

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Педагогічний факультет
Кафедра теорії та методик дошкільної освіти

Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

**з теми: ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІГРОВИХ ПЛАТФОРМ У
ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ**

Виконав: здобувач вищої освіти
освітньо-професійної
програми Дошкільна освіта
Спеціальності 012 Дошкільна освіта
денної форми здобуття вищої освіти
ЧИСТЯКОВ Євген Дмитрович

Керівник:
ГАЛАМАНЖУК Леся Людвігівна,
доктор педагогічних наук, професор

Рецензент:
КРИВОШЕЯ Тетяна Михайлівна
Кандидат педагогічних наук, доцент,
Завідувач кафедри дошкільної освіти
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського

Кам'янець-Подільський, 2025 р.

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| ВСТУП..... | 3 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІГРОВИХ ПЛАТФОРМ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ..... | 10 |
| 1.1. Сучасні підходи до організації ігрової діяльності в закладах дошкільної освіти..... | 10 |
| 1.2. Поняття, класифікація та дидактичний потенціал ігрових цифрових платформ..... | 21 |
| РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІГРОВИХ ПЛАТФОРМ У ДОШКІЛЬНУ ОСВІТУ..... | 38 |
| 2.1. Педагогічні умови використання ігрових платформ у ЗДО..... | 38 |
| 2.2. Дослідження рівня сформованості «Я-концепції» дошкільника | 43 |
| РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІГРОВИХ ПЛАТФОРМ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ..... | 52 |
| 3.1. Організація та методика дослідно-експериментальної роботи..... | 52 |
| 3.2. Аналіз результатів та оцінювання ефективності використання ігрових платформ..... | 57 |
| ВИСНОВКИ..... | 61 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 63 |

ВСТУП

Актуальність проблеми.

Дошкільний вік – важливий період розвитку дитини, оскільки саме на цьому етапі відбувається первинна соціалізація та закладаються основи особистості. Найбільш зрозумілою й органічною формою організації життєдіяльності для дошкільника є гра, у якій дитина легко орієнтується та виявляє себе [1]. Саме тому впровадження ігрових технологій у діяльність закладу дошкільної освіти виступає актуальним напрямом реалізації освітніх цілей .

Ігрові технології – це способи й прийоми, за допомогою яких педагог організовує життєдіяльність дошкільників. Їх реалізація – це послідовний, багатогранний процес, що включає декілька етапів: добір, розробку, підготовку ігор, безпосереднє проведення, залучення кожної дитини до гри, підбиття підсумків. Основою впровадження ігрових технологій є положення про те, що використані прийоми повинні створювати умови для спільної ігрової діяльності та стимулювати дитину до активної участі; при цьому гра має загальний зміст, сюжет і персонажів .

Метою ігрової технології є створення мотиваційної бази для розвитку навичок і вмінь дитини відповідно до її рівня розвитку. Мета статті полягає в аналізі особливостей реалізації ігрових технологій у закладі дошкільної освіти.

Методи дослідження

У дослідженні використано взаємодоповнювальні методи: теоретичні (систематизація досвіду, порівняльно-зіставний аналіз); емпіричні (вивчення результатів діяльності).

Результати дослідження та їх обговорення

Серед дослідників, що займалися вивченням проблем розвитку ігрової діяльності дітей, варто виділити Л. С. Виготського, А. М. Леонтьєва, Д. Б.Ельконіна, Н. А. Короткову. Усі науковці погоджуються, що ігрові технології необхідно впроваджувати з раннього віку для формування довіри

дитини та збереження емоційного контакту. Важливою особливістю є поступове включення ігрових елементів у всі види діяльності. Для дітей з трьох років можливі ігри на сприйняття та змагальні елементи.

Ігрові технології застосовуються у двох основних напрямках: як форма діяльності для дитини та як засіб її виховання й становлення дитячого колективу [6, с. 72]. Педагог формує у дітей здатність до рольової поведінки.

Гра є для дитини інструментом, що навчає виокремлювати ознаки предметів, порівнювати та узагальнювати їх [7]. Ігри розвивають швидкість реакції, кмітливість [8], сприяють формуванню спостережливості, уважності, ініціативності, самостійності, впевненості [9]. У процесі гри дитина опановує математичні прийоми (додавання, віднімання, множення, поділ), вирішує логічні задачі відповідно до віку [10]. Реалізація ігрових технологій спрямована також на розвиток уваги, пам'яті, мовлення, творчих здібностей, критичного мислення, уміння розв'язувати завдання нестандартними способами.

Реалізація ігрових технологій здійснюється відповідно до вимог Федерального державного освітнього стандарту дошкільної освіти.

Серед функцій гри вирізняють: комунікативну (оволодіння навичками спілкування); ігротерапевтичну (подолання труднощів, що виникають у реальному житті); діагностичну (виявлення можливих відхилень у розвитку); функцію соціалізації (включення дитини у взаємини з однолітками, вихователями, іншими учасниками освітнього процесу). У грі дитина знайомиться з нормами поведінки, межами інших дітей, вчиться будувати взаємодію.

Грі притаманні такі риси: свобода дій (дитина сама приймає рішення щодо участі в діяльності), творчий характер (дитина може вносити власні ідеї, які не відкидаються педагогом чи однолітками), позитивний емоційний фон (вихователь створює атмосферу взаємоприйняття, навіть у разі змагальності), дотримання правил (дитина повинна знати, що у грі діють правила, за порушення яких можливі відповідні наслідки).

Педагог занурює дітей в умовно створену ситуацію, у якій вирішуються різні завдання – психологічні, пізнавальні [11]. Серед способів побудови гри вирізняють:

- імітацію реальних дій із предметами (для раннього й молодшого дошкільного віку) [12];
- рольову гру (імітація дій, характерних для певного персонажа) – для середнього віку;
- побудову сюжету (дитина самостійно або за участю вихователя вибудовує сюжет як цілісну подію) – для старших дошкільників.

Основною відмінністю педагогічної гри від звичайної є наявність чітко поставленої мети. Творча гра розвивається відповідно до закономірностей кожного віку. Поступове ускладнення ігрової діяльності дає змогу пройти шлях від предметно-ігрових до мовленнєвих, уявних дій.

Через предметно-ігрове середовище дорослий впливає на розвиток самостійності дитини, її засвоєння ігрового досвіду та загального рівня розвитку. Сучасні вимоги до ігрового середовища передбачають:

- предметну насиченість (наявність відповідного обладнання);
- трансформованість (можливість змін простору);
- полифункціональність (використання матеріалів із вільною функціональністю, наприклад, природних);
- доступність (матеріали вільно доступні дітям);
- безпеку (надійність предметів для використання дітьми).

У грі діти засвоюють матеріал швидше та ефективніше. Наприклад, гра «Важливі номери» для дітей підготовчої групи: діти діляться на дві команди по п'ятеро, добігають до іграшкового телефону, набирають «101» та повідомляють про пожежу, називають своє ім'я, прізвище та адресу. Далі – другий раунд: виклик поліції («102») і швидкої допомоги («103»).

Педагог таким чином організовує предметно-просторове середовище, мотивує й активізує позицію дитини. Ігри проводяться з предметами або без них, у приміщенні чи на відкритому повітрі. Кожна гра розвиває ігровий

досвід: спочатку — зміст, потім — дії, далі — взаємодію з партнерами, формування самостійності та творчої позиції.

Особливості добору гри залежать від конкретного виховного завдання і потреб дітей. Педагог пропонує гру, створює ігрову проблему, пояснює завдання і правила. Ігрове обладнання відповідає змісту. Важливо, що дитина не змушується грати, а включається добровільно. Наприкінці гри вихователь заохочує дітей за активність і повідомляє про досягнення групи.

Отже, на підставі викладеного можна зробити висновок, що впровадження ігрових технологій у виховний процес орієнтоване на підготовку дитини до школи. Через гру дитина засвоює нові знання, закріплює вже знайомі дії. Реалізація ігрових технологій у дошкільному закладі дозволяє дитині розширити спектр власних умінь, навчитися взаємодіяти в колективі та вирішувати завдання відповідно до вікових можливостей.

Ігрові технології ґрунтуються насамперед на принципі активності дитини, її мотивації та залученості до ігрового процесу, сприяють всебічному розвитку, навчанню та вихованню. Застосування ігрових технологій дозволяє розвивати у дитини почуття, фантазію, працелюбність та низку інших особистісних якостей. Використання ігор у виховному процесі стимулює розвиток кількох сфер особистості дитини: мотиваційної, інтелектуальної, емоційно-вольової, комунікативної та моральної.

Зважаючи на актуальність проблеми, була обрана тема: **«Використання сучасних ігрових платформ у дошкільній освіті».**

Об'єкт дослідження: розвиток самосвідомості дошкільника.

Предмет дослідження: розвиток самосвідомості дитини дошкільного віку на засадах інтеграційних технологій.

Мета дослідження полягає у вивченні та теоретичному обґрунтуванні ефективних методів та прийомів розвитку самосвідомості дошкільників на засадах інтеграційних технологій.

Відповідно до мети були визначені такі **завдання:**

- аналіз різноманітної наукової літератури з проблеми дослідження;
- проаналізувати наукові підходи до проблеми розвитку самосвідомості і самооцінки дошкільника;
- охарактеризувати вікові особливості розвитку самосвідомості у дітей дошкільного віку;
- теоретично обґрунтувати ефективні методи та прийоми розвитку самосвідомості дітей дошкільного віку на засадах інтеграційних технологій;
- провести власне експериментальне дослідження з метою вивчення наявного рівня розвитку самосвідомості і самооцінки у дітей дошкільного віку;
- підвести підсумки дослідження.

Теоретичну основу дослідження становлять досягнення сучасної психолого-педагогічної науки: ідеї про соціально-історичну природу психіки та «Я-концепції», про значення спілкування в розвитку особистості (Р.Бернс, Л.С.Виготський, У.Джеймс, М.І.Лісіна, С.Л.Рубінштейн); ідеї використання особистісно-орієнтованих гуманістичних ідей у навчанні і розвитку дитини (К.Роджерс, А.Хаузен, І.С.Якіманська та ін.); положення про розвиток психіки дитини в діяльності.

Для розв'язання поставлених мети і завдань застосовувався комплекс теоретичних та емпіричних **методів дослідження:**

- *теоретичні:* вивчення та аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, що забезпечило розгляд загальних теоретичних питань з проблеми дослідження; вивчення, аналіз і узагальнення педагогічного досвіду, порівняння, систематизація, моделювання змісту, організаційних форм і методів навчання; зіставлення та узагальнення отриманих результатів дослідження з метою обґрунтування сутності досліджуваного явища та визначення оптимальних педагогічних умов для розвитку самосвідомості дошкільників на засадах інтеграційних технологій;

- *емпіричні*: діагностичні (усне опитування, бесіда, інтерв'ювання);
обсерваційні (спостереження), що уможливило вивчення стану і динаміки
сформованості зазначеної якості у дітей; праксиметричні (аналіз
педагогічного досвіду та результатів діяльності), за допомогою яких
упорядковано та систематизовано дослідницькі матеріали.

База дослідження: дослідно-експериментальна робота здійснювалася на
базі ЗДО № 38 м. Чернівці. В дослідженні брали участь 43 старших
дошкільника (з них 21 контрольної групи, 22 експериментальної групи).

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІГРОВИХ ПЛАТФОРМ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

1.1. Сучасні підходи до організації ігрової діяльності в закладах дошкільної освіти

Фрідріх Фребель, Марія Монтесорі та Лев Виготський особливо підкресливали важливість активних ігор. У житті маленьких дітей гра та навчання нерозривно пов'язані між собою. Офіційні освітні програми, зосереджені на передаванні знань, ставлять педагога в центр освітнього процесу. Натомість «ігрові освітні програми» зосереджують увагу саме на дитині, і саме це більше сприяє її розвитку.

Навчальний потенціал гри неодноразово підтверджувався численними дослідженнями дитячого розвитку. Зокрема, сучасні нейропсихологічні дослідження доводять глибокий зв'язок між грою і навчанням у дошкільному віці. Гра поєднує позитивні емоції, рухову активність і сенсорне сприйняття. Вона має значний вплив на процеси пізнання. Водночас ігрові навчальні підходи не позбавлені недоліків. Наприклад, Брайан Саттон-Сміт застерігав, що надмірна віра в педагогічну користь гри призвела до того, що дорослі почали забувати про самих дітей, які в цю гру грають. Для дитини гра – це, насамперед, «радість, вулиця, друзі, свобода». Водночас вихователі іноді занадто педантично намагаються перетворити дитячу гру на засіб досягнення навчальних результатів, чим часто руйнують її природну суть.

У цій статті авторка прагне розглянути гру як очима дітей, так і з точки зору вихователів. Вона виходить з того, що гра і радість – це ресурси, що дозволяють і дітям, і дорослим отримувати задоволення від спільного творчого процесу. Ігровий підхід здатен убезпечити дитину від надмірного психологічного навантаження, яке можуть спричинити суворі правила та дисципліна.

У книзі «Homo Ludens» (лат. «Людина, що грається») голландський історик Йоган Хейзинга проаналізував природу гри в різних культурах. Його концепція й досі впливає на сучасне розуміння цього феномена. За його

словами, будь-яка гра є передусім актом вільної волі. І діти, і тварини грають тому, що це приносить їм задоволення. У цьому полягає свобода гри.

Хейзинга наводить приклад двох цуценят, які граються разом: вони не завдають шкоди одне одному, удають агресію, та очевидно отримують від цього справжню насолоду. Те саме стосується і людей: вони грають не заради користі, а заради емоційного підйому, напруги, розрядки, ризику, здивування, рівноваги.

Діти не граються, щоб тренувати моторику – вони стрибають просто тому, що це весело.

Світ гри: ритм, повторення, ролі й правила

Гра передбачає активну взаємодію з соціальним і фізичним оточенням. Діти граються з друзями, дорослими, предметами. Під час гри вони створюють умовну реальність – ігровий світ, що відрізняється від буденного.

У цьому світі діти й дорослі розробляють власні правила, ролі, ритми. Аналіз спілкування між немовлям і дорослим показує, як формується цей спільний ігровий простір: через зоровий контакт, імітацію рухів, повторення звуків і жестів, варіації й імпровізації. Основна мета – емоційний зв'язок. Таке спілкування має ритмічну структуру, подібну до музики чи танцю.

Із раннього віку дитина разом із сім'єю залучається до рухливих ігор, співу, танців. Їхні голосові, мімічні, тілесні дії мають ритмічність, узгодженість і певну структуру.

Науковці, зокрема Деніел Штерн, акцентують увагу на «соціодраматичних епізодах» – моментах, коли дорослий і дитина створюють спільний емоційний наратив. Саме в процесі такої гри, за Тревартеном, вони спільно конструюють нові сенси.

Багато активних ігор мають ритмічну й повторювану природу. Наприклад, коли немовля кидає предмет і чекає, що дорослий його підніме, щоби повторити дію. Через таку гру дитина досліджує світ: експериментує, імітує, повторює дії, змінює їх, спостерігає за результатами. Жан Піаже вважав це основою пізнання в ранньому віці.

Маленькі діти грають у такі ігри, правила й структура яких є простими, гнучкими та легко змінюються в процесі самої гри. Часто ігри дітей раннього віку мають вигляд ланцюжків повторюваних дій. Наприклад, дворічна дитина, що сидить на дивані та стукає ногами по підлозі, може залучити до цієї активності трьох-чотирьох своїх однолітків (Løkken, 2000).

Ці повторювані рухи можуть поступово трансформуватися в більш усвідомлену послідовність дій. Так, завершення прийому їжі за столом може включати ритуал співу, плескання в долоні, а потім – тупотіння ногами. Яскравим прикладом є численні варіанти гри «ку-ку», у яку з радістю грають діти з дорослими в усьому світі. Повторюючи та варіюючи певні рухи, діти разом з дорослими чи однолітками створюють власну ігрову реальність — своєрідне «магічне коло».

Ігрова діяльність не є прямим відображенням повсякденного чи реального життя. Учасники гри створюють уявний простір, який існує поза межами рутинної реальності. Проте це не означає, що гра не пов'язана із серйозними подіями, які справляють враження на дитину. У сюжетно-рольових іграх діти часто відтворюють життєві ситуації, які їх глибоко вразили. Наприклад, після відвідування лікарні дитина може грати в «лікаря». Гра «доньки-матері» дозволяє переживати базові поняття любові, турботи, залежності та авторитету. Таким чином, ігри стають інструментом освоєння реальності, де діти з об'єктів обставин стають суб'єктами переживання.

Ігрова діяльність дозволяє дитині символічно «перемогти» ситуації, які здавались невідворотними. Вона надає досвід свободи та психологічної автономії. Саме руйнування звичних правил повсякденності й створює глибинну сутність гри. На думку Родрігеса (Rodriguez, 2006), це і є ключ до розуміння природи гри. Якщо логіка прагне встановити однозначність і правильність, то гра, навпаки, — модулює досвід і дозволяє вільно інтерпретувати події. У грі ми на деякий час звільняємось від обмежень реальності — саме це забезпечує її привабливість. Гра є синонімом свободи.

Діти, наприклад, бігають довкола столу з криками та сміхом, не звертаючи уваги на можливі падіння чи удари — адже в цьому віці ще не сформоване повністю відчуття рівноваги. Трирічна дитина може грати роль пацієнта, не відчуваючи страху перед лікарем. А слухаючи історію про ведмедика, що загубив маму, діти сприймають її без тривоги — емоційна безпека гри нейтралізує страх.

Згідно з уявленнями еволюційної психології та нейронауки, гра сприяє пізнанню навколишнього середовища, формуванню поведінкових моделей і навичок адаптації. Висловив припущення, що ігрова діяльність — це еволюційно зумовлений механізм, який дозволяє молодим особинам пристосовуватись до непередбачуваних змін у середовищі. Під час гри дитина навчається реагувати на нові обставини, розвиваючи гнучкість мислення.

Нейропсихологічні дослідження показують, що ділянка мозку, яка стимулює гру, є однією з найдавніших еволюційно — подібно до зон, відповідальних за страх чи сексуальну поведінку. Гра — це первинна функція, що програмує розвиток складніших психічних структур. Більшість вищих відділів мозку формується саме завдяки практичному досвіду.

Ігри відіграють особливу роль у розвитку фронтальних кортикальних мереж, які дозволяють нам краще оцінювати різноманітні соціальні ситуації й виробляти відповідні соціальні стратегії. Ігри в ранньому віці суттєво відрізняються від форм поведінки й мислення дорослих. Чим складніше соціальне життя особи, тим більший її обсяг, активніше період дозрівання і, відповідно, триваліший період, протягом якого вона не обтяжена обов'язками дорослого життя та може гратися. У цьому контексті важливо зазначити, що дослідження Панкsepпа, присвячені синдрому дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ), виявили, що гра в дитинстві, зокрема гру з іншими, сприяє розвитку саморегуляції. Тварини, що грають у дитячому віці, демонструють менш агресивну поведінку в майбутньому, на відміну від тих, хто такої можливості не мав. Інші академічні дослідження, присвячені малим

дітям, підтверджують, що гра розвиває самоконтроль та навички соціальної взаємодії. Зокрема, доведено, що симптоми гіперактивності й неухважності суттєво впливають на здатність пригнічувати імпульси; засобом протидії цим симптомам у хлопчиків виступають щоденні активні ігри.

Гра й повсякденне життя в ранньому дитинстві

Дослідження ігрової діяльності маленьких дітей приділяють особливу увагу поняттю «чистої гри» – тобто діяльності, у якій дитина бере участь спонтанно, отримуючи радість і задоволення: рухи малюка руками й ногами, просте спілкування з батьками й педагогами, біг та катання з гірок, дослідження піску або ігри з іграшками. Саме таке різноманітне ігрове середовище вважається ключовим чинником розвитку малюків.

Утім, ігри маленьких дітей не обмежуються лише ігровим світом. Від самого народження вони стикаються з тим, що Гейзінга назвав «щоденними потребами й обов'язками». Дитина змушена перебувати під наглядом: її треба годувати, напувати, переодягати й укладати спати. Проте й самі діти не сприймають догляд лише як обов'язок – вони охоче допомагають дорослим у справах по дому, взаємодіють із іншими дітьми, граючись або допомагаючи з прибиранням, готуванням їжі чи іншими хатніми справами. Вони проводять значну частину часу поряд з батьками або вихователями, адаптуючись до їхніх потреб. Так само й дорослі адаптуються до дітей, до їхнього середовища й вимог. Вони передають необхідну інформацію, діляться з дітьми та навчають. Дитина з раннього віку починає адаптуватися до культурних ритмів прийому їжі, сну, мови, звичок і навіть звуків. Саме тому прагнення дитини розуміти норми та правила зумовлює її соціальну адаптацію. У цьому процесі важливу роль відіграють не тільки «чисті» ігри, а й повсякденна діяльність, у якій дитина взаємодіє з дорослими.

Маленькі діти не сприймають межі між грою, вихованням і побутом як чітко окреслені. Наприклад, купання або зміна одягу можуть слугувати підставою для привернення уваги до дорослого через звуки або дотики (Shin, 2010). Діти двох-трьох років активно грають під час прогулянок: їх захоплює

все – від піску до гудзика на куртці. Вони можуть годинами розглядати пальці, занурювати руки в кашу, лізти в борошно, відчувати текстуру, наче повертаючись до первісного досвіду. Такі дії зовні здаються хаотичними, але насправді – це відкриття світу через тілесність. Водночас дорослі можуть сприймати таку діяльність як неслухняність або брак дисципліни. Але для дитини це – спосіб пізнання. Найкращим прикладом є дитяча здатність вигадувати –навіть у рамках побутових дій на зразок одягання чи миття.

Педагогу слід створювати умови для того, щоб зустріч дітей із такими обмеженнями свободи, як правила й норми, пізнання, а також навчання й опанування новими знаннями та вміннями відбувались у радісній атмосфері. Гра допомагає дітям долати труднощі реального життя, ділитись власним досвідом із педагогами, батьками та однолітками.

«Граючи та знаходячи спільну мову, малюки і батьки освоюють свою роль у ланцюгу уявлень і манер поведінки, що відображають культурні зразки життя чи поведінки», – такої думки дотримується. Педагоги й діти вступають у гру через ритуали, пов'язані з початком нового дня, святкуванням днів народження, а також через імпровізовані дії, встановлені дітьми, які співстворять ігрову реальність, що розгортається у спільній взаємодії. Ритуали, що починаються з самодіяльності – читання вголос і спільні ігри, – допомагають педагогам і дітям формувати відчуття безпеки. Про принципову важливість гри нагадує Хейзінга: дитина і тварина грають, бо отримують від цього задоволення, і саме в цьому полягає їхня свобода (с. 8).

Найголовніше – це дух гри, який пронизує всі аспекти життя маленьких дітей. В адаптації до вимог, які диктує життя, гра має фундаментальне значення. Якщо ми не хочемо втратити творчість, необхідну суспільству й дітям для подолання розбіжностей між собою, співтворення спільного досвіду, модулювання власного суб'єктивного досвіду, слід цінувати найбільший дар природи – здатність гратися.

Отже, гра і радість становлять ключові елементи раннього розвитку. Чим молодша дитина, тим важливіше, щоб гра була вбудована у всі сфери її життя. Ігрова педагогіка вимагає від педагога створення безпечного і захопливого ігрового простору, що відповідає потребам і інтересам дитини, а також стимулює спільну гру з дорослим або однолітками. Ігрова педагогіка також потребує розуміння того, що ігри і спільне творення смислів з дітьми 2-3 років є нерозривними з дорослими. Структурування педагогічного процесу, встановлення меж, відповідність вимогам педагога – все це повинно супроводжуватись ігровим духом. Ритуалізована взаємодія, що включає встановлені моделі поведінки, дає дітям змогу почуватися впевнено, брати на себе ініціативу, імпровізувати; сприяє самостійності. І, зрештою, ігрова педагогіка вимагає від вихователя усвідомлення, що сучасні діти живуть у світі, який може бути психологічно важким. Їм доводиться пристосовуватись до навколишнього і культурного світу. Гра дозволяє їм зберігати впевненість у собі, не впадаючи у розпач. Педагог, дотримуючись ігрового підходу, оберігає структуру повсякденних дій малюків – ритуалів, пісень, танців, римів, жартів.

На сьогоднішній день комп'ютер став невід'ємною частиною сучасного життя нашого суспільства. За його допомогою батьки щодня шукають інформацію в інтернеті та активно ним користуються. Не залишаються осторонь і діти – вдома дошкільники грають у комп'ютерні ігри. Комп'ютер подає інформацію в образній формі, яка є найбільш доступною й зрозумілою для дітей дошкільного віку. Рух, звук, анімація привертають увагу малюків. У результаті діти отримують емоційний та пізнавальний імпульс, що викликає в них бажання діяти, гратися, досліджувати.

Використання спеціалізованих комп'ютерних технологій у роботі з дошкільниками на сьогодні є особливо актуальним.

Гра для дитини дошкільного віку – це провідна діяльність, що визначає її розвиток. Саме гра має найбільший потенціал порівняно з іншими видами діяльності щодо психічного і фізичного розвитку дітей.

Ігри, створені за допомогою комп'ютерних засобів, можуть стати повноцінною альтернативою звичайній грі та дозволяють інтегрувати елементи інтерактивності в освітній процес.

Інтерактивні ігри – це сучасний та визнаний метод навчання і виховання, який поєднує в собі освітню, розвивальну та виховну функції, що діють у гармонійному єднанні.

Одне з основних завдань інтерактивних ігор полягає в тому, щоб зробити дитину активним учасником освітнього процесу, а не пасивним об'єктом педагогічного чи батьківського впливу. Такий підхід сприяє усвідомленому засвоєнню знань. Використання інтерактивних методик забезпечує можливість диференційованого підходу до дітей з різним рівнем підготовки.

Застосування нових, нетипових способів закріплення знань – особливо у формі гри – підвищує мимовільну увагу дошкільників, а також сприяє розвитку довільної уваги. Інформаційні технології підтримують реалізацію особистісно орієнтованого підходу. Можливості комп'ютера дозволяють значно розширити обсяг матеріалу для ознайомлення. До того ж, дітям дошкільного віку необхідне багаторазове повторення одного й того самого програмного змісту, тому надзвичайно важливим є різноманіття форм подачі.

Комп'ютерні програми формують у дітей навички самостійності та сприяють розвитку здатності до самоконтролю.

У квесті (від англ. quest – пошук, або пригодницька гра) завжди передбачається завдання, що вимагає від учасників пошуку: предмета, підказки, повідомлення – задля просування далі.

У випадку проведення квесту в закладі дошкільної освіти діти рухаються за заздалегідь продуманим маршрутом, розгадуючи ребуси, головоломки, інші інтелектуальні завдання, виконуючи рухові або творчо спрямовані колективні дії й знаходячи підказки. При цьому основою такої гри є пізнавальне оповідання та дослідження навколишнього світу. Усе це надає грі-квесту статусу унікальної форми освітньої діяльності, яка об'єднує

в собі різні види діяльності: рухову, пізнавально-дослідницьку, продуктивну, комунікативну, музично-художню.

Запровадження квест-технологій у практику роботи педагогів із дітьми старшого дошкільного віку:

- конкретизувати уявлення педагогів щодо принципів організації та змісту квест-гри;
- розвивати партнерські навички та соціально-комунікативні якості у взаємодії педагог – дитина;
- створити умови для самореалізації педагогів і стимулювання їхнього творчого потенціалу.

Незалежно від умов проведення квесту – це може бути окреме приміщення, будівля всього закладу дошкільної освіти, вулична веранда або спортивний майданчик – основними завданнями залишаються:

- сприяння всебічному розвитку дітей;
- формування соціально-комунікативних якостей шляхом колективного вирішення спільних завдань;
- стимулювання пізнавально-дослідницької діяльності через занурення в різні ігрові ситуації;
- забезпечення інтеграції змісту різних освітніх галузей (відповідно до рекомендацій Базового компоненту): соціально-комунікативної, пізнавальної, мовленнєвої, художньо-естетичної та фізичної;
- створення позитивного емоційного фону.

Сюжет гри-квесту може визначатися календарною подією, проектною темою або вирішенням певної педагогічної задачі (наприклад, розширення знань дітей про українські народні казки). Кількість персонажів визначається не лише сюжетом, а й потребою одночасного переміщення дітей у кількох групах.

План підготовки квест-гри включає обов'язкові етапи:

- написання сценарію, що містить пізнавальну інформацію;

- підготовка об'єкта пошуку (скарб, мапа, берестяна грамота, підказки тощо);
- розробка маршруту: по-перше, він має бути незвичним, але безпечним, по-друге, способи пересування повинні бути різноманітними, а по-третє — достатньо кількісними й охоплювати маловідомі куточки території;
- методичній розробці завдань необхідно враховувати наявні знання, уміння, навички дітей, а також їхню зону найближчого розвитку;
- художнє оформлення «зупинок» має відповідати тематиці, містити підказку-напрямок для подальшого руху.

Проведення квестів передбачає постійну мобільність предметно-розвивального середовища (ПРС) у закладі, що відповідає вимогам сучасної дошкільної освіти. Зміни в ПРС відповідно до тематики можуть готуватися за участю дітей та їхніх батьків, що додатково сприяє розвитку спостережливості й підтримці інтересу до продуктивної діяльності.

Окрему увагу приділяють підготовці реквізиту для кожного завдання.

Успішність квесту залежить від вибраної теми, наскільки вона буде цікавою і зрозумілою дітям 5-7 років. Навіть при мінімальних знаннях за темою, за умови свободи дій і мислення, діти зможуть самостійно досягти результату. Роль дорослого полягає не в прямій допомозі, а у м'якому спрямуванні дитячих міркувань у правильне русло.

Таким чином, гра-квест спонукає педагогів переходити від авторитарного стилю до партнерської взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку.

У процесі проведення квест-гри, отримавши емоційний заряд, діти стають більш розкутими в спілкуванні, зростає їхня пізнавальна та мовленнєва активність, формується здатність колективно вирішувати завдання, що сприяє згуртованості дитячого колективу.

Педагоги відходять від класичних форм занять, активніше залучаючись до опанування ігрових технологій. Великою перевагою є командна робота

всіх фахівців закладу дошкільної освіти (вихователя, педагога-організатора, інструктора з фізкультури, психолога, музичного керівника).

Сучасні вимоги до організації педагогічного процесу в дошкільній освіті передбачають тісну інтеграцію освітніх галузей, використання різноманітних форм організації діяльності дітей, заснованих на постійному співробітництві дорослих і дітей як рівноправних партнерів. Усе це реалізується у грамотно організованій квест-грі, що втілює інноваційний, цікавий та ефективний підхід до навчання і виховання дошкільнят.

1.2. Поняття, класифікація та дидактичний потенціал ігрових цифрових платформ

Сучасна дійсність характеризується обмеженням вільної активності дітей, посиленням тенденцій до руйнування дворових різновікових спільнот, а також зростанням запиту батьків на розвивальні освітні заняття. Репертуар ігор та їх зміст у сучасних дошкільників зазнали істотних змін. Із повсякденного життя зникають традиційні ігри та герої, трансформується ставлення дітей до гри та іграшки.

Серед причин цього явища варто виділити: скорочення ігрового простору, територіальну роз'єднаність дітей, відсутність міжвікових контактів між ними, витіснення гри навчальною діяльністю, що відповідно знижує її частку в освітньому процесі, а також трансформацію дитячої субкультури, яка формується під впливом індустрії сучасних іграшок, мультсеріалів, комп'ютерних ігор тощо.

Цінності та ідеали, які сьогодні опиняються в пріоритеті, суттєво відрізняються від тих, що традиційно асоціювалися з дитинством у попередні десятиліття, і тому є не зовсім зрозумілими сучасним дорослим. У нинішній ігровій діяльності все частіше спостерігається заміна традиційних персонажів.

У сучасній ігровій діяльності все частіше спостерігається заміщення традиційних персонажів героями комерційно орієнтованої масової культури, що транслює спрощені моделі поведінки та споживчі установки. Замість гри як творчого процесу, спрямованого на уявне моделювання дійсності та розвиток внутрішнього світу дитини, часто спостерігається імітація сцен із мультфільмів, комп'ютерних ігор або рекламного контенту.

Подібні зміни в ігровій культурі призводять до зниження рівня уяви, ініціативності, емоційної залученості дитини. Натомість зростає залежність від зовнішніх візуальних і технічних стимулів. Втрачається характерна для традиційної гри багатосаровість змісту, варіативність сюжетів, здатність дитини самостійно створювати ігрову реальність.

Особливе занепокоєння викликає той факт, що значна частина дітей дошкільного віку демонструє труднощі у формуванні сюжетної гри — як провідної діяльності, що сприяє всебічному розвитку. Спостерігається зниження здатності до колективної гри, що пов'язано із загальною індивідуалізацією дитинства, зменшенням досвіду живого спілкування, а також надмірним використанням цифрових технологій у повсякденному житті.

За визначенням американського психолога, представника гуманістичної течії Карла Роджерса “Я-концепція” - це сукупність уявлень індивіда про свої характеристики і здібності, про можливості взаємодії з іншими людьми і навколишнім світом, сукупність ціннісних уявлень, пов'язаних з об'єктами і діями, і уявлень про цілі або ідеї, які можуть мати позитивну або негативну спрямованість [2, с.100].

У сучасній дитячій грі спостерігається заміщення традиційних персонажів новими, агресивними або безликими героями; використовуються іграшки, які не стимулюють до активної діяльності й творчості; знижується інтерес до народних ігор і фольклору; домінують комп'ютерні ігри; бракує живого спілкування та взаємодії з однолітками; недооцінюється роль гри з боку батьків і педагогів. Ці тенденції в однаковій мірі стосуються як сюжетно-рольових ігор, так і ігор з правилами.

Звідси випливає, що сюжети дитячих ігор не завжди відповідають меті та завданням виховання молодого покоління в умовах сьогодення.

Проблема ігрової діяльності активно розроблялася багатьма науковцями в межах вітчизняної педагогіки та психології: зокрема, Є. А. Аркіним, П. П. Блонським, Л. С. Виготським, Р. І. Жуковською, П. Ф. Каптеревим, Д. В. Менджерницькою, Є. А. Покровським, С. Л. Рубінштейном, А. П. Усовою, К. Д. Ушинським, Д. Б. Ельконіним та іншими фахівцями. Дослідники обґрунтували роль гри у розвитку базових психічних функцій, у формуванні самоуправління та саморегуляції особистості, у процесах соціалізації; вони

пояснили історичне походження та сутність дитячої гри, проаналізували закономірності її становлення як специфічного виду дитячої діяльності.

Особливо важливо наголосити, що ігрова діяльність — це провідна діяльність дошкільника, яка слугує основою майбутніх соціальних відносин, формування традиційних родинних цінностей як моральної опори особистості, чинником успішної соціалізації та життєвої реалізації в суспільстві. Це набуває особливого значення в умовах, коли сучасна дитина старшого дошкільного віку найчастіше стикається з труднощами саме у сфері спілкування та взаємодії з ровесниками. Тривожним сигналом є й те, що значна кількість дітей дошкільного віку надає перевагу спілкуванню з комп'ютером, а не реальному живому спілкуванню чи спільній грі з іншими дітьми [1].

Саме в процесі гри, яка передбачає моральний вибір, формуються ціннісні орієнтації — як єдність ціннісно-нормативного, соціального та раціонального начал, що виступають як ключовий індикатор рівня духовного розвитку особистості.

У цьому контексті виявляється суперечність між соціальним запитом суспільства на формування всебічно розвиненої, соціально активної, духовно й морально зрілої особистості, з одного боку, та недостатнім рівнем розробленості сучасних ігрових технологій у теорії та практиці дошкільної освіти — з іншого.

Відповідно до вимог Державного стандарту дошкільної освіти, реалізація освітньої програми має здійснюватися у формах, специфічних для вікової категорії дітей дошкільного віку, насамперед у формі гри. Саме гра забезпечує дитині повноцінне проживання періоду дошкільного дитинства, створюючи умови для розширення можливостей її особистісного розвитку [2]. У вітчизняній та зарубіжній педагогічній практиці накопичено значний досвід застосування різноманітних педагогічних технологій, насамперед — ігрових, які знайшли широке застосування в системі дошкільної освіти,

демонструючи великий потенціал щодо формування суб'єктної позиції дитини у ставленні до власної діяльності, спілкування та самоусвідомлення.

Поняття «ігрові технології» охоплює широку групу прийомів організації педагогічного процесу із використанням різних видів ігор, характерною ознакою яких є наявність чітко окресленої мети навчання і відповідного педагогічного результату, що може бути теоретично обґрунтованим і має пізнавальну спрямованість. Метою впровадження ігрових технологій є створення умов для формування стійкої мотиваційної основи в процесі навчання та розвитку дітей дошкільного віку з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей [Жалдак М. І., 2020].

Відмінною особливістю ігрових технологій є їх образність та універсальність, оскільки гра апелює до природи дитини і повністю відповідає її інтересам і потребам. Вона інтегрує й активізує увагу, стимулює прийняття мети, пошук шляхів розв'язання проблемної ситуації та аналіз результатів діяльності — тобто ставить дитину в позицію дослідника. Іншими словами, ігрові технології дають універсальну відповідь на питання щодо досягнення ефективних результатів у вихованні, навчанні, соціалізації та розвитку особистості дитини.

Як і будь-які інші сучасні педагогічні технології, ігрові технології відповідають вимогам концептуальності, системності, керованості, результативності та відтворюваності. Зокрема, концептуальність означає опору на певну наукову концепцію досягнення освітніх цілей (див. напр.: Савченко О. Я., Кононко О. Л., 2019). Системність виявляється у логічному взаємозв'язку структурних елементів. Керованість передбачає можливість цілепокладання, планування, проектування освітнього процесу, варіативність засобів і методів для досягнення результатів. Ефективність ігрових технологій полягає у досягненні вищих показників розвитку за оптимальних витрат ресурсів, а відтворюваність — у можливості застосування алгоритму таких технологій у різних освітніх галузях і для дітей різного віку.

Вимоги ринку праці та запити психолого-педагогічної й батьківської спільноти до змісту особистісно-професійної компетентності педагогів дошкільної освіти, а також готовності випускників педагогічних закладів вищої освіти вирішувати професійні завдання в складних і змінних умовах сучасного освітнього простору, актуалізували необхідність розширення інструментарію підготовки фахівців дошкільної освіти та визначили напрями нашого дослідження.

Необхідність розроблення компетентнісної моделі підготовки педагогів дошкільної освіти зумовлена низкою чинників, серед яких:

- трансформація традиційної системи освіти в відкриту освітню систему, яка передбачає реалізацію принципів відкритості, неперервності навчання;
- необхідність урахування соціальних змін і викликів, що впливають на освітню сферу.

Метою нашого дослідження стало науково-методичне обґрунтування та розроблення компетентнісної моделі підготовки педагогів дошкільної освіти як відкритої освітньої системи.

Формування професійної компетентності педагога дошкільної освіти передбачає опанування значущих компетенцій шляхом використання широкого спектра сучасних освітніх та інформаційних технологій. Це, у свою чергу, сприяє підготовці здобувачів освіти до повноцінної та ефективної участі в соціальному й професійному житті в умовах інформаційного суспільства [3, с. 73].

До чинників, що актуалізували створення нової компетентнісної моделі професійної підготовки педагогів дошкільної освіти, належать:

- соціальний запит на розроблення та впровадження нової комбінованої моделі освітнього процесу, яка поєднує традиційне очне навчання з дистанційними освітніми формами (онлайн-курси, синхронні та асинхронні режими), забезпеченими засобами цифрової дидактики;
- орієнтація на здобувача освіти як активного суб'єкта освітньої діяльності, професійно «відкритого», психологічно та інструментально

готового реалізувати ідею відкритості в соціальному й професійному середовищах;

- необхідність готовності освітньої системи до подальшого розвитку та взаємодії із зовнішнім середовищем, інтеграції освіти в суспільні процеси, забезпечення вільної комунікації, обміну знаннями й досвідом, створення нових професійних спільнот, а також здатності оперативно реагувати на швидкі зміни в суспільстві й освіті;

- актуалізація проектування нових освітніх просторів, які ґрунтуються на принципах мережевої взаємодії, поєднання віртуальних технологій та ресурсів Інтернету.

Під час проектування компетентнісної моделі підготовки педагогів дошкільної освіти було враховано досвід створення практико-орієнтованої моделі підготовки вихователів в умовах мережевої взаємодії закладів вищої і дошкільної освіти (Г.Н. Толкачова, Л.М. Волобуєва, Є.І. Ізотова, М.Ю. Парамонова) [1; 2].

Згідно з метою дослідження, на початковому етапі проектування моделі було визначено сутність відкритої освітньої системи та виокремлено принципи її побудови. Аналіз і узагальнення наукових праць Т.Г. Галактіонової, Є.І. Казакової, І.А. Кисельової, І.А. Колеснікової, Є.Г. Корольової, В.Н. Лупанова, М.С. Чванової, М.В. Храмової та інших дозволив виокремити основні характеристики відкритої освітньої системи [3; 4; 5], а саме:

1. Вона є інституційною системою навчання, побудованою на основі запитів населення щодо забезпечення якісної освіти.

2. Виступає універсальною формою навчання, в якій поєднуються традиційні та інформаційні технології, що забезпечують можливість індивідуального вибору освітніх траєкторій.

3. Має на меті підготовку особистості до повноцінної участі в соціальній та професійній діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства.

4. Орієнтована на здобувача освіти як активного учасника освітнього процесу, готового до реалізації ідеї відкритості у взаємодії з іншими суб'єктами освітнього і професійного середовищ.

5. Передбачає здатність освітньої системи до розвитку, адаптації, інтеграції в суспільні процеси, обміну знаннями, вільної комунікації, а також створення нових професійних мереж.

6. Ініціює створення нових освітніх просторів, побудованих на мережевій взаємодії та поєднанні цифрових технологій і ресурсів Інтернету.

7. Реалізується на трьох рівнях: відкритість системи освіти, відкритість освітнього закладу, відкритість самого освітнього процесу

Необхідність створення умов не лише для здобуття вищої освіти, а й для її продовження впродовж життя ("освіта впродовж життя") обумовлюється викликами глобальної цифровізації.

Наступним етапом проектування компетентнісної моделі стало вивчення соціального запиту педагогічної та батьківської спільнот, апробація розробленого механізму та інструментарію його виявлення, а також розроблення на їхній основі кластерів професійних компетентностей і особистісних якостей сучасного педагога дошкільної освіти.

У дослідженні було використано такі методи та методики:

1. Багатофакторний опитувальник «Особистісно-професійні якості сучасного педагога дошкільної освіти: уявлення та деформації» (автори: Є.І. Ізотова, Т.П. Авдулова, О.А. Сорокіна, Є.А. Сурудіна), спрямований на виявлення загальних уявлень психолого-педагогічної спільноти про значущі особистісно-професійні компетентності педагога дошкільної освіти;

2. Опитувальник «Уявлення батьків дітей дошкільного віку про необхідні особистісно-професійні якості сучасного педагога дошкільної освіти» (автори: Є.І. Ізотова, Т.П. Авдулова, О.А. Сорокіна, В.А. Сурудіна), спрямований на виявлення запиту батьківської спільноти щодо особистісних та професійних якостей педагогів, а також уявлень батьків про оптимальні

психолого-педагогічні умови розвитку/освіти дітей у закладах дошкільної освіти;

3. Методи математичного аналізу, зокрема для оцінки внутрішньої узгодженості опитувальників, верифікації й обґрунтування кластерів особистісно-професійних компетентностей та побудови оптимальної компетентнісної моделі (використано програмне забезпечення STATISTICA 12).

Основним емпіричним методом дослідження виступало анкетування, яке проводилося дистанційно з дотриманням усіх етичних норм (анонімність, поінформованість учасників про мету та завдання дослідження).

У дослідженні взяли участь дві незалежні вибірки:

Вибірка №1 (№ 3962) — педагоги закладів дошкільної освіти з різним професійним досвідом. До вибірки увійшли:

- вихователі – 28 осіб;
- старші вихователі – 14 особи;
- вчителі-дефектологи – 11 осіб;
- вчителі-логопеди – 15 осіб;
- педагоги-психологи – 12 осіб;
- інструктори з фізичної культури – 107 осіб;

Окремо були представлені адміністративні кадри психолого-педагогічної сфери закладів дошкільної освіти (завідувачі структурних підрозділів, директори ЗДО — 178 осіб).

До шести-семи років дитина формує остаточну статеву ідентичність і усвідомлює безповоротність статевої приналежності. Усвідомлення цієї безповоротності співпадає з різким посиленням в цьому віці відмінності статевих установок і поведінки. І.С.Кон підкреслює значущість минулого, сьогодення і майбутнього. Вона з цікавістю слухає історії про себе того часу, «коли я був маленьким»; тішиться розповідями про те, що «витворяв», коли був малям, яким він був веселим і безстрашним. Якщо «його історія» розповідається дорослим зацікавлено і з любов'ю, дитина готова слухати це

багато разів з великим ентузіазмом. З таким же задоволенням дитина дошкільного віку говорить про своє майбутнє. «Коли я виросту...» — дуже важлива позиція дитини в тимчасовій перспективі її життя. Образи пам'яті й уяви сприяють утворенню феномена психологічного часу [24, с.28].

П'ята ланка структури самосвідомості несе в собі ціннісні орієнтації на соціальний простір, представлений у суспільній свідомості правами й обов'язками.

Можна виділити три значення, три функції «Я-концепції» (За Бернсом).

Перша з них полягає в забезпеченні внутрішньої єдності особистості, її внутрішній узгодженості, іншими словами, збереженні цілісності «Я-концепції» і самооцінки.

Діти-дошкільники, особливо молодші, спілкуються в основному з батьками, які є для них основними джерелами думок про них самих. Тому самооцінка дітей складається в результаті оцінок, що отримуються від батьків. Якщо батьки не приймають дитини, нехтують нею і відштовхують її, то дитині важко уникнути негативної самооцінки і пов'язаних з нею розчарувань. Позитивна ж самооцінка дитини формується при позитивному відношенні до неї батьків [13, с.20].

Наступна функція «Я-концепції» полягає в тому, що вона допомагає людині в інтерпретації (тобто осмисленні, поясненні) нового досвіду. Йдеться про те, що ми інтерпретуємо ті або інші життєві обставини виходячи з наших уявлень про себе і власної самооцінки. «Я-концепція» виступає у вигляді внутрішнього фільтру, через який ми сприймаємо зовнішній світ. Який фільтр, такий і результат сприйняття нами інформації, що потрапляє через нього до нас. Наприклад, якщо у дитини низька самооцінка, а батьки, прагнучи підвищити її, постійно хвалять дитину, то інтерпретація дитиною цих похвал може виявитися абсолютно несподіваною для батьків. «Видно, я зовсім нікчемний, раз тато з мамою прагнуть нав'язати мені зворотнє», - міркує малюк. У цій думці легко побачити дію феномена «самозбереження», про яке

мовилося вище. От чому так важливо, щоб у дитини з раннього дитинства формувалося позитивне уявлення про себе.

Третя функція «Я-концепції» полягає в тому, що вона обумовлює зміст наших очікувань, тобто того, що з нами може відбутися. Наприклад: дошкільник з низькою самооцінкою буде вельми стурбований своїм виступом на ранку. Навпаки, позитивна самооцінка допомагає налаштуватися на гарний результат. Виникає ситуація очікування успіху.

Щоб «Я-концепція» могла стати реальним чинником регуляції поведінки, дитина «повинна навчитися сприймати себе як особливий об'єкт, що виділяється у ряді інших об'єктів», - підкреслює Р.Берне. «Дитина також інтуїтивно освоює точки зору інших людей, оскільки зможе отримувати і осмислювати зворотний зв'язок, оцінку своєї поведінки з боку тих, хто оточує, необхідну для розвитку самосвідомості»[13, с.21].

Для батьків дитина з дня народження особлива, але для себе дитина не є особливою довгий час, вона ще не виділяє себе із середовища. До цього виділення себе, від якого починається розвиток самосвідомості, дитина приходить під впливом соціального середовища. Звичайно, в неї завжди є безпосереднє відчуття життя в собі, але лише з моменту, коли дитина в свідомості своїй відокремлює себе від середовища, починає формуватися самосвідомість [17, с.112-113].

Інновації в дошкільній педагогіці — це вимога сьогодення. Від ефективного впровадження нововведень у ЗДО залежить якість виховного й освітнього процесів.

Упродовж останніх років наш заклад дошкільної освіти реалізовував проєкт, спрямований на педагогів, які зацікавлені у формуванні партнерських відносин із батьками вихованців та у розширенні світогляду дітей для їх успішної адаптації у шкільному середовищі. Якими б не були інноваційні підходи в дошкільній, шкільній чи позашкільній освіті – всі вони орієнтовані на розвиток особистості дитини, її цілісне зростання. Основною метою таких змін має бути впевненість дитини в собі та своїх можливостях.

Переосмислення освітньої діяльності відповідно до нових державних стандартів забезпечить якість, лише якщо освітній процес організовано на основі системності, діагностики, сучасного освітнього середовища та інноваційного застосування традиційних методів навчання й виховання дошкільнят. Аналіз і оцінка показників взаємодії з родинами в ЗДО дали змогу виявити проблеми та визначити напрями удосконалення. Одним із провідних напрямів є використання цифрових технологій.

Цифрові технології міцно закріпилися у сучасному суспільстві. У закладах дошкільної та загальної освіти цифрові засоби дедалі частіше застосовуються для досягнення освітніх цілей. Комп'ютери, планшети, смартфони, інтерактивні дошки стали важливими інструментами підвищення ефективності навчання та виховання. Передача відповідальності за виховання дітей від закладів освіти до батьків зумовлює необхідність тісного партнерства між сім'єю та педагогами. У цьому процесі педагоги відіграють ключову роль: вони планують, організовують та супроводжують освітню діяльність як дітей, так і їхніх батьків. Посередництвом через батьків педагоги спрямовують і підтримують діяльність дітей, поступово ускладнюючи освітні завдання.

У своїй практиці ми узагальнили досвід застосування цифрових технологій у взаємодії з родинами для забезпечення більш повноцінної та гармонійної дошкільної освіти. Представлена робота містить аналіз особливостей цифрової взаємодії, форми використання цифрових платформ та інструментів у роботі педагогів на сучасному рівні.

Державна програма розвитку освіти в Україні передбачає впровадження проекту «Сучасне цифрове освітнє середовище», метою якого є створення умов для здобуття якісної освіти громадянами різного віку за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Державний стандарт дошкільної освіти вимагає від закладів освіти забезпечення психолого-педагогічної підтримки родин та підвищення

батьківської компетентності в питаннях розвитку, навчання, збереження і зміцнення здоров'я дитини.

Потреби й інтереси дітей і батьків враховані в ключових нормативних документах, які окреслюють пріоритети освітньої політики. Під час участі у регіональному освітньому заході з питань управління якістю освіти ми презентували власний досвід залучення батьків до освітнього процесу. За короткий час засоби взаємодії з родинами зазнали суттєвих змін.

Соціальні трансформації в суспільстві спричинили зміни у формах співпраці з родинами. Сьогоднішні батьки – це діти 80-90-х років, які формувалися в умовах змін суспільного устрою. Це покоління, яке іноді називають «втраченим», не завжди має навички ефективної комунікації, схильне до інфантильності, уникнення відповідальності, часто виявляє цинізм чи агресивність. Спостерігається тенденція відсторонення батьків від виховання дітей.

Сучасна дитина також змінилася – вона відрізняється від образу, з яким традиційно працювали педагоги. У сім'ях взаємодія часто зводиться до вказівок або потурання. Діти або надмірно завантажені гуртками, або проводять час із гаджетами. Це, як правило, не дає бажаного ефекту.

Звідси – одна з головних проблем сучасної освіти: ефективна взаємодія з родиною. Зміна суспільного підходу до батьківської відповідальності трансформує й модель взаємин: «дитина – батько/мати – педагог». Дошкільний заклад має бути педагогом не лише для дитини, а й для її батьків, залучаючи сім'ю до спільної роботи, перетворюючи її на союзника.

Закладам дошкільної освіти необхідно шукати нові, нестандартні форми взаємодії, що дозволяють зробити батьків партнерами, наставниками, друзями для дитини. Основою такого партнерства є:

- пріоритетність сімейного виховання;
- спільна освітня діяльність;
- відкритість процесів;
- підтримка батьків у збереженні здоров'я дітей;

- застосування засобів сучасної комунікації.

Педагоги реалізують інформаційну, освітню, виховну, організаційну та координаційну функції, ґрунтуючись на взаємній повазі та діалозі з батьками.

Пандемія лише посилила ці трансформації – за рік діяльність з батьками суттєво змінилася. Вся пізнавальна, ігрова, дослідницька діяльність перемістилася до сім'ї. ЗДО перейшли на дистанційний формат. Цифрові технології стали щоденною реальністю.

Основні напрями цифрової діяльності ЗДО:

1. Підвищення цифрової компетентності педагогів:

- проходження ІКТ-курсів;
- взаємна підтримка та консультації;
- участь у професійних заходах.

2. Технічне забезпечення закладу:

- комп'ютери, інтерактивні дошки, мультимедійні пристрої, доступ до інтернету.

3. Організація взаємодії з батьками:

- створення груп у Facebook, Instagram, Viber, WhatsApp;
- впровадження дистанційного навчання через онлайн-платформи.

4. Освітня взаємодія з родинами:

- обмін матеріалами;
- обговорення актуальних тем.

Очікувані результати:

- Підвищення мотивації педагогів до використання цифрових інструментів.
- Проведення демонстрацій освітніх занять.
- Розширення розвивального середовища (банки програм, проєктів, методичних матеріалів).
- Дистанційне залучення батьків та дітей до освітнього процесу.

Забезпечення цифрової взаємодії:

Кадровий ресурс: усі працівники пройшли навчання з ІКТ.

Матеріально-технічна база:

- у кожній групі є комп'ютер, інтерактивна дошка, інтернет;
- наявність мультимедійних проєкторів, МФУ, інноваційного обладнання («розумна підлога» тощо).

Інформаційний компонент:

- сайт ЗДО, переможець національних конкурсів;
- активні спільноти в онлайн-просторі.

Етапи реалізації цифрового середовища:

I етап (2017–2020):

- визначення завдань цифрової взаємодії;
- відкриття груп на платформах;
- підвищення комп'ютерної грамотності педагогів і батьків;
- залучення до педагогічних спільнот;
- підвищення кваліфікації.

II етап (2020–2025):

- розширення взаємодії із батьками через інтернет;
- підвищення обізнаності батьків про освітній процес;
- створення нових цифрових груп;
- залучення фахівців до цифрової взаємодії;
- масове залучення батьків до спільних освітніх ініціатив.

Завдання другого етапу – формування партнерських стосунків з родиною, підтримка педагогів у реалізації нового формату взаємодії, пошук ефективних форм і створення комплексної програми спільної роботи закладу й родини.

Цей етап передбачає вивчення якості взаємодії, збір і систематизацію даних, які дозволяють оцінити рівень взаємодії між педагогами та батьками.

Етап аналізу Передбачає глибоке вивчення та оцінку значущості цієї взаємодії, визначення рівня ефективності й причин можливих невідповідностей у якості співпраці між учасниками освітнього процесу.

Як діти, так і їхні батьки потребують педагогів, які володіють сучасними, більш ефективними засобами комунікації; педагогів, готових простягнути руку допомоги, створити «школу життя» не лише для дітей, а й для дорослих, які їх виховують. Це має бути простір, де і батьки, і педагоги замислюються над місією дорослого, дитини, над цінністю батьківської любові та душевності, відповідальністю за сказані слова, а також над самопізнанням, самовихованням і самовдосконаленням. Створення групи. Визначення мети та завдань. Запрошення до співпраці. Формування довіри. Оцінка професійної компетентності педагога/педагогів. Аналіз рівня соціалізації батьків та їхньої зацікавленості у взаємодії.

2-й щабель. Ознайомлення з очікуваннями та досягненнями обох сторін (педагогів і батьків) у сфері виховання. Проведення блиц-опитувань. Активне сприйняття, аналіз, рефлексія.

3-й щабель. Уточнення очікувань. Батьки та педагоги з'ясовують, чого саме очікують від співпраці; обговорюють власні ролі та ролі один одного у вирішенні виховних завдань.

4-й щабель. Узгодження позицій. Формування спільного бачення напрямів розвитку взаємодії закладу дошкільної освіти з родиною на засадах взаємної відповідальності.

5-й щабель. Проектування взаємодії. Розробка спільної програми та плану співпраці для вирішення спільних завдань і залучення до освітнього процесу.

6-й щабель. Активна діяльність у групі (обмін інформацією, участь у заходах, зворотний зв'язок).

Соціально-педагогічний моніторинг. Постійне спостереження за динамікою взаємин між учасниками освітнього процесу («батьки – діти»,

«педагоги – діти», «педагоги – батьки»). Оцінювання результатів, коригування плану взаємодії.

Причини неефективного використання цифрового простору педагогами ЗДО у дистанційній роботі з батьками:

1. Недостатньо розвинена цифрова інфраструктура ЗДО: обмежений або відсутній доступ до інтернету на всій території закладу, часті збої в мережі.

2. Відсутність або застарілість програмного забезпечення, нестача технічного фахівця (програміста, адміністратора мережі).

3. Неможливість забезпечити фінансування технічної бази, оплати навчання працівників на ІКТ-курсах, супутні витрати.

4. Особистісні особливості працівників ЗДО: низький рівень цифрової компетентності, негативне ставлення до техніки, відсутність матеріальної чи моральної мотивації, складнощі у колективній взаємодії.

5. Перевантаження педагогів, карантинні обмеження, що ускладнюють ефективне використання техніки.

6. Невідповідність індивідуального планування педагогами заходів загальному плану роботи ЗДО щодо взаємодії з батьками.

7. Відсутність стратегічного бачення або проєктного підходу у ЗДО щодо залучення родин до освітнього процесу та спільних заходів.

8. Відсутність якісного зворотного зв'язку; недовіра до особи педагога або до змісту, який публікується у групах.

Спираючись на обрану нами структуру «Я-концепції» ми визначили критерії і показники за якими ми здійснюватимемо діагностику. Вивчаючи когнітивний компонент «Я-концепції» критерієм виступатимуть знання про себе, показниками знання про власну зовнішність (фізичні характеристик) та про внутрішні характеристики (здібності, психічні якості).

В емоційно-оцінному компоненті критерієм виступатиме самооцінка, а показниками рівні самооцінки: високий, середній та низький. Вивчаючи поведінковий компонент за критерій ми прийняли взаємодію із соціумом, а

показниками виступатиме агресивність, імпульсивність, замкненість, невпевненість, тривожність.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІГРОВИХ ПЛАТФОРМ У ДОШКІЛЬНУ ОСВІТУ

2.1. Педагогічні умови використання ігрових платформ у ЗДО

У дослідженні взяли участь батьки дітей дошкільного віку, які відвідують державні, муніципальні та приватні заклади, що здійснюють освітню діяльність за програмами дошкільної освіти. Значущість особистісно-професійних якостей педагогів дошкільної освіти у сфері професійної гнучкості та реалізації широкого спектра професійних дій в умовах багатозадачності має виражену ієрархію ($F(4,15844) = 81,55$; $p < 0,00001$). Середні значення варіюються від 3,7 до 3,9. Найбільш значущими вміннями педагоги вважають:

- здатність виявляти гнучкість у взаємодії з учасниками освітніх відносин ($3,93 \pm 1,36$);
- здатність адаптуватися до будь-якої професійної ситуації та роботи в команді ($3,94 \pm 1,32$).

Найменш значущим умінням було визнано здатність діяти в умовах невизначеності ($3,69 \pm 1,27$).

Аналіз рейтингу особистісно-професійних якостей педагогів дошкільної освіти з погляду самих педагогів та батьків дітей дошкільного віку здійснювався за допомогою методу однофакторного дисперсійного аналізу для зв'язаних вибірок. Цей статистичний метод дозволив виокремити найбільш актуальні професійні вміння й здібності як змістове наповнення соціального запиту.

Результати аналізу засвідчили, що значущість особистісно-професійних якостей педагогів дошкільної освіти у сфері емоційного інтелекту, володіння поведінкою та профілактики емоційного вигорання має чітко виражену ієрархію ($F(6,23766) = 177,23$; $p < 0,00001$). Середні значення варіюються від 4,6 до 5,2.

Найбільш значущими уміннями були:

- здатність упоратися з власним поганим настроєм, дратівливістю чи втомою ($5,24 \pm 2,21$);

- здатність розпізнавати емоційний стан вихованців, знижувати їхню емоційну напруженість і мотивувати до позитивної взаємодії ($5,24 \pm 2,13$).

Найменш значущим визнано уміння розпізнавати емоційний стан колег, знижувати їхню напруженість і мотивувати до позитивної взаємодії ($4,62 \pm 2,09$).

Аналіз рейтингу особистісно-професійних якостей педагогів у сфері медіаграмотності та медіаосвіти також підтвердив наявність ієрархії в цій групі компетентностей ($F(6,23766) = 30,41$; $p < 0,00001$). Середні значення варіюються від 4,6 до 4,9.

Найбільш значущими виявилися:

- здатність оцінювати ефективність, психолого-педагогічні ризики та вікові обмеження використання медіаінформаційних ресурсів у роботі з дітьми ($4,89 \pm 2,07$);
- здатність прогнозувати й аналізувати результати освітньої діяльності за допомогою медіаінформаційних технологій ($4,81 \pm 2,13$).

Найменш значущою була визнана здатність здійснювати... (далі текст, ймовірно, обривається — будь ласка, надайте завершення для точного перекладу).

Вимоги ринку праці та запити психолого-педагогічної й батьківської спільноти до змісту особистісно-професійної компетентності педагогів дошкільної освіти, а також готовності випускників педагогічних закладів вищої освіти вирішувати професійні завдання в складних і змінних умовах сучасного освітнього простору, актуалізували необхідність розширення інструментарію підготовки фахівців дошкільної освіти та визначили напрями нашого дослідження.

Необхідність розроблення компетентнісної моделі підготовки педагогів дошкільної освіти зумовлена низкою чинників, серед яких:

- трансформація традиційної системи освіти в відкриту освітню систему, яка передбачає реалізацію принципів відкритості, неперервності навчання;
- необхідність урахування соціальних змін і викликів, що впливають на освітню сферу.

Реформування змісту дошкільної освіти передбачає впровадження у педагогічну практику інтеграційного підходу, суть якого полягає у цілісності освітнього процесу. Інтеграція – (від лат *integratio* – відновлювання, поповнення) – це об'єднання взаємопроникнення окремих елементів у єдине ціле. Внаслідок інтеграції змісту дошкільної освіти дитина оволодіває не тільки знаннями з окремих галузей, скільки цілісними знаннями про життя, світ, у якому вона живе, природу, людей, саму себе.

Саме інтегрована освіта здатна сформувати у сучасного дошкільника дитячий світогляд як систему поглядів на довкілля та власне «Я», сприяти утворенню в його свідомості цілісної картини світу, становленню дитини як активного суб'єкта життєдіяльності, компетентної особистості.

Прагнення до інтеграції в усіх ланках освіти є загальноосвітньою сучасною тенденцією, яка поширилася і на українському освітньому просторі. Слід зазначити, що проблема інтеграції не є для нас зовсім новою, вона була предметом уваги педагогів впродовж багатьох століть. Так, базові положення Я.А.Коменського проголошують, що зв'язки між знаннями, що подаються дітям, мають засновуватися не на простому обміні інформацією з різних галузей знань, а на глибоких внутрішніх взаємозв'язках, які існують між явищами та об'єктами. Ознаками інтеграційних процесів великий педагог називає цілісність знань, їх узагальнення, систематизацію та логічну послідовність структурування. «Усе, що перебуває у взаємозв'язку, необхідно викладати у цьому ж взаємозв'язку - писав Коменський - незалежно від того, з якого джерела походять ці знання: суто наукового, виробничого чи життєвого досвіду» [6, с.74].

Глибоке обґрунтування значної ролі інтеграційних процесів в освіті зробив основоположник вітчизняної педагогіки К.Д.Ушинський, який стверджував, що окрім спеціальних понять, що належать окремим наукам, є поняття спільні для багатьох, а деякі й для усіх наук. Дидактично обґрунтувавши інтеграційні зв'язки, він вважав, що розумна система знань дає можливість мобілізувати їх у певній ситуації та використати у практичній діяльності.

Ідея інтеграції змісту дошкільної освіти у сферах життєдіяльності дитини зумовлена концептуальними положеннями Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Проілюструємо реалізацію інтеграційного підходу, взявши для прикладу логіко-математичний аспект. Логіко - математичні завдання в ній не виділені окремо, а подані всередині кожної сфери життєдіяльності: «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам». Такий підхід не означає применшення ролі цього напрямку особистісного розвитку дошкільника, а навпаки, сприяє легшому та швидшому засвоєнню знань, розширенню уявлень та формуванню цілісного світосприйняття.

Тож педагог має дбати про досягнення вихованця у логіко-математичному розвитку не тільки на так званих профільних заняттях, а про набуття життєвого досвіду в різних сферах життєдіяльності. Проте, у практиці, на жаль, принцип інтеграції здебільшого реалізовується під час фронтальних занять, на які припадає лише 1/12 частина часу перебування дітей у дошкільному закладі. В інший же час про інтеграцію забуваємо. Слід зазначити, що практикам відомі структура та особливості побудови інтегрованих занять – методику їх проведення детально висвітлено в методичній літературі.

Однак синтезуючи матеріал та поєднуючи різні змістові лінії, вихователі не завжди належним чином дбають про органічне поєднання елементів знань з різних галузей та підпорядкування їх головній меті заняття. Нерозуміння глибинної сутності інтеграції призводить до того, що поєднання різного матеріалу робиться штучно, формально. І як наслідок – у свідомості дитини

створюється мозаїка окремих картин, а не одна цілісна із взаємопроникненням розрізнених елементів певної сукупності, як має бути за істинної інтеграції [3, с.98].

Маючи на меті виховання компетентного дошкільника, педагогам варто вийти на широкий життєвий простір, активніше застосовувати принцип інтеграції не тільки на організованих фронтальних заняттях, а й в усіх видах життєдіяльності. При цьому варто ширше організовувати «заняття» не як звичну для багатьох поколінь вихователів форму навчальної роботи, а як зайнятість дитини протягом реального не надмірно регламентованого часу з наданням пріоритетів спілкуванню, обговоренню, спостереженню, дослідницькій та пошуковій діяльності тощо. Вкрай важливо, щоб сучасна дитина могла набувати і застосовувати знання і вміння невимушено, у повсякденному житті, засвоюючи при цьому основні закони буття (як от, зміну дня і ночі, циклічність пір року), порівнюючи, упорядковуючи та з'ясовуючи причини й наслідки різних явищ.

Застосування принципу інтеграції значно розширює можливості педагогічного впливу: стимулюється аналітико-синтетична діяльність дітей, розвивається потреба в системному підході до об'єкта пізнання, формуються уміння аналізувати, порівнювати предмети, об'єкти довкілля, що забезпечує цілісне сприйняття світу. Та це відбувається лише за певних умов.

Педагогічні умови реалізації принципу інтеграції:

- урізноманітнення форм пізнавальної діяльності: дослідження, трансформування, експериментування та моделювання різних за величиною, кількістю та просторовим розміщенням об'єктів;
- доцільне поєднання матеріалу з різних змістових ліній та використання його у процесі життєдіяльності;
- співпраця, співтворчість дітей та вихователів, надання дітям права вибору та можливості самостійно знаходити шляхи розв'язання завдань або проблемних ситуацій [3, с.99].

2.2. Дослідження рівня сформованості «Я-концепції» дошкільника

З метою дослідження сформованості «Я-концепції» старших дошкільників та з'ясування умов ефективності, що забезпечують формування позитивної «Я-концепції» дошкільника нами був проведений експеримент.

Дослідження було проведене в спеціалізованому навчальному закладі дошкільної освіти № 318 м. Києва. В дослідженні брали участь 43 старших дошкільника (з них 21 контрольної групи, 22 експериментальної групи).

Для різностороннього вивчення «Я-концепції» було проведено три етапи дослідження:

Перше дослідження - діагностика когнітивної складової «Я-концепції» за допомогою опитувальника «Який я?»

Друге дослідження - емоційно-оцінної складової, тобто самооцінки, за допомогою тесту «Веселі чоловічки».

Третє - вивчення третьої складової «Я-концепції», тобто поведінки дошкільників. Дослідження включало в себе проведення методики діагностики вад особистісного розвитку дітей старшого дошкільного віку (ДВОР). Метою даної діагностики є вивчення таких порушень в поведінці старших дошкільників як тривожність, агресивність, імпульсивність, замкненість, невпевненість.

Наступне дослідження стосувалося діагностики ставлення вихователів до своїх вихованців. Діагностика відбувалася за допомогою тесту «Чи шанобливо Ви ставитесь до своїх вихованців?».

Ми також провели спостереження за роботою вихователів під час навчально-виховного процесу. Спостереження було не включеним, відбувалося за природних умов.

За допомогою спостереження ми намагалися з'ясувати:

- ◆ чи створений позитивний клімат в групі;
- ◆ чи використовують партнерський стиль у взаємодії з дітьми;
- ◆ як вихователі реагують на різні почуття дитини;

- ◆ чи відбувається позитивне прийняття кожної дитини;
- ◆ чи присутні ситуації успіху;
- ◆ як розширюють знання про себе у дітей.

В ході експерименту ми керувалися такими теоретико-методологічними принципами дослідження:

Системний підхід до розуміння особистості (Б.Г.Ананьев, П.К.Анохін, Б.Ф.Ломов, К.К.Платонов), згідно з яким, «Я-концепція» розглядається як складова цілісної системи, якою є особистість, і засвідчує особливості функціонування як різнопланових однорівневих систем і підсистем структури особистості, так і систем більш високого рівня. «Особистість» виступає найважливішою психологічною категорією, оскільки в ній синтезуються різні системи зв'язків і ставлень, різні рівні психологічного аналізу. Вивчення «Я-концепції» нерозривно переплітається із вивченням особистості як свідомого суб'єкта життєдіяльності.

Принцип єдності свідомості та діяльності (С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв). Реалізація цього принципу вимагала дослідження кожного з компонентів «Я-концепції» через діяльність та поведінку дитини. Нами було прийняте до уваги застереження І.С.Кона, І.І.Чеснокової стосовно необхідності брати до уваги характер ставлення дитини до справи, якою вона займається.

Принцип активності (С.Л.Рубінштейн, К.О.Абульханова-Славська), Дошкільник як особистість прагне до вироблення, збереження, підтримання та захисту відчуття власної цінності за рахунок актуалізації тих мотивів та переживань, що найбільшою мірою сприяють розвитку адекватної самосвідомості.

Перше дослідження «Я-концепції» старшого дошкільника було спрямоване на діагностику її когнітивної складової. Дослідження відбувалося у формі опитування. Кількість запитань не фіксована, а залежить від зацікавленості дитини. Запитання стосувалися уявлень дитини про:

- ◆ власні психологічні якості;

- ◆ сприйняття своєї зовнішності;
- ◆ моральні якості.

(перелік запитань додаток Б).

Аналіз результатів опитування показав, що у старшому дошкільному віці когнітивний елемент структури «Я-концепції» знаходиться у процесі становлення. Більша частина дітей 72% ЕГ та 68% КГ оперують в описанні зовнішніми характеристиками, фізичними якостями свого тіла. Так, на прохання «Опиши себе», діти давали такі відповіді: «Я великий(а), висока; У мене чорне волосся». 40% ЕГ та 43% КГ дітей під час розмови згадували про приналежність до певної статі. Характерним для сприймання власної зовнішності дітей старшого дошкільного віку є її переоцінка. Описи зовнішності носять якщо не позитивне забарвлення, то нейтральне.

Вивчаючи відповіді дітей, що характеризують моральні якості, ми помітили такі тенденції: 65% ЕГ та 59% КГ дітей у своїх відповідях демонструють знання та виконання загальноприйнятих моральних якостей. Але подальше вивчення поведінки дітей свідчать, що характеристика дітей не відповідає дійсності. У повсякденному житті діти не завжди дотримуються моральних принципів, які вони називають.

Проаналізувавши відповіді на запитання, які відображають знання про свої психологічні якості можна зробити висновок, що у старшому дошкільному віці діти мають поверхневі уявлення про них 34% дітей КГ і 30% ЕГ характеризують себе словами дорослих («Мама каже, що я розумна, непосидюча, повільна і т.д.»), 25% КГ та 22% ЕГ дітей суперечать оцінкам дорослих, 41% КГ та 58 % ЕГ - визнають, що їх поведінка змінюється в залежності від ситуації.

Загалом є 28% дітей ЕГ 26% КГ дітей уникають запитань, що стосуються їх моральних та психологічних якостей. При чому більшість з цих дітей мали дещо негативну характеристику з боку дорослих.

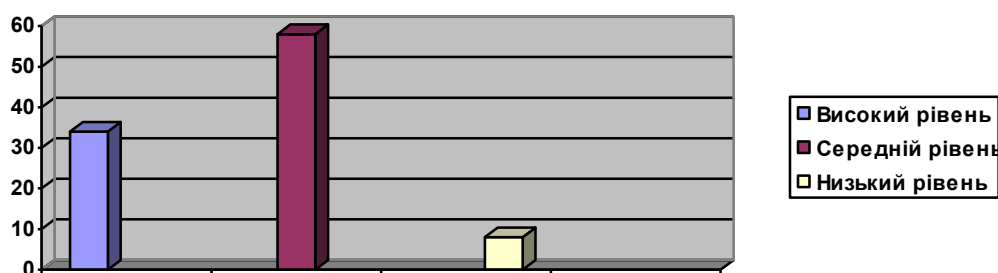
Наступний етап дослідження «Я-концепції» дошкільника стосувався вивчення самооцінки, тобто емоційно оцінної складової. Вивчення

самооцінки відбувалося за допомогою тесту «Веселі чоловічки». В ході дослідження дітям пропонувалося розглянути малюнок на якому зображені «веселі» чоловічки. Дитині необхідно показати де на малюнку знаходиться вона. Чим вище дитина розміщувала себе на дереві тим вища в неї самооцінка. Також тест дозволяє визначити, чи є самооцінка постійною характеристикою.

За результатами дослідження 33% ЕГ та 35% КГ дітей мають високу самооцінку. Спостерігаючи за поведінкою цих дітей ми помітили, що ця група дітей відрізняється товариськістю, часто мають лідерські здібності, впевнені у собі. Ця група дітей має постійну та визначену самооцінку 85% цих дітей аргументують своє знаходження на вершині 60% ЕГ та 57% КГ досліджуваних дітей мають середню самооцінку. Ця група дітей досить неоднозначна. Так пояснюючи своє розміщення на дереві, діти не мали однозначних відповідей. Часто змінювали свій вибір; пов'язували своє розміщення з певною життєвою ситуацією. Так, 40% дітей цієї групи не мають постійно визначеної самооцінки. Діти знаходяться у процесі визначення себе, формування самооцінки.

Діаграма 2.1.

Самооцінка



Вивчення третьої складової «Я-концепція» здійснювалося за допомогою психодіагностичної методики «ДВІР».

Дана методика дозволяє вивчити особливості поведінки дошкільника. Для виявлення таких порушень у поведінці дошкільника як тривожність, невпевненість було проведено опитування батьків та вихователів дітей. Для визначення об'єктивних результатів, всі бали виставлені кожним опитаним і поділені на кількість опитуваних.

Результати діагностики свідчать, що у поведінці дітей найяскравіше виражені такі порушення як невпевненість 19% ЕГ та 29% КГ з обстежених дітей, та імпульсивність 9% КГ та ЕГ.

Таблиця 2.2.

Результати дослідження за методикою «ДВІР»

| | Тривожність | | Імпульсивність | | Агресивність | | Замкненість | | Невпевненість | |
|-----------------|-------------|------|----------------|------|--------------|-------|-------------|------|---------------|------|
| | Е.Г. | К.Г. | Е.Г. | К.Г. | Е.Г. | К.Г. | Е.Г. | К.Г. | Е.Г. | К.Г. |
| Високий рівень | - | 4,5% | 9% | 9% | 5% | 4,5% | - | - | 19% | 29% |
| Середній рівень | 9% | 4,5% | 38% | 58% | 18% | 31,5% | 13% | 12% | 50% | 52% |
| Низький рівень | 91% | 91% | 53% | 67% | 77% | 64% | 87% | 88% | 31% | 19% |

Порівнюючи діагностику самооцінки, яка здійснювалася за допомогою тестування самих дітей (малюнковий тест «Веселі чоловічки») та анкетування дорослих (методика «ДВІР»), варто відзначити, що 50% дітей, які за результатами тестів мають низьку самооцінку, характеризовані дорослими, як невпевнені у собі.

Таблиця 2.3.

Результати діагностики «ДВІР» анкетування батьків та вихователів

| № з/з | Прізвище та ім'я дитини | Тривожність | Імпульсивність | Агресивність | Замкненість | Невпевненість |
|-----------------------------|-------------------------|-------------|----------------|--------------|-------------|---------------|
| Старша група №1 (ЕГ) | | | | | | |
| 1 | Коля М. | низький | низький | низький | низький | низький |

| | | | | | | |
|----|-------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 2 | Мирослав Б. | низький | низький | низький | низький | середній |
| 3 | Даша Ж. | низький | низький | низький | низький | середній |
| 4 | Арсен К. | низький | низький | низький | низький | низький |
| 5 | Яна К. | низький | середній | низький | низький | високий |
| 6 | Іван Н. | низький | високий | низький | низький | середній |
| 7 | Анна П. | середній | середній | середній | середній | середній |
| 8 | Віталій Р. | низький | середній | низький | низький | середній |
| 9 | Даяна Ч. | низький | низький | низький | високий | низький |
| 10 | Нікіта Ю. | низький | низький | середній | низький | високий |
| 11 | Настя М. | низький | низький | низький | низький | середній |
| 12 | Даша З. | низький | середній | низький | низький | середній |
| 13 | Саша А. | низький | середній | низький | низький | низький |
| 14 | Саша С. | низький | низький | низький | низький | високий |
| 15 | Марина Х. | низький | низький | середній | низький | низький |
| 16 | Даша А. | низький | середній | низький | низький | низький |
| 17 | Тарас Б. | низький | низький | низький | низький | низький |
| 18 | Настя С. | низький | високий | високий | низький | високий |
| 19 | Антон К. | середній | середній | середній | середній | середній |
| 20 | Іра М. | низький | середній | низький | низький | середній |
| 21 | Саша Р. | низький | низький | низький | низький | середній |

Таблиця 2.3.

Результати діагностики «ДВІР» анкетування батьків та вихователів

| № з/з | Прізвище та ім'я дитини | Тривожність | Імпульсивність | Агресивність | Замкненість | Невпевненість |
|-----------------------------|-------------------------|-------------|----------------|--------------|-------------|---------------|
| Старша група №4 (КГ) | | | | | | |
| 1 | Аліса А. | низький | середній | середній | низький | середній |
| 2 | Саша Д. | низький | середній | низький | низький | середній |
| 3 | Ліза Д. | низький | низький | низький | низький | середній |
| 4 | Максим М. | низький | високий | високий | середній | середній |
| 5 | Даша Л. | низький | низький | низький | низький | високий |
| 6 | Діма Т. | низький | середній | середній | низький | середній |
| 7 | Саша О. | низький | низький | низький | низький | середній |
| 8 | Даша Р. | низький | середній | низький | низький | високий |
| 9 | Настя С. | низький | середній | низький | низький | високий |
| 10 | Діма Ф. | низький | середній | низький | середній | середній |
| 11 | Уляна Ц. | середній | середній | низький | середній | високий |
| 12 | Сабіна М. | високий | високий | низький | низький | середній |
| 13 | Саша Т. | низький | середній | середній | низький | низький |
| 14 | Діана Г. | низький | низький | низький | низький | середній |
| 15 | Сергій Г. | низький | низький | середній | низький | низький |
| 16 | Аліна А. | низький | низький | низький | низький | середній |
| 17 | Іван К. | низький | середній | низький | низький | високий |
| 18 | Карина К. | низький | середній | середній | низький | середній |
| 19 | Маша К. | низький | середній | низький | низький | низький |
| 20 | Катерина М. | низький | середній | середній | низький | середній |

| | | | | | | |
|----|-----------|---------|----------|---------|---------|---------|
| 21 | Діана М. | низький | низький | низький | низький | високий |
| 22 | Марина П. | низький | середній | низький | низький | високий |

Попередні дослідження констатували стан розвитку різних компонентів «Я-концепції». Наступна наша діагностика мала на меті вивчення ставлення вихователів до своїх вихованців. Діагностика відбувалася за допомогою тесту «Чи шанобливо Ви ставитесь до своїх вихованців».

Обробка результатів свідчить, що 80% вихователів отримали 16-20 балів за відповіді. Це свідчить, що загалом досить шанобливо ставляться до своїх вихованців, використовуючи для цього різні способи: зважають на права дітей, намагаються не домінувати в фізичному та психологічному просторі, налаштовані на співробітництво.

Інші вихователі 20% отримали середні бали – від 11 до 15 – ознака того, що у стилі роботи вихователя є позитивні тенденції, які засвідчують шанобливе ставлення до дітей. Разом з тим окремі моменти взаємин поки що залишаються поза увагою і вимагають переосмислення.

За результатами діагностики жоден з вихователів не відзначається не шанобливим ставленням до дітей.

Для отримання більш об'єктивних даних ми провели спостереження за роботою вихователів під час навчально-виховного процесу. Спостереження було не включеним, відбувалося за природних умов.

Спостереження показало, що загалом в групах та на заняттях вихователі використовують рівний спокійний тон у спілкуванні з дітьми, у всіх групах створений позитивний психологічний клімат, доброзичливі стосунки між вихователями та дітьми. По можливості дорослі використовують метод активного слухання. Але існує загальна тенденція, що може негативно впливати на формування «Я-концепції» у дітей - вихователі бояться надавати самостійність дітям, домінують у виборі видів діяльності. Часто вдаються до такого шкідливого в формуванні позитивної «Я-концепції» методу як порівняння дітей між собою, привертання уваги всіх дітей до «неправильного» вчинку. Вихователям важко охопити позитивною увагою

всіх дітей, більшість уваги отримують найактивніші діти. Щодо присутності ситуацій успіху, то вони найбільше присутні у навчальній діяльності. В основному в них задіяні і без того успішні активні діти, які швидко справляються з навчальними завданнями. Спостерігаючи за діяльністю вихователів, виявили часту заборону на переживання негативних почуттів, вихователі часто поєднують їх з негативними рисами, висміюють.

Отже, тестування та спостереження за роботою вихователів виявило, що сучасні педагоги на практиці намагаються втілювати особистісно-орієнтований підхід, намагаються демонструвати партнерський стиль взаємодії, створювати позитивний психологічний клімат та шанобливо ставитись до дітей. Та аналіз робочих моментів та способів вирішення проблемних ситуацій, показав необхідність формування у вихователів практичних способі формування у дітей позитивної «Я-концепції».

Констатуючий експеримент показав, що «Я-концепція» дошкільника у процесі формування. Так, вивчаючи когнітивний компонент «Я-концепції», ми помітили, що більшість дітей не мають чітко сформований «Я-образ». Характеристики, що називали діти стосувалися або певної ситуації, або зовнішності. Тому у формувальному експерименті необхідно приділити значну увагу саме когнітивному компоненту «Я-концепції».

Щодо емоційно-оцінної складової «Я-концепції» дошкільників, то переважна більшість мають середній рівень самооцінки. Але відповіді дітей свідчать, що самооцінка не стійка. Дошкільники змінюють її, пов'язують із певними ситуаціями, або з думкою дорослих.

Вивчаючи поведінкову складову ми виявили тенденцію до таких порушень у поведінці дітей, як невпевненість, імпульсивність, агресивність та в незначній мірі тривожність. Поведінковий компонент спричинений функціонуванням когнітивного та емоційно-оцінної складових. В залежності від того сформувався позитивний «Я-образ» та «Я-ставлення» чи негативні, відповідно і поведінку дитина демонструє адекватну чи ні. Тому корегування перших двох компонентів повинно відобразитися на поведінці і дитини.

Проаналізувавши ставлення вихователів та провівши спостереження за навчально-виховним процесом ми дійшли висновку, що вихователі потребують більшої поінформованості, щодо різних методів формування позитивної «Я-концепції». Сучасні педагоги активно застосовують особистісно-орієнтований підхід до виховання дітей, але не володіють достатньою інформацією, щодо впливу їхніх виховних дій на «Я-концепцію» старшого дошкільника.

На основі отриманих результатів ми сформували три рівня сформованості позитивної «Я-концепції».

Перший - високий рівень сформованості позитивної «Я-концепції» дошкільників. Він включає в себе сформованість уявлення дитини про себе: свою зовнішність, моральні якості, внутрішні характеристики; висока самооцінка; налаштованість на позитивну взаємодію із соціумом.

Другий рівень - достатній. Дитина має певні уявлення про себе в основному вони стосуються зовнішності дитини, приналежності до певної статі, думка про себе складена зі слів дорослих. Самооцінка середня. Дитина готова до взаємодії з соціумом.

Третій або низький рівень сформованості позитивної «Я-концепції» - знання про себе обмежені, низька самооцінка, дитина неконтактна, замкнена.

За результатами констатуючого експерименту з 15% дітей мають високий рівень сформованості позитивної «Я-концепції» та достатнім рівнем з 65% , 20 % низький.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІГРОВИХ ПЛАТФОРМ У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

3.1. Організація та методика дослідно-експериментальної роботи

Виходячи з умов формування позитивної «Я-концепції» виділених у першому розділі та проаналізувавши результати констатувального експерименту, нами був змодельований формувальний експеримент.

Формувальний експеримент проводився в трьох напрямках, які передбачали роботу з батьками, дітьми та вихователями.

У роботі з дошкільниками ми займалися:

- ◆ формуванням когнітивного компоненту «Я-концепції» (збільшення об'ємів інформації у дітей про себе, активізація пізнавального інтересу, розширення кругозору);
- ◆ розвитком вміння спілкуватися з однолітками і дорослими (навчання продуктивному спілкуванню, навчання позитивно сприймати оточуючих і, як наслідок, себе);
- ◆ формування реалістичної позитивної самооцінки (стимулювання до самоаналізу власних дій, створення ситуацій успіху).

Формування когнітивного компоненту здійснювалося безпосередньо в навчально-виховному процесі. Для активізації знань про себе у роботі з дітьми використовувались активні бесіди, наприклад, дітям розповідали про їхнє власне ім'я, що вони означають, пропонували пригадати, як їх називають вдома, як найбільше подобається. Такі бесіди проводилися в невеликих групах, щоб надати кожній дитині можливість висловитися, кожному приділити увагу. Тематика бесід: «Яким потрібно бути, яким ні», «Мої добрі справи», «Хто я, і якого роду?», «Моя родина».

В роботі з дітьми з метою збільшення знань про себе використовувались такі вправи ігри: «Намалюй свій настрій», «На помилках навчаються», «Запали промені сонечка», «Додай слівце», «Продовж за мною», «Люстер-ко», «Закінч речення», «Що я гарного зробив», «По

секрету», «Дзвінок другу», «Хвала», «Якщо я чемна людина», «Чим схожий і чим відрізняюсь від інших», «Яким я був, є і яким стану», «Моє ім'я», «Впізнай себе».

Наступним нашим завданням було сформувати вміння спілкуватися з однолітками і дорослими. Відомо, що розвиток будь-яких характеристик особистості відбувається в процесі спілкуванні. Зазвичай у власній родині дитина отримує недостатній досвід спілкування. Через це, продуктивному спілкуванню навчати дитину найкраще в дитячому колективі. У ставленні людини до себе ніби відбивається ставлення до інших. Якщо ми навчимо дітей шанувати інших, це сприятиме кращому пізнанню себе і цінуванню в собі того, що цінується в інших. Дітей оточує величезна кількість людей, які відрізняються зовнішнім виглядом, статтю, віком, уподобаннями та інтересами, здібностями тощо. Дитині важко самотійно навчитися правильно сприймати і продуктивно спілкуватися з усіма. Тому використовуючи різні педагогічні методи, ми намагалися закласти основи виваженого, доброзичливого ставлення до людей, налаштувати на позитивне прийняття різних людей, сформувати бажання бути приємним та корисним.

Першою школою життя для малюка є дитяче товариство в групі дошкільного закладу. Багато що залежить, у роботі в цьому напрямку, від дорослого та його концептуальних підходів до вибудови взаємин між дітьми. Йому під силу організувати дитяче товариство так, щоб кожна дитина накопичила насамперед позитивний досвід взаємин, освітила внутрішній світ почуттями симпатії та прихильності, навчилася цінувати у своїх однолітків кращі якості, самотійно зробила свої перші добрі вчинки на благо інших людей.

Отже, робота в даному напрямку відбувалася за активної участі значимих дорослих.

У роботі з дітьми, спрямованій на формування дружніх взаємин, використовувались різні ігрові вправи: «Мій хороший добрий друг», «Шукаю друга», «Я дарую тобі», «Я знаю п'ять імен друзів», «Моя планета любові»,

«Сонячна карусель», «Сумна Маринка», «Дім, в якому я хочу жити», «Рибалка намірів», «Моя група підтримки», «Мені здається», «Умій відмовити», «Два козлики», «Естафета компліментів», «Передай почуття», «Хвалити і сварити треба вміти», «Покажи як це робиться», «Навчимося вибачатися».

У процесі формування самооцінки слід враховувати, що вона складається поступово у процесі використання **інтеграційних технологій** засобами різноманітної предметно-практичної, ігрової діяльності та спілкування зі значущими дорослими. Традиційно діти дошкільного віку схильні себе переоцінювати більшою чи меншою мірою, це дає можливість кожній людині в дитинстві накопичити достатньо емоційних сил для подолання життєвих перешкод та вироблення оптимістичних життєвих стратегій. Тому, самооцінка дошкільника в ідеалі повинна бути високою, але це не означає, що дорослі не повинні надавати реалістичних оцінок дитині.

У формувальному експерименті ми використовували той факт, що реалістична об'єктивна самооцінка можлива за умови спроможності дитини подивитися на себе, результати своєї діяльності та спілкування ніби збоку, побачити там різні сторони: виявлену старанність, самостійність, їх зв'язок із кінцевим продуктом та різні сторони якості продукту: відповідність зразку, охайність, творчість тощо.

Формуючи емоційно-оцінний компонент ми керувалися тим, що самооцінка складається у процесі практичної діяльності та під впливом оцінок значущих людей. Диференціація сфер діяльності дитини та збільшення кількості значущих інших, примножують кількість кутів зору на себе саму, що - породжує суперечності та конфлікти. Це стимулює розвиток самосвідомості, поступово переорієнтовуючи дитину із зовнішніх оцінок на самооцінку. У міру збагачення досвіду предметно-практичної діяльності та спілкування все більшої ваги набуває автономність оцінювання, а залежність між оцінкою і самооцінкою починає опосередковуватися типом ставлення

педагога до дитини, тобто уважне шанобливе ставлення з боку дорослого створює адекватну реалістичну оцінку дитини.

Роль дорослих має полягати у підтримці готовності дитини до оптимістичного самооцінування, сприяння у накопиченні різноманітного досвіду предметно-практичної діяльності та спілкування, стимулювання до висловлювання самооцінних суджень.

Ми пропонуємо спеціальні прийоми, ігрові вправи для розвитку реалістичної диференційованої та адекватної самооцінки у дошкільників. Окремі вправи (ті, що пов'язані з виготовленням продукту подальшим оцінюванням) були включені до роботи як систематична складова, інші використовувались епізодично.

Наступним етапом нашої роботи, була робота з батьками. У дитинстві «Я-концепція» є найменш структурованою і найбільш еластичнішою, а тому взаємостосунки між батьками та дітьми повинні складатися через доброзичливий формат рівноправної взаємоактивності. Вплив батьків на спілкування з дитиною, самосвідомість якої тільки почала пробуджуватися, спонукає до того, що їхні установки є визначальним чинником у формуванні «Я-концепції». Таким чином спілкування з батьками - головне джерело суджень дитини про себе: якщо в родині дитини позитивний психологічний клімат, партнерські стосунки, регулярна позитивна увага до дитини, то і «Я-концепція» формується позитивна. Тому в роботі з батьками ми намагалися донести необхідність створення таких умов у родинах. Для цього були розроблені заняття, які включали в себе різні вправи та завдання. Частина завдань спрямована на глибше пізнання дитини, вправи підібрані таким чином, що батьки самі аналізують і усвідомлюють власні помилки у вихованні; пізнають стосунки у власній родині заново; аналізують свій стиль спілкування. Під час занять відбувається активне обговорення вправ, життєвих ситуацій. Заняття також включають короткі повідомлення, що стосується особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку. За допомогою ігрових завдань відбувається формування навичок:

- продуктивного спілкування з дітьми;
- надання позитивної уваги дітям;
- партнерського спілкування;
- об'єктивного оцінювання дій дитини.

Домашні завдання, які включені в заняття, забезпечують закріплення отриманих знань у спілкуванні з власною дитиною, розширюють погляди батьків на власних дітей, що в свою чергу впливають на погляди дітей.

Третім напрямом роботи з формування позитивної «Я-концепції» нам обраний напрям роботи з вихователями. Із вступом дитини до дитячого садка у неї розширюється коло значимих дорослих. Вихователь дитячого садка має значний вплив на формування «Я-концепції» дошкільника. Саме від вихователя залежить, який психологічний клімат сформується у групі, який стиль у стосунках з дітьми переважатиме, чи буде рівномірно розподілена увага між усіма дітьми, чи відбуватиметься дотримання прав дитини у вихованні в садочку. У вихователя є можливість впливати на найважливішу дитячу діяльність - ігрову діяльність. Тому робота з вихователями є не менш важливою. Робота з вихователями була спрямована на розширення знань педагогів, щодо «Я-концепції», щодо того як впливають різні виховні дії вихователя на формування позитивної «Я-концепції». Основним видом роботи з вихователями було обрано семінари.

На семінарах обговорювалися теми: «Дотримання прав дитини», «Найпродуктивніший стиль виховання», «Психолого-педагогічні умови формування позитивної «Я-концепції» старших дошкільників». Крім теоретичних повідомлень, на семінарах відбувалося активне обговорення проблемних ситуацій. На семінарах також використовувалися практичні завдання для вихователів.

Отже, формувальний експеримент відбувався у трьох напрямках: робота із батьками, вихователями та дітьми.

3.2. Аналіз результатів та оцінювання ефективності використання ігрових платформ

Контрольний етап експерименту дозволив виявити динаміку формування позитивної «Я-концепції» у старших дошкільників в контрольній та експериментальній групах, перевірити правильність нашої гіпотези. З цією метою ми здійснили контрольні зрізи.

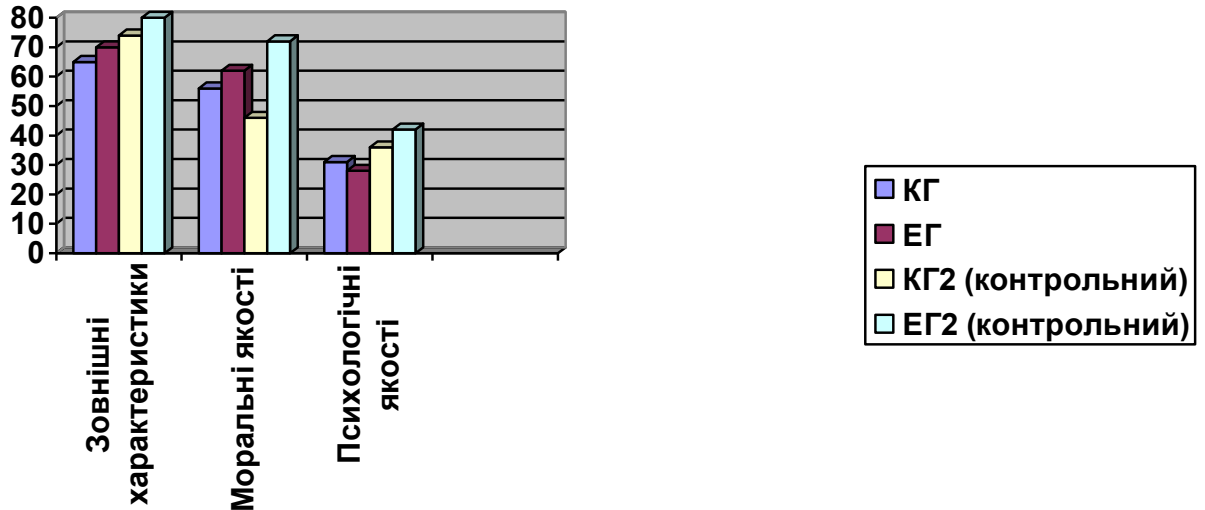
Слід зазначити, що контрольний експеримент показав, що в результаті формувального експерименту відбулися позитивні зміни. Особливо це стосується когнітивного компоненту. Після курсу розвиваючих ігор, які були спрямовані на розширення знань про себе, стимулювання до самоаналізу діти експериментальної групи демонстрували набагато констатуючим експериментом (дослідження когнітивного елементу шляхом опитувальника «Який я?») відповіді дітей змінилися в основному якісно, а не кількісно. Так, відповіді дітей щодо власної зовнішності, стали більш осмисленими, незалежними від ситуацій.

Що стосується характеристики моральних якостей, то з явилася цікава тенденція у дітей, деякі діти намагалися навести підтверджуючі приклади своєї правильної поведінки. З'явилося більш диференційоване відношення до моральних якостей. Дана характеристика змінилася не якісно але й кількісно. У порівнянні з констатувальним експериментом, збільшилась кількість дітей, що демонструють знання загальноприйнятих моральних якостей приблизно на 10%.

Найкраще формувальний експеримент позначився на формуванні уявлень про психологічні якості у дітей. Якщо у констатувальному експерименті 30% ЕГ та 34% КГ дітей намагалися характеризувати свої внутрішні якості, словами дорослих, то контрольне дослідження показало, 27% дітей ЕГ вже намагаються сформулювати власну думку і навіть на прохання експериментатора обґрунтувати власну відповідь 10% наводять приклади.

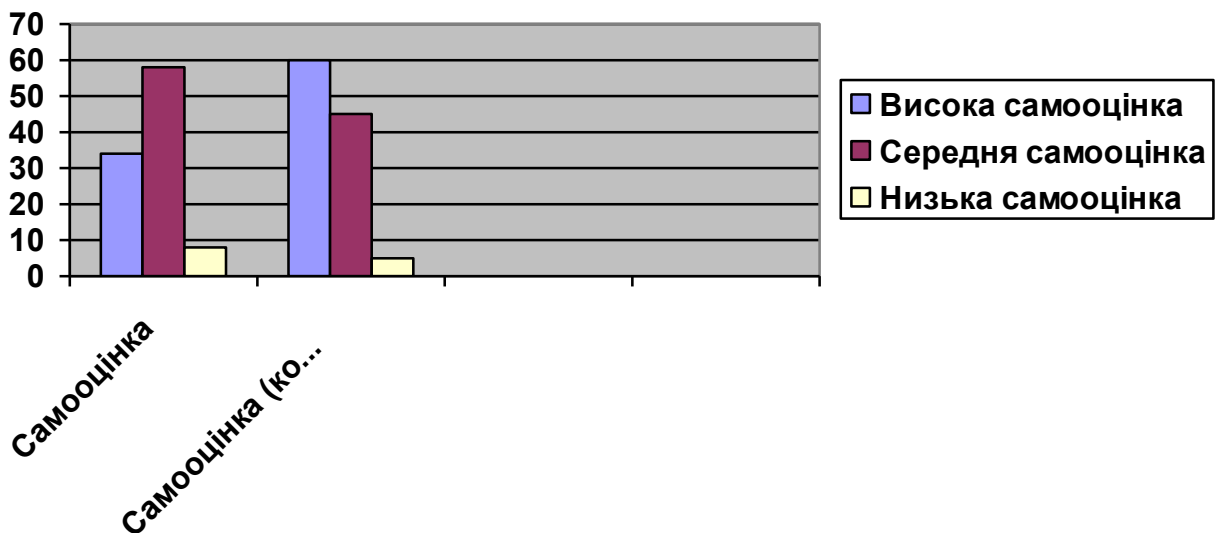
Також зменшилась кількість дітей що уникають відповідей, або не можуть відповісти, на запитання, що стосуються моральних, чи психічних якостей на 15%.

Діаграма 2.2.



Динаміка показників когнітивної складової “Я-концепції” в результаті формуального експерименту

Діаграма 2.3.



Динаміка зміни показників самооцінки в наслідок формуючого експерименту

Слід також відмітити, що діти з групи, яка була включена у формувальний експеримент, у власних висловлюваннях стали більш впевненіші. Вони не боялися здатися самовпевненими, навпаки, із задоволенням демонстрували свої знання. Для дітей експериментальної групи тема, що стосувалася власної особистості, стала звичною, цікавою, та приємною для обговорення. Це свідчить про позитивні зрушення відбулися не лише в когнітивному компоненті.

Отже, у результаті формувального експерименту значні позитивні зміни відбулися у формуванні емоційно-оцінного компоненту «Я-концепції». Так, у порівнянні з констатуючим експериментом зменшилась кількість дітей з низькою самооцінкою на 3%. Слід зазначити, що батьки дітей у яких збереглася низька самооцінка відмовлялися від визнання та вирішення проблеми. Відповіді цих дітей постійно перегукуються зі словами почутими від дорослих («Мама каже, що я такий, як мій батько», «Бабуся, каже що мою маму за таке била, і мене треба було б...»). Батьки цих дітей або занадто зайняті для формування позитивної «Я-концепції», або вважають своє виховання правильним, і відмовляються від допомоги. Загалом на підвищення самооцінки були спрямовані системи вправ для підвищення самооцінки. Також, заняття з батьками та вихователями включали в себе інформацію про необхідність формування здорової самооцінки у дітей старшого дошкільного віку.

Під час формуючого експерименту збільшилася кількість дітей з високою та середньою самооцінкою. Під час тестування діти частіше згадують ситуації успіху, та пов'язують з ними свої відповіді. Показник постійності самооцінки фактично не змінився. Діти так само змінюють свої відповіді, хоча у відповідях відзначаються в основному позитивні тенденції.

Для формування високої самооцінки під час формуючого експерименту ми використовували різні вправи. Загалом більшість з них побудована у формі гри. Головний ефект досягається тим, кожна дитина в ігровій ситуації

має змогу побувати у ролі різних персонажів: хоробрих, впевнених у собі, сильних. Це такі ігри як «Похвалимо», «Чарівний магазин», «Врятуй товариша» та ін. На підвищення самооцінки дітей також були спрямовані заняття з вихователями, індивідуальні бесіди з батьками дітей самооцінки, яких має низькі показники.

ВИСНОВКИ

Проаналізувавши різноманітну наукову літературу з проблеми дослідження, класифікувавши та узагальнивши отриману інформацію, ми дійшли наступних висновків.

1. Сучасна освіта ставить перед собою завдання виховання впевненої у собі гармонійно розвиненої особистості. Звичайно формування особистості починається із дня народження дитини, але саме в старшому дошкільному віці у житті дошкільника відбуваються такі зміни, які закладають фундамент для формування особистості із позитивно сформованою «Я-концепцією». Аналіз сучасної літератури та спостереженням за виховним процесом у дитячому садку дозволяє нам стверджувати, що існує протиріччя між реально поставленими завданнями перед сучасними педагогами та виховним процесом. В педагогічному процесі педагоги схильні орієнтуватися на більшість, а не на окремі особистості.

2. Нами конкретизована сутність поняття «Я-концепція», визначено компоненти «Я-концепції». Під «Я-концепцією» ми розуміли сукупність уявлень індивіда про свої характеристики і здібності, про можливості взаємодії з іншими людьми і навколишнім світом, сукупність ціннісних уявлень, пов'язаних з об'єктами і діями, і уявлень про цілі або ідеї, які можуть мати позитивну або негативну спрямованість. За структурні компоненти ми прийняли когнітивну складову, емоційно-оцінну та поведінкову. Когнітивна складову, яку часто називають образом «Я» чи картиною «Я» - це система установок, що включає уявлення про зовнішність, психічні властивості, сукупність когнітивних ознак. Емоційно-оцінна складова пов'язана зі ставленням до себе чи до окремих своїх якостей, тобто самооцінку. Поведінковий компонент включає потенційну поведінкову реакцію, тобто конкретні дії, які спричинені і обумовлені двома попередніми компонентами. Показниками сформованості позитивної «Я-концепції» ми визначили: сформовані знання про себе, висока самооцінка, активна

взаємодія із соціумом. Виділено три рівні сформованості позитивної «Я-концепції».

3. В ході дослідження ми теоретично обґрунтували й експериментально перевірили психолого-педагогічні умови формування позитивної «Я-концепції» старших дошкільників на засадах інтеграційних технологій.

Розроблена експериментальна модель забезпечення формування позитивної «Я-концепції», ефективність якої підтверджена в ході формувального та контролюючого експерименту. Зафіксовано динаміку збільшення кількості дітей з високим рівнем сформованості «Я-концепції» з 15% до 30% та достатнім рівнем з 65% до 78% в експериментальній групі.

4. Розроблено та впроваджено в практику дошкільного навчального закладу методичні рекомендації батькам та вихователям, щодо формування позитивної «Я-концепції», розроблено курс розвиваючих ігор для дітей старшого дошкільного віку. Створено систему занять з батьками спрямовану на формування позитивного психологічного клімату, створення партнерських стосунків між батьками та дітьми, налаштування на позитивне прийняття дітей дорослими.

5. Таким чином, побудова освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі на засадах інтеграції на основі зазначених організаційно-педагогічних умов (формування інноваційного клімату в колективі через систему методичної роботи; створення інтегрованого освітнього середовища; розробка різнорівневого варіативного планування освітнього процесу на основі технології застосування інтелектуальних карт) забезпечує інноваційність освітньої діяльності на основі принципів особистісно орієнтованої освіти. Відповідно, важливого значення набуває створення особливого, неповторного духу закладу, що виявляється в спрямованості діяльності колективу на розкриття потенційних можливостей кожної дитини в інтелектуальному, духовному, особистісному аспектах та реалізує цілісний підхід до розвитку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрощук, О. В. Комп'ютерні ігри як засіб розвитку творчих здібностей старших дошкільників // Вісник Інституту розвитку дитини. 2014.
2. Андрющенко, Т. К.; Назаренко, Г. А. Інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті: можливості застосування // Інформаційні технології і засоби навчання. 2019.
3. АУП (Академія української преси). Парціальна програма «Медіашколяр» для дошкільників. Київ, 2019.
4. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Київ: МОН України, 2021.
5. Беленька, Г. В.; Машовець, М. А. (ред.) ДИТИНА. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років. Київ, 2016.
6. Богдан, Т. М.; Галаган, Д. О.; Ярошенко, Д. М. (упоряд.) Використання конструктора LEGO у роботі з дітьми дошкільного віку. Чернігів, 2018.
7. Богуш, А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Київ, 2012.
8. Брунер, Дж. Культура освіти. Київ: Либідь, 2001.
9. Ванько, К. І.; Волошенюк, О. В.; Іванова, Н. С. та ін. Медіаосвіта дітей дошкільного віку: навч.-метод. посібник. Київ: АУП, 2014.
10. Василюк, С. М. та ін. Медіасвіт для дошкільнят: парціальна програма. Київ: АУП, 2019.
11. Волошенюк, О. (наук. ред.) Медіаграмотність і критичне мислення в закладі дошкільної освіти: навч.-метод. посібник. Київ: АУП, 2020.
12. Гавриш, Н. В. Ігрова діяльність як ресурс розвитку креативності дошкільників // науковий збірник. 2011.
13. Гладченко, І. В. Формування ігрової діяльності у дітей дошкільного віку: програмно-методичний комплекс. Київ: ІСП НАПН України, 2012.
14. Горленко, В. М. Цифрові розвивальні матеріали в дошкільній освіті: підходи та приклади // матеріали семінару. 2021.
15. Грезева, О. О. Розвиток творчої уяви дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчої діяльності // Науковий часопис НПУ.

16. Дегтярєва, Г. А.; Тарасова, О. С.; Фоменко, А. П. Медіадошкільник: парціальна програма для дітей 6-го року життя. Київ: АУП, 2019.
17. Дементієвська, Н. П. Ігрові та симуляційні підходи в освіті // Інформаційні технології і засоби навчання. 2012.
18. Деснова, І. С. Організація ігрової діяльності для формування навичок безпечної поведінки дошкільників // Педагогічні науки. 2024.
19. Дичківська, І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2012.
20. Дьєнеш, З. Логічні блоки Дьєнеша: методичні орієнтири для дошкілля (адапт. матеріали). Київ, рік вид.
21. Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (ред.) Підхід Реджіо-Емілія у ранньому дитинстві: теорія, практика, упровадження. Львів: Світ, 2020.
22. Журавльова, Л. С. Розвиток фізичних якостей дошкільників засобами рухливих ігор // проф. видання. 2016.
23. Задирака, А. М. Мовленнєві ігри та вправи у словниковій роботі зі старшими дошкільниками. Кривий Ріг: КДПУ, 2021.
24. Залізняк, А. М. Ігрова технологія як ефективний засіб розумового розвитку дошкільників // Молодь і ринок. 2011.
25. Зязюн, І. А. Філософія педагогічної дії. Київ: Вища школа, 2008.
26. Іванова, С. М. Вплив комп'ютерних ігор на розвиток мислення у дітей старшого дошкільного віку // Інформаційні технології і засоби навчання.
27. Іванов, В. Ф.; Волошенюк, О. В. (упор.) Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник. Київ: АУП, 2012.
28. ІМЗО (Інститут модернізації змісту освіти). Рекомендації щодо впровадження ІКТ у ЗДО. Київ.
29. Йордан (Jordan), В.; Плоумен (Plowman), Л. Діти і цифрові медіа: взаємодія, гра, навчання. Київ: Дух і Літера, 2020.
30. Калуська, Л. І. Лідерство дитини дошкільного віку: прояви та педагогічна підтримка // Педагогіка формування творчої особистості. 2020.

31. Карабін, О. Й. Гейміфікація як засіб розвитку креативного мислення дітей // Наукові записки РДГУ. 2019.
32. Киричок, І. І. Роль комп'ютерних ігор у формуванні цифрової компетентності дошкільників // зб. наук. пр. 2020.
33. Коваль, Л. В. До проблеми засвоєння ІКТ у закладі дошкільної освіти // проф. видання. 2014.
34. Козярін, І. П.; Риженко, Н. В.; Бондар, В. В. Гігієнічні аспекти використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей // Український медичний часопис. 2013.
35. Кононко, О. Л. Дитина в соціумі: психологічні основи соціалізації. Київ: Освіта, 2016.
36. Коротяєва, Т. В. Вправи на розвиток саморегуляції та співпраці у дітей 5–6 років: метод. рек. Дніпро, 2018.
37. Крутій, К. Л. Освітній простір дошкільного закладу: концепції і технології. Запоріжжя: ЗНУ, 2021.
38. Левінець, Л. С. Партнерська взаємодія дорослого і дитини в середовищі ЗДО // зб. наук. пр. 2018.
39. Леонтєва, О. П. Колективна діяльність як умова розвитку якостей дітей дошкільного віку // фах. збірник. 2021.
40. Лисенко, Н. В. Медіаграмотність у дошкільній освіті: формування критичного мислення // Педагогічний дискурс. 2019.
41. Лопачук, Ю. В. Підготовка майбутніх вихователів до використання комп'ютерних ігор у ЗДО // Актуальні питання гуманітарних наук. 2021.
42. Малагуцці, Л. Сто мов дитини (матеріали Reggio Emilia, укр. вид.). Reggio Children, 2010.
43. Мартиненко, С. В. Соціально-емоційний розвиток дітей 5–6 років: тренінгові вправи // фах. журнал. 2020.
44. Машовець, М. А. Виховання відповідальності у дошкільників: методичний посібник. Київ: Генеза, 2015.

45. МОН України. Санітарний регламент для закладів дошкільної освіти. Київ, 2020.
46. Монтессорі, М. Будинок дитини. Львів: Свічадо, 2017.
47. Назаренко, Г. А. Цифрові інструменти і розвивальні ігри у практиці ЗДО // фах. видання. 2019.
48. Нечай, Н. В. Лідерські якості в структурі соціальної компетентності дошкільників // зб. наук. пр. 2018.
49. Овчарук, О. В. Компетентнісний підхід у вихованні громадянських якостей дітей дошкільного віку // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2016.
50. Огієнко, О. М. Взаємодія ЗДО та сім'ї у розвитку суб'єктності дитини // Педагогічний процес: теорія і практика. 2017.
51. Орлова, О. А. Цифровізація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти // Педагогічні науки. 2020.
52. Піаже, Ж. Гра, сновидіння та наслідування у дитинстві. Київ: Основи, 2001.
53. Піроженко, Т. О. Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік. Київ: Генеза, 2016.
54. Подоляка, А. Є. Проблеми комп'ютеризації галузі дошкільного виховання // зб. наук. праць УДПУ. 2019.
55. Пометун, О. І. Навчати мислити критично: методики і технології. Київ: А.С.К., 2019.
56. Поніманська, Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ: Академвидав, 2013.
57. Радченко, Л. П. Цифрові ігри як інструмент розвитку креативності дітей дошкільного віку // Педагогічний альманах. 2021.
58. Рейпольська, О. Д. Педагогічні умови розвитку лідерського потенціалу дітей старшого дошкільного віку: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2018.

59. Рома, О. Ю. Гра по-новому, навчання по-іншому: методичний посібник. The LEGO Foundation, 2018.
60. Рома, О. (упоряд.) ШІСТЬ ЦЕГЛИНОК в освітньому просторі школи: методичний посібник (використовується в ЗДО). The LEGO Foundation, 2018.
61. Романюк, Н. І. Інтерактивні середовища як чинник розвитку уяви в сюжетно-рольовій грі // Молодь і ринок. 2022.
62. Савченко, О. Я. Розвиток учнів як суб'єктів діяльності: від дошкілля до школи. Київ: Педагогічна думка, 2015.
63. Сидоренко, Н. П. Творча уява як психолого-педагогічна проблема дошкільної освіти: монографія. Харків: ХНПУ, 2017.
64. Смоляр, І. А. Художньо-творчі проекти з використанням цифрових ігор у ЗДО // фах. журнал. 2022.
65. Суржанська, І. В. Дидактичні можливості інтерактивних ігор у розвитку творчої уяви дошкільників // Педагогічний дискурс. 2021.
66. Тарасенко, М. П. Педагогічні умови розвитку уяви дітей 5–6 років у цифровому освітньому середовищі ЗДО: автореф. дис. Київ, 2022.
67. Токарєва, Л. Д. Ігрова діяльність як складова розвитку особистості дошкільника // тези НАПН України. 2021.
68. Усата, О. Ю. Інтерактивне портфоліо дошкільника як інструмент розвитку // Інформаційні технології і засоби навчання. 2016.
69. Фребель, Ф. Виховання людини: гра як основа розвитку дитини (укр. вид.). Київ: Освіта, 2008.
70. Яцишин, А. В. (ред.) Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: термінологічний словник. Київ: ПТЗН НАПН України, 2019.