkina-dmdou4.edumsko.ru/articles/post/1930850> (дата звернення: 12.07.2020).
40. Жихарева Є.В. Психологічні особливості допитливості дівчаток і хлопчиків старшого дошкільного віку. *МНКО*. 2013. № 6. С. 174-176.
41. Запорожец А.В. Психологія дітей дошкільного віку. Миколаїв: Просвітництво, 2004. 351 с.

42. Запорожец А. В. Психологія дії. Миколаїв: Миколаєвський психолого-соціальний інститут; Миколаїв: МОДЕК, 2000. 731 с.
43. Запорожец Л.В. Виданні психологічні праці. 2 т. Моршин, 2006. 368 с.
44. Знаменщикова Н.В., Шинкарьов Н.А. Особливості прояву допитливості у дітей старшого дошкільного віку. *Гуманітарний журнал*. 2018. Т. 7. № 2 (23). С. 239-242.
45. Ильина А.В., Маковецкая Ю.Г. Развитие методичних компетенцій педагогів, працюючих с дітьми с особливими освітніми потребами, в системі додаткової професійної освіти. Моршин: Астрель. 2000. 250 с.
46. Исакова Н.В. Развитие пізнавальних процесів у старших дошкільників через експериментальну діяльність. Миргород: Дитинство-прес. 2015. 64 с.
47. Касицина Н. В., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Чотири тактики педагогіки підтримки: ефективні засоби взаємодії вчителя і учня. Миколаїв: Сфера, 2010. 158 с.
48. Кібальченко І. А. Взаємозв'язок суб'єктного, ментального і пізнавального досвіду у осіб з різною успішністю діяльності. *Психологічний журнал*. 2010. № 3. С. 17-21.
49. Комарова Т. С., Комарова І. І. Діти молодшого віку та інформаційні технології. *Педагогіка*. 2011. № 8. С. 59-68.
50. Комарова Т.С. Москвіна А.С., Третьяков А.Л. Роль інформаційно-комунікаційних технологій в пізнавальному розвитку дітей дошкільного віку. *Проблеми сучасної освіти*. № 1: 2019. 143-49.
51. Красильникова А. Е. «Пізнавальний інтерес як психолого-педагогічний феномен». URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-13.pdf> (дата звернення : 10.07.2020).

52. Крылова Н. Б. Культурологія освіти. Миргород, 2000. 75 с.
53. Куликова Т.А. Виховання пізнавальних інтересів і допитливості. *Вихователю про роботу з сім'єю*. М., 2009. С. 160-175.
54. Кушнерова Д.П. Теоретико-методична основа застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Світ науки, культури, освіти*. 2019. № 6. С. 136-138.
55. Лаврова Г.Н. Технології аналізу корекційно-розвиваючої роботи в дошкільному освітньому закладі компенсуючого виду і в групах для дітей з обмеженими можливостями здоров'я: навчально-методичний посібник. Ужгород, 2009
56. Лагутіна Ю. В. Розвиток пізнавальної самостійності дошкільників в сімейних групах (частина 1). *Дошкільне виховання*. 2019. № 6. С. 89-94.
57. Лагутіна Ю. В. Розвиток пізнавальної самостійності дошкільників в сімейних групах (частина 2). *Дошкільне виховання*. 2019. № 7. С. 84-89.
58. Лебедева В. П., Орлов В. А., Панов В. І. Практико-орієнтовані підходи до розвиваючого утворення. *Педагогіка*. 2006. № 5. С. 24-26.
59. Лексакова Н. В. Розвиваюче освітнє середовище в дитячому саду: особливості формування відповідно до вимог державного освітнього стандарту дошкільної освіти. *Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2019. Т. 19, вип. 2. С. 221-225.
60. Лєскова І.А. Педагогічний простір як простір можливостей реалізації суб'єктної активності студента в процесі навчання у вузі. *Фундаментальні дослідження*. 2014. № 11 9. С.2055-2060.
61. Лісіна М. І. Розвиток пізнавальної активності дітей в ході спілкування з дорослими і однолітками. *Питання психології*. 2002. № 4. С. 18-35.

62. Люблінська А. А. Виховання самостійності у дітей. *Дошкільне виховання*. 2002. № 2. С. 66-72.
63. Малофєєв, Н. Н. Інклюзивна освіта в контексті сучасної соціальної політики. *Виховання і навчання дітей з порушеннями розвитку*. 2009. № 6. С.12-17
64. Маркова Т. А. Основи дошкільної педагогіки. Миргород: Наука, 2010. 177 с.
65. Мілютіна А.А. Теоретико-методична основа формування медіакомпетенції молодших школярів на уроках російської мови. *Вісник Хмельницького державного університету*. 2014. № 5. С. 138-47.
66. Модель комплексного супроводу дітей з тяжкими множинними порушеннями розвитку, в тому числі з розладами аутистичного спектру: метод. пособін. Моршин, 2017.
67. Морозов, С. А. Про розвиток освіти учнів з розладами аутистичного спектру. *Виховання і навчання дітей з порушеннями розвитку*. 2017. № 6. С.101-109
68. Москвіна А. С., Радомська О. І., Юдушкіна О. В. Образотворче мистецтво і літературна медіаторчество в організації трудового виховання дітей дошкільного та шкільного віку. *Педагогіка мистецтва*. 2016. № 3. С. 66-73.
69. Мухина В. С. Вікова психологія. Феноменологія розвитку. Моршин: Академія, 2009. 640 с.
70. Нікітіна О.Ю., Химичева Д.П. Теоретичні аспекти проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій як засобу активізації пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Хмельницького державного педагогічного університету*. 2018. № 7. С. 126-137.

71. Осипова, Л.Б. Психолого-педагогічне (тифлопедагогічне) обстеження дошкільників з порушеннями зору: Методичний посібн. Ужгород, 2005.
72. Пеньковська Г. А., Сідіна Т. А., Тараканова А. А. Роль інформаційно-комунікаційних технологій як інноваційного аспекту в реалізації дошкільної освіти. *Педагогіка. Філологія. Філософія*. 2014. № 1. С. 26-31.
73. Пономарев Р.Е. Освітній простір. Миргород: МАКС Пресс, 2014.
74. Рамонова К.М. Особливості й шляхи розвитку обізнаності у дітей дошкільного віку. Суми: 2007. 187 с.
75. Рубинштейн, С. Л. Основи загальної психології. Суми: Наука, 2008. 705 с.
76. Соколовська І.М., Ківилёва А.А. До визначення сутності поняття «пізнавальний інтерес» в педагогіці. *Педагогічні читання*. 2015. №XIX. URL: <https://cyberlenmka.ru/article/n/k-opredeleniyu-suschnosti-ponyatiya-roznavatelnyu-interes-v-pedagogike> (дата звернення: 29.02.2020).
77. Танхаева Е. Р. Розвиток допитливості у дітей старшого дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2017. №3. С. 596-599.
78. Третьяков А. Л. Сучасна дитина в дошкільній освіті: особливості розвитку і інтеграції в суспільстві знань. *Дитина в освіті: тематич. зб. матеріалів наук.-практ. конф.* 2017 р., 2017. С. 103-106.
79. Улькина Т.В. Особливості змісту пізнавальних здібностей. Моршин: Вись. 2012. 179 с
80. Фадина Г.В. Діагностика і корекція затримки психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку: навч.-методичн. посіб. Вінниця: «Николаєв», 2004. 68 с.
81. Фельдштейн Д. І. Змінюється дитина в світі, що змінюється: психолого-педагогічні проблеми нової школи. *Національний психологічний журнал*. 2010. № 2 (4). С. 6-11.

82. Филатова, И. А. Психолого-педагогічний супровід дітей з тяжкими множинними порушеннями розвитку: навч.-метод. посібн. Ужгород, 2018.
83. Хаснутдінова С. Р. Пошук активних форм взаємодії дитячого саду з батьками. *Вихователь ДНЗ*. 2011. № 11. С. 82-97.
84. Шимшек, О. П. Педагогічний супровід розвитку пізнавального інтересу у дошкільнят. *Молодий вчений*. 2016. № 9.3 (113.3). С. 37-39. URL: <https://moluch.ru/archive/113/29613/> (дата звернення: 12.07.2020).
85. Шинкарьов Н. А. Розвиток пізнавального інтересу у дітей старшого дошкільного віку в процесі дидактичної гри. *Проблеми і перспективи розвитку освіти: матеріали V міжнар. наук. конф.* Харків: Меркурій, 2014. С. 102-104.
86. Щербакова Т. А. Зміст та забезпечення інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку в процесі фізичного виховання. Автореферат ... дисертації кандидата педагогічних наук. Суми, 2011.
87. Щукина Г. Проблема пізнавального інтересу в педагогіці. Моршин: Книга. 2011. 435 с.
88. Щукіна Г.І. Активізація пізнавальної діяльності учнів в навч. процесі. Навч. посіб. Миргород: Просвещение, 2009. 160 с.
89. Щукіна Г.І. Спадщина Ельконина Д. Б. Обрані психологічні праці. Моршин, 2012. 560 с.
90. Ямалдинова З. Н. Використання інформаційних й комунікаційних технологій в навчальному процесі. Миргород, 2012. 439 с.
91. Ясвін В. А. Освітнє середовище: від моделювання до проектування. Миколаїв, 2001. 365 с.
92. Cotman C. & Berchtold N. Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trends Neuroscience*. 2002. № 25. С. 295-301.

93. Gomez-Pinilla F., Vaynman S. & Ying Z. Brain-derived neurotrophic factor functions as a metabotrophin to mediate the effects of exercise on cognition. *European Journal of Neuroscience*. 2008. № 281. C. 2278-2287.

94. Jeon Y. & Ha C The effect of exercise intensity on brain derived neurotrophic factor and memory in adolescents. *Environmental Health and Preventive Medicine*. 2017. № 22 (1). C. 27-32.

95. Yamada K. & Nabeshima T. Brain-Derived Neurotrophic Factor. TrkB Signaling in Memory Processes. *Journal of Pharmacological Sciences*. 2003. № 91 (4). C. 267-270.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Казка» (Н. Ганошенко, В. Юркевич)

Мета. Виявити ступінь вираженості допитливості у дошкільників.

Хід обстеження. Після закінчення першого обстеження дитині як би в нагороду пропонується послухати казку, але потрібно вибрати одну з чотирьох: про сливу, яблуко, грушу і манго (останній об'єкт повинен бути не знайомий дитині). Дитину запитують, яку казку він хоче послухати.

Обробка даних. Фіксується, вибирає дитина казку про манго або хоча б запитує у дорослого, що це таке, нехай навіть і бажаючи послухати казку про знайомий об'єкт. Передбачається, що інтерес до казки з незнайомим об'єктом вказує на більш виражену ступінь допитливості.

Методика «Бесіда» (М. Марусінец)

Мета. Виявлення у дитини наявності пізнавальної мотивації, спрямованості його інтересів.

Хід проведення. Дитині задається наступний перелік питань (попередньо заучуються напам'ять).

В які ігри любиш грати? Чому?

У що частіше граєш? Чому?

Чи є улюблена іграшка?

В які ігри ти з нею граєш?

Чим любиш займатися вдома? А в дитячому садку?

Яке зайняття подобатися? Чому?

Чи любиш ти розглядати (читати) книги?

Чи є вдома тварини? Які?

Доглядаєш ти за ними?

Обробка даних. Наявність пізнавального інтересу оцінюється за змістом відповідей на питання 5, 6, 7, 9.

Проективна методика «Древо бажань» (В. Юркевич)

Мета. Вивчення пізнавальної активності дітей.

Хід обстеження. Використовуються словесні ситуації, на кожному відводиться певна кількість часу. Відповіді дітей фіксуються в протоколі. Креативні ситуації - 2, 3, 4, 5.

Обробка даних. З відповідей вибираються відповіді пізнавального характеру (відповіді «споживчого» змісту - мати іграшки, проводити дозвілля без пізнавальних цілей). Рівень пізнавальної потреби:

високий - 9 відповідей і вище;

середній - від 3 до 8 відповідей;

низький - 2 і менше відповідей.

Якісний аналіз. Всі судження носять пізнавальний характер, але розрізняються різним рівнем складності:

- високий рівень - прагнення проникнути в причинно-наслідкові зв'язки явищ, чітко проявляється дослідницький інтерес до світу;
- середній рівень - потреба в знаннях є, але привертає тільки конкретна інформація, причому досить поверхнева;
- низький рівень - дитина задовольняється односложною інформацією, наприклад, його цікавить реальність почутої колись казки, легенди.

Протокол вивчення пізнавальної активності дітей

(За проективної методикою «Дерево бажань», І.С. Юркевич)

П.І. дитини _____

Група _____ Дата _____ обстеження _____

вихователь _____

Обстеження _____ проводила _____ педагог-психолог _____

1. Чарівник може виконати 5 твоїх бажань. Щоб ти у нього попросив? - 6 хв.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

2. Мудрець може відповісти на будь-які твої питання. Про що б ти запитав у нього? (Реєструються перші 5 відповідей) - 6 хв.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

3. Килим-літак в одну мить доставить тебе куди ти захочеш. Куди б ти хотів злітати? (Реєструються перші 5 відповідей) - 6 хв.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

4. Чудо-машина вмiє все на свiтi: шити, пекти пироги, мити посуд, робити будь-якi iграшки. Що повинна зробити чудо-машина по твоєму наказом? - 5 хв.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

5. Головна книга краiни Вообразiлiї. У нiй будь-якi iсторiї про все на свiтi. Про що б ти хотiв дiзнатися з цiєї книги? - 5 хв.

- _____
- _____
- _____

6. Ти опинився разом з мамою в такому мiсцi, де все дозволяється. Ти можеш робити все, що твоїй душi завгодно. Придумай, що б ти в такому випадку робив? (Реєструються першi 5 вiдповiдей) - 4 хв.

- _____
- _____
- _____

Висновок:
