

1. Artemova L. Realities and prospects of preschool education in Ukraine in the context of key positions of the Bologna Declaration. Bulletin of Glukhiv State National Pedagogical University. O. Dovzhenko. 2010. Vip.16, 10–14.
2. Bekh ID Personality in the context of guidelines for developmental education. Innovation in education. 2015. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv2015_1_4
3. Voronov V., Gavrish N. Alphabet of the leader. Kyiv: Mr.Leader. 2016
4. State Statistics Service of Ukraine. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
5. Code of Labor Laws of Ukraine: Law of Ukraine №22-VIII of 10.12.71; with changes and additions 1972-2020. Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08>
6. Kononko, OL Psychological bases of personal formation of the preschooler (system approach): monograph. Kyiv: Stylus. 2000
7. The concept of education of children of early and preschool age (project). Incl. VA Voronov, NV Gavrish, LV Kanishevskaya, TO Pirozhenko, OD Reipolska, SO Sysoeva. NAPS of Ukraine. Kiev. 2020. Access mode: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/1763/>
8. Kostyuk, GS Methodological and theoretical problems of psychology. Moscow: Enlightenment. 1969
9. Kremen, V. Innovative man as a goal of modern education. Philosophy of education. 1, 7-22. 2013. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2013_1_3
10. Krutiy K. Educational space of preschool educational institution: monograph: in 2 parts Kyiv: Education. 2009.Ch. 1.
11. Ognevyuk VO Education in the system of values of sustainable human development: a monograph. Kyiv: Knowledge of Ukraine. 2003.
12. Pirozhenko TO Preschool play activities: a textbook. Kyiv: Genesis. 2013
13. Ponimanska T. Readiness for pedagogical innovations in the context of humanistic pedagogy Coll. scientific works Update of the content and methods of preschool education in Ukraine Issue 5. Exactly: RDPI, 10-15.
14. On preschool education: Law of Ukraine of 11.07. 2001. № 2628-III; with changes and ext. Access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
15. Sysoeva SO Education and personality in the post-industrial world: a monograph. Kiev. 2008
16. International Standard Classification of Education ISCED 2011 (2012). UNESCO Institute for Statistics. 88 p. Access mode: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
17. Yakymenko S. Formation of worldview in older preschoolers and younger students in an educational and integrated environment: theory and practice: a monograph. Kyiv: VD Slovo. 2017
18. OECD. Providing Quality Early Childhood Education and Care. Results from the Starting Strong Survey 2018. Published on October 25, 2019. Access mode: <http://oecd.org/>
19. UNICEF. Evidence for ECD Investment. Updated: 16 July 2013. UNICEF.org. Access mode: https://www.unicef.org/earlychildhood/index_69851.html

**ГОТОВНІСТЬ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ
ДО МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Тамара Піроженко

член-кореспондент НАПН України, професор, доктор психологічних наук,
завідувач лабораторії психології дошкільника

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
м. Київ, Україна

ORCID ID 0000-0001-9822-4819

5197536tp@gmail.com

Світлана Михальська

доцент, кандидат психологічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

ORCID ID 0000-0001-7435-8791

svitlana2308@hotmail.com

Олена Хартман

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

м. Київ, Україна

ORCID ID 0000-0002-3380-4836

khartmaney@gmail.com

Анотація. В статті висвітлено авторський погляд на проблему міжособистісного спілкування суб'єктів освітнього процесу в дошкільній галузі в умовах інклюзії. Предметом аналізу виступає Аспект психологічної готовності дітей, батьків вихованців, педагогів до взаємодії в ситуації впровадження інклюзивної освіти в Україні. В статті наведено діагностичний інструментарій вивчення означеного питання. Представлено результати дослідження. Подано опис кількісного та якісного аналізу отриманих даних.

Ключові слова: дитина; особистість; дошкільний вік; взаємодія; спілкування; дитина з особливими освітніми потребами.

READYNESS OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE PRESCHOOL INSTITUTION TO INTERPERSONAL COMMUNICATION IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Pirozhenko Tamara

DSc in Psychology, Professor, Corresponding Member of NAES of Ukraine,
Head of the Laboratory of Pre-schooler

Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of
Educational Sciences,

Kyiv, Ukraine

ORCID ID 0000-0001-9822-4819

5197536tp@gmail.com

Svitlana Mykhalska

PhD in Psychology, Assistant Professor Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko
National University,

Kam'yanets'-Podil's'kyi, Ukraine

ORCID ID 0000-0001-7435-8791

svitlana2308@hotmail.com

Olena Khartman

PhD in Psychology, Senior Researcher of the Laboratory of Pre-schooler Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences,
Kyiv, Ukraine

ORCID ID 0000-0002-3380-4836

khartmaney@gmail.com

Abstract. The article is dedicated to authors' view on the problem of the educational process interpersonal communication in the preschool field in the context of inclusion. The subject of the analysis is the aspect of children, parents and teachers psychological readiness to interact in the context of inclusive education implementation strategy in Ukraine. The authors propose the diagnostic tools for studying of this issue. The research results are presented by the authors and the description of quantitative and qualitative analysis of the obtained data is given.

Key words: child; personality; preschool age; interaction; communication; a child with special educational needs.

Актуальність дослідження. Розуміння важливості і необхідності впровадження інклюзивної моделі освіти в Україні ставить ряд запитань щодо підготовленості сучасного освітнього простору до таких кардинальних змін. Очевидно, що інклюзія потребує глибокого визначення особливостей міжособистісної взаємодії всіх учасників освітнього процесу в умовах динамічного реформування умов виховання та навчання дітей, що пов'язані з розширенням ситуацій спілкування з дітьми, які мають специфічні освітні потреби в інклюзивних групах освітнього закладу та виховуються в різних соціокультурних родинних цінностях. Виявлення особливостей взаємодії всіх учасників освітнього процесу – дітей, батьків вихованців та осіб, що їх замінюють, а також педагогічних працівників освітнього закладу набуває особливого значення як фактору особистісного розвитку дошкільника і формування всіх психічних новоутворень, які демонструє дитина у соціальному контакті з дорослими та однолітками. З огляду на це вивчення особливостей та готовності до взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти стосується не тільки проблеми вікових новоутворень психіки дитини, а й психолого-педагогічного аспекту, бо дозволяє встановити наскільки конструктивним

чи деструктивним є вплив соціальних факторів на поведінку дитини в реальному спілкуванні з іншими людьми. Актуальність прикладних досліджень проблеми мовленнєвої поведінки дитини як реалізованого у взаємодії з оточенням виміру особистісної активності зумовлюється необхідністю своєчасного формування базових основ здатності до взаєморозуміння між людьми, засвоєння етичних норм міжособистісної взаємодії, а також базових основ розвитку мовних засобів як інструментарію мовленнєвої комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Бажання і вміння співпрацювати, потреба в спілкуванні, соціальний статус дитини в групі – це аспекти, які мають непересічне значення для розвитку особистості і важливість яких доведено багатьма дослідниками (Божович Л., Виготський Л., Коломінський Я., Костюк Г., Леонтьєв О., Лісіна М., Люблінська Г., Максименко С., Мухіна В, Павелків Р., Петровський В., Піроженко Т. та ін.) в яких стверджується, що якісна своєрідність міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку полягає в нерозривному зв'язку ставлення людини до оточуючих і до самої себе. Роль групи однолітків у соціальному, особистісному розвитку дитини-дошкільника висвітлюється у соціально-психологічному, психологічному, педагогічному вимірі. Зокрема, підкреслюється важливість та специфічний вплив міжособистісних взаємин дітей з ровесниками в різних видах діяльності: пізнавальній (Смірнова О.), ігровій (Кулачківська С., Ладивір С.), спільній самостійній (Кононко О., Піроженко Т., Приходько Ю., Репіна Т., Якобсон С.). Вплив міжособистісних взаємин на емоційний та психічний розвиток дитини, на формування її особистості в цілому висвітлено у працях Коломінського Я., Котирло В., Мухіної В., Павелківа Р., Піроженко Т., Поддякова М., Рояк А. та ін. Важливу роль у формуванні особистості дитини має потреба у спілкуванні з однолітками (Лісіна М., Рузька А., Смирнова О.), в оточенні яких вона знаходиться. Між дітьми можуть виникати найрізноманітніші форми взаємин. Тому

дуже важливо, щоб дитина з самого початку перебування в дошкільному закладі, здобувала позитивний досвід співробітництва, взаємодопомоги.

Сучасні дослідження стверджують, що навчання в інклюзивних групах допомагає дітям із особливими освітніми потребами позбутися почуття ізоляції, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, формує почуття відповідальності за товаришів. Специфіка підготовки дітей старшого дошкільного віку із особливими освітніми потребами у дошкільних навчальних закладах полягає в забезпеченні сучасних належних умов для розвитку дітей, враховуючи їхні індивідуальні особливості, ступінь і характер порушення. Питання, пов'язані з психолого-педагогічним супроводом, інтеграцією дітей з особливими освітніми потребами досліджувалися відомими українськими та зарубіжними вченими (Єкжанова О, Миронова С., Олійник О., Резнікова О. та інші) [3]. У наукових працях обґрунтовано принципи роботи вихователів з дітьми з особливими освітніми потребами. Вітчизняними вченими (Будяк Л., Гречко Л, Колупаєва А.) визначено умови ефективного забезпечення інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами: раннє виявлення вад розвитку та проведення корекційної роботи з перших місяців життя; правильне діагностування розвитку дитини та урахування її можливостей; психологічна готовність дитини та її батьків до спільного навчання зі здоровими однолітками; розробка методики включеного навчання залежно від виду дизонтогенезу; тісна співпраця з батьками, надання їм необхідного мінімуму дефектологічних знань, психотерапевтичної та консультативної допомоги; відповідна підготовка педагогів загальноосвітніх закладів; створення спеціального освітнього середовища (необхідне обладнання, охоронний режим тощо); підготовка дітей із нормативним рівнем розвитку до взаємодії з ровесниками із психофізичними порушеннями; забезпечення психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання [1; 4].

Дослідниця Кузава І. визначила наступні умови інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку: створення в дитячому садку адаптованого інклюзивного середовища, що забезпечує повноцінне включення та особистісну самореалізацію дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку; усвідомлення дотримання цілей навчання та виховання вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку, шляхом реалізації доступності дошкільної освіти через інтеграцію дітей, які не відвідують дитячий садок, та їхніх батьків в освітнє середовище ДНЗ; наявність відповідного кадрового забезпечення інклюзивної освіти (педагог-психолог, вихователь-логопед, музичний керівник, вихователь, інструктор з ЛФК, лікар, медсестра-масажист) з систематичним підвищенням кваліфікації; організація служби психолого-медико-педагогічного супроводу дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку (її діяльність спрямована не лише на вивчення причин виникнення психофізичних порушень, але визначення індивідуального освітнього маршруту дитини, а також організацію корекційної роботи з дітьми через спільну діяльність фахівців та вихователів); моніторинг результатів інклюзивної освіти, який передбачає динамічну оцінку розвитку та навчання дошкільників із психофізичними порушеннями; матеріально-технічне обладнання процесу інклюзивного навчання – для забезпечення можливостей безперешкодного доступу дітей із психофізичними порушеннями до загальноосвітніх закладів (наявність пандусів; спеціально обладнаних навчальних місць, навчально-реабілітаційне та медичне обладнання тощо); реалізація індивідуального та диференційованого підходів у навчанні дошкільників із різним рівнем розвитку (полягає у тому, що навчальні завдання виконуються всіма дошкільниками, але ступінь їх складності, способи дій та міри допомоги різні по відношенню до дітей з психофізичними порушеннями); робота з батьками (соціально-педагогічне консультування, індивідуальні бесіди,

рейдові відвідування умов проживання, малі педагогічні наради тощо); взаємодія з громадськими організаціями; організація спільних заходів для дітей із нормативним рівнем розвитку та їхніх однолітків, які потребують корекції психофізичного розвитку, з метою їх активного включення у життя дитячого колективу ДНЗ через дозвілєву (прогулянки, спортивні змагання, гуртки), художню (виступи, виставки, творчі конкурси тощо), громадську (виготовлення подарунків, сувенірів тощо), трудову діяльність (озеленення та благоустрій території дитячого садка тощо); рівень готовності дошкільників із психофізичними порушеннями до школи [5, с. 148-160.].

Незважаючи на ретельний аналіз різних факторів, що забезпечують впровадження інклюзивної освіти в дошкільній ланці поза увагою залишається аспект готовності до спілкування з дітьми, що мають психофізичні або ментальні порушення розвитку всіх інших суб'єктів освітнього процесу: дітей з нормативним характером розвитку, батьків вихованців цієї групи дітей, самих педагогічних працівників дошкільних освітніх закладів. В даний час виникає проблема негативного відношення та небажання до спілкування і взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами серед дошкільників. Ставлення до дітей із психофізичними порушеннями найчастіше буває зневажливим, або байдужим, однолітки не вміють гратись, спілкуватись, взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами.

Формулювання мети статті. Матеріали статті присвячено визначенню чинників та особливостей готовності суб'єктів освітнього процесу до конструктивної взаємодії з дітьми, які мають порушення розвитку.

Методика дослідження. Збір експериментальних даних вказаної проблеми проведено в умовах природнього експерименту, коли об'єкт дослідження – мовленнєва поведінка особистості дитини 5-7 років життя та предмет дослідження – психологічні чинники становлення мовленнєвої

поведінки дитини старшого дошкільного віку аналізується в умовах реального спілкування дитини з однолітками в соціально детермінованих ситуаціях соціальної взаємодії, тобто в ситуаціях впровадження інклюзивної освіти.

До набору діагностичного інструментарію увійшли: методика обстеження рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (Піроженко Т.); діагностична бесіда «Чинники вибору дитиною соціально значимих цінностей» (Піроженко Т., Карабаєва І., Соловійова Л., Хартман О.); анкета для батьків «Оцінювання дорослими невербальної поведінки дитини» (Піроженко Т.); експериментальна ситуація «Методика вивчення розуміння значень слів» (Урунтаєва Г., Афонькіна Ю.); методика вивчення особистісних очікувань дитини в спілкуванні з дорослими (Урунтаєва Г., Афонькіна Ю.); методика вивчення навичок культури спілкування (з дорослими) (Урунтаєва Г., Афонькіна Ю.); методика вивчення критеріїв вибору партнера для спілкування (Урунтаєва Г., Афонькіна Ю.) [2; 7; 9; 11; 13].

Результати дослідження. В дитячій психології проблема поведінки традиційно розглядається у колі актуальних питань морального розвитку дітей, адже саме у дошкільному віці розширюється і перебудовується система взаємин дитини з дорослими і однолітками, ускладнюються види діяльності, виникає спільна з однолітками діяльність, що створює найбільш сприятливі умови для розвитку моральної свідомості та саморегуляції (Божович Л., Валлон А., Виготський В., Ельконін Д., Колберг Л., Мухіна В., Обухова Л., Піаже Ж., Фройд З., Якобсон С. та ін.).

Вважається, що моральна поведінка особистості (Бех І., Боришевський М., Котирло В., Приходько Ю., Тищенко С.) структурно характеризується наявністю: раціональних та емоційних елементів, ієрархією моральних цінностей, моральних уявлень, моральних поглядів, моральних переконань, що реалізуються у вчинках й поведінці (Мар'єнко І., Целікова О.); що складовими моральної свідомості є:

нормативна, до якої належать моральні знання, моральні поняття, принципи, ідеї, що виражають вимоги суспільства до поведінки людей і які стали надбанням особистості; оцінна, до якої належать оцінка й самооцінка, ідейно усвідомлені оцінні критерії, що їх використовує особистість у практичній діяльності; регулятивна, до якої належать почуття, ставлення, переконання та інші компоненти свідомості, що здійснюють вплив на поведінку особистості (за Бондаревською О.). Моральний розвиток як форму нормативної регуляції представляє наукова позиція Якобсона С., в якій стверджується, що людина поєднує у собі функції об'єкту і суб'єкта регуляції, у своїй об'єктивній моральній регуляції є актуальна поведінка самого суб'єкта. На думку автора моральний вибір поведінки є вибором самооцінок. Узагальнення різних теоретичних позицій дитячої психології з питань розвитку дитини, розвитку її самосвідомості, форм спілкування та предметно-практичних видів діяльності, якими оволодіває та навчається регулювати дитина дошкільного віку, проблема формування мовленнєвої поведінки дитини може бути представлена на основі цілісного підходу до розвитку особистості та неодмінно включає розв'язання проблем саморегуляції. У процесі саморегуляції поведінки як специфічного виду психічної активності особистості суб'єкт виходить за межі поставлених ззовні цілей та завдань (вимог), проявляючи при цьому здатність ставити нові цілі, віднаходити засоби для їх досягнення, вносити зміни як у зовнішні, так і внутрішні умови, підвищувати резервні можливості власної психіки на підставі актуалізації провідних мотивів активності. Відтак саморегуляція характеризує можливості людини у досягненні максимальної ефективності власної діяльності, здатність до стійкого функціонування в різних умовах життєдіяльності, вміння регулювати (активізувати, гальмувати) свої рухи, дії, почуття, стани, діяльність в цілому. Тим самим у ситуаціях взаємодії з однолітками ефективна поведінка дитини розглядається як здатність досягати поставленої мети в конкретній ситуації міжособистісної

взаємодії, коли невербальні й мовленнєві дії призводять до бажаного результату.

Для вивчення питання готовності дошкільників до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами ми дослідили ставлення дошкільників до людей з порушенням розвитку. Цей аспект надавав інформаційний простір до обговорення з батьками та педагогами проблеми мовленнєвої поведінки дітей, які найближчим часом спілкуватимуться в умовах інклюзивної освіти з однолітками, які мають ментальні чи психофізіологічні порушення розвитку.

Ми провели анкетування серед 690 дітей 5-7 років із закладів дошкільної освіти міст Києва, Запоріжжя, Кам'янця-Подільського (Хмельницька обл.), Костянтинівки (Донецька обл.), у яких ще не впроваджено інклюзивну систему освіти.

Дослідження спрямувалося на такі аспекти: наявність у дітей дошкільного віку уявлень про дітей з особливими освітніми потребами, їхнє ставлення до дітей з порушенням розвитку, готовність спілкуватися й товаришувати з ними, ставлення до можливості навчатись у школі в одному класі з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Для аналізу запропоновано такі запитання: «Чи доводилося тобі зустрічати дитину, з певними особливостями? Наприклад, вона була на візочку, дуже погано бачила чи чула»; «Можливо, ти вже грався з такими дітками? Де це було? Що ти відчував? Що ти подумав?»; «Якщо б така дитина запропонувала тобі погратися разом, яким було би твоє рішення?»; «Якщо ти дізнаєшся, що в твоєму класі/групі з'явиться такий новачок, що ти скажеш?».

Результати виявились такими: 50,0% дітей дошкільного віку не зустрічали дітей з особливими освітніми потребами. Однак 62,5% дітей старшого дошкільного віку виявили готовність спілкуватися з дітьми з особливими освітніми потребами («да, говорив якби ми гуляли разом», «ну да і допомагав би їм», «в мене є такий друг»). Водночас не хочуть гратися з дітьми з особливими освітніми потребами 58,9% дітей старшого

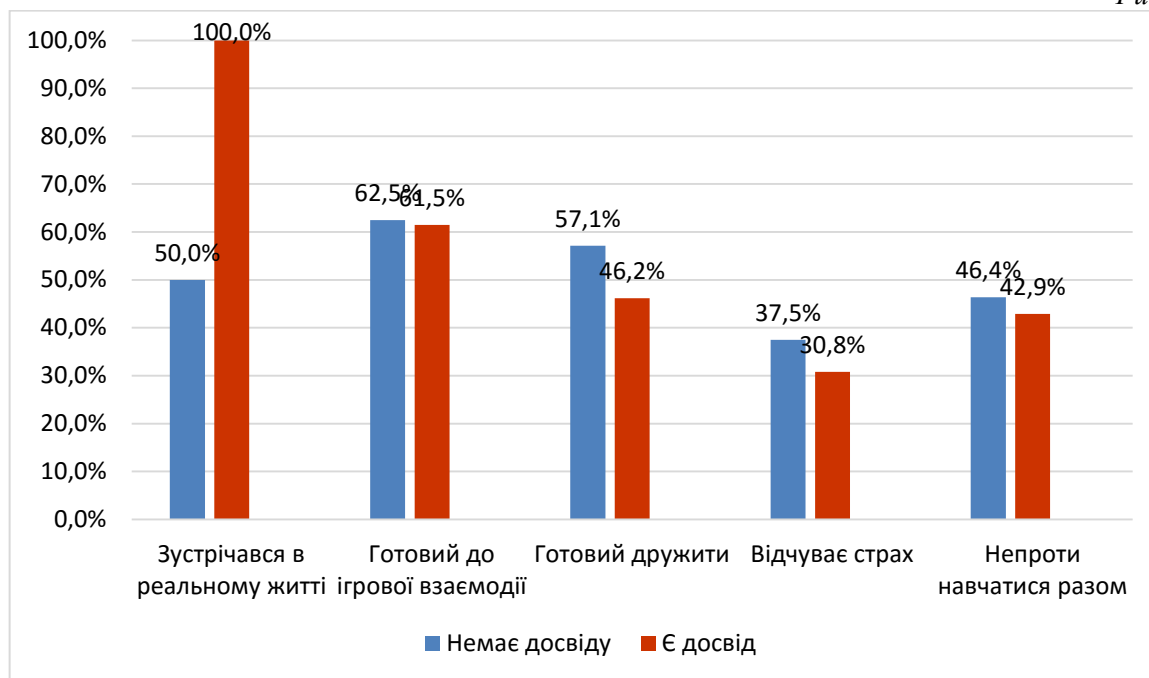
дошкільного віку («не, а зачєм», «не бо могли б мене заразити», «бо я з ним не дружу», «не хочу»). Товаришувати з дітьми з особливими освітніми потребами готові 57,1% дітей старшого дошкільного віку (дівчатка конкретизували: «так, тільки з дівчатками»).

Страх до дітей з психофізіологічними та ментальними порушеннями розвитку відчувають 37,5% дітей старшого дошкільного віку («так, бо вони трошки страшно виглядають», «бо б'ються», «стесняюсь», «просто не привично», «бо може мене вдарити»). Бажання навчатися у майбутньому в умовах інклюзії виявили 46,4% дітей дошкільного віку.

Аналогічні результати отримано в результаті спостережень у групах дітей, які відвідають заклади освіти, де впроваджується інклюзивна система. Проведено анкетування серед 148 дітей 5-7 років із закладів дошкільної освіти №1, №8, №20 м. Кам'янець-Подільського (Хмельницька обл.), у яких впроваджено інклюзивну систему освіти.

Результати опитування дітей щодо взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами

Рис. 1



Отримані в спостереженнях дані про готовність і реальну взаємодію дітей нормативного рівня розвитку з ровесниками із психофізичними порушеннями спрямувало до рефлексійного аналізу з батьками вихованців та педагогами питань: якою буде поведінка дитини в ситуаціях

невизначеності та відсутності досвіду; як можна прогнозувати поведінку особистості в різних ситуаціях, де відсутній зразок, певна настанова та вимогання з боку дорослого правил поведінки; як проявить себе особистість в нових умовах взаємодії з іншою людиною; чи може міра сформованості та виразності якостей мовленнєвої поведінки дитини слугувати характеристикою розвитку особистості.

Підтверджено, що характеристики особистісного рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини є підставою для розуміння особливостей мовленнєвої поведінки дитини в ситуаціях невизначеності та новизни, оскільки їх можна розглядати як індивідуальну міру наближення – віддалення до поведінки того чи того типу. Кількаразове вимірювання демонструє схильність дитини до певної поведінки у обставинах вибору, вказуючи на стереотипність мовленнєвої поведінки або схильність до особистісних рішень та творчого пошуку способів взаємодії з іншою людиною. Останнє у схемі такого вимірювання може вказувати дорослим на спрямування провідної тенденції в характеристиці мовленнєвої поведінки дитини і, отже, більш адекватно шукати форми й методи психолого-педагогічної підтримки становлення індивідуальної своєрідності поведінки особистості. Ситуації невизначеності й новизни актуалізують психологічний ресурс дитини щодо мобільності та дієвості сформованих особистісних якостей комунікативно-мовленнєвого розвитку. Знання й розуміння дорослими схем поведінки дитини забезпечить можливість їхньої корекції та врахування в значущій сфері взаємовідносин з іншою людиною. Особливо це є необхідним у сучасному світі, адже життя людини перенасичене стресовими ситуаціями, швидкими життєвими змінами в суспільстві, що може призводити до ірраціональної поведінки й психологічних проблем, наприклад, наявність страхів дитини в спілкуванні з дітьми, що мають психофізіологічні чи ментальні порушення (наше дослідження вказує на 37,5% вказаного явища). Аналіз причин щодо факторів чим керується дитина у виборі комунікативних і

мовленнєвих дій у ситуаціях невизначеності (Який психологічний ресурс актуалізує дитина в ситуації новизни?) спрямував пошук інформації щодо:

а) сформованості творчого рівня мовлення та його зв'язку з конструктивною мовленнєвою поведінкою та б) визначення ціннісних орієнтацій дитини, пов'язаних із взаємодією з людиною.

Отримані дані, що вказують на здатність дитини аналізувати ситуацію спілкування та прогнозувати її динаміку, свідчать про позитивні зв'язки параметрів «мовлення-мислення-уява».

Рівні розвитку мовлення – мислення (запитання «Що було до цього?»)

Таблиця 1

| Сегменти (рівні оцінки мовлення / мислення) | Мовлення | Мислення |
|--|----------|---------------------|
| Низький | 2,1 | 1,3 |
| Середній | 3,4 | 2,7 |
| Високий | 4,9 | 4,5 |
| Кореляції Пірсона | 1,0 | 1,0 |
| Напрямок зв'язку | | Позитивний / прямий |
| Сила зв'язку | | сильний |
| Статистична значущість | | $p \leq 0,05$ |
| Статистична значущість | | значущий |

Аналогічні тенденції показують дані про рівні розвитку мовлення – мислення на запитання, що пов'язані з перспективою розвитку ситуації спілкування.

Рівні розвитку мовлення – мислення (запитання «Що буде далі?»)

Таблиця 2

| Сегменти (рівні оцінки мовлення / мислення) | Мовлення | Мислення |
|--|----------|---------------------|
| Низький | 2,1 | 1,5 |
| Середній | 3,4 | 2,7 |
| Високий | 4,9 | 4,5 |
| Кореляції Пірсона | 1,0 | 1,0 |
| Напрямок зв'язку | | Позитивний / прямий |
| Сила зв'язку | | сильний |
| Статистична значущість | | $p \leq 0,05$ |
| Статистична значущість | | значущий |

Відкритість питань про майбутній або існуючий раніше результат ситуації актуалізує сформованість уяви, потрібної для передбачення майбутнього результату або прийняття рішення про участь у ситуації спілкування. Зворотній ефект розвиненої у дитини уяви як проєкції майбутнього результату виявляється у тому, що антиципуюча уява актуалізує необхідні для подальшого розвитку комунікативної ситуації психологічні особистісні якості, знання, навички, дії, ціннісні орієнтації.

Варто визнати, що загальний психічний розвиток дитини, сформованість дошкільної зрілості є базовим підґрунтям для прояву творчості, зокрема в комунікативній діяльності. Творчий рівень мовлення демонструє прояв здатності дитини змінювати ситуацію спілкування. Розвиток комунікативно-мовленнєвих якостей творчого рівня, з-поміж яких передбачення, антиципуюча уява, проектування майбутнього образу результату взаємодії актуалізує смислову регуляцію мовленнєвої поведінки дитини.

Загальна сформованість емоційних, когнітивних, вольових психічних якостей та постійне вправлення дитини у прояві антипаційних можливостей як «передбачення майбутнього», проектування, як творчого прогнозування, створення образів майбутнього в будь-якій діяльності демонструють процес розвитку й саморозвитку особистості. Можна стверджувати, що розвиток соціальної, зокрема комунікативної антиципації є важливим чинником регуляції мовленнєвої поведінки для старшого дошкільника.

Ефективність функціонування особистості з оточенням демонструє розвиток комунікативно-мовленнєвих якостей творчого рівня, з-поміж яких передбачення, антиципуюча уява, проектування майбутнього образу результату взаємодії актуалізує смислову регуляцію мовленнєвої поведінки дитини. Розвиток соціальної, зокрема комунікативної антиципації, виступає важливим чинником для старшого дошкільника, який забезпечує успішність регуляції мовленнєвої поведінки. Формування готовності дитини до виявлення особистісної активності в ситуаціях нових комунікативних завдань і прояв здатності до ухвалення рішень про подальшу участь у комунікації з партнерами, досвіду спілкування з якими немає в дитини, вказує на те, що внутрішній психологічний ресурс дитини (чим керується дитина у виборі дій у подальшій мовленнєвій поведінці), пов'язаний з мовленнєвими досягненнями творчого рівня, сформованим надбанням когнітивної сфери – розвитком уяви.

Узагальнення теоретичних досліджень та особистих спостережень за поведінкою дітей старшого дошкільного уможливають доведення, що до структури моральної свідомості належать три складники: нормативний, оцінювальний, регулятивний. Завдяки включенню дитини до різних видів діяльності та спостережень за життям дорослих створюються сприятливі умови для засвоєння дітьми складних моральних норм, що з реалізуються в правилах поведінки дитини як з дорослими, так і з ровесниками. У межах проведених спостережень було проаналізовано зміст і особливості розвитку етичних уявлень у дитини старшого дошкільного віку. Для цього зібрано експериментальні дані в групах дітей, які попередньо вже були учасниками спостережень і обстеження рівня комунікативного й мовленнєвого розвитку. Дослідженням було охопило 690 дітей дошкільного віку. Діагностична бесіда «Чинники вибору дитиною соціально значущих цінностей», що включала такі блоки: знайомство, загальна інформація; світоглядні уявлення; довільна поведінка; етичні інстанції у взаємодії дитини з однолітками. В бесіді на основі сюжетних картинок, близьких досвіду дитини, фіксувались відповіді дітей на питання: «Чи знаєш ти правила поведінки, яких треба дотримуватись, перебуваючи в громадських місцях? Пригадай їх», «Чи вважаєш ти необхідним завжди їх дотримуватись?»; «У місці, де багато людей, можливо загубитися. Якщо так станеться, що ти будеш робити? До кого звернешся за допомогою?»; «А у тебе є друзі? Розкажи про них»; «Що потрібно робити, щоб дружба була міцною?»; «Буває, що друзі щось не поділили або посварилися. Що робити в такій ситуації?» та інші.

Кількісно-якісний аналіз отриманих експериментальних даних дозволив встановити тенденції та виявити особливості розвитку етичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку.

Рівень сформованості світоглядних уявлень дітей старшого дошкільного віку

Таблиця 3

| Рівень сформованості світоглядних уявлень | Кількість респондентів (осіб) | Кількість респондентів (%) |
|---|-------------------------------|----------------------------|
| Низький | 0 | 0,0 |

| | | |
|--------------------|-----|------|
| Нижчий за середній | 93 | 13,5 |
| Середній | 279 | 40,4 |
| Вищий за середній | 292 | 42,3 |
| Високий | 26 | 3,8 |

Рівень нижчий за середній спостерігається у 13,5% дітей, що проявляється у невпевнених, не розгорнутих, не чітких відповідях на запитання. Діти не називають правила поведінки, а якби загубились, то засмутились і плакали.

У 40,4% дітей старшого дошкільного віку спостерігається середній рівень сформованості світоглядних уявлень. Вони відповідали за допомогою навідних запитань, називали правила поведінки за допомогою таких запитань, а якби загубились, то б засмутилися й чекали, коли їх знайдуть батьки.

Рівень вищий середнього спостерігається в 42,3% дітей старшого дошкільного віку і проявляється в докладній, чіткій відповіді, вони перераховують правила поведінки, яких треба дотримуватися, перебуваючи в громадських місцях, а якби загубились, то б засмутилися, але не розгубляться і звернуться за допомогою до дорослих.

Високий рівень виявлено у 3,8% дітей старшого дошкільного віку. Вони давали розгорнену відповідь, додавали враження від побаченого, самостійно перелічували правила поведінки, яких треба дотримуватися, перебуваючи в громадських місцях, пояснювали, що буде, якщо їх порушувати. Якби загубились, то б не розгубилися, звернулися за допомогою до працівників закладу або будуть діяти так, як домовлялися завчасно із батьками.

Аналіз та інтерпретування даних, отриманих у процесі цього напряму діагностувальної роботи, засвідчили, що більшість дітей старшого дошкільного віку мають середній та вищий за середній рівні розвитку етичних уявлень.

Так, значна кількість дітей недостатньо обізнані з соціальними нормами міжособистісних відносин з однолітками та недостатньо володіють правилами поведінки в конфліктних ситуаціях із ровесниками,

не вміють аналізувати й оцінювати поведінку однолітків. Визначено, що моральні судження дошкільника знаходяться на стадії морального реалізму, відображаючи однозначне розуміння добра й зла, побудоване на авторитеті дорослого. Виявлено, що у віці 5-7 років дошкільнята переходять від стихійної моральності до свідомої, діти розуміють суспільний сенс моральної норми, усвідомлюють її об'єктивну необхідність для регулювання взаємовідносин між людьми. Для старшого дошкільника моральна норма починає виступати регулятором взаємовідносин між людьми. Дитина розуміє, що норми необхідно дотримуватися, щоб колективна діяльність була успішною. Необхідність зовнішнього контролю за дотриманням норми з боку дорослого відпадає. Поведінка дитини стає моральною навіть у разі відсутності дорослого і тоді, коли дитина впевнена в безкарності свого вчинку і не бачить вигоди для себе. У 5-7 років дитина більшою мірою виявляє свої уподобання, інтереси, заохочення до спілкування з ровесниками, яких вона виокремлює за ознаками спільних і близьких етичних уявлень. Унаслідок формування «внутрішніх етичних інстанцій» поведінка дитини позбувається безпосередніх ситуативних впливів, імпульсивності та афективності, розвиваються моральні й естетичні почуття.

В процесі оволодіння суспільною моральною свідомістю на рівні етичних уявлень дитини важливу роль відіграють особливості розвивальних ситуацій, в яких дитина привласнює етичні орієнтири: ситуація, в якій демонструється той чи той зразок, його зміст і емоційне оформлення, носій цього зразка (особиста привабливість для дитини); наявність оцінки, яка супроводжує ситуацію: її зміст, носій цієї оцінки, емоційне ставлення дитини до неї; забезпечення суб'єктної активності дитини, що сприймає ситуацію з притаманними їй індивідуальними особливостями, образом «Я».

Узагальнюючи наукові положення й отримані в спостереженні дані обстежень мовленнєвої поведінки можна стверджувати, що підвищення

сміслового наповнення етичних інстанцій дозволяє дитині регулювати взаємодію з іншими людьми, і це є свідченням індивідуалізації життя старшого дошкільника. Дитина більшою мірою виявляє свої уподобання, інтереси, заохочення до спілкування з ровесниками, яких вона виокремлює за ознаками спільних і близьких етичних уявлень. Особистісні новоутворення все більше відіграють вирішальну роль у динаміці провідних видів діяльності й поведінки. ***Завдяки особистісним новоутворенням дитина сама обирає, що робити (тобто провідну діяльність) та з ким мати стосунки (тобто соціальну ситуацію власного розвитку).***

Ситуації невідомого змісту, коли дитина не має попереднього досвіду спілкування з дітьми в умовах інклюзивних груп стають випробувальними з погляду існуючих якостей усталених форм мовленнєвої поведінки дитини.

Виокремлення зовнішніх чинників, що сприяють становленню мовленнєвої поведінки, спрямувало аналіз питань психологічної компетентності батьків вихованців і персоналу освітнього закладу як чинників смислової регуляції мовленнєвої поведінки дитини дошкільного віку. Процес формування самосвідомості особистості через збагачення етичних уявлень і засвоєння моральних норм і правил, що регулюють поведінку дитини, залежить від того, як складаються умови життя дошкільника та взаємини з оточенням, від тієї чи іншої участі особистості в житті колективу, від місця, яке вона посідає в цьому житті, участі її у всіх специфічно дитячих видах діяльності, від багатства знань, які вона опановує та рівня культури, оточення дитини, тобто всіх питань, які вирішують батьки вихованців та персонал освітніх закладів.

Приймаючи участь у всеукраїнському дослідженні якості дошкільної освіти через розробку, використання та інтерпретацію онлайн-анкетування, спроектовано очікування щодо мовленнєвої поведінки дітей старшого дошкільного віку на основі доведених зв'язків між феноменами мовлення,

стилю спілкування батьків з дітьми, рівнем розвитку мислення та творчими ознаками комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей, які дозволяють зробити припущення та прогнози щодо розвивальної ситуації дошкільника в родинному колі та освітній установі.

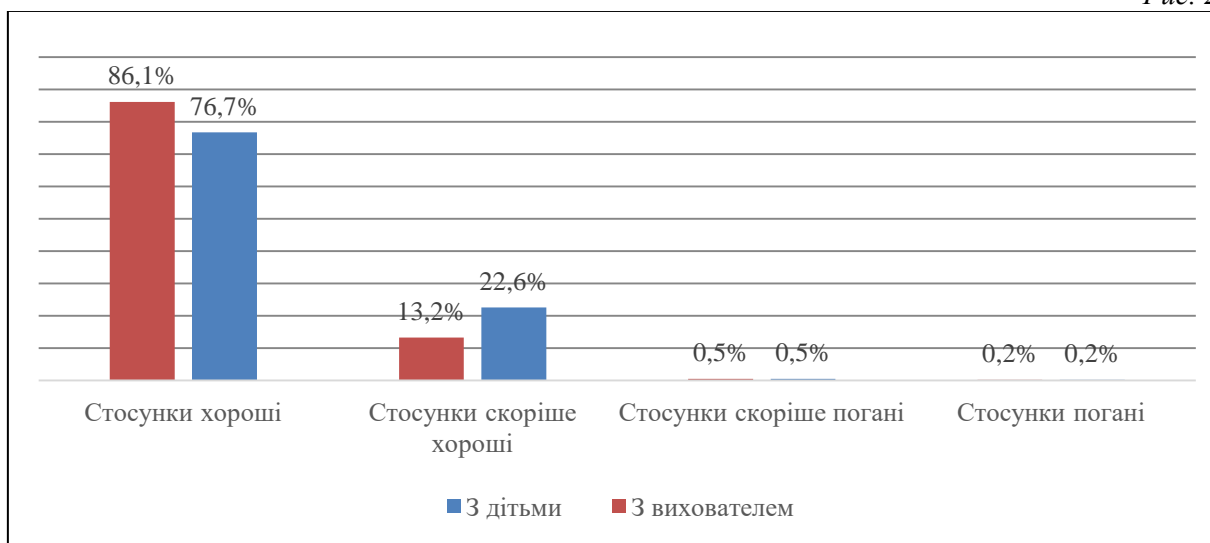
У зборі інформації взяли участь: частка респондентів-керівників закладів освіти – 96,4% (677 осіб); частка респондентів-вихователів – 71,3% (1239 осіб); частка респондентів-батьків – 62,1% (5725 осіб). Найактивнішими респондентами були керівники закладів дошкільної освіти, що підтверджує зацікавлення та особисту відповідальність очільників закладів дошкільної освіти. Батьки проявили найменшу активність у заповненні анкет. Урахування сімейного спілкування й родинних стосунків як чинника, що впливає на мовленнєву поведінку дитини, надає можливість інтерпретувати інформацію про якісні характеристики рівня освіченості батьків, які надають настанови, вимоги, правила своїм дітям. Так само освіченість батьків скеровує вибір освітньої установи, в якій буде виховуватись дитина, і яка більшою мірою буде спрямовувати розвиток дитини. Можна вважати, що родина усвідомлює значущість питань, пов'язаних із періодом первинної соціалізації дитини. Батьки розуміють, що в освітньому закладі дитина засвоює основні соціальні норми й правила, здобуває комунікаційні навички та навчається взаємодіяти з оточенням. Визнання ключової ролі найближчого соціального оточення, із яким дитина знайомиться в закладі дошкільної освіти, налаштовує батьків на взаємодію з педагогами освітнього закладу. Співпраця колективу закладу дошкільної освіти з батьками (законними представниками) вихованців сприяє формуванню позитивного психологічного клімату й забезпечує комфортні умови нормальної життєдіяльності дітей в освітньому закладі. Майже 80% керівників установ і трохи більше 80% вихователів – учасників дослідження – відзначають, що батьків (законних представників) регулярно інформують про прогрес розвитку й виховання їхніх дітей. Проте серед батьків (законних

представників) це констатують 72,4% респондентів. Організацію процесу провадження освітньої діяльності позитивно сприймають три чверті батьків (законних представників). Троє з чотирьох (75,7%) батьків (законних представників) – учасників дослідження – вважають, що їхнім дітям подобається відвідувати заклад дошкільної освіти, майже чверть (23,4%) – скоріше подобається. Лише 0,1% опитаних зазначили, що їхнім дітям не подобається в закладі освіти і 0,8% – скоріше не подобається.

За оцінюванням більшості батьків (законних представників) стосунки у їхніх дітей хороші і з вихователями (86,1%), і з іншими дітьми в групі (76,7%). Лише по 0,5% опитаних вважають, що у їхніх дітей погані чи скоріше погані стосунки і з вихователями, і з іншими дітьми. Водночас, майже всі респонденти (99,4%) зазначили, що їхні діти мають друзів у закладі дошкільної освіти.

Розподіл відповідей батьків (законних представників) на питання про стосунки дітей у закладі дошкільної освіти

Рис. 2



Результати дослідження дозволяють констатувати, що мікроклімат у більшості (78,0%) колективів закладів дошкільної освіти сформований відповідно до потреб колективу, які виникають під час організації освітнього процесу.

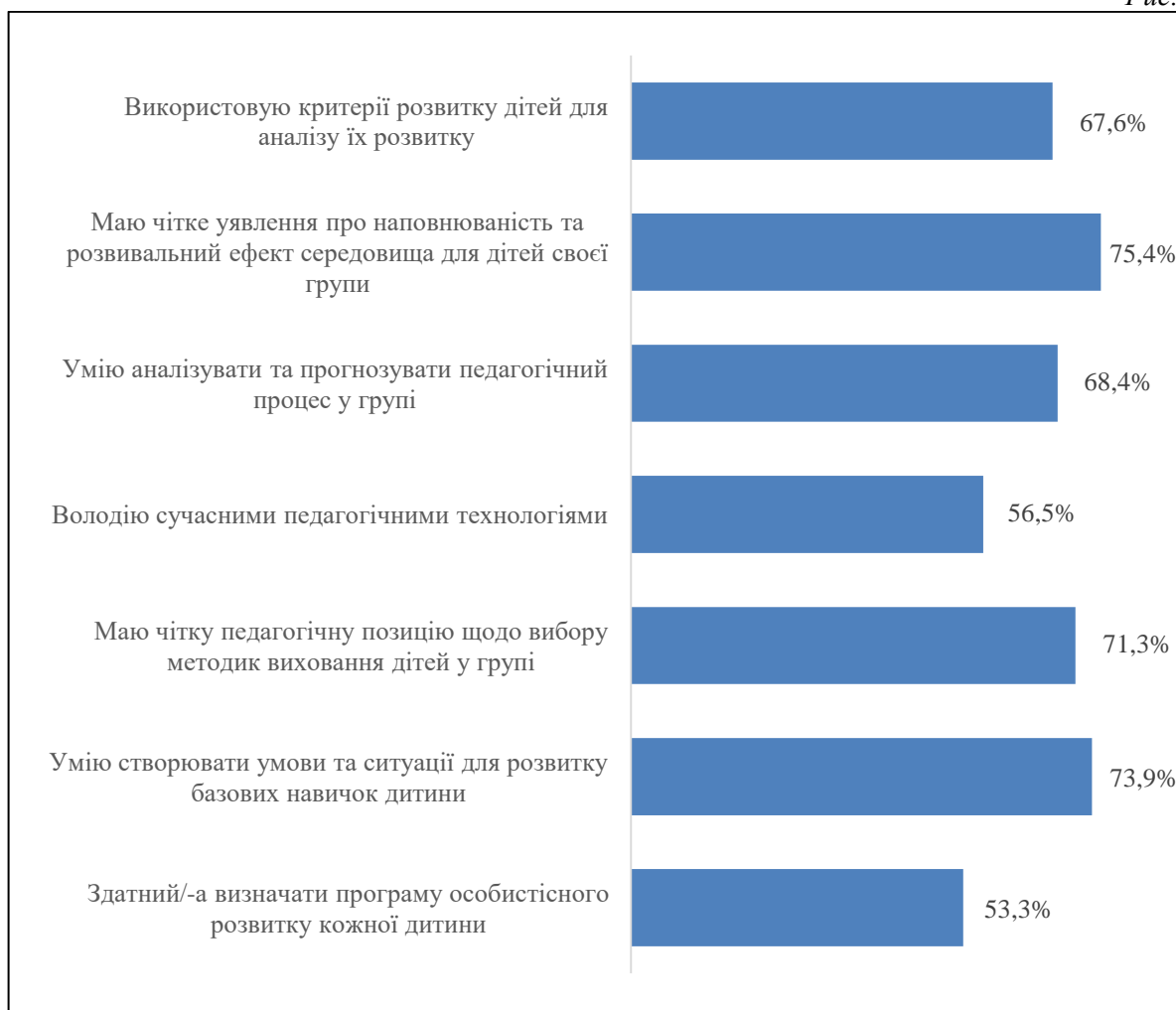
Кадровий потенціал освітнього закладу виступає найважливішим чинником формування життєвих компетентностей дитини, оскільки напрям, методи, форми освітньої роботи освітнього закладу реалізує

педагог. Контингент педагогів закладу освіти забезпечує якість освіти, зокрема дошкільної.

Очевидними є вимоги до професійної компетентності вихователів дошкільної освіти. Тому цікаво зрозуміти, як ця категорія працівників дошкільної освіти оцінює особисті професійні навички.

Розподіл відповідей вихователів за володінням професійними навичками

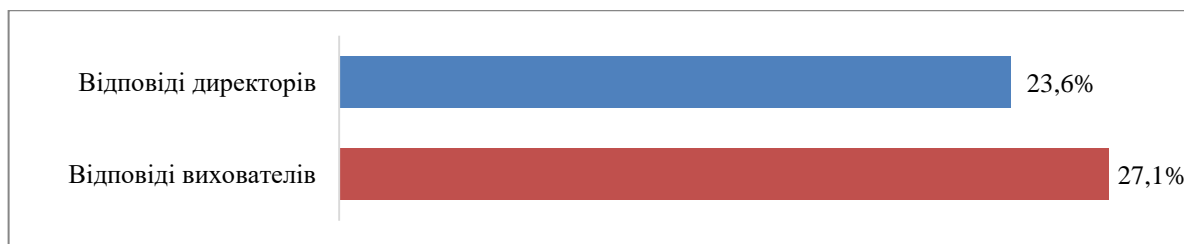
Рис. 3



В той же час відповіді респондентів демонструють, що умови для дітей з особливими освітніми потребами (інклюзивні групи) створено приблизно у чверті закладів дошкільної освіти. Такі думки висловлюють 23,6% керівників закладів дошкільної освіти та 27,1% вихователів з числа 677 осіб.

Розподіл абсолютно позитивних відповідей керівників і вихователів закладів освіти на питання про наявність умов у закладі дошкільної освіти та в групі дітей з особливими освітніми потребами

Рис. 4



В умовах закладів дошкільної освіти педагоги оцінюють особисті навички в організації інклюзивного освітнього середовища так: відповідь на питання «Як Ви оцінюєте навички з організації інклюзивного освітнього середовища (найбільший показник «повністю володію»)» складає 26,7%, і такий показник демонструють педагоги зі стажем від 5 до 10 років. Найменшу групу з числа обізнаних у навичках організації інклюзивного освітнього середовища (6,1%) демонструють педагоги зі стажем більше 35 років педагогічної праці.

Отже, немає лінійної залежності між рівнем сформованих навичок та досвідом й стажем роботи. Використання додаткових методів аналізу стану готовності батьків і педагогів до розв'язання завдань інклюзивної освіти й готовності дітей до взаємодії з дітьми, що мають порушення розвитку, вказує на низькі показники. Цей статистично підтверджений факт про готовність до конструктивної поведінки й взаємодії з дітьми з порушеннями розвитку свідчить про те, що освіченість, володіння методиками не є основними чинниками, які пояснюють ситуацію впровадження ідей інклюзивної освіти та володіння навичками організації міжособистісної взаємодії між дітьми в інклюзивних групах. Цей факт доводить, що низький стан готовності до конструктивної поведінки з іншими людьми знаходиться в площині особистісних переконань і цінностей. Фактичні дані реального стану конструктивної / ефективної взаємодії між дітьми в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти вказують на те, що для дорослих і дітей ця проблема не є особистісно значущою. Низький стан готовності педагогів до взаємодії з дітьми, які мають психофізіологічні чи ментальні порушення розвитку пояснюється відсутністю ціннісних орієнтацій, пов'язаних із контактами між такими

людьми, загальним станом відношення суспільства до проблем інвалідності. Виявлена та доведена особлива роль творчих аспектів комунікативно-мовленнєвого розвитку на поведінку дитини пояснює цей стан. Ситуація низької готовності до розв'язання завдань зазначеного напрямку освіти потребує додаткового наукового аналізу, хоча очевидним є очікування суспільства щодо професійної компетентності керівників закладів дошкільної освіти та педагогічного персоналу, яка виступає запорукою успішної реалізації Державного стандарту означеного напрямку в роботі освітніх закладів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Сформованість готовності всіх суб'єктів освітнього процесу до конструктивної взаємодії в умовах впровадження інклюзивної освіти зумовлюється багатьма чинниками, серед яких загальне ставлення суспільства і держави до людей з інвалідністю, відсутність зрозумілої інформації про особливості деяких людей, соціально-психологічна неготовність дітей обох категорій до взаємодії тощо. Рішення цієї проблеми потребує особливої уваги та підготовки дітей, батьків вихованців та педагогічного персоналу до конструктивної взаємодії з дітьми, які мають психофізіологічні чи ментальні порушення розвитку. Підготовка дітей із нормативним рівнем розвитку до взаємодії з ровесниками із психофізичними порушеннями є викликом сучасних освітніх установ та проблемою психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу. Правильно організоване спільне навчання створює кожній дитині умови щодо набуття найціннішого та важливого досвіду емоційно-оцінних ставлень, взаємодії, оволодіння різноманітними способами діяльності у процесі спільної діяльності. Крім того, спільна форма одержання знань розширює межі взаємодії дошкільників із особливими освітніми потребами з довкіллям, включаючи їх до активної діяльності та спілкування, що сприяє їх успішному розвитку. Науково-педагогічна та суспільна громада очікує, з одного боку, що впровадження

інклюзивної освіти демонструє реалізацію права кожної дитини на освіту і це є обов'язковою передумовою інклюзивної освіти, а з іншого – матиме позитивний вплив на розвиток гуманності, толерантності в суспільстві загалом. Згідно з Концепцією розвитку інклюзивного навчання в Україні здійснюється активний пошук та впровадження ефективних шляхів соціальної взаємодії дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку, із їхніми однолітками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Будяк Л.В. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Черкаси: Вид. ЧНУ, 2009. 90 с.
2. Дитина у сучасному соціопросторі: навчальний посібник за ред. Т.О. Піроженко. – К. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 272 с.
3. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник / Кол. авт. за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «СаммітКнига», 2009. 272 с.
5. Кузава І.Б. Умови організації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2013. № 10. С. 148–160.
6. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев: Наука, 2006. 191 с.
7. Піроженко Тамара Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника // Навчально-методичне видання. – Тернопіль: Мандривець, 2010.- 152с.
8. Піроженко Т., Хартман О. Виховуємо дитину – зростаємо як батьки : навчально-методичний посібник – Тернопіль: Мандривець, 2014. – 168 с.
9. Реалії вибору соціально значущих цінностей: посібник / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловійова, І. І. Карабаєва [та ін.]; за ред. Т. О. Піроженко. – Київ: Видавничий дім «Слово», 2017. – 64 с.
10. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей: монография. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. 286 с.
11. Соціально значущі цінності в життєдіяльності майбутнього школяра : методичні рекомендації / Т. О. Піроженко, Л. І. Соловійова, О. Ю. Хартман; за ред. Т. О. Піроженко. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2017. – 32 с.
12. Субботский Е.В. Психология отношений партнёрства у дошкольников. М.: Педагогика, 1976. 56 с.
13. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада/под ред. Г.А.Урунтаевой, – М.: Просвещение: Владос, 1995.- 291с.

REFERENCES

1. Budiak L.V. (2009). *Osnovy inkluzyvnoi osvity: navchal'no-metodichniy posibnyk* [Basics of inclusive education: tutorial manual]. Cherkasy: Vyd. ChNU. 90 s. [in Ukrainian].

2. Dytna u suchasnomu sotsioprostori: navchalnyi posibnyk za red. T.O. Pirozhenko. – K.– Kirovohrad: Imeks-LTD, 2014. – 272 s. [in Ukrainian].
3. Inkluzyvne navchannia: orhanizatsiine, zmistove ta metodychne zabezpechennia: navchalno-metodychnyi posibnyk / Kol. avt. za zah. red. S.P. Myronovoi. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2015. 236 s. [in Ukrainian].
4. Kolupaieva A.A. (2009). *Inkluzyvna osvita: realii ta perspektyvy: monohrafiia* [Inclusive education: realities and perspectives: monograph]. K.: «SammitKnyha». 272 s. [in Ukrainian].
5. Kuzava I.B. (2013). Umovy orhanizatsii inkluzyvnoi osvity doshkil'nykiv, iaki potrebuut' korektsii psikhofizichnoho rozvytku [Conditions for the organization of inclusive education for preschoolers who need correction of psychophysical development]. *Aktual'ni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy* – Actual problems of education and education of people with special needs. (№ 10), (pp. 148–160). [in Ukrainian].
6. Obozov N.N. Psihologija mezhlichnostnyh otnoshenij. Kiev: Nauka, 2006. 191 s. [in Russian].
7. Pirozhenko Tamara Komunikatyvno-movlennievyyi rozvytok doshkilnyka // Navchalno-metodychne vydannia. – Ternopil: Mandryvets, 2010.- 152s. [in Ukrainian].
8. Pirozhenko T., Khartman O. Vykhovuemo dytnu – zrostaiemo yak batky : navchalno-metodychnyi posibnyk – Ternopil : Mandryvets, 2014. – 168 s. [in Ukrainian].
9. Realii vyboru sotsialno znachushchykh tsnnosti: posibnyk / T. O. Pirozhenko, L. I. Soloviova, I. I. Karabaieva [ta in.]; za red. T. O. Pirozhenko. – Kyiv: Vydavnychiy dim «Slovo», 2017. – 64 s. [in Ukrainian].
10. Repina T.A. (2004). Problema polorolevoi sotsyalizatsii detei: monohrafiia [The problem of sex-role socialization of children: a monograph]. M.: Izd-vo Mosk. psikhol.-sots. in-ta; Voronezh: MODJeK. 286 s. [in Russian].
11. Sotsialno znachushchi tsinnosti v zhyttiediialnosti maibutnoho shkoliara : metodychni rekomendatsii / T. O. Pirozhenko, L. I. Soloviova, O. Yu. Khartman; za red. T. O. Pirozhenko. – Kyiv : Vydavnychiy dim «Slovo», 2017. – 32 s. [in Ukrainian].
12. Subbotskii E. V. (1976). Psiholohiya otnosheniia partn'orstva u doshkol'nikov [Psychology of partnership relations among preschool children]. M.: Pedagogika. 56 s. [in Russian].
13. Uruntaeva G.A., Afon'kina Ju.A. Praktikum po detskoj psihologii: Posobie dlja studentov pedagogicheskikh institutov, uchashhihsja pedagogicheskikh uchilishh i kolledzhej, vospitatelej detskogo sada/pod red. G.A.Uruntaevoj, – M.: Prosveshhenie: Vlados, 1995.- 291s.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF DESIGN OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Natalia Gavrish

Doctor of Pedagogical Sciences, Chief Researcher
Institute of Problems of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Kyiv, Ukraine

ORSID ID 0000-0002-9254-558

n.rodinaga@ukr.net

Olga Reipolska

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor