

ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

САРАЄВА ІРИНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 373.29:37.091.26-053.4

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ
ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

012 – Дошкільна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ І. В. Сараєва

**Науковий керівник: Богущ Алла Михайлівна, доктор педагогічних
наук, професор, дійсний член НАПН України**

Одеса - 2021

АНОТАЦІЯ

Сараєва І.В. Формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 012 – дошкільна освіта.

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», МОН України. Одеса, 2021.

У дисертації подано теоретичне узагальнення та нове практичне вирішення проблеми, що виявляється у розробленні, науковому обґрунтуванні й апробації моделі, експериментальної методики, педагогічних умов формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

Мета дослідження: науково обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови й експериментальну методику формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше визначено сутність феноменів «оцінно-контрольні дії дітей передшкільного віку», «оцінно-контрольна діяльність дітей передшкільного віку»; науково обґрунтовано педагогічні умови формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку (інтеграція різних видів діяльності у процесі формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності; стимулювання критичного ставлення дітей до процесу і результату різних видів діяльності; наявність емоційно-позитивних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах діяльності); визначено критерії (когнітивний, мотиваційний, рефлексійно-діяльнісний) із відповідними показниками формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності; *схарактеризовано* рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності (високий, достатній, задовільний, низький); *розроблено* модель формування

оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності (когнітивно-збагачувальний, ситуативно-стимульований, проєктно-творчий етапи); *уточнено* поняття «оцінка», «контроль», «оцінювання». Набула подальшого розвитку методика розвитку мовлення і критичного мислення дітей передшкільного віку.

Практичне значення очікуваних наукових результатів полягає в розробленні й упровадженні в освітній процес закладу дошкільної освіти діагностувальної та експериментальної методик формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності (серія інтегрованих занять, проблемних та ігрових ситуацій, творчих проєктів «У світі музики», «Палітра творчих здібностей дітей», «Дивосвіт казки», «Маленький актор у кожній дитині»). Матеріали дослідження можуть використовуватись вихователями, музичними керівниками у групах дітей старшого дошкільного віку закладів дошкільної освіти, у системі післядипломної освіти та студентами ЗВО.

У **вступі** обґрунтовано актуальність проблеми дослідження, визначено його мету, завдання, об'єкт, предмет, гіпотезу; розкрито наукову новизну здобутих результатів, їх практичне значення; подано відомості про апробацію і впровадження результатів дослідження, публікації, структуру дисертації.

У першому розділі **«Теоретичні засади формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності»** проаналізовано науковий фонд із досліджуваної проблеми; визначено сутність понять «оцінно-контрольні дії дітей передшкільного віку», «оцінно-контрольна діяльність дітей передшкільного віку»; уточнено поняття «оцінка», «оцінювання», «контроль»; схарактеризовано види освітньо-пізнавальної діяльності дітей передшкільного віку (образотворча, музична, художньо-мовленнєва, театральна-ігрова); розкрито особливості мисленнєво-мовленнєвої діяльності дітей шостого року життя.

Аналіз наукових праць учених дозволив визначити феномен «оцінно-контрольні дії» як усвідомлений процес висловлювання дитиною власного

ставлення до тієї чи тієї оцінки (самооцінки), зіставлення і порівняння власних дій та дій інших дітей щодо процесу і результату діяльності відповідно до вимог, чи зразка, обґрунтовуючи свій вибір.

Оцінно-контрольну діяльність дітей передшкільного віку розглядаємо як стимульовану активність дітей до критичного ставлення та оцінювання процесу і результату різних видів діяльності, складниками якої є усвідомлені дії оцінки, контролю, самооцінки, самоконтролю, взаємооцінки, взаємоконтролю.

У розділі схарактеризовано види освітньо-пізнавальної діяльності, які є підґрунтям для формування у дітей оцінно-контрольних дій як у процесі діяльності, так і за її результатами. На основі аналізу праць (Б. Ананьєва, А. Богуш, П. Гальперіна, М. Каган, І. Карабаєвої, Г. Люблінської, Н. Талізінної) дійшли висновку, що пізнавальна діяльність є усвідомленим, цілеспрямованим процесом набуття дитиною нових знань, умінь і навичок, спрямований на пізнання довкілля, вирішення проблемних ситуацій, створення нового продукту, під час якого задіяні всі психічні процеси, а результатом є здобуття нового соціального досвіду в розвитку особистості.

Розкрито особливості мисленнево-мовленнєвої діяльності дитини випускника закладу дошкільної освіти. На основі теоретичного аналізу праць (А. Богуш, С. Гончаренко, С. Козлової, Г. Люблінської, Л. Обухової, М. Поддякова, Г. Фадіної, М. Шардакова) дійшли висновку, що взаємозв'язок і взаємозумовленість логічного мислення і розвитку мовлення є підґрунтям розвитку оцінно-контрольних дій дитини в різних видах діяльності.

У другому розділі **«Стан сформованості оцінно-контрольної діяльності у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності»** представлено результати пошуково-розвідувального етапу експерименту, виявлено критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності, обґрунтовано педагогічні умови формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

На пошуково-розвідувальному етапі експерименту проведено анкетування вихователів старших груп, вихователів-методистів ЗДО, батьків; з'ясовано ставлення педагогів (вихователів старших груп, вихователів-методистів ЗДО) та батьків щодо оцінно-контрольної діяльності дітей; здійснено аналіз освітньо-виховних планів роботи вихователів; проаналізовано чинні освітні програми розвитку дітей шостого року життя закладу дошкільної освіти.

Результати анкетування вихователів та вихователів-методистів ЗДО засвідчили загальне їхнє позитивне ставлення до оцінно-контрольної діяльності в освітньо-виховному процесі ЗДО та належну організацію навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. Аналіз результатів анкетування батьків показав необ'єктивне ставлення їх до оцінно-контрольної діяльності своїх дітей. З'ясовано, що чинні комплексні та парціальні освітні програми містять обов'язкові для виконання вихователями завдання щодо формування дій оцінки (самооцінки) і контролю (самоконтролю). Аналіз планів освітньо-виховної роботи вихователів засвідчив, що переважна більшість вихователів не виконують вимоги чинних освітніх та парціальних програм із формування у дітей оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності.

На констатувальному етапі експерименту було визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності; визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності: інтеграція різних видів діяльності у процесі формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності; стимулювання критичного ставлення дітей передшкільного віку до процесу і результату різних видів діяльності; наявність емоційно-позитивних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

У третьому розділі **«Експериментальне дослідження з формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах**

діяльності» розроблено й науково обґрунтовано модель та експериментальну методику формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності; здійснено порівняльний аналіз результатів констатувального та прикінцевого етапів дослідження.

На формувальному етапі було розроблено й упроваджено модель формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності, яка обіймала три етапи: когнітивно-збагачувальний, ситуативно-стимульований, проєктно-творчий. Метою першого – когнітивно-збагачувального етапу – було збагатити знання дітей старшого дошкільного віку щодо змісту оцінно-контрольної діяльності у різних видах (художньо-мовленнєвої, образотворчої, музичної, театральної-ігрової). На другому – ситуативно-стимульованому етапі розвивали у дітей шостого року життя оцінні дії (самооцінки, взаємоцінки) та дії контролю (самоконтролю, взаємоконтролю). На третьому – проєктно-творчому етапі залучали дітей старшого дошкільного віку до активної оцінно-контрольної діяльності в різних видах діяльності.

Провідними формами, методами і прийомами експериментальної методики виступили: бесіди; інтегровані заняття; ігри (дидактичні, сюжетно-рольові, словесні, режисерські); моделювання ігрових та проблемних ситуацій; творчі проєкти.

Порівняльний аналіз рівнів сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності експериментальної та контрольної груп на прикінцевому етапі засвідчив ефективність розробленої моделі та експериментальної методики формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

Ключові слова: оцінно-контрольні дії, оцінно-контрольна діяльність, діти передшкільного віку, педагогічні умови, модель, методика.

ABSTRACT

Saraeva I.V. Formation of evaluative and control actions in preschool children in various activities.

Dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences in specialty 012 - preschool education.

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky ", Ministry of Education and Science of Ukraine. Odessa, 2021.

The dissertation presents a theoretical generalization and a new practical solution to the problem, it turns out to be in the development, scientific substantiation and testing of the model, experimental methodology, pedagogical conditions for the formation of evaluative and control actions preschool children in various activities.

Purpose of the research: to scientifically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions for the formation of evaluative and control actions preschool children in various types of activities.

The scientific novelty of the research lies in the fact that for the first time the essence of the phenomena "evaluative and control actions of preschool children", "evaluative and control activities of preschool children"; the pedagogical conditions for the formation of assessment and control actions in preschool children have been scientifically substantiated (integration of various types of activities in the process of formation of assessment and control actions in preschool children in various activities, stimulating a critical attitude of children to the process and the result of various activities, the presence of emotionally positive incentives for assessment and control activities of preschool children in various activities); the criteria (cognitive, motivational, reflexive) with the corresponding indicators of the formation of evaluative and control actions in preschool children in various types of activity have been determined; the level of formation of assessment and control actions in preschool children in various types of activities (high, sufficient, satisfactory, low) is characterized; a model for the formation of evaluative and control actions in preschool children in various types of activity (cognitive enrichment, situationally stimulated, design and creative stages) has been clarified; the concept of

"assessment", "control", "evaluation" has been clarified. The methodology for the development of speech and critical thinking in preschool children was further developed.

The practical significance of the expected scientific results lies in the development and implementation of diagnostic and experimental methods for the formation of assessment and control actions in preschool children in various activities (a series of integrated lessons, problem and game situations, creative projects "In the world of music" , "The palette of creative abilities of children", "Miracles of a fairy tale", "A little actor in every child"). Research materials can be used by educators, music directors in groups of older preschool children of preschool education institutions, in the system of postgraduate education and students of higher educational institutions.

In introduction substantiates the relevance of the research problem, defines its goals, objectives, object, subject, hypothesis; the scientific novelty of the results obtained, their practical significance is revealed; provides information on approbation and implementation of research results, publications, the structure of the thesis.

In the first chapter "Theoretical foundations of the formation of evaluative and control actions in preschool children in various types of activities", the scientific foundation on the problem under study is analyzed; the essence of the concepts "evaluative and control actions of preschool children", "evaluative and control activities of preschool children" is determined; clarified the concept of "assessment", "evaluation", "control"; the types of educational and cognitive activities of preschool children (visual, musical, artistic and speech, theatrical and play) are characterized, the features of the mental and speech activity of children of the sixth year of life are revealed.

The analysis of the scientific works of scientists made it possible to define the phenomenon of "evaluative and control actions" as a conscious process of a child's expression of his own attitude to one or another evaluation (self-esteem), comparing and comparing his own actions and the actions of other children by the process and

result of the activity in accordance with the requirements or pattern, justifying your choice.

The evaluation and control activity of preschool children is considered as stimulated activity of children to a critical attitude and evaluation of the process and the result of various types of activity, the components of which are conscious actions of evaluation, control, self-assessment, self-control, mutual evaluation, and mutual control.

The section describes the types of educational and cognitive activities that are the basis for the formation of evaluative and control actions in children, both in the process of activity and according to its results. Based on the analysis of works (B. Ananyeva, A. Bogush, P. Galperina, M. Kagan, I. Karabaev, G. Lyublinskaya, N. Talyzina), we came to the conclusion that cognitive activity is a conscious, purposeful process of acquiring new knowledge by a child, skills, aimed at cognizing the environment, solving problem situations, creating a new product, during which all mental processes are involved, and the result is a new social experience in personality development.

The features of the mental and speech activity of a child of a graduate of a preschool education institution are disclosed. Based on the theoretical analysis of works (A. Bogush, S. Goncharenko, S. Kozlova, A. Lyublinskaya, L. Obukhova, M. Poddyakova, G. Fadin, M. Shardakova), we came to the conclusion that the interrelation and interdependence of logical thinking and development speech is the basis for the development of evaluative and control actions of the child in various activities.

The second chapter "The state of the formation of evaluation and control activities in preschool children in various types of activities" presents the results of the exploratory stage of the experiment, identifies criteria, indicators, characterizes the levels of formation of evaluation and control actions in preschool children in various activities, substantiates pedagogical conditions for the formation of evaluative and control actions in preschool children in various activities.

At the prospecting and exploration stage of the experiment, a survey was conducted of educators of senior groups, educators-methodologists of preschool educational institutions, parents; the attitude of teachers (educators of older groups, educators-methodologists of preschool educational institutions) and parents on the assessment and control activity of children was clarified; the analysis of educational and upbringing plans of the work of educators was carried out; analyzed the current educational programs of children of the sixth year of life in institutions of preschool education.

The results of the questioning of educators and educators-methodologists of preschool education institutions showed their general positive attitude towards assessment and control activities in the educational process of preschool education institutions and the proper organization of educational and methodological support of the educational process. The analysis of the results of the questionnaire survey of parents showed their biased attitude to the assessment and control activities of their children. It was found that the current comprehensive and partial educational programs contain tasks that are mandatory for educators to form the actions of assessment (self-assessment) and control (self-control). An analysis of the plans for the educational work of educators showed that the overwhelming majority of educators do not fulfill the requirements of the current educational and partial programs for the formation of assessment and control actions in children in various types of activities.

At the ascertaining stage of the experiment, criteria, indicators were determined, the levels of formation of evaluative and control actions in preschool children in various types of activity were characterized; determined and scientifically substantiated pedagogical conditions for the formation of assessment and control actions in preschool children in different types of activities: integration of various types of activities in the process of formation of assessment and control actions in preschool children in various activities; stimulating a critical attitude of children to the process and the result of various activities; the presence of emotionally positive stimuli for evaluative and control activities of preschool children in various activities.

In the third chapter "Experimental research on the formation of evaluative and control actions in preschool children in various types of activities", a model and experimental methodology for the formation of evaluative and control actions in preschool children in various activities are developed and scientifically substantiated; carried out a comparative analysis of the results of the ascertaining and final stages of the study.

At the molding stage, a model for the formation of evaluative and control actions in preschool children in various types of activity was developed and implemented, which took three stages: cognitive enrichment, situationally stimulated, design and creative. The purpose of the first - cognitive-enrichment stage - was to enrich the knowledge of older preschool children on the content of evaluative and control activities in various types (artistic and speech, visual, musical, theatrical and play). At the second, situationally stimulated stage, evaluative actions (self-assessment, mutual assessment) and control actions (self-control, mutual control) were developed in children of the sixth year of life. At the third, design and creative stage, senior preschool children were involved in active assessment and control activities in various types of activities.

The leading forms, methods and techniques of the experimental technique were: conversations; integrated classes; games (didactic, role-playing, verbal, directorial) modeling of game and problem situations; creative projects.

A comparative analysis of the levels of formation of evaluative and control actions in preschool children in various activities of the experimental and control groups at the final stage showed the effectiveness of the developed model and experimental methodology for the formation of evaluative and control actions in preschool children in various activities.

Keywords: evaluation and control actions, evaluation and control activities, preschool children, pedagogical conditions, model, methodology.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у фахових виданнях:

1. Сараєва І.В. Діяльнісний підхід у векторі формувань оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / За ред. проф. Тетяни Степанової. № 1 [68], лютий 2020. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2020. С. 239-245.
2. Богуш А. М., Сараєва І.В. Методологія пізнавальної діяльності – підґрунтя формування у дітей оцінно-контрольних дій. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 1 (130). Одеса, 2020. С. 120-128.
3. Сараєва Ірина. Мистецькі види діяльності в просторі дошкільного дитинства. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб.наук.пр. Вип.3. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 118-126.
4. Сараєва Ірина. Художньо-творчі види діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика Київський університет імені Бориса Грінченка. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 1 (66). Київ, 2021. С.56-63.

Статті у зарубіжних виданнях:

5. I. V. Saraieva. The structure of assessment and control activities of children before school age in the vector of modernity [Структура оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку у векторі сучасності]. *Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology*. IX (100), Issue 256, 2021 Sept. P. 20-25.

Тези та матеріали наукових конференцій:

6. Ірина Сараєва. До проблеми підготовки дітей передшкільного віку до навчання в школі. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної*

конференції «Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір». Збірник наукових праць. Ізмаїл. 2019. С.82-84.

7. Сараєва І.В. Оцінно-контрольні дії: сутність і характеристика. *Шляхи і засоби становлення професійної майстерності майбутніх педагогів : збірн. наук. статей*. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. С. 144-148.
8. Сараєва І.В. Оцінка як соціально-педагогічна категорія. Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали п'ятнадцятої міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 18 травня 2020 р.) / гол. ред. В.В. Корнещук. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2020. С. 108-111.
9. Сараєва І.В. Критичне мислення – підґрунтя соціального досвіду дитини передшкільного віку. Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали шістнадцятої міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17 листопада 2020 р.) / гол. ред. В.В. Корнещук. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2020. С. 86-89.
10. Сараєва І.В. Компетентнісний підхід у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку. The XXIII International Science Conference «Interaction of society and science: prospects and problems», April 20-23, 2021. London, England. P. 387-391.

ЗМІСТ

Вступ.....	16
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ.....	23
1.1. Діяльнісний підхід у векторі формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.....	23
1.2. Оцінно-контрольна діяльність, її сутність і характеристика.....	36
1.3. Види освітньо-пізнавальної діяльності дітей передшкільного віку.....	56
1.3.1. Пізнавальна діяльність як підґрунтя формування оцінно-контрольних дій.....	56
1.3.2. Мистецькі види діяльності, їх характеристика.....	61
1.4. Особливості мисленнєво-мовленнєвої діяльності дітей передшкільного віку.....	88
1.4.1. Особливості мислення дітей шостого року життя.....	89
1.4.2. Особливості розвитку мовлення дітей шостого року життя.....	94
Висновки до першого розділу.....	100
Список використаних джерел до першого розділу.....	103
РОЗДІЛ II. СТАН СФОРМОВАНOSTІ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ.....	114
2.1. Результати пошуково-розвідувального етапу експерименту.....	114
2.1.1. Ставлення педагогів та батьків до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку.....	114
2.1.2. Змістове наповнення варіативних освітніх програм щодо оцінно-контрольної діяльності дітей.....	120
2.2. Стан сформованості оцінно-контрольних дій у дітей перед шкільного віку в різних видах діяльності на констатувальному етапі.....	138

2.3. Педагогічні умови формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.....	159
Висновки до другого розділу.....	183
Список використаних джерел до другого розділу.....	185
РОЗДІЛ ІІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІЗ ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ.....	191
3.1. Модель та експериментальна методика формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.....	191
3.2. Порівняльна характеристика рівнів сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.....	251
Висновки до третього розділу.....	265
Список використаних джерел до третього розділу.....	267
ВИСНОВКИ.....	269
ДОДАТКИ.....	272

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реформування системи загальної середньої освіти України, зокрема її початкової школи, впровадження Концепції «Нова Українська школа» активізувало модернізацію первинної ланки – дошкільної освіти, зокрема розроблення Концепції розвитку дітей раннього і дошкільного віку (2020 р.), нового варіанта Базового компонента дошкільної освіти (2021 р.), у змісті яких зазначено необхідність побудови освітнього процесу в ЗДО з урахуванням пріоритету досвіду дитини у всіх специфічних видах діяльності дітей та його методичне забезпечення на основі діяльнісного, інтегрованого та компетентнісного підходів.

Зміна традиційної освітньої парадигми на суб'єкт-суб'єктну зумовлює набуття дітьми дошкільного віку власного пізнавального, комунікативного та соціального досвіду як пріоритетного напрямку розвитку їхньої особистості. Забезпечення можливості дітям самореалізуватися, створення умов для формування активної, відповідальної, творчо-мисленнєвої особистості, здатної до самоосвіти, саморозвитку, самореалізації в різних видах діяльності, розвиток критичного мислення у випускників ЗДО.

Одним із напрямів розвитку самодостатньої особистості дитини дошкільного віку є залучення її до активної оцінно-контрольної діяльності та «самооцінювання» (за В. Сухомлинським).

Проблема оцінно-контрольної діяльності учнів початкових класів та дітей дошкільного віку розкрита в роботах психологів (Р. Абрамович-Лехтман, Б. Ананьєв, М. Боришевський, І. Бронніков, А. Васильєв, Л. Виготський, Є. Субботський, Р. Шакуров та ін.) і педагогів (Ш. Амонашвілі, Н. Анкудінова, А. Богущ, В. Горбачьова, О. Ковшар, О. Косенчук, О. Монке, В. Мухіна, Т. Ільїна, Н. Тализіна, Г. Урунтаєва та ін.) Структурні компоненти оцінно-контрольної діяльності висвітлено в низці досліджень учених: психологічна характеристика феномену «оцінка» (Б. Ананьєв); вплив педагогічної оцінки на формування самооцінки й оцінних суджень у дітей (В. Горбачьова); розвиток

самооцінки у дітей дошкільного віку (Б. Ананьєв, А. Богуш, І. Бронніков, Л. Божович, В. Горбачьова, Д. Ельконін, Е. Еріксона, І. Кон, М. Лісіна, В. Мухіна, К. Роджерс); формування оцінно-контрольної діяльності у дітей старшого дошкільного віку в умовах білінгвізму (А. Богуш); характеристика видів і функцій оцінки та оцінювання (Ш. Амонашвілі, А. Богуш, Ю. Зотов, Т. Ільїна, О. Ковшар, Г. Люблінська, О. Савченко, Г. Урунтаєва, А. Хуторської, Р. Шакуров та ін.); контроль і контрольні дії в діяльності дітей (А. Богуш, А. Висильєв, Н. Талізїна, О. Рудницька); модель самоконтролю (А. Васильєв); самоконтроль у діяльності дітей дошкільного віку (А. Богуш, М. Боришевський); структура оцінно-контрольного акту (Є. Рапацевич); оцінка якості дошкільної освіти (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Косенчук, К. Крутїй та ін.); розвиток особистості дитини передшкільного віку (А. Богуш, О. Ковшар, Т. Степанова та ін.). Натомість проблема формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності не була предметом окремого дослідження. До того ж практика дошкільної освіти засвідчує наявність низки суперечностей, які потребують негайного розв'язання між:

- державними вимогами щодо оцінювання якості дошкільної освіти і неготовністю закладу дошкільної освіти до її реалізації;
- необхідністю формування у дітей дошкільного віку оцінно-критичного ставлення до процесу і результату як своєї діяльності, так і діяльності інших дітей і недостатньою увагою вихователів до розвитку самоцінної особистості дитини в цьому напрямі;
- наявністю у випускників ЗДО сформованих дій оцінки і контролю в різних видах діяльності і відсутністю діагностувального інструментарію їх виявлення.

Отже, актуальність проблеми, її недостатня дослідженість, необхідність розв'язання наявних суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до наукової теми кафедри теорії та методики дошкільної освіти «Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти» (рішення вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» ім. К. Д. Ушинського № 5 від 27 грудня 2018 року), що входить до плану науково-дослідних робіт Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 3 від 31.10.2019 р.)

Мета дослідження: науково обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність понять «оцінно-контрольні дії дітей передшкільного віку», «оцінно-контрольна діяльність дітей передшкільного віку»; уточнити поняття «оцінка», «оцінювання», «контроль».
2. Виявити критерії, показники та рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку.
3. Науково обґрунтувати педагогічні умови формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.
4. Розробити та апробувати модель та експериментальну методика формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

Об'єкт дослідження – процес формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку.

Предмет дослідження – зміст та методика формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

Гіпотеза дослідження: формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- інтеграція різних видів діяльності у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку;
- стимулювання критичного ставлення до процесу і результату різних видів діяльності;
- наявність емоційно-позитивних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, синтез, обробка та інтерпретація наукових розвідок із проблеми дослідження для визначення сутності понять «оцінка», «контроль», «оцінно-контрольні дії», «оцінно-контрольна діяльність»; *емпіричні:* анкетування вихователів-методистів, вихователів і батьків, методи діагностування для визначення рівнів сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності; педагогічний експеримент для перевірки ефективності експериментальної методики; *статистичні:* математична обробка результатів дослідження за методом χ^2 (хі-квадрат) для кількісного та якісного аналізу динаміки змін у рівнях сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності контрольної та експериментальної груп, достовірності експериментальних результатів дослідження.

База дослідження. Експериментальну роботу здійснено впродовж 2019-2021 років в різних областях України (Одеська, Херсонська, Рівненська) та на базі закладів дошкільної освіти № 250 м. Одеси, № 9 «Перлинка», № 32 «Барвінок» м. Ізмаїл. На різних етапах експерименту було задіяно 600 дітей старшого дошкільного віку, 250 вихователів старших груп, 30 вихователів-методистів, 75 батьків, на формувальному етапі взяли участь 242 дитини старшого дошкільного віку.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше визначено сутність феноменів «оцінно-контрольні дії дітей передшкільного віку», «оцінно-контрольна діяльність дітей передшкільного віку»; науково обґрунтовано педагогічні умови формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку (інтеграція різних видів діяльності у процесі формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності; стимулювання критичного ставлення дітей до процесу і результату різних видів діяльності; наявність емоційно-позитивних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах діяльності); визначено критерії (когнітивний, мотиваційний, рефлексійно-діяльнісний із відповідними показниками) сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності; *схарактеризовано* рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності (високий, достатній, задовільний, низький); *розроблено* модель формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності (когнітивно-збагачувальний, ситуативно-стимульований, проєктно-творчий етапи); *уточнено* поняття «оцінка», «контроль», «оцінювання». Набула подальшого розвитку методика розвитку мовлення і критичного мислення дітей передшкільного віку.

Практичне значення одержаних наукових результатів полягає в розробленні й упровадженні в освітній процес закладу дошкільної освіти діагностувальної та експериментальної методик формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності (серія інтегрованих занять, проблемних та ігрових ситуацій, творчих проєктів «У світі музики», «Палітра творчих здібностей дітей», «Дивосвіт казки», «Маленький актор у кожній дитині»). Матеріали дослідження можуть використовуватись вихователями, музичними керівниками у групах дітей передшкільного віку закладів дошкільної освіти, у системі післядипломної освіти, викладачами та студентами ЗВО.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес закладів дошкільної освіти м. Одеси № 250 (акт від 28.09.21.), м. Рівне №32 (акт від 15.09.21.), № 23 (акт від 23.09.21.), м. Южне № 4 (акт від 12.10.21.), м. Ізмаїл №32 (акт від 06.10. 21), № 9 (акт від 06.09.21.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт №1-7/711 від 08.10.21), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського) (акт № 2079/31/1 від 05.10.21).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації викладено на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних*: «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, (травень) 2020), «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, (листопад 2020), «Interaction of society and science: prospects and problems» (Лондон, 2021), «Наука без кордонів: розвиток у 21 столітті - 2021» (Будапешт, 2021); *усеукраїнських*: «Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір» (Ізмаїл, 2019), «Шляхи і засоби становлення професійної майстерності майбутніх педагогів» (Одеса, 2020).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено в 10 наукових працях (9 одноосібних), із них: 4 статті у фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні європейської держави (Угорщина), 5 – апробаційного характеру.

Особистий внесок автора в праці у співавторстві [2] полягає в теоретичному обґрунтуванні взаємозв'язку пізнавальної діяльності і пізнавальної активності структурними компонентами якої є дії оцінки, самооцінки, контролю, самоконтролю.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (176 найменувань), 16 додатків на 49 сторінках. У тексті вміщено 8 таблиць, 1 схема і 4 рисунки, що обіймають 4 сторінки основного тексту. Загальний обсяг роботи становить 313 сторінки, із яких 227 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Діяльнісний підхід у векторі формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності

Започатковуючи дослідження із формування оцінно-контрольних дій у дітей дошкільного віку в процесі різних видів діяльності, закономірним постає питання з'ясувати понятійні складники конструкту, що досліджується, як-от: дія, діяльність, діяльнісний підхід. Оскільки науковим підґрунтям будь-якого педагогічного дослідження є методологія (закони, принципи, закономірності, підходи), з'ясуємо сутність феномена «методологія» та «методологія педагогічних досліджень»[Сараєва, 2020: 239]. Поняття «методологія» - складне, одне з найбільш невизначених понять, почасти тлумачиться в педагогічних працях по-різному.

Із філософського погляду, методологія тлумачиться як: «сукупність підходів, способів, методів прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети»; «галузь теоретичних знань і уявлень про сутність і форми, закони, порядок та умови застосування підходів, способів методів, прийомів та процедур у процесі наукового пізнання та практичної діяльності» [Філософський словник,2002: 374]. З педагогічного погляду, «методологія – вчення про метод, наука про побудову людської діяльності» [Енциклопедія освіти,2008: 498].

Водночас у наукових дослідженнях не можна обмежитись загальноприйнятими визначеннями. На думку С. Гончаренка [Гончаренко, 2010:17], потрібно враховувати специфічні особливості методологічних підходів кожної наукової галузі, її методів, принципів, законів дослідження. У цьому зв'язку виникає необхідність звернутися до методології педагогіки та

педагогічних досліджень. За С. Гончаренком, методологія педагогіки (і галузевих педагогічних досліджень) – «це система знань (і способи їх одержання) про засади, структуру педагогічної теорії, підходи до явищ, які досліджуються, а також методи формування умінь і навичок та розвиток особистісних якостей» [С. Гончаренко, 2010: 71].

Отже, методологічними засадами започаткованого дослідження із формування оцінно-контрольних дій у дітей дошкільного віку в різних видах діяльності було обрано діяльнісний підхід. Звернімося до сутності феномена «діяльність». Проблема діяльності досліджувалась багатьма вченими: філософами (Й. Фіхте, Г. Гегель, Л. Фейєрбах, М. Каган), психологами (Л. Виготський, О. М. Леонт'єв, С. Рубінштейн, О. Смирнов, Б. Теплов, П. Гальперін, Д. Ельконін та ін.), педагогами (В. Сухомлинський, О. Абдуліна, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков, Е. Юдін).

Поняття діяльності є однією із фундаментальних категорій класичної філософії. Так, у філософських словниках поняття «діяльність» визначають як «форму активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті [Філософський енциклопедичний словник, 2002: 163]; «форму активного ставлення людини до довкілля для його перетворення» [Філософський словник соціальних термінів, 2005: 255]; «специфічно людську форму активного ставлення до довкілля, зміст якої складає його доцільні зміни і перетворення в інтересах людей» [Філософський енциклопедичний словник, 1989: 160]; «здатність до дії» [Філософський словник, 1973: 111]; «суттєва визначеність способу буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни, опосередковані ідеальним» [Філософський словник, 1973: 112]; «поняття, яке характеризує функції суб'єкта в процесі його взаємозв'язку з об'єктом» [Філософський словник, 1964: 122].

Зазначимо, що вчення про діяльність як актуалізацію можливого було закладено Аристотелем. У систематичній формі концепція діяльності представлена в класичній філософії, зокрема в працях І. Фіхте, де він відкинув

«річ у собі» і створив систему суб'єктивно-ідеалістичної діалектики, вихідним поняттям якої є самосвідомість, «Я», а її головною властивістю – діяльність. [Філософський словник, 1973: 349]. Г. Гегель уважав, що «діяльність створює свій зміст з абсолютної ідеї» [Філософський словник, 1973: 76]. На думку філософа, абсолютна ідея повертається до самої себе і осягає свій зміст у різних видах людської свідомості і діяльності [Філософський словник, 1973: 76]. Хто виявляє діяльність, за словами Гегеля, стосовно якої-небудь речі, той не тільки цікавиться речами, але й збуджується ними. [Ельконін, 1984: 16]. Антропологічний принцип у філософії, за Фейєрбахом, припускає, що особливості людської діяльності й історичний розвиток людини повинні виходити з природності людини [Левченко, 2005: 49].

Так, М. Каган стверджував, що «діяльність – засіб існування людини і відповідно її саму правомірно визначити як дієву істоту» [Каган, 1974: 39]. Саме поняття «діяльність», згідно його слів, найбільш адекватно виражає активність людини: на відміну від тварин, активність людини покликана забезпечити не тільки його біологічне, але й соціальне життя; тому вона стає нескінченно більш складною і різноманітною [Каган, 1974: 39]. Філософ виокремив три елементи, з яких складається діяльність: суб'єкт, об'єкт, активність. Основною функцією діяльності М. Каган уважав забезпечення збереження і безперервного розвитку людського суспільства. М. Каган стверджував, що діяльність – засіб існування людини і відповідно її саму правомірно визначити як дієву істоту. Саме поняття «діяльність», на його думку, найбільш адекватно виражає активність людини: на відміну від тварин, активність людини покликана забезпечити не тільки її біологічне, але і соціальне життя; тому вона стає нескінченно більш складною і різноманітною [Каган, 1974: 48].

Е. Юдін, у контексті наукового мислення, розкрив поняття «діяльність» у різних функціональних спрямуваннях: діяльність як: пояснювальний принцип; предмет об'єктивного наукового вивчення; предмет управління; предмет проектування; як цінність» [Юдін, 1997: 250]. Філософ уважав, що «...сутність

діяльності неможливо зрозуміти, не виходячи за рамки її внутрішньої структури, не надаючи їй зовнішніх визначень» [Юдін, 1978: 289]. На думку Е. Юдіна, природа діяльності криється в тій сфері, де формується її мета і будується образ тієї дійсності, якою в результаті вона має стати [Юдін, 1978: 289].

У психолого-педагогічних дослідженнях (О. Сергієнкова, В. Войтко, С. Гончаренка, В. Давидова, О. Запорожця, Б. Ломова), діяльність визначається неоднозначно. На погляд учених (О. Сергієнкової, С. Гончаренка), це ставлення суб'єкта до довкілля: «специфічно людська форма активного ставлення до дійсності, регульована свідомістю як вищою інстанцією, внутрішня і зовнішня активність, що спричиняється потребою і регулюється свідомо поставленою метою [Психологічний словник, 2007: 82]; «спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни» [Гончаренко, 1997: 98]. Учені (В. Давидов, О. Запорожець, Б. Ломов) підкреслювали свідому цілеспрямовану активність суб'єкта в діяльності: «активну взаємодію з довкіллям, у ході якої жива істота виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби» [Психологічний словник, 1994: 91].

Б. Ломов розглядав діяльність як загально-історичну категорію, яка є багатовимірною і будь-який її вимір може бути використаний як підґрунтя класифікацій [Ломов, 1984: 197]. На думку психолога, будь-яка діяльність урешті решт спрямована на задоволення тих чи тих потреб суспільства та індивідів як членів суспільства, адже в діяльності формується і розвивається, проявляється так чи так уся система процесів, станів і властивостей індивіда, які прийнято позначати як психічні [Ломов, 1984: 204]. Б. Ломов уважав, що в процесі діяльності та спілкування людина завжди переходить з одного рівня на інший, залежно від конкретних обставин. Оскільки відношення між рівнями доволі динамічні, це забезпечує регуляцію дій людини адекватно до мети та умов діяльності [Ломов, 1991: 72].

Найбільш глибоке дослідження теорії діяльності здійснив О. М. Леонтьєв у другій половині ХХ сторіччя. Під діяльністю вчений розуміє систему, яка має свою будову, внутрішні переходи та перетворення, свій розвиток [Леонтьєв, 1975: 82]. О. М. Леонтьєв зазначав, що діяльність окремо кожної людини залежить від її місця в суспільстві, від умов, які випадають на її долю, від того, як вона складається в неповторних індивідуальних обставинах [Леонтьєв, 1975: 84]. За О. М. Леонтьєвим, сутнісною характеристикою діяльності є її предметність. У його розумінні предмет діяльності виступає подвійно: по-перше – у своєму незалежному існуванні, який підпорядковує собі і перетворює діяльність суб'єкта, по-друге – як образ предмета, продукт психічного відображення його властивості, який здійснюється в результаті діяльності суб'єкта й інакше здійснитися не може [Леонтьєв, 1975: 84]. Предметність діяльності, в розумінні О. М. Леонтьєва, породжує не тільки предметний характер образів, але й предметність потреб, емоцій, відчуттів [Леонтьєв, 1975: 89].

Розглянемо загальну структуру людської діяльності, за О. М. Леонтьєвим. Психолог указував на те, що окремі конкретні види діяльності вирізняються між собою за різними ознаками: формою, засобом їх здійснення, за їх емоційною напругою, фізіологічним механізмам [Леонтьєв, 1975: 102]. Головне, що відрізняє одну діяльність від іншої, це відмінність їх предметів, оскільки саме предмет діяльності і надає їй певну спрямованість [Леонтьєв, 1975: 102].

За термінологією О. М. Леонтьєва, предметом діяльності є її дійсний мотив; поняття діяльності безпосередньо пов'язане з поняттям мотиву [Леонтьєв, 1975: 102]. На його переконання, «...діяльності без мотиву не буває; «невмотивована» діяльність – це діяльність не позбавлена мотиву, а діяльність із суб'єктивно та об'єктивно прихованим мотивом» [Леонтьєв, 1975: 102].

Аналізуючи наступний рівень будови діяльності, О. М. Леонтьєв виокремив інші її складники. Звернімося до постулатів діяльності, за вченим. Основними «складниками» окремих людських діяльностей, зазначає психолог,

є дії, які їх здійснюють. Дією, учений, називає процес, який підпорядковується уявленню про той результат, який має бути досягнуто, тобто процес, підпорядкований свідомій меті: суголосно з тим, як поняття мотиву співвідноситься з поняттям діяльності, поняття мети співвідноситься з поняттям дії» [Леонт'єв, 1975: 103]. Отже, першим складником діяльності, за О. М. Леонт'євим, є дія. Поняття «дія» представлено в тлумачних словниках як «відносно автономний елемент у структурі діяльності, спрямований на досягнення певної усвідомленої мети» [Психологічний словник, 2007: 82]; «акт цілеспрямованої (теоретичної або практичної) діяльності людини, який регулюється поданням його результату, умов та засобів досягнення» [Педагогічний словник, т.1, 1960: 306].

За О. М. Леонт'євим, діяльність здійснюється певною сукупністю дій, які підпорядковуються власним цілям, які можуть виокремлюватись із загальної мети; роль загальної мети виконує свідомий мотив, який перетворюється завдяки його свідомості в мотив – мету [Леонт'єв, 1975: 105]. Учений уважав, що мету не винаходять, вона не ставиться суб'єктом довільно; мета задається в об'єктивних умовах. Будь-яка мета об'єктивно існує в деякій предметній ситуації і тому дія, яка здійснюється, відповідає завданню; завдання – це і є мета, яка задана в певних умовах. Тому дія має особливу якість, а саме засоби, якими вона здійснюється. Засоби здійснення дії О. М. Леонт'єв називав операціями. Отже, складниками діяльності, за О. М. Леонт'євим, є дія, мотив, мета, завдання і операції.

У філософському словнику поняття «операція» визначається як: «1) завершена дія або послідовність дій, які виконуються за певним планом і спрямовані на розв'язання певного завдання; 2) форма організації дій із певною метою, наприклад, як частини технологічного процесу; 3) наступна, дія, що періодично повторюється, яка належить до кола певних функцій» [Філософський словник, 2002: 451].

У психологічних словниках поняття «операція» трактується по-різному: «Операція - одиниця діяльності; спосіб, яким виконується дія» [Психологічний

словник, 2007: 191]; «елемент функціонування активної системи, зокрема елемент діяльності суб'єкта» [Психологічний словник, 1982: 111]; «один із складників діяльності людини, яка співвідноситься з об'єктивно-предметними умовами досягнення мети» [Психологічний словник, 1983: 235].

Водночас, як зазначав О. М. Леонтьєв, терміни «дія» і «операція» почасти не розрізняють, натомість у контексті психологічного аналізу їх чітке розрізнення необхідне, оскільки дія – співвідноситься з метою, операція – з умовами. Вони мають різне походження, динаміку і різну долю [Леонтьєв, 1975: 109]. Генеза дії, як стверджував О. М. Леонтьєв, лежить у відношеннях обміну діяльностями; будь-яка операція є результатом перетворення дії, що відбувається в результаті її включення в іншу дію і наступну її «технізацію». «...Операція не складає у відношенні до дії ніякої «виокремленості», як і дія по відношенню до діяльності» [Леонтьєв, 1975: 109]. О. М. Леонтьєв дійшов висновку, що макроструктуру людської діяльності складають такі її «одиниці» [Леонтьєв, 1975: 102].

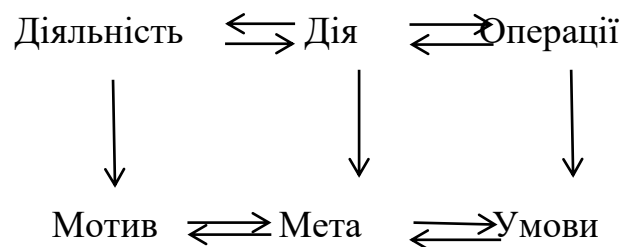


Схема 1.1. Структура діяльності

У цій схемі подвійні стрілки засвідчують гнучкі міжкомпонентні зв'язки діяльності, рухливі, які відображають широкі можливості у зміні структури діяльності в процесі її здійснення.

Зазначимо, що вченими була висунута ідея «мікроструктурного» аналізу діяльності, завдання якого полягає в тому, щоб об'єднати генетичний (психологічний) і кількісний (інформаційний) підходи до діяльності [Сараєва,

2020: 242]. Отже, виникла потреба ввести поняття «функціональні блоки», прямі і зворотні зв'язки між ними, які утворюють структуру процесів, що фізіологічно реалізують діяльність. При цьому передбачалось, що ця структура в цілому відповідає макроструктурі діяльності і виокремлення окремих «функціональних блоків» дозволяє поглибити аналіз і розглянути його в більш детальних одиницях. Постало непросте теоретичне завдання: зрозуміти ті відношення, які пов'язують між собою інтрацеребральні структури і структури, які реалізує діяльність [Леонтьєв, 1975: 119].

О. М. Леонтьєв висловив думку, що аналіз діяльності на психофізіологічному рівні хоч і відкриває можливість адекватного використання тонких індикаторів, мови кібернетики і теоретико-інформаційних заходів, водночас неминуче абстрагується від її детермінації як системи, яка породжується життєвими відношеннями [Леонтьєв, 1975: 120]. Учений виявив, що до змісту поняття «діяльність» неодмінно входить поняття про її предмет, адже діяльність сама по собі вже є предметною [Леонтьєв, 1983: 186]. Дослідник стверджував, що підґрунтям особистості є категорія предметної людської діяльності, що утворює усталену базу особистості, від якої залежить, що буде входити, чи не входити в загальну характеристику людини, а саме особистості [Леонтьєв, 1983: 201].

На думку О. М. Леонтьєва, головною особливістю розвитку людського індивіду на першому етапі, є опосередкований характер зв'язку дитини з довкіллям. Діяльність дитини виступає як така, зазначає психолог, що реалізує її зв'язки з людиною через речі, а зв'язки з речами – через людину [Леонтьєв, 1983: 215]. Саме такий розвиток приводить до того, що речі відкриваються дитині не тільки у їх фізичних властивостях, але і в тій особливій якості, якої вони набувають у людській діяльності, тобто у своєму функціональному значенні, а люди, як «повелителі» цих речей, визначають зв'язки дитини з речами. Наразі, предметна діяльність дитини набуває зрядійної структури, а спілкування стає мовним, опосередкованим мовою [Леонтьєв, 1983: 215].

О. М. Леонтьєв уважав, що саме, аналізуючи розвиток діяльності дитини, як вона створюється в певних конкретних умовах її життя, можна зрозуміти роль зовнішніх умов життя дитини та задатків, якими вона володіє. Використовуючи саме такий підхід, можливо правильно зрозуміти і провідну роль виховання і навчання, які впливають саме на діяльність дитини, на її ставлення до довкілля і визначають її психіку і свідомість [Леонтьєв, 2012: 46].

За словами вченого, життя або діяльність у цілому не складається механічно, тільки з одних і тих самих видів діяльності. Одні види діяльності є на цьому етапі провідними і мають суттєве значення для подальшого розвитку особистості, інші – менше; одні відіграють головну роль у розвитку, інші – підпорядковану. Саме тому, О. М. Леонтьєв звертає увагу на залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності, де кожна стадія психічного розвитку характеризується певним, провідним на цьому етапі ставленням дитини до дійсності, певним провідним типом її діяльності [Леонтьєв, 2012: 46].

Провідна діяльність, за визначенням О. М. Леонтьєва, є не просто діяльністю, яка найчастіше зустрічається на певному етапі розвитку, а діяльність, у якій дитина проводить найбільше часу [Леонтьєв, 2012: 46].

Отже, в житті дитини відбувається послідовна зміна провідних видів діяльності та відношень в умовах сучасності, а саме: оволодіння безпосередньо довколишньою предметною дійсністю дитини – грою, в якій вона оволодіває широким колом явищ і людських відносин та систематичне навчання у школі і надалі спеціальна підготовча чи трудова діяльність [Леонтьєв, 2012: 47].

Отже, проаналізувавши погляди науковців щодо діяльності, можемо узагальнити і подати своє розуміння поняття «діяльність дітей передшкільного віку», як активний цілеспрямований процес набуття дитиною певних знань, умінь і навичок у процесі пізнання довкілля засобами предметів і явищ, які її оточують, під керівництвом педагога (виховательки). Структурними компонентами діяльності дітей цього віку є дії оцінки (оцінні дії), і контролю

(дії контролю) та взаємооцінки, самооцінки, взаємоконтролю, самоконтролю, які формуються у процесі оцінно-контрольної діяльності [Сараєва, 2020: 243].

Діяльнісний підхід є визначальним підходом у вивченні закономірностей розвитку самосвідомості особистості людини у вітчизняній психології. Суттєвий внесок у розробку однієї із фундаментальних проблем у психології, проблеми діяльності, внесли вчені і дослідники (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв). Схарактеризуємо сутність діяльнісного підходу.

У педагогічному словнику поняття «діяльнісний підхід» визначено як «принцип вивчення психіки, в онову якого покладено розроблена Фіхте, Гегелем і Марксом категорія предметної діяльності» як «теорія, яка розглядає психологію як науку про породження, функціонування і структуру психічного відображення в процесі діяльності індивіда» [Зязюн, 2008: 71]. У контексті діяльнісного підходу виділено критерії психіки і стадії розвитку психіки у філогенезі, розроблені поняття про: провідну діяльність як основу і рушійну силу розвитку психіки в онтогенезі; уподібнення як механізм формування образу в довкіллі; структуру діяльності – діяльність, дія, операція, психофізіологічні функціональні системи; про значення, особистісний зміст і почуттєву тканину як таких, що утворюють свідомість; ієрархію мотивів, і особистісних змістів як одиниць побудови особистості [Шапар, 2005: 335].

Основними принципами діяльнісного підходу визначено: предметність; активність; інтеріоризація – екстеріоризація; єдність побудови зовнішньої та внутрішньої діяльності; системний аналіз психіки; залежність психічного відображення від місця об'єкта, що відображається у структурі діяльності [Педагогічний словник, 2001: 158].

На початку ХХ століття Л. Виготським було означено контури діяльнісного підходу у психології. Учений розглядає поняття діяльності людини не тільки як механічну суму неупорядкованих дієвих навичок, а як таку, що структурно охоплюється та упорядковується цілісними динамічними тенденціями – прагненнями та інтересами [Зінченко, 1994: 177]. Відповідно до поглядів Л. Виготського, психічний розвиток дитини здійснюється у процесі

виховання і навчання як однієї із форм присвоєння суспільно-історичних здатностей. Для людини привласнення культури виступає не як умова, а як джерело розвитку. Л. Виготським було сформульовано основний закон розвитку вищих психічних функцій людини: «будь-яка вища психічна функція в розвитку дитини з'являється «на сцені» двічі: спочатку як діяльність колективна, соціальна, тобто як функція інтерпсихічна, надалі як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення дитини, як функція інтрапсихічна» [Зінченко, 1994: 177]. Індивідуальна психічна діяльність, таким чином, спочатку задана в соціальному загальному спілкуванні, в колективній діяльності. Л. Виготський, як засновник діяльнісного підходу, акцентував на першій методологічній функції діяльності – діяльності як загального пояснювального принципу. Генеза і структура психічних функцій пояснювалась ученим у ракурсі предметно-практичної діяльності людини як надіндивідуальної категорії [Волков, 2007: 21].

Систему ідей суб'єктно-діяльнісного підходу в середині ХХ століття першим обґрунтував С. Рубінштейн. Психолог уважав, що насамперед ніж вести мову про діяльність, застосовуючи її до людини як суб'єкта діяльності, треба розрізнати сам процес і діяльність [Психологічний словник, 1982: 309]. С. Рубінштейн звернув увагу на те, що «будь-яка діяльність і є той самий процес або включає в себе процеси, натомість не будь-який процес виступає як діяльність людини» [Психологічний словник, 1982: 309]. Під діяльністю С. Рубінштейн розуміє такий процес, за допомогою якого реалізується те чи те ставлення людини до довкілля. За С. Рубінштейном, «...діяльність людини як суб'єкта – це його практична і теоретична діяльність, а зовсім не психічна діяльність як така» [Психологічний словник, 1982: 309].

Розкриваючи сутність діяльнісного підходу, А. Реан указував на те, що саме в результаті активної безперервної взаємодії з довкіллям породжуються новоутворення, в яких на рівних правах представлено якості самого суб'єкта і об'єкта довкілля [Реан, 2002: 175]. Н. Тализіна вважала принципіальною відмінністю діяльнісного підходу в тому, що реальний процес взаємодії людини

зі світом піддається аналізу в його цілісності і відбувається як процес вирішення задачі [Тализіна, 1999: 9]. Сутність діяльнісного підходу, за С. Гончаренком, полягає в тому, що досліджується реальний процес взаємодії людини з довколишнім світом, який забезпечує розв'язання певних життєво важливих задач [Гончаренко, 2010: 80].

У вирішенні проблем навчання діяльнісний підхід виявляє і описує ті способи дії в діяльності, які повинні привести до розкриття змісту поняття в навчальному матеріалі, що вивчається, і повноцінному засвоєнню відповідних знань [Гончаренко, 2010: 80]. Також засвоєння знань веде до закріплення знайомих дій, оволодіння новими діями, які опосередковують становлення загальних здібностей і способів поведінки учня. Ці знання не просто передаються, а здобуваються учнем у процесі його освітньої діяльності. У процесі виконання такої діяльності суттєве значення мають уміння, що пов'язані зі здійсненням змістового аналізу і проектування продуктів діяльності [Гончаренко, 2010: 80]. І. Зязюн розглядає поняття «діяльнісний підхід» у визначенні логіки професійної самоосвіти і представляє його як особистісний розвиток, який забезпечується позицією активного творця, того, хто розв'язує педагогічні завдання, моделює педагогічні ситуації. Вчений наголошує, що «ця діяльність дає змогу аналізувати й оцінювати вихідні настанови, потреби, орієнтації педагогів, що впливають на стратегію їхньої поведінки в ситуаціях реальної педагогічної взаємодії [Зязюн, 2008: 4].

В умовах сучасності І. Бех вважає, що діяльнісний підхід передбачає формування у дитини понять про об'єкти довколишнього світу. Психолог стверджує, що процес формування понять не відокремлений від формування способів дій із предметами, бо саме предмети відкривають їхні істотні властивості. На думку вченого, діяльнісний підхід заперечує переважальну орієнтацію освітньо-пізнавальної діяльності на процеси сприймання та пам'яті, тому формування предметно-перетворювальних способів дій має ґрунтуватися на процесі мислення – «...навчити дитину мислити – основна вимога, яку ставить перед системою суспільство» [Бех, 2013: 2].

Л. Зайцева, впроваджуючи в освітній процес пояснювально-перетворювальну стратегію, передбачає реалізацію діяльнісного підходу, який забезпечує ознайомлення дітей з істотними властивостями об'єктів довкілля, трансформованими в узагальнені процесуальні уявлення, з якими в подальшому освітньому процесі будуть пов'язані наукові поняття [Зайцева, 2012: 16]. Важливим структурним елементом діяльнісного підходу, на думку Л.Зайцевої, є навчальне завдання, яке вимагає у процесі його розв'язання від суб'єкта відкриття й освоєння в освітній діяльності загального способу розв'язування широкого кола проблем [Зайцева, 2011: 9].

Проаналізувавши дослідження науковців, можемо дійти висновку, що набуття знань, умінь і навичок є неодмінним етапом для реалізації діяльнісного підходу, адже він уособлює практичний досвід людини. Сутність діяльнісного підходу в педагогіці зорієнтовано на розвиток творчого потенціалу дітей, де дитина має оволодіти не лише системою певних знань, але й сформувати вміння на основі засвоєних знань та способів діяльності, розвивати вміння самостійно розв'язувати завдання та знаходити різні варіанти вирішення, оцінювати результати, застосовувати власний досвід та добре взаємодіяти з людьми [Сараєва, 2020: 243].

Формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності не може бути ефективним поза діялісним підходом. Зазначимо, що вже назва теми дослідження передбачає орієнтацію на діялісний (як методологічне підґрунтя) підхід. З-поміж різних видів діялісності дитини передшкільного віку особливе місце посідає оцінно-контрольна діялісність.

1.2. Оцінно-контрольна діялісність, її сутність і характеристика

Одним із видів діялісності є оцінно-контрольна діялісність, яку досліджували в різних напрямках учені (Р. Абрамович-Лехтман, Б. Ананьєв, Н. Анкудінова, А. Богущ, М. Боришевський, І. Бронніков, А. Васильєв,

Л. Виготський, В. Горбачова, О. Монке, М. Поддяков, Є. Суботський, А. Сільвестру, Р. Шакуров та ін.). Структурними компонентами оцінно-контрольної діяльності є такі її складники: оцінка, самооцінка, взаємооцінка; контроль, самоконтроль, взаємоконтроль.

Схарактеризуємо структурні компоненти оцінно-контрольної діяльності, зокрема такі поняття, як «оцінка», «оцінні дії», «самооцінка»; «контроль», «дії контролю», «самоконтроль», «оцінно-контрольні дії», «оцінно-контрольна діяльність», «оцінні судження».

У словникових джерелах поняття «оцінка» визначається як: «ставлення до соціальних явищ, людської діяльності, поведінки, встановлення їх значущості, відповідності певним нормам і принципам моралі (схвалення і засудження, згода або критика тощо)» [Ярмаченко, 2001: 353]; «вимірювання індивідуальних відмінностей, пов'язаних із характерними особистісними рисами» [Шапар, 2005: 317]. В «Енциклопедії освіти» «оцінка» представлена як процес, специфічний складник контролю та як результат, який завершує його. Поняття «оцінювання навчальних результатів» визначається як установлення ступеня засвоєння школярами навчальних знань, рівня їх якості [Енциклопедія освіти, 2008: 630].

Зарубіжні вчені, психологи (Р. Абрамович-Лехтман, Б. Ананьєв, В. Горбачова та ін.), досліджуючи розвиток самосвідомості у дітей від народження і до шкільного віку, пов'язують появу першого усвідомленого оцінного ставлення дитини насамперед до самої себе з аналізом «власного тіла» й подальшим відокремленням себе від предметів довкілля, її активних дій під впливом оцінних суджень дорослих. Так, Б. Ананьєв, досліджуючи генезу самооцінки дитини дошкільного віку, пов'язує її появу з оцінкою діяльності дитини дорослими. За словами Б. Ананьєва, «усвідомлення власних дій дитиною через оцінку дорослого є основою (підґрунтям) формування самооцінки, яка і є джерелом усвідомлення дитиною себе як суб'єкта діяльності» [Ананьєв, 1980: 117]. За Б. Ананьєвим, самооцінка – найбільший складний

продукт розвитку свідомої діяльності дитини, є безпосереднім виявом оцінки дорослих [Ананьєв, 1980: 117].

Зазначимо, що психологічну характеристику феномену «оцінка» позиціонував Б. Ананьєв [Ананьєв, 1980]. За Б. Ананьєвим, оцінка – це «...пряме виявлення оцінки іншими особистостями, які керують процесом розвитку дитини (батьки, знайомі, педагоги)» [Ананьєв, 1980: 117]. Вчений виокремив дві функції впливу оцінки на дитину в процесі виховання та навчання: 1) орієнтовна, під час якої дитина засобом педагогічної оцінки усвідомлює результат своїх дій; 2) стимулювальна, яка спонукає до дії за допомогою переживань дитиною успіху чи невдачі. Поєднання цих функцій педагогічної оцінки формує самосвідомість та самооцінку дитини [Ананьєв, 1980 :120]. Вчений уважав, що педагогічна оцінка видозмінюється в колективі під впливом педагогічної оцінки; в родині – змінюючи взаємовідносини між дитиною та сім'єю в позитивний (виховуючи ці відносини) та негативний (вносить корективи між закладом дошкільної освіти та сім'єю) впливи та з боку самої дитини. Узагальненням усього цього є взаємооцінка педагога, сім'ї, колективу та самої дитини, яка є зворотним боком важливого результату педагогічної оцінки – самооцінки дитини [Ананьєв, 1980 :131].

Б. Ананьєв, розглядаючи оцінку як динамічну систему, виокремив три рівні її розвитку: 1) парціальні оцінки (окремі судження педагога про якість особистості дитини та її досягнення під час опитування); 2) фіксовані оцінки (бали, які позначають оцінку); 3) інтегровані оцінки (педагогічні характеристики). Парціальні оцінки вчений об'єднав у три великі групи: а) відсутність оцінки, опосередкована оцінка, невизначена оцінка; б) негативні оцінки, утворені зауваженням, запереченням, засудженням з додаванням сарказму, докори, загрози, нотації; в) позитивні оцінки, утворені згодою, підбадьоренням, схваленням. На думку вченого, парціальна оцінка у свідомості дитини слугує фундаментом об'єктивної самооцінки і формує рівень її оцінних потреб (домагання оцінки), що передує поточному обліку успішності в її фіксованому вигляді як його необхідний компонент [Ананьєв, 1980 :144].

Вплив педагогічної оцінки на формування самооцінки й оцінних суджень у дітей уперше дослідила В. Горбачова [Горбачова, 1948]. Вчена визначила, за яких умов впливає педагогічна оцінка на формування самооцінки й оцінних взаємовідносин у дітей. За її словами, педагогічна оцінка є моральним чинником формування самооцінки дітей, якщо вихователька: а) в повсякденні постійно фіксує увагу дітей на їхній діяльності; б) формує в уявленні дітей критерії оцінки їхньої діяльності; в) залучає дітей до спільної оцінки; г) підкреслює позитивне у своїй оцінці, моральне зростання дитини [Ананьєв, 1980 :119].

Грунтовне дослідження із формування оцінно-контрольної діяльності у дітей старшого дошкільного віку в мовленнєвій діяльності в умовах білінгвізму вперше у 70-80 роках ХХ ст. було проведено відомою українською вченою, академіком А. Богуш. Зауважимо, що до сьогодні це єдине дослідження докторського рівня з означеної проблеми в Україні, що спонукає нас здійснити докладний аналіз дослідження А. Богуш [Богуш, 1985].

Предметом дослідження А. Богуш виступило формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в умовах білінгвізму [Богуш, 1985]. Одним із завдань дослідження було формування дій оцінки і контролю як засобів підвищення якості мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку в умовах білінгвізму [Богуш, 1985: 37]. Важливим засобом підвищення ефективності та якості засвоєння мови, за твердженням ученої, є оцінка і контроль, функції яких здебільшого виконує педагог, зважаючи на їх несформованість в освітньо-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку. А. Богуш було проаналізовано насамперед використання педагогічної оцінки і контролю в практиці роботи закладів дошкільної освіти. На етапі констатувального експерименту вчена з'ясувала наявність чи відсутність оцінно-контрольних дій за такими показниками: адекватність оцінної дії; характер оцінних критеріїв, які висловлюються у вмотивованих діях оцінки і контролю; кількість помилок, які були припущені в певному висловлюванні; кількість помилок, які помітила дитина; кількість помилок, виправлених самою

дитиною; вміння співвідносити висловлювання із заданим наперед планом; латентний час відповіді [Богущ, 1985: 18]. А. Богущ було визначено основні критерії сформованості оцінно-контрольних дій у дітей, а саме: якісна характеристика мовленнєвого висловлювання; наявність або відсутність мовленнєвих помилок; вміння помічати та виправляти будь-які мовленнєві помилки в мовленні інших дітей; свої власні та інших висловлюваннях. Крім того, вченою було виявлено деякі закономірності розвитку оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в освітньо-мовленнєвій діяльності: формування оцінно-контрольних дій в освітньо-мовленнєвій діяльності залежить від рівня оволодіння дітьми мовленням; характер та періодичність вживання дій оцінки і контролю в мовленнєвій діяльності залежить від характеру та рівня складності представленого для контролю мовленнєвого завдання. А. Богущ характеризує оцінно-контрольну діяльність наявністю або відсутністю критерію оцінки і мовного взірця, що залежить від педагогічної оцінки і контролю, який використовується на заняттях з розвитку мовлення [Богущ, 1985: 23]. Вченою було розроблено систему дидактичних ігор, вправ, коригуючих завдань, під час яких у дітей формувались «актуально усвідомлені дії», дії контролю, які надалі слугували підґрунтям для здійснення дитиною усвідомленого контролю в процесі будь-яких мовленнєвих висловлювань [Богущ, 1985: 26]. Особливістю, запропонованої ученою методики, виявилось включення дій оцінки і контролю, як компонентів освітньої діяльності, у провідну діяльність дітей цього віку – ігрову. Навчання дітей оцінно-контрольних дій в освітньо-мовленнєвій діяльності сприяло, як зазначає авторка, підвищенню рівня якісної характеристики мовлення дітей дошкільного віку. За результатами дослідження, А. Богущ дійшла таких висновків: діти старшого дошкільного віку мають достатні потенційні можливості до оволодіння основними компонентами освітньої діяльності – діями оцінки і контролю, успішному засвоєнню яких сприяла методика поетапного формування дій. За А. Богущ, позитивного результату у формуванні оцінно-контрольних дій можна досягти через поступове впровадження в ігрову

діяльність окремих компонентів освітньої діяльності, які потребують від дитини виконання дій оцінки і контролю у сфері мовлення; створення навчально-ігрових ситуацій само- і взаємоконтролю, само- і взаємооцінки відіграє суттєву роль у формуванні оцінно-контрольних дій; під час поетапного оволодіння дітьми оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку взаємооцінка і взаємоконтроль виявлялись у вмінні сприймати і розуміти певне мовленнєве висловлювання, помічати та виправляти припущені помилки, порівнювати результат діяльності із заданими вимогами, адекватно оцінювати мовленнєве висловлювання, давати об'єктивну, достатньо аргументовану обрану оцінку; самооцінка і самоконтроль виявлялись у виправленні самого себе, свого мовлення, своєї поведінки, позитивну миттєву реакцію на припущену помилку, постійному зіставленні своєї розповіді з попереднім планом, вмінні запобігати помилок, адекватно оцінювати і мотивувати своє мовленнєве висловлювання. Вченою було визначено низку педагогічних умов, дотримання яких забезпечувало успішне формування оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку: включення дітей в активну оцінно-контрольну діяльність; сприймання дитиною завдання щодо здійснення оцінки і контролю; створення спеціальних освітньо-мовленнєвих та ігрових ситуацій на підставі поетапного формування мовленнєвих, розумових дій; засвоєння дітьми оцінних еталонів та критеріїв оцінки і контролю; засвоєння дій зіставного аналізу мовленнєвого висловлювання в процесі аудіювання із заданими вимогами (взірцем, планом)[Богуш,1985: 39].

Зауважимо, що не можемо не погодитись з науковою позицією Н. Тализіної, яка вважала оцінку не кількісним виміром знань, а довільним числом, яке може відповідати тим або тим характеристикам знань та вмінь, сформованих на певному рівні [Тализіна,1999: 162].

Вчені (Б. Ананьєв, Ш. Амонашвілі, Ю. Зотов, Т. Ільїна, О. Савченко, А. Хуторської та інші) вирізняють п'ять основних функцій оцінки: мотиваційну (стимулювальну) – стимулює освітню діяльність дитини та її продовження; діагностувальну – вказує на причини тих чи тих освітніх

результатів дитини; виховну – формує самосвідомість і адекватну самооцінку освітньої діяльності дитини; інформаційну – інформує про ступінь успішності дитини в досягненні освітніх стандартів, оволодіння знаннями, вміннями та способами діяльності, розвиток здібностей; орієнтовну – спрямовує дитину на ліквідацію певних прогалин у знаннях.

Вчені схарактеризували види і функції оцінки та оцінювання. Найбільш впливовим видом в освітньо-виховній діяльності з дітьми є педагогічна оцінка.

На думку А. Богуш, оцінні еталони виражаються в оцінках педагогів, тобто в педагогічних оцінках [Богуш, 2006: 94]. Поняття «педагогічна оцінка» вчена тлумачить як «адекватне позитивне або негативне судження педагога про процес (чи результат) діяльності і вчинки дитини». Під впливом оцінки педагога зароджуються і формуються перші оцінні судження дітей» [Богуш, 2006 : 94]. Як зазначає вчена, педагогічна оцінка може бути позитивною (подяка, заохочення, порівняння, позитивний приклад, нагадування, підтвердження, згода, ствердження); негативною (зауваження, осуд, нагадування, догана, попередження, заперечення, нотація, погроза, докора, покарання); процесуальною (яку використовує педагог у ході виконання освітніх завдань дітьми); поопераційною; підсумковою; результативною [Богуш, 2004: 210]. А. Богуш убачає значущість педагогічної оцінки у її впливові на дитину, під час якого у дитини формуються перші самостійні оцінні судження та позначається на її самооцінці і самоконтролю [Богуш, 2004: 211]. Задля стимулювання формування самооцінки і самоконтролю педагогічною оцінкою і контролем, становлення об'єктивних взаємооцінок і взаємоконтролю діяльності, на думку вченої, необхідно забезпечити певні умови, яких неодмінно треба дотримуватись, а саме: систематичне оцінювання і контролювання процесу діяльності, окремих її ланок і дій, не обмежуючись лише результативною оцінкою; достатня аргументованість, розгорнутість педагогічної оцінки [Богуш, 2004: 212]. Звертаючи увагу на тісний взаємозв'язок розвитку мовлення і педагогічної оцінки та контролю, А. Богуш

зазначає, що саме це поєднання зумовлює зародження у дітей аналогічних оцінно-контрольних дій [Богущ, 2004: 207].

Особливою формою діяльності дитини, яка постійно розвивається і дає їй можливість із найбільшою точністю та об'єктивністю розуміти довколишнє та встановлювати з ним надійний та корисний зв'язок, на думку Г. Люблінської, є оцінна діяльність. Вона допомагає «зрозуміти те, що бачать очі та чують вуха, розібратись у цінному, перспективному, закріпити та відкинути або засудити погане, негативне» [Люблінська, 1977: 58].

Торкаючись проблеми розвитку особистості дитини дошкільного віку, Г. Урунтаєва переконливо зауважує, що саме дорослий стимулює становлення у дитини оцінної діяльності шляхом виявлення власного ставлення до довколишнього та оцінювального підходу; скерованості діяльності дитини за допомогою накопичення досвіду індивідуальної діяльності, поставлених завдань, засобів їх вирішення та оцінки виконання, а також за допомогою систематизації, узагальнення, усвідомлення та вербалізації цього досвіду; презентації взірців діяльності, представляючи у такий спосіб дитині критерії правильності її виконання; організації спільної з однолітками діяльності, яка допомагає дитині побачити в інших особистість, враховувати їхнє побажання, рахуватись із їхніми інтересами, крім того переносити у спілкування з однолітками взірці діяльності та поведінки дорослих [Урунтаєва, 2013: 257].

У дослідженні Р. Шакурова, яке було спрямоване на виявлення можливості активізації поведінки дитини за допомогою оцінного впливу та формування у неї найбільш усталеного емоційного ставлення до оцінних видів діяльності, доведено вченим, що застосування різних форм прямої та опосередкованої оцінки (оцінювання дітьми своїх дій, дорослих, казкових героїв) надає можливість формування у дітей позитивного (або негативного) ставлення до виявлення (або його відсутності) будь-яких моральних якостей (витримка, самостійність, сміливість, прагнення допомагати іншим), що є рушійною силою до підвищення рівня ефективності їхньої діяльності [Шакуров, 1966: 10].

На думку А. Богуш, «оцінка завжди передбачає відображення того, що відбувається в суб'єкті, виникає у його свідомості завдяки мисленню і тільки пізніше виноситься зовні, стає матеріальною нормою; оцінка пов'язана з критичністю розуму, що виступає в умінні адекватно оцінювати роботу думки (як своєї, так і чужої) та результати діяльності» [Богуш, 2006: 93]. Вчена пов'язує оцінку з оцінним ставленням, які, за її словами, «складаються із сукупності усвідомлених психічних актів людини, тобто сукупності оцінок» [Богуш, 2006: 93]. Вчена визначила критерій оцінної діяльності, яким є «оцінний еталон», що безпосередньо пов'язаний з оцінкою і на основі якого здійснюються оцінно-контрольні операції. До слова, «еталон» - це точний зразок усталеної одиниці виміру, мірило, зразок для порівнювання з чим-небудь» [Новий тлумачний словник української мови, 1999: 903]. На думку вченої, у процесі освітньої діяльності задані зовні оцінні еталони в подальшому виявляються у вигляді набутих знань, досвіду, умінь і становлять підґрунтя внутрішньої рефлексорної оцінки. Вчена переконана, що оцінювання без еталона неможливе [Богуш, 2006: 94]. Авторка зауважує, що оцінка завжди передбачає відображення того, що відбувається в суб'єкті, виникає у його свідомості завдяки мисленню і тільки пізніше виноситься зовні, стає матеріальною нормою. За словами А. Богуш, оцінка пов'язана з критичністю розуму, із критичним мисленням, що виступає в умінні адекватно оцінювати роботу думки (як своєї, так і чужої) та результати діяльності» [Богуш, 2006: 93]. Вчена стверджує, що оцінки використовують як з освітньою метою, так із виховною та зауважує, що під впливом педагогічної оцінки у дітей формуються оцінні дії [Богуш, 2006: 95]. А. Богуш вважає зразком, взірцем словесну характеристику поведінки або вчинку людини (героя художнього твору) відповідно до усталених норм, що прийняті в певному суспільстві – оцінний еталон морально-етичного змісту, який складається на основі етикетних норм, що прийняті в суспільстві. Вчена зауважує, що оцінні еталони є зразком для формування оцінок і оцінних суджень дітей та учнів в освітній діяльності закладів дошкільної освіти і початкової школи [Богуш, 2006: 94]. За А. Богуш,

поняття «оцінна дія» - це «насамперед мовленнєва дія, конкретне висловлювання, яке відбиває у словах певне ставлення дитини (людини) до предмета оцінки на основі аналізу процесу (чи результату діяльності); це мовленнєва дія, в якій розкриваються мотиви, що спонукають дитину до вибору відповідної оцінки» [Богущ,2006: 95]. Вчена стверджує, що оцінні дії спрямовані на оцінку результатів освітньої діяльності та є підґрунтям для аналізу процесу діяльності, порівнюванні одержаного результату із заданими вимогами. [Богущ, 2004: 206].

Ш. Амонашвілі, висловлює думку, що «оцінка» - «це процес, діяльність (або дія) оцінювання, яка здійснюється людиною; «бал» - є результатом цього процесу, цієї діяльності (або дії), їх умовно-формальним відображенням». Ш. Амонашвілі вважає, що «від оцінки залежить уся наша орієнтовна і взагалі будь-яка діяльність» [Амонашвілі, 1980: 8]. За Ш. Амонашвілі, підґрунтям оцінної активності є еталон, який потрібно завчасно започатковувати в освітньо-пізнавальному завданні як мету та напрям діяльності. На основі еталону здійснюються оцінно-контрольні операції. Еталони, які були сформовані та представлені зовні, в подальшому визначаються у вигляді знань, досвіду, вмінь і стають основою внутрішньої рефлексорної оцінки. Учений уважав, що успіх оцінювання та освітньо-пізнавальної діяльності визначається наявністю в них відповідних еталонів. Отже, Ш. Амонашвілі, як і А. Богущ, вважають, що оцінювання без еталонів неможливе [Амонашвілі, 1980: 32]. Здатність дитини оперувати еталонами та здійснювати самоконтроль і самооцінку призводить до завершення оцінної діяльності педагога, зазначав Ш. Амонашвілі. Учений уважав підґрунтям формування самооцінки дитини оцінну діяльність педагога та колективну змістовність оцінки [Амонашвілі, 1980: 41].

Під оцінкою розуміємо процес порівняння і зіставлення знань, умінь і навичок дітей із заданими педагогічними вимогами, який пов'язаний із критичним ставленням дитини до процесу і результату різних видів діяльності.

Під оцінними діями розуміємо дії, під час яких дитина власним висловлюванням обґрунтовує свій вибір тієї чи тієї оцінки. Під оцінювальною діяльністю дітей передшкільного віку розуміємо висловлювання критичного ставлення дитини до процесу і результату різних видів діяльності як своєї, так й інших дітей.

Із поміж багатьох характеристик особистості, самооцінка є стрижневою ланкою довільної саморегуляції, яка визначає спрямованість та рівень активності людини, її ставлення до довколишнього, людей, самого себе. Самооцінка є складним за психологічною суттю феноменом. Вона є складником між багатьма зв'язками та відношеннями з усіма психічними утвореннями особистості та виступає в якості важливої детермінанти усіх форм, видів її діяльності і спілкування. Формування самооцінки започатковується з раннього віку, продовжуючи розвиватися та вдосконалюватися впродовж подальшого життя людини.

У психолого-педагогічних дослідженнях розвитку самооцінки у дітей дошкільного віку приділялась увага багатьох учених: питання розвитку самооцінки, її структури, функції розкриваються в працях Л. Божович, І. Кона, М. Лісіної, Е. Еріксона, К. Роджерса та ін.; закономірності формування самооцінки в дитячому віці було розглянуто Л. Божович, В. Горбачьовою, М. Лісіною, В. Мухіною та ін.; прояви та особливості самооцінки в поведінці дитини дошкільного віку досліджували Б. Ананьєв, І. Бронніков, М. Лісіна, Р. Шакуров та ін.

У багатьох психолого-педагогічних термінологічних джерелах суголосним є визначення поняття «самооцінка» – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей [Шапар, 2005; Ярошевський, 1990; Ярмаченко, 2001; Коджаспірова, 2005]. В Енциклопедії освіти поняття «самооцінка» представлено як «психологічне особистісне утворення, яке дає людині можливість оцінити свій фізичний і духовний стани, свої можливості, спрямованість, активність, суспільну значущість, свої відносини із зовнішнім світом та іншими людьми. Самооцінка є обов'язковою

умовою реалізації двох важливих станів самокерованої поведінки: самоконтролю й самовдосконалення» [Енциклопедія освіти, 2008: 799].

С. Гончаренко характеризує поняття «самооцінка» як людське судження про міру наявності в неї тих чи тих якостей, властивостей у співвідношенні їх із певним еталоном, зразком. Учений вважає, що самооцінка є не лише виявом оцінного ставлення до себе, а й результатом розумових операцій – аналізу, порівняння, синтезу [Гончаренко, 1997: 296].

Рівень розвитку самооцінки, за А. Богуш, впливає на формування самоконтролю, тобто самооцінка передуює формуванню самоконтролю. Вчена визначає самооцінку як «усвідомлене ставлення особистості до своїх дій, вчинків, поведінки, оточення і до самої себе, яке ґрунтується на порівнянні і зіставленні процесу й результатів своєї діяльності із заданим зразком і вимогами, які висуває суспільство, інші люди або сама особистість. Самооцінка не може існувати поза мисленням і поза мовленням» [Богуш, 2004: 201]. Відмінність самоконтролю від самооцінки вчена вбачає у регулюванні своєї діяльності відповідно до поставлених іншим або самою особистістю вимог. Самооцінка є підґрунтям самоконтролю, адже самоконтроль починається і завершується самооцінкою [Богуш, 2004: 201]. Існує тісний взаємозв'язок між самооцінкою і самоконтролем, як зазначає А. Богуш, але передують їм взаємооцінка і взаємоконтроль, які використовуються особистістю в процесі діяльності у поєднанні між собою, тобто засвоєні оцінні критерії особистість переносить на власну діяльність [Богуш, 2004: 206]. Вчена переконливо доводить, що спілкування дітей з дорослими й авторитет виховательки відіграє суттєву роль у формуванні самооцінки, адже саме під впливом педагога вона стає об'єктивною і адекватною [Богуш, 2004: 203]. Дослідження вченої доводять, що педагогічна оцінка і контроль, що використовуються у процесі спілкування зумовлюють становлення у дітей аналогічних оцінно-контрольних дій. За А. Богуш: «оцінно-контрольні дії - це передумова для таких компонентів освітньої діяльності, як самооцінка та самоконтроль, які охоплюють: вміння оцінювати й контролювати діяльність однолітків, тобто взаємооцінку і

взаємоконтроль; уміння оцінювати і контролювати свою власну діяльність, тобто самооцінку і самоконтроль» [Богущ,2004: 195]. Вчена стверджує, що в процесі освітньої діяльності оцінно-контрольні дії виконують подвійну функцію: по-перше, як умова та засіб засвоєння знань, формування відповідних мовленнєвих умінь та навичок; по-друге, як важлива умова застосування засвоєних знань, напрацьованих умінь та навичок [Богущ,2004: 206]. На думку А. Богущ, до оцінно-контрольних дій, якими мають володіти діти передшкільного віку входять: взаємооцінка і взаємоконтроль, самооцінка і самоконтроль [Богущ,2004: 206].

Досліджуючи психічний розвиток дитини дошкільного віку, Д. Ельконін відзначає, що самооцінка повністю сформована у дитини перед вступом до початкової школи і має такі складники: наявність умінь, пов'язаних із виконанням практичної діяльності та моральних якостей, що виявляються у підпорядкуванні або не підпорядкуванні правилам поведінки, які існують у певному колективі. Так, дитина дошкільного віку проходить шлях від «я сам», до відокремлення себе від дорослого до самопізнання, до відкриття свого внутрішнього світу, який міцно пов'язаний та координований із зовнішньою діяльністю [Ельконін, 2001: 141].

М. Лісіна розглядає самооцінку більше у вузькому розумінні, відокремлює її від елементів уявлення, знань дитини про саму себе. Учена розрізняє такі види самооцінки: загальна (пов'язана з цілісним ставленням дитини до себе як до улюбленця оточуючими, має важливе значення для них, або навпаки, як до незначної істоти); конкретна (виявляє ставлення дитини до успіху своєї окремої, приватної дії); абсолютна (виявляє ставлення дитини до себе поза своїм ставленням з іншими людьми, як переживання того, чи люблять її взагалі, чи не люблять); відносна (виявляє ставлення дитини до себе у зіставленні себе з іншими людьми)[Лісіна, 1997: 136].

Отже, під самооцінкою дітей дошкільного віку розуміємо оцінні судження дитини про особистісні якості, про процес і результат своєї діяльності.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що в психолого-педагогічній науці досить ґрунтовно позиціоновано теоретичні позиції щодо сутності, видів і характеристики понять «оцінка», «оцінювання» та їх види і функції. Звернімося відтепер до поняття «контроль».

У психолого-педагогічних термінологічних джерелах поняття «контроль» визначається по-різному: «вид діяльності, що полягає у перевірці чогось, когось» [Войтко, 1982: 80]; «один із відносно завершених механізмів регуляції пізнавальних процесів» [Шапар, 2005: 214]; «завершальний компонент оволодіння певним змістовим блоком і своєрідна пов'язувальна ланка в системі освітньої діяльності особистості» [Енциклопедія освіти, 2008: 417]. Основними завданнями контролю є виявлення рівня правильності, обсягу, глибини та дієвості засвоєних дітьми знань, отримання інформації про характер пізнавальної діяльності, про рівень самостійності та активності дітей в освітньому процесі, встановлення ефективності методів, форм і способів їх навчання. Процес контролю й оцінки освітньої діяльності дітей повинен враховувати принципи систематичності, об'єктивності, диференційованості та врахування індивідуальних особливостей дітей, гласності, єдності вимог, доброзичливості [Енциклопедія освіти, 2008: 417].

Під контрольними діями А. Богуш розуміє «усвідомлене регулювання дитиною мовленнєвої діяльності для запобігання, констатації та виправлення мовленнєвих помилок, а також забезпечення відповідності результатів освітньої діяльності поданому (чи складеному самостійно) плану, вимогам, взірцю, нормам вимови» [Богуш, 2004: 206].

А. Васильєв аналізує концепцію контролю за дією, яка була розроблена західно-німецьким психологом Ю. Кулем. А. Васильєв описує персеверативну модель контролю за дією, де про ступінь контролю за дією судять за ступенем реалізації наміру, в разі виникнення труднощів. Автор уважав, що вирішальним для оцінки ефективності контролю за дією є досягнення статусу наміру в момент часу однієї з тенденцій, дії якої конкурують. Ю. Куль визначає два аспекти процесу контролю за дією: контроль та контроль за виконанням. У

вузькому сенсі контроль за дією застосовується як контроль за виконанням [Васильєв, 1991: 79].

М. Ярмаченко вирізняє вузьке та широке значення «контролю»: по-перше – це «нагляд, спостереження, перевірка успішності учнів»; по-друге, «контроль сприяє своєчасному виявленню прогалин у знаннях та вміннях учнів, повторенню та систематизації матеріалу, встановленню рівня готовності засвоювати новий матеріал, формуванню вміння відповідально і зосереджено працювати, користуватися прийомами самоперевірки й самоконтролю, стимулюванню відповідальності і змагальності учнів» [Енциклопедія освіти, 2008: 417].

Важливим компонентом освітньої діяльності, який має бути сформований у кожної дитини, як зауважує Є. Рапацевич, є контроль і самооцінка, які мають суттєве значення в освітньому процесі. Вчений зазначає, що несформованість контролю призводить до невміння оцінити, що в подальшому є передумовою виникнення труднощів у навчанні [Рапацевич, 2010: 330]. Для того, щоб сформувати у дитини контроль і самооцінку Є. Рапацевич пропонує донести до свідомості дитини одну просту річ: «лише розповідаючи навчальний матеріал самому собі, одноліткам, батькам, можливо впевнитись у тому вивчив ти його, чи ні. Тобто продемонструвати контролювальну функцію повторення». Наступною необхідною умовою вчений убачає необхідність привчати дитину до постійного зіставлення, порівняння своєї роботи з будь-яким взірцем, як під час виконання завдання, так і після його завершення. Адже саме самостійна перевірка цих дій та порівняння результату із відповіддю, за всіма їхніми відмінностями виконують одну й ту саму функцію – контроль [Рапацевич, 2010: 332].

Н. Тализіна зазначає, що контроль – це невід’ємна частина навчання. Важливою умовою ефективного засвоєння знань дітьми вчена вважала систематичний контроль за засвоєнням знань та своєчасним внесенням відповідних коректив у цей процес [Тализіна, 1999: 149]. Н. Тализіна відзначає, що увага – це самоконтроль, який здійснюється про себе, скорочено,

автоматизовано. Вчена переконана, що увага – це дії контролю водночас, на її думку, не будь-яка дія контролю є увагою, лише саме та дія, яку дитина тримає в голові, скорочено й автоматизовано, тобто увага є прикінцевим етапом засвоєння дій контролю [Тализіна, 1999: 243].

О. Рудницька розглядає контроль у музичній діяльності не тільки як компонент функціональної структури музичної діяльності, який здійснюється відповідно до її основних і проміжних цілей, умов і форм виконання, поставлених завдань, а й самостійний вид діяльності зі специфічною метою – «встановлення відповідності того, що перевіряється, тому, що передбачалося отримати за певним еталоном» [Рудницька, 2002: 161]. Вчена зазначає складність структури контролю і розкриває складники контролю, які є його специфічними функціями: виявлення того, що контролюється (знання, розуміння, вміння, вчинки, мотиви тощо), вимірювання того, що виявлено та його оцінювання [Рудницька, 2002: 161]. Головними чинниками, від яких залежить результат контролю, О. Рудницька вважає об'єктивний (фактично змістовий бік діяльності дитини) і суб'єктивний (позиція педагога, що зумовлюється його педагогічними вміннями виявляти знання, якостями делікатності, тактовності, гуманного ставлення до дитини, обраною тактикою і стратегією професійної діяльності) [Рудницька, 2002: 164]. Вченою окреслено різні форми контролю в музичній діяльності, які використовуються залежно від завдань, етапів навчання і цілей проведення обліку роботи, такі як: поточний та рубіжний; усний (бесіда, опитування) і письмовий (контрольні завдання); безпосередній (у взаємодії з дитиною) і опосередкований (за результатами виконаної нею роботи); індивідуальний (детальний, у процесі індивідуальних занять) і фронтальний (за допомогою окремих запитань до всіх дітей, які відповідають у процесі групових та колективних занять); нестандартизований (що здійснює педагог) і стандартизований (що здійснюється за допомогою однотипних опитувальних аркушів для всіх дітей із використанням шаблонів та технічних засобів обробки результатів); прихований і явний (із попередженням дітей про перевірку); плановий і неочікуваний; контроль з боку виховательки і

взаємоконтроль з боку дітей. О. Рудницька розглядає й такі засоби контролю, як: спостереження, запитання і завдання (опитувальні аркуші, тести, завдання, доручення) [Рудницька, 2002: 165].

Отже, під контрольними діями дітей передшкільного віку розуміємо здатність дитини зіставляти і порівнювати власні дії, процес і результат діяльності із заданими зовні вимогами, чи зразком.

Під оцінно-контрольними діями дітей передшкільного віку розуміємо усвідомлений процес висловлювання дитиною власного ставлення до тієї чи тієї оцінки (самооцінки), зіставлення і порівняння власних дій та дій інших дітей щодо процесу і результату діяльності відповідно до вимог, чи зразка, обґрунтовуючи свій вибір.

Аналізуючи погляди науковців щодо сутності самоконтролю, А. Богуш підкреслює багатогранність означеного феномена, який є інтегральною якістю особистості з усіма характеристиками. Вчена співвідносить самоконтроль з усвідомленою і керованою діяльністю особистості, до складу якої входить ціла низка складних умінь (сенсорних, моторних, інтелектуальних) таких, як: уміння перевіряти помилки, недоліки у власній діяльності; зіставляти, порівнювати як процес, так і результати своєї діяльності із поданими зовні (чи прийнятими особистістю) критеріями, еталонами, зразками; вміння оцінювати свою роботу, здійснювати її критичний аналіз; уміння своєчасно запобігати виникненню помилки; вміння планувати наступну діяльність і виконувати її у відповідності з планом [Богуш, 2007: 5]. Вчена виокремлює основні структурні компоненти самоконтролю, реалізація яких можлива за наявності певних дій (порівняння, зіставлення, констатація, коригування, планування) та наявності довольної уваги, а саме: самооцінка, самоперевірка, самовиправлення, самокорекція [Богуш, 2007: 5].

Розглядаючи у своїй праці моделі самоконтролю Г. Торсена і Х. Махоні, моделі саморегуляції Ф. Канфера, Г. Торсен і Х. Махоні, А. Васильєв подає їхнє визначення самоконтролю – «Людина виявляє самоконтроль тоді, якщо при відносній відсутності безпосереднього зовнішнього примусу вона займається

поведінкою, попередня ймовірність якої була меншою, ніж ймовірність альтернативної поведінки, яка є в її розпорядженні». Цей підхід виходить із традиції функціонального біхевіоризму. А. Васильєв зазначає, що автори цієї моделі підкреслюють три ознаки самоконтролю, а саме: конкуренція двох або більше альтернатив поведінки; наслідки конкуренції альтернатив поведінки, які перебувають у конфлікті; поведінка самоконтролю викликається і підтримується засобами зовнішніх чинників [Васильєв, 1991: 69].

Б. Скінер також уважав, що в основі контролювальних, так само як і контрольованих реакцій лежить контроль, який підкріпляється засобами зовнішніх чинників. Під контрольованою реакцією Б. Скінер розумів ту, яка має змінюватись, якщо контролювальна реакція спрямована на зміну контрольованої засобами зміни довколишніх аспектів, від яких залежить контрольована реакція. Тому поведінка самоконтролю повністю залежить від зовнішнього контролю [Васильєв, 1991: 69]. Розглянемо першочерговий варіант моделі саморегуляції Ф. Канфера, який позиціонує А. Васильєв як модель виконання дії. Модель складається із трьох фаз «цикла саморегуляції»: самоспостереження, самооцінка, самопідкріплення. В наступному варіанті моделі до процесу саморегуляції додаються мотиваційні складники, тобто мова йде про контроль за саморегуляцією. Якщо йдеться не про контролювальну проблему, то процес саморегуляції завершується, а продовжуватися він буде тільки в тому випадку, якщо мова буде йти про принципіальну проблему. Тим самим, для характеристики цього стану автор використовує поняття «поточного інтересу», яке визначається через обов'язково актуальну мету того, хто діє [Васильєв, 1991: 70]. А. Васильєв вважає, що ця модель не є моделлю виконання дії, оскільки вона не враховує мотиваційні аспекти і в ній регулюється виконання неточної «програми рішення проблем», а також вона не є мотиваційною моделлю. Модель, як зазначає вчений, описує процеси, які виникають, якщо досягнення мети ставиться під сумнів під час виникнення труднощів, з огляду на це така модель є моделлю мотивації реалізації [Васильєв, 1991: 71]. Проаналізувавши дослідження зарубіжних учених, А. Васильєв

зауважив, що у вітчизняній психології проблема здійснення дії вирішується принципіально інакше. Психолог позначив шлях такого вирішення словами Л. Виготського «... сприймати речі по-іншому, означає одночасно здобувати інші можливості дії по відношенню до них» [Васильєв, 1991: 108]. Виконуючи певну діяльність, людина відкриває в собі нові можливості перетворення предмета, що приводить її до формування нової мети (дії) і трансформації самої діяльності. Оцінка, контроль і виконання, в цьому випадку, перебувають в органічній єдності [Васильєв, 1991: 108].

Досліджуючи проблему виховання самоконтролю в поведінці дітей молодшого шкільного віку, М. Боришевський зазначав, що неодмінною умовою морального розвитку дитини, істотним критерієм її вихованості є здатність до самоконтролю власних дій та вчинків. На думку вченого, формування у дітей самоконтролю має тісний взаємозв'язок із практичним розв'язанням моральних норм і правил поведінки у внутрішні регулятори [Боришевський, 1980: 140]. Провідною умовою ефективного формування в дітей самоконтролю М. Боришевський уважав забезпечення кожній дитині такої позиції в колективі ровесників, яка дає їй можливість виступати як у ролі об'єкта, так і в ролі суб'єкта діяльності й поведінки. Вчений висуває такі вимоги до педагогів, які сприятимуть успішному формуванню у дітей оцінно-контрольних функцій та більш глибокому оволодінню нормами поведінки: залучення дітей до участі в постановці найпростіших вимог і контролю їх виконання однолітками; особливу увагу приділяти розгортанню в колективі системи взаємоконтролю і вихованню на цій основі в дітей відносин взаємної відповідальності; необхідність комплексного підходу до формування самоконтролю поведінки вихованців, які мають одночасно діяти на різні аспекти психічної діяльності дитини, на її інтелектуальну, емоційну і вольову сфери [Боришевський, 1980: 141].

Таким чином, під самоконтролем дітей передшкільного віку розуміємо здатність дитини самостійно корегувати, зіставляти, порівнювати процес і результат своєї діяльності відповідно до вимог, запропонованого, чи

розробленого (дитиною) плану, своєчасне коригування та усунення недоліків, як у процесі так і за результатами діяльності.

Зазначимо, що Є. Рапацевич подає структуру, види та функції оцінно-контрольного акту. Розглянемо кожен з них.

Структура оцінно-контрольного акту передбачає (За Є. Рапацевичем):

- виконання вихователем та вихованцями свідомо, розгорнуто як послідовність дій, зовнішньої і внутрішньої оцінно-контрольні діяльності;
- будь-яка оцінно-контрольна діяльність складається з окремих актів контролю і оцінки, в якому присутні об'єкт контролю та оцінки й еталон, з яким порівнюється об'єкт;
- об'єктом контролю і оцінки може слугувати факт виконання дитиною будь-якої дії, вчинку, завдання вихователя, характер та особливості виконання дитиною цього завдання, дії, рівень його знань, умінь та навичок, розвиток будь-якої якості, властивості особистості;
- еталоном діяльності є суб'єкт, який здійснює контроль;
- контроль – це процес порівняння, зіставлення, встановлення спільного чи відмінного в об'єкті та еталоні;
- суб'єкт обирає будь-який критерій, за допомогою якого здійснює оцінку об'єкта контролю, формулює результат оцінювання у формі або розгорнутій оцінці [Рапацевич, 2010: 333].

В залежності від суб'єкта, який здійснює оцінно-контрольний акт, Є. Рапацевич поділяє їх на зовнішні, які здійснюються вихователем і внутрішні, що здійснюються самою дитиною. Зовнішні оцінно – контрольні акти, в залежності від мети вихователя поділяються на такі: констатувальні, за допомогою яких педагог засвідчує факт виконання дітьми будь-яких завдань, наявність будь-чого; перевіряльні, якими педагог з'ясовує якість оволодіння дітьми знаннями, вміннями навичками; діагностувальні, якими педагог засвідчує рівень розвитку в дітей психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення, уяви), якості особистості (інтересів, мотивацій тощо), освітніх умінь [Рапацевич, 2010: 339].

Функціями зовнішніх оцінно-контрольних актів є: 1) орієнтація вихователя в процесі освітньої діяльності кожної дитини, в процесі розвитку його особистості, що дозволяє цілеспрямовано дитині планувати свою освітню діяльність та вчасно корегувати процес її здійснення; 2) орієнтування вихователем дітей на їхні досягнення в освітній роботі і недоліки, що збуджує їх до інтенсифікації своєї роботи, усунення означених недоліків; 3) формування у дитини правильного уявлення про необхідний рівень оволодіння навчальним матеріалом, вироблення у кожної дитини адекватної самооцінки своїх освітніх можливостей у будь-яких видах діяльності, що має сприяти свідомому самовизначенню, вихованню і розвитку усталених інтересів та схильностей; 4) навчання дітей прийомів взаємо- і самоконтролю, взаємо- і самооцінки в будь-якій діяльності; 5) увагу можливо розглядати як психічний контроль (за П. Гальперіним) [Рапацевич, 2010: 340].

Отже, формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку залежить від: виду діяльності, в якій оцінно-контрольні дії пропонуються дитині; характеру педагогічної оцінки і контролю, що використовує вихователька на заняттях з розвитку мовлення; кількості помилок у розповіді і характеру мовленнєвого висловлювання; оцінної ситуації (дії спрямовані на мовлення іншого чи на власне); ступеня засвоєння дітьми мови; взаємо- і самоконтролю [Богущ, 2004: 288].

Таким чином, можемо узагальнити і позиціонувати своє бачення поняття «оцінно-контрольна діяльність дітей передшкільного віку» – це стимульована активність дітей до критичного ставлення та оцінювання процесу і результату різних видів діяльності, складниками якої є усвідомлені дії оцінки, контролю, самооцінки, самоконтролю, взаємооцінки, взаємоконтролю.

Започатковуючи експеримент дослідження щодо формування оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності схарактеризуємо відповідні види діяльності, що були задіяні в експерименті.

1.3. Види освітньо-пізнавальної діяльності дітей передшкільного віку

1.3.1. Пізнавальна діяльність як підґрунтя формування оцінно-контрольних дій

Розвиток дітей дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності, у процесі яких дитина пізнає предметне і соціальне довкілля, у неї формуються світогляд, самосвідомість, відповідне ставлення до довколишнього, до самої себе, до інших. У цьому зв'язку виникає необхідність із методологічних позицій розглянути процес пізнання, який і відбувається в різних видах діяльності.

Проблема пізнання та освітньо-пізнавальної діяльності досліджувалася філософами (Аристотель, Кант, Платон, М. Каган, Н. Гартман, С. Александер), психологами (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, П. Гальперін, М. Добринін, Г. Люблинська, О. Матюшкін, Г. Щукіна та ін.), педагогами (А. Алексюк, А. Богущ, М. Данілов, І. Лернер, М. Махмутов, В. Нікіфоров, О. Савченко В. Сухомлинський, Н. Талізїна, К. Ушинський та ін.). Звернімося до термінологічних джерел, в яких «пізнання» тлумачиться як «суспільно-історичний процес здобування, нагромадження і систематизації знань про природу, суспільство, людину та її внутрішній світ»[Філософський словник, 2002: 479]; «загально-історичний процес творчої діяльності людини, під час якого формуються її знання, завдяки яким виникає мета і мотиви людських дій»[Філософський словник, 2001: 432].

У психолого-педагогічних джерелах поняття «пізнання» трактується по-різному, як у вузькому, так і в широкому значеннях, як-от: «процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людини [Психологічний словник, 2007: 206]; «процес відображення та сприйняття дійсності та мислення; засвоєння чуттєвого змісту того, що переживаємо або відчуваємо для здобуття істини; взаємодія суб'єкта та об'єкта, в результаті якої з'являється нове значення» [Психологічний словник, 2007: 476]; з погляду когнітивної психології «різні види пізнавальної активності,

спрямовані на отримання та оброблення знань (інформації)» [Психологічний словник, 2007: 296]; «процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу у свідомості людей» [Гончаренко, 1997: 261]; «процес психічного відображення та сприйняття об'єктивного світу у свідомості, результатом якого є нове знання щодо його сутності; специфічна діяльність людини, зорієнтована на відкриття законів природи та суспільства, тайни буття людини та світу, виявлення можливих засобів дій із предметами та явищами [Коджаспірова, 2005: 256].

Розглянемо поняття «пізнавальна діяльність», яка тісно пов'язана з поняттям «пізнання». Термін «пізнавальна діяльність» визначається як «сукупність дій пошукового характеру, які ведуть до відкриття невідомих фактів, теоретичних знань та способів діяльності, створення принципово нових духовних та матеріальних цінностей» [Шапар, 2005: 339]. Основою пізнавальної діяльності, від якої залежить рівень її розвитку, є пізнавальна активність. Проблема формування пізнавальної активності у різних аспектах висвітлена в працях філософів (Арістотель, Г. Гегель, М. Бердяєв, Платон,), психологів та педагогів (А. Богуш, І. Зязюн, Л. Виготський, Г. Костюк, М. Лісіна, А. Матюшкін, С. Рубінштейн, Г. Щукіна). Поняття пізнавальної активності представлено в «Енциклопедії освіти» як рису особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, способів діяльності, а також в її якості. Пізнавальна активність є якісною характеристикою пізнавальної діяльності, виявляється в характері сприймання, реакції на нові знання, кількості пізнавальних питань тощо [Енциклопедія освіти, 2008: 678]. Термін «пізнавальна активність» пов'язують зі станом діяльності дитини, який характеризується прагненням до навчання, розумовою напругою та проявом вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями [Коджаспірова, 2005: 14].

Витоки дослідження пізнавальної діяльності знаходимо у філософії, зокрема в розділі «Теорія пізнання» або «Гносеологія». Процес пізнання вивчається з часів грецької філософії як здатність особистості до пізнання щодо мети, діяльності, характерних рис, сили, кордонів та перешкод [Сараєва, 2020: 122]. Дослідження пізнання складає предмет вчення про пізнання, яке визначив Кант як особливу галузь філософії під назвою «теорія пізнання» [Філософський словник, 2003: 347]. В узагальненій формі пізнання подається як процес взаємодії суб'єкта і об'єкта, тому внутрішніми складниками процесу пізнання виступають: суб'єкт із його пізнавальними здатностями; пізнавальна діяльність, яка пускає в дію засоби пізнання та реалізує пізнавальні цілі суб'єкта; об'єкт, що є першоджерелом знання; саме знання, що є результатом та безпосередньою метою пізнавального процесу [Філософський словник, 2002: 479]. Основою пізнання виступає спостереження, мислення та розум. Отже, процес пізнання це поєднання чуттєвого і раціонального, емпіричного і теоретичного, практичного і теоретичного, яке виникло водночас із виникненням людства і виступає необхідним складником будь-якої діяльності людини [Філософський словник, 2002: 479].

М. Каган розрізняє два рівні пізнання об'єктів природи, суспільства і людства: 1) практичне пізнання, не відривне від практичної діяльності, яке зберігає свій результат у свідомості людей у вигляді їхньої життєвої мудрості або практичного досвіду; 2) наукове пізнання, відокремлене від практики в історичному процесі суспільного розподілу, самостійна, професійна певна форма діяльності [Каган, 1974: 59]. Пізнавальну діяльність філософ характеризував як таку, в якій «активність суб'єкта, що спрямована на об'єкт, не видозмінюється, а відображається ним і повертається до суб'єкта у вигляді знань про цей об'єкт» [Каган, 1974: 58].

Б. Ананьєв розглядав пізнання як особливу форму діяльності, як наукову та художню діяльність, за допомогою якої відображаються і модулюються істотні явища та закони буття. За Б. Ананьєвим, пізнання – це «конкретна діяльність конкретної людини в певних умовах його життя» [Ананьєв, 1980:

166]. На думку вченого, пізнання індивіда складається в результаті поєднання його життєвого досвіду із системою знань, які існують у мовній формі і конкретних структурах суспільної свідомості, особливо у сфері науки та мистецтва [Ананьєв, 1980: 21]. Основними початковими формами діяльності людини у формуванні її особистості Б. Ананьєв виокремлював пізнання та спілкування, за допомогою яких здійснюється соціальна детермінація багатьох боків її психічного розвитку [Ананьєв, 1980: 20]. Учений зазначив, що «індивідуальна пізнавальна діяльність людини є відображенням об'єктивного світу в образах і поняттях, в неопосередкованому чуттєвому і логічному знанні» [Ананьєв, 1980: 21]. Вчений уважав невідокремленою пізнавальну діяльність з її логікою і методологією від методичних операцій та техніки дослідження, яка здійснюється як у сфері науки, так і у сфері мистецтва [Ананьєв, 1980: 166].

За Г. Люблінською, пізнання дійсності започатковується у дошкільному віці через чуттєве сприймання, у процесі якого відбувається індивідуальний розвиток дитини завдяки раннього опанування мови і навчання дитини дорослими [Люблінська, 1972: 106].

Аналізуючи пізнавальну діяльність, Н. Тализіна виокремила дві групи дій: загальні, які поділяються на психологічні, і дії, які є складниками, прийомами логічного мислення [Тализіна, 1999: 93]. До таких дій відносить авторка планування, контроль, оцінку, корекцію своїх дій та специфічні дії, які відображають особливості предмета, який вивчають, і тому використовуються в певній галузі знань [Тализіна, 1999: 93]. Н. Тализіна стверджувала, що контроль обов'язково потребує оцінки (рівень правильності виконання дії), у випадку виникнення відхилень, помилки, учень повинен уміти скоригувати виконання своїх дій [Тализіна, 1999: 93]. Н. Тализіна описує знаково-символічні дії, такі як: моделювання, кодування, декодування і вважає, що ця група дій відноситься до загальної, оскільки необхідна при засвоєнні будь-якого навчального предмета і водночас є специфічною дією [Тализіна, 1999: 93].

П. Гальперін розробив «Концепцію поетапного формування розумових дій» [Гальперін, 1999: 17], в якій визначено орієнтувальну основу їх формування. Саме орієнтувальна основа, за вченим, визначає якість дії та забезпечує безпомилкове виконання дії. П. Гальперін визначив такі етапи формування розумових дій: створення та підтримки мотиваційної основи дії; створення орієнтовної основи дії; формування дій у матеріальній (матеріалізованій) формі; формування дій у «голосному соціалізованому мовленні»; формування дій у «внутрішньому мовленні про себе»; формування дії у внутрішньому мовленні [Гальперін, 1999: 19]. Зазначимо, що такі етапи притаманні й оцінно-контрольній діяльності.

І. Карабаєва розрізняє репродуктивну та продуктивну пізнавальну діяльність. У репродуктивній пізнавальній діяльності дитина оволодіває певним набором алгоритмів (схем) розв'язання тих чи тих задач, використовуючи лише свою пам'ять, а не мислення. У процесі продуктивної пізнавальної діяльності дитина використовує свій досвід у вирішенні проблемних ситуацій [Карабаєва, 2012: 45].

Пізнавальна діяльність, за А. Богуш, «це організований, цілеспрямований процес засвоєння і набуття дитиною нових знань, умінь і навичок, набутих у попередньому досвіді за допомогою дорослих чи самостійно. Пізнавальна діяльність, як і будь-яка інша, має складну структуру: мету, завдання, мотив, спосіб виконання, дії та операції, умови, оцінку і контроль» [Богуш, 2007: 68].

Отже, виходячи з аналізу численних досліджень під «пізнавальною діяльністю» будемо розуміти усвідомлений, цілеспрямований процес набуття дитиною нових знань, умінь і навичок, спрямований на пізнання довколишнього, вирішення проблемних ситуацій, створення нового продукту, під час якого задіяні всі психічні процеси, результатом якого є здобуття нового соціального досвіду в розвитку особистості.

1.3.2. Мистецькі види діяльності, їх характеристика

У загальній системі неперервної освіти одне із чільних місць посідає мистецька освіта. Джерелом мистецької освіти є мистецтво, яке визначається як творче відображення дійсності в художніх образах, творча художня діяльність, сфера творчої художньої діяльності [Енциклопедія освіти, 2008: 501]. Зазначимо, що різні види мистецької діяльності є підґрунтям для формування у дітей оцінно-контрольних дій як у процесі діяльності, так і за її результатами. Мистецька освіта, за термінологічними джерелами, тлумачиться як складник системи освіти, процес навчання, виховання, самовиховання особистості засобами різних видів мистецтва (музики, театру, кіно, хореографії, образотворчого мистецтва, дизайну тощо) [Енциклопедія освіти, 2008: 504]. Однією з основних категорій мистецтва є художній образ, оскільки саме художня образність виокремлює мистецтво від інших форм відображення та пізнання дійсності. Поняття «художній образ» у філософських джерелах визначається як «синтезувальна форма художньої свідомості та творчості в цілому, яка втілює, творить та об'єднує зміст твору; характеризується повнотою і цілісністю» [Філософський словник, 2002: 702]. С. Гончаренко розглядає «художній образ» як специфічну форму відображення дійсності в мистецтві, основний продукт художньої творчості, який характеризується особливою здатністю естетичного впливу на людину; конкретно-чуттєве втілення певної мети художнього задуму [Гончаренко, 1997: 326].

Провідною функцією освіти є художнє пізнання світу, формування естетично-ціннісного ставлення до довкілля, розвиток та саморозвиток творчості в різних видах діяльності, духовно-морального розвитку особистості. У системі мистецької освіти за віковою періодизацією виокремлюють мистецьку дошкільну освіту (Л. Виготський, М. Каган, О. Комаровська, О. Рудницька, І. Франко, А. Флієр та інші).

Студіювання наукових розвідок дозволило констатувати, що в низці дисертаційних досліджень висвітлено різні аспекти виховання та розвитку дітей

засобами мистецтва, зокрема: формування мовленнєвої культури молодших школярів засобами мистецтва (С. Броннікова), формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до природи засобами мистецтв (М. Роганова). Одним із провідних засобів формування мовленнєвої культури молодших школярів у дослідженні С. Броннікової виступає мистецтво [Броннікова, 2002]. Учена зазначає, що формування естетичних смаків та ідеалів особистості, розвиток культури почуттів, естетичного ставлення до природи, праці, дійсності, до образу ідеального героя відбувається в процесі спілкування дитини з мистецтвом. С. Броннікова, спираючись на провідну форму пізнавальної діяльності у дітей молодшого шкільного віку гру, зауважує, що художнє слово, музика, образотворче мистецтво, кіно є найбільш близькими образами для дітей. У дослідженні вчена зазначає, що використання взаємодії мистецтв, синтезу мистецтв у духовному розвитку особистості дитини є істотним методологічним принципом організації освітнього процесу. У вивченні ставлення дітей до мистецтва С. Броннікова дійшла висновку, що діти молодшого шкільного віку обмежені у виборі художньої продукції (превалювання кіно і телебачення), тому вчена акцентує в дослідженні на формуванні мовленнєвої культури із залученням дітей до класичної музики, живопису, театру, хореографії. Однією з педагогічних умов успішності процесу формування мовленнєвої культури молодших школярів засобами мистецтва вчена визначає цілеспрямоване використання засобів мистецтва, які через емоційно-естетичні переживання та засоби естетичної виразності мови мистецтв сприяють розвитку образності думки, мислення чуттєвими образами та уявленнями, що реалізуються у мовленнєвій діяльності.

У дослідженні М. Роганової взаємодія мистецтва і природи є підґрунтям для формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до природи, що сприяє глибокому сприйняттю естетичних властивостей об'єктів освоєння та формування ціннісного ставлення до них [Роганова, 2001]. М. Рогановою розроблено модель формування ціннісно-естетичного ставлення до природи засобами мистецтв, яка відображає три взаємопов'язані етапи

діяльності дітей, одним з яких є художньо-естетична діяльність дітей. Під час організації художньо-творчої діяльності дітей вченою було застосовано такі форми роботи: образотворча (малювання, ліплення, колективна аплікація), художньо-мовленнєва (складання оповідань, загадок, віршиків, казок), музична (відтворення образу природи в танцях, іграх, звуки природи на дитячих інструментах, складання пісень тощо), розваги, свята, виставки малюнків, ліплення, виробів із природнього матеріалу. Важливим аспектом у дослідженні М. Роганової є висновок щодо позитивних змін, які відбулися під час експерименту: вміння дітьми дати оцінку явищ природи та творів мистецтва, що відобразили її художній образ; виявлення нових якісних характеристик у художньо-практичній діяльності дітей (активізація фантазії, уявлення у зображувальній творчості); підвищення інтересу дітей до художньо-мовленнєвої діяльності (реалізація власних задумів у складанні казок, віршів); значний інтерес дітей до музикування та імпровізації.

Отже, аналіз дисертаційних досліджень мистецького спрямування засвідчив, що розвиток і виховання дітей дошкільного віку в різних видах діяльності засобами мистецтва сприяє гармонійному розвитку особистості, формуванню ціннісного ставлення до краси та творів мистецтва.

До мистецьких видів дошкільної освіти відносять різні види діяльності дитини художньо-творчої спрямованості, як-от: образотворчу, музичну, художньо-мовленнєву, театральну-ігрову. Специфікою означених видів діяльності є те, що вони стимулюють, за словами Л. Виготського, глибоко особистісний акт художнього сприйняття [Виготський, 1967: 66], який спонукає дитину до оцінювання свого власного творчого досягнення (словесного прояву чи предметного результату). Зазначимо, що саме мистецькі види діяльності було задіяно в експерименті, оскільки саме вони інтуїтивно спрямовують прояви у дитини оцінно-контрольних дій.

Образотворча діяльність дітей дошкільного віку. Цей вид діяльності досліджували як зарубіжні (Н. Ветлугіна, В. Єзикеєва, Т. Казакова, Н. Сакуліна, Є. Фльорина, та інші), так і українські вчені (В. Баранова, А. Івершинь,

В. Інжестойкова, В. Котляр, Л. Котлярова, З. Ламакіна, Ю. Максимова, Л. Пантелєєва, Г. Підкурганна, Л. Сірченко, О. Трусова). Образотворча діяльність дітей дошкільного віку, за словниковими джерелами, визначається як «діяльність, що має моделювальний характер та художньо-образне втілення» [«Дошкольное образование», словарь терминов, 2005: 112]. Специфікою образотворчої діяльності дітей є зміна ставлення дитини до малюнка як відображення дійсності; розвиток умінь правильно співвідносити малюнок із дійсністю, тобто бачити те, що на ньому зображено й реально оцінювати його [«Дошкольное образование», словарь терминов, 2005: 112].

Зазначимо, що у науковому обігу наявний термін «зображувальна творчість» дітей дошкільного віку, яку визначають як «процес створення об'єктивно нового (для дитини) продукту, в який дитина вкладає знання, уявлення, емоційне ставлення до того, що вона зображує, при цьому використовує ті засоби, які були засвоєні під керівництвом вихователя на занятті» [«Дошкольное образование», словарь терминов, 2005: 112].

В аспекті дослідження вважаємо за необхідне проаналізувати дисертаційні дослідження з проблеми виховання і розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчої діяльності, зокрема: розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності (В. Баранова); формування естетичного ставлення до природи засобами образотворчого мистецтва у старших дошкільників (О. Половіна); збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності (С. Макаренко). У дослідженні В. Баранової було задіяно образотворчу діяльність, яку вчена розглядає як один із видів продуктивно-творчої діяльності, в якій дитина моделює предмети і явища довкілля шляхом художньо-образного їх перетворення, створює нові реальні продукти (малюнки, вироби тощо), що віддзеркалюють знання, уявлення, емоції і почуття дитини. Вчена потрактує взаємодію образотворчої і мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, як новий вид діяльності – образотворчо-мовленнєвий, який розуміє як інтегровану художньо-мовленнєву діяльність, у

процесі якої дитина подумки (чи вголос) планує (моделює) процес і результат художньо-образного створення (перетворення) предметів і явищ довкілля (малюнки, вироби, ліплення, аплікації), використовуючи різні типи мовленнєвого супроводу: пояснення, планування, констатацію, міркування, оцінні судження [Баранова, 2014: 6]. В. Барановою було розроблено модель і методику розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності (інформаційно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, креативно-мовленнєвий, оцінно-рефлексивний етапи). Звертаємо увагу на четвертий, оцінно-рефлексивний етап експерименту, під час якого діти були залучені в активну оцінно-контрольну образотворчо-мовленнєву діяльність. Кожне заняття впродовж усього четвертого етапу супроводжувалось оцінкою дітей результатів своєї діяльності, складання розповідей оцінного характеру, що призвело на прикінцевому етапі зростання рівня розвитку в дітей оцінних мовленнєвих суджень (самооцінка і взаємооцінка) як результатів власної роботи, так і однолітків [Баранова, 2014: 12].

У дослідженні О. Половіної було запроваджено авторський підхід до ознайомлення дошкільників із творами пейзажного живопису, в якому художньо-педагогічне спілкування виступило головним інтегративним методом впливу на особистість дитини. У практичному аспекті роботи О. Половіна долучилась до запобіжних методів, які були спрямовані на підсилення впливу дітей старшого дошкільного віку творів мистецтва та їхньої емоційної взаємодії з об'єктами і явищами природи, а саме: бесіда, художнє слово, музика, емоційні вправи, уявне входження в ситуацію [Половіна, 2007: 10]. Як свідчить дослідження О. Половіної, педагогічних працівників та батьків активно долучали до різних форм роботи, які стимулювали їхню творчість і уяву, викликали естетичні переживання, позитивні емоції, спонукали до пошуку нетрадиційних підходів у роботі з дітьми та поєднання зусиль педагогічних працівників та батьків щодо єдності впливу для формування у дітей естетичного ставлення до природи засобами образотворчого мистецтва [Половіна, 2007: 10].

Об'єктом дослідження С. Макаренко виступила образотворчо-мовленнєва діяльність дітей 5-го року життя, спрямована на збагачення словника дітей старшого дошкільного віку. Вчена підкреслює важливість емоційного тла, чуттєвого забарвлення моменту «проживання» краси, відчуття радості від спілкування з прекрасним, почуття власної свободи в зображувальній діяльності у процесі художнього сприйняття й образотворення [Макаренко, 2010: 7]. Відповідно до теми дослідження ученою було визначено педагогічні умови, а саме: блочно-тематична організація занять з образотворчої діяльності; відповідність методів збагачення словника основним етапам організації образотворчої діяльності (цілеспрямоване сприймання – обговорення змісту малюнка – малювання – художній коментар у процесі зображення – словесна оцінка малюнка); емоційна насиченість образотворчої діяльності; урізноманітнення засобів утілення образу; поступове введення до словника дітей спеціальних термінів образотворчої діяльності [Макаренко, 2010: 10]. У дослідженні доведено ефективність розробленої С. Макаренко моделі поетапної реалізації умов збагачення словника дітей 5-го року життя в процесі образотворчої діяльності, якій слугували художня комунікація за змістом образотворчих робіт (індивідуальних та колективних), складання пояснювальних, описових, творчих розповідей у процесі чи за змістом малюнків, порівняння зображувальних робіт, бесіди, лексико-граматичні ігри, загадування й відгадування загадок, пантомімічні етюди тощо [Макаренко, 2010: 10].

Отже, аналіз дисертаційних досліджень засвідчив, що образотворча діяльність є не лише віддзеркаленням знань, уявлень та емоцій дитини, а й подальшого розквіту її особистості, здатності до самоусвідомлення, самооцінки й самовдосконалення.

Проблему художньо-творчої діяльності дітей дошкільного віку досліджувала Н. Ветлугіна. Авторка розглядає художню творчість дітей як «педагогічно-цінний продукт дитини (малюнки, вироби, розповіді), який допомагає розкрити внутрішній світ дитини, особливості її сприймання

уявлень, інтересів і здатностей» [Ветлугіна, 1972: 34]. У своїй художній творчості, за Н. Ветлугіною, «дитина активно відкриває щось нове для себе, а для тих, хто її оточує, саму себе» [Ветлугіна, 1972: 34]. Авторка визначила критерії і показники, за якими можна оцінювати художню творчість дітей. Опишемо їх.

- Показники, які характеризують ставлення дітей до творчості, їхні інтереси та здібності (щирість, правдивість, безпосередність переживань), захопленість діяльністю якість, яка сприяє активізації вольових зусиль у досягненні творчої мети; зміна мотивів діяльності, яка задовольняє дітей своїми результатами; виникнення потреб, інтересів до творчості, пов'язаних з будь-якими видами художньої практики; розвиток творчої уяви, базою якої є перетворення минулого досвіду; здатність «занурення» в зображувальні обставини, в умовні ситуації; фахові художні здібності (образне бачення, поетичний та музичний слух), завдяки яким успішно вирішуються творчі завдання).

- Показники якості засобів творчих дій містять такі критерії: доповнення, зміна, варіації, перетворення вже знайомого матеріалу, створення нової комбінації із засвоєних раніше елементів; застосування вже відомого в нових ситуаціях; самостійний пошук, випробування кращого вирішення завдання; знаходження нових прийомів вирішення, якщо старих уже недостатньо, самостійність та ініціатива в їх застосуванні; швидкість реакцій, винахідливість у діях, орієнтування в нових умовах; наслідування взірця, його застосування у втіленні нових образів; знаходження своїх оригінальних прийомів вирішення творчих завдань.

- Показники якості продукції дитячої художньої творчості (знаходження адекватних (відповідних) виразно-зображувальних засобів для втілення сприйнятливих та будь-яких художніх образів у малюнку, грі-драматизації, розповіді тощо; особистий «почерк» дитячої продукції, своєрідність виконання дії та характер вираження свого ставлення;

відповідність дитячої продукції елементарним художнім вимогам) [Ветлугіна, 1972: 36].

Є. Фльорина зазначає, що за умови правильного керівництва у творчості дітей виявляються певні позитивні риси, пов'язані із віковою психологією: безпосередність дитячої творчості, емоційність, правдивість та змістовність, сміливість, ритмічність, барвистість та декоративність. Розвиток дитячої творчості вчена розуміє як «оволодіння дитиною під впливом виховання та навчання найбільш високими зображувальними вміннями. Цей процес протікає нерівномірно у безперервній взаємодії та боротьбі різноманітних тенденцій, які його формують» [Фльорина, 1961: 182, 183]. Вчена наголошувала на тісному взаємозв'язку дитячої творчості із сприйманням дитиною довколишньої дійсності, де серед різноманітності засобів пізнання, якими оперує дитина, ключовим стає дієве пізнання [Фльорина, 1961: 182, 183]. Розвиток активності естетичного сприйняття та дитячого мислення Є. Фльорина вбачала в забезпеченні прийомів навчання, таких як: показ, ігрові прийоми, ігрові вправи, а також велике значення вчена надавала образно-емоційному слову виховательки, яке має вплив на уяву дитини, збуджуючи бажання працювати творчо. Привертає увагу важливий для нашого дослідження метод та прийоми керівництва навчанням дітей художньої діяльності, розроблений Є. Фльориною – оцінка, критика, керівництво дитячою взаємокритикою, які безпосередньо пов'язані з якістю дитячих робіт та водночас впливають на поведінку дитини загалом [Фльорина, 1961: 30]. За словами авторки, «здатність аналізувати, критично ставитись до якості своєї роботи – все це є новим досягненням у цій галузі, створює перспективу для подальшого розвитку та зміцнення творчих здібностей дитини» [Фльорина, 1961: 140].

Стрижневим в образотворчій діяльності дітей старшого дошкільного віку є сприймання і розуміння дитиною художнього образу, який визначається як «засіб типізації життєвих явищ у мистецтві, в якому дещо загальне виражене через неповторне індивідуальне» [«Дошкольное образование» словарь терминов, 2005:364].

У закладі дошкільної освіти функціонують такі види образотворчої діяльності: малювання, ліплення, аплікація, конструювання, які будуть задіяні в експериментальній роботі [Сараєва, 2020: 122].

У дошкільній лінгводидактиці використовують термін образотворчомовленнєва діяльність дітей, яку А. Богуш визначає як «вид художньомовленнєвої діяльності, в якій мовленнєві дії підпорядковуються меті і змісту образотворчої діяльності дитини для її збагачення, спрямування, стимулювання і коментарю» [Богуш, 2010: 251]. Вчена позиціонує способи інтеграції образотворчої і словесної творчості у формі словесного малювання та коментаря зображеного. Застосовуючи ці способи, діти в процесі малювання супроводжують зображувальні дії активним мовленням, доповнюючи те, що залишилось не відображеним на аркуші, завдяки чому збагачується словник, розвивається образне і зв'язне мовлення дитини. Результатом занурення дитини в актину мовленнєву діяльність на заняттях з образотворчого мистецтва А. Богуш вважає формування образотворчомовленнєвої компетенції, «...в якій мовлення планує, спрямовує, супроводжує, регулює й оцінює процес і продукт образотворення, яке, у свою чергу, збагачує й увиразнює, надає образності мовленню дитини» [Богуш, 2010: 266].

Отже, мистецька освіта в дошкільні роки – процес становлення духовності, індивідуального зростання особистості дитини під впливом цінностей музичного, образотворчого, театрального, хореографічного та інших видів мистецтв, набуття нею особистого художньо-продуктивного досвіду мистецької діяльності, збагачення естетичного сприймання, моральної свідомості та поведінки [Шевчук, 2020: 12]. Світ мистецтва відкриває для дитини дошкільного віку безмежні можливості для прояву власного «Я» і допомагає усвідомити себе неповторною особистістю з індивідуальними естетичними смаками та вподобаннями. В результаті оволодіння дитиною різними видами предметної та художньої діяльності у них формуються емоційно-ціннісне ставлення до процесу та продуктів творчої діяльності, позитивна мотивація досягнень; здатність орієнтуватися в розмаїтті

властивостей предметів, розуміти різні способи створення художніх образів, виявляти інтерес до об'єктів, явищ та форм художньо-продуктивної діяльності, а також оволодіння навичками практичної діяльності, культури споживання [Сараєва, 2020:124].

Художньо-мовленнєва діяльність. Серед багатьох видів діяльності в дошкільній педагогіці належне місце посідає художньо-мовленнєва діяльність, яку досліджували багато вчених: (Л. Гурович, Р. Жуковська, Н. Карпинська, О. Ушакова, Є. Фльорина (Росія), А. Богуш, Н. Гавриш, О. Лещенко, Є. Лукіна, О. Монке (Україна), С. Чемортан (Молдова), Л. Таллер (Білорусь) та інші).

З'ясуємо сутність терміна «художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку». За А. Богуш, «художньо-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку» це «специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова» [Богуш, 2010: 45]. Вчена розглядає художньо-мовленнєву діяльність як полікомпонентне утворення, у якому виділяє чотири складники: 1) сприймання на слух і розуміння дітьми змісту художніх творів; 2) відтворення змісту й виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказ, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання за ролями тощо); 3) театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); 4) творчо-імпровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість) [Богуш, 2010: 45]. Учені (А. Богуш, Н. Гавриш) розглядають структуру художньо-мовленнєвої діяльності, між компонентами якої існує міцний зв'язок, між виконавчою діяльністю і творчістю, оскільки виконавство вимагає творчого прояву. Звертаючи увагу на синкретичність дитячої творчості, вчені переконливо доводять, що «мовлення є стрижнем макродіяльностей, які виникли під впливом художнього слова» [Богуш, Гавриш, Котик 2010: 50]. Відповідно до цього дослідники визначили

види художньо-мовленнєвої діяльності, в яких мовленнєва творчість реалізується в різноманітних формах, завдяки чому і відбувається їх взаємодія і взаємозбагачення: театральнo-мовленнєва діяльність (вид художньо-мовленнєвої діяльності дітей, пов'язаний із відтворенням засобами театральнoго мистецтва художніх образів, навіяних літературними творами, і складанням на цій основі власних сценаріїв і сюжетів), образотворчo-мовленнєва діяльність (вид художньо-мовленнєвої діяльності, в якій мовленнєві дії підпорядковуються меті та змісту образотворчої діяльності дитини для її збагачення, спрямування, стимулювання і коментаря), музично-мовленнєва діяльність (один із видів художньо-мовленнєвої діяльності, що пов'язаний із вербалізацією музичних образів у різних типах висловлювання, які сприймає чи відтворює дитина в різних способах музично-ритмічної активності), літературно-мовленнєва діяльність (діяльність пов'язана зі сприйманням, елементарним аналізом літературних творів і словесною творчістю під впливом художніх вражень) [Богуш, Гавриш, Котик 2010: 51].

Зміст феномену «художньо-мовленнєва діяльність» розкрито у низці дисертаційних досліджень, зокрема: національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-мовленнєвої діяльності (С. Тесленко), формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку (А. Богуш, О. Монке), підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності (О. Швець), розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку (Л. Михайлова), розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки (С. Ласунова), розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору (І. Попова).

У дослідженні С. Тесленко художньо-мовленнєва діяльність пов'язана зі сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту творів національно-патріотичної спрямованості в різних видах мистецтва (образотворче, музичне, літературне, театральне), інтегровальним домінуювальним засобом яких виступає

мовлення [Тесленко, 2021: 8]. Педагогічними умовами, які були повністю реалізовані в дослідженні С. Тесленко обрано такі: українськомовний супровід національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-мовленнєвої діяльності; інтегрований підхід до національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-мовленнєвої діяльності; взаємодія закладу дошкільної освіти і батьків у національно-патріотичному вихованні дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-мовленнєвої діяльності. Зазначимо, що на третьому етапі експериментальної методики (оцінно-рефлексійному) дітей старшого дошкільного віку вчили оцінювати й аналізувати власні й чужі вчинки, наслідувати поведінку героїв твору в реальних ситуаціях засобами моделювання проблемних ситуацій (ситуації вибору, ситуації оцінки) [Тесленко, 2021: 8].

Об'єктом дослідження О. Монке виступила художньо-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку, спрямована на формування їхніх оцінно-етичних суджень, які вчена визначає як «висловлювання, в яких на основі аналізу процесу і результату діяльності (змісту художніх творів) стверджується або заперечується адекватність поведінки чи вчинку людини (героя художнього твору) морально-етичним нормам, що прийняті в суспільстві; це характеристика певного ставлення особистості до поведінки (чи окремого вчинку) іншої людини (героя художнього твору); розкриття мотивів, що спонукали дитину до вибору відповідної оцінки» [Монке, 2002: 8]. Вченою було розроблено лінгводидактичну модель формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку (когнітивно-творчий, репродуктивно-оцінний, оцінно-творчий етапи). Педагогічними умовами, О. Монке визначено: спрямованість змісту художніх творів на формування оцінно-етичних суджень у дітей (наявність морально-етичного потенціалу художнього твору); тематичне і наскрізне планування художніх творів у різних видах діяльності; розуміння й усвідомлення дітьми сутності авторської моральної позиції художнього твору [Монке, 2002: 8]. Активізація оцінно-

творчої діяльності дітей старшого дошкільного віку відбувалася в різних видах діяльності із застосуванням мовленнєвих вправ, життєвих морально-етичних ситуацій, літературних вікторин оцінного характеру, розв'язання моральних задач, складанням творчих розповідей морально-етичної спрямованості. За результатами дослідження О. Монке дійшла висновку, що адекватність оцінно-етичних суджень дітей дошкільного віку залежить від оцінної ситуації та об'єкта оцінки, оцінки героїв художніх творів, однолітків під час активного дітьми прислів'їв і приказок морально-етичної спрямованості, що зумовлюється позитивними стимулами з боку виховательки [Монке, 2002].

Художньо-мовленнєву діяльність О. Швець характеризує як вид дитячої діяльності, яка інтегрує художню та мовленнєву діяльність (образотворчо-мовленнєву, музично-мовленнєву, театральну-мовленнєву, літературно-мовленнєву) і спрямована на сприймання та розуміння, творче відтворення і виконання змісту різновидів художніх прозових та поетичних творів на заняттях і у вільний від занять час [Швець, 2018: 8]. Звертаємо увагу на представлене О. Швець визначення поняття «поетичний твір у закладі дошкільної освіти», який вчена розуміє як художній твір дитячої літератури із ритмізованою мовою для дітей дошкільного віку, літературний аналіз якого передбачає роботу із сукупністю поетичних засобів виразності та їхнє вдале поєднання [Швець, 2018: 8].

Дослідження Л. Михайлової було спрямоване на розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку, відповідно до якого було розроблено експериментальну модель розвитку розмовного мовлення дітей (когнітивно-збагачувальний, ситуативно-комунікативний, мовленнєво-творчий, оцінно-рефлексивний етапи) [Михайлова, 2010:12]. Звертаємо увагу на четвертий, оцінно-рефлексивний етап експерименту, який був спрямований на розвиток оцінних дій (самооцінки і взаємооцінки) щодо засвоєння дітьми як правил розмовного дискурсу, так і формул мовленнєвого етикету на інтегрованих заняттях, в іграх, мовленнєвих ситуаціях, святах рядної мови, мовно-літературних ранках. У дослідженні Л. Михайлової зазначено, що

головним завданням цього етапу було стимулювання дітей до оцінно-контрольних дій, навчання їх оцінювати власне мовлення, мовлення однолітків у групі та лялькових героїв, стимулювання вживання у спонтанному розмовному мовленні приказок і прислів'їв у межах вивчених тем [Михайлова, 2010:12].

У дослідженні С. Ласунової слугує на увагу запропонована система «кодування» текстів-описів у вигляді низки завдань, поданих у певній послідовності, яка передбачає визначення дитиною-оповідачем на основі власних емоційних вражень теми, загального змісту уявлюваного образу (назва уявлювальної іграшки); міркування оповідача над «діями» іграшки та їх послідовністю, будь-якими змінами іграшки-образу, що відбувалися в часі та просторі; розвиток умінь дітей поєднувати можливі мікротеми опису системою взаємозв'язків; розвитку вмінь складати творчі описові розповіді. Певна система, за С. Ласуновою, слугує збільшенню у словнику дитини дошкільного віку кількості слів і висловів із позитивною або негативною коннотацією [Ласунова, 2000: 10].

Об'єктом дослідження І. Попової виступила художньо-мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку, спрямована на розвиток образного мовлення, яке вчена визначає як якість виразного мовлення, що характеризується здатністю викликати в уяві наочно-чуттєві уявлення з допомогою спеціальних мовних засобів, в основі яких лежить асоціативність (передавання ознак одного предмета через ознаки іншого) [Попова, 2006: 6]. Зазначимо, що вченою представлено власне бачення сутності поняття «поетичне мовлення», яке вчена розуміє як образне, емоційне мовлення творів художньої літератури, насичене мовними, моно поетичними і мовностилістичними одиницями і конструкціями, з допомогою яких створюються образи людей, процесів, явищ і предметів, створюються події, тобто передається зміст твору [Попова, 2006: 6]. Заслужують на увагу запропонована І. Поповою низка експериментальних завдань з дітьми, як-от: «Слова-художники» (виявлення здатності дітей вирізняти з поетичного твору

виразники образності); «Розкажи про кумедного персонажа» (виявлення вміння дітей використовувати у зв'язному висловлюванні мовні й немовні засоби виразності) тощо.

Отже, як засвідчив аналіз сучасних досліджень, художньо-мовленнєва діяльність є одним із специфічних інтегрованих видів діяльності, яка спрямована на формування оцінно-етичних суджень, оцінних дій (самооцінки і взаємооцінки).

Дієвим засобом розвитку особистості дитини в сучасній системі дошкільної освіти є використання видів мистецтва виконавсько-творчого характеру (музичне, театральне, хореографічне, літературне), які використовуються та запроваджуються інтегровано в художньо-естетичному напрямі.

Музична діяльність. Проблема музичного виховання дітей розкрита в працях О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, Л. Коваль, О. Рудницької, Г. Падалки, А. Шевчук, А. Щербо, Н. Фоломєєвої та інших.

Мистецтвознавчу сутність музики А. Шевчук поділяє на мистецтво виражальне (виражає емоції, почуття, настрої), часове або динамічне (протікає у часі), слухове (сприймається людиною за допомогою органу слуху), виконавське (існує лише в мить виконання) [Шевчук, 2020: 11]. Науковець відзначає, що зміст музичної діяльності дітей полягає у сприйманні та виконанні музики, «...зокрема – дитяче музичне виконавство і дитяча музична творчість» [Шевчук, 2020: 11]. Дитяче музичне виконавство та музична творчість здійснюється у слуханні дітьми музичних вокальних та інструментальних творів; виконанні пісень, поспівок, танців, хороводів, музично-рухових ігор, музично-ритмічних вправ, рухливих забав, нескладних музичних п'єс на дитячих музичних інструментах; залученні до музично-дидактичних ігор [Шевчук, 2020: 15]. Кожен вид музичної діяльності допомагає дошкільнику глибоко зануритись у світ музичного мистецтва, отримати інформацію про музичні жанри, твори, життя композиторів, музичні інструменти; набути спеціальних знань та навичок у засобах виконавства,

розвинути будь-які музичні здібності та набути належних компетенцій. А. Шевчук зазначає, що «музичний розвиток дитини – процес формування у структурі особистості дитини такої інтегральної якості, як загальна музикальність, спеціальних музичних здібностей сприймання музики, музичного виконавства і музичної творчості (практичні навички, творчі вміння), мистецької активності, основ музичної культури (інтереси, смаки, потреби), естетичного ставлення до музики» [Шевчук, 2020: 15].

Пізнання музичного мистецтва, на думку О. Радиної, здійснюється через емоційне сприйняття, яке не обмежується емоціями; «...саме сприйняття є провідним видом музичної діяльності» [Радинова, 2019: 102]. Виконавство та творчість, як зауважила вчена, здійснюються у різних видах музичної діяльності - співах, музично-ритмічних рухах та грі на музичних інструментах, які впливають на музичний та загальний розвиток дітей та слугують засобом розвитку будь-яких музичних здібностей [Радинова, 2019: 102].

Проблему здібностей, обдарованості та музичну діяльність досліджував Б. Теплов. Учений уважав основними видами музичної діяльності слухання музики, виконання музики, творення музики. Б. Теплов визначив поняття «музикальність» як «комплекс індивідуально-психологічних особливостей, які потрібні для занять саме музичною діяльністю, пов'язані з будь-яким видом музичної діяльності, а основною ознакою музикальності є переживання музики як вираження певного змісту» [Теплов, 1985: 42]. Автор сформулював основні теоретичні положення стосовно питання «вродженої музикальності». На його думку, вродженими є тільки задатки, завдяки яким ці здібності розвиваються; здібності розвиваються тільки в процесі виховання та навчання; музикальність людини залежить від його вроджених індивідуальних задатків, яка є результатом розвитку, виховання і навчання; музикальність – це якість, а не кількість [Теплов, 1985: 62]. Б. Теплов виокремив три основні музичні здібності, які утворюють ядро музикальності: ладове відчуття або емоційний, перцептивний компонент музичного слуху (здібність емоційно відрізнити ладові функції звуків мелодії, або відчувати емоційну виразність

звуківисотного руху); здібність до слухового уявлення або слуховий, репродуктивний компонент музичного слуху (здібність довільно користуватися слуховими уявленнями, які відображають звуківисотний рух); музично-ритмічне відчуття (здібність активно переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його) [Теплов, 1985: 62]. Усі ці три здібності є підґрунтям переживання виразного змісту звуківисотного та ритмічного руху, носіями яких є звуківисотні та ритмічні рухи [Теплов, 1985: 211]. Учений стверджував, що всі музичні здібності виникають та розвиваються в музичній діяльності дитини, де кожна здібність пов'язана з певним боком музичної діяльності, яка не може існувати окремо. Б. Теплов уважав, що ранній прояв музичних здібностей залежить не тільки від задатків дитини, але й від музикальності того оточення, в якому дитина проводить перші роки свого життя, а також у результаті планомірної педагогічної роботи [Теплов, 1985: 221].

Як і Б. Теплов, Н. Ветлугіна розглядала структуру музикальності та шляхи її дослідження і вважала музикальність «чисто людською властивістю, що склалася в процесі суспільної практики...», «...явище, детерміноване суспільно-історичною практикою, всіма видами музичної діяльності» [Ветлугіна, 1978: 94]. У структурі музикальності вчена виокремлює загальні музично-естетичні здібності, які виявляються під час сприйняття, відтворення, уявлення і творчості у динаміці різноманітних почуттів, творчій уяві, виникненні оцінного ставлення, і спеціальні, до яких належать основні музичні здібності й сенсорна основа [Ветлугіна, 1978: 105]. Формуванню музикальності сприяють виховання чутливості до прекрасного в довколишньому світі та прагнення самому створювати його в якихось доступних формах.

Вказуючи, що творчі здібності різні за своєю основою, Н. Ветлугіна студіювала властивості особистості й здібності, які мають більш загальний характер, що необхідні для успішного виконання творчих завдань у будь-якому виді музичної діяльності. З-поміж них: схильність до музичної діяльності; здатність бути емоційно захопленим музикою; здатність до перевтілення в

музично-ігровій драматизації, танці, співи; щирість у виявленні своїх почуттів у доступній музичній діяльності; здатність фантазувати в процесі творчої діяльності; прагнення знаходити способи й засоби втілення задуму, підказаного дорослими або знайденого самостійно; здатність надавати своїй продукції оформленість, вишуканість; музична пам'ять, яка дає можливість використати наявні в досвіді дитини пісенні інтонації і виразні рухи [Ветлугіна, 1978: 164]. Успіх творчої діяльності, як уважає вчена, залежить не тільки від фізіологічних особливостей дитини, але й від загальних властивостей особистості (швидкості і адекватності розв'язання поставлених завдань; легкості і свободи орієнтування в нових ситуаціях під час виконання несподіваних завдань; вміння застосовувати засвоєний досвід в інших умовах).

Як зазначає А. Богуш, в дошкільному закладі здійснюється два види музичної діяльності: залучення дітей до мистецтва музики (слухання класичної і сучасної музики, заучування пісень і танців, оволодіння елементарними навичками гри на музичних інструментах) та музично-мовленнєва діяльність (ігри-драматизації у музичному супроводі, народні хороводні ігри із співом, діалогами, рухами, дитячі оперні вистави за казками, розігрування українських народних пісень під музику та заняття у музичному супроводі) [Богуш, 2010: 269].

Серед усіх розділів музичного виховання С. Шоломович виокремлює слухання музики, яке є складником усіх видів музичної діяльності: співів, музично-ритмічних рухів, гри на дитячих музичних інструментах. На думку авторки, слухання музики це окремий, важливий розділ музичного виховання, що має самостійне значення, в процесі якого у дітей розвивається музичне сприйняття, закладаються основи музичної культури, формуються оцінні судження [Шоломович, 1979: 25]. Вчена зазначає, що «дошкільний період – це не тільки нагромадження уявлень про музичні твори, а й формування здатності узагальнювати, робити висновки, бачити і розуміти в музиці найпростіші причинні зв'язки» [Шоломович, 1979: 25]. Особливе значення для розвитку художнього смаку в дітей, на думку С. Шоломович, є формування у них

оцінних суджень на третьому етапі заняття зі слухання музики – закріпленні. Сприймаючи один і той самий твір по-різному, діти його можуть оцінити однаково, тому для повноцінних оцінних суджень учена пропонує виділяти істотні зміни в музиці, «...прагнути до того, щоб діти пояснювали й обґрунтовували свою оцінку» [Шоломович, 1979: 33].

Г. Ватаманюк вважає самостійну музичну діяльність однією з багатьох дієвих засобів і форм у вираженні потреб дитини в музичній діяльності і містить універсальні можливості щодо визначення музичних здібностей та обдарованості дошкільників [Ватаманюк, 2008: 79]. В означеній самостійній музичній діяльності вчена виокремлює притаманну їй особливість, яка полягає у її здійсненні у співпраці з дорослим. Як зазначає Г. Ватаманюк, «діти мають навчитися самостійно робити те, що раніше вони могли виконувати за допомогою вихователя» [Ватаманюк, 2008: 81], бо це є підґрунтям змісту самостійної музичної діяльності і одним із завдань музично-естетичного розвитку дітей дошкільного віку.

Задля ефективної організації та спрямування самостійної музичної діяльності в закладі дошкільної освіти Г. Ватаманюк наголошує на врахуванні вікових особливостей дітей. Так, у молодшому дошкільному віці з'являються перші прояви самостійності, яка досить обмежена лише імітацією музичної діяльності. Діти середнього дошкільного віку (4-5 років) можуть слухати музику із власної ініціативи, чіткіше висловлюють свою думку щодо твору, який хочуть послухати, але ще не спроможні виділити в ній найсуттєвіше; у музично-ритмічних рухах чітко прослідковується наслідування (копіювання дій дорослих); в імпровізаціях переважає руховий аспект танцю, в якому діти намагаються оцінити не лише своє виконання, а й виконання інших. Діти старшого дошкільного віку (6-7 років) виявляють ініціативу у слуханні музики, спроможні самостійно визначити жанр, характер музичного твору, його темп, динаміку, регістр. Під час слухання музики діти можуть досить швидко змінювати такі види діяльності, як підспівування й танець. У дітей цього віку добре розвинений смак як у виборі твору, так і у виборі виконавця; з'являються

оцінювальні судження щодо музики та її виконавця; інтонаційно-мелодична орієнтація музичного сприйняття, що позначається на збагаченні індивідуальної інтерпретації музики й активізується контрольна функція (розрізнення неточностей у виконанні, особливо інших). Більшість дітей співають із власної ініціативи на інших заняттях (малюванні, ліпленні) та звертаються до дорослих із проханням оцінити їхнє виконання, сподіваючись на підтримку [Ватаманюк, 2008: 83]. Особливої значущості у здійсненні самостійної музичної діяльності Г. Ватаманюк надає керівництву з боку дорослих. Одним із шляхів керівництва самостійною музичною діяльністю вчена зазначає формування вмінь контролювати свою діяльність. Авторка наголошує на тому, що підґрунтям формування виконавських дій є наслідування, яке з'являється значно раніше, ніж дії контролю, внаслідок чого діти часто не в змозі оцінити правильність виконання своїх дій. Тому самоконтроль дошкільників має опиратися на оцінку не лише правильності дій, а й на їх естетичне начало (наспівувати, співати красиво) [Ватаманюк, 2008: 86].

Виходячи з цього, вчена надає рекомендації вихователям та музичним керівникам у керівництві самостійною мистецькою діяльністю дітей дошкільного віку, а саме: залучати дітей молодшого дошкільного віку до самостійної музичної діяльності шляхом заохочення їхньої ініціативи, контролюючи спів та гру на музичних інструментах, відмічаючи їх успіхи та роблячи зауваження без втрати інтересу дітей до музичних занять; керувати дітьми середнього дошкільного віку у співах, рухах за допомогою показу правильного виконання, привчати дітей співати не голосно, домагатись від дітей аргументованої оцінки, що само у виконанні їм подобається; стимулювати дітей старшого дошкільного віку до конкретного виду діяльності (враховуючи їхні інтереси), акцентувати на контрольній функції, планувати індивідуальну роботу (спів без супроводу, перевтілення у певний персонаж тощо), проводити бесіди про музичні твори, які діти слухають самостійно, домагаючись від них загальної характеристики образу, під час гри на музичних інструментах

залучати дітей до контролю за правильністю виконання, рекомендуючи не просто показати, що зіграно не так, як це потрібно, а й правильно виконати уривок [Ватаманюк, 2008: 87].

У дослідженні В. Кьон слушною є думка щодо музично-освітньої діяльності, яка найбільш відповідає повноцінному та ефективному розвитку особистості дитини-дошкільника, в процесі якої забезпечується її включення в активну діяльність (пізнавальну, творчу, комунікативну, аксіологічну) з опорою на здібності. Вчений зазначає, що включення дітей до музичної діяльності дозволяє здійснювати цілеспрямований вплив на розвиток їхніх вольових якостей, інтелекту, сприяє вдосконаленню координації дій, слухового самоконтролю, творчої активності [Кьон, 1994: 11]. Заслуговує на увагу запропонований ученим принцип поетапного засвоєння матеріалу дітьми, в процесі якого виховні завдання були спрямовані на активізацію допитливості, емоційної чутливості, вміння концентрувати й розподіляти увагу; формування елементарного самоаналізу свого стану; стимулювання розвитку артистизму, емоційності дитини; розвиток у дитини вміння брати на себе функції «ведучого виконавця» та виконавця «з орієнтацією на ведучого», виявляти чутливість до намірів свого партнера, надавати йому допомогу, бути тактовними, доброзичливими; виховання навичок самоконтролю, самоорганізації, стимулювання інтелектуальної діяльності дітей. Зазначимо, що для розвитку самоконтролю В. Кьон було запропоновано ігри типу «вчитель-учень», які давали змогу дітям спочатку визначити помилки у виконавця-партнера, а пізніше виявляти й свої недоліки [Кьон, 1994: 19].

У дослідженні А. Андрасян було обрано музично-дидактичні ігри як один із засобів активізації творчих проявів дошкільників: ігри на розвиток колірнього і слухового сприйняття («Сонечко і хмара», «сумно-весело», « Про що плаче дощик?» тощо); ігри, спрямовані на розвиток зорово-просторового орієнтування («Гори ясно», «Біжи до мене» тощо); ігри на розвиток музичної і емоційної пам'яті («Чий це марш?», «Зайці», «Вгадай, що роблять діти?» тощо); ігри на розвиток статичної і динамічної координації («Млин», «Чарівна

торбинка» тощо) [Андрасян, 2004: 12]. Змістовий аспект роботи вченою був спрямований на взаємооцінку дітей при виконанні музично-дидактичних ігор; надання дітям творчих завдань щодо внесення змін до знайомих музично-дидактичних ігор, що сприяло активізації оцінних дій та пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку.

Отже, залучення дітей дошкільного віку до мистецтва музики викликає потребу слухати музику, проявляти інтерес і любов до мистецтва музики, а також до власної музичної діяльності; формує елементарні практичні навички дитячого мистецького виконавства (співочі, музично-рухові, музикування, образно-ігрові, хореографічні); розвиває загальну музикальність як сукупність музичних здібностей (емоційний відгук на музику, музичний слух і чуття ритму, музичне мислення, музична уява, музична пам'ять), елементарні акторські здібності під час створення художньо-ігрового образу, розігрування сценічної дії, загальну танцювальність як здатність пластично й музично виразно рухатись; формує оцінне ставлення до творів музичного мистецтва, в кінцевому результаті художньо-продуктивну компетенцію [Сараєва, 2021: 59].

Театралізована діяльність. Театралізована діяльність є специфічним видом дитячої активності, одним із найулюбленіших видів творчості, яка передбачає поєднання рухів, співу, художнього слова, міміки, пантоміми для створення художнього образу.

У дошкільній педагогіці театралізована діяльність визначається вченими по-різному: «театральна діяльність», «театралізована гра» (Л. Артемова), «театралізована діяльність» (А. Богуш), «театрально-ігрова діяльність» (О. Амацьєва), «ігри за сюжетами літературних творів» (Ю. Косенко), «театрально-мовленнєва діяльність» (Н. Гавриш).

А. Богуш називає театралізовану діяльність «грою в театр для себе», це підготовка та показ вистав «для глядачів», де в процесі цієї діяльності відбувається знайомство дошкільників з особливим видом праці (актора, режисера та ін.) із застосуванням кращих літературних форм [Богуш, 2010: 220]. А. Богуш виділяє ігри-драматизації, імпровізації, інсценівки художніх

творів, ігри за сюжетами літературних творів, розігрування потішок, забавлянок, пісень [Богуш, 2013: 118]. Як зазначає вчена, театралізована діяльність дітей дошкільного віку має певні особливості в межах кожного вікового періоду, яка пов'язана із рівнем розвитку мовлення, ігрової діяльності, театральних дій, сприймання літературних творів [Богуш, 2010: 229]. Особливістю дітей старшого дошкільного віку А. Богуш вважає самостійність в організації й здійсненні театральної-ігрової діяльності, оволодінні вмінням усвідомлено обирати засоби виразності для самостійної театралізованої діяльності через художній аналіз літературного твору, образів героїв; опануванні вміннь узгоджувати власні дії з діями учасників гри, самостійно й справедливо розв'язувати суперечки, допомагати товаришам, дбайливо ставитися до ігор, радіти успіхам [Богуш, 2010: 229]. Як зазначає вчена, у дитини старшого дошкільного віку змінюється ставлення до вистави, відбувається глибоке занурення в образ героя, де вони грають «для глядачів», а не «для себе», що начебто є переходом до драматичного мистецтва. А. Богуш стверджує, що у керівництві театралізованою діяльністю в старшому дошкільному віці поширений прийом опосередкованого педагогічного впливу, а саме: організація предметно-ігрового середовища, постановка перед дітьми проблемних ігрових завдань, допомога у плануванні діяльності, попередня мовленнєва робота тощо [Богуш, 2010: 230].

Серед багатьох видів дитячого театру, які використовуються в роботі з дітьми дошкільного віку, найпоширенішим, як зазначає вчена, є театр іграшок і петрушок, у якому не виникає потреби у завчасній підготовці вихователя й виготовленню ігрового обладнання. У групі старшого дошкільного віку відводиться друга половина дня для показу театру іграшок у якості розваги, веселої гри або залученні дітей до самостійного показу іграшкового театру не тільки для дітей своєї групи, а й для малюків [Богуш, 2010: 238]. Одним із самостійних видів театральної-ігрової діяльності дітей А. Богуш визначає гру-драматизацію, основу якої становить художньо-літературний твір, зміст якого відтворюється дітьми у грі, що сприяє виявленню в дітей творчих здібностей,

самостійності й ініціативи [Богущ,2010: 244]. Передумовами для досягнення успіху в гри-драматизації вчена вважає такі: відвідування театру і перегляд спектаклів у ньому; правильний вибір літературного твору; розширення уяви дітей за допомогою спостереження в реальному житті, опису характерних особливостей героїв твору через усну народну творчість, читання літературних творів інших авторів, бесід з дітьми; підготовка з дітьми атрибутів, елементів костюмів, що характеризують певний персонаж[Богущ,2010: 247]. А. Богущ звертає увагу на використання в дошкільному закладі освіти інсценування за змістом художніх творів поряд з іграми-драматизаціями, характерною особливістю якого є спеціальне заучування з дітьми тексту. Інсценізація літературних творів проводиться тільки з дітьми старшого дошкільного віку під час проведення літературних ранків, концертів, свят із використанням декорацій, костюмів, атрибутів [Богущ,2010: 248].

Л. Виготський уважав драматизацію або театральну виставу близьким до словесної творчості та розповідним видом дитячої творчості [Виготський, 1987: 64]. На думку вченого, образ, створений з елементів дійсності, втілюється та реалізується в умовну дійсність; потяг до дії та перевтілення саме в драматичній формі знаходить своє повне здійснення в дійсності [Виготський, 1987: 64]. Причиною зближення драматичної форми для дитини, на думку Л. Виготського, безперечно є зв'язок будь-якої драматизації із грою [Виготський, 1987: 65]. Н. Ветлугіна, у свою чергу, зазначає, що театральнo-ігрова діяльність містить творчий початок і є художньою діяльністю. Вчена вважає, що театралізовані ігри – це ігри-уяви, в яких розігрується певний літературний твір, у якому відтворюються певні образи за допомогою таких виразних засобів, як міміка, жест, поза та хода [Ветлугіна, 1978: 89]. Науковці (Л. Виготський, Н. Ветлугіна) дійшли висновку у своїх дослідженнях, що саме театральнo-ігрова діяльність несе відкриття нового для дитини, і ці відкриття пов'язані з пізнанням авторського задуму та власного ставлення до зображуваних явищ. Цінність театралізованої діяльності полягає в її імпровізаційній сутності, як зазначав Л. Виготський: «не слід забувати, що

основний закон дитячої творчості полягає в тому, що його цінність треба бачити не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі. Важливо не те, що створять діти, важливо те, що вони створюють, творять, вправляються у творчій уяві та її втіленні» [Виготський, 1987: 66].

Л. Артемова розрізняє театралізовані ігри в залежності від їх провідних засобів емоційної виразності, за допомогою яких розігрується тема і сюжет та поділяє їх на дві основні групи: режисерські ігри та ігри- драматизації [Артемова, 1991: 5]. У першому випадку дитина як режисер та «голос за кадром», організовує театральну-ігрове поле, акторами, виконавцями в якому є ляльки. В іншому випадку, актори, сценаристи, режисери – самі діти, які у процесі гри домовляються між собою, хто чим буде займатись, яку роль виконуватиме [Артемова, 1991: 5].

У дослідженні Н. Водолаги визначено поняття театралізована діяльність, як художня діяльність, що пов'язана зі сприйманням творів театального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів [Водолага, 2001: 7]. Вченою представлено у дослідженні чинники, що зумовлюють активізацію мовленнєвої діяльності у процесі театралізованих ігор, такі як: форма організації (моногра, у процесі якої дитина уособлює в собі і сценариста, і режисера, і виконавця всіх ролей; та колективна гра, під час якої діти розподіляють ролі, розвивають сюжет, добирають костюми, готують виставу); свобода відтворення тексту; адресність (гра «для себе» (маніпулювання, режисерська гра); гра «для інших» (показ вистав, інсценування). Заслугує на увагу розроблена вченою методика навчання творчого розповідання у процесі театралізованої діяльності (ознайомлювальний, пошуково-діяльнісний, художньо-самостійний етапи), що включала роботу за такими напрямками: літературно-мовленнєвий, мовленнєвотворчий, театральну-ігровий. Учена дійшла висновку, що підготовчим етапом для самостійного складання дітьми творчих розповідей (сюжетів, сценаріїв) у процесі театралізованих ігор є послідовне виконання різноманітних літературно-мовленнєвих і мовленнєвотворчих завдань.

Одним із ефективних засобів формування творчих умінь у дітей старшого дошкільного віку у дослідженні Н. Сиротич було обрано театральномовленнєву діяльність [Сиротич, 2017]. Вчена визначає театральномовленнєву діяльність як творчу, синкретичну за своєю природою діяльність, що спонукає особистість до виконання творчих завдань і театралізації художніх творів із залученням різних видів мистецтва [Сиротич, 2017: 6]. Зазначимо, що Н. Сиротич у дослідженні застосувала сучасні види театрів, такі як: лег-плеєрс, театр трансформаток, фенстер-більдер, театр на коліщатах, театр шарфіків тощо.

У дослідженні С. Гаврилюк сконцентровано дослідницьку увагу на організаційно-педагогічних умовах художнього розвитку дітей 5-7 років засобами театралізованої діяльності. Вчена розкриває виявлення синтетичного характеру театралізованої діяльності у її взаємозв'язку з різноманітними видами художньо-творчої діяльності (зображувальної, музичної, хореографічної тощо), що надає дитині можливість проявити свої творчі здібності в тій чи тій діяльності, займаючись художньою творчістю [Гаврилюк, 2010: 7]. С. Гаврилюк зауважила, що художній розвиток особистості засобами театралізованої діяльності є складним, багатофункціональним, динамічним процесом становлення дитини як суб'єкта художньої діяльності, який спрямований на творчий пошук, сценічне самовираження, розвиток сполуки особистісних якостей і творчих здібностей, що в результаті формують готовність до художньої самореалізації і безперервного художнього самовдосконалення [Гаврилюк, 2010: 9].

Організація театралізованої діяльності передбачає формування в дітей умінь «входити в образ» та «утримувати» його впродовж усього театралізованого дійства; усвідомлювати мовленнєві та виконавські дії; передавати характерні особливості різних художніх образів; переносити свої уявлення в самостійну ігрову діяльність; прищеплює дітям інтерес до театру як до виду мистецтва.

Отже, можна впевнено стверджувати, що залучення дітей дошкільного віку до художньо-творчої діяльності засобами музичного та театального

мистецтва є потужним підґрунтям для становлення та розвитку творчої особистості дитини. В процесі музичної та театральної-ігрової діяльності дитина стає впевненою у собі, творчо використовує набуті знання й уміння в інших видах діяльності (мовленнєвій, образотворчій), творчо самовиражається, висловлює свої погляди, контролює свою поведінку, використовує прийоми імпровізації, перевтілення і як кінцевий результат, набуває художньо-продуктивної компетенції.

1.4. Особливості мисленнєво-мовленнєвої діяльності дітей передшкільного віку

Кожний віковий період життя людини вирізняється специфічними фізіологічними, психічними фізичними соціально-культурними особливостями, які в сукупності характеризують її життєвий портрет, тобто її особистість. У межах започаткованого дослідження із формування у дітей передшкільного віку оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності виникає необхідність з'ясувати передовсім індивідуальні особливості розвитку в дітей (5-6) років мислення і мовлення. Звернімося до мисленнєвого розвитку дітей.

1.4.1. Особливості мислення дітей шостого року життя.

У психологічній літературі старший дошкільний вік (від 5 до 6 років), характеризується тим, що в цьому віці закладаються досконалі форми соціальної компетентності, формується підґрунтя для майбутньої шкільної зрілості. Дитину старшого дошкільного віку представлено як «будівничого самого себе в емоційно-вольовому розвитку, яка володіє прийомами саморегуляції, засвоює способи самостійної поведінки, у якій домінує ініціативність дій; активно проявляється здатність до повноцінного спілкування; формується почуття обов'язку та відповідальності» [Енциклопедія освіти, 2008: 240].

С. Гончаренко зазначає, що в дошкільному віці відбувається значні зміни в галузі мислення і мови; мислення дитини починає відображати істотніші

особливості довколишньої дійсності; виникає розуміння найпростіших причинових залежностей [Гончаренко, 1997: 103].

Психічними якісними новоутвореннями дитини-випускника закладу дошкільної освіти є такі: самостійність, ініціативність, довільність, креативність, критичність, свобода і відповідальність, почуття обов'язку, самосвідомість, самоконтроль, самооцінка, поява етичних інстанцій. Зауважимо, що набуття дитиною 6 років таких рис особистості неможливе без достатнього рівня розвитку мислення і мовлення.

Проблема розвитку мислення у дітей та різні його прояви досліджувалась багатьма вченими (П. Блонським, А. Брушлинським, Л. Виготським, Л. Войтко, П. Гальперіним, В. Давидовим, Д. Ельконіним, Л. Занковим, Г. Костюком, О. Леонт'євим, І. Лернером, Г. Люблінською, Л. Обуховою, В. Паламарчук, М. Поддяковим, О. Проскурою, О. Смирновим, В. Сухомлинським, М. Шардаковим та ін.). Зв'язок мислення і мови досліджували Л. Андрусишина, А. Богуш, Л. Виготський, Г. Гербарт, В. Гумбольдт, О. Леонт'єв, О. Потебня, В. Петровський, О. Смирницький, С. Смирнов, Ф. де Соссюр, Т. Тищенко, Д. Штейнталь, Е. Юдін та інші. Зокрема, розвиток мислення дітей дошкільного віку вивчали такі вчені як, Л. Виготський, Л. Войтко, Г. Костюк, О. Леонт'єв, І. Любченко, Ж. Піаже, М. Поддяков, С. Рубінштейн, П. Чамата та інші.

З'ясуємо сутність поняття «мислення». В словникових джерелах поняття «мислення» визначається як: «найвищий продукт організованої матерії – мозку, активний процес відображення об'єктивного світу в поняттях, судженнях, теоріях» [Розенталь, 1964:258]; «процес пізнавальної діяльності індивіда, який характеризується узагальненим та опосередкованим відображенням дійсності» [Петровський, 1990:223; Коджаспірова, 2005; 199].

Провідний спеціаліст у галузі розумового виховання дошкільників, М. Поддяков, вважає, що формування пізнавальних потреб, потреб у нових знаннях та нових видах розумової сприяє розвитку мислення дітей дошкільного віку [Поддяков, 1985: 28]. Одним із засобів розвитку мислення дітей учений

називає проблемне навчання, яке ставить дитину в активну позицію стосовно самої себе. Означена теорія сприяє вихованню активної, творчої особистості, яка зможе засвоїти не тільки минулий досвід людства, а й перетворити його на свій власний досвід та вийти за його межі у своїй діяльності [Поддяков, 1985: 28]. М. Поддяков зауважує, що кожна діяльність, яка виконується самостійно, виникає в проблемній ситуації, саме тоді, коли дитина повинна планувати структуру своєї діяльності, визначати її предмет та мету. Отже, здатність до планування, цілевизначення контролю та оцінки виникає в процесі виконання дитиною самостійної діяльності, що дає можливість її здійснювати [Поддяков, 1985: 30].

У розумовому розвитку дітей М. Поддяков вважає за необхідне підвищення рівня самоорганізації (саморегуляції) психічної діяльності, яка характеризується достатньо складним підпорядкуванням основної та допоміжної мети. Цей процес, на думку автора, чітко виявляється вже в старшому дошкільному віці. Старші дошкільники самостійно поєднують розрізнені уявлення про окремі предмети та їх якості, ще не досить удосконалені, але вже цілісні знання про довкілля. Учений зауважує, що в цьому процесі особливу роль відіграє взаємодія усіх форм мислення дітей, які є необхідною умовою для всебічного розумового розвитку. М. Поддяков підкреслює, що в процесі дитячого експериментування, широкого застосування проблемних та суперечливих ситуацій формується у дітей дошкільного віку здатність до самостійного аналізу і самовдосконалення своєї пізнавальної та практичної діяльності [Поддяков, 1985: 82]. У цьому зв'язку вчений звертає увагу на розкриття перед дитиною особливої галузі пізнання, а саме «її власної діяльності та її результату» [Поддяков, 1985: 86].

Для успішного досягнення мети дитина повинна здійснювати контроль та аналіз своїх дій, співвідносити результат з метою, фіксувати їх відповідність або невідповідність, співвідносити результат з умовами, в яких реалізується мета, виявляти причину розбіжності, якщо вона є. На думку М. Поддякова, важливою умовою формування логічного мислення у дітей дошкільного віку є

подолання дитячого егоцентризму, на основі присвоєння загально вироблених засобів аналізу предметів. Це пов'язано насамперед, як уважає автор, з переоцінкою себе, своїх дій та дій інших людей і саме це порівняння «...є важливою умовою подолання егоцентричного погляду та первинною умовою появи логічного мислення», яке стимулює дитину до оцінно-контрольної діяльності [Поддяков, 1985: 120], тобто формує вміння спостерігати, контролювати, аналізувати, порівнювати, доходити простих узагальнень, саме формування цих навичок сприяє розвитку критичного мислення дітей дошкільного віку [Поддяков, 1985:154].

Л. Обухова, вивчала інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку, за методикою поетапного формування розумових дій та понять, розробленою П. Гальперінім та психологічними дослідженнями Ж. Піаже. Авторка обґрунтовує свою думку стосовно трансформації дитиною від донаукового мислення до елементів наукового, виокремлюючи певні особливості. Перша найважливіша особливість містить зміни позиції дитини щодо своєї оцінки речей. Визначаючи інтелектуальну позицію як положення суб'єкта, яке вона посідає в системі людей та речей, у психологічній ситуації, створеній суспільно значущим завданням, в яку задіяна дитина, Л. Обухова узагальнює це системою критеріїв, якою послуговується дитина, аналізуючи ситуації [Обухова, 1972: 144].

Наступною особливістю трансформації дитини до наукового мислення, за Л. Обуховою, є зміна картини світу. Шлях до першого наукового уявлення про речі, можливий лише тоді, на думку вченої, якщо у дитини сформовані перші знаряддя мислення, необхідні інтелектуальні інструменти, які водночас відтворюють істотні аспекти речей та слугують для аналізу певного випадку. Отже, це ще одна характерна особливість трансформації, формування нового інтелектуального інструмента [Обухова, 1972: 146]. Л. Обухова вирізняє два види мислення: мислення, яке формується завдяки дії з об'єктами, та мислення основі словесних знань, які сформовані завдяки життєвого досвіду. Авторка переконана в тому, що дія з речами, які ми розуміємо, сприяє формуванню

логічних операцій, отже, ефективним засобом розвитку мислення дітей дошкільного віку є залучення їх до активної мисленнєвої діяльності з різними речами, перетворювати їх у математичні задачі, виявляти між ними взаємні співвідношення, змінювати докорінне уявлення дитини про них. Завдяки такої організації діяльності, як зауважує Л. Обухова, дитина виходить за межі свого безпосереднього досвіду, перед нею розкриваються можливості першого наукового пізнання світу [Обухова, 1972: 148].

С. Козлова дотримується аналогічної думки і вважає, що розумове виховання та розумовий розвиток перебувають у взаємодії, де розумове виховання в багатьох аспектах визначає розумовий розвиток та сприяє йому. Авторка стверджує, що в дошкільному віці проявляються такі властивості розуму, як швидкість, широта, критичність, гнучкість розумових процесів, глибина, креативність та самостійність мислення [Козлова, 2010:137]. Однією із провідних властивостей розумового розвитку дитини дошкільного віку, С. Козлова називає домінування образних форм пізнання: сприйняття, образного мислення та уяви. Вчена зауважує, що активне включення розумової діяльності в процесі естетичного сприйняття є передумовою для формування оцінних суджень, у змісті яких виявляється спостережливість дитини, рівень її сенсорної культури критичного мислення [Козлова, 2010:140].

Враховуючи результати досліджень психологів (Л. Виготського, О. Запорожця, О. Леонтєва) щодо виникнення критичного мислення на базі практичної діяльності у дітей старшого дошкільного віку, С. Козлова звертає увагу на, те, що дитина у процесі активної діяльності вчиться зіставляти об'єкти, порівнювати, групувати їх, саме в цей час з'являється перша форма мислення – наочно-дієва. Поступово у дитини розвивається здатність мислити на базі образів, що сприяє формуванню наочно-образного мислення. Словесно-логічне мислення починає розвивається у дітей старшого дошкільного віку, яке дозволяє встановлювати міжпредметні зв'язки та явища [Козлова, 2010:150]. С. Козлова стверджує, що повноцінне розумове виховання дитини дошкільного віку можливе лише за умов вирішення певних завдань: сенсорного виховання

(розвитку); розвитку мисленнєвої діяльності (оволодіння мисленнєвими операціями, пізнавальними процесами та здібностями); розвитком мовлення [Козлова, 2010:150].

За Г. Фадіною, старший дошкільний вік вирізняється цілеспрямованістю аналізу, диференційованістю узагальнень, здатністю до абстрагування та узагальнення. Особливістю розвитку мислення в період дошкільного дитинства вчена визначає перехід від наочного рівня мисленнєвої діяльності до абстрактно-логічного, від конкретного до проблемного, що виражається у гнучкості, самостійності та продуктивності мислення. З огляду на це, Г. Фадіна розглядає структуру мисленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, яка містить такі компоненти: мотиваційний компонент, що виявляється у різних видах діяльності; регулятивний компонент: уміння планувати, програмувати, аналізувати, контролювати психічну діяльність; операційний компонент (наявність до сформованих операцій аналізу і синтезу, оцінювання) [Фадіна, 2004: 5].

Отже, розвиток мислення у дітей дошкільного віку відбувається за таким алгоритмом: наочно-дієве, наочно-образне, словесно-логічне у старшому дошкільному віці. Стимулами розвитку словесно-логічного і критичного мислення у дітей є організація практичної діяльності, яка спонукає дітей до причинових запитань і самостійного пошуку відповідей.

Водночас учені (А. Богуш, Г. Люблінська, С. Козлова, Г. Фадіна та інші) зазначають, що розвиток словесно-логічного мислення у дітей не можливий без відповідного рівня розвитку в них мовлення, у свою чергу, розвитку зв'язного мовлення сприяє розвитку нових форм мислення.

Так, Г. Фадіна стверджує, що розвиток мислення позитивно впливає на розвиток змістового боку мовленнєвої діяльності, яка удосконалюється як в кількісному, так і в якісному відношеннях [Фадіна, 2004: 6].

А. Богуш називає одним з аспектів проблеми взаємозв'язку мови і мислення питання співвідношення між «поняттям» як елементом мислення і «словом» як елементом мови. На думку вченої, між мовою і мисленням

встановлений тісний зв'язок, адже засобами мислення людина усвідомлює взаємозв'язки природних явищ, характер процесів, що відбувається між ними, а засобами мови людство нагромаджує знання про об'єктивно наявний світ. Розглядаючи мислення як діяльність, яка пов'язана з процесами оперування формами відображення дійсності для досягнення його істинного пізнання, А. Богуш звертає увагу на те, що основою мислення є чуттєві та логічні форми відображення дійсності, і «мова впливає на мислення так само, як і сама дійсність» [Богуш, 2007: 21].

1.4.2. Особливості розвитку мовлення дітей шостого року життя.

Проблема розвитку мовлення дітей на всіх вікових етапах в Україні ґрунтовно досліджено академіком А. Богуш [Богуш, 2004] та її науковою школою (В. Баранова, Н. Гавриш, І. Зотова, Л. Казанцева, К. Крутій, І. Луценко, Н. Маліновська, І. Непомняща, Ю. Руденко, О. Соцька, О. Трифонова та інші)[Богуш, 2009] .

Визначальною концепцією лінгводидактичної спадщини А. Богуш є розвиток рідного мовлення дитини, формування у неї мовленнєвої та комунікативної компетенцій на етапі дошкільного дитинства. На глибоке переконання вченої, «опанування рідної мови, рідного слова закладається з раннього дитинства в сім'ї та вдосконалюється у дошкільному закладі, школі і впродовж усього життя» [Богуш, 2013: 4]. Кінцевою метою опанування рідної мови в дошкільному віці А. Богуш визначає засвоєння її літературних норм і культури мовлення, культури спілкування рідною мовою. Вчена підкреслює соціальну та національну значимість культури рідної мови, завдяки якій підвищується рівень мовленнєвого спілкування, облагороджуються міжособистісні відносини, підвищується загальна культура особистості та суспільства загалом; «через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення» [Богуш, 2013: 5].

Авторка наголошує на важливості прищеплення дитині культури рідного мовлення, починаючи з раннього віку, залучаючи її до процесу освітньо-

мовленнєвої діяльності впродовж перебування дитини в дошкільному закладі. Підґрунтям в роботі з розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови є поліфункціональність мови, яку необхідно враховувати у освітньо-мовленнєвій діяльності дітей дошкільного віку. Саме із поліфункціональності мови випливає низка принципів організації мовленнєвої діяльності та розвитку мовлення дітей, серед яких принцип взаємозв'язку мислення, мови і мовлення. Як зазначає А. Богуш, цей принцип передбачає практичне засвоєння дитиною граматичної правильності рідної мови (рід, число, відмінкові закінчення, клична форма, невідмінювані слова), звукової культури (артикуляція звуків), багатозначність слів, синоніми, антоніми, композиція тексту тощо [Богуш, 2013: 10]. Активізація мовлення і мислення відбувається у процесі мовленнєвої діяльності дітей (ігрові вправи, мовленнєві ситуації, розповідання, дидактичні ігри тощо). Вчена переконана, що «оволодіння звуковою культурою мовлення сприяє виразності й емоційності мовлення, культурі мовленнєвого спілкування, що є необхідною умовою культури мислення» [Богуш, 2013: 10]. На глибоке переконання А. Богуш, під час оволодіння мовою дитина вчиться мислити: «в неї розвиваються такі розумові операції, як аналіз, синтез, співставлення, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація. Завдяки мови діти практично засвоюють операції дедукції (узагальнюють поодинокі факти) та індукції (загальний висновок поширюють на поодинокі факти)» [Богуш, 2013: 10].

Мовленнєвий розвиток дітей старшого дошкільного віку один з найважливіших складників особистості дитини, готової до шкільного навчання. А. Богуш зазначає, що розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку зумовлений не лише їхнім психічним розвитком, а передовсім розвитком мислення, що «яскраво виявляється в мисленнєво-мовленнєвій діяльності» [Богуш, 2014: 6]. Мисленнєва діяльність, на думку вченої, реалізується в різноманітних формах: наочно-дієве, наочно-образне й логічне мислення. Особливо інтенсивно розвиваються вищі форми наочно-образного мислення, які є підґрунтям формування узагальнених знань. А. Богуш

характеризує мисленнєву діяльність дітей старшого дошкільного віку як здатність оперувати не лише поодинокими чуттєвими образами предметів, а й узагальненими уявленнями, в яких об'єднуються й поодинокі враження, і судження про ці предмети [Богущ, 2014: 7]. Вчена дійшла висновку, що відокремлення мислення дитини від сприймання і водночас практичної дії перетворюється на відносно самостійний процес, а суттєво вагомим і характерним для шкільного навчання засвоєнні дитиною розумових дій є формування словесного (вербального) мислення у старших дошкільників [Богущ, 2014: 7].

Щоб легко засвоїти програму навчання у школі, дитині в дошкільні роки потрібно досягнути певних результатів в мовленнєвому розвитку: засвоєння літературних мовних норм, культури мовлення, культури спілкування, різних видів мовленнєвої, художньо-мовленнєвої та комунікативної компетенцій. «Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини», представлений А. Богущ, є безцінною порадою та методичною вказівкою для педагогів-практиків і батьків старших дошкільників, у якому більш змістовно окреслено належний рівень мовленнєвого розвитку п'ятирічної дитини та характеристика нормативних вимог мовлення. Вчена визначає мовленнєву особистість дошкільника як активного мовця, який майстерно застосовує свої вміння у будь-яких життєвих ситуаціях, користується мовними і позамовними інтонаційними засобами виразності, етикетними формами спілкування; стежить за власним мовленням та мовленням інших, здатний творчо реалізуватися засобами мовлення [Дошкільне виховання, 2013: 6]. Характеризуючи звукову культуру мовлення п'ятирічних дітей, А. Богущ зазначає, що в цьому віці завершується розвиток мовленнєво-рухового та мовленнєво-слухового аналізаторів, завдяки чого дитина швидко й точно координує рухи органів мовлення (губ, зубів, щелепи, м'якого піднебіння, голосових зв'язок, язика) і слуху, що позитивно впливає на чітку і правильну вимову всіх звуків рідної мови. Вчена застерігає про можливі мовленнєві порушення, пов'язані з органічними ушкодженнями мовленнєвого апарату та з огляду на зміну молочних зубів на постійні

(внаслідок появи міжзубних шиплячих, пом'якшується вимова інших приголосних) та наголошує на своєчасному усуненні фізіологічних вад мовлення до шести років [Дошкільне виховання, 2013: 7].

Наступною характеристикою мовлення п'ятирічних дітей є завершення процесу фонематичного сприймання: правильна вимова та мовленнєвий слух, дотримання фонетико-орфоепічних норм рідної мови, формування тонких й диференційованих образів слів та окремих звуків, поява усвідомленого звукового аспекту рідної мови: у дітей формується лінгвістичне ставлення до слова (активна гра зі звуками, словами, римування, аналіз звукових складів слів рідної мови, виокремлення першого та останнього звука у слові, визначення порядку інших звуків) [Дошкільне виховання, 2013: 7]. А. Богуш звертає увагу на значне збільшення словника дітей п'яти років, який становить близько 2500-3000 тисяч слів. В активному мовленні дітей, за словами вченої, наявні всі частини мови та помітне збільшення кількості абстрактних понять, що характеризують взаємини між людьми; морально-етичних понять (чемність, хоробрість, ввічливість, дружба, гостинність), узагальнених понять (речі, тваринний світ, транспорт, засоби пересування) [Дошкільне виховання, 2013: 7]. Також авторка виокремлює два аспекти у динаміці лексичного розвитку дітей шостого року життя: кількісна зміна лексичного запасу дітей та якісний розвиток словника.

Характерною особливістю дітей п'ятого року життя, за А. Богуш, є висока мовленнєва активність. Діти в цьому віці дуже балакучі та допитливі, тому вчена зауважує, що на всі запитання дітей потрібно відповідати «навіть якщо вони, з погляду дорослого беззмістовні чи безглузді», оскільки запитання дітей – це засіб розвитку критичного мислення [Дошкільне виховання, 2013: 8]. Вчена відзначає п'ятий рік життя – «піком дитячої словотворчості («активний процес усвідомленого створення нових слів та граматичних форм на основі «чуття» рідної мови»). Це своєрідна «лабораторія» оволодіння рідною мовою» [Дошкільне виховання, 2013: 8]. Дитячі словотворення наділені інноваційним характером, адже це самостійно створені дитиною мовленнєві одиниці або

модифіковані одиниці дорослого мовлення як-от: конструювання нових слів (дитячі неологізми), дитяча етимологія слів, розширення або звуження значення слів. Виокремлено характерні інновації для періоду активного засвоєння дитиною нових слів (словотворчі, морфологічні, лексико-семантичні, синтаксичні) та властиві прояви дитячої етимології (модифікація звукової оболонки нових слів, перебудова звучання наявного слова із збереженням його значення). А. Богуш слушно зауважує про важливість якісного розвитку складу словника для п'ятирічних дітей, бо «усвідомлення дитиною значення слів прямо впливає на загальний рівень її психічного розвитку, зокрема інтелектуальний, розвиток логічного мислення» [Дошкільне виховання, 2013: 8]. П'ятирічні діти є ініціаторами у спілкуванні з дорослими, завдяки чого їхнє мовлення стає більш розгорнутим, логічним і послідовним. Вчена акцентує на спілкуванні з однолітками та встановленні мовленнєвих контактів з іншими дітьми, що є головним типом спілкування дитини п'ятого року життя та вирізняє такі форми мовлення: мовлення-пояснення, мовлення-міркування, мовлення-доведення, мовлення-інструкція, ситуативні мимовільні висловлювання, контекстове монологічне мовлення, які є виявом словесно-логічного мислення [Дошкільне виховання, 2013: 10]. А. Богуш зауважує, що діти шостого року життя набувають навичок зв'язного мовлення: складають творчі розповіді, переказують знайомі художні тексти, висловлюють свої оцінні судження, оцінюють прослухані розповіді тощо. Надзвичайно важливим новоутворенням старших дошкільників, на думку вченої, є поява планувальної і регулювальної функцій мовлення, коли дитина вже може планувати, контролювати та оцінювати свою мовленнєву діяльність. А. Богуш визначає, що на кінець п'ятого року життя дитини відбувається формування всіх функцій мовлення (комунікативної, контактано-встановлюваної, планувальної, регулювальної, резюмувальної, волюнтативної, естетичної, гносологічної, мисленнєво-творчої, метамовленнєвої) та форм мовлення (діалогу, монологу, внутрішнього, ситуативного, контекстового, повідомлення, розповіді, опису, міркування, пояснення, інструкції) [Дошкільне виховання, 2013: 10].

Учена зазначає, що у процесі освітньо-мовленнєвої діяльності у дітей формуються оцінно-контрольні дії та елементарні оцінні судження, які є передумовою формування таких компонентів майбутньої освітньої діяльності учнів, як самоконтроль та самооцінка. На думку вченої, зародження самоконтролю відбувається досить рано і його вдала сформованість у початкових формах у вигляді контрольних дій проявляється у дітей п'яти-шести років завдяки організації відповідного навчання [Богуш, 2004: 199].

Отже, доходимо висновку, що розвиток логічного мислення і зв'язного мовлення у їх взаємозв'язку і взаємозумовленості є підґрунтям розвитку критичного мислення дітей, зокрема оцінно-контрольних дій дитини в різних видах діяльності.

Висновки до першого розділу

Дисертація присвячена проблемі формування оцінно-контрольних дій дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

У дисертації з'ясовано джерельну базу з означеної проблеми, яка становить низку досліджень, що дозволило упорядкувати їх за певними напрямками: схарактеризовано сутність і структуру поняття «дія», «діяльність», «діяльнісний підхід» (І. Бех, П. Гальперін, Г. Гегель, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Виготський, М. Каган, О. М. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн, Е. Юдін, Фейєрбах, І. Фіхте та ін.); схарактеризовано сутність і характеристика оцінно-контрольної діяльності, її структурні компоненти (Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, А. Богуш, М. Боришевський, А. Васильєв, Д. Ельконін, М. Лісіна, Г. Люблінська, Є. Рапацевич, О. Рудницька, Н. Талізїна, Г. Урунтаєва, Р. Шакуров, М. Ярмаченко та ін.); розкрито теоретичні і методологічні позиції освітньо-пізнавальної діяльності дітей передшкільного віку та її видів (Б. Ананьєв, А. Богуш, С. Бронніков, П. Гальперін, М. Каган, Г. Люблінська, Н. Талізїна, А. Шевчук та ін.); схарактеризовано індивідуальні особливості мисленнєво-мовленнєвої діяльності дітей передшкільного віку (А. Богуш, С. Козлова, Г. Люблінська, Л. Обухова, М. Поддяков, М. Шардаков та ін.).

Виявлено, що поняття «діяльність» розглядалась у філософських та психолого-педагогічних студіях по-різному: як форма активності, здатність до дії, засіб існування людини. Водночас, ґрунтовною є позиція, що місце, умови й індивідуальні обставини є впливовим чинником діяльності людини, предметом якої виступає мотив. Структуру діяльності, за вченими, визначено за такими її складниками, як: дія, мотив, мета, завдання і операція. Діяльність в житті дитини виступає через її зв'язок з речами, саме предметна діяльність відкриває в дитині ті властивості, яких вона набуває в людській діяльності. Провідна діяльність в житті дитини послідовно змінюється, від оволодіння грою до навчання у школі, яка супроводжується міжособистісною взаємодією і трудовою діяльністю.

Аналіз наукових поглядів науковців дозволив узагальнити і подати своє розуміння поняття «діяльність дітей старшого дошкільного віку», як активний цілеспрямований процес набуття дитиною певних знань, умінь і навичок у процесі пізнання довкілля засобами предметів і явищ, які оточують, під керівництвом педагога, структурними компонентами якої виступають дії оцінки (оцінні дії), і контролю (дії контролю) та взаємооцінки, самооцінки, та взаємоконтролю, самоконтролю, формування яких відбувається у процесі оцінно-контрольної діяльності.

Розкрито сутність діяльнісного підходу, який орієнтує дитину на творчий розвиток потенціалу, оволодіння системою знань, вмінь і навичок спираючись на минулий досвід, спонукає дитину до самостійного розв'язання завдань і вирішення ситуацій, оцінювання результатів діяльності, застосування власного досвіду у практичній діяльності та взаємодію з людьми.

Здійснено теоретичне осмислення структурних компонентів оцінно-контрольної діяльності, зокрема таких понять, як «оцінка», «оцінні дії», «самооцінка»; «контроль», «дії контролю», «самоконтроль», «оцінно-контрольні дії», «оцінно-контрольна діяльність». Під оцінкою ми розуміємо процес порівняння і зіставлення знань, умінь і навичок дітей із заданими педагогічними вимогами, який пов'язаний із критичним ставленням дитини до

процесу і результату різних видів діяльності. Оцінні дії розуміємо як дії, під час яких дитина власним висловлюванням обґрунтовує свій вибір тієї чи тієї оцінки, Оцінювальну діяльність дітей передшкільного віку розглядаємо як висловлювання критичного ставлення дитини до процесу і результату різних видів діяльності. Під контрольними діями розуміємо здатність дитини зіставляти і порівнювати власні дії, процес і результат діяльності із заданими зовні вимогами, чи зразком.

Аналіз наукового доробку вчених дозволив визначити феномен «оцінно-контрольна діяльність дітей передшкільного віку» як стимульована активність дітей до критичного ставлення та оцінювання процесу і результату різних видів діяльності, складниками якої є усвідомлені дії оцінки, контролю, самооцінки, самоконтролю, взаємооцінки, взаємоконтролю.

Аналіз численних досліджень науковців дозволив розглянути з методологічних позицій освітньо-пізнавальну діяльність дітей передшкільного віку характеризувати її види. Під пізнавальною діяльністю ми розуміємо усвідомлений, цілеспрямований процес набуття дитиною нових знань, умінь і навичок, спрямований на пізнання довколишнього, вирішення проблемних ситуацій, створення нового продукту, під час якого задіяні всі психічні процеси, результатом якого є здобуття нового соціального досвіду у розвитку особистості.

З'ясовано, що взаємозв'язок і взаємозумовленість логічного мислення і зв'язного мовлення слугує підґрунтям розвитку критичного мислення дітей, зокрема оцінно-контрольних дій дитини в різних видах діяльності.

Результати першого розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Сараєва (2019; 2020; 2020 2021)).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ І:

1. Амонашвили Ш. А. Обучение, оценка, отметка. М.: Знание, 1980. 96 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980, 279 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.І. М.: Педагогика, 1980. 232 с.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.ІІ. М.: Педагогика, 1980. 288 с.
5. Андрасян А. Л. Музично-дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з вадами зору: автореф. дис. ...к-та пед. наук : 13.00.03. Одеса, 2004, 21 с.
6. Алла Богуш. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. К.: Видавничий дім «Слово», 2004. 376 с.
7. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников: Кн. для воспитателя дет. сада. М., 1991. 127 с.
8. Базовий компонент дошкільної освіти України / Під наук. керівн. Піроженко Т. О., 2021. 37 с.
https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovooho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
9. Баранова В. В. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2014. 22 с.
10. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід . *Дошкільне виховання*. 2013. №1.С. 2-5.
11. Богуш А. М. Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процес се обучения родному и русскому языкам: автореф. дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.02. Москва, 1985, 52 с.
12. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Богуш А., Гавриш Н., Котик Т.; М-во освіти і науки Укаїни.К.: Слово, 2006. 301 с.

13. Богуш А. М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А. М. Богуш. К.: Вища шк., 2007. 542 с.
14. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид., доопр. і доп. Х.: Вид-во «Ранок», 2013. 192 с.
15. Богуш А. Мовленнєвий портрет п'ятирічної дитини. *Дошкільне виховання*. 2013. №7. С. 6-10.
16. Богуш А. М. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний комплект: посібник та предметні картинки. 2-ге вид. Київ: Генеза, 2014. 160 с.
17. Богуш А. М., Сараєва І.В. Методологія пізнавальної діяльності – підґрунтя формування у дітей оцінно-контрольних дій. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 1 (130). Одеса, 2020. С. 120-128.
18. Боришевський М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів: Посібник для вчителів. К.: Рад. Школа, 1980. 143 с.
19. Броннікова С. М. Формування мовленнєвої культури молодших школярів засобами мистецтва: автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2002, 20 с.
20. Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. М.: Изд-во МГУ, 1991. 144 с.
21. Ватаманюк Г. П. Музика в країні Дошкілля: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. 260 с.
22. Велитченко Л. К., Подшивалкіна В. І. Методологічні та теоретичні проблеми психології: програмний конспективний довідник. Одеса.: СВД Черкасов, 2009. 280 с.
23. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини. К.: «Музична Україна», 1978. 254 с.
24. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2001, 20 с.

25. Волков М. Н. Деятельностный подход и категория деятельности в психологии: Учеб. пособие. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. 78 с.
26. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Психологический очерк, издание второе. М.: Издательство «Просвещение», 1987. 92с.
27. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. М.: «Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
28. Глазова В. В. Формування контрольно-оцінних умінь у молодших школярів. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2012. 200 с.
29. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2010. 278 с.
30. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 374 с.
31. Горбачева В. А. К вопросу о формировании оценки и самооценки у детей. *Известия АПН РСФСР*, 1948, № 18, ч.1.
32. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження / Упоряд.: О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Кузьменко. Харків: Вид-во «Ранок», 2021. 240 с.
33. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою КМУ від 21 лютого 2018 р. № 87. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>.
34. Дошкольное образование: словарь терминов. [Н. А. Виноградова и др.]. М. : Айрис-пресс : Айрис-дидактика, 2005. 399 с.
35. Енциклопедія освіти. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
36. Зайцева Л. Модульна організація навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2012. № 8. С. 16-19.
37. Зайцева Л. Компетентнісний підхід в освітньому процесі. *Дошкільне виховання*. 2011. № 11. С. 9-11.
38. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. М.: Тривола, 1994. 304 с.

39. Ирина Сараева. До проблеми підготовки дітей передшкільного віку до навчання в школі. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Традиції та інновації в сучасній педагогічній діяльності: європейський вимір»*. Збірник наукових праць. Ізмаїл. 2019. С.82-84.
40. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). М., Политиздат, 1974. 328 с.
41. Канфер. Ф. Наслідки модельної терапії саморегуляції для лікування звикаючої поведінки. 1986.
42. Карабаєва І. Активно-пізнавальне ставлення дитини до навколишнього світу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. №1. С.43 - 48.
43. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.
44. Козлова С. А. Дошкольная педагогика: учебник для студ. сред. проф. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 416 с.
45. Конспект лекцій з філософії для студентів усіх спеціальностей і всіх форм навчання. Одеса: Наука і техніка, 2005. 132 с.
46. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку / національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В. Б., 2020. 44 с.
47. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологи. СПб.: Питер. 2006. 320 с.
48. Кьон В. В. Виховання особистості дітей чотирьох-шестирічного віку в процесі індивідуальних музичних занять: автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.01. Одеса, 1994, 24 с.
49. Ласунова С. В. Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки: автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2000, 20 с.
50. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1975. 304с.
51. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. 320 с.

52. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка. *Вестник практической психологии образования*. 2012. № 4(33). с. 44-48.
53. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. Воронеж: НПО «МОДЕК», 1997. 384 с.
54. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Изд. «Наука», 1984 г. 443 с.
55. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М.: Педагогика, 1991. 296 с.
56. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. Москва: Просвещение, 1977. 224 с.
57. Михайлова Л. І. Розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2010, 21 с.
58. Монке О. С. Формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... к-та пед. наук: 13.00.02. Одеса, 2002, 21 с.
59. Наукова школа академіка Алли Богуш. Монографія / загальна ред. А. М. Богуш. К.: Видавничий дім «Слово», 2009. 528 с.
60. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич; под. общ.ред. А. П. Астахова. Минск: Совершенная школа, 2010. 928 с.
61. Новий тлумачний словник української мови [Текст] : 42 000 слів: У 4 т.: Для студ. вищих та серед. навч. закл. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. К. : Аконіт, 1999. 910 с.
62. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка). М., «Тематический план», 1972. 153 с.
63. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / За ред. І. А. Зязюна. К.: СПД Богданова А. М., 2008. 462 с.
64. ПЕДАГОГІЧНИЙ СЛОВНИК (За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. К.: ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА, 2001. 516 с.
65. Педагогічний словник. Том перший. М.: Видавництво академії педагогічних наук, 1960. 774 с.

66. Половіна О. А. Формування естетичного ставлення до природи засобами образотворчого мистецтва у старших дошкільників (на матеріалі ознайомлення з пейзажним живописом): автореф. дис. ... к-та пед. наук: 13.00.08. Київ, 2007, 21 с.
67. Попова І. І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору: автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2006, 21 с.
68. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК / За ред. В. І. Войтка. К.: Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа», 1982. 217 с.
69. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. 448с.
70. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК / За ред. Н. А.Побірченко. 2007. 336 с.
71. Психологический словарь / Под общей науч. ред. П. С. Гуревича. М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. 800 с.
72. Психологический словарь / Р. С. Немов. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
73. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990.494 с.
74. Радынова О. П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учебник для академического бакалавриата /под общ. ред. О. П. Радыновой. 3-е изд. испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 296с.
75. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. М.: Педагогика 1985. С. 200.
76. Реан А. А., Бордовская Н. В. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002. 432с.
77. Роганова М. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до природи засобами мистецтв: автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.08. Київ, 2001, 20 с.
78. Рубинштейн С. Л. «Бытие и сознание». М, 1957.

79. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. Посібник. К.:..., 2002. 270 с.
80. Сакулина Н. П., Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: Пособие для воспитателей. 2-е изд., испр. И доп. М.: Просвещение, 1982. 208 с.
81. Сараєва І.В. Компетентнісний підхід у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку. *The XXIII International Science Conference «Interaction of society and science: prospects and problems»*, April 20-23, 2021. London, England. P. 387-391.
82. Сараєва Ірина. Мистецькі види діяльності в просторі дошкільного дитинства. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб.наук.пр. Вип.3. Бердянськ : БДПУ, 2020. С. 118-126.*
83. Сиротич Н. Б. Підготовка майбутніх вихователів до формування творчих умінь у старших дошкільників засобами театральнo-мовленнєвої діяльності: автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2017, 21 с.
84. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. М.:Высш.шк., 2004. 512 с.
85. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
86. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 288с.
87. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1985. 328 с.
88. Тесленко С. О. Національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-мовленнєвої діяльності: автореф. дис. ... к-та пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2021, 21 с.
89. Урунтаева Г. А. Детская психология: ученик для студ. учреждений высш. Проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 336 с.
90. Ушакова І. М. Теоретико-методологічні проблеми психології: курс лекцій. Х.: НУЦЗУ, 2016. 191 с.
91. Философский словарь / Под ред. И. Т. Форолова. 7-е изд. М. : Республика, 2001. 719 с.

92. Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. / Под ред. дейст. члена АПН РСФСР В. Н. Шацкой. М.: издательство академии педагогических наук РСФСР, 1961. 333 с.
93. ФІЛОСОФСЬКИЙ ЕНЦИКЛОПЕДИЧНИЙ СЛОВНИК. К.: Абрис, 2002. 742с.
94. Філософський словник соціальних термінів. Видання третє, доповнене. Х.: «Р.И.Ф.», 2005. 672 с.
95. Філософський енциклопедичний словник. 2-е вид. М.: «Радянська енциклопедія», 1989. 815 с.
96. Философский словарь: Пер.с франц. М.: Международные отношения, 2000. 544 с.
97. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. К.: Головна редакція УРЕ, 1973 р. 600 с.
98. Философский словарь. Под ред. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина. М.: Политиздат, 1964. 544 с.
99. Философский словарь: Основан Г. Шмидтом. 22-е, новое, переработ. изд. под ред. Г. Шишкоффа / Пер. с нем. / Общ. Ред. В. А. Малинина. М.: Республика, 2003. 575 с.
100. Художественное творчество и ребенок. Монография. Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., «Педагогика, 1972. 287 с.
101. Шакуров Р. Х. Оценочные отношения как фактор возникновения чувств гордости и стыда у младших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологи). Киев, 1966, 19 с.
102. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: прапор, 2005. 640 с.
103. Швець О. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання поетичних творів у процесі художньо-мовленнєвої діяльності: автореф. дис. ... к-та пед. наук: 13.00.04. Рівне, 2018, 22 с.
104. Шевчук А. С. Дитячі розваги і свята (у схемах, таблицях, визначеннях, сценаріях): навч.-метод. посібник / А. С. Шевчук. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 336 с.

105. Шоломович С., Рудченко І., Зінич Р. Методика музичного виховання в дитячому садку. За ред. канд. пед. наук С. Шоломович. 2-е вид., перер. та доп. К.: «МУЗИЧНА УКРАЇНА», 1979. 164 с.
106. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 416 с.
107. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 440 с.
108. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978г. 391 с.

РОЗДІЛ II. СТАН СФОРМОВАНОСТІ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Результати пошуково-розвідувального етапу експерименту

2.1.1. Ставлення педагогів та батьків до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку

Експериментальне дослідження відбувалося за певними етапами, як-от: пошуково-розвідувальний, констатувальний, формувальний, прикінцевий (контрольно-зіставний) етапи експерименту.

Насамперед на етапі пошуково-розвідувального експерименту було з'ясовано ставлення педагогів (вихователів старших груп, вихователів-методистів ЗДО) та батьків щодо оцінно-контрольної діяльності дітей. Було розроблено анкети та тексти анкет для вихователів старших груп, вихователів-методистів ЗДО та батьків (Див. Дод. «А»), та здійснено їх анкетування. В анкетуванні взяли участь 250 вихователів старших груп, 30 вихователів-методистів різних областей України (Одеської, Херсонської, Рівненської) та 75 батьків. Проаналізуємо здобуті результати опитування вихователів закладів дошкільної освіти.

Перше запитання передбачало з'ясувати розуміння вихователями ключових понять: а) «оцінні дії»; б) «дії контролю»; в) «оцінно-контрольна діяльність». З'ясувалось, що більшість вихователів адекватно пояснюють поняття «оцінні дії»: «це оцінка на основі аналізу результатів діяльності дітей» (20%); «судження педагога про діяльність дітей чи її результат» (20%); «мовлення, в якому розкривається мотив» (7%); «визначення якості результату діяльності» (23%); «висловлювання, яке віддзеркалює ставлення дитини до предмета» (16%); «якість діяльності» (14%).

Щодо поняття «дії контролю» відповіді були такими: «постійне спостереження за дітьми впродовж дня» (27%); «контролювання процесу діяльності впродовж дня» (23%); «своєчасне виявлення прогалин і недоліків у діяльності дітей» (30%); «це постійний контроль за діяльністю дітей і на заняттях, і в іграх, і в самостійній діяльності» (20%).

Зазначимо, що відповіді на запитання щодо сутності «оцінно-контрольної діяльності педагога» не викликало у вихователів будь-яких сумнівів, їхні відповіді були цілком адекватними: «позитивне або негативне судження педагога про результат діяльності дитини» (30%); «об'єктивне оцінювання дітей під час навчання» (16%); «спільне визначення сильних і слабких сторін у розвитку дитини» (14%); «обговорення виконаної роботи для усвідомлення дітьми її значення, перевірка правильності її виконання» (40%).

На наступне запитання «Як ви розумієте поняття «оцінно-контрольна діяльність дітей?» відповіді були такими: «вміння оцінювати і контролювати діяльність однолітків (взаємооцінка) та власну діяльність (самооцінка) (36%); «позитивне або негативне судження про свої вчинки та інших» (24%); «регулювання дитиною своєї діяльності в повсякденні» (23%); «під час занять» (13%); «самооцінка та самоконтроль дитини за своєю діяльністю відповідно до плану педагога» (4%). Отже, вихователі чітко розмежовують поняття «оцінні дії», «дії контролю» та надають свідому характеристику оцінно-контрольній діяльності педагога і дітей.

Щодо запитання «У яких видах освітньої діяльності Ви стимулюєте дітей до оцінно-контрольної діяльності?» вихователі відповіли так: здебільшого в «мовленнєвій» (40%) та «образотворчій» (42%); в інших видах діяльності (18%): «ігровій» (2%), «під час прогулянок» (6%); «самостійної діяльності» (10%).

Відповіді на запитання «Які види оцінки і контролю Ви використовуєте найчастіше?» виявилися такими: більшість вихователів використовують оцінку діяльності дітей наприкінці заняття (53%); контролюють дітей у процесі заняття (8%); оцінюють у процесі заняття (7%); якщо є в цьому потреба (32%). Отже, зазначимо, що вихователі використовують у своїй роботі найчастіше підсумкову оцінку і процесуальний контроль у мовленнєвій та образотворчій діяльності та зовсім не обізнані з назвами видів оцінки і контролю.

Наступне запитання передбачало з'ясувати, якими прийомами стимулюють вихователі у дітей дії оцінки і контролю. З'ясувалось, що

вихователі використовують здебільшого «словесні прийоми», а саме: запитання, пояснення, аналіз робіт (65%); «ігрові прийоми», а саме, «створення ігрових ситуацій» (35%).

У відповідях на запитання «Чи використовують діти Вашої групи дії оцінки і дії контролю?» було зазначено таке: «самостійно на заняттях діти не користуються діями оцінки і контролю» (100%). Водночас, як з'ясувалось, «діти користуються стимульованою підсумковою оцінкою у процесі аналіз відповідей дітей на заняттях з розвитку мовлення і художньої літератури (47%) та на заняттях з образотворчої діяльності (53%). Вихователі також зазначили, що в процесі режимних моментів і в самостійній діяльності діти намагаються оцінити поведінку дітей у вигляді «скарг» (34%).

Наступне запитання передбачало з'ясувати, яку роботу вихователі проводять з батьками щодо стимулювання дітей до оцінки і контролю в родині. З'ясувалось: 40% вихователів у своїй роботі з батьками проводять індивідуальні консультації і бесіди; 12% розробляють анкети для батьків; 23% проводять батьківські збори; 8% використовують теки-пересувки; 7% індивідуальні завдання творчого характеру; 10% спільні заходи з батьками.

На запитання «Чи помічали Ви у дітей прояви самооцінки та самоконтролю?» 100% практичних працівників відповіли позитивно. Щодо видів самооцінки, спостерігались такі відповіді: 100% вихователів помічали у дітей прояви самооцінки, з них: «адекватна» (20%); «завищена» (66%); «занижена» (14%); прояви самоконтролю у дітей відзначили всі вихователі (100%).

Останнє запитання анкети передбачало з'ясувати, які труднощі виникають під час роботи із формування оцінно-контрольної діяльності у дітей передшкільного віку. Відповіді були такими: «не виникає труднощів» (44%); «не достатньо добре розвинене мовлення дітей» (23%); «невміння дітей самостійно оцінювати свої висловлювання, судження, аргументувати, чому вони так уважають» (18%); «невміння дітей адекватно оцінювати результат своєї діяльності» (15%).

Отже, результати анкетування вихователів засвідчили загальне позитивне ставлення до оцінно-контрольної діяльності в освітньо-виховному процесі ЗДО, а також адекватне розуміння практиками ключових понять означеної діяльності.

Проаналізуємо результати анкетування вихователів-методистів закладів дошкільної освіти. На запитання «Що ви розумієте під оцінно-контрольною діяльністю вихователів-методистів?» відповідь була одностайною: «вивчення стану освітнього процесу та його результатів» (100%).

Наступним запитання передбачало з'ясувати, «Які види оцінної діяльності вихователів вони застосовують у своїй роботі?». Відповіді вихователів-методистів були такими: «спостереження й аналіз занять та інших форм взаємодії вихователя і дітей; вивчення перспективно-календарного планування» (100%). Крім цього були й такі відповіді: «аналіз підготовки вихователів до нового навчального року, аналіз стану готовності вихователя до роботи» (45%); «проведення контрольно-діагностичних зрізів обсягу знань, умінь та навичок (ЗУН) дошкільників із певного розділу програми, за якою працює вихователька» (35%); «бесіди з педагогом; анкетування батьків» (20%).

На пропозицію «Назвати види контролю освітньої діяльності вихователів старших груп» відповіді були такими: 53% методистів використовують «комплексний, тематичний»; «порівняльний контроль» 37%; «випереджувальний, епізодичний» 10%.

Наступне запитання передбачало з'ясувати, які форми роботи з вихователями проводять вихователі-методисти з теми «Оцінно-контрольна діяльність вихователів і дітей». З-поміж відповідей були такі: «педагогічні ради, теоретичні семінари» (48%); «семінари-практикуми, бесіди, консультації» (33%); «робота над проблемними питаннями» (19%).

На запитання «Які форми контролю освітньої діяльності дітей використовують вихователі Вашого ЗДО?» вихователі-методисти відповіли: «фронтальна» (44%), «групова» (28%), «індивідуальна» (16%); «комбінована» (6%); «самоконтроль» (5%); «взаємоконтроль» (1%).

Наступне запитання передбачало з'ясувати, які види оцінної діяльності дітей використовують вихователі ЗДО. З'ясувалось такі: «моральна» (58%); «персональна» (28%); «якісна» (8%); «матеріальна» (6%).

На запитання « Яку роботу у Вашому ЗДО Ви плануєте і проводите з теми «Оцінно-контрольна діяльність вихователя і дітей?» вихователі-методисти відповіли: «вивчення стану організації життєдіяльності дітей»(60%); «консультації, семінари» (25%); «оцінювання якості дошкільної освіти за методикою ECERS – 3»(15%).

Наступне запитання передбачало з'ясувати, яка методична література та посібники, спрямовані на формування у дітей дій оцінки і контролю, є у Вашому закладі. Вихователі-методисти зазначили таке: «Система контролю у ЗДО»; Г. Ю. Кравченко, Н. Ф. Кугуєнко «Контроль та аналіз діяльності дошкільного закладу»; С. М. Ванжа, Т. В. Власова «Карти педагогічного аналізу і контролю освітнього процесу в ДНЗ»; Л. А. Швайка «Методична робота в ДНЗ»; Т. Хармс, Р. Кліфорд, Д. Крайер «ECERS – 3: шкала оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти».

Наступне запитання дало можливість з'ясувати, які форми контролю та оцінки використовують вихователі-методисти при визначенні рівнів реалізації вихователем освітньої програми, за якою працює ЗДО. З-поміж відповідей були: «відвідування занять» (39%); «вивчення документації вихователів, календарного та перспективного планування» (28%); «проведення бесід і консультацій» (21%); «спостереження за діяльністю вихователя» (12%).

Останнім запитанням анкети було «Які недоліки Ви помітили у роботі вихователів старших груп із використання оцінки і контролю в діяльності дітей?». Вихователі-методисти відповіли: «не систематичне відвідування дітей ЗДО, що не дає змогу вихователю оцінити знання дітей у повному обсязі» (54%), «не завжди здійснюють вихователі належним чином диференційований підхід до дітей під час занять, тому і не зовсім об'єктивне оцінювання» (46%).

Отже, результати анкетування вихователів-методистів засвідчили активне застосування ними різних форм контролю та оцінки якості педагогічного

процесу в закладах дошкільної освіти, а також належну організацію навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

З'ясуємо результати анкетування батьків дітей старшої групи.

Під час аналізу анкет було виявлено, що 100% батьків стверджують, що їхня дитина самостійно висловлює свої думки, почуття, бажання; 98% батьків запевняють, що їхня дитина може пояснити причину своїх дій, інтересів, уподобань і тільки 2% батьків вважають, що їхні діти не можуть цього зробити.

На запитання «Чи здійснює аналіз своїх дій Ваша дитина під час виконання будь-якого доручення?» 98% батьків відповіли «так», 2% «ні»; 94% батьків вважають, що їхня дитина може обґрунтувати своє ставлення до власного «хочу» чи «не хочу», і тільки 6 % батьків зазначили, що не може.

Наступне запитання передбачало з'ясувати, чи розрізняє дитина добро і зло під час прослуховування казок, розповідей, обговорення життєвих ситуацій. Позитивно відповіли (99%) ; негативно (1%).

На запитання «Чи вміє дитина порівнювати свої вчинки, досягнення, якості з іншими?» позитивно відповіли (92%); негативно (8%); 98% батьків вважають, що їхня дитина оцінює результат своєї діяльності; 2% «не вміє оцінювати свою діяльність»: у 91% відповідей батьків діти можуть оцінити можливість інших дітей, 9 % батьків вважають, що не можуть.

Наступне запитання передбачало з'ясувати, «Чи може Ваша дитина об'єктивно оцінити результат своєї діяльності (наприклад: малюнок, танець, вірш тощо)?». Відповіді батьків: «так» (63%); «ні» (13%); «завищує оцінку» (18%); «занижує оцінку» (6%).

На запитання «Чи стимулюєте Ви дитину до оцінки результату діяльності?» відповідь батьків була такою: «так» (18%); «немає часу» (40%); «подекуди» (42%).

На наступне запитання «Якими видами діяльності цікавиться Ваша дитина?» батьки зазначили, що діти надають перевагу: «образотворчій»(31%); «хореографії»(20%); «спорту»(19%); «музиці»(11%); «конструюванню»(9%); «не має захоплень, сидить перед комп'ютером» (10%). 86% батьків вважають,

що у їхніх дітей є прояви таланту в певних видах діяльності, 14% батьків не вбачають у своїх дітей проявів таланту.

Останнім запитанням анкети було «Як Ви оцінюєте діяльність Вашої дитини?». Батьки відповіли таке: «схвалюють» (55%); «нейтральне ставлення» (35%); «засуджують» (10%).

Отже, результати анкетування батьків дітей старших груп закладу дошкільної освіти засвідчили, на нашу думку, необ'єктивне ставлення до оцінно-контрольної діяльності дітей, про що засвідчують результати спостережень за взаємодією батьків і дітей.

2.1.2. Змістове наповнення варіативних освітніх програм щодо оцінно-контрольної діяльності дітей

Наступний етап дослідження передбачав аналіз програмно-методичного забезпечення закладів дошкільної освіти та яким програмам закладів дошкільної освіти віддають перевагу. Задля цього було проведено письмове опитування вихователів закладів дошкільної освіти.

На перше запитання опитування «За якою освітньою програмою розвитку, навчання і виховання дітей у закладах дошкільної освіти Ви працюєте з дітьми старшої групи?» з'ясувалось, що затребуваними були комплексні програми, зміст яких представлено за освітніми лініями БКДО (2012 р.), а саме: «Дитина» (2020 р.) – 30 %; «Світ дитинства» (2015 р.) – 36 %; «Я у світі» (2014 р.) – 20%; «Впевнений старт» (2012 р.) – 4 %; 10% відповідей вихователів, які користуються іншими програмами: «Українське дошкілля» (4%); «Соняшник» (4%); «Впевнений старт» (2017 р.) – 2% вихователів старших груп. Як бачимо, вихователі обирають здебільшого освітні програми знайомі їм, зміст яких відповідає освітнім лініям БКДО (2012 р.).

Наступне запитання передбачало з'ясувати, « В яких видах діяльності в освітній програмі, за якою Ви працюєте, передбачено формування у дітей дій оцінки і контролю?». Відповіді вихователів були неочікуваними, а саме: «та,

напевно, в усіх» (46 %); « я думаю, що в мовленнєвій діяльності» (24%); «гадаю, в образотворчій діяльності» (20%); «не знаю, напевно в усіх загальних показниках» (10%).

Враховуючи результати анкетування вихователів старших груп та вихователів- методистів ЗДО, які віддали перевагу комплексним програмам «Дитина» (2020 р.), «Світ дитинства» (2015 р.) та «Я у Світі» (2014 р.), саме ці програми було задіяно для аналізу завдань і змісту формування у дітей дій оцінки (самооцінки), контролю (самоконтролю), взаємооцінки та взаємоконтролю у дітей у різних видах діяльності відповідно до обраної теми дослідження.

Насамперед проаналізуємо зміст оновленого варіанта Базового компонента дошкільної освіти (2020 р.). Розглядаючи інваріативний складник стандарту в освітньому напрямі «Особистість дитини», зазначимо, що серед навичок, якими має володіти дитина дошкільного віку, є такі: намагається контролювати власну поставу[БКДО, 2020: 6]; уміє оцінювати поведінку власну та інших людей щодо дотримання здорового способу життя[БКДО, 2020: 7]. В освітньому напрямі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» зазначено: аналізувати та оцінювати результат своєї роботи та роботи однолітків[БКДО, 2020: 10]. В освітньому напрямі «Дитина у природному довкіллі» окреслено такі навички: оцінювати метеорологічні явища (температура повітря, вітер, опади тощо); здатна до адекватної поведінки на основі оцінки природних явищ та стану погоди[БКДО, 2020: 13]. В освітньому напрямі «Гра дитини» зазначено: адекватно оцінює результати власних дій та дій товаришів по команді[БКДО, 2020: 15].

В освітньому напрямі «Мовлення дитини» передбачено, що дитина висловлює зв'язні самостійні оцінні судження стосовно різних явищ, подій, поведінки людей, героїв художніх творів[БКДО, 2020: 19]; висловлює свої оцінно-етичні судження стосовно персонажів, співвідносить оцінки літературних героїв із власною поведінкою, реальними подіями[БКДО, 2020: 20].

Отже, як бачимо, автори нової редакції Базового компонента дошкільної освіти приділяють недостатньо уваги формуванню дій оцінки (самооцінки) і контролю (самоконтролю). Поза увагою в стандарті залишився освітній напрям «Дитина у світі мистецтва».

Відтепер звернімося до комплексної освітньої програми «Дитина» (2020 р.). Відзначимо, що в кожній освітній лінії насамперед подано досягнення дитини 5 років щодо її оцінно-контрольної діяльності. Подаємо зміст, завдання, загальні показники щодо формування (і сформованості) оцінно-контрольних дій (ОКД) у дітей випускної групи закладу дошкільної освіти.

У розділі «Особистість дитини» передбачається формування саморегуляції. Зазначено, що дитина емоційно переживає не тільки оцінку її поведінки іншими, але й турбується про відповідність власної поведінки прийнятним нормам; оцінки та думки товаришів стають суттєвими; оцінюють свої вчинки відповідно до гендерної приналежності [Дитина, 2020: 194]; намагаються контролювати дії одне одного [Дитина, 2020: 195]; активно розвивається вміння планувати і самооцінювати трудову діяльність [Дитина, 2020: 195]; дитина висловлює естетичні оцінки і судження [Дитина, 2020: 197]; оцінює явища дійсності [Дитина, 2020: 194]. У розділі «Здоров'я та фізичний розвиток» зазначено: розвивати самоконтроль у виконанні правил і застосуванні навичок особистої гігієни [Дитина, 2020: 202]. У розділі «Соціальний світ: хто поряд зі мною» окреслено такий зміст педагогічної роботи, а саме: формувати навички адекватного оцінювання власних вчинків, справедливого оцінювання вчинків інших дітей, обґрунтування власних вимог і суджень [Дитина, 2020: 224]; формувати вміння оцінювати результати власної праці [Дитина, 2020: 227].

У розділі «Гра дитини»: конструктивно-будівельні ігри передбачено формування вміння аналізувати та адекватно оцінювати роботу [Дитина, 2020: 240]. В освітніх результатах певного розділу зазначено таке: висловлюють емоційно-оцінні судження про спілкування з однолітками [Дитина, 2020: 243].

У розділі «Комунікативний розвиток особистості» зазначено: формувати здатність оцінювати себе з позиції партнерів спілкування [Дитина, 2020: 249]. У розділі «Дитина у світі мистецтв»: «художньо-продуктивне образотворення»: окреслено такі освітні завдання: спонукати до розвитку вміння естетично оцінювати власну образотворчу діяльність [Дитина, 2020: 251]; надавати самостійності дітям у судженнях, розмірковуваннях, виявленні вражень від творів живопису [Дитина, 2020: 255]. У підрозділі «Літературне образотворення» зазначено: вчити висловлювати власне ставлення до героїв казок, оцінювати їхні вчинки; учити розуміти мораль казки, здійснювати рефлексію (аналіз і оцінку вчинків героїв, враження від сюжету) [Дитина, 2020: 259]; аналізувати й оцінювати свої важення й переживання [Дитина, 2020: 260].

У розділі «Музика» зазначено, що діти проявляють здатність не тільки зацікавлено слухати музику, але й самостійно її оцінювати; діти звикають контролювати власний спів [Дитина, 2020: 265].

Отже, як бачимо, автори програми здебільшого звертають увагу на формування дій оцінки (самооцінки) і контролю (самоконтролю) у розділах «Особистість дитини», «Дитина у світі мистецтва». Водночас, на нашу думку, відсутні завдання щодо оцінно-контрольної діяльності дітей у розділі «Комунікативний розвиток особистості», укладачі програми здебільшого акцентують на звуковому аналізі слів у процесі навчання грамоти. Вважаємо недостатніми є визначення завдань формування оцінно-контрольних дій (ОКД) у розділах «Гра дитини» та «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі».

Проаналізуємо зміст комплексної освітньої програми «Світ дитинства» (2015 р.). Так, в освітній лінії «Особистість дитини» передбачено такі завдання: розвивати самоконтроль під час виконання правил і навичок особистої гігієни [Світ дитинства, 2015: 122]; оцінювати та регулювати можливості власного тіла [Світ дитинства, 2015: 123]. У показниках засвоєння змісту зазначено: контролює положення свого тіла під час фізичного навантаження, за столом під час споживання їжі та виконання навчальних завдань [Світ дитинства, 2015: 124]. У самосвідомості дитини вирізняються самопізнання, самооцінка і

самоствалення; адекватно оцінюють власні дії; самоствалення дитини старшого дошкільного віку є стабільним позитивним елементом її психічного розвитку і компенсує травмуючий ефект усвідомлення своїх певних недоліків [Світ дитинства, 2015: 127].

У змісті педагогічної діяльності передбачено: формування адекватної позитивної самооцінки; оцінювати власні моральні якості відповідно до особливостей чоловічої та жіночої статі; розвивати: самостійність, самооцінку, критичність; здатність до адекватної оцінки можливостей власного впливу на інших людей [Світ дитинства, 2015: 128].

Визначено показники розвитку особистісно-оцінної компетенції, як: достатній рівень обізнаності з образом самої себе, своїм «Я», його місцем у системі людської життєдіяльності (у сім'ї, групі однолітків, соціально-комунікативному просторі, в різних видах діяльності); уявлення про те, що він (вона) в майбутньому чоловік (жінка), поводить відповідно до цього; здатність до самооцінки, довільної регуляції власної поведінки в різних життєвих ситуаціях; позитивне ставлення до власного внутрішнього світу (мотиви, ціннісні орієнтації, бажання і мрії, почуття тощо); оптимістичне світовідчуття щодо свого сьогодні і майбутнього [Світ дитинства, 2015: 130].

В освітній лінії «Дитина в соціумі» зазначено: домінують формою спілкування з дорослими стає особистісне спілкування, спрямоване на досягнення взаєморозуміння, отримання від дорослого оцінки властивостей та якостей власної особистості [Світ дитинства, 2015: 130]; здатності бути критичнішим в оцінці поведінки однолітків [Світ дитинства, 2015: 131].

В освітній лінії «Дитина у світі культури» зазначено, що діти старшого дошкільного віку здатні: оцінювати не тільки властивості предметів, а і їх різновиди. За словами авторів, найвищим ступенем самостійності в цьому віці характеризується трудова діяльність дітей із власної ініціативи: вони самі ставлять мету, планують організацію і виконання роботи, досягають результату, оцінюють його якість і значущість, а також поведінку товариша і власний внесок у трудовий процес (ставлення до праці однолітків). Для дітей старшого

дошкільного віку важливою є не тільки позитивна оцінка дорослого, а й досягнення практичного, матеріально представленого результату, від якого вони можуть отримувати задоволення та відчувати почуття гордості[Світ дитинства, 2015: 142]. З-поміж завдань передбачено: поглиблювати знання та вдосконалювати вміння оцінювати результати своєї роботи та роботи однолітків, вносити корективи, виправляти помилки[Світ дитинства, 2015: 147]; на елементарному рівні: аналізувати твір мовою мистецтва[Світ дитинства, 2015: 151].

У музичній діяльності виховувати бажання слухати та оцінювати музичні твори; здатність розрізняти звучання різних інструментів симфонічного оркестру за тембром[Світ дитинства, 2015: 154]; розрізняти образи в музиці, встановлювати зв'язок між ними і засобами музичної виразності; розповідати про свої враження від почутої музики; розрізняти правильний і неправильний спів, висоту звуків, їх тривалість[Світ дитинства, 2015: 155].

У художньо-мовленнєвій діяльності передбачено: вчити: самостійно у вільний час розповідати знайомі казки, висловлювати своє ставлення до героїв, оцінювати їхні вчинки[Світ дитинства, 2015: 159]; аналізувати засоби художньої виразності твору [Світ дитинства, 2015: 160].

В освітній лінії «Гра дитини» визначено завдання вчити: самостійно пропонувати нове правило, контролювати виконання правил іншими[Світ дитинства, 2015: 162]; контролювати й оцінювати свої дії та дії інших дітей; співвідносити свої дії з діями ведучого та інших гравців[Світ дитинства, 2015: 163].

В освітній лінії «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» визначено завдання вчити: самостійно аналізувати зразки будівель і виробів, виокремлювати частини, встановлювати їх функціональне призначення і просторове приміщення тощо; на основі аналізу знаходити окремі конструктивні рішення, планувати процес створення конструкцій та здійснювати його[Світ дитинства, 2015: 170].

В освітній лінії «Мовлення дитини» чітко прописано зміст сформованих мовленнєвих компетенцій щодо оцінно-контрольної діяльності як-от: наявність навичок корекції та самокорекції мовлення, помічати і виправляти помилки; вживати різні за складністю типи речень [Світ дитинства, 2015: 175]; висловлювати зв'язні самостійні оцінні судження щодо різних явищ, подій, поведінки людей, героїв художніх творів [Світ дитинства, 2015: 178]; інтегровані вміння висловлювати свої думки, наміри, бажання, прохання, розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності, форми ввічливості (мовленнєвий етикет); спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, творчо самореалізуватися [Світ дитинства, 2015: 180].

Отже, в програмі «Світ дитинства» в кожній освітній лінії у сформованих видах компетенцій чітко прописано завдання із формування у дітей дій оцінки (самооцінки, взаємооцінки), контролю (самоконтролю, взаємоконтролю) в різних видах діяльності.

В освітній програмі «Я у Світі» (2014 р.) позиціоновано показники сформованих компетентностей дитини на кінець дошкільного віку, в яких зазначено: контролює власну поведінку, емоції під час колективної рухової діяльності [Я у Світі, 2014: 166]. У дітей сформоване уявлення про себе та самоствавлення. Пояснення та оцінки дорослих, власний досвід успішних-неуспішних результатів сприяє становленню як загальної, так і часткових самооцінок. Дитина фіксує увагу не лише на своїх фізичних особливостях та практичних діях, а й на якостях (добра, кмітлива, самостійна, жадібна, дратівлива тощо), пишається позитивними, засмучується з негативних; дає про себе знати особиста самосвідомість – правила, норми, зовнішні вимоги, еталони діяльності й поведінки стають внутрішнім надбанням, переосмислюються, переоцінюються, привласнюються дитиною. Самооцінка стає більш об'єктивною і вмотивованою, перетворюється на внутрішній регулятор поведінки. Формуються механізми децентрації (здатність поставити себе на

місце іншої людини) та рефлексії (уміння подивитися на себе очима інших, внести корективи у свою поведінку відповідно до їхніх очікувань) [Я у Світі, 2014: 168]. З'являється потреба мати свій особистий час, упродовж якого дитина сама визначає зміст діяльності, її мету, засоби реалізації, оцінює зроблене [Я у Світі, 2014: 169].

У процесі організації життєдіяльності дитини, зазначено в програмі, дорослий пропонує дітям по черзі під час ігор-драматизацій побути в кожній із цих ролей, описати словами свої відчуття, порівняти їх між собою, пригадати, коли вони переживали подібні почуття у своєму житті і з ким саме, оцінити деструктивність негативних емоцій [Я у Світі, 2014: 177], намагається домогтися найвищої оцінки; щоб продукт праці можна було обрати на виставку; щоб зроблене сподобалося самій дитині, щоб вона впевнилася, що може виконати роботу гідно; із вигадкою, оригінально, по-своєму, не схоже на інших; у дарунок мамі (другу, новачку в групі) [Я у Світі, 2014: 177]. Дорослий вводить в обіг поняття «цінувати», використовує його в оцінці вчинків та результатів діяльності дошкільника [Я у Світі, 2014: 177].

У показниках компетентності дитини зазначено таке: більш-менш об'єктивно оцінює себе та власні досягнення; володіє елементарною формою рефлексії (самопостереженням, самоаналізом) [Я у Світі, 2014: 179]; висловлює критичну думку щодо інших та самої себе; довіряє самооцінці, обґрунтовує її правомірність, за необхідності, відстоює власну думку; свідомо визначає мету діяльності, виробляє прогностичні оцінки її майбутнього результату, зіставляє очікування з кінцевим продуктом праці; об'єктивно оцінює ситуацію, чесно розподіляє ролі, критично висловлюється щодо самої себе; чутлива до оцінок авторитетних людей, рахується з ними; може не погодитися з несправедливим судженням про себе, навести докази на свою користь, відстояти істину; здатна відмовитися від незаслуженої позитивної оцінки, обґрунтувати свою відмову; здатна контролювати себе у нових, складних, незвичних ситуаціях [Я у Світі, 2014: 181].

В освітній лінії «Дитина в соціумі» подано рекомендації вихователям і батькам щодо формування оцінних умінь у дітей. За словами авторів, важливо, щоб оцінка була розгорнутою, зацікавленою, справедливою, вмотивованою. Бажано конкретизувати узагальнену оцінку, уточнити її відповідність моральній нормі, конкретній ситуації, досвіду людини тощо; вправляти дитину в умінні самостійно оцінювати моральність поведінки (свої та однолітків), обґрунтовувати свої судження, порівнювати їх із думкою інших (дорослих та дітей); з розумінням ставитися до критичних висловлювань на власну адресу, визнавати їх справедливість[Я у Світі, 2014: 190].

Серед сформованих показників компетентності дитини зазначено таке: здатність правильно оцінювати інших, про чесність як вимогу до власної поведінки та оцінювання поведінки інших[Я у Світі, 2014: 191]; у взаєминах з різними за ступенем знайомства, віком, статтю, соціальним статусом людьми дотримується моральних норм і правил не лише під впливом та контролем дорослого, а й із власної ініціативи; самостійно себе контролює у висловлюваннях, вчинках, поведінці; формулює оцінку якостей, вчинків та взаємин людей[Я у Світі, 2014: 192]; намагається об'єктивно оцінити себе, однолітків, спільний результат; аналізує й відповідає за власні вчинки та колективні дії; вміє мобілізуватися, контролювати свою поведінку, приймати конструктивні рішення, поводитися раціонально, впевнено у нестандартних ситуаціях[Я у Світі, 2014: 193].

В освітній лінії «Дитина у природному довкіллі» прописано, що дитина намагається поводитися як доросла, все більшого значення для неї набуває оцінка авторитетних людей[Я у Світі, 2014: 194]. Серед показників компетентності дитини визначено такі: виявляє не лише критичність, а й самокритичність, об'єктивно оцінює власний внесок та внесок свого партнера, а також якість виконаного завдання дорослого; виявляє об'єктивність в оцінюванні результату своїх зусиль[Я у Світі, 2014: 209].

Зміст освітньої лінії «Дитина у світі культури» передбачає сформовану

здатність дитини самотійно оцінити результат своєї роботи, за необхідності вносити в нього корективи, виправляти помилки, вдосконалювати його, спроможність об'єктивно оцінити роботу однолітків, порівняти із власною, визначити сильні й слабкі сторони [Я у Світі, 2014: 212]; оволодіння дітьми орієнтувальними, виконавськими, контрольними та оцінними діями [Я у Світі, 2014: 216], зокрема, своєчасним і необхідним є вправлення дитини вміннями контролювати свою предметно-практичну діяльність, регулювати поведінку впродовж виконання творчого завдання, оцінювати як кінцеві результати своєї праці, так і вкладені в його досягнення зусилля (старанність, оригінальність, правильність виконання) [Я у Світі, 2014: 218]; емоційно реагує на образи, вияв зневаги до неї, незаслужені оцінки; намагається довести правоту [Я у Світі, 2014: 221].

В освітній лінії «Світ мистецтва» сформованими показниками компетентності дитини є вміння: оцінювати твір [Я у Світі, 2014: 238]; розраховує на оцінку, пишається зробленим, визначає його цінність, прагне вдосконалити [Я у Світі, 2014: 239]; уважна до оцінних суджень дорослого [Я у Світі, 2014: 239]; намагається адекватно оцінити свій рівень гідності, визначити шляхи самовдосконалення; очікує на справедливую оцінку своїх досягнень; гідно приймає несправедливу оцінку, утримується від демонстративних форм поведінки [Я у Світі, 2014: 240].

У художньо-практичній діяльності дитина порівнює та оцінює вчинки власні та однолітків із вчинками персонажів театральної вистави; оцінює їхні негативні якості (хитрий, жадібний, нерозумний, довірливий); аналізує вчинки персонажів, порівнює їх із власними; намагається справедливо себе оцінити, може відмовитися від незаслуженої оцінки свого виконання ролі [Я у Світі, 2014: 256].

В ігровій діяльності програмою передбачено такі основні освітні завдання: привчати контролювати відповідність ігрових дій певній ролі, послідовність та реалістичність їх виконання [Я у Світі, 2014: 271]; уміння об'єктивно оцінювати хід гри, виявляти елементи самокритичності [Я у Світі,

2014: 273], контролює дотримання правил усіма учасниками гри[Я у Світі, 2014: 274], чутлива до оцінок значущих дорослих та однолітків[Я у Світі, 2014: 275]; контролює свій настрій; прогнозує, аналізує, самостійно оцінює результат спільних ігрових зусиль; під час гри у соціально прийнятний спосіб самореалізується і самостверджується; не погоджується з несправедливими оцінками[Я у Світі, 2014: 275].

Зазначимо, що в програмі виокремлено структуру (елементи) освітньої діяльності дитини старшого дошкільного віку, одним із складників якої визначено контрольні-оцінні дії, як-от: дії самоконтролю, які засвідчують зрілість її освітньої діяльності. Дитина спроможна співвіднести свої навчальні дії та їх результати із заданими дорослим зразками, порівняти якість цих результатів із рівнем і повнотою виконання нею навчальних дій. Завдяки самооцінці вона фіксує відповідність чи не відповідність результатів вимогам освітньої ситуації, виробляє власне судження щодо цього. Дитина осмислює та оцінює не лише результат, а й хід своєї освітньої діяльності, відчуває радість від зроблених відкриттів, власну значущість і вагомість успішного виконання навчального завдання[Я у Світі, 2014: 277].

З-поміж завдань освітньої діяльності передбачено такі: розвивати контрольні-оцінні дії; вчити контролювати та регулювати свою поведінку під час освітньої діяльності, знаходити і виправляти помилки; вправляти в умінні об'єктивно оцінювати процес та результати своєї освітньої діяльності[Я у Світі, 2014: 280]; навички самоконтролю, продуктивні підходи до самооцінювання [Я у Світі, 2014: 281]; вміння застосовувати прогностичні оцінки свого ймовірного результату, а по закінченні – порівняти кінцеві результати із очікуваними, висловлювати своє судження щодо реального рівня розв'язування проблеми [Я у Світі, 2014: 282].

Показники компетентності дитини в освітній діяльності у програмі визначено такі.

Контрольно-оцінні дії. Усвідомлює, що після завершення освітньої діяльності слід оцінити її процес та результат; розуміє, що попередня а кінцева

самооцінки в ідеалі мають збігатися; диференціює позитивні й негативні моменти пов'язання навчального завдання [Я у Світі, 2014: 283].

Уміння. Контрольно-оцінні дії. Має сформовані елементарні форми самоконтролю й саморегуляції поведінки, може сформулювати прогностичну та результативну оцінки своєї освітньої діяльності; зіставляє їх між собою, дає собі звіт щодо міри їх відповідності одна одній; з допомогою дорослого та самостійно знаходить і виправляє помилки; радіє позитивним та сумує через негативні результати [Я у Світі, 2014: 283].

Самоконтроль та самооцінка. Розуміє важливість уміння самостійно контролювати, регулювати та оцінювати результативність трудової діяльності (індивідуальної та колективної) як за присутності, так і за відсутності поряд дорослого; не боїться помилитися, знає, що допущені в роботі помилки слід визнавати та виправляти; усвідомлює, що самооцінка продукту праці визначається якісними і кількісними його показниками та докладеними зусиллями (старанністю, наполегливістю) [Я у Світі, 2014: 293]. Контролює себе та інших стосовно їх виконання; чесно оцінює доробок кожного, опікується якісним виконанням спільної роботи [Я у Світі, 2014: 294].

Самоконтроль та самооцінка. Без підказки дорослого контролює свої трудові дії, їх правильність та ефективність; помічає та виправляє допущені помилки, вносить необхідні корективи у свою роботу, прагне поліпшити кінцевий результат праці, виявляє готовність його переробити; регулює свою поведінку в індивідуальній та колективній праці (намагається поводитися спокійно, розсудливо, утриматися від імпульсивності та агресії); самостійно і більш-менш об'єктивно оцінює якісно-кількісні показники кінцевого продукту праці та вкладені у нього зусилля (власні та інших виконавців) [Я у Світі, 2014: 294]. Якщо береться за певну справу, контролює свої практичні дії та їх результат; може визнати свої помилки, об'єктивно оцінити результат спільної праці та особистий внесок у нього [Я у Світі, 2014: 295].

Аналіз комплексних освітніх програм засвідчив, що найбільш повно і ґрунтовно студійовано зміст і завдання оцінно-контрольної діяльності дітей у

програмі «Я у світі» (2014 р.) за всіма освітніми лініями й у всіх видах діяльності. Чітко визначено, які знання, вміння і навички оцінно-контрольної діяльності необхідно сформувані за компетентісним підходом у дітей старшого дошкільного віку.

Отже, аналіз чинних комплексних програм «Дитина» (2016 р.), «Світ дитинства» (2015 р.), «Я у Світі» (2014 р.) засвідчив наявність обов'язкових для виконання вихователями завдань щодо формування дій оцінки (самооцінки) і контролю (самоконтролю).

У процесі дослідження було проаналізовано парціальні програми.

Так, у Програмі навчання рідної мови «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (2013 р.) подано змістовий аспект розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку, в якому зазначено таке: граматична правильність мовлення: учити помічати і виправляти граматичні помилки, мовні огріхи в мовленні товаришів, лялькових персонажів, розвивати мовне чуття [Мовленнєвий компонент, 2013: 94]; зв'язне мовлення, монологічне мовлення: розвивати оцінювальне (розповіді-оцінки) та пояснювальне мовлення (пояснення майбутньої гри, будови, малюнка, орієнтації на вулиці), стимулювати розповіді-міркування на різні теми (Чому падає листя з дерев? Чому ведмідь взимку спить? Чому деякі люди працюють вночі?) [Мовленнєвий компонент, 2013: 95]; учити дітей контролювати та оцінювати послідовність викладу думок у розповіді, відповідність розповіді попередньому плану, запропонованій темі, опорним словам, прослуханим записаним розповідям [Мовленнєвий компонент, 2013: 95].

У програмі художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості» (2013 р.) у розділі «Захопливий світ літератури» окреслено такі освітні завдання: розвиток виразного літературного мовлення, вправлення в інтерпретації різних літературних образів, залучення до аналізу поведінки головних персонажів із позицій людської моралі; формування власних оцінно-етичних суджень [Радість творчості, 2013: 33].

У показниках життєвої компетентності зазначено таке: висловлює власні оцінно-етичні судження, інтерпретує різні літературні образи, передає своє ставлення до персонажів на основі аналізу їхніх вчинків з позиції норм моралі, аргументує свою думку [Радість творчості, 2013: 34].

У розділі «Малятам про театр, цирк, кіно» представлено такі показники життєвої компетентності: може висловити власну оцінку побаченого та почутого; здатна об'єктивно оцінити результат театралізованої діяльності [Радість творчості, 2013: 38].

У розділі «Образотворче мистецтво та архітектура» окреслено такі освітні завдання: формування вміння на елементарному рівні аналізувати твір мовою мистецтва, визначати за кольоровим забарвленням, формою, пропорціями, композиційним розташуванням його тематичну спрямованість і настрій; формування особистісної позиції при оцінюванні творів мистецтва і результатів своєї роботи [Радість творчості, 2013: 40].

З-поміж показників життєвої компетентності зазначено і таке: зацікавлено ставиться до творів мистецтва, може проаналізувати їх, дати їм естетичну оцінку, порівняти різні твори між собою [Радість творчості, 2013: 40]. У підрозділі «Дивовижні відкриття та радість творчості» з-поміж завдань передбачено: оцінювати результат: розвиток асоціативного мислення, логічних операцій (аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, серіація) та пізнавальних здібностей (допитливості, спостережливості, винахідливості) [Радість творчості, 2013: 45]. У показниках життєвої компетентності зазначено таке: любить брати участь у пошуково-дослідницькій діяльності, визначає мету, висуває припущення, ставить запитання, добирає способи виконання, оцінює результат, робить власні відкриття тощо [Радість творчості, 2013: 46].

Отже, аналіз парціальних програм «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (2013 р.), «Радість творчості» (2013р.) також засвідчив наявність обов'язкових для виконання вихователями завдань щодо формування дій оцінки (самооцінки) і контролю (самоконтролю).

Нами було проаналізовано 125 перспективно-календарних планів освітньо-виховної роботи вихователів груп старшого дошкільного віку Одеської, Херсонської, Рівненської областей. Аналіз планів з освітньо-виховної роботи й конспектів щоденних занять вихователів груп старшого дошкільного віку показав, що освітньо-виховний процес планується згідно перспективно-календарного планування, організація якого здійснюється згідно чинних програм розвитку дітей старшого дошкільного віку, затверджених міністерством освіти України і які відповідають освітнім лініям БКДО 2012 р. («Я у Світі» 2014 р., «Впевнений старт» 2012 р., «Світ дитинства» 2015 р., «Дитина» 2020 р.). Форма планування – текстова, складається за режимними моментами на кожний день. Результати вивчення свідчать, що, плануючи освітню діяльність дітей старшої групи, вихователі найчастіше передбачають формування дій оцінки і контролю у плануванні художньо-мовленнєвої, образотворчої та ігрової діяльності. Проілюструємо прикладами (витяги) планування програмного змісту занять вихователями старших груп.

ЗДО № 32 «Барвінок» Одеська область, м. Ізмаїл, вихователька Костева О. Інтегроване заняття з образотворчого мистецтва на тему «Зимовий пейзаж». Мета: формувати у дітей здатність самостійно оцінити результат своєї роботи, спроможність об'єктивно оцінити роботу однолітків, порівняти із власною.

ЗДО «Ясла-сад» № 250 м. Одеса, вихователька Трембач К. Заняття з розвитку художньо-мовленнєвої діяльності старших дошкільників з теми «Друзі пізнаються в біді». Мета: об'єктивно оцінювати свої та чужі вчинки.

ЗДО «Ясла-сад» № 272 м. Одеса, вихователька Гецою Ю. Конструкторсько-будівельна гра з теми: «Нова вулиця мікрорайону». Завдання: привчати об'єктивно оцінювати результати своєї роботи та роботи однолітків.

ЗДО № 4 «Казка» м. Южне, Одеська область вихователі Каражекова Т., Опришко І. Заняття з театралізованої діяльності. Мета: розвивати творчу ініціативу; формувати активну позицію (бажання брати на себе ролі). Отже, здебільшого залишається поза увагою порівняння та оцінка вчинків власних та

однолітків із вчинками персонажів театральної вистави; оцінка їхніх негативних якостей (хитрий, жадібний, нерозумний, довірливий); аналіз вчинків персонажів, порівняння їх із власними; формулювання елементарних висновків.

Відвідування занять проводилось у 15 закладах дошкільної освіти, в яких було переглянуто заняття з розвитку мовлення, образотворчої діяльності, музичної діяльності. Мета відвідування полягала у визначенні застосування вихователями оцінки і контролю, їх видів, спонукання дітей до дій оцінки і контролю.

Аналіз переглянутих занять з розвитку мовлення свідчить про те, що вихователі здебільшого використовують на заняттях позитивну узагальнену оцінку у формі схвалення, типу «добре», «молодці», «правильно». У випадках, коли йшлося про виконання роботи окремою дитиною, вихователька використовувала позитивну персональну оцінку у формі схвалення і підтвердження правильно виконаної роботи («Настя, молодець, правильно виконала»). Більшість вихователів у процесі виконання дітьми індивідуальних завдань не звертають увагу на дітей, у яких виникли труднощі із виконанням завдання, не намагаються допомогти та залучити інших дітей допомогти вирішити завдання. В результаті, виконані індивідуальні завдання не підлягали аналізу та оцінці дітьми. Усі виконані роботи вихователі здебільшого оцінюють як правильні, не враховуючи помилки, які припустили діти під час виконання. Підсумкової оцінки на заняттях не було взагалі. В кінці заняття вихователька сама підводить підсумок виконаної роботи дітьми, який супроводжується висловлюванням типу: «Діти, що ми сьогодні нового дізнались на занятті?».

На заняттях з образотворчої діяльності діти виконують роботу на тему, запропоновану вихователями (засвоєння нового програмового матеріалу, повторення пройденого). Вихователі обговорюють тему заняття та завдання, яке діти будуть виконувати, супроводжуючи обговорення розгляданням ілюстрацій, проведенням бесід та читанням літератури. Надалі вихователі здійснюють показ оригіналу роботи, надають дітям вказівки до виконання.

Виконуючи пальчикову гімнастику, діти приступають до виконання індивідуальної роботи. В процесі виконання роботи вихователі керують заняттям в цілому, а також приділяють увагу тим дітям, які потребують допомоги, і якщо дитина сама не може виконати завдання, вихователька допомагає індивідуально. В процесі виконання дітьми завдань, вихователі здебільшого використовують персональну позитивну оцінку: «Костя молодець». Більшість вихователів не виставляють роботи дітей на стенд для аналізу робіт дітьми та порівняння їх з оригіналом, спираючись на те, що діти важко переносять успіхи інших дітей. Замість того, вихователі пропонують дітям на місцях розглянути свої роботи та самостійно оцінити, чи виконала дитина завдання, чи ні. Вихователі, які проводять виставку робіт дітей для оцінки та порівняння робіт з оригіналом, пропонують дітям уважно подивитись на роботи і визначити, чи є помилки у виконанні, які роботи вдалі, кращі та невдалі. Засвідчено той факт, що всі діти вважають роботи вдало виконаними, жоден із дітей не оцінює свою роботу та інших дітей негативно. Під час перегляду занять з образотворчої діяльності було виявлено той факт, що більшість вихователів не дотримуються структури проведення заняття з образотворчої діяльності.

Аналіз занять із музичного виховання дає змогу дійти таких висновків. Планування занять із музичного виховання, яке зазначається на папері та проведення їх у реалії, не збігається, оскільки відведений час замалий для охоплення та виконання усіх завдань. На заняттях із музичного виховання музичні керівники не дотримуються структури занять і більше уваги приділяють таким видам музичної діяльності, як: співи та музично-ритмічні рухи, таночки. Бо саме ці види музичної діяльності є фундаментом будь-якого музичного свята чи розваги, а якщо враховувати те, що батьки чекають на музичне «шоу» в дошкільному закладі, то про надання повноцінного музичного виховання навіть не може йти мова. Музичні керівники оцінюють дії дітей, застосовуючи здебільшого позитивну узагальнену оцінку у формі схвалення, типу: «молодці діти», «добре вийшло». Підсумкова оцінка трапляється рідко у

вигляді висловлювання: «Молодці, діти, сьогодні добре попрацювали» або музичний керівник підсумовує заняття самостійно, звертаючись із запитанням: «Діти, чого нового ви навчилися сьогодні на занятті?». Отже, як бачимо, у практиці дошкільної освіти здебільшого не виконуються вимоги освітніх програм.

2.2. Стан сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності на констатувальному етапі

Започатковуючи констатувальний етап дослідження, було визначено критерії і показники формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

З'ясуємо насамперед сутність понять «критерії» і «показник». Автори термінологічних джерел (Г. Шишкофф, М. Розенталь, П. Юдін) подають поняття «критерій» як «ознаку; засіб перевірки істинності або хибності того чи того ствердження, гіпотези, теоретичної побудови; мірило» [Шишкофф, 2003; М. Розенталь, П. Юдін, 1964]. У психологічних словникових джерелах зазначається узагальнене визначення поняття «критерій», а саме: «мірило для визначення, оцінки предмета чи явища; ознака, яку беруть за основу класифікації» [Н. Побірченко, 2007; С. Головін, 1998]. Р. Немов тлумачить поняття «критерій» по-різному, натомість вважаємо за доцільне, виокремити саме таке визначення: «певною мірою стандарт, у відповідності якого будь-що робиться та оцінюється» [Р. Немов, 2007: 190]. Водночас учені Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров, В. Кремень зазначають, що «критерій» - це сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату освітньої діяльності, що відповідають поставленій меті; міра судження, оцінки критерію, явища [Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров, 2005; В. Кремень, 2008]. Так, В. Кремень розрізняє критерії, які визначають якість функціонування закладу освіти та якість педагогічної діяльності, а саме зовнішні критерії і ті, що

пов'язані з процесом і результатом освітньої діяльності дитини, тобто внутрішні критерії [Енциклопедія освіти,2008: 434].

В. Бусел тлумачить поняття «показник» як «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь; явище або подія, на підставі яких можна дійти висновків про перебіг якого-небудь процесу» [В. Бусел,2005: 1024]. У психолого-педагогічних термінологічних джерелах окрім поняття «показник», вирізняють «показники еквівалентні» «показники критеріальні», «показники стандартні», «показники ефективності праці вчителя» [Р. Немов,2007; Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров,2005]. Так, Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров виокремлюють показники процесуальні (розкривається зовнішній бік освітнього процесу і внутрішні його особливості) і результативні (розкривається результат досягнень педагога, а також, які зміни в психічному розвитку дітей виникають у процесі праці) [Г. Коджаспірова, О. Коджаспіров,2005: 257].

Отже, під критерієм будемо розуміти визначення рівня сформованості дій оцінки і контролю у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності відповідно до запропонованих вимог та поставленої мети. Під показниками розуміємо результат оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах діяльності, виражений у певних одиницях виміру.

Було визначено такі критерії: когнітивний, мотиваційний, рефлексійно-діяльнісний. Опишемо їх.

1) Когнітивний критерій із показниками:

- розуміння дітьми понять «оцінка» (оцінювання), «контроль» (контролювання);
- розуміння дітьми понять «самооцінка», «самоконтроль».

2) Мотиваційний критерій із показниками:

- наявність інтересу у дітей до оцінно-контрольної діяльності;
- наявність бажання оцінювати процес і результати своєї діяльності і діяльності інших дітей.

3) Рефлексійно-діяльнісний критерій із показниками:

- вміння оцінювати власну діяльність (самооцінка) і діяльність інших дітей (взаємооцінка);
- вміння контролювати власну діяльність (самоконтроль) і діяльність інших дітей (взаємоконтроль).

Зауважимо, що за кожним показником було визначено шкалу оцінювання від 0 до 3 балів.

Відповідно до розроблених критеріїв і показників було визначено й якісно схарактеризовано рівні сформованості дій оцінки і контролю у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності: високий, достатній, задовільний, низький. Опишемо їх:

Високий рівень. Діти цього рівня розуміють значення понять «оцінка», «контроль», «самооцінка», «самоконтроль»; вміють оцінювати і контролювати власну діяльність та діяльність однолітків. Виявляють бажання щодо оцінювання результатів власної діяльності, вміють виявляти та виправляти припущені помилки. Виявляють позитивне ставлення до оцінювання результатів своєї діяльності вихователькою та однолітками. Оптимістично оцінюють результати інших дітей; переконливо обґрунтовують свою думку.

Достатній рівень. Діти достатнього рівня мають поверхнєве розуміння значення понять «оцінка», «контроль», «самооцінка», «самоконтроль». До контролю та оцінювання результатів власної діяльності ставляться помірковано, розсудливо, водночас не завжди самокритичні до своєї роботи. Здебільшого виявляють адекватне ставлення до оцінки і контролю діяльності однолітків. В оцінюванні їхньої діяльності здебільшого покладаються на думку дорослих та однолітків, не завжди довіряють власній самооцінці. Діти цього рівня можуть самостійно оцінити результати діяльності однолітків, обґрунтовують свій вибір певної оцінки.

Задовільний рівень. Діти цього рівня не конкретно пояснюють значення понять «оцінка», «контроль», «самооцінка», «самоконтроль». Відчувають значні труднощі в оцінюванні і контролюванні власної діяльності та діяльності

однолітків, в оцінці досягнутих результатів припускаються помилок; не володіють навичками виявлення й виправлення припущених помилок. Здебільшого виявляють неадекватне ставлення до оцінювання результатів власної діяльності дорослими та однолітками. В оцінюванні результатів діяльності інших дітей не виявляють особливої зацікавленості.

Низький рівень. Діти цього рівня не розуміють значення понять «оцінка», «контроль», «самооцінка», «самоконтроль». Самооцінка особистісних якостей і самоконтроль неадекватні, в оцінці досягнутих результатів необ'єктивні; зазнають труднощів у виявленні й виправленні припущених помилок. Не вміють оцінювати і контролювати діяльність однолітків. Виявляють байдуже ставлення до оцінювання результатів власної діяльності вихователькою та однолітками. Від оцінки результатів діяльності інших дітей відмовляються.

До кожного показника за кожним критерієм було обрано (розроблено) діагностувальні методики. Опишемо їх.

Когнітивний критерій

Показник: розуміння дітьми понять «оцінка» (оцінювання), «контроль» (контролювання)

Завдання 1.

Мета: з'ясувати розуміння дитиною поняття «оцінка».

Матеріал: взірць малюнка виховательки; аркуш паперу для дитини, різнокольорові олівці; шкала оцінювання від 1-5 із зображенням смайликів.

Процедура виконання: Вихователька пропонує дитині відтворити на своєму аркуші паперу малюнок за взірцем. Після завершення дитиною роботи, вихователька пропонує уважно подивитись на малюнок та дати оцінку своїй роботі. Вихователька: «Розкажи про свій малюнок, чи добре він виконаний? Чому?». Надалі вихователька пропонує подивитись на шкалу із зображенням смайликів та оцінити рівень якості свого малюнку від 1 до 5, та пояснити свій вибір.

Завдання 2.

Мета: з'ясувати розуміння дітьми поняття «контроль».

Процедура виконання: Вихователька повідомляє дітям, що для того щоб виконати завдання треба поділитись на дві групи: перша група дітей – виконує завдання, друга – контролює процес виконання завдання дітьми першої групи. Вихователька проплескує у долоні ритмічний малюнок пісні «Веселі гуси» і пропонує дітям першої групи повторити його. Друга група дітей уважно слухає виконання завдання дітьми першої групи. По закінченні, вихователька запитує дітей другої групи: «Чи правильно діти відтворили ритмічний малюнок пісні?». Якщо відповідь дітей позитивна, вихователька пропонує дітям другої групи взяти на себе роль виконавців. Якщо діти відтворили ритмічний малюнок неправильно, вихователька пропонує дітям другої групи відтворити правильно ритмічний малюнок.

Показник: розуміння дітьми понять «самооцінка», «самоконтроль»

Адаптована методика «Який я?» (за Р. Немовим).

Мета: з'ясувати розуміння дитиною поняття «самооцінка».

Матеріал: протокол для кожної досліджуваної дитини.

Процедура виконання: Вихователька звертає увагу дитини на спеціальну табличку, в якій записані всі якості, притаманні хорошим людям. Вихователь називає ці якості, а дитина розказує, чи є ці якості в неї, чи завжди вона добре вчиняє. Оцінки, які дає собі дитина, вихователь фіксує у відповідних колонках протоколу. Оцінювання за цією методикою проводиться індивідуально.

Адаптована методика «Сходишки» (за В. Г. Щур).

Мета: з'ясувати розуміння дитиною поняття «самооцінка».

Матеріал: картка із зображенням драбинки із сімома сходинками; вирізані з паперу фігурки хлопчика й дівчинки.

Процедура виконання: Вихователька пропонує дитині поглянути на зображення з драбинкою. Вихователька: «Яка драбинка чарівна! Уяви, що на ній стоять усі діти. На найвищій сходинці – найкращі, на наступній – теж

хороші, проте не завжди. Ще нижче – діти і не хороші, і не погані, як більшість дітей. А на найнижчій сходинці – неслухняні, недисципліновані»

Надалі вихователька пропонує дитині паперову фігурку – хлопчика чи дівчинки – залежно від її статі. Вихователька: «Ось ця фігурка – це ти. На яку сходинку ти поставиш себе? Чому? Як ти думаєш, на яку сходинку поставлять тебе мама й тато? Чому? На яку сходинку тебе поставлять вихователі? Чому?».

Обстеження за цією методикою проводиться індивідуально. Отримані результати фіксуються у протоколі.

Адаптована методика «Малювання намиста» (за І. Аргінською).

Мета: виявити вміння дитини контролювати процес і результат в образотворчій діяльності; з'ясувати розуміння дитиною поняття «самоконтроль».

Матеріал: аркуші паперу (двоє дітей) із зображенням кривої лінії, що зображує нитку; шість кольорових олівців для кожної дитини

Процедура виконання: Вихователька пояснює дітям, що на аркуші паперу зображена нитка, на якій треба намалювати п'ять круглих намистин. Вихователька: «Усі намистинки повинні бути різного кольору. Середня, або третя, намистинка повинна бути синьою». Після виконання завдання вихователька зазначає: «Діти, увага, наголошую на тому, що середня, або третя намистинка повинна бути синьою, перевірте малюнки – чи все виконали правильно. Хто із вас помітив помилку, зробіть нижче правильний малюнок».

Оцінки «самоконтролю» здійснювалася за такими критеріями:

Виский рівень (актуальний контроль): а) завдання відразу виконано дитиною правильно; б) при повторному виконанні помилки дитина виправляє правильно і повністю.

Достатній рівень (потенційний контроль): при повторному виконанні дитина виправляє не всі припущені помилки.

Задовільний рівень (контроль на рівні мимовільної уваги): а) при повторному виконанні жодну із помилок дитина не виправила; б) при повторному виконанні дитина припускає одну або більше помилок.

Низький рівень (відсутність контролю): при наявності помилки дитина до завдання не повертається.

Методика «Повтори візерунок»

Мета: виявити вміння дитини встановлювати причинові зв'язки, здатність до самоконтролю і самооцінки.

Матеріал: Візерунок-зразок (за кількістю дітей), аркуші паперу (за кількістю дітей), кольорові олівці.

Процедура виконання: Вихователька: «Діти, у кожного із вас на столі лежить візерунок-взірець, на якому зображено низку геометричних фігур різного кольору. Будь ласка, відтворіть цей візерунок на своїх чистих аркушах у тій послідовності і тими кольорами, як показано на зразку». Після закінчення завдання дітьми вихователька звертається до дітей з проханням порівняти свою роботу, порівняти із взірцем і якщо є помилки, намалювати новий візерунок нижче свого першого варіанта.

Кількість балів за когнітивним критерієм підраховувалася за такими параметрами: 1-3 низький рівень; 4-6 задовільний рівень; 7-9 достатній рівень; 10-12 високий.

Мотиваційний критерій

Показник: наявність інтересу у дітей до оцінно-контрольної діяльності

Завдання 1.

Мета: виявити наявність інтересу до оцінювання результатів своєї діяльності.

Матеріал: роботи з образотворчого мистецтва на тему «Осінні барви».

Процедура виконання: вихователька пропонує дитині уважно поглянути на всі виконані нею роботи, та обрати одну з них, про яку б вона хотіла розповісти й оцінити свою роботу. Дитина обирає виконану нею роботу розповідає й оцінює свою роботу. Якщо відмовляється, то чому?

Завдання 2.

Мета: виявити наявність інтересу до контролювання своєї діяльності.

Матеріал: квіти.

Процедура виконання: дитина виконує вправу із квітами під музику С. Майкапара за показом музичного керівника. Після виконання, музичний керівник звертається до дитини із запитанням: «Твій таночок був схожий на мій? Чому? Чи усі рухи були виконані вірно? Які саме?». Якщо дитина знаходить невідповідність у власних рухах, музичний керівник пропонує виконати вправу повторно.

Показник: наявність бажання оцінювати процес і результати своєї діяльності і діяльності інших дітей

Завдання 1.

Мета: виявити наявність бажання оцінювати результати діяльності інших дітей.

Матеріал: оповідання В. Сухомлинського «Чому здивувався Петрик».

Процедура виконання: вихователька читає оповідання Василя Сухомлинського «Чому здивувався Петрик» (див. додаток). Потім пропонує дітям пояснити вчинок Петрика. Вихователька: «Хто хоче висловитись з приводу вчинка Петрика? Як ти вважаєш, чи правильно вчинив Петрик? «Як можна назвати його поведінку? Чому ти так вважаєш? А як би ти діяв у цій ситуації? Які поради ти можеш дати хлопчику для виправлення ситуації?».

Завдання 2.

Мета: виявити наявність бажання дитини оцінювати результати своєї діяльності.

Матеріал: роботи з образотворчого мистецтва на тему «Зимові візерунки».

Процедура виконання: вихователька звертає увагу дітей на роботи, які закріплені на дошці, запитує у дітей, хто з них має бажання висловитись щодо виконання робіт товаришів. Дитина, яка виявила бажання, виходить до дошки, аналізує й оцінює роботи своїх однолітків.

Кількість балів за мотиваційним критерієм обчислювалося за такими параметрами: 1-3 низький рівень; 4-6 задовільний рівень; 7-9 достатній рівень; 10-12 високий рівень.

Рефлексійно-діяльнісний критерій

Показник: вміння оцінювати власну діяльність (самооцінка) і діяльність інших дітей (взаємооцінка)

Адаптована методика «Автопортрет» (за В. Г. Щур)

Мета: виявити вміння дитини оцінювати власну діяльність (самооцінка)

Матеріал: аркуш паперу, поділений на три частини, простий олівець, гумка.

Процедура виконання: Вихователька пропонує дитині на кожній частині аркуша намалювати самого себе. У першій частині буде твій портрет: «Я, яким я є зараз». У другій: «Я, очима інших» («Як мене бачать інші»). В третій: «Я, яким я хочу стати». Вихователька акцентує на тому, що малювати потрібно швидко, не замислюючись над завданням.

Методика «Стань героєм казки»

Мета: виявити вміння дитини оцінювати власну діяльність (самооцінка)

Матеріал: картонні шапочки із зображенням казкових героїв.

Процедура виконання: Вихователька пропонує дітям обрати для себе образ казкового героя зі знайомої для них казки, яку їм запропонує вихователька («Ріпка», «Колобок», «Пан Коцький», «Котик та Півник» тощо) та відтворити образ героя. Після показу, вихователька звертається до дитини із запитанням: «Чому ти обрала саме цього героя? Чи хотіла би ти бути схожим на цього героя? Чи задоволений(на) ти результатом своєї діяльності? Чому?».

Завдання 1.

Мета: виявити вміння дітей оцінити діяльність однолітків (взаємооцінка).

Процедура виконання: Музичний керівник пропонує дітям обрати одного з них диригентом, який буде керувати співом. Після того, як діти обрали диригента, він стає перед дітьми, слухає їх спів та оцінює його (точне інтонування пісні без супроводу, дикція, дихання, характер звука).

Завдання 2.

Мета: виявити вміння дітей оцінювати діяльність однолітків (взаємооцінка).

Матеріал: ілюстрації до чотирьох пір року «Осінь», «Зима», «Весна», «Літо».

Процедура виконання: Вихователька привертає увагу до ілюстрацій, які закріплені на дошці: «Діти, погляньте на дошку, що ви бачите? Так, це зображення чотирьох пір року. Пропоную Василю, Марійці, Оксані та Роману підійти до дошки, обрати ту пору року, яку вони будуть описувати, а інші діти, уважно слухають розповіді своїх товаришів і після закінчення виступу наших оповідачів ви висловите, чи правильно вони описували ці ілюстрації».

Після закінчення виступу вихователька пропонує слухачам оцінити розповіді своїх товаришів, ставлячи їм запитання: «Чи сподобались вам описи дітей? Чим? Чия розповідь сподобалась найбільше? Чому? Хто з дітей, на вашу думку, не зовсім правильно передав зміст ілюстрації? Що ви можете додати до опису певної пори року?».

Показник: вміння контролювати власну діяльність (самоконтроль) і діяльність інших дітей (взаємоконтроль)

Завдання 1.

Мета: виявити вміння дитини контролювати власну діяльність (самоконтроль).

Матеріал: аркуш паперу із зображенням українського рушника, роздатковий матеріал (різнокольорові смужки, хвилясті лінії, геометричні фігури).

Процедура виконання: Вихователька звертає увагу дітей на аркуш паперу, на якому зображено український рушник. З одного боку рушник обрамлений візерунком, а з іншого – порожній (візерунок для кожної дитини різний). Вихователька пропонує дітям відтворити візерунок рушника у порожньому боці аркуша, використовуючи роздатковий матеріал, які знаходяться у кожного на столі. Після виконання роботи, вихователька

пропонує порівняти візерунок, та якщо є помилки у виконанні, виправити їх, пояснити свої помилки.

Завдання 2.

Мета: виявити вміння дитини контролювати власну діяльність (самоконтроль)

Матеріал: «Марш» А. Стоянова, «Біг» І. Прач, «Підскоки» Ф. Шуберт.

Процедура виконання: Музичний керівник пропонує дітям стати у коло і виконати вправи марш, легкий біг на півпальцях та підскоки уважно слухаючи зміну музики. Дитина відповідно до зміни репертуару музики, застосовує відповідні рухи. Після виконання вправи музичний керівник пропонує дітям проаналізувати виконання ними вправи та по черзі відповісти на запитання: «Чи робили ви помилки під час виконання вправи? Які саме?».

Завдання 1

Мета: виявити вміння дитини контролювати діяльність однолітків (взаємоконтроль).

Матеріал: ілюстрації за казками «Котик та Півник», «Івасик Телесик», «Пан Коцький», «Лисиця і Журавель».

Процедура виконання: Вихователька поділяє дітей парами. Одна дитина буде виконувати роль режисера, інша – сценариста. Вихователька пропонує дітям зайняти місця за столами, на яких підготовлені серії сюжетних картин до казок «Котик та Півник», «Івасик Телесик», «Пан Коцький», «Лисиця і Журавель». Після того, як діти зайняли свої місця, вихователька дає дітям завдання: «Діти, на столах ви бачите сюжетні картини за казками, зміст яких ви знаєте. Вони переплутані. Мета режисера розкласти картини послідовно, відтворюючи сюжет казки». Після закінчення виконання завдання вихователька пропонує дітям, які виступають у ролі сценариста перевірити, чи правильно складено сюжет казок. Якщо сценарист знаходить помилку, виправляє її, пояснює. Надалі вихователька пропонує дітям помінятися місцями, надаючи можливість кожній дитині побути у ролі режисера та сценариста.

Завдання 2.

Мета: виявити вміння дитини контролювати діяльність однолітків (взаємоконтроль).

Матеріал: зображення сонечка з різнокольоровими промінчиками (взірець), жовтий кружечок (зображення сонечка), різнокольорові смужки.

Процедура виконання: Вихователька поділяє дітей парами. Одна дитина виконує аплікацію, інша спостерігає за процесом виконання. Вихователька пропонує дітям подивитись на зразок сонечка і приклеїти різнокольорові промінчики так, як це вказано на зразку. Під час процесу виконання дитиною роботи, інша дитина не підказує, а спостерігає за правильною послідовністю приклеювання промінчиків, а потім пояснює хід виконання роботи.

Кількість балів, одержаних кожною дитиною за рефлексійним критерієм, підраховувалися за такими параметрами: 1-6 низький рівень; 7-11 задовільний рівень; 12-17 достатній рівень; 18-24 високий рівень.

Результати виконання дітьми завдань, щодо наявності у дітей оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності за когнітивним критерієм подано у таблиці 2.1. Розглянемо їх.

Таблиця 2.1.

Рівні сформованості оцінно-контрольних дій (далі ОКД) у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності за когнітивним критерієм (%)

Показники	Група	Рівні			
		Високий	Достатній	Задовільний	Низький
Розуміння дітьми понять «оцінка» (оцінювання), «контроль» (контролювання)	ЕГ	5,7	15,6	36,1	42,6
	КГ	10,0	20,0	35,8	34,2

продовження таблиці 2.1.

Розуміння дітьми	ЕГ	7,4	17,2	34,4	41,0
------------------	----	-----	------	------	------

понять «самооцінка, «самоконтроль»	КГ	8,3	16,7	37,5	37,5
---------------------------------------	----	-----	------	------	------

Примітка: експериментальна група – ЕГ, контрольна група – КГ

Як засвідчує таблиця 2.1., на високому рівні сформованості ОКД дітей передшкільного віку в різних видах діяльності виявилось тільки 6,6 % дітей ЕГ та 9,2 % - КГ. На достатньому рівні було 16,4 % дітей ЕГ та 18,3 % - КГ. Діти цього рівня припускались окремих помилок, здебільшого у виявах самооцінки й самоконтролю. Наприклад: Максим Н. (достатній рівень) у завданні із сходинками, не замислюючись поставив себе на другу сходинку зверху. На запитання «Чому? – відповідь хлопчика була *«Тому що я хороший, але іноді не слухняний»*. На яку сходинку тебе поставлять мама і тато? – *я думаю, що на цю (вказує на високу)*. Чому? – *тому, що вони мене люблять*.

Наталя В. (достатній рівень) було запропоновано відтворити візерунок-взірець із геометричних фігур у тій послідовності і тими кольорами, як вказано на малюнку. Дівчинка намалювала геометричний ряд припустивши дві помилки у розташуванні геометричних фігур. На прохання віднайти свої помилки та виправити їх, дівчинка швидко зорієнтувалася.

Найбільший показник сформованості ОКД у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності було виявлено на задовільному рівні: 35,2 % дітей ЕГ та 36,7% - КГ. Проілюструємо прикладами.

Діти задовільного рівня не змогли дати ґрунтовне пояснення щодо визначення понять «оцінка», «контроль», «самооцінка», «самоконтроль». Наприклад дитині пропонувалося відтворити малюнок за взірцем і дати йому характеристику. Костя П. (задовільний рівень) не зміг дати ґрунтовний опис свого малюнка та виявив значні труднощі у співвіднесенні свого малюнка із шкалою смайликів.

Віталік К. (задовільний рівень) у завданні із відтворенням ритмічного малюнка виявився неуважним, не зміг точно передати ритмічний малюнок оплесками, коли це було потрібно.

Іринка С. (задовільний рівень). виявляла певні труднощі у співвіднесенні із собою якостей притаманних хорошим людям, які називала вихователька. На запитання: « Ти гарна?», дівчинка відповіла: *не знаю*. «Ти розумна?» - *Не знаю*. «Ти допомагаєш мамі з домашніми справами? – *Люблю гратися. Уважаєш себе працювитою? – Не знаю*.

На низькому рівні сформованості ОКД у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності ще перебувало 41,8 % - дітей ЕГ та 35,8 % - КГ. Діти цього рівня, як засвідчили протоколи експерименту, здебільшого відмовлялись оцінювати роботи, результати своєї діяльності і діяльності інших. Нариклад: Галя Б. (низький рівень) пропонувалося подивитися на зображення сходів і поставити паперову фігурку (дівчинки) туди, де вона себе бачить та пояснити свій вибір. На запитання: «На яку сходинку ти поставиш себе?, дівчинка відповіла: *на цю* (показує на нижчу). На запитання «Чому? – відповідь дівчинки була «*Не знаю*». На яку сходинку тебе поставлять мама і тато? – *не знаю, напевно, ні на яку*. Чому? – *не знаю*.

Володя С. (низький рівень) пропонувалося на аркуші паперу із зображенням кривої лінії, намалювати п'ять круглих намистин, серед яких третя намистинка мала бути синьою. Хлопчик намалював п'ять круглих намистин, але синім кольором не була позначена жодна з них. На прохання вихователя знайти і виправити помилку, намалювати правильно нижче, хлопчик відповів: «*Я не можу*».

Сергійко Н. (низький рівень) було запропоновано відтворити візерунок-взірець із геометричних фігур у тій послідовності і тими кольорами, як вказано на малюнку. Хлопчик намалював геометричний ряд, абсолютно не дотримуючись послідовності, в якій було розташовано фігури та кольори, обрав ті, які йому були до вподоби.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на формування оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності за мотиваційним критерієм подано у таблиці 2.2. Розглянемо їх.

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності за мотиваційним критерієм (%)

Показники	Група	Рівні			
		Високий	Достатній	Задовільний	Низький
Наявність інтересу у дітей до оцінно-контрольної діяльності	ЕГ	10,6	15,6	36,9	36,9
	КГ	9,2	14,2	38,3	38,3
Наявність бажання оцінювати процес і результати своєї діяльності і діяльності інших дітей	ЕГ	7,4	12,3	40,2	40,1
	КГ	7,5	17,5	36,7	38,3

Як бачимо з таблиці, сформованість ОКД у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності за мотиваційним критерієм була такою: високий рівень виявився тільки у 9 % дітей ЕГ та 8,3 % - КГ. Достатній рівень було виявлено у 13,9 % дітей ЕГ та 15,8 % - КГ. Діти цього рівня здебільшого виявляли бажання оцінювати результати і процес своєї діяльності й інших, але подекуди покладались на думку педагога (виховательки). Проілюструємо прикладами.

Данило Б. (достатній рівень) пропонувався обрати одну із виконаних дитиною робіт, яку б вона хотіла оцінити і дати їй оцінку. *Я намалював осінній парк. В ньому багато дерев і кущів. Листя на деревах і кущах жовтого і зеленого кольору, тому що це рання осінь. Я гадаю, що малюнок вийшов гарний.*

Ілля С. (достатній рівень) було запропоновано вийти до дошки, на якій закріплені роботи дітей і висловитись щодо виконання робіт інших дітей. Хлопчик вагався вийти до дошки чи ні, але все ж таки підняв руку і запитав: «Можна, я спробую?». «Мені подобаються роботи Насті, Владіка, Юлі». Чому? – *Тому, що малюнки намальовані яскравими фарбами і ще, виконані*

акуратно. Більш за все мені подобаються квіти зображені Настею, тому що вони схожі на ті, які ростуть біля нашого дому».

Найбільший показник сформованості ОКД у дітей перед шкільного віку в різних видах діяльності було виявлено на задовільному рівні: 38,5 % дітей ЕГ та 37,6 % - КГ. Проілюструємо прикладами.

Максим А. (задовільний рівень) пропонувалось обрати одну із виконаних дитиною робіт, яку б вона хотіла оцінити і дати їй оцінку. *Я намалював осінь. На деревах жовті листочки, йде дощ. Сонечка не має. Усе.*

Владік Б. (задовільний рівень) *Я зробив аплікацію. Це дерево восени. На ньому жовті листочки і коричневий стовбур. Іде дощик.*

Степан М. (задовільний рівень) пропонувалось після читання оповідання відповісти на запитання. Хлопчик не виявляв бажання висловлюватись. На запитання: «Як вважаєш, чи правильно вчинив Петрик?, хлопчик відповів: - *Можливо, так. Як можна назвати його поведінку? – Петрик говорить неправду. Які поради ти можеш дати хлопчику для виправлення ситуації? – Я не знаю.*

На низькому рівні сформованості ОКД у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності ще перебувало 38,6 % - дітей ЕГ та 38,3% - КГ. Діти цього рівня, як свідчать протоколи експерименту, здебільшого відмовлялись оцінювати роботи та результати діяльності інших дітей. Наприклад: Катруся С. (низький рівень) *Я не знаю, який малюнок обрати.*

Вітя Т. (низький рівень) пропонувалось виконати вправу із квітами за показом музичного керівника. Хлопчик виявив певні труднощі у виконанні самої вправи. На запитання: *Твій таночок був схожий на мій? Які саме?».*?», відповідь: - *Ні. Чому?* – хлопчик відмовився відповідати. На запитання: *Чи усі рухи були виконані вірно?*, хлопчик відповів: – *Ні. Які саме?* – *Не знаю.* На пропозицію музичного керівника виконати вправу повторно хлопчик відмовився.

Даша Н. (низький рівень) було запропоновано вийти до дошки, на якій закріплені роботи дітей і висловитись щодо виконання робіт інших дітей. Дівчинка відмовилась виходити і висловлюватись стосовно робіт інших дітей.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на формування оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності за рефлексійно-діяльнісним критерієм показано у таблиці 2.3. Розглянемо їх.

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності за рефлексійно-діяльнісним критерієм (%)

Показники	Група	Рівні			
		Високий	Достатній	Задовільний	Низький
Вміння оцінювати власну діяльність (самооцінка) і діяльність інших дітей (взаємооцінка)	ЕГ	8,2	15,6	37,7	38,5
	КГ	9,2	12,5	42,5	35,8
Вміння контролювати власну діяльність (самоконтроль) і діяльність інших дітей (взаємоконтроль)	ЕГ	4,9	17,2	41,0	36,9
	КГ	5,8	14,2	39,2	40,8

Як засвідчує таблиця 2.3., на високому рівні сформованості ОКД у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності виявилось тільки 6,6% дітей ЕГ та 7,5% - КГ. На достатньому рівні було 16,4 % - дітей ЕГ та 13,3 % - КГ. Діти цього рівня виявляли деякі труднощі у виявленні вміння взаємооцінки і взаємоконтролю. Наприклад: Коля С. (достатній рівень) було запропоновано оцінити розповіді своїх товаришів. На запитання: «Чи сподобались тобі описи дітей?, хлопчик відповів – *Думаю, сподобались.* Хто з дітей на твою думку не до кінця передав зміст ілюстрації? – *я думаю, що Марійка, а може і Сергійко, я невпевнений.*

Олег Р. (достатній рівень) було запропоновано працювати в парах, де один виконує завдання, інший контролює процес не втручаючись в нього. Хлопчик іноді відволікався, але по завершенні виконання завдання іншою дитиною, зміг пояснити хід виконання роботи.

Найбільший показник сформованості ОКД у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності було виявлено на задовільному рівні: 39,3% дітей ЕГ та 40,9 % - КГ. Діти під час виконання завдань зазнавали певних труднощів в оцінюванні своєї діяльності та діяльності інших, у відповідях на запитання виховательки обмежувались одним словом; у контролюванні власної діяльності та діяльності інших, діти не уважні, відволікаються, займаються своїми справами. Проілюструємо прикладами відповіді цих дітей.

Михайлик С. (задовільний рівень) пропонувалося відтворити свій портрет на трьох частинах аркуша: «Я, яким я є зараз», «Я очима інших», «Я, яким я хочу стати». Хлопчик намалював себе лише у теперішньому часі. На запитання: «Чому ти не намалював себе в другій і третій частині аркуша?», відповів: *«Я не знаю, як мене бачать інші та не знаю ким, я хочу стати»*.

Оленка К. (задовільний рівень) пропонувалося обрати казкового героя із запропонованих вихователькою та відтворити його образ. Дівчинка обрала із казки «Ріпка» образ собачки. На запитання: «Чому ти обрала саме цього героя?», дівчинка відповіла – *Тому, що я люблю собачок*. Ти хотіла би бути схожою на цього героя? – *Не знаю, напевно*. Чи задоволена ти результатом своєї діяльності, тим образом, який відтворила? – *так*. Чому? – *не знаю*.

Віка Т. (задовільний рівень) пропонувалося відтворити візерунок українського рушника, викладаючи нарізані смужки та геометричні фігури на порожній частині рушника. Дівчинка зазнала певних труднощів у виправленні помилок, які припустила під час виконання роботи.

Аліна Б. (задовільний рівень) пропонувалося уважно слухати музику та змінювати рухи під час зміни мелодії. Для дівчинки виявилось складно зорієнтуватись та одразу ж змінити рухи відповідно тій музиці, яка лунала.

На низькому рівні сформованості ОКД у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності ще перебувало 37,7 % - дітей ЕГ та 38,3 % - КГ. Діти цього рівня, як засвідчили протоколи експерименту, здебільшого виявляють байдужість до оцінювання і контролювання діяльності інших дітей. Наприклад: Володя С. (низький рівень) пропонувалося обрати одного з дітей диригентом, який буде керувати співом. Хлопчик не зміг дати оцінку співу своїх однолітків. На прохання музичного керівника обґрунтувати свою думку, хлопчик відповів: *«Я не знаю, як це робити»*.

Роман П. (низький рівень) було запропоновано оцінити розповіді своїх товаришів. На запитання: *«Чи сподобались тобі описи дітей?, відповідь була – Не знаю. Хто з дітей, на твою думку, не передав зміст ілюстрації? – можливо Марійка, не знаю.*

Оксана Р. (низький рівень) було запропоновано виступити у ролі сценариста та режисера. Дівчинка не змогла виконати запропоновані ролі, виникли певні труднощі із складанням казки за сюжетними картинками та виправленням помилки у сюжеті, складеному іншою дитиною.

Павло К. (низький рівень) було запропоновано працювати в парах, де один виконує завдання, інший контролює процес, не втручаючись у нього. Хлопчик відволікався, був неуважним не зміг спостерігати за діяльністю товариша.

Загальні рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності на констатувальному етапі подано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

**Загальні рівні формування оцінно-контрольних дій у дітей
передшкільного віку в різних видах діяльності на констатувальному етапі
(%)**

Групи	Рівні			
	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
експериментальна	7,4	15,6	37,7	39,3
контрольна	8,3	15,8	38,3	37,6

Як свідчить таблиця і рисунок, високий рівень продемонстрували 7,4 % дітей експериментальної та 8,3% - контрольної груп. Достатній рівень формування оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності був характерним для 15,6% дітей експериментальної і 15,8 % - контрольної груп. Переважна більшість дітей засвідчили задовільний рівень (37,7 % - експериментальної і 38,3 % - контрольної груп) та низький (39,3 % - експериментальної та 37,6 % - контрольної груп).

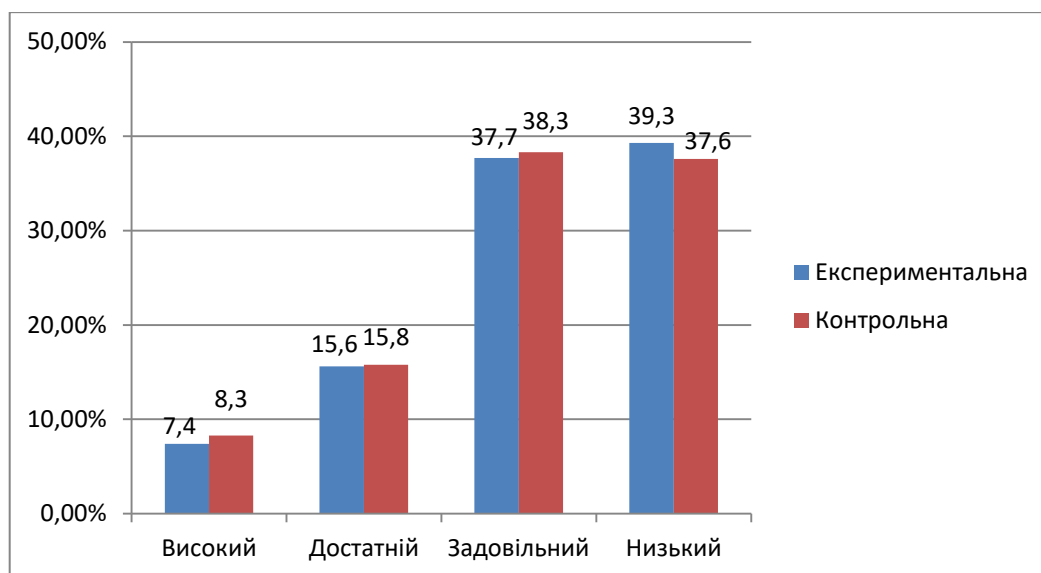


Рис. 2.1. Діаграма рівнів сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності

За критерієм однорідності χ^2 (хи-квадрат) визначили збіг початкового стану в групах ЕГ та КГ дітей стосовно рівня сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності. Маємо

порядкову шкалу ($L = 4$) з різними рівнями – «високий рівень», «достатній рівень», «задовільний рівень», «низький рівень». Характеристикою групи є відсоток дітей, які до неї входять та опинились на тому чи іншому рівні. Для дітей групи ЕГ вектор рівнів є $n=(n_1, n_2, n_3, n_4)$, де n_k – відсоток дітей, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3, 4$. Для дітей групи КГ вектор рівнів є $m=(m_1, m_2, m_3, m_4)$, де m_k – відсоток дітей, які опинилися на k -му рівні, $k = 1, 2, 3, 4$.

Для даних вимірювань у порядковій шкалі, доцільно використовувати критерій однорідності χ^2 , емпіричне значення якого обчислюється за формулою:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}.$$

Критичне значення χ^2 для рівня значущості 0,05 при різних градаціях шкали L (в нашому випадку $L=4$) визначається за статистичною таблицею критичних значень статистичних критеріїв для різних рівнів значущості та різних градацій шкали відношень.

Було обчислено емпіричне значення критерію χ^2 за наведеною формулою для дітей групи ЕГ та КГ на констатувальному етапі експерименту ($\chi_{\text{емп } k}^2 =$), де $N = 100$, $M = 100$, $L = 4$, $n = (7,4; 15,6; 37,7; 39,3)$, $m = (8,3; 15,8; 38,3; 37,6)$. Проміжні розрахунки наведено в додатку П (таблиця П.1).

Отже, за результатами констатувального етапу експерименту, переважна більшість дітей перебували на задовільному та низькому рівнях сформованості оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності. Здебільшого труднощі виникали в дітей із висловлюваннями щодо власної характеристики, своєї діяльності та інших дітей, та власного контролю і контролювання діяльності інших. Крім того, діти не виявляли позитивного ставлення (бажання) до оцінювання власної діяльності вихователькою та діяльності інших дітей.

Отже, дані констатувального етапу експерименту засвідчили недостатню роботу вихователів із формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності. Така ситуація спонукала нас до розроблення експериментальної методики формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

2.3. Педагогічні умови формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності

Визначення й наукове обґрунтування педагогічних умов формування оцінно-контрольних дій дітей передшкільного віку в різних видах діяльності передовсім зобов'язує з'ясувати сутність понять «умова» та «педагогічна умова». У наукових джерелах по-різному трактується поняття «умова». Так, тлумачний словник подає кілька визначень поняття «умова», вважаємо доцільним виокремити таке: «необхідна обставина, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [Новий тлумачний словник, 2007:868]. Із філософського погляду, поняття «умова» тлумачиться як «те, від чого залежить дещо інше (зумовлене), що робить можливим наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, яка є логічною умовою наслідку дії» [Шишкофф, 2003:453]. У педагогічних джерелах поняття «умова» характеризується як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток особистості, її поведінку; виховання і навчання, формування особистості [Полонський, 2004].

Окрім поняття «умова», вчені і дослідники розглядають також і поняття «педагогічна умова». За М. Ярмаченком, педагогічна умова – це категорія, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [Ярмаченко, 2001:195]. Як стверджує З. Бакум, педагогічні умови – це заходи, що враховуються під час організації

освітнього процесу закладу і дозволяють забезпечити більш високий рівень сформованості професійної компетентності [Бакум, 2014:45]. О. Братанич позиціонує поняття «педагогічні мови» як сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [Новий тлумачний словник, 2007:868]. Такі науковці, як В. Баранова [Баранова, 2014] і С. Тесленко [Тесленко, 2021] розглядають педагогічні умови як сукупність чинників, що забезпечують їх організацію, регулювання, взаємодію у педагогічному процесі та спрямовані на ефективний розвиток дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності.

Отже, проаналізувавши сутність наведених дефініцій, подаємо власне розуміння педагогічних умов формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності як: сукупність засобів, методів і прийомів формування дій оцінки і контролю в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, що сприяють успішній сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

У дослідженні визначено такі педагогічні умови формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності:

- 4) інтеграція різних видів діяльності у процесі формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності;
- 5) стимулювання критичного ставлення дітей до процесу і результату різних видів діяльності;
- 6) наявність позитивних мотиваційно-емоційних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку. Опишемо їх.

Перша педагогічна умова - **інтеграція різних видів діяльності у процесі формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.**

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчив, що проблема інтеграції перебуває в постійному науковому пошуку багатьох учених (І. Бех, А. Богущ,

М. Васильєв, Т. Власенко, В. Доманський, Н. Гавриш, В. Єльченко, А. Єрьомкін, В. Загв'язинський, М. Іванчук, Л. Козак, К. Крутій, К. Радченко, С. Сисоєва, А. Шевчук та ін.). Розкриємо сутність понять «інтеграція», «інтегративний підхід», «міждисциплінарний підхід» за термінологічними джерелами та в роботах учених.

За тлумачним словником, поняття «інтеграція» розглядається як: «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин»; «об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи»; « процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі» [Великий тлумачний словник, 2005; 508]. У філософії «інтеграція» трактується як «процес або дія, результатом якого є цілісність; поєднання, з'єднання відновлення єдності» [Філософський словник, 2003: 179]. Термінологічний словник трактує поняття «інтеграція» як процес розвитку, який пов'язаний з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин та елементів [Термінологічний словник, 2014: 56]. Як стверджує Л. Козак, інтеграція є продуманим побудованим процесом навчання і виховання, що слугує задля переосмислення загальної структури організації навчання, підготовки дітей до процесу сприйняття, розуміння й осмислення інформації, формування понять і уявлень про взаємодію всіх процесів у світі як єдиного цілого [Козак, 2018: 165]. К. Крутій розглядає інтеграцію як «природний динамічний процес, що передбачає взаємопроникнення і взаємозв'язок елементів, розділів та освітніх напрямів на основі системного й усебічного розкриття процесів і явищ, спрямований на забезпечення цілісності знань та вмінь дітей дошкільного віку» [Крутій, 2018: 3]. За Н. Гавриш, інтеграція виступає єдиним процесом взаємодії елементів, у якому водночас забезпечується системність кінцевого результату та зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції [Гавриш, 2011: 18]. Учені (К. Крутій, Н. Гавриш) зазначають, що серед однокореневих понять терміна «інтеграція» (інтегративний – інтеграційний, інтегрований – інтегрувальний), які мають різні значення і різну лексичну сполучуваність, доцільно вживати термін

«інтегрований», адже саме він стосується освіти, підходу, занять, що ґрунтуються на інтеграції.

Отже, розглянемо сутність одного із важливих методологічних підходів в освіті – інтегрований (інтегративний) підхід в організації будь-якої освітньої діяльності. В енциклопедії освіти подається визначення поняття «інтегративний підхід в освіті», як такий, що веде до інтеграції змісту освіти, об'єднує елементи у цілісність знань [Енциклопедія освіти, 2008: 356].

Відмінність інтегративного підходу від інтегрованого та інтегрального, Н. Гавриш убачає в охопленні ним як зовнішньої, так і внутрішньої, як змістової, так і процесуальної інтеграції. Вчена переконана, що всі елементи інтегративної системи взаємопов'язані та утворюють певну структуру, особливістю якої є визначення начального матеріалу зсередини, а не зовні [Гавриш, 2011: 18].

Зазначимо, що в науковій літературі функціонує й інша термінологія, яка відображає сутність інтеграційних процесів, як-от: міжпредметний та міждисциплінарний підходи, які здебільшого стосуються загальної середньої, початкової і вищої освіти. Розглядаючи сутність методологічних підходів, Н. Терентьева зазначає, що міждисциплінарний підхід є підґрунтям для створення нового знаннєвого, інноваційного, креативного інформаційного продукту через усвідомлення взаємозв'язків та взаємозалежностей між галузями знань [Терентьева, 2017: 30]. Як зазначає С. Сисоєва, міждисциплінарний підхід «...не обмежує знання, а створює умови для реалізації зв'язків між різними науками, здатними забезпечити у вивченні об'єкта дослідження необхідні та достатні знання, зосереджуючись при цьому на власному предметі у цілісному явищі». Вчена стверджує, що наявні у предметній системі навчання суперечності між розрізненим засвоєнням знань і необхідністю їх синтезу, цілісного та комплексного застосування на практиці, у діяльності та житті людини вирішує саме міждисциплінарний підхід [Сисоєва, 2014:5].

А. Колот, у свою чергу, стверджує, що міждисциплінарний підхід «створює передумови для більш рельєфного, ширшого погляду на конкретний предмет (об'єкт) дослідження, використовує наукове значення як засіб вирішення поставлених завдань із вищою результативністю» [Колот, 2014: 20]. Учені (І. Шкура, Ю. Шулик) підкреслюють суттєве значення міждисциплінарного підходу у вирішенні складних завдань, оскільки саме цей підхід дозволяє вийти за межі традиційного поля предметних завдань [Шкура, Шулик, 2020: 116].

Нам імponує бачення К. Радченко щодо основних дидактичних принципів навчання, які реалізуються за міждисциплінарним підходом, адже більшість із них також можна віднести до освітньо-виховного процесу в закладі дошкільної освіти: принцип міжпредметної координації (викладання різних дисциплін, узгодження їх тем та освітніх програм); принцип науковості; принцип професійної спрямованості (моделювання ситуацій); принцип наочності; принцип доступності (урахування раніше набутих знань, навичок, умінь); принцип свідомості (самостійність вибору теми); принцип активності (можливість проявити себе як унікальну активну особистість із власним ставленням до вирішення ситуацій); принцип виховного впливу (стимулювання до творчого пошуку, інноваційних досліджень, висловлювання власних суджень, особистісного розвитку, активності, самостійності, ініціативності, тактовності, взаємодопомоги); принцип урахування індивідуальних особливостей [Радченко, 2018: 154]. Як зазначає автор, окрім реалізації дидактичних принципів навчання, міждисциплінарний підхід передбачає інтегрованість знань, здатність відтворювати, узагальнювати та застосовувати отримані знання й уміння для вирішення певних завдань (теоретичних, практичних) та усвідомлення і практичну орієнтованість знань, здатність накопичувати і виокремлювати знання, необхідні для застосування у вирішенні певних ситуацій [Радченко, 2018: 155].

Та все ж зазначимо, що в усіх педагогічних термінологічних джерелах надається перевага інтегративному підходу в освіті. Так, С. Гончаренко трактує

інтегративний підхід у навчанні як такий, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегративного підходу можуть бути цілісність знань різних рівнів: цілісність знань про дійсність, природу, з тієї чи тієї освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми (міжпредметний підхід) [Гончаренко, 2011: 198]. За С. Гончаренком, інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять; застосування методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, які спрямовують освітній процес на об'єднання знань [Гончаренко, 2011: 198].

У дослідженні йдеться про освітній процес у закладах дошкільної освіти, який суттєво вирізняється від шкільного. Нам імponує у цьому відношенні думка Д. Ельконіна, яка по суті, стосується інтегрованого підходу до освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Відомий психолог зазначає, що «сьогодні необхідно не просто вдосконалювати зміст, форми, методи й засоби навчання, а потрібна докорінна зміна самої освітньої технології, а не техніки, розуміючи під першою – внутрішню організацію програмного навчального матеріалу, який підлягає засвоєнню, принципів та способів побудови процесу опанування цього матеріалу» [Ельконін, 1995: 210].

Аналізуючи теоретичні й методичні доробки вчених і практиків дошкільної освіти, дійшли висновку, що інтегрований підхід у дошкільній освіті реалізовано здебільшого в інтегрованих заняттях як основній формі організації дошкільної освіти. Тобто йдеться про впровадження інтегрованого підходу в освітній процес закладу дошкільної освіти.

За термінологічним словником, інтеграція навчання – це перехід від диференційованого образу дійсності до синтетичного на підставі функційно-системного і діяльнісного підходів, формування міжпредметних зв'язків, широкого впровадження в навчання проблемних і пошукових методів і прийомів навчання [Дошкольное образование. Словарь-терминов, 2005: 118].

Вітчизняними вченими (А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, В. Кудрявцев, Н. Лисенко, Т. Піроженко, Т. Поніманська, А. Шевчук, С. Якименко та ін.) було здійснено впровадження інтеграції в освітню діяльність закладів дошкільної освіти.

А. Богуш характеризує інтеграцію як педагогічний принцип у закладі дошкільної освіти, який відбувається на різних рівнях освітнього процесу як-от: змістовому (комплексні інтегровані програми), організаційному (взаємодія різних видів діяльності: ігрової, освітньо-ігрової, мовленнєво-ігрової, театральної-ігрової, художньо-мовленнєвої, пізнавальної тощо) та в різних формах навчання (інтегровані заняття, інтегровані розваги, інтегровані тематичні дні, тижні тощо) [Богуш, 2019: 35].

Інтегрований підхід в освітньо-виховному процесі сучасного закладу дошкільної освіти, за А. Богуш, це «доцільне об'єднання різних сегментів освітнього процесу (змісту, форм, методів і прийомів, видів діяльності дітей тощо), спрямованих на формування у свідомості дітей цілісної картини світу, набуття нею життєво важливих компетентностей» [Богуш, 2019: 35]. Заслуговує на увагу розроблений вченою у співавторстві з В. Ільченко навчальний посібник «Довкілля» [Богуш, Ільченко, 2003](за науковою концепцією В. Ільченко) для дітей старшого дошкільного віку, побудований за тематичним принципом та принципом інтеграції. Відповідно до авторської концепції, базові потреби дитини, її прагнення до активної пізнавальної діяльності є підґрунтям для пізнання дитиною довкілля (природного, соціального побутового).

За Н. Гавриш, інтегрований підхід у навчанні сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду дітей, інтенсивному розвитку когнітивних процесів; формуванню допитливості, активного ставлення до подій і явищ дійсності; сприяє становленню особистості в суспільних стосунках і в цілому забезпечує дошкільну зрілість [Гавриш, 2007: 17].

Позитивними чинниками, що сприяють реалізації інтеграційних процесів дошкільної освіти, Н. Гавриш визначає такі, як: наявність колосальних

природних можливостей у розвитку інтелекту дитини; певний стихійний досвід проведення інтегрованих занять вихователями, зацікавлених в опануванні відповідної методики. Все це, як зазначає вчена, відповідає вимогам інтегрованого підходу в організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, специфікою якого є створення сприятливих умов для вияву творчості вихователів і дітей [Гавриш, 2011: 19]. Зауважимо, що окрім елементів інтегрованого підходу, які загалом застосовуються в освітньо-виховному процесі закладу дошкільної освіти у вигляді інтегрованих занять, Н. Гавриш пропонує застосовувати інші форми інтеграції, як-от: інтегрований курс, інтегровані заняття, інтегративні дні тощо.

Інтегроване заняття Н. Гавриш розуміє як форму освітньо-виховної роботи, яка об'єднує блоки знань з різних галузей навколо однієї теми для інформаційного та емоційного збагачення, сприймання, мислення, почуттів дітей, що дає змогу пізнавати певне явище з різних сторін, досягати цілісності знань. Результатом таких занять є формування системного мислення, збудження уяви, позитивно-емоційного ставлення до процесу пізнання [Гавриш, 2007: 17]. Зазначимо, що важко погодитись із таким визначенням авторкою інтегрованого заняття, яке до того рекомендовано проводити в межах одного часу.

Вважаємо за потрібне висвітлити позицію А. Богуш щодо змісту інтегрованого заняття. Інтегроване заняття вчена характеризує як таке, що найбільш повно й глибоко розкриває тему, успішно розв'язує мовленнєві та розумові завдання вихователькою, яка використовує матеріал з різних розділів освітніх програм. Такі заняття поєднують кілька напрямів діяльності дітей, які підпорядковані певній меті та взаємопов'язані між собою [Богуш, 2013: 46]. Інтегроване заняття може бути тематичним (поєднання усіх видів діяльності з усіх розділів програми, які логічно формують у свідомості дітей узагальнений образ теми, що розглядається) і предметним (з певного розділу програми), на якому задіяні методи, прийоми, вправи, ігри, зміст яких відображає матеріал з інших розділів, водночас закріплюючи основні ключові поняття предметного

заняття [Богущ, 2019: 36]. Не можна не погодитись з думкою А. Богущ, що інтегрований підхід реалізує провідний принцип неперервної освіти - наступність дошкільної і початкової ланок освіти відповідно до Концепції нової Української школи [Богущ, 2019: 36].

За К. Крутій, інтегроване заняття, це заняття у процесі проведення якого відбувається інтеграція різних видів однієї і тієї самої діяльності (наприклад: ліплення предметне, сюжетне тощо, або ж технік її виконання (техніка малювання пальцями, ляпок, розбрикування фарб тощо), в результаті чого відбувається засвоєння нових прийомів діяльності [Крутій, 2010: 96].

К. Крутій вважає інтегрований підхід стрижневим, який означає реалізацію принципу інтеграції в будь-якому компоненті освітнього процесу, забезпечує його цілісність і системність. Інтегрований підхід до дошкільної освіти вчена вбачає у реалізації мети і завдань виховання і розвитку особистості, підґрунтям яких є формування цілісних уявлень про довкілля; взаємозв'язку міжвидової та внутрішньовидової інтеграції; взаємодії методів та прийомів виховання і навчання (методична інтеграція); синтезів видів дитячої інтеграції; упровадженні інтегрованих форм організації навчання [Крутій, 2018: 3]. На думку вченої, модернізація дошкільної освіти та психофізіологічні особливості сучасних дітей дошкільного віку вимагають змін в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, а саме переходу до інтегрованого освітнього процесу, який дослідниця визначає як «цілеспрямований і систематичний процес об'єднання освітніх напрямів під час спеціально організованої взаємодії педагогів і вихованців, спрямований на реалізацію освітніх завдань на основі інтеграції змісту освіти та видів дитячої діяльності [Крутій, 2018: 5].

Учені (А. Богущ, Н. Гавриш, К. Крутій) зазначають, що саме застосування інтегрованого підходу в освітньо-виховному процесі закладу дошкільної освіти сприяє ефективному розвитку та реалізації пізнавальних можливостей, формування пізнавального інтересу, пізнавальної самостійності та ініціативності дітей. Інтегроване використання різних видів діяльності в процесі розвитку дитини дошкільного віку, в межах поняття «художньо-

мовленнєва діяльність», А. Богуш вважає стрижневим. Вчена зазначає, що взаємозв'язок і взаємозбагачення кожного із видів художньо-мовленнєвої діяльності (образотворчо-мовленнєва, театральнo-мовленнєва, музично-мовленнєва, літературно-мовленнєва) відбувається завдяки мовленнєвій творчості, яка виступає в кожному з цих видів у різноманітних формах [Богуш, 2006: 50]. Кожен вид художньо-мовленнєвої діяльності характерний наявністю художнього образу, який «...втілює, творить та об'єднує зміст твору; характеризується повнотою і цілісністю» [Філософський енциклопедичний словник, 2002:702].

А. Шевчук трактує інтегроване музичне заняття як таке, « в якому інтегрується музичний і життєво значущий для дітей зміст, музичне й інші виконавські мистецтва, завдяки чого музика сприймається як важливий і універсальний складник життя» [Шевчук, 2020: 28]. Вчена зазначає, що інтегроване заняття містить мистецькій і життєві аспекти, які влучно поєднуються і реалізуються та завдання на ознайомлення, розучування, закріплення, повторення матеріалу, творче застосування навичок у змінених умовах. Під час проведення інтегрованих занять, як зазначає А. Шевчук, зростає загально розвивальний аспект заняття (дитина переживає добро, відчуває радість, переймається красою творів мистецтва, відтворює доброзичливі взаємини) [Шевчук, 2020: 28].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень науковців дає змогу дійти висновку, що інтеграція є доволі складним багатогранним процесом у закладах дошкільної освіти, який сприяє цілісному розвитку дитини, формуванню базових особистісних якостей та ціннісного ставлення дитини до довколишнього. Саме інтеграційні процеси відтворюють міжпредметний підхід до повноцінного розвитку особистості дитини передшкільного віку, розкривають проблему пізнання, без якої не можливе засвоєння великого обсягу інформації та сприяють цілісному набуттю знань дитиною.

Дотримуючись інтегрованого підходу та керуючись принципом інтеграції для формування у дітей передшкільного віку оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності було інтегровано саме різні види діяльності, як-от: художньо-мовленнєву, театральну-ігрову, образотворчу, музичну діяльність (Див. рис.) При цьому в експериментальній роботі намагались проводити інтегровані заняття, у змісті яких доречно поєднувалися два три види діяльності. Залучення дітей дошкільного віку до різних видів діяльності (образотворчої, художньо-мовленнєвої, музичної, театральну-ігрової) свідчить про необхідність здійснення міждисциплінарного підходу в закладі дошкільної освіти. Представимо схематично взаємозв'язок різних видів діяльності задіяних в експерименті (Рис. 2.3).

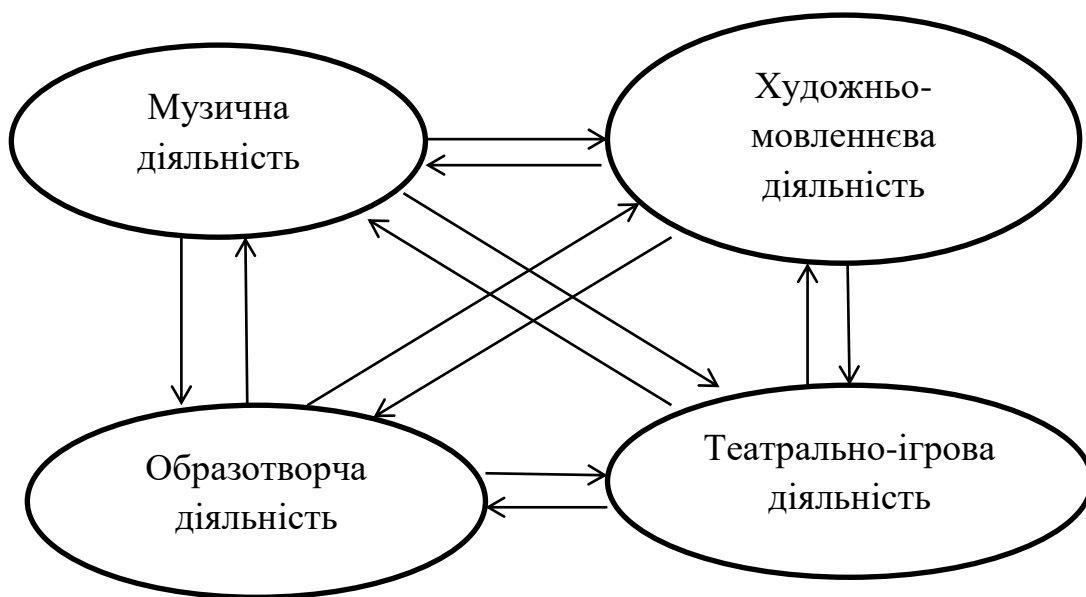


Рис. 2.3 Різні види діяльності, задіяні в експерименті

З огляду на схематичне зображення, можемо дійти висновку, що взаємозв'язок представлених видів діяльності (музичної, образотворчої, художньо-мовленнєвої, театральну-ігрової) та інтегрування їх в освітньо-виховний процес закладу дошкільної освіти забезпечать цілісне сприймання дитиною передшкільного віку предметів та явищ, зростанню її пізнавальної активності, самостійності, прагнення до власних висловлювань та створення

чогось нового, розвитку критичності мислення та творчої уяви, активізації оцінно-контрольних дій.

Друга педагогічна умова – **Стимулювання критичного ставлення дітей перед шкільного віку до процесу і результату різних видів діяльності.** Сучасний освітньо-виховний процес у закладі дошкільної освіти передбачає впровадження інноваційних методів і прийомів, які дозволяють розвивати позитивну мотивацію дітей дошкільного віку до потреби оволодіння новими знаннями, вміннями і навичками аналізувати, інтерпретувати інформацію і використовувати її для вирішення проблемних і життєвих ситуацій. Дослідження, присвячені вивченню розвитку критичного мислення, перебувають у колі наукового інтересу таких учених, як: К. Бабанов, О. Белкіна, Г. Московська, І. Зязюн, О. Пехота, О. Пометун, Л. Піроженко, М. Поддяков, І. Сущенко, О. Чуба та ін. Учені (Л. Венгер, Л. Виготський, В. Котирло, Н. Мельникова О. Усова та ін.) описували інтелектуальну готовність дитини до школи. Окремі аспекти розвитку логічного мислення у дошкільному віці досліджували Л. Артемова, А. Богуш, І. Княжева, Т. Поніманська, Т. Степанова та інші.

Для того, щоб спонукати дитину до певної діяльності, потрібна мотивація, тож розглянемо сутність цього поняття та його складника «мотив».

У термінологічних наукових джерелах поняття «мотив» визначається як усвідомлена спонукальна причина дій та вчинків людини, основою яких виступають потреби, інтереси, емоції, настанови [Психологічний словник, 2007; Педагогічний словник, 1997; Філософський словник, 2001].

Поняття «мотивація» у психології характеризується як «сукупність усталених мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності людини, її поведінку» [Психологічний словник, 2007:172], а в педагогіці означена дефініція є «системою мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [Педагогічний словник, 1997:217]. В Енциклопедії освіти представлено поняття «мотивація учіння», що являє собою складну систему спонукань, які зумовлюють спрямування

активності особистості на отримання, перетворення і збереження нового досвіду (знань, умінь, способів, дій, вражень) [Енциклопедія освіти, 2008: 528].

У структурі будь-якої людської діяльності людини вчені (О. М. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.) виокремлюють такі її складники, як потреба, мотив, мета і дія, засоби і операції, якщо, що їх здійснення відбувається в певних зовнішніх та внутрішніх умовах. Щоб зрозуміти, що спонукає людину до дії, звернімося до напрацювань А. Васильєва, який розкриває актуальність проблеми мотивації та контролю своїх дій. А. Васильєв, орієнтуючись на теорію К. Левіна, в якій він описує дію як локомоцію особистості через життєвий простір людини, що відділяє її від мети. Життєвий простір у цьому випадку, є певною можливістю дії, яка існує для особистості одночасно [Васильєв, 1991: 15]. В розробленій Аткинсоном і Берчем динамічній теорії дії, яка базується також на теорії К. Левіна, А. Васильєв виокремлює шість типів параметрів, стимулів (сполуків):

- сила, яка спонукає – це поняття описує не абсолютну інтенсивність тенденції дії на цей час, а величину зміни інтенсивності тенденції дії в певний період часу;
- консуматорна сила залежить від абсолютної інтенсивності тенденції і консуматорного коефіцієнта, характерного для відповідної діяльності;
- ступінь перенесення відбувається тоді, коли обидві тенденції дії спрямовані на спільну мету;
- ступінь заміщення між тенденціями дії характеризує перенесення консуматорної сили з однієї дії на іншу;
- зашкоджувальна сила узагальнює усі джерела мотивації (когнітивних процесів, умовних подразників довколишнього), спонукаючи тенденцію (уникнення) заперечення дії;
- параметри контролю за виконанням дії [Васильєв, 1991: 41].

А. Васильєв звертає увагу ще на один параметр в динамічній теорії дії, який сприяє виконанню дії – селективна увага, яка належить до тих аспектів оточення, які сприяють до спонукування домінантної тенденції дії, яка щойно

відбулася [Васильєв, 1991: 49]. Вчений уважав основним недоліком цієї теорії те, що припускається спроба зрозуміти мотивацію через ту саму мотивацію, мотивація людини в цій теорії не розглядається як частина цілого більш високого порядку і через призму цього цілого [Васильєв, 1991: 56].

Учена О. Кошелівська вважає, що актуалізація перших етапів мотиваційних компонентів відбувається завдяки самооцінці. Вчена зазначає, що розкриття внутрішнього розвивального потенціалу морального вибору та забезпечення його самовдосконалення відбувається під час педагогічного стимулювання моральної активності вихованців у процесі їхньої діяльності. О. Кошелівська пропонує стимулювати моральний вибір дітей дошкільного віку в умовах педагогічного процесу за певних умов, а саме: необхідність урахування загальної логіки процесу морального вибору та стимулювання розвитку всіх його компонентів у їх єдності та взаємозв'язку; орієнтація на загальні (вікові) можливості дітей дошкільного віку та здобутки їхнього психічного розвитку (появу в дітей емоційного передбачення, становлення ієрархії мотивів, вдосконалення аналітико-оцінних навичок, формування Я-образу та самооцінки, розширення соціального досвіду); збереження і розвиток їхніх індивідуальних особистісних якостей [Кошелівська, 2002: 10]. Заслуговує на увагу розроблена вченою «Програма стимулювання морального вибору дітей (6-й рік життя)», в якій зібрано методичний інструментарій, зміст якого спрямований на збагачення загального морального досвіду дітей дошкільного віку та здійснення дітьми вчинків у моральних ситуаціях. Вчена дійшла таких висновків: різні види діяльності та наповнені моральним змістом ділові і реальні взаємини вихованців з однолітками і дорослими стимулюють у них розвиток когнітивних, емоційно-мотиваційних, дієвих та оцінних компонентів морального вибору; стимулювання моральної активності дітей старшого дошкільного віку у виховних ситуаціях та організація умов для їхнього самостійного вибору в реальній поведінці відбувається під час становлення процесу морального вибору [Кошелівська, 2002: 16].

На думку І. Любченко, особливість мислення дитини виявляється у суттєвих, необхідних зв'язках, що ґрунтуються на реальних залежностях (закономірностях) та стимулюванні запитаннями. В процесі дослідження вчена використовувала інтегровані заняття з різних розділів програми (ознайомлення з довкіллям і природою, художня література, розвиток мовлення, математика, музика та інші); спрямовувала дітей до адекватного оцінювання власних можливостей та можливостей своїх однолітків, стосовно логічного мислення та надання їм мотивованої оцінки; розвивала вміння самостійно планувати діяльність, спрямовану на розвиток логічного мислення; закріплення логічних мисленнєвих умінь [Любченко, 2014: 12]. І. Любченко було дібрано серію казок для формування у дітей умінь адекватної оцінки поведінки героїв, під час роботи з якими діти навчилися різнобічно і диференційовано оцінювати ситуації та самостійно визначати, як діяти в них конструктивно. Заслуговує на увагу метод аналізу продуктів діяльності, який учена використовувала для закріплення умінь у дітей адекватно оцінювати власні можливості та можливості своїх однолітків і давати їм мотивовану оцінку. Цей метод застосовувався на заняттях з образотворчої діяльності, на яких діти оцінювали як власні роботи, так і роботи інших дітей [Любченко, 2002: 13].

Вчені (А. Богуш, Б.Боев, Л. Виготський, Д. Ельконін та ін.) суголосні в тому, що мислення нерозривно пов'язане з мовою і мовленням, адже саме вони і є знаряддям формування, способом існування думки та передання її іншим. Зазначимо, що навички комунікації та командної роботи надають можливість дитині дошкільного віку взаємодіяти з дорослими і однолітками, а використання вихователем проблемних запитань та створення проблемних ситуацій сприяє виробленню навичок критично мислити.

О. Пометун визначає критичне мислення як «окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати

їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти» [Пошетун, 2018: 94]. На думку Л. Києнко-Романюк, критичне мислення є підґрунтям формування усіх ключових компетентностей, успішної реалізації особистості та формує здоров'язбежувальну, життєтворчу позицію, знаннєву та духовну її наповненість [Л. Києнко-Романюк, 2013: 220]. Науковці (Л. Колток, Л. Білецька) визначають основні характеристики і принципи критичного мислення, а саме: самостійність та індивідуальність; інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення; критичне мислення завжди започатковується з постановки й усвідомлення проблеми; критичне мислення прагне до переконливої аргументації; критичне мислення є соціальним мисленням [Коток, Білецька, 2019: 67].

Учені (О. Волошенюк, В. Іванова, Г. Дегтярєва) стверджують, що критичне мислення передбачає оцінювання самого розумового процесу та виявляється у двох спрямуваннях: орієнтації на пошук правди і розумінні різноманітності. За визначенням учених, критичне мислення є основою медіа грамотності (здатність діставати доступ, аналізувати, оцінювати та продукувати комунікацію в різноманітних формах) [Медіаграмотність та критичне мислення у ЗДО, 2020: 62].

На думку О. Дорошевич, критичне мислення містить оцінний та компонент ставлення (самоствалення), йому властива практична орієнтація; передбачає наявність розвинених навичок рефлексії щодо власної розумової діяльності, вміння працювати з поняттями, судженнями, запитаннями, розвиток здібностей до аналітичної діяльності, а також до оцінки аналогічних можливостей інших людей. Вважаємо слушною думка автора щодо маркеру «критичне», адже він передбачає оцінку і ставлення та застосовується для передання загалом негативного ставлення до чогось. Якщо людина мислить критично, вона водночас критично оцінює результати своїх розумових процесів та власне ставлення до них. О. Дорошевич зазначає, що критичне ставлення характеризується глибоким і детальним розглядом об'єктів, їх аналізом,

обґрунтованими оцінками і висновками і є незмінною рисою критичного мислення [Дорошевич, 2012: 3].

Ставлення використовується як базова категорія у «теорії ставлення» В. Мясіщева, сформовані психологічні ставлення є цілісною системою індивідуальних, вибіркового, усвідомлених зв'язків особистості в різних напрямках об'єктивної дійсності. Ставлення дитини до навчання є усталеною нею позицією, яка визначається спрямованістю та інтенсивністю сприйняття, мислення та дії в освітній галузі [Коджаспірова, 2005: 229].

О. Дорошевич розкриває два аспекти ставлення, такі як: апріорний (задає напрям сприймання світу людиною); апостеріорний (результат сприймання та оцінки тих чи тих об'єктів і явищ світу). На думку автора, критичне ставлення є результатом осмислення оцінки змісту отриманих знань, умінь і навичок, що дає змогу дітям компетентно орієнтуватись у суспільстві, сприймати будь-яку інформацію через призму сформованих у них цінностей і ставлень [Дорошевич, 2012: 4].

У художньо-мовленнєвій діяльності (яка задіяна в експерименті) А. Богуш акцентує вихователів на доборі художніх творів, які мають позитивний вплив на дитину та стимулюють її до діяльності, а також відповідних принципах ознайомлення дітей із художніми творами. На думку вченої, активне сприйняття дитиною художніх творів, уміння стати на позицію героя є своєрідним регулятором поведінки дитини, стимулює її до активної діяльності [Богуш, 2013: 105]. А. Богуш визначено принципи добору художніх творів для дітей, яких вихователі мають неодмінно дотримуватись, а саме: висока художня майстерність твору; образність, жвавість, відповідність літературним нормам мови художнього твору; цікавий сюжет; простота і ясність композиції; доступність художнього твору дитині; принцип новизни і контрасту у змісту художніх творів; урахування конкретних педагогічних завдань, для вирішення яких добирається художній твір [Богуш, 2013: 106]. В ознайомленні дітей із художніми творами авторка також вважає доцільним дотримання таких принципів, як-от: емоційно-виразне читання художнього

твору; усвідомлення і розуміння дітьми змісту художнього твору; повторність читання; включення дітей в активну пізнавальну діяльність за змістом художнього твору; взаємозв'язок пізнавальних, виховних і мовленнєвих завдань; тематичне читання творів; оцінювальне ставлення дітей до змісту художнього твору [Богущ, 2013: 108].

У музичній діяльності Г. Ватаманюк звертає увагу на якості, якими має володіти музичний керівник (висока культура, ерудиція, вміння передати вихованцям свою захопленість музикою, сформувати в них основи музичного смаку та музичної культури). Вчена вважає неодмінною умовою формування ціннісних орієнтацій особистості яскравий емоційний відгук на музику, що створює позитивне ставлення дитини до неї. Г. Ватаманюк зазначає, що залучення дітей до високомистецьких творів світової музичної класики і народної музики сприяє формуванню здатності до сприйняття емоційно-образного змісту музики та її елементарної оцінки (емоційної і раціональної), це допомагає педагогам закладів дошкільної освіти закласти в дітях основу музичного смаку і музичної культури завдяки поєднанню різних видів мистецтв, ознайомлення дітей із засобами музичної виразності, використання прийому контрастного порівняння, образного слова, використання в процесі діяльності творчих завдань [Ватаманюк, 2008: 35].

Тривала підготовка до свята з дітьми старшого дошкільного віку, в якій застосована послідовність пропозицій і запитань, на думку А. Шевчук, сприяє формуванню актуальної компетенції – вміння критично мислити. Вчена пропонує проводити обговорення мистецького твору, яке може відбуватись під час музичного заняття та у стислому варіанті під час розваги зі слухання музики за такою аналітичною послідовністю, як-от: опиши характер пісні; порівняй ці дві пісні; визнач, запропонуй застосування пісні у побуті, у твоєму житті; проаналізуй складники пісні; висловись «за» і «проти» слухання такої музики чи співу пісні під час свята; розкрий асоціації, тобто скажи все, що спадає тобі на думку [Шевчук, 2020:73].

Отже, можемо зазначити, що саме вихователь є тією рушійною стимулювальною силою, яка допоможе дітям набути навичок критичного мислення і критичного ставлення до процесу і результату різних видів діяльності. Застосування вихователькою в освітній практиці проблемних запитань, створення ситуацій, які вимагають прийняття дитиною нестандартного вирішення, використання ігрових ситуацій, творчих завдань, спонукання дітей до самостійної діяльності – все це створює атмосферу доброзичливості й порозуміння, налаштування на успіх та виявлення творчих здібностей особистості дитини.

Наступна педагогічна умова – **Наявність емоційно-позитивних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.** Вибір означеної педагогічної умови зумовлено надзвичайною емоційністю психічного розвитку дитини дошкільного віку, що закономірно відображується в її поведінці в різних видах діяльності. У цьому зв'язку звернімося до досліджень розвитку емоцій у дітей дошкільного віку. Проблема емоційного розвитку дитини була предметом вивчення таких учених, як І. Беха, Л. Виготського, Н. Водолаги, Л. Зіньківського, О. Запорожця, Л. Неверович, О. Кононко, В. Кудрявцева, Л. Стрелкової та ін. Деяким аспектам розвитку емоційної сфери, формуванню емоційної культури дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованих ігор, музично-ритмічної діяльності присвячено наукові доробки Л. Алексієнко-Лямковської, А. Блозви, Н. Водолаги, Л. Макаренко, О. Мартиненко, О. Олійник, Є. Проворової, А. Шевчук, С. Хміляр та ін.

У психологічних джерелах поняття «емоції» визначається як «психічне відображення у формі опосередкованого упередженого проживання життєвосповнених явищ і ситуацій, зумовлених їх об'єктивним ставленням до властивостей та потреб суб'єкта» [Психологічний словник, 1990:407]; «властивості людини, оскільки в них виявляється позитивне або негативне ставлення індивіда до певних об'єктів, сфер діяльності, до інших людей, до самого себе» [Психологічний словник, 1982:52]. За С. Гончаренком, «емоції» це

«реакція людини і тварин на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, які мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і охоплюють усі види чутливості й переживань» [Педагогічний словник, 1997:116].

Як зазначає А. Богуш, розвиток душевної чуткості й розуміння, відчуття іншої людини допомагають зберегти вербалізовані емоційні переживання. Дошкільний вік, за А. Богуш, є періодом зростання пізнавальної активності, підвищується роль мовлення як у пізнанні довкілля, так і в розвитку спілкування в різних видах діяльності, набувається самостійність, відносна автономність [Богуш, 1989: 311]. Вчена визначає головним критерієм соціального розвитку дитини ступінь її самостійності, ініціативності і творчості особистості, адже процес соціалізації відбувається шляхом взаємодії дитини із соціальним оточенням завдяки набутим знанням, досвіду соціально схвалюваної поведінки. Реалізацію принципу комфортності життя дітей А. Богуш убачає у забезпеченні дітям відчуття психологічної та фізичної комфортності, що надає дитині насамперед сім'я та заклад дошкільної освіти. У рамках особистісно-зорієнтованого підходу вчена виокремлює нові напрями освітньої діяльності дітей та завдання їхньої освітньо-пізнавальної діяльності, такі як: формування культури пізнання, діяльнісно-практичного ставлення до світу (цілезабезпечення, планування, прогнозування, оцінка, контроль); формування культури почуттів (навчити дитину володіти «мовою» своїх емоцій: переживати радість, пізнання краси природи, мистецтва, красу спілкування, праці, турботу про інших, гордість за свій успіх [Богуш, 2008:330]. У пошуку шляхів формування позитивно-емоційного ставлення дитини до освітнього процесу та забезпеченні комфортних умов на рівні закладу дошкільної освіти А. Богуш звертається до настанов В. Сухомлинського, цілком погоджуючись із його порадами щодо проведення освітньої діяльності на лоні природи, «...серед розмаїття наочних образів дитина відчуває себе надзвичайно комфортно» [Богуш, 2008:331]. Особистісно-зорієнтоване спілкування вчена вважає ще однією комфортною умовою, яка сприяє інтелектуальному розвитку дитини, розвитку її мислення, формуванню умінь

аналізувати, узагальнювати, конкретизувати, будувати гіпотези, доводити їх тощо [Богущ, 2008:333]. Розмірковуючи про створення комфортних умов для дитини дошкільного віку, А. Богущ звертає увагу на формування в дитини культури здоров'я. Поняття «культура здоров'я» вчена визначає як «інтегративне особистісне утворення, частину загальної і професійної культури людини, що характеризується певним рівнем спеціальних валеологічних знань та емоційних мотиваційно-ціннісних орієнтацій, набутих у процесі виховання, освіти, самоосвіти, самовиховання, спрямованих на збереження й зміцнення людиною свого насамперед психічно-емоційного здоров'я і здоров'я тих, хто її оточує» [Богущ, 2014: 9]. За А. Богущ, емоційно-психічне здоров'я передбачає повноцінний розвиток усіх психічних процесів людини, високий рівень якого забезпечує їй оптимальну життєдіяльність, тому «людина має контролювати прояви своїх емоцій» [Богущ, 2014: 10]. Вчена вважає, що психічне здоров'я ґрунтується на позитивних емоціях і почуттях, самостваленні, волі, самосвідомості та залежить від виховної системи в родині та дошкільному закладі. А. Богущ, спираючись на настанови В. Сухомлинського, описує риси, якими має володіти педагог для того, щоб зберегти своє психічне здоров'я: оптимізм, віру в дитину, доброзичливість. Також вчена окреслює чинники, сприятливі для екології емоційно-психічного здоров'я всіх учасників освітньо-виховного процесу. Найголовнішим чинником учена зазначає систему позитивних взаємовідносин «дорослий – дитина», підґрунтям якої є такі принципи: рівності, діалогізму, співіснування, свободи, спів розвитку, єдності, прийняття. Наступний чинник – розвивальний тип спільної діяльності, який передбачає обов'язкове розвивальне спілкування дорослого і дитини, під час якого відбувається спільний пошук шляхів розв'язання проблеми. Результатом екологічно-сприятливих взаємин дорослих і дітей, А. Богущ вважає комфортність. Також до чинників екології емоційно-психічного розвитку вчена відносить саме такі: розвивальне середовище; позитивний емоційний клімат; збереження фізичного здоров'я дитини; створення ситуації успіху; широке

використання в освітньому процесі засобів мистецтва і художньої літератури [Богущ, 2014: 12].

Особистість дитини формується в період дошкільного дитинства і цей процес неодмінно пов'язаний із розвитком емоційної сфери, появою нових інтересів, мотивів і потреб, що зумовлюється соціальним оточенням.

Н. Трофаїла розглядає емоційний розвиток дитини дошкільного віку як складний безперервний процес, який формує емоційну сферу дитини на етапі дошкільного дитинства та виявляється в емоційному ставленні до довколишнього світу [Трофаїла, 2019:6]. І. Карабаєва зазначає, що інтерес є мотиваційним утворенням, складниками якого є емоційний компонент (позитивне емоційне враження, задоволення від процесу діяльності) і потреба у знаннях, або в сукупності являє собою афективно-когнітивний комплекс. Учена трактує інтерес як усталене позитивне ставлення особистості до дійсності, яке виявляється у захопленості, зачарованості та цікавості, впливає на поведінку дитини і слугує підґрунтям її активності й самостійності [Карабаєва, 2012: 44]. Викликати інтерес у дитини можливо, якщо вихователькою будуть створені необхідні умови в групі, які допоможуть розкрити потенціал дитини, сформувати активну особистість здатну до самореалізації та соціальних взаємин.

Ускладнення стосунків дитини з довколишнім світом, зміни загального характеру провідної діяльності дитини і її мотивів, на думку С. Рубінштейна, впливають на розвиток емоцій та їх особливості. Вчений стверджував, що у дитини водночас із переживанням задоволення чи незадоволення, з'являються більш складні відчуття, які пов'язані із рівнем виконання своїх обов'язків, яке значення мають її дії для інших і чи дотримується вона норм і правил поведінки [Рубінштейн, 1989:105], а це вже стимулює дитину до контрольної-оцінної спрямованості своєї діяльності.

Зазначимо, що наразі сучасні діти занадто переймаються щодо можливої реакції однолітків і дорослих відносно їхніх дій та вчинків, також прослідковується тенденція зменшення проявів емпатії, що викликає труднощі

у взаєминах з однолітками та дорослими. Однією із сприятливих для розвитку дітей методичних умов особистісно-зорієнтованої моделі партнерської взаємодії дитини з оточенням, А. Шевчук вважає атмосферу емоційного благополуччя, яка характеризується оптимальною взаємодією дитини і середовища. Вчена надає певні рекомендації педагогам щодо створення атмосфери благополуччя: по-перше, орієнтуватися на суб'єкт-суб'єктну взаємодію з дошкільниками; по-друге, уникати спілкування на рівні авторитарно-дисциплінарних указівок, зауважень, солодких схвалень; по-третє, урізноманітнювати або обґрунтовувати схвалення успіхів дитини, уникати порівнювання успіхів окремих дітей, оптимістично оцінювати зусилля дошкільників, мотивувати оцінку успішності дитини, використовувати конкретні, конструктивні заохочення особистих зусиль дітей [Шевчук, 2020: 63].

Н. Мельник пропонує до використання в практиці освітнього процесу з дітьми дошкільного віку таких позитивно-емоційних стимулів: створення емоційно-насиченого тла в групі; контрастні зіставлення (спонукання дітей порівнювати, зіставляти, шукати аналогії, вибирати з кількох різних робіт ту, яка подобається); наявність рольової взаємодії (уведення дитини в ситуації емоційного спілкування через настрій-образ, тобто за наявності позитивної емоційної комфортності); синтез мистецтв (збагачує естетичні емоції дітей, поглиблює відчуття дитиною художнього настрою і сприяє розшифровці змісту естетичних емоцій); кольоро-настрій (висловлювання настрою музики, картини, віршів, настроїв «героя» через колір, вибираючи кольорову карту); формули емоційної усталеності (позитивне мислення, виявлення співчуття, зібраності, енергійності тощо); емоційний масаж (заснований на парності і контрастності настроїв, що регулює емоційні стани дітей) [Мельник, 2018: 72].

Поняття «ситуація успіху», розглядається здебільшого у психолого-педагогічному контексті (Б. Ананьєв, І. Бех, А. Белкін, А. Богущ, О. Бодаєв, Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов, О. Кононко, О. Леонтьєв, О. Савченко, Г. Щукіна та інші). Так, А. Белкін вважає, що

створення кожному вихованцеві ситуації успіху є сенсом діяльності педагога загалом. Учений розмежовує поняття «успіх» і «ситуація успіху». Успіх розглядається із психологічного погляду А. Белкіним як переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, збігається з її очікуваннями, або перевершує їх. Ситуацію успіху вчений характеризує, з педагогічного погляду, як цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремої особистості, так і колективу вцілому. А. Белкін підкреслює, що ситуація успіху, з позиції педагогіки, є результатом продуманої, підготовленої стратегії і тактики вчителя, сім'ї [Педагогічна майстерність, 2008: 262]. За словами Л. Казанцевої, створити ситуацію успіху в роботі з дітьми дошкільного віку можливо за умов побудови емоційно сприятливого життєвого простору, створення комфортного зовнішнього оточення, організації привабливих видів діяльності, застосування стимульованого обладнання, що наповнить життя дітей яскравими позитивними емоціями переживаннями і надасть допомогу в усвідомленні та регуляції власних емоцій [Казанцева, 2017: 19].

Отже, можемо зазначити, що створення ситуацій успіху під час занять в закладі дошкільної освіти є неодмінною умовою стимулювання дитини до формування оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності, адже ці ситуації потрібні тоді, коли у дитини виникають певні труднощі і будь-яке підбадьорювання та позитивне налаштування на подальшу діяльність дає змогу дитині відчувати себе впевненою у своїх діях.

Висновки до другого розділу

Проведено анкетування вихователів-методистів, вихователів та батьків ЗДО, результати якого засвідчили загальне позитивне ставлення вихователів та вихователів-методистів до оцінно-контрольної діяльності в освітньо-виховному процесі ЗДО, адекватне розуміння практиками ключових понять означеної

діяльності, застосування різних форм контролю та оцінки якості педагогічного процесу в закладах дошкільної освіти, належну організацію навчально-методичного забезпечення освітнього процесу та необ'єктивне ставлення батьків до оцінно-контрольної діяльності дітей. Проаналізовано оновлений варіант Базового компонента дошкільної освіти, чинні освітні і парціальні програми, результати яких засвідчили наявність обов'язкових завдань для виконання вихователями щодо формування дій оцінки (самооцінки) і контролю (самоконтролю). Аналіз планів освітньо-виховної роботи вихователів старших груп дозволив з'ясувати, що у практиці дошкільної освіти здебільшого не виконуються вимоги освітніх програм.

У дослідженні визначено критерії і показники формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності:

когнітивний критерій (із показниками: розуміння дітьми понять «оцінка» (оцінювання), «контроль» (контролювання); розуміння дітьми понять «самооцінка», «самоконтроль»);

мотиваційний критерій (із показниками: наявність інтересу у дітей до оцінно-контрольної діяльності; наявність бажання оцінювати процес і результати своєї діяльності і діяльності інших дітей);

рефлексійно-діяльнісний критерій (із показниками: вміння оцінювати результати своєї діяльності (самооцінка) і діяльність інших дітей (взаємооцінка); вміння контролювати власну діяльність (самоконтроль) і діяльність інших дітей (взаємоконтроль).

За кожним показником у межах кожного критерію було розроблено діагностувальні завдання і методики на виявлення рівня сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності. Відповідно до розроблених критеріїв і показників було визначено й якісно схарактеризовано рівні сформованості оцінно-контрольної діяльності у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності: високий, достатній, задовільний, низький.

Як засвідчили результати констатувального етапу, високий рівень продемонстрували 4,3 % дітей експериментальної та 3,6% - контрольної груп. Достатній рівень формування оцінно-контрольних дій в різних видах діяльності був характерним для 11,9 % дітей експериментальної і 13,6 % - контрольної груп. Переважна більшість дітей засвідчили задовільний рівень (45,3 % - експериментальної і 43,9 % - контрольної груп) та низький (38,5 % - експериментальної та 38,9 % - контрольної груп).

У дослідженні визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування оцінно-контрольних дій дітей передшкільного віку в різних видах діяльності: інтеграція різних видів діяльності у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності; стимулювання критичного ставлення дітей до процесу і результату різних видів діяльності; наявність емоційно-позитивних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

Результати другого розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Сараєва (2021; 2020; 2020)).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ II:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / Під наук.керівн. Піроженко Т. О. , 2021. 37 с.
URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Баранова В. В. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами образотворчої діяльності: дис. ... к-та пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2014, 277с.
3. Бакум З. П. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2014. № 1. С.44-49.
4. Богущ А. М. Інтегрований підхід у дошкільній галузі освіти. *Інтеграція змісту освіти в профільній школі*. Потава, 2019. Вип 11. С. 34-36.
5. Богущ Алла. Екологія емоційно-психічного здоров'я у системі взаємодії дорослих і дітей. *Дошкільне виховання*, 2014. № 5. С. 9-12.
6. Богущ А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. 408 с.
7. Богущ А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид., доопр. і доп. Х.: Вид-во «Ранок», 2013. 192 с.
8. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.09. Кривий Ріг, 2001. с. 124-128.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «перун», 2005. 1728 с.
10. Гавриш Н. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля*. Серія «педагогіка і психологія». 2011 № 1 (1). С. 16-20.
11. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 374 с.

12. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк; авт. кол.: Г.В. Беленька, О. Я. Богініч, В. М. Вертугіна [та ін.]; наук.ред.: Г.В. Беленька ; Мін.осв. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
13. Дорошевіч О. А. Критичне ставлення дитини до медіанасильства як складова її медіакультури. *Вісник психології і педагогіки*. Випуск №9. К., 2012. С. 1-4.
14. Дошкольное образование: словарь терминов / Н. А. Виноградова и др. М. : Айрис-пресс : Айрис-дидактика, 2005. 399 с.
15. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упоряд. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя : ЛПКС, 2010. 324 с.
16. Казанцева Л. Позитивна емоційна стимуляція як умова навчання української мови дошкільників з російськомовним типом спілкування. *Обрії*, № 1(44), 2017. С. 17-19.
17. Карабаєва І. Активно-пізнавальне ставлення дитини до навколишнього світу. *Вихователь-методист*, 20120 № 1. С. 43-48.
18. Києнко-Романюк Л. А. Критичне мислення як складова здоров'язбереження компетентності фахівця: психолого-педагогічний аспект. *Вісник ЛДУ БЖД* № 8, 2013. С.218-221.
19. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н /Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
20. Козак Л. В. Закономірності використання інтеграційних форм організації роботи зі старшими дошкільниками. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 18. Т. 3. 2019. С. 164-168.
21. Колот А. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2014. С.18-22.
22. Колток Л., Білецька Л. Критичне мислення молодших школярів як психолого-педагогічний феномен. *Молодь і ринок* № 9 (176), 2019. С. 66-70.

23. Кошелівська О. І. Стимулювання морального вибору дошкільників у процесі педагогічного впливу: автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.08. Київ, 2002, 20с.
24. Крутій К. Інтеграція в дошкільній освіті як інноваційне явище, або що треба знати про інтеграцію. *Дошкільне виховання*. 2018. № 7. С. 2-7.
25. Любченко І. І. Педагогічні умови розвитку логічного мислення у старших дошкільників: автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2014, 21с.
26. Медіаграмотність і критичне мислення в закладі дошкільної освіти. Навч.-мет. посіб. / за редакцією О. В. Волошенюк; В. Ф. Іванова; Г. А. Дегтярьова. Київ: АУП, ЦВП, 2020. 79 с.
27. Мельник Н. Емоційний розвиток особистості як основа формування емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. *Науковий вісник МНУ В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки № 4(63), грудень 2018. С. 69-74.
28. Методологія міждисциплінарних досліджень у сфері освіти: роб. навч. прогр. для спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»). К.: 2014. 56 с.
29. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / В. Яременко, О. Сліпущко. К.: Аконіт, 2007. Т. 3. 910 с.
30. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч.посіб. / упоряд.: І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін.; за ред.. І.А. Зязюна. К.: СПД Богданова А.М., 2008. 462 с.
31. ПЕДАГОГІЧНИЙ СЛОВНИК / за ред. М. Д. Ярмаченка. К.: ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА, 2001. 516 с.
32. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. М.: Высш. шк., 2004. 512 с.
33. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. №2. 2018. 89-98.
34. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О.П., Аніщук А. М.,

- Артемова Л.В. та ін.; наук.кер. О. Л. Кононко. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2014. 452 с.
35. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості» / Р. М. Борщ, Д.В. Самойлик. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 72 с.
36. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК / уклад. В.В.Синявський, О.П.Сергеєнкова/ за ред. Н.А.Побірченко. 2007. 336 с.
37. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК / за ред. В.І. Войтка. К.: «Вища школа», 1982. 217 с.
38. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990.494 с.
39. Радченко К. А. Міждисциплінарний підхід як умова професійної компетентності майбутніх військових юристів. *Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск 42, 2018. С. 145-153.
40. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. М., 1989. 781 с.
41. Сараєва Ірина. Художньо-творчі види діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика Київський університет імені Бориса Грінченка. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 1 (66). Київ, 2021. С.56-63.
42. Сараєва І.В. Оцінка як соціально-педагогічна категорія. Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали п'ятнадцятої міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 18 травня 2020 р.) / гол. ред. В.В. Корнєшук. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2020. С. 108-111.
43. Сараєва І.В. Критичне мислення – підґрунтя соціального досвіду дитини передшкільного віку. Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали шістнадцятої міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17 листопада 2020 р.) / гол. ред. В.В. Корнєшук. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2020. С. 86-89.

44. Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів / упоряд: О. М. Байєр, А.В. Батліна, А. М. Богуш та ін.; наук. керівник акад.. А. М. Богуш; за ред. Л.В. Батліної. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 200 с.
45. Стежинки у Всесвіт: комплексна освітня програма для дітей раннього та передшкільного віку / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2020. 244 с.
46. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / за наук. ред. Є. Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014.230 с.
47. Терентьева Н. Дослідження університетської освіти як феномену: міждисциплінарний підхід. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2017. Вип. 32. С.29-38.
48. Тесленко С. О. Національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-мовленнєвої діяльності: дис. ... к-та пед. наук: 13.00.08. Одеса, 2021, 303 с.
49. Трофайла Н. Д. Підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... к-та пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2019, 21с.
50. Философский словарь: Основан Г. Шмидтом. – 22-е, новое, переработ. изд. под ред. Г. Шишкоффа. М.: Республика, 2003. 575 с.
51. ФІЛОСОФСЬКИЙ ЕНЦИКЛОПЕДИЧНИЙ СЛОВНИК. К.: Абрис, 2002.742 с.
52. Философский словарь / под ред. И. Т. Форолова. 7-е узд., перераб. и доп. М.: Республика, 2001. 719 с.
53. Шевчук А. С. Дитячі розваги і свята (у схемах, таблицях, визначеннях, сценаріях): навч.-метод. посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 336 с.
54. Шкура І., Шулик Ю. Зарубіжний досвід упровадження міждисциплінарних освітніх програм та можливості його застосування в Україні. *Наукові записки БДПУ*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 2. Бердянськ : БДПУ, 2020. 420 с.
55. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1995.

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІЗ ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Модель та експериментальна методика формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності

Безпосередньо експериментальній роботі передував пропедевтичний етап, на якому було задіяно вихователів ЗДО, які брали участь в експерименті. Із вихователями старших груп ЗДО м. Ізмаїла, м. Одеси, м. Южний було проведено методичні семінари за видами діяльності з теми: «Оцінно-контрольна діяльність у мовленнєвій (образотворчій, музичній, театральній, ігровій) діяльності. Було прочитано лекції «Контрольно-оцінювальна діяльність виховательки і дітей», «Види контролю й оцінювання діяльності дітей», «Прийоми оцінювання і контролю діяльності дітей у різних видах діяльності», «Вплив педагогічної оцінки на формування оцінно-контрольних дій (далі – ОКД) у дитини», «Реалізація інтегрованого підходу в освітньому процесі ЗДО – запорука успіху майбутнього першокласника», «Створення ситуації успіху на заняттях з дітьми передшкільного віку». Вихователі розробляли творчі проекти «Дивосвіт казки», «Палітра творчих здібностей дітей дошкільного віку», «У світі музики», «Маленький актор у кожній дитині», які надалі впроваджували в роботі з дітьми. Відповідно до кожного проекту пропонували твори мистецтва, тематичні словнички (слова та мовленнєві висловлювання) до складу яких входили оцінні еталони щодо специфіки виконання певних дій дітьми в різних видах діяльності, які були включені до творчих проєктів.

Для проведення подальшої експериментальної роботи було розроблено модель формування ОКД у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності. З'ясуємо сутність поняття «модель».

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує «модель» як зразок якогось нового виробу, взірцевий примірник чогось [Бусел, 2005: 683]. У філософії «модель» пов'язують із моделюванням і визначають як

«предметну, знакову чи мисленнєву (уявну) систему, що відтворює, імітує чи відображає якісь визначальні характеристики [Філософський словник, 2002: 391].

У термінологічних джерелах «модель» тлумачать як: «уявну або матеріально-реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [Енциклопедія освіти, 2008: 516]; «штучно створений об'єкт у вигляді схеми, таблиці, креслення тощо, аналогічний досліджуваному об'єкту, який відображає та відтворює в елементарному зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і ставлення між елементами об'єкта, що полегшує процес отримання інформації про предмет, що досліджується» [Коджаспірова, 2005: 193].

Зазначимо, що метод моделювання широко застосовується педагогами у теоретичних дослідженнях, сутність якого, як зазначає С. Гончаренко, полягає у перетворенні простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого (оригінал), підґрунтям якого є встановлення подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях [Гончаренко, 2008: 119]. За твердженням С. Гончаренка, «модель» є допоміжним засобом, який надає нову інформацію про головний об'єкт вивчення в процесі пізнання. Під «моделлю» вчений розуміє штучну систему елементів, яка з повною точністю відображає певні властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується, завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі. Автор зазначає, що модель є подібністю дійсності, яка не відтворює всіх подробиць і тонкощів реального світу, але дає можливість схопити головне [Гончаренко, 2008: 119].

«Модель», за І. Кульчицьким, це «система-репрезентант, аналіз якої слугує засобом отримання інформації про іншу систему, що являє собою системотвірну тріаду «структура, субстанція, суб'єкт» [Кульчицький, 2015: 280]. За Д. Стеченко, модель – це «еталон, стандарт, умовний образ будь-якого

об'єкта, що застосовується як його заміник для дослідження властивостей, зв'язків предметів і явищ реальної дійсності» [Стеченко, 2007: 219]. Моделювання передбачає чітке визначення мети моделі, її структурних складників та об'єктивно наявних взаємозв'язків між ними, практичну перевірку (апробацію моделі) [Слободенюк, 2015: 147].

Підсумовуючи, під моделлю формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності будемо розуміти цілісне схематичне зображення поетапної послідовної реалізації у взаємозв'язку всіх складників експериментальної методики (змісту, засобів, форм, методів, прийомів, технологій), критеріїв, показників, педагогічних умов та результатів дослідження.

На формувальному етапі було розроблено модель формування ОКД у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності (Див. рис. 3.1.). Опишемо її.

Метою моделі передбачено сформувати оцінно-контрольні дії у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності. Методологічними засадами експериментальної роботи виступив діяльнісний підхід, сутність якого полягає в залученні дітей до оцінно-контрольної діяльності в різних видах діяльності за різними розділами освітніх програм ЗДО.

Методологічними принципами організації експериментальної роботи було обрано: принцип взаємозв'язку і взаємозумовленості мови, мовлення і мислення; принцип емоційного і раціонального у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку.

Принцип взаємозв'язку і взаємозумовленості мови, мовлення і мислення передбачає формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності, в обґрунтуванні якого враховували концептуальні ідеї А. Богуш, яка зазначає, що певний взаємозв'язок мислення і мовлення позитивно впливає на всебічний розвиток дитини. Дітям передшкільного віку доступні такі розумові операції, як аналіз, синтез, співставлення, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, вміння доходити індуктивних та

дедуктивних висновків, а також висловлювати сумніви, заперечувати, доводити власну думку [Богуш, 2014]. У дослідженні означений принцип реалізовувався засобами створення проблемних ситуацій та знаходженням дітьми нестандартного їх вирішення, оцінкою дій і вчинків персонажів та самої дитини, складанням творчих розповідей та зіставлення їх зі зразком.

Принцип взаємозв'язку і взаємозумовленості емоційного і раціонального у формуванні оцінно-контрольних дій дітей передшкільного віку полягає у пізнанні дитиною довколишнього світу, що забезпечується різними видами художньо-продуктивної діяльності. Як зазначає Л. Шелестова, естетичне засвоєння дійсності утворює і перетворює чуттєву сферу особистості дитини; поглиблює та збагачує уявлення про світ; стимулює пізнання й самопізнання, корегуючи ставлення до дійсності; допомагає зрозуміти переживання інших людей; сприяє естетичному розвитку особистості. Усвідомленість та осмисленість об'єктивної реальності, раціонально-емоційне осмислення особистістю дитини себе та світу забезпечує її свідоме включення у хід подій, творче ставлення до світу та свого життя, прийняття відповідальності за нього [Шелестова, 2014: 50]. Діти передшкільного віку виявляють усвідомлене ставлення до світу, яке формує у них потребу реалізуватись у ньому, адже цей вік характеризується вмінням спостерігати і діяти, що закладає фундамент для засвоєння певних знань, умінь і навичок та використання їх у майбутній життєдіяльності. У дослідженні формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку реалізовувалось у художньо-мовленнєвій, образотворчій, музичній, театральній-ігровій діяльності, в процесі яких учили дітей оцінювати і контролювати процес і результати власної діяльності та однолітків у різних освітніх ситуаціях.

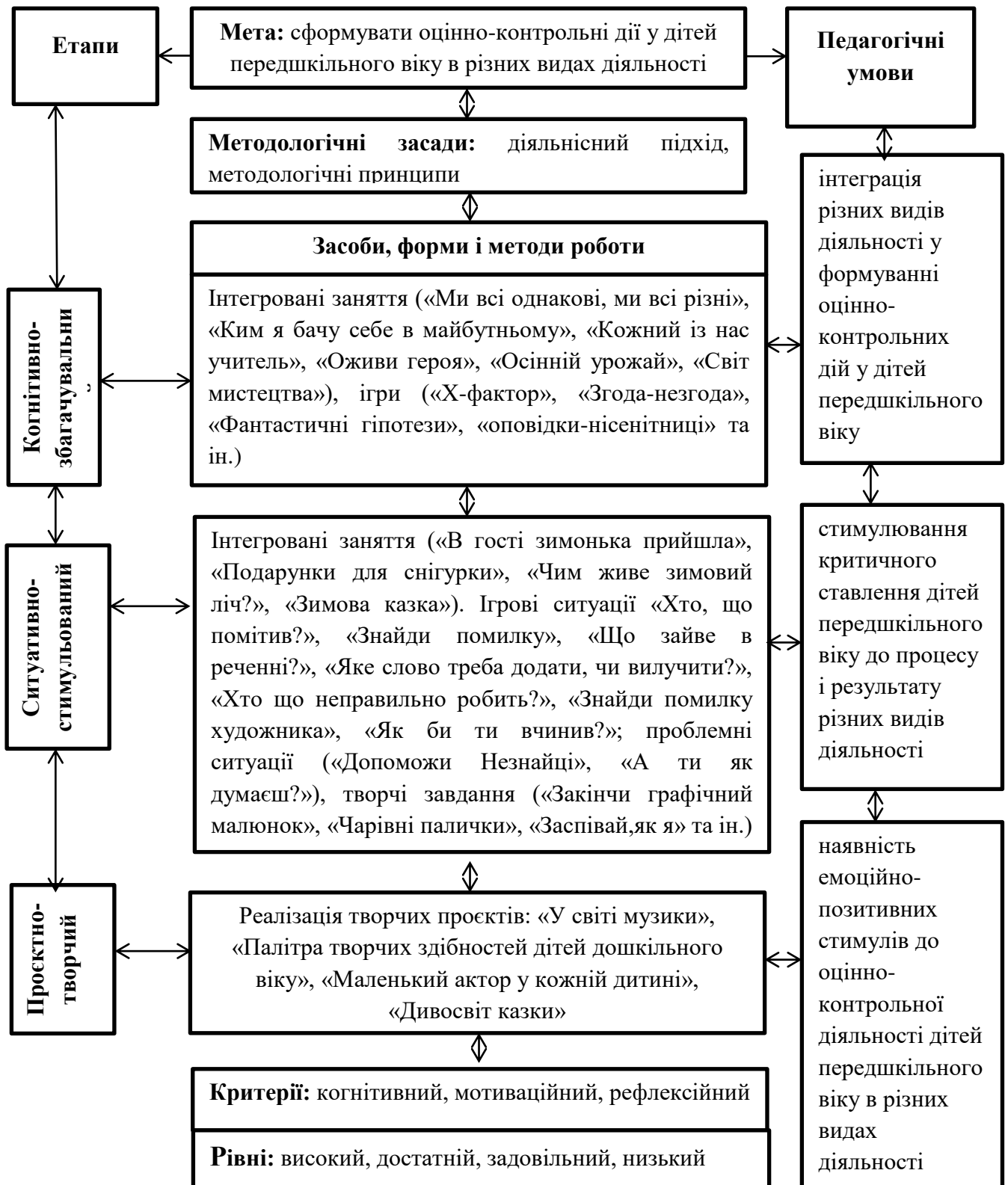


Рис. 3.1. Модель формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності

У змісті моделі визначено три етапи формування ОКД у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності (когнітивно-збагачувальний, ситуативно-стимульований, проєктно-творчий), педагогічні умови (інтеграція різних видів діяльності у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку, стимулювання критичного ставлення дітей до процесу і результату різних видів діяльності, наявність емоційно-позитивних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах діяльності), засоби, форми і методи, критерії (когнітивний, мотиваційний, рефлексійний) і результати (рівні сформованості: високий, достатній, задовільний, низький).

Опишемо зміст роботи на кожному етапі в різних видах діяльності.

На *першому – когнітивно-збагачувальному етапі* було проведено серію занять (інтегрованих, тематичних, предметних), ігор, ігрових ситуацій із кожного виду діяльності. На заняттях із художньо-мовленнєвої діяльності (тематичні «Оцінюємо себе і своїх друзів», «Ми всі однакові, ми всі різні», «Осінь казка», інтегровані «Кожен із нас учитель», «Світ мистецтва», «Оживи героя») діти розглядали іграшки, порівнювали себе з однолітками, знаходили спільне і відмінне; знайомились із критеріями оцінок діяльності дітей учителем у першому класі школи; розповідали вірші й оцінювали розповіді інших дітей; переказували знайомі казки й оцінювали перекази; оцінювали результати власної діяльності (самооцінка) та інших (взаємооцінка). Під час дидактичних ігор («Чарівний мішечок», «Опиши казкового героя»), словесних ігор («Згода-незгода», «Фантастичні гіпотези», «Оповідки-нісенітниці» діти висловлювали гіпотези, стверджували чи заперечували власну думку, складали оповідки-нісенітниці, висловлювали власну думку до казкових героїв, давали оцінку їхніх дій. На цьому етапі реалізувалася така педагогічна умова, як інтеграція різних видів діяльності у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку.

Проілюструємо прикладами занять. Так, метою заняття з художньо-мовленнєвої діяльності «Оцінюємо себе і своїх друзів» («Ми всі однакові, ми

всі різні» було звернути увагу дітей на відмінне й спільне в особистостях дітей, їхньої зовнішності, одягу, характеру, поведінці, вчити помічати схожі і відмінні риси характеру, поважати один одного, виховувати позитивні взаємовідносини.

На початку заняття дітям було запропоновано розглянути групи іграшок (ведмедики, зайчики різного кольору і форми. Діти знаходили спільне і відмінне в іграшках (назва, колір, форма тощо), ляльках (за статтю, кольором волосся, очей, одягом тощо). Вихователька запитувала дітей, яку ляльку (чи іграшку) вони обрали для себе і чому? Наведемо приклади відповідей дітей.

Марійка С.: *«Я обрала ляльку. Мені вона до вподоби, бо в неї гарне довге волосся, очі синього кольору і довгі вії. Також мені подобається її сукня, вона червоного кольору з білим мереживом».*

Антон П.: *«Я обрав ведмедика, бо він схожий на ту іграшку, яка є в мене вдома, але трохи менший. Цей ведмедик коричневого кольору і м'який на дотик, у нього рухаються усі лапи і коли його перегортаєш, він видає звук».*

Вихователька узагальнює відповіді дітей: все, що Ви бачите на столі – це іграшки: і ведмедики, і зайчики, і ляльки у них спільне те, що вони іграшки. Водночас усі вони різні, ви про це розповідали. Вихователька пропонує дітям подивитись один на одного і подумати, що у вас всіх спільне, а що різне, чим ви відрізняєтесь один від одного. Наводимо приклади відповідей дітей.

Оленка В.: *«У нас усіх однаковий тулуб, по дві руки і ноги. Є волосся на голові, очі, ніс, губи. Ми всі вміємо рухатись, ходити, розмовляти, кліпати очима, сміятись».*

Генадій М.: *«Ми усі носимо одяг і взуття, їмо їжу, ходимо до дитячого садка, граємо в ігри».*

Микола Р.: *«Ми відрізняємось статтю, є дівчатка і хлопчики. Носимо різний одяг. Дівчатка ходять у платтях і спідничках, а хлопчики одягають штани і шорти. Також у нас різні зачіски: дівчатка носять довге волосся, а хлопчики короткі зачіски».*

Надійка П.: *«У нас усіх різний колір шкіри, у когось темніший, у когось біліший. Різний колір очей: блакитний, коричневий, зелений. Ми всі різного зросту, одні діти вищі, інші – нижчі. Також у нас усіх різний голос».*

Вихователька запитує, якби я запропонувала Вам обрати, з ким би Ви хотіли дружити (грати, сидіти за одним столом) і чому? До кого з дітей ви б звернулись за допомогою, якщо це потрібно і чому?

У підсумку заняття вихователька повідомляє дітям, що в нашому житті ми самі обираємо, що чи хто нам більше подобається, хто менше і подумки визначаємо, оцінюємо, чому саме ми хочемо обрати ту чи ту іграшку, дружити з тією чи тією дитиною, обирати собі друга, подругу. Ми оцінюємо один одного поведінку, характер. У нашому з вами житті завжди є оцінювання. Я оцінюю всіх вас як хороших дітей, ви всі діти-дошколярики – слухняні і подекуди неслухняні, красиві, розумні, виховані (подекуди не зовсім виховані), але я вас всіх поважаю, люблю і хочу, щоб вас поважали і любили інші люди.

Інтегроване заняття (художньо-мовленнєва та музична діяльність) з теми «Кожний із нас учитель». Його метою було познайомити дітей із критеріями оцінок діяльності дітей учителем у першому класі школи. Вихователька у вступній бесіді розповіла дітям, що всі вони восени підуть до школи, їхню діяльність буде оцінювати вчителька. Запитує у дітей, чи знають вони якими оцінками оцінює вчитель діяльність дитини? І повідомляє: оцінкою «5» - відмінно, «4» - добре і «3» - задовільно, «2» - незадовільно. Наводить конкретні приклади. На столі у виховательки малюнки дітей, вироби з глини, паперу, тканини. Вихователька пропонує дітям (по черзі) обрати дві роботи й оцінити їх, поставити оцінки і пояснити, чому саме така оцінка. Надалі пропонує двом дітям прочитати знайомий вірш та оцінити, поставити «оцінки» і розповісти, чому саме така оцінка. (діти оцінювали різні види діяльності). Вихователька наприкінці заняття узагальнила оцінки дітей.

На занятті з художньо-мовленнєвої діяльності (розвиток мовлення) з теми «Осінь казка», діти переказували зміст знайомої української народної казки «Золота пшениця» (Див. Додаток «Г») (відповідно до пори року «Осінь

казка»). На початку заняття вихователька прочитала один раз знайому дітям казку і попередила, що потрібно уважно слухати перекази дітей, після переказу кожної дитини ви будете оцінювати перекази, ставити оцінки так, як учитель в школі. Ви всі будете і учнями, і вчителями. Пам'ятайте, що кожна вашу оцінку ви повинні будете пояснити, що було правильно, чи відповідало змісту казки, а які були мовленнєві помилки, неточності. У вас на столі в розетках є три види кольорових кружечків – це ваші оцінки: червоний кружечок – оцінка «5» (відмінно), жовтий (добре) «4» і синій «3» (задовільно). Діти повторюють після переказу кожної дитини, діти піднімають кружечки. Вихователька пропонує дітям розповісти, чому саме вони підняли такий кружечок і розповісти, чому саме вони поставили таку оцінку (Перекази дітей подано в Дод. «Б»). Проілюструємо прикладами «оцінок» дітей. Максим Н. оцінив переказ Даринки В. оцінкою 5 (підняв червоний кружечок). *«Я добре знаю цю казку, Дарина все розповіла, недовго думала, і додала те, чого не було в казці (що сім'я не розмовляла з батьком). Я думаю, що дуже добре, вона може й сама придумувати казки».*

Оленка С. підняла синій кружечок (3 – задовільно). Мотивація оцінки була такою: *«У розповіді Катрусі С. було багато пропущено того, про що розповідається в казці. Якщо вона комусь буде розповідати, вони не зрозуміють! Вона не розповіла початок, поведінку чоловіка, не переказала кінцівку».*

Із театральної-ігрової діяльності проведено інтегровані заняття («Оживи героя», «Світ мистецтва»), тематичні («Казковий дивограй», «Театральне відлуння»), під час яких діти відтворювали образи героя мімікою, жестами, інтонацією, обирали кращого актора, оцінювали та аргументували власний вибір. У режисерських іграх («У театрі», «Розкажи казку», «День народження») діти відтворювали події знайомих казок, оцінювали вчинки власні й однолітків, порівнювали їх із вчинками героїв казок, самостійно розподіляли ролі, розігрували казки.

Наведемо приклади занять. На занятті з театральньо-ігрової діяльності з теми: «Театральне відлуння» вихователькою було запропоновано відтворити атмосферу театру, стати дітям акторами і глядачами. Акторам було запропоновано обрати будь-який образ героя або природного явища, дібрати до нього відповідні атрибути і представити перед глядачами. Діти занурювались в образ героя, виконуючи імпрровізаційні рухи, міміку, жести. Глядачі впізнавали героїв, з якої казки вони побачили, чи яке явище було представлено, оцінювали гру акторів та аргументували свою оцінку. Наведемо приклади.

Віка К.: *«Олександра дуже добре зіграла роль дівчинки із казки «Зарачрована дівчинка». Я це зрозуміла, коли вона бігла до татка і показувала, як обнімає його. Вона була така тендітна і добра, що мені захотілось її обійняти. Вона була щирою і емоційною».*

Рома Н.: *«Мені сподобалось, як Ігор зіграв роль принца із казки «Попелюшка». Його рухи були такими впевненими і голос навіть не тремтів. Говорив виразно і емоційно».* Іра Г.: *«Мені не сподобалось, як Міша зіграв дощика. Він рухався дуже повільн, важко стрибав і не ритмічно, а потрібно було ось так (показує як)».*

Наводимо фрагмент інтегрованого заняття (художньо-мовленнєва діяльність, образотворча діяльність, театральньо-ігрова діяльність, музична діяльність) з теми «Оживи героя» за знайомою дітям казки І. Січовика «Вітрячок»». Вихователька загадує загадку про «Вітрячка», діти відгадують. Вихователька звертається до дітей: «Кожен із вас знає, хто такий вітрячок і який він має вигляд. Але створений руками людини вітрячок нам не дуже підходить. Як гадаєте чому? Я пропоную оживити нашого героя, використовуючи аркуші паперу, олівці та розповіді, яким ви його бачите. Діти показують свої малюнки і розповідають. Наприклад: Кирило М.: *«Я намалював свого Вітрячка. Він синього кольору, тому що схожий на небо. У нього хвилясте волосся, бо вітер роздмухує, він посміхається, дуже веселий і швидкий».* Віка Д.: *«Мій Вітрячок червоного кольору, тому що він швидкий як Блискавка Макквін із мультіка. Він пустотливий і грайливий».*

Діти визначають, який малюнок їм більше подобається і чому. Наприклад. Юля Б. обрала малюнок Вікі Д. і пояснила свій вибір так: *«Мені сподобався Вітрячок, який намалювала Віка, тому що вона обрала олівець багряного кольору, це дуже яскравий колір. А ще він мені нагадує вогонь, пекучий і полум'яний».*

Вітя С. обрав малюнок Кирила М. і пояснив, чому саме зробив такий вибір: *«Мені малюнок Кирила сподобався більше, ніж Вікі, тому що синій, мій улюблений колір і Вітрячок у Кирила вийшов дуже кумедний».*

У музичній вправі *«Помірний - стрімкий»*: вправляли дітей у відтворенні різної ходи, від помірної до стрімкої під музичний супровід, залежно від характеру вітру. Вихователька повідомляє дітям, що вони сьогодні будуть *«Вітрячками»*, відтворювати мімікою, жестами та інтонацією його образ, показувати поведінку свого героя. А потім. ми з вами оберемо найкращого Вітрячка (актора), оцінимо свій вибір. Проілюструємо приклад оцінювання дітьми дій Вітрячка. Таня Л.: *«Найкращим Вітрячком був Діма. У нього були виразні жести, яскрава міміка, він рухався точнісінько, як вітер».* Максим Б.: *«Мені не сподобалось, як Оленка зверталася до Вітру. У неї був дуже спокійний голос і зовсім не було емоцій. Я, наприклад, зробив би так (показує, а діти порівнюють, чи це кращий варіант за Оленчин).*

Роман Б.: *«Мені сподобалось, як виконувала роль Вітрячка Іринка. Вона була дуже емоційною. Рухалась пластично, впевнено, ніби Вітрячок. Її мовлення було виразним, мені б хотілось рухатись разом з нею».*

Діти обрали кращого Вітрячка Марічку З. із такою загальною оцінкою: *«Марічка всім сподобалась. Вона рухалась під музику, начебто чути було в залі шум вітру, який її підганяв».*

На заняттях з образотворчої діяльності (тематично-предметне (малювання) «Ким я бачу себе в майбутньому», тематичне (аплікація) «Осінній урожай», інтегровані «Оживи героя», «Світ мистецтва») діти виконували аплікацію за зразком, малювали за задумом, розповідали, які фарби обирали для малюнка, складали розповіді за власними малюнками, порівнювали,

аналізували власні роботи й інших, висловлювали оцінні судження. Під час дидактичних ігор («Ягоди, овочі та фрукти», «Веселка», «Розрізни картинки»), зображувальних творчих завдань («Домалой образ», «Перевертні») діти аналізували зображення, порівнювали, класифікували, співвідносили їх із реальними явищами, кольорами.

Проілюструємо прикладами занять. Тематично-предметне заняття з образотворчої діяльності «Ким я бачу себе в майбутньому» (повторне заняття з теми). На першому занятті діти малювали за задумом, ким би вони хотіли бути в майбутньому. Потрібно було намалювати майбутнього професіонала (зовнішній вигляд) та чим він буде займатись. На другому занятті було виставлено на підставці всі роботи дітей. Вихователька повідомила, що сьогодні всі діти – експерти, тобто ті, хто буде оцінювати виконані роботи дітей, та обирати найкращі для виставки нашої кімнати-музею. Проілюструємо прикладами дітей щодо оцінювання виконаних робіт.

Віка П. : *«Я обрала малюнки Каті та Оксани. Катя хоче бути лікарем, вона намалювала себе в білому халаті зі слухавкою, а Оксана хоче бути вчителькою, у неї в руках указка і книжка. Малюнок Каті мені сподобався більше, тому що лікаря вона намалювала великого на весь аркуш, а в Оксани вчителька дуже маленька і намальована не по середині, а збоку».*

Рома С.: *«Мені сподобався малюнок Оленки. Оленка намалювала себе в сукні балерини. Мені сподобалось, що ця сукня яскравого червоного кольору. Малюнок Олега не дуже подобається, тому що він намалював машину, і я не зрозумів, яка вона: пожежна чи машина швидкої допомоги. Малюнок розмитий, неакуратний».*

Іван Д.: *«Я обрав малюнок Діми. Діма хоче бути капітаном. Він намалював себе у морській формі, на голові кашкет. Усе зафарбував синім кольором. Мені сподобалось, що на його малюнку ще зображено корабель, на якому він буде працювати. Малюнок акуратний, яскравий».*

З-поміж усіх робіт діти обрали найкращу роботу Марійки О. за такою загальною оцінкою: *«Малюнок Марійки О. найкращий, тому що вона*

намалювала себе в окулярах, із указкою в руках та журналом. Марійка хоче бути вчителькою. Робота оригінальна, акуратна, чиста, намальована кольоровими олівцями. Цю роботу ми обираємо на виставку в нашу кімнату-музей».

На занятті з образотворчої діяльності (аплікація) з теми: «Осінній урожай» (Див. Додаток «Д») діти наклеювали в кошики «дари осені», овочі і фрукти. Робота виконувалася під музику (пісня «Щедра осінь», муз. Л. Давидова), пригадували загадки про овочі і фрукти, читали вірші Г. Шевчук «Дари осені» (див. Додаток «Г»). Наприкінці заняття виконані роботи було виставлено на підставці і запропоновано обрати собі дві роботи для мами і бабусі і розповісти, чому саме було обрано ці роботи.

Проілюструємо прикладами висловлювання дітей щодо виконаних робіт. Іра З.: *«Робота Павлика мені не подобається, вона брудна, забагато клею на папері, не симетрично виконано. Я б її нікому не подарувала».*

Оля Д.: *«Мені подобається робота Валіка, вона охайна, чиста. Всі овочі приклеїв зверху, а фрукти внизу. Вийшло оригінально. Цю роботу я б подарувала бабусі».* Денис М.: *«Робота Оксани мені подобається, вона не така, як моя. У мене овочі наклеєні не зовсім охайно, а в Оксани дуже чиста робота. Усі овочі і фрукти помістились у кошику, не вилазять з неї, як у мене. Я б її подарував мамі».*

Після цього вихователька запропонувала 2-3 дітям оцінити свої роботи (самооцінка). Наприклад, Дарина К.: *«Мені не подобається моя робота. Я поспішала, взяла багато клею, овочі й фрукти вийшли кривими, брудними. Мені соромно комусь дарувати таку роботу».* Віктор В.: *«Мені моя робота не зовсім подобається, тому що я намагався приклеїти овочі акуратно, але вони в мене все рівно дивляться в різні боки. Треба було їх приклеювати ближче один до одного. Треба переробити, бо мамі соромно дарувати таку роботу».*

Галя Т.: *«Мені сподобалось, як я виконала аплікацію. Усі овочі і фрукти у мене приклеєні поруч, я добре притискала серветкою і клею брала небагато. Моя робота охайна, акуратна. Я б її подарувала бабусі».* Міша Н.: *«Я вважаю,*

що моя робота виконана добре, тому що я в один бік кошика приклеїв овочі, а в інший – фрукти. Робота чиста, акуратна, без зайвого клею. Гадаю, що мамі такий кошик сподобався, я для неї дуже старався».

На заняттях з музичної діяльності (тематичне «Музика осені», інтегровані «Кожен із нас учитель», «Оживи героя», «Світ мистецтва») діти слухали музику («Осінь пісня» П. Чайковського, А. Вівальді «Весна», Ф. Шопен прелюдія ля-мажор, ор.28, №7), розучували пісні («Дощ стрибає», муз. Н. Рибальської, «Щедра осінь», муз. Л. Давидова, сл. М. Познанської, «Сипле сніг» муз. І. Білика, «Дитячий садок», муз. і сл. В. Лисенка), таночки («Гопачок», «Український таночок із віночками»), грали на музичних інструментах. В процесі діяльності діти визначали жанри музики, описували характер і настрої пісень, імпровізували під музику рухами, оцінювали власну діяльність та однолітків, висловлювали оцінні судження. Під час виконання музичних ігор («Х-фактор», «Сценічний образ», «Караоке», «Спіймаємо в долоньки»), музичних вправ («Продовжи мелодію», «Що ти почув?», «Повтори за мною», «Помірний-стрімкий»), музично-ритмічних вправ («Стань лисичкою», «Перетворись на квіточку», «Зобрази вітерець» та ін.) діти аналізували музичні твори, відтворювали ритмічні малюнки, передавали образи тварин і явищ в імпровізаційних рухах, створювали асоціації за суміжністю і схожістю, висловлювали ставлення до змісту музичних творів, обґрунтовували власну думку.

На інтегрованому занятті «Світ мистецтва» було задіяно різні види діяльності дітей: музична, художньо-мовленнєва, образотворча (малювання), театралізована. (Див. Додаток «Е»). На кожному етапі заняття дітям пропонувалось оцінити результати їхньої діяльності. Проілюструємо прикладами. Так, після виконання вправи «Чий вірш кращий» діти висловили свої оцінні судження. Олесь К.: *«Так вірші не розповідають, Оксана співала, розтягувала слова, хто її буде слухати»*. Кирил С.: *«Оля дуже тихо, мляво читала, що й не розбереш слова»*. Дмитро К.: *«Мені не цікаво було слухати*

Миколку». Віка Н.: « Мені не сподобалось як читав вірша Андрій. Дуже мляво, без емоцій. Тихо промовляв слова. Я нічого не зрозуміла із його слів».

Ігор С.: «Мені сподобався мій вірш. Я читав голосно, виразно, з мімікою. Я уже цей вірш читав на ранковій зустрічі».

У процесі образотворчої діяльності діти домальовували незавершені малюнки під музику Клода Дебюссі «Місячне сяйво». Після завершення роботи розповідали про свої малюнки (самооцінка). Наприклад: Іван С.: «У мене на аркуші було зображено море. Я доповнив свою картину морськими жителями. Тут є морська зірка, морський коник, акула і краб. Також намалював водорості і пісок, тому що в морі має бути піщане дно. Для своєї картини я обрав темно-червоні, жовті, зелені фарби і придумав назву «Морські жителі»».

Інна Б.: «На моєму аркуші вже були намальовані куці, дерева і трава. Я придумала, що це буде ліс. На малюнку дерева і куці зеленого кольору, думаю – це літо. Домалювала сонечко, квіти, ягоди на куцах і птахів на деревах, бо коли ми з батьками їздили відпочивати в ліс, там було багато птахів і всі вони співали, було чудово. Я думаю, що картина вийшла чудова, бо фарби я вибрала яскравого кольору і придумала назву «Ліс влітку»».

Вихователька запропонувала висловитись щодо виконаних робіт дітей. Проілюструємо приклади висловлювань дітей за змістом малюнків (взаємооцінка). Галя Д.: «Мені сподобалась картина Петра. Вона схожа на ті, які є в музеях. Петро вибрав яскраві кольори: червоний, помаранчевий, жовтий, вони відображають зміст малюнка. Робота виконана охайно, одразу видно, Петро старався». Михайло С.: «Мені не сподобалась картина Сергія. Малював неохайно, поспішав, хотів перший виступити біля дошки».

Андрій Б.: «Мені сподобались картини Михайлика і Вікі, хоча вони різні за змістом. У Михайлика дуже гарно вийшли квіти, мов живі, кольори він вибрав яскраві – жовтий, червоний, помаранчевий. Михайлик свою картину виконав охайно, особливо мені сподобався зайчик, за кольором він дуже схожий на ту іграшку, з якою ми граємо на вулиці».

Вихователька запропонувала відібрати кращі роботи до «Музею «картин»». Діти обирали кращі картини й обґрунтовували свій вибір.

Вихователька: «Хоч і були деякі огріхи, всі діти дуже добре сьогодні попрацювали. І наостанок, хочеться підсумувати нашу цікаву та змістовну подорож у світ мистецтва. Коли знайомимось з літературними текстами, відображаємо їх на малюнках, під час малювання слухаємо музику, музика супроводжує нас у театрі, взаємозв'язок дивовижного світу мистецтва дарує нам радість, красу, позитивні емоції.

Завершувалося заняття рефлексією (вправа «Долонька»). Вихователька наклеювала наліпки із відповідями дітей на намальованій на мольберті долоні. Кожен пальчик – це місце, для відповідей на запитання («Мій настрій», «Що цікавого я дізнався сьогодні?», «Що було важко?», «Мені не сподобалося сьогодні...», «Що б ще я хотів дізнатися?»).

На музичному занятті з теми «Музика осені» (Див. Додаток «Є») музичний керівник пропонувала дітям послухати музичний твір Ф. Шопена «Мелодія осені», визначити її настрій і характер, обрати музичні інструменти і ритмічно відтворити малюнок музичного твору. Одна група дітей грала на музичних інструментах, інша оцінювала їхню гру. Наприклад:

Настя М.: *«Мені сподобалось, як грали діти на ударних інструментах. Ритмічно зіграли Віка і Артем на трикутниках, а Михайлу та Руслану потрібно слухати музику, тому що вони не ритмічно струшували дзвониками».*
Коля Г.: *«Діти грали на шумових інструментах добре, але Іра та Ілюша відволікались, були неуважні, тому не завжди ритмічно грали, а так мені сподобалось».*

Стимулювання дітей до оцінно-контрольної діяльності відбувалось не лише під час занять у першу половину дня, а і в другій половині дня відводилось місце ігровій діяльності різного спрямування (дидактичним, словесним, музичним, режисерським іграм)(Див. Додаток «Ж»), які активізували мовленнєве спілкування, виховували дружні взаємини, розвивали ігрову ініціативу та творчі здібності дитини, спонукали їх до позитивних

взаємооцінок. У повсякденні дітям пропонувалися ігри та ігрові ситуації оцінно-контрольної спрямованості. Наприклад, у музичній грі «Х-фактор» музичний керівник (вихователька) пропонувала дітям виступити у ролі суддів та виконавців, по черзі змінюючись ролями, та оцінити спів дітей. Наприклад: Оленка М.: *«Оксана і Костя співали разом пісню про дощик. Мені їхній спів сподобався, чітко і виразно проспівували слова пісні, правильно відтворили мелодію. Співали весело і жваво»*. Ігор М.: *«Іра Д. виконувала пісню про осінь. Мені не сподобався її спів, тому що слова звучали невиразно і дуже тихо. Ледве розібрав, про що вона співає»*.

У музичній грі «Сценічний образ» музичний керівник (вихователька) пропонувала одній групі дітей обрати для себе сценічний образ (танцюриста, співака, музиканта), підготувати власний номер, після виступу стисло розповісти про нього, іншій виступити у ролі глядачів та висловити свою думку щодо виступів дітей. Ця гра спонукала дітей до вільного, розкутого поводження на сцені, розкриття творчих можливостей та прояву імпрровізації в рухах, стимулювала до активної оцінно-контрольної діяльності. Наприклад, Максим І.: *«Надія обрала образ танцюристки. Її танок з парасолькою мені сподобався. Вона рухалась так легко і граціозно, ніби дійсно перестрибувала калюжі. Але в кінці забарилась з музикою, втратила ритм. Треба бути уважнішою»*. Костя Б. обрав сценічний образ музиканта, під музику відбивав ритм бубном. Галя К. висловила щодо його виступу так: *«Виступ Кості мені не сподобався, він крутив той бубон і не знав, чи треба бубном бити по долоні, чи долонею по бубну. Тому запізнився і вступив невчасно»*.

Іванка Д.: *«Славик виступав із піснею про дитячий садок. Мені його спів сподобався, він виразний, емоційний, співав без викрикувань, точно передав мелодію, усі слова були зрозумілими. Він може цю пісню заспівати на випускному святі, батькам би сподобалась»*.

Метою словесної гри «Згода-незгода» було сформувати у дітей вміння стверджувати або заперечувати висловлювання, обґрунтовувати свою думку. Вихователька пропонувала дітям висловлювати свою думку на кожне її

висловлювання (правильне воно, чи хибне). Наприклад: на ствердження виховательки «Композитори пишуть картини» відповідь Марини Ж. була такою: *«Ні, композитори пишуть музику, а картини пишуть художники»*. На висловлювання «Дерево схоже на квітку», Олег Д. відповів так: *«Ні, дерево має товстий стовбур, росте високе і багато листочків. У квітки тоненьке стебло, маленькі листочки, цвітуть яскравими кольорами»*. Показуючи дітям указкою, вихователька зазначила: «Це – пензлик». Крістіна П. висловила своє заперечення: *«Ні, це не пензлик. Це – указка. У пензлика дерев'яна ручка зі волосяним хвостиком. Указка - повністю із дерева. Пензлем малюють та розфарбовують, а указкою – показують на дощі»*.

У словесній грі «Фантастичні гіпотези» вихователька пропонувала дітям висловлювати свої гіпотези і визначити, чия гіпотеза була кращою. Наприклад: на запитання виховательки «Що було б, якби не було музики?», Ілона Д. відповіла: *«Якби не було музики, все одразу стихло. Ми б не співали пісні, не танцювали, ходили б сумні. Тому що музика надихає людину на дії, робить її веселою, працювитою й усміхненою»*.

На запитання «Що було б, якби зникли фарби?», відповідь Олега Д. була такою: *«Я гадаю, що якщо б зникли фарби, то все одразу стало сірим і одноманітним, як взимку, коли дерева стоять голі, без листочків і нічого не росте і не цвіте. Фарби потрібні всім, адже вони прикрашають наше життя. Так наша планета схожа на веселку різнокольорову»*.

Відповідь Миколки Н. на запитання виховательки «Що було б, якби раптом настала ніч?» була такою: *«Якщо у нас весь час буде ніч, усі люди не будуть ходити на роботу, вони постійно будуть спати. А якщо люди не будуть працювати, нам не буде що їсти, пити і одягу теж не буде. Потрібно щоб були день і ніч, коли людина вдень може працювати, а вночі спати»*.

На запитання виховательки «Що було б, якби в нас зник голос?», Нікіта Д. відповів так: *«Без голосу ніхто з людей би не зміг спілкуватися, лише якщо на пальцях пояснювати або писати на папері, а це дуже складно і довго. Без голосу дорослі і діти не розуміли б один одного»*.

Відповідь Арини М. на запитання «Що було б, якби на планеті залишилися тільки діти?». Арина М: *«Якби на планеті залишилися тільки діти, то це був би кінець світу. Діти б плакали і просили їсти, а зовсім маленькі діти взагалі постійно б плакали. Діти ще маленькі люди і вони не можуть так за собою слідкувати, як за ними слідкують мама і тато. Тому без дорослих неможливо собі уявити ні дітей, ні планету».*

Діти обрали кращою розповідь Арини М. з такою загальною оцінкою: *«Розповідь Арини всім сподобалась. Вона так емоційно розповідала, наче це все відбувалось насправді, і всім стало страшно без мами і тата».*

Метою словесної гри «Оповідки-нісенітниці» було передбачено навчити дітей визначати тему роздуму вставними конструкціями «я вважаю», «я знаю», «мені здається», «на мій погляд»; заперечувати відповідні явища, використовуючи підрядні сполучники «бо», «тому що». Вихователькою було запропоновано дітям заслухати коротенькі оповідки-нісенітниці, під час прослуховування яких діти мали визначити невідповідності, які вони помітили, обґрунтувати свої відповіді (Див. Додаток «Д»).

У дидактичній грі «Опиши казкового героя» вчили дітей висловлювати власну думку та ставлення до казкових героїв, давати оцінку їхніх дій за картинками із зображенням казкових героїв. Вихователька пропонувала дітям обрати картинку із зображенням казкового героя із раніше прочитаної або переглянутої ними казки, розповісти про цього героя, якими рисами він наділений, яке місце відводилось цьому герою у казці. Після розповіді дітей, вихователька запитувала дітей «З чим або з ким можна порівняти цього героя?» Проілюструємо висловлювання дітей. Коля Н.: *«Вовк був злим, хитрим, підступним».* Вихователька: Як ти зрозумів, що він був саме таким? Коля Н.: *«У нього був план, як з'їсти бабусю, він вистежував Червону Шапочку в лісі для того, щоб збити її з правильного шляху».* Вихователька: Чи вийшло у Вовка те, що він задумав? Коля Н.: *«Спочатку так, він встиг з'їсти бабусю, але мисливці її врятували».* Вихователька: З ким би ти його порівняв? Коля Н.: *«Я*

порівняв Вовка зі злом. В кінці казки добро перемагає зло, а добро це сміливці, які врятували бабусю».

У дидактичній грі «Чарівний мішечок» вчили дітей проводити зіставлення, розвивали описово-розповідне мовлення за допомогою мішечка з тканини, наповненого всілякими предметами (пісочний годинник, батарейка, м'яка іграшка тощо). Вихователька пропонувала дітям занурювати руку в мішечок і, не дивлячись, діставати будь-який предмет, який попаде в руки. Діти тримали у руках предмет і думали із якою твариною (або чимось іншим за темою) цей предмет можна порівняти, обґрунтовували свою відповідь. Проілюструємо прикладами відповідями дітей.

Ніна С. дістала із чарівного мішечка пухнастий м'ячик білого кольору: *«У мене пухнастий м'ячик. Він білого кольору. Цей м'ячик схожий на котика, який живе у нас вдома, його звать Мурчик. Він такий самий білесенький і м'якенький, як цей м'ячик, а ще я його дуже люблю».*

Коля П.: *«Я тримаю в руках батарейку. Вона помаранчевого кольору. Батарейка потрібна для того, щоб давати енергію речам. Я вважаю, що ця батарейка схожа на собаку мого друга, тому що вона ніколи не сидить на місці, увесь час бігає. Вона дуже енергійна, жвава, весела, грайлива».*

У режисерській грі «Розкажи казку» вчили дітей відтворювати події казок у вже знайомих дітям, вчили оцінювати свої вчинки і вчинки однолітків, порівнюючи їх із вчинками героїв казок. Для гри було дібрано авторську казку «Як гусачок дорогу переходив» (М. Пономаренко) (Див. Додаток «З»), підготували ігрове поле (макет дороги), іграшкових персонажів із картону (Гусачок, Гусак, Гуска, Світлофор), іграшкові машини (Пожежна, Швидка Допомога, Таксі, Підйомний Кран, Газель та ін.).

Вихователька запропонувала дітям розіграти казку «Як Гусачок дорогу переходив» (М. А. Пономаренко), використовуючи ігрове поле – макет дороги та персонажів казки, виготовлених із картону. Діти самостійно розподіляли, які ролі будуть виконувати, розігрували казку. Після завершення дійства,

вихователька запропонувала дітям дати характеристику героїв за її запитаннями. Проілюструємо прикладами.

Вихователька: Схарактеризуйте Гусачка, який він був? – Оля М.: *«Гусачок був неслухняний, пустотливий, кинув своїх батьків і вибіг на вулицю»*. Вихователька: Чи змінився Гусачок у кінці казки? – Оля М.: *«Так, гусачок став слухняним та уважним. Йому в цьому допоміг Світлофор»*.

Вихователька: Як ви гадаєте, до чого призвели пустощі Гусачка на дорозі? – Максим Н.: *«Гусачок ледь не потрапив в аварію, якби світлофор йому не допоміг, він би потрапив у лікарню»*. Вихователька: Чи зрозумів Гусачок, що вчинив неправильно? – Максим Н.: *«Так, Гусачок став слухняним, уважним, не відходив від мамі і тата. Виконував усе, що казав Світлофор. Він навіть йому віршик склав (посміхається). Я можу розказати цей вірш»*. Вихователька: Чи запам'ятали ви, як потрібно переходити дорогу? – Настя Г.: *«Так, дорогу переходимо, тримаючи маму за руку, на зелене світло і через пішохідний перехід»*

У режисерській грі «У театрі», діти самостійно розподіляли ролі касира, гардеробника, білетера, глядача та артистів театру, самі обирали казку, яку вони будуть показувати. Перед початком гри вихователька пояснювала дітям, що діти, які виступають у ролі глядачів, після закінчення вистави повинні оцінити роботу працівників та артистів театру. Наведемо приклади відповідей дітей. Оля К. висловила своє ставлення стосовно працівників театру: *«Мені було приємно зайти до театру, нас зустрічали дуже привітно. Білетер, касир і гардеробник посміхались і були ввічливими»*.

Роман П. розповів про своє враження від театральної вистави: *«У театрі нам показували казку «Пан Коцький». Мені сподобалась гра акторів. Найкращим був Миколка у ролі Пана Коцького, емоційно говорив, жести були чіткими та виразними, рухи ритмічними і відповідали цій ролі. Ця роль йому дуже підходить»*.

На другому ситуативно-стимульованому етапі було проведено інтегровані заняття з художньо-мовленнєвої діяльності («В гості зимонька

прийшла», «Подарунки для снігурки», «Зимова казка»), на яких діти виконували вправи за планом чи зразком, складали розповіді на тему і за планом, вирішували реальні життєві ситуації, контролювали власні дії (самоконтроль) і дії інших (взаємоконтроль), оцінювали розповіді дітей і аргументували свою оцінку. Під час ігрових ситуацій («Яке слово треба додати?», «Хто, що неправильно робить?», «Чому так?», «Розкажи казку» діти фантазували, виявляли невідповідності, висловлювали заперечення, контролювали процес і результат власної діяльності й інших, оцінювали його, аргументували свою оцінку.

Провідною педагогічною умовою на другому етапі була стимулювання критичного ставлення дітей передшкільного віку до процесу і результату пізніх видів діяльності.

Наводимо фрагмент заняття з художньо-мовленнєвої діяльності (підготовки руки до письма) з теми: «В гості зимонька прийшла».

На занятті з підготовки руки до письма діти виконували вправи на виконання вправ за зразком виховательки та її поясненням. На початку заняття вихователька пояснила дітям, як тримати олівець у правій руці без напруження. Надалі вихователька запропонувала дітям виконати вправу за зразком «Візерунок за зразком», по завершенні перевірити правильність її виконання. Наприклад, вихователька: «Перед вами лежить аркуш у клітинку, на якому є крапки. Ми з вами будемо малювати олівцем візерунок за крапками. Потрібно уважно слухати моє пояснення і виконувати. Від лівого краю рахуємо дві клітинки і ставимо крапку в нижньому лівому куті квадрата, ось так (показує на дошці). (Діти виконують). Потім, не відриваючи руки від аркушу паперу, на дві клітинки підіймаємось угору, ось так (показує на дошці, діти виконують)». По завершенні вправи вихователька пропонувала перевірити правильність виконання малюнка, знайти помилки і виправити їх.

На наступному занятті з художньо-мовленнєвої діяльності з теми: «Подарунки для снігурки» після розглядання картини «Снігуронька» В. Васнецова, бесіди, вихователькою було запропоновано зробити подарунок

для Снігуроньки і виконати вправу «Зимові браслети», під час якої діти вчилися контролювати власну діяльність і оцінювати її. Вихователька пропонувала дітям на синельний дріт нанизувати намистини у тій послідовності, яку вона буде називати. Наприклад: «Червона, синя, жовта, зелена, червона, помаранчева тощо». По завершенні вправи, вихователька ще раз називала послідовність кольорів, діти перевіряли свої браслети. Ті, хто помиливсь у послідовності нанизування, виконували вправу повторно.

У наступній вправі «Засніжений парканчик» вихователька пропонувала дітям обплести парканчики стрічкою за її зразком. Діти протягували стрічку в кожний отвір, спочатку верхній ряд, звертали на середній і потім на нижній. Стрічки використовували різних кольорів. Після завершення завдання діти прикріплювали свої роботи на дошку і порівнювали зі зразком до виховательки правильність виконання вправи.

На занятті з художньо-мовленнєвої діяльності з теми «Зимова казка» діти складали розповіді на тему і за планом виховательки. Опановуючи умінням складати усну розповідь за планом у дітей формувалася відповідна система оцінно-контрольних дій. Проілюструємо прикладами розповідь дітей за планом виховательки. Вихователька пропонувала дітям звернути увагу на дошку, на якій було вивішено ілюстрацію «Зимовий ліс». Проводила вступну бесіду за сюжетом ілюстрації і пропонувала дітям скласти розповідь за картиною відповідно плану: Як називається картина? Яка пора року зображена? Які дерева ви бачите у цьому лісі? Які враження викликає ця картина?. Діти закріплювали план і складали розповідь самостійно. Наведемо приклади розповідей дітей.

Олег І.: *«Картина називається «Зимовий ліс». На картині зображена пора року зима. Всі дерева і кущі у снігу. Сонечка немає, небо вкрите хмарами. Усі звірі поховались, тому що дуже холодно, лише один дятел сидить на дереві і шукає черв'ячків».*

Марина С.: *«Переді мною картина «Зимовий ліс». Пора року на ній зима, тому що все вкрите снігом. На цій картині зображені ялинки, берези, сосни та*

кущі. Коли я дивлюсь на цю картину, то відчуваю морозне повітря і скрип снігу під ногами».

Після завершення розповідей, вихователька пропонувала пригадати, чи всі діти дотримувались плану та висловити свою думку. Наведемо приклади висловлювань дітей.

Інна Д.: *«Олег не дотримався плану розповіді. Він не розповів про дерева, які зображені на картині та не розповів про те, що він відчуває, коли дивиться на цю картину».*

Валік Т.: *«Марина склала гарну розповідь. Вона дотримувалась плану. Коли Марина розповідала про свої відчуття, я ніби потрапив до цього лісу так реально вона розповідала».*

Із театральної-ігрової діяльності було проведено інтегровані заняття («Подорож у країну казок», «Театральні посиденьки», «Казкова мозаїка»), в ході яких діти аналізували художні твори, складали сюжетні розповіді, самостійно розподіляли ролі, висловлювали власне ставлення до вчинків героїв, змісту художнього твору, оцінювали дії дітей та аргументували свої оцінки-судження. Під час виконання вправ («Пазли», «Маска», «Озвуч фразу»), ігрових ситуацій («У театрі», «Як Незнайці допомагали») діти працювали в парі, будували діалоги, використовуючи міміку, жести, рухи, порівнювали свої дії зі зразком, контролювали вдасні дії й інших, оцінювали й аргументували свої оцінки-судження. Наведемо приклади занять.

Метою заняття з театральної-ігрової діяльності з теми «Театральні посиденьки» (Див. Додаток «І») було розвивати акторську майстерність, контролювати процес діяльності, співставляти результат із заданим зразком. Вихователькою під час заняття було запропоновано виконати серію вправ, які діти виконували парами. Наприклад, вправа «Пазли», одна дитина складала картки-пазли, на яких зображено певного героя казки або сюжет казки, інша відтворювала його. Після перегляду виступу, діти висловлювали свої оцінки-судження та обговорювали процес виконання роботи. Наприклад.

Інна Д.: *«Олег складав пазли, а я виконувала роль Лисички із казки «Лисичка і Журавель». Олег складав пазли дуже довго, йому важко було зосередитись і виконати швидко завдання, я йому допомагала. Я вважаю, що Лисичку я зіграла добре, показала, як вона ступає, дуже м'яко не чутно».*

Віталік Б.: *«Люда складала пазли, а я виконував роль Котика із казки «Котик та Півник». Люда – молодець! Вона дуже швидко зібрала пазли, я так не вмію, їй не потрібна була моя допомога. Котика я зіграв добре, трохи забув слова, але нічого, дома з мамою пригадаю».*

Наступною була вправа «Озвуч фразу». Вихователькою було запропоновано прослухати фразу «Ура! На порозі Новий рік!», повторити за нею із відповідною інтонацією та емоційним вираженням (радісно, сумно, здивовано, зі страхом, гірко). Діти виконували вправу, контролювали процес виконання іншими дітьми, зіставляли виконання зі зразком і висловлювали свої оцінки судження. Наведемо приклади.

Григорій М.: *«Іра відтворила всі емоції дуже влучно, у неї вийшло так, як у виховательки. Особливо мені сподобалось, коли вона говорила радісно і здивовано. Її брови, від здивування дуже високо підіймались».* Євген Д.: *«У Максима вийшло відтворити лише смуток і радість. Інші емоції в нього не вийшли, він говорив просто, без емоцій».*

З образотворчої діяльності було проведено інтегровані заняття («Чим живе зимовий ліс», «Новорічні дива», «Зимові спогади»), на яких діти виконували вправи за зразком, порівнювали власні роботи зі зразком, контролювали процес діяльності, висловлювали свої оцінки-судження щодо результату діяльності власної й інших. Під час ігрових ситуацій («У картинній галереї», «Знайди помилку художника», «Що не так зробив Миколка?»), вправ «Закінчи графічний малюнок» «Чарівні палички» діти знаходили схоже і відмінне, спостерігали за процесом виконання роботи, зіставляли зразок із діями дітей, корегували дії, оцінювали й висловлювали власні оцінні-судження. Наведемо приклади.

На занятті з образотворчої діяльності з теми «Чим живе зимовий ліс» діти розглядали зображення птахів, розповідали, які птахи зимують, а які відлітають у теплі краї. Після бесіди вихователькою було запропоновано виконати вправу «Птахи взимку», діти працювали в парах. Діти обводили силуети птахів та заштриховувати лише тих, що зимують, по завершенні обмінювалися аркушами паперу і перевіряли правильність виконання завдання іншою дитиною та висловити свою думку. Проілюструємо прикладами висловлювання дітей стосовно виконання робіт.

Ілля С.: *«Оленка виконала свою роботу добре. Вона дуже акуратно обвела олівцем усі силуети птахів. Але заштрихувала не всіх зимуючих птахів, ось синицю і дятла не побачила»*. Даша В.: *«Нікіта неправильно виконав завдання. Він заштрихував перелітних птахів, а не зимуючих. Він не уважно слухав, що сказала вихователька»*. Надійка Д.: *«Максим все зробив правильно, заштрихував усіх зимуючих птахів і контур обвів акуратно»*.

Завершувалося заняття рефлексією (вправа «Кольорові папірці»). Вихователька пропонувала дітям обрати один із папірців для того, щоб зрозуміти наскільки важко дітям було виконувати вправи на занятті та обґрунтувати свій вибір: червоний – «мені було дуже складно», помаранчевий – «складно», жовтий – «легко», зелений – «дуже легко».

З музичної діяльності було проведено інтегровані заняття («Музика поруч з нами», «Музичний дивограй», «Фантастичні звуки»), на яких діти слухали музичні твори («Танок птахів» муз. М. Римського-Корсакова, «Гумореска», муз. А. Дворжака), співали пісні «Яблучка», муз. Т. Шутенка, «Хочу коника» муз. О. Швеця, сл. А. М'ястківського), таночки («Дружні пари», муз. Й. Штрауса, «Танок з іграшками», муз. Р. Равін). Під час музичної діяльності діти працювали в парах, знаходили відмінності у виконанні пісень, співставляли прослуховувані музичні твори і таночками, виправляли помилки в процесі діяльності, висловлювали власне ставлення до результату діяльності як своєї, так й інших дітей. Було організовано ігрові та проблемні ситуації («Знайди помилку в пісні», «Допоможи Незнайці обрати музичний інструмент»),

«Порівняй і опиши», «Затанцюй, як я»), під час яких діти, слухаючи музику, виконуючи пісні та музично-ритмічні вправи, контролювали процес виконання дітьми, виправляли дії, вказуючи на зразок або власний приклад, оцінювали вчинки героїв та висловлювали власне ставлення до вчинків, аргументували свої оцінки-судження.

На занятті з музичної діяльності з теми «Музика поруч з нами» музичним керівником для прослуховування було запропоновано музичний твір «Танок птахів» муз. М. Римського-Корсакова. Діти уявляли птахів, які танцювали разом із Снігуронькою у лісі, висували припущення, якими це можуть бути птахи. Надалі музичним керівником було запропоновано переглянути фрагмент цієї казки і відтворити рухи птахів під музику. Діти виконували вправу, контролювали виконання іншими дітьми, співставляли із зразком, висловлювали власне ставлення до процесу діяльності. Наведемо приклади.

Оленка М.: *«Галинка обрала танок ворони. У неї дуже вдало вийшло, вона майже повністю відтворила його із мультика. Рухалась впевнено і граціозно».*

Максим П.: *«Поліна обрала танок зозулі. Я вважаю, що вона дуже добре його затанцювала. Вона рухалась на півпальцях, кружляла і тендітно здіймала руки до гори, як у мультику. Мені сподобався таночок».*

Віка Д.: *«Валік обрав танок снігурів. Він намагався відтворити його рухами, але в нього не дуже вдало вийшло, йому ще треба потренуватись і узяти собі пару, бо у цьому таночку снігурі танцюють по колу».*

На другому етапі створювали ігрові ситуації в різних видах діяльності на формування у дітей контролю, самоконтролю та їх оцінювання. Наприклад: в ігровій ситуації «Яке слово треба додати, а яке вилучити?» (художньо-мовленнєва діяльність) вихователька пропонувала дітям виступити у ролі «виховательки» і «вихованця». Дитина – «Вихователька» обирала картку, будувала речення за схемою, а дитина – «вихованець» слухала і знаходила зайві слова в реченні та виправляла речення. Наприклад: «На деревах

пожовтіли книжки» - «На деревах пожовтіли листочки», «У садку ростуть водорості» - «У садку ростуть квіти».

В ігровій ситуації «У картинній галереї» (образотворча діяльність, мовленнєва діяльність) вихователька пропонувала дітям провести екскурсію картинною галереєю для Незнайки, пропонуючи кожній дитині виконати роль картинного критика та оцінити кожну картину. Дітям було запропоновано для оцінки малюнки їхніх власних робіт, виконаних різними техніками. Наведемо приклади оцінних розповідей дітей:

Галя Б.: *«Цю картину намалювала Віка. На ній зображено весняний ліс, в якому багато дерев, кущів і квітів. Мою увагу привертають квіти, бо вони дуже яскраві: червоного, помаранчевого, рожевого, жовтого кольорів. Картина виконана охайно, вона естетично приваблива, малюнок мене радує!».*

Максим Н.: *«Цю картину створив Богдан. Він зобразив морських звірів, використовуючи фарби синього, блакитного, зеленого, жовтого і трохи червоного кольорів і крупу – манку. На картині Богдан відтворив морське дно, де живуть морська зірка, коник, акула і маленькі риби. Мені здається, що на картині чогось не вистачає, я додав би до неї трохи водоростей та коралів. А так, картина виконана добре, чиста, акуратна робота».*

В ігровій ситуації «Хто, що неправильно робить?» (художньо-мовленнєва діяльність) дітям пропонувалося зображати людей різних професій у дії. Вихователька бере в руки чарівну паличку і «оживляє» ці зображення. Діти повинні уявити себе у цій професії, викликати певні дії людини цієї професії та прокоментувати. Проілюструємо прикладами.

Дарина Н.: *Я - музикант. Як ти це зрозуміла? – Я одягнена в концертний костюм. Що не так на цій картині? – Я готую їжу. – Хіба музикант не може готувати їжу? – Може, але вдома, коли приходить з роботи, а якщо я в концертному костюмі, то маю виступати на сцені і грати свою роль.*

Коля М.: *Я – капітан, малюю картину. Чи буває так насправді? – Я гадаю, що капітан має стояти за штурвалом і керувати пароплавом. Хіба він не може малювати картини на пароплаві? – Ні, він не повинен відволікатись.*

Капітан має слідувати за тим, щоб пароплав не зіштовхнувся з іншими пароплавами».

В ігровій ситуації «Знайди помилку художника» (образотворча діяльність, художньо-мовленнва діяльність, театральна-ігрова діяльність) дітям пропонувалися картинки, на яких зображено казкових героїв з однієї казки, а дії виконують з іншої казки. Вихователька пропонувала дітям відтворити в дії зображення з картинки, застосовуючи шапочки для театралізації. Глядачі мають зрозуміти, що не так, та прокоментувати.

Проілюструємо прикладом відповіді дітей.

Оля Г.: *Оля і Саша показали героїв казки «Лисиця і Журавель». Що тебе здивувало у цьому показі? – Лисиця і Журавель тягнули річку, але це неправильно. У казці, Лисичка і Журавель ходили у гості один до одного і пригощали різними стравами.*

В ігровій ситуації «Знайди помилку в пісні» (музична діяльність) музичний керівник пропонувала дітям послухати знайому їм пісню у її виконанні, знайти відмінності та заспівати її так, як вона має звучати. Діти називали пісню, знаходили помилки в мелодії і словах і відтворювали, правильно інтонуючи мелодію пісні.

Крім того, дітям було запропоновано проблемні ситуації, під час яких вони перебували в ситуації вибору, шукали самостійно вихід із ситуації, оцінювали вчинки героїв та висловлювали своє ставлення до вчинку. Опишемо їх.

Ситуація 1. (музична діяльність). Дітям пропонувалось допомогти другу Незнайці, обрати музичний інструмент, на якому він буде грати для вступу до музичної школи. Діти пропонували різні музичні інструменти і пояснювали, чому саме цей інструмент буде найкращим для Незнайки. Наприклад. Алла В.: *«Я би порадила Незнайці займатись на барабанах, тому що він хлопчик і йому барабани пасували. А ще, цей музичний інструмент дуже добре розвиває відчуття ритму».* Денис К.: *«А я би хотів, щоб Незнайка грав на гітарі, тому*

що під гітару можна співати пісні біля вогнища і її із собою усюди можна брати».

Ситуація 2. (музична діяльність). Дітям пропонувалось прослухати уривки з балету П. І. Чайковського «Лебедине озеро» і обрати, який уривок відповідає зображенням чорної і білої либіді, пояснити свій вибір. Надалі дітям було запропоновано обговорити поведінку героїні, чорної либіді, і обґрунтувати своє висловлювання. Проілюструємо прикладами.

Галинка К.: *«Я вважаю, що Одетта, чорний либідь, вчинила неправильно і збрехала принцу Зігфріду, перетворившись на білого либідя, Оділію. Їй потрібно було сказати йому правду, що він їй подобається, а не обдурювати його. Так вчиняти не можна, ось я, кажу завжди батькам правду навіть якщо зробила щось погане».*

Руслан Н.: *«Так, Одетта вчинила погано, вона це зробила, тому що любить принца. Хоча вона зла, підступна і брехлива та мені її шкода».*

Ситуація 3. (музична діяльність). Музичний керівник запропонувала дітям проспівати пісні «Ой, минула вже зима», «Ой, ти красна весно». Діти порівнювали ці дві пісні; висловлювали свою думку щодо вподобання твору (подобається чи не подобається, чому?); відповідали на запитання музичного керівника: Чи потрібні такі пісні? Де б ти заспівав цю пісню? Під час якого свята ця пісня може пролунати?; Які думки тобі навіює ця пісня? Про що ти згадуєш (про яку подію або обставину), коли чуєш цю пісню?

Ситуація 4. (образотворча діяльність). Вихователька розповіла дітям ситуацію, в якій Миколка просив Іринку допомогти йому з аплікацією, а Іринка відмовила і Миколка образився. Діти висловлювали свою думку щодо ситуації, обговорювали вчинок Іри, висували заперечення чи погодження із реакцією Миколки на поведінку Ірини, уявляли себе в цій ситуації і висували гіпотези щодо власної поведінки. Наводимо приклади.

Євгеній Т.: *« Я вважаю, що Іринка відмовила Миколі, бо вона ще свою роботу не встигла зробити. Іра вчинила правильно, а Миколі не потрібно було ображатися, а намагатись робити свою роботу самому. Я би вчинив так*

само, як і Іра». Руслана В.: «На мою думку, Ірина вчинила неправильно. Вона зла дівчинка. Потрібно було допомогти Миколці, хоча б показати, що і як робити. Потрібно бути добрими і завжди допомагати іншому. Ось я, вчинила би саме так, я би допомогла Миколці».

Ситуація 5. (музична діяльність). Музичний керівник пропонувала дітям поєднатись парами (по-двоє) та по черзі під музику виконувати музично-ритмічну вправу, слідкувати за правильністю виконання рухів. Діти активно спостерігали дії один одного в парі, контролювали процес виконання і своїм прикладом підказували, як правильно потрібно виконувати вправу.

Окрім ігрових, проблемних ситуацій на другому етапі застосовувалися вправи на формування дій контролю, самоконтролю у дітей, під час яких діти працювали в парі, де одна дитина виступала спостерігачем, а інша – виконавцем. Діти одержували інструкції: «Стежте уважно за діями товариша, виправляйте помилки, які будете помічати в процесі виконання, порівнюючи їх зі зразком». Проілюструємо прикладами.

У вправі «Закінчи графічний малюнок»(образотворча діяльність) дітям було запропоновано виконувати вправу удвох. Одна дитина виступала у ролі спостерігача, інша – виконувала завдання. Завдання полягало у завершенні графічного малюнка олівцем за зразком. Дитина-спостерігач контролювала процес виконання, якщо помічала помилку, звертала увагу дитини-виконавця на зразок.

У вправі «Чарівні палички» (образотворча діяльність) дітям було запропоновано відтворити надруковані на папері геометричні фігури за допомогою дерев'яних паличок. Діти-спостерігачі контролювали процес виконання дітьми, зіставляючи зразок і процес дії.

На третьому – проєктно-творчому етапі – залучали дітей до активної оцінно-контрольної діяльності у творчих проєктах.

Зазначимо, що впровадження проєктної діяльності в освітній процес закладу дошкільної освіти сприяє розвитку ініціативи дітей, творчого самовираження, здібностей, критичного мислення, дружніх взаємин та

взаємодії з дорослими. За «Енциклопедією освіти», проєктування є творчою, інноваційною діяльністю, спрямованою на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту. Неодмінною умовою проєктної діяльності є наявність завчасно визначених уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапів проєктування [Енциклопедія освіти, 2008: 717]. Як зауважує С. Гончаренко, проєктування є «терміном-партнером» педагогічного моделювання, спрямоване на створення моделей запланованих (майбутніх) процесів і явищ [Гончаренко, 2008: 122].

А. Богуш визначає «проєкт у мовленнєвій діяльності закладу дошкільної освіти» як «цілевизначене перспективне планування інноваційних, інтерактивних форм, методів, технологій навчання дітей рідної мови, об'єднаних однією темою, спрямованих на досягнення позитивного результату у взаємодії дітей і виховательки, під її керівництвом і контролем у процесі різних видів мовленнєвої діяльності» [Богуш, 2021: 9].

Л. Козак позиціонує такі компоненти механізму реалізації проєктної діяльності в закладі дошкільної освіти, як-от: організація предметного, соціокультурного, освітнього простору для розвитку потенційних можливостей дитини, її внутрішнього світу; реалізація різноманітних видів діяльності, що виступає важливою умовою самореалізації кожної дитини; організація продуктивного спілкування як умови соціального й екологічного розвитку дітей, формування позитивної Я-концепції; психолого-педагогічна підтримка розв'язання дітьми дошкільного віку проблем, допомога в самопізнанні, самооцінці, самовизначенні та самоактуалізації; підвищення професійної майстерності, проєктної культури педагогічних кадрів закладу дошкільної освіти [Козак, 2019: 173].

У дослідженні вихователі виступили керівником у реалізації кожного проєкту, а саме: створювали проблемну ситуацію, спонукали дітей до розв'язання проблеми, знаходження шляхів її вирішення, створення кінцевого продукту.

На третьому етапі було заплановано організацію проєктної діяльності дітей за кожним видом діяльності: «Дивосвіт казки» (художньо-мовленнєва діяльність); «Палітра творчих здібностей дітей» (образотворча діяльність); «У світі музики» (музична діяльність); «Маленький актор у кожній дитині» (театрально-ігрова діяльність). Зазначимо, що робота з тематичними проєктами планувалась і здійснювалась поквартально: на кожному етапі – один проєкт. Впродовж четвертого кварталу (червень, липень, серпень) з дітьми було впроваджено проєкт «У світі музики».

На цьому етапі реалізувалася педагогічна умова – наявність емоційно-позитивних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

Опишемо поетапну оцінно-контрольну діяльність дітей у процесі роботи за кожним проєктом.

Творчий проєкт із художньо-мовленнєвої діяльності для дітей старшого дошкільного віку «Дивосвіт казки» (Див. Додаток «К»)

Перед залученням дітей до проєктної діяльності було проведено попередню підготовчу роботу. Опишемо її.

Так, на заняттях з розвитку мовлення дітей знайомили із різними видами ілюстрацій до українських народних та авторських казок, навчали різних типів розповіді відповідно до певного виду ілюстрацій, закріплювали набуті навички у процесі виконання творчих завдань на заняттях з образотворчої діяльності (малювання за змістом художнього твору), вчили дітей відтворювати образ героя на заняттях із театралізованої діяльності.

Метою заняття з розвитку мовлення «Взимку відбуваються дива» було навчити дітей складати творчі розповіді. Вихователька провела бесіду, під час якої діти називали казки, в яких дії відбувалися взимку. Надалі діти розглядали картину «Казкова зима» та обговорювали зміст картини, називали прикметники, якими можна описати зиму. Після розглядання картини вихователька зачитувала вірш «Сніжинка», діти уявляли зиму і передавали діями зміст вірша, складали розповіді про зиму за планом, запропонованим

вихователькою: «Що відбувається зимою в лісі із деревами, птахами і звірями? Як люди одягаються? Що роблять діти взимку?». Наведемо приклади творчих розповідей дітей.

Надійка М.: *«Коли приходить зима, стає холодно, сонечко вже не гріє так сильно, падає сніг. Звірі ховаються у своїх норах, птахи відлітають у теплі краї. Люди взимку вдягаються у теплі речі і разом з дітьми йдуть у парк кататися на санчатах».*

Сашко Н.: *«Зима – холодна пора року, але чудова, бо сніжна і морозна. У лісі взимку сніг білий-білий і блищить на сонці. Хтось із звірів ховається у свої хатинки, жучки у кору дерев, білки у дупла, а птахи, не всі, відлітають до теплих країв. З нами залишаються ворони, горобці, дятли і синички. Дорослі і діти одягаються в теплі речі, щоб не змерзнути. Діти взимку люблять кататися на лижах, санчатах, ковзанах і грати у сніжки. Я люблю зиму».*

Аліна К.: *«Коли я з батьками їздила до бабусі взимку, ми ходили до зимового лісу. Там дуже гарно, снігу по коліно, усе блищить на сонці, дерева повністю вкриті снігом. Повітря свіже і морозне. Звірів ми не бачили, бо вони взимку лягають спати у свої домівки. Із птахів бачили лише ворону, вона залишилася з нами зимувати. Одяглися ми дуже тепло і каталися на санчатах з гори. Було дуже весело!».*

Після розповідей дітям було запропоновано обрати розповідь, яка найбільше сподобалася і пояснити, чому.

Перший етап розроблення творчого проєкту – мотиваційно-пізнавальний – передбачав поглибити знання дітей про казки; розвивати творчу уяву, здатність до вирішення проблемних ситуацій; навчати емоційно та виразно передавати сюжети та образи героїв в іграх-драматизаціях; розвивати вміння відтворювати емоційний настрій різними техніками малювання; виховувати здатність оцінювати та висловлювати власне ставлення до героїв казок, усвідомлено й адекватно аргументуючи свої оцінки-судження; сприяти проявам позитивної взаємодії, в поведінці і діяльності дітей.

Засобами навчання у процесі проєктної діяльності виступили малі жанри українського фольклору, твори живопису, музичного мистецтва; спільна доросло-дитяча художньо-продуктивна діяльність; художнє читання, розповідання, інсценування за ролями, творчі перекази дітей.

На першому етапі відбулося знайомство з гостем проєкту – Незнайкою, який прибув до дошкільного закладу для того, щоб більше дізнатись про дивовижний світ казок. Вихователька із дітьми перетворили групову кімнату на Країну Казок, оздобили її виготовленими власноруч макетами, малюнками та зображеннями казкових героїв, театральних масок та костюмів для того, щоб передати Незнайці казкову атмосферу.

На цьому етапі було проведено серію інтегрованих занять з пріоритетом художньо-мовленнєвої діяльності («Хто створив казку?», «Казковий дивограй», «Казка творить дива», «Створюємо казку»), під час яких діти отримували знання про казки в процесі бесід і розмов, художнього читання; діти переказували казки й обігрували ролі казкових персонажів, обговорювали та висловлювали особистісне ставлення до героїв художніх творів.

Проілюструємо прикладами оцінного ставлення дітей до виконання ролі казкових героїв на інтегрованому занятті мовленнєвої спрямованості «Казка творить дива», його метою було розвивати зв'язне мовлення дітей; уміння аналізувати казки та оповідання, оцінювати вчинки героїв; вправляти у вмінні входити в образ героя; використовувати прийом емпатії; виховувати здатність оцінювати та висловлювати власне ставлення, аналізуючи гру дітей («акторів»). Вихователькою було запропоновано пригадати казку «Сестричка Оленка і братик Іванко», розповісти її за змістом сюжетних картин та інсценувати її. Діти самостійно обирали ролі, костюми для перевтілення і входження в образ героя, насамкінець розігрували казку. По завершенні інсценізації, вихователькою було запропоновано оцінити гру «акторів». Наведемо приклади: Ігор Т.: *«Казка мені не сподобалась у виконанні Олі і Сергія, вони дуже тихо розмовляли, я нічого не чув. Мені було не цікаво».*

Галя М.: *«Я вважаю, що в ролі Оленки я виступила б краще, ніж Оля. Вона майже не рухалась і стояла на одному місці. Оленка спасала братика, потрібно було бігати і визволяти його, а Оля цього не робила».*

Микола П.: *«Я вважаю, що Сергійко добре впорався із роллю Іванка. Він плакав і гукав на допомогу дуже реалістично. І вбрався у костюм, як у казці. Сергійко – молодець!».*

Крім того, діти виконували мовленнєві вправи й словесні творчі завдання, мета яких була - закріпити набуті знання. Під час узагальнення серії інтегрованих занять діти презентували казки за власними малюнками на інтегрованому занятті з пріоритетом художньо-мовленнєвої діяльності «Створюємо казку». Попередньою роботою до заняття слугувало складання дітьми власної казки вдома, діти за допомогою батьків придумували ілюстрації до власної казки. На занятті діти презентували свої власні казки, використовуючи ілюстрації, створені до казки. Проілюструємо приклади розповідей дітей, висловлювали свої оцінні судження щодо змісту казок.

Іра Д.: *«Моя казка називається «Маленький лелека шукає свою маму». Жила-була сім'я лелек біля водоймища. Якось маленький лелека пішов погуляти берегом, зайшов дуже далеко і заблукав. Він дуже засмутився і багато плакав. Його плач почула жаба, яка жила в цьому водоймищі, і вона запропонувала йому допомогти. Жаба разом з маленьким лелекою пішли шукати маму, але пішли не в тому напрямку і ще більше заблукали. Маленький лелека ще дужче засмутився і дуже голосно плакав, бо хотів до мами. І тут їм на допомогу прийшла Ворона, яка всюди літала і все про всіх знала. Вона вказала дорогу додому маленькому лелеці. Коли він побачив свою маму, він її обійняв і ніжно прошепотів: «Я без тебе більше нікуди ходити не буду!». Мама-лелека його приголубила і все в них було добре».*

Марійка Н.: *«Я розповім казку про листочок. Вона називається «Подорож листочка». Жив собі один листочок. Він гойдався на дереві, ні про що не думав. Та ось, здійнявся вітер, дмухнув сильно на дерево і відірвав листочок. Полетів листочок за вітром і багато чого побачив: луги, річки, поля,*

міста і села. І так йому було цікаво все роздивлятися, але чим далі він летів від дому, тим сумнішим він ставав. Листочок захотів повернутись назад, додому до свого дерева, на якому виріс. Але вітер йому сказав: «Назад уже повернутись не зможеш, треба рухатись тільки вперед». Листочок погодився із вітром, бо попереду його чекало ще стільки цікавого і незвіданого».

Богдан К.: «Назва моєї казки така: «Веселі іграшки». Одного разу так сталося, що всі іграшки на світі зібрались в одному місті, яке називалося «Місто Іграшок». Іграшки зібрались для того, щоб розказати свою історію. Багато іграшок були задоволені своїм життям, бо діти їх доглядали, спали з ними, усюди брали із собою. А були й ті, з якими діти поводитись жахливо, ламали їх, били, жбурляли. Ці іграшки просили допомогти їм. І ось президент іграшок запропонував їх відремонтувати і залишитись жити у місті Іграшок, де вони зможуть собі жити спокійно і весело. Зламани іграшки погодились і жили дуже добре у місті Іграшок».

Діти висловлювали свої оцінні судження за змістом казок на другому – конструктивно-пізнавальному етапі проектної діяльності. На інтегрованих заняттях художнього спрямування було проведено бесіди і розмови відповідно змісту українських та авторських казок; художнє читання, під час якого діти розглядали сюжетні картини; діти переказували й інсценували художні твори, оцінювали, висловлювали особистісне ставлення до змісту та героїв художніх творів.

Проілюструємо прикладами розповідей дітей до інтегрованого заняття «Фонтан казок або сучасний світ казки», метою якого було познайомити із авторськими і сучасними казками, залучати до оцінювання та висловлювання власного ставлення до змісту казки, вчинків героїв, висловлювати власні оцінні-судження до розігрування казок. На занятті вихователька ознайомила дітей із авторськими і сучасними казками, які, після обговорення, діти порівнювали із народними, знаходили відмінності та висловлювали своє власне ставлення до змісту казки. Наприклад. Після читання вихователькою казки «Кульбабка» О. Іваненко Іра С. висловила таку думку щодо змісту казки: «Мені

дуже сподобалася казка про кульбабку. У цій казці ця квіточка була дуже мужньою і сильною. За те, що вона була дуже доброю і віталась з усіма жителями галявини, коли прилетів вітер і хотів її зірвати, всі кульбабці допомагали. І потім, коли настала осінь і вона перетворилась на маленьку пушинку, вітер розкидав пушинки всюди, тому на цій галявині тепер багато кульбабок».

Надалі дітям пропонувалося розіграти за змістом однієї казки за вибором (авторська, народна, сучасна). Діти обрали українську народну казку «Пан Коцький». Самостійно розподілили ролі та обрали відповідне вбрання до кожного героя. Після розігрування казки діти обговорювали гру акторів та висловлювали власне оцінне ставлення. Проілюструємо приклади.

Ігор К.: «Мені сподобалось, як діти розігравали казку «Пан Коцький». Особливо, як грав Діма. Він виконував роль Пана Коцького. Я гадаю, що він повністю передав його образ. Його рухи були впевнені, виразні жести, говорив чітко, зрозуміло й емоційно. Дуже сподобалось, як він йшов під ручку з Лисичкою, так широко крокував, руку на поясі тримав і голову високо тримав».

Настя В.: «У ролі Лисички виступала Катруся, вона грала непогано. Мені сподобалось, як вона підбрала вбрання, одягнула червоне намисто і віночок, а ще цей фартушок, я теж би його вибрала, він чарівний. Але, я вважаю, що Катя невпевнено говорила, вона напевно трохи забула вже цю казку.»

На інтегрованому занятті з образотворчого мистецтва діти відтворювали фрагменти казок і казкових героїв у малюнках, використовуючи нетрадиційні техніки малювання, такі як: набризкування, граттаж, малювання восковими олівцями та аквареллю, тампонування, крапковий малюнок, сухий пензель. Діти оцінювали та висловлювали власне ставлення до власних робіт та однолітків, аргументуючи свої оцінки-судження. Наприклад.

Іра С.: «Я намалювала галявину, на ній тополю, жука-сторожа і кульбабку. Кульбабка в мене вийшла така велика, бо в ній багато сили і мужності. Для малюнка я обрала жовтий, зелений і коричневий кольори. Малювала восковими олівцями і аквареллю».

Віталік П.: *«Я намалював Царівну-жабу на болоті. Для цього я обрав техніку тампонування і кольори: зелений, жовтий, синій. Царівні-жаба вийшла в мене не дуже добре, бо я був необережний і вийшов за контур. Наступного разу я буду більш уважний».*

Паліна М.: *«Я вважаю, що малюнок Іри кращий за малюнок Павлика, але Павлик теж непогано намалював. У Іри вийшла картина, вона підбрала дуже влучно кольори, особливо мені подобається кульбабка, вона мов справжня».*

На третьому - пізнавально-творчому етапі проектної діяльності було організовано екскурсію до дитячої бібліотеки, проведено серію інтегрованих занять із пріоритетом словесних і музичних творчих завдань, які слугували підготовкою до драматизації «Мікс казок». Також під час занять проводили з дітьми бесіди, розмови, художнє читання, яке супроводжувалося розгляданням сюжетних картин. Діти переказували, інсценували художні твори, оцінювали та висловлювали власне ставлення до змісту та героїв художніх творів.

Третій етап було започатковано екскурсією до дитячої бібліотеки під девізом «На гостини до оселі казок». Бібліотекар звертала увагу дітей на виставку книжок, яку вона підготувала. Діти під час розповіді бібліотекаря ознайомились із кожною книжкою та їх авторами, переглянули лялькову виставу «Запрошуємо у світ казки», підготовлену працівниками бібліотеки. Після повернення було проведено заняття «Наше враження від «Оселі казок». Наведемо приклади розповідей дітей Незнайці про свою подорож.

Дмитро Н.: *«Незнайко, ми сьогодні ходили до дитячої бібліотеки. Мені сподобалось у бібліотеці, там дуже затишно і цікаво. Навколо самі лише книги і багато кімнатних квітів. Ми розглядали виставку книг, було дуже багато книжок і великих і маленьких, усі книги про казки. Бібліотекар цікаво розповідала про письменників, які створили ці книжки».*

Галя В.: *«Незнайко, у бібліотеці нам показували виставу, яка називалася «Запрошуємо у світ казки». Героїв було двоє: Лунтік і Кузя, вони грали з нами в усілякі ігри. Було дуже весело, лунала така чарівна музика і в кінці вистави нам*

подарували повітряні кульки. Мені дуже сподобалося, це було найкраще свято!».

На інтегрованому занятті «За що я люблю казку?» діти складали творчі розповіді, використовуючи порівняння, характеризували персонажів казок, оцінювали та висловлювали власне ставлення до самої казки. Наприклад.

Оленка А.: «Я люблю казки за те, що в них завжди добро перемагає зло. Ось, наприклад, казка «Попелюшка», вона моя улюблена. В цій казці мачуха зі своїми дочками знущалась над Попелюшкою. Але їй пощастило, її хрещена була чарівницею, тому вона перетворила її важке життя на чарівну казку, а мачуха та її дочки залишилися ні з чим».

Давід Р.: «Я люблю казку за те, що в ній увесь світ чарівний. У казці трапляється багато чудес і може статись все, що завгодно. Наприклад, у казці «Журавель та Чапля» птахи розмовляють і ходять один до одного в гості, такого насправді не буває. А ось ще, у казці «Пан Коцький» усі звірі розмовляють, та й ще одягнені у костюми людей, хіба ж так буває?».

Аня Б.: « Я люблю казку за те, що через казку ми можемо порівнювати себе і свої вчинки із вчинками героїв. Завдяки казкам ми знаємо, що таке добро і зло, що потрібно допомагати і не бути жорстокими. Найбільше мені до вподоби українські казки, в них усі казкові персонажі одягнені у прекрасні вбрання: вишиванки, чоботи, намисто, віночки».

На інтегрованому занятті з теми «Мій улюблений казковий герой» діти складали описові, творчі розповіді, використовуючи порівняння, характеризували персонажів казок, оцінювали та висловлювали власне ставлення до героя казки та аргументували свої оцінки-судження. Наприклад.

Дарина М.: «Мій улюблений герой із казки «Буратіно» - це Мальвіна. Вона приваблива, у неї густе довге волосся синього кольору, великий бант на голові, і костюм з рюшами. Вона мені подобається тим, що вона вихована, багато всього знає і вміє дружити».

Володя Д.: *«Мій улюблений казковий герой Котик із казки «Котик та півник». Тому що він сміливий, працьовитий, сильний і завжди приходиться на допомогу, не те, що цей Півник неслухняний».*

Віталік П.: *«А мені подобається Котигорошко. Він справжній український велетень сильній, могутній, змія вбив і братів своїх визволив. А що найбільше мені подобається, так це його булава, її скували в кузні із заліза, і лише Котигорошко міг її втримати, така вона була важка».*

На цьому етапі діти виготовляли панно «Від казки до казки» і книгу-альбом «Дитячі вигадки». Для виготовлення пано «Від казки до казки» було обрано найкращі роботи на попередніх заняттях з образотворчої діяльності, колективно під керівництвом виховательки наклеювали обрані роботи на великий аркуш паперу. У книгу-альбом «Дитячі вигадки» було зібрано малюнки дітей на вигадані їм казки на попередніх заняттях з художньо-мовленнєвої діяльності, оздоблено у м'яку палітурку. На презентацію панно «Від казки до казки» і книги-альбому «Дитячі вигадки» було запрошено батьків. Дитина-екскурсовод розповідала, як вони готували панно, діти розповідали свої казки-вигадки. Наприклад.

Євген С.: *«Це панно складається з наших малюнків, які ми малювали на кожному занятті. На цих малюнках герої багатьох казок: «Колобок», «Царівна-жаба», «Котигорошко» і багато інших. Ці малюнки виконані різними техніками малювання. Я вважаю, що вийшло дуже гарне панно, його цікаво роздивлятися, яскраве наче веселка».*

Таня Д.: *«У цій книзі зібрані всі наші казки, які ми вигадували самі. Тут лише малюнки і назви казок, а текст вихователька записала на магнітофон. Моя казка називається «Хмарка і сонечко». В цій казці хмарка не хотіла дружити із сонечком і постійно сварилась, поливала все дощем. Але сонечко змагалось із хмаркою до тих пір, поки не вийшла веселка. Від її сяйва і розмаїття кольорів усе навколо стало різнокольоровим і яскравим. Побачивши цю дивину, хмаринка із сонечком подружилися і домовились більше ніколи не сперечатись і поступатися один одному».*

На останньому – рефлексійно-оцінювальному етапі проектної діяльності відбувалося колективне обговорення та оцінка результатів проекту (бліц-інтерв'ю педагога і дітей (оцінка процесу і результатів власної діяльності та однолітків)). Наведемо приклади. Аліна К.: *«Я вважаю, що панно, яке ми виготовляли разом із вихователькою, вийшло таке чудове, тому що ми працювали невеличкими групами, слідували за процесом створення малюнків один одного, контролювали дії товаришів, щоб вони все робили правильно. Коли у когось, щось не виходило, ми допомагали, підказували, як краще зробити без допомоги виховательки».*

Толік М.: *«Під час підготовки до драматизації ми весь час повторювали свої слова, відпрацьовували рухи, жести, міміку. Слідували за змістом вистави, контролювали дії дітей-акторів. Стали набагато дружніше і добріше один до одного».*

Проект з образотворчої діяльності для дітей старшого дошкільного віку «Палітра творчих здібностей дітей» (див. Додаток «Л»).

Метою проекту з образотворчої діяльності для дітей старшого дошкільного віку «Палітра творчих здібностей дітей» було поглибити знання дітей про різні матеріали, їх властивості, призначення, вміння їх застосувати; розвивати творчу уяву, спостережливість; спонукати до самостійного вибору технік, засобів і способів створення образів у малюванні, ліпленні, аплікації. Створювали умови для ознайомлення дітей із творами живопису українських та зарубіжних художників-класиків, сучасних українських митців у взаємозв'язку з музичним та літературним мистецтвом; спонукали до розвитку самооцінки (взаємооцінки), самоконтролю (взаємоконтролю); вчили використовувати в мовленні оцінні еталони; стимулювали прояви позитивної взаємодії; розвивали впевненість в успішній реалізації власного творчого задуму.

Засобами навчання у проектній діяльності на цьому етапі виступили спільна з дорослими та самостійна образотворча діяльність дітей (різні техніки засоби і способи створення образів); класичні музичні твори; художнє читання.

Перед залученням дітей до проєктної діяльності було проведено попередню підготовчу роботу. Дітей ознайомлювали із такими нетрадиційними техніками образотворення, як: уміння робити тло (тонування аркуша), техніка друкування (обведення трафарета за контуром), малювання пальчиками, малювання восковими крейдами; аплікація – техніка обривання, робота за технікою колаж; ліплення – робота з харчовим тістом.

Зазначимо, що до проєктної діяльності було залучено місцевого художника, який уводив дітей у прекрасний світ образотворчого мистецтва.

На першому – мотиваційному етапі проєктної діяльності – відбулося знайомство дітей із місцевим художником, який розповів історію про втрачені фарби і запропонував дітям перетворити групову кімнату у творчу майстерню, в якій вони віднайдуть усі фарби і заповнять ними палітру.

Було проведено цикл інтегрованих занять з пріоритетом образотворчого та художньо-естетичного спрямування («Осінні дари», «Зіркове небо», «Кольори багряної осені», Фрукти у кошику», «Осінній натюрморт», «Хліб – усьому голова»), на яких дітей знайомили із творами живопису українських художників, проводили бесіди та обговорення за змістом картин. Діти виконували зображувальні творчі завдання, використовуючи прийоми нетрадиційних технік образотворення, з якими вони вже були знайомі. Діти розглядали та порівнювали зміст картин різних художників на одну й ту саму тему, складали творчі, описові розповіді за зразком вихователя, висловлювали власне ставлення до творів образотворчого мистецтва під музичний супровід.

Наприклад, на інтегрованому заняття «Осінні барви» діти розглядали картину К. Білокур «Жоржини». Під музичний супровід С. Прокоф'єва «Вечір» вихователька проводила бесіду за картиною, звертала увагу дітей на фарби і поєднання кольорів. Після розповіді вихователя дітям було запропоновано скласти описову розповідь за картиною і висловити власне ставлення до неї. Проілюструємо прикладами розповіді дітей.

Марійка Н.: *«Картину «Жоржини» написала художниця Катерина Білокур. На цій картині зображені квіти, вони різного кольору. Це троянди,*

лілії і півонії, вони, ніби поєднані у повітряні кульки, які застигли у повітрі. Художниця використовувала фарби темно-синього кольору, блакитного, золотистого, темно-червоного і блідо-зеленого. Коли я дивлюся на цю картину, мені хочеться в той сад, де цвітуть ці квіти, вони чарівні і казкові, здається, що зараз з цього саду вийде фея».

Сергій В.: «Це картина Катерини Білокур «Жоржини». Коли дивлюся на цю картину, здається, що це квіти в нічному саду, бо тут художниця використала фарби темного кольору: темно-синій, темно-червоний, золотистий. Ці фарби перетворюють квіти на чарівні і загадкові повітряні кульбабки, на які дмухнеш і вони розлетяться по всьому світу».

На наступному занятті діти розглядали картину Ю. Камишного «Жовтий світ». Вихователька проводила бесіду за змістом картини і звертала увагу дітей на фарби і кольори, які використовував художник. Надалі вихователька запропонувала пригадати назву картини, на якій також було зображено квіти, після відповідей дітей виставила картину Катерини Білокур «Жоржини». Діти уважно розглядали картини, знаходили відмінності та схожість у цих картинах. Після зразка описової розповіді виховательки діти склали порівняльні розповіді за двома картинами. Наведемо приклади розповідей дітей.

Микола В.: « І на першій, і на другій картинах зображені квіти. Перша картина виконана в темних кольорах, вона така загадкова і чарівна. Квітів багато, вони всі різні: і троянди, і півонії, і жоржини. Вони, ніби поринули в середину повітряної кульки і застигли у повітрі. Ця картина мені нагадує колискову, коли мама співає таку тиху чарівну пісню, і ти засинаєш.

На другій картині зображено соняшники у глечичку. Соняшники ще не достиглі, бо в них немає чорної серединки. Художник використав багато жовтого і помаранчевого кольорів, ще є коричневий і зелений. Ця картина сонячна, світла і віддає літнім теплом. Мені подобається більше картина «Жовтий світ» тому що, коли я на неї дивлюся, я хочу щоб літо ніколи не закінчувалося, завжди було тепло і радісно».

Цього самого дня на занятті з малювання діти виконували колективну роботу з теми «Осінь малює яскравими фарбами». Вихователька звернула увагу на картини, вже знайомі дітям «Жоржини К. Білокур і «Жовтий світ» Ю. Камишного, провела з дітьми вступну бесіду, на якій повідомила, що до вернісажу «Веселкові барви» потрібно підготувати малюнки, які діти надалі поєднають у велике панно. Для цього кожна дитина обирала собі картину, яку вона буде виготовляти (зразком виступили картини художників) і якою технікою (малювання пальчиками чи восковими крейдами). Після завершення роботи, діти оцінювали власні роботи. Проілюструємо прикладами оцінки власних робіт дітей.

Марина Д.: « Я вирішила намалювати картину «Жоржини» К. Білокур. Обрала техніку «малювання пальчиком». Кольори підбрала схожі, як у художниці: темно синій, білий, темно-червоний. Зелений лише яскравий, тому вирішила його не використовувати. Воду я не використовувала, бо фарба розтеклася, пальчик занурювала у саму фарбу і прикладала його до паперу. У мене вийшли прості квіти, більше сході на кульбабки, але я гадаю, що впоралась із завданням, не такий поганий вийшов малюнок».

Андрій Ш.: «Я обрав соняшники. Мені вони до вподоби, бо дуже яскраві, сонячні. Малював восковими крейдами, кольори: жовтий, коричневий, зелений і помаранчевий. Соняшників у мене вийшло не так багато, як на картині у художника, лише три, але я намагався і вважаю, що в мене вийшло. Хоча, мені здається, що фарбами вийшло краще, пензликом можна провести тоненьку лінію, а восковими крейдами так не зробиш».

На другому – практично-творчому етапі проектної діяльності – залучали дітей до активної творчої роботи із зображувальної діяльності на інтегрованих заняттях художньо-естетичного спрямування. В процесі зображувальної діяльності діти продовжували знайомитись із творами живопису, складали творчі розповіді, закріплювали знайомі нетрадиційні техніки, знайомились із новими, такими як: малювання виделкою, малювання малярною стрічкою, техніка монотипія, техніка забризкування; аплікація – декоративна листівка із

використанням стразів, тканини, пір'я (деталі готує дитина, вихователька допомагає закріпити їх за допомогою клейового пістолета на досить цупкому картоні); ліплення – повітряний пластилін, діти оцінювали результати своєї діяльності й інших дітей, складали розповіді оцінного характеру.

На інтегрованому заняття з теми «Снігові фігури» дітей вчили співвідносити зміст художнього тексту, знайомого дітям із відтворенням його на папері певною технікою. На початку заняття діти пригадували зміст знайомого їм вірша Г. Демченко «Снігова баба» і по черзі декламували його. Вихователька пояснила послідовність виконання роботи. Наприкінці заняття діти виставляли свої роботи, обирали ту снігову бабу, яка їм більше сподобалась, аналізували й висловлювали оцінні судження, аргументували свою оцінку. Наприклад, розповідь Миколи Д.: *«Мені сподобалася снігова баба Олі. У неї дуже вдало вийшов відбиток зображення. Вона дуже акуратно домалювала відро сірого кольору і морквинку – помаранчевого, а найбільше мені сподобався шарф - червоного кольору. Такий шарф ми одягали сніговій бабі, яку ліпили на прогулянці».*

Аліна П.: «Я вважаю гарною роботу Олега. У нього вийшла дуже маленька снігова баба, бо він не до кінця притискав аркуш паперу. Малюнок акуратний, не розмазаний, чистий і красивий. Для відра Олег обрав фарбу синього кольору, а шарф жовтого кольору, вийшов яскравий малюнок».

На інтегрованих заняттях діти оцінювали результати своєї діяльності, складали розповіді оцінного характеру. Вчили порівнювати свої роботи з роботами однолітків, зразками виховательки. Проілюструємо прикладами. Під час малювання з теми «Різдвяні свята йдуть, нам радість несуть» діти використовували техніку забризкування. Катя П. аналізувала свою роботу: *«Я малювала різдвяний віночок. Виконувала малюнок технікою забризкування. Спочатку я обрала зелений колір, тому що віночок із гілочок ялинки. Далі, я обрала червоний колір, і в мене вийшли ось такі кульки. Білим кольором я набризкала на червоні кульки, бо взимку віночок вішають на двері з вулиці, її коли йде сніг, він вкриває червоні кульки. Мені не дуже сподобалось, як я*

набризкала снігу на червоні кульки, бо білого кольору взяла забагато. Наступного разу, я спробую краще намалювати».

Володя Н.: «Мені сподобалась робота Іри, вона малювали різдвяну ялинку. Ялінка в Іри вийшла яскрава і різнокольорова, бо вона її прикрасила новорічним намистом. Але Іра не намалювала зірку на ялинці, вона її прикрасила бантом. Робота в неї охайна і гарна, мені подобається. А я намалював різдвяну зірку, вона трохи кривенька, але мені подобається. Обрав для малюнка жовтий колір, хотів би ще додати блискавинок, гадаю дома зможу доробити до кінця».

Під час аплікації діти самостійно створювали натюрморт технікою «колаж» за картинами К. Білокур «Осінні натюрморти» (Див. Додаток «М»). Проілюструємо прикладами. Аналіз своєї роботи: Аня В.: *« У моєму натюрморті є такі фрукти – груша, яблуко, виноград. Ще, я додала до них солодкий перець і гарбуз, вийшло яскраве поєднання кольорів. Мої овочі та фрукти складені у плетений кошик. Мені дуже подобається, як я виконала натюрморт, тому що використовувала мало клею і міцно притискала серветкою, щоб трималося».*

Максим Д.: *« Мені сподобалася робота Сашка, тому що його робота виконана охайно. Але Сашко наклеїв багато фруктів, тому вони в нього випадають із кошика. А у мене, фрукти і овочі у сундучку, їм усім вистачило там місця, забагато клею і не дуже акуратно, але мені подобається мій натюрморт».*

На третьому - узагальнювальному етапі діти разом із художником виготовляли альбом дитячих малюнків «Як діти шукали фарби?», склали розповіді за їх змістом, оцінювали їх. Художник пропонував дітям розглянути малюнки, які діти малювали для альбому. Діти обирали роботи ті, про які їм хотілось розповісти. Наприклад, Ігор Д.: *«Мені подобається ця аплікація, це вітальна листівка Миколаю, яку зробила Олеся. Їй допомагала вихователька, тому що стрази потрібно було прикріпити клейовим пістолетом. Я вважаю,*

що вона все рівно молодець і виконала свою роботу чудово, бо колір страз і місце куди їх кріпити Олеся сама обирала».

Ваня Д.: «Мені подобається моя робота. Я зробив із повітряного пластиліну новорічну ялинку. Вона в мене вийшла яскрава із різнокольоровими кульками і зіркою вгорі».

Люба Р.: «Мені подобається малюнок Федіра. У нього на малюнку зображено сніжинку. Він використовував техніку малювання виделкою. Сніжинка вийшла така ніжна, її візерунок нагадує мені мереживо. Якби її ще прикрасити блискітками, вона ще й сяяла».

На цьому етапі діти оформлювали разом із вихователькою виставки їхніх робіт, презентували свої роботи батькам на відкритому заході «Художній салон». Проілюструємо прикладами узагальнювальні розповіді дітей.

Юрко Д.: «Усією групою ми готувались до виставки «Художній салон. Виконували свої малюнки різними техніками. Виставка вийшла чудова, бо ми працювали по двоє і контролювали процес малювання один одного, допомагали і підказували, які кольори краще обрати».

Іра М.: «Я пропоную до Вашої уваги виставку малюнків, які ми готували усією групою. Було важко, не у всіх виходило, але ми дуже дружні діти і допомагали один одному, контролювали малювання і підтримували, коли щось не виходило. Наші малюнки вийшли чудові, вони виконані різними техніками, особливі, тому що оригінальні».

Творчий проєкт із музичної діяльності для дітей старшого дошкільного віку «У світі музики». (Див. Додаток «Н»)

Метою творчого проєкту з музичної діяльності для дітей старшого дошкільного віку «У світі музики» було поглибити знання дітей про музичне мистецтво; формувати вміння емоційно відгукуватись на музику; сприяти розвитку музичних, творчих здібностей засобами художньо-мовленнєвої й театральної – ігрової діяльності; виховувати естетичні почуття, любов до музики; сприяти підвищенню зацікавленості дітей музикою; збагачувати емоційний досвід дітей за допомогою нових музичних вражень; розвивати

вміння висловлювати особистісне ставлення до музичних творів мистецтва, усвідомлено аргументувати свої судження, застосовуючи оцінні еталони; спонукати до розвитку оцінно-контрольної діяльності; сприяти проявам позитивної взаємодії.

Засобами навчання виступили спільна з дорослими та самостійна музична діяльність дітей (слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, музичні ігри, гра на музичних інструментах); ігри-інсценізації, ігри-драматизації. Перед залученням дітей до проєктної діяльності було проведено попередню підготовчу роботу. Опишемо її.

Діти разом із вихователькою оздоблювали групову кімнату різнокольоровими нотками, портретами композиторів, музичними інструментами, декораціями до казок, театральними атрибутами, створеними власноруч. Було проведено цикл інтегрованих занять з пріоритетом художньо-естетичного спрямування, під час яких діти знайомилися із творами класичної музики, композиторами, розучували пісні відповідно до теми заняття, проводили бесіди за змістом музичного твору чи пісні, визначали жанр, характер музичного твору, складали творчі розповіді.

На інтегрованому занятті з теми «Музичний дограй» діти слухали музичний твір П. Чайковського «Осінь пісня». Наводимо приклади розповідей дітей щодо прослуханого твору.

Настя К. : *«Музика сумна, спокійна, плаксива. Коли я слухаю цю музику, я уявляю пізню осінь, коли опали листочки, постійно йде дощ, холодно і гуляти не хочеться».*

Діма П.: *«Ця музика жаліслива, сумна. Коли я її слухаю, то мені хочеться сумувати. Я пригадую як ми їздили до бабусі і, коли вона нас проводжала, вона плакала і мені її було дуже жаль».*

На занятті діти співали пісні про осінь, визначали характер музичного твору, описували її. Наприклад, Оля Ж.: *«Пісня про дощик весела, швидка і бадьора. Під цю пісню хочеться стрибати, як крапельки дощу стрибають з*

неба до землі». Денис М.: «Пісня про дощик весела, грайлива, швидка, ігрова. Під цю музику хочеться перестрибувати калюжі у гумових чоботях».

Діти грали в музичні ігри, виконували вправи-етюди, розв'язували музичні творчі завдання: складала маленькі пісеньки із простим змістом під знайому дітям мелодію «Створи свою пісню»; спів пісеньок «різними голосами» (за гучністю, за виразністю) «Хто я?».

На першому - мотиваційно-інформаційному етапі дітей знайомили із гостем проєкту – Домісолькою, яка розповідала про подорож до країни Музики. На інтегрованих заняттях художньо-естетичного спрямування діти знайомились із музичними творами, композиторами, розглядали твори живопису відповідно теми, слухали художні твори, співали пісні, грали у музичні ігри. Визначали засоби виразності музики, складала описові розповіді, висловлювали оцінні судження щодо змісту музичних творів, вчилися імпровізувати, виконували вправи-етюди.

На інтегрованому занятті «Осінь рапсодія» діти розглядали картину Клода Моне «Осінь річка» під музику А. Вівальді «Осінь». Після розглядання картини вихователька запропонувала дітям розповісти про свої враження від почутої музики. Діти співвідносили прослуханий твір із картиною і висловлювали свої враження. Наведемо приклади розповідей дітей.

Наталка О.: «На картині намальована річка. На берегах річки ростуть дерева, вони помаранчевого кольору. На картині тепла погода, сонячна. Музика, яка звучала, піднесена, життєрадісна відповідає тому, що намалював художник». Сашко Н.: «Я вважаю, що на картині зображено золотисту осінь, я би її так назвав. Гарний пейзаж, дерева біля річки прикрашають її. Відображення кольору листочків у воді створює враження, що це місток. Музика мені сподобалась, вона маршова і бадьора, нагадує мені замок біля цієї річки. Я вважаю, що вона відповідає за змістом цієї картини».

На наступному занятті «Осінь рапсодія» діти співали пісні про осінь, виконували вправи-етюди імпровізаційного характеру відповідно до тексту пісні. Діти співвідносили пісні й етюди, висловлювали оцінні судження.

Наприклад, Олексій Д.: *«Сьогодні ми співали пісню, яка називається «Щедра осінь». Іра станцювала таночок, але я не зрозумів, про що він. Вона просто рухалась по колу, кружляючи»*. Поліна К.: *«Олег нам показав вправу під музику пісні, яку ми співали. Я зрозуміла, що він збирав урожай, бо його рухи були чіткими, послідовними»*.

Роман В.: *«Мені сподобалось, як виконувала вправу Оксана. Вона робила рухи, які ніхто з дітей не показав. Я зрозумів, що Оксана збирала врожай, і навіть які овочі вона збирала, вона все показала в таночку»*.

На другому – діяльнісному етапі роботи над проектом на інтегрованих заняттях художньо-естетичного спрямування діти застосовували набуті знання, вміння і навички у практичній діяльності, під час якої здійснювали контроль власної діяльності та інших дітей, аналізували, висловлювали власне ставлення до змісту музичних творів, персонажів літературно-музичних творів та аргументували свої оцінки-судження. Так, на інтегрованому занятті з теми «Зимові візерунки» діти слухали музику П. Чайковського «Вальс снігових пластівців», складали творчі розповіді після прослуховування музичного твору. Наведемо приклади розповідей дітей.

Міша П.: *«Коли я слухав цю музику, я уявляв собі віхолу. Музика була стрімка, схвильована, грайлива. Здавалося, що ці сніжинки вітер закручує у вихор і підіймає їх аж до небес»*.

Аня В.: *«Я коли слухала музику, уявляла собі морозний день, сніжок за вікном, сніг сипав. Музика така легка, колюча, грайлива нагадує завірюху і колючі сніжинки на моєму обличчі»*.

На одному із занять розглядали картину М. Глуценка «Перший сніг» і слухали оповідання О. Пчілки «Сніг». Дітям було запропоновано намалювати сніжинку технікою малювання виделкою під музичний супровід П. Чайковського «Вальс снігових пластівців». На виставці діти розповідали про свої роботи й оцінювали їх. Проілюструємо прикладами розповіді дітей.

Антон П.: *«Я намалював сніжинку темно-синього кольору, тому що коли я слухав музику, я уявляв сильний снігопад такий, що коли йдеш, нічого не*

бачиш. Сніжинка в мене вийшла із закругленими краєчками, тому що вона не колюча, не було морозу на вулиці, коли йшов снігопад. Я міг би і краще намалювати, але до фарби додав багато води і сніжинка розтіклася на папері. Дома зроблю іншу».

Віка М.: « Я намалювала маленьку сніжинку. Коли я слухала музику, я уявляла собі маленькі гарні сніжинки, які поволі падали з неба. Я їх ловила на долоньку і розглядала. Був морозний день і сніжинки довго не танули на моїй руці. Малюнок я виконувала дуже акуратно, фарби на виделку багато не брала, щоб не розмазати тендітну сніжинку. Я вважаю, що в мене вийшов гарний малюнок».

Зазначимо, що на кожному інтегрованому занятті спонукали дітей до дій контролю. Під час виконання пісні на занятті з теми «Новий рік на поріг» діти розрізняли неточності у виконанні пісні іншими дітьми. Наприклад, Люда В. оцінювала виконання пісні «Сипле сніг» І. Білика Катрусєю Л.: *«Мені не сподобалося, як Катя співала. Вона не точно інтонувала мелодію, спів був не виразним, слова вимовляла не чітко. Пісня весела і легка, а Катя її співала сумно».* Олег Г.: *«Іванко В. проспівав пісню добре. Він гарно інтонував мелодію, співав виразно, весело, посміхався. Слова пісні були зрозумілими, бо він їх чутко проспівував. Мені сподобалось його виконання».*

У другу половину дня діти виконували музичні творчі завдання на пантомімічне передання образів «Я – сніжинка», «Я – танцюрист», «Я – музикант», оцінювали результат діяльності дітей. Наприклад, Галя Н.: *«Мені сподобалось, як Аня показувала сніжинку. Вона рухалась повільно, плавно, ніби дійсно спускалася з неба. Її рухи були послідовними, пластичними. Я б теж хотіла побути сніжинкою».* Ростік П.: *«Мені не сподобалось, як Ігор зображував художника. Він просто стояв і махав рукою. А треба було рухатись під музику, ось так (стає і показує, тримаючи в руках палітру, високо підвівши голову, рухи пензликом)».*

Коля П.: «Я малював рухами пролісок, у мене не дуже добре вийшло, тому що мої рухи були незграбні. Пролісок – це перша квітка, яка

просинається навесні. Квіточка дуже тендітна, красива. Мені здається вона більше на дівчинку схожа».

На третьому – оцінно-творчому етапі проєктної діяльності на інтегрованих заняттях художньо-естетичного спрямування закріплювали з дітьми набуті знання, вміння і навички, стимулювали їх до оцінно-контрольної діяльності в процесі музичних ігор, виконання вправ і творчих завдань, обігрування ігрових сюжетів. Так, під час виконання вправ-етюдів «Фантазуємо під музику» діти відтворювали танцювальними рухами образи, про які потім розповідали. Зазначимо, що репертуар музичний керівник обирала відповідно до вимог освітньої програми. Наведемо приклади розповідей дітей.

Тимофій П.: *«Я танцював таночок сніговичка, у мене не дуже добре вийшло, тому що мої рухи були незграбні. Я мав маршувати ритмічно, але я збивався з ритму».* Віка І.: *«Я була весною. Танцювала таночок із квітами тому що, коли приходить весна, все навколо розквітає, і першими – це квіти, які прикрашають нашу землю після сірої зими. Я вважаю, що таночок у мене вийшов гарний, ритмічний, рухи виконувала під музику».*

Саша С.: *«Мій таночок називається «Дощик». Я рухався швидко по колу, стряхував руками, ніби поливав землю. Я вважаю, що таночок у мене вийшов, бо під музику я рухався ритмічно».*

Завершувався оцінно-творчий етап проєкту випускним святом «Музичний калейдоскоп», до якого були залучені батьки, метою якого було узагальнення і презентація мистецького досвіду дітей у співі пісень, виконанні таночків, театралізованих дійств, презентації леп-буку «Музична абетка». Презентація леп-буку спонукала дітей до оцінних суджень, обґрунтованих висловлювань. Наведемо приклади.

Люда Ф.: *«Я хочу розказати про наші роботи. У цю книжечку вкладено всі наші роботи з кожної теми. Тут усе про музику, композиторів і картини, які ми розглядали на заняттях. Усі діти працювали добре, ми допомагали один одному, якщо щось не виходило і було складно. Контролювали діяльність свою і*

товаришів, оцінювали і розповідали про свої роботи, тому вийшла така чудова книжечка!».

Творчий проєкт із театральної діяльності для дітей старшого дошкільного віку «Маленький актор у кожній дитині» (Див. Додаток «О»).

Метою проєкту з театральної діяльності для дітей старшого дошкільного віку «Маленький актор у кожній дитині» було поглиблення знань дітей про театр як вид мистецтва, ввести дітей у світ театральних професій; формувати глядацьку культуру, вправляти у навичках поведінки в театрі; вчити створювати театральний простір у закладі дошкільної освіти; вільно діяти з атрибутами й реквізитом, розширити знання про різні види театру для створення театального образу; сприяти формуванню міжособистісної взаємодії; спонукати дітей до оцінно-контрольної діяльності.

Засобами навчання виступили малі жанри українського фольклору, літератури, образотворчого та музичного мистецтва; спільна доросло-дитяча художньо-продуктивна діяльність. Перед залученням дітей до проєктної діяльності провели попереднє опитування дітей для з'ясування наявності життєвого досвіду із театального мистецтва. Вихователькою було проведено вступну роз'яснювальну бесіду про особливість підготовки до відвідування театру, відбулося знайомство з екскурсоводом, який розповів, що дітей очікує подорож до найкращих українських театрів, ознайомлення із архітектурою та оздобленням приміщення театру, традиціями, історією та антуражем.

На першому – підготовчо-інформаційному етапі було проведено цикл занять на ознайомлення з тематичними світлинами «Театр – це диво»: ознайомлення дітей із архітектурою й оздобленням приміщення, антуражем театрів України й театральними професіями, бесіди, показ фрагментів вистав у відеозапису, під час яких діти емоційно реагували на мистецьку виставу, вчилися володіти навичками поведінки в театрі; збагачували знання про світ театральних професій.

Підчас тематичної світлини з теми «Театр – це диво» діти переглянули мультимедійну презентацію «Знайомство з театром», під час перегляду якої

діти познайомились з архітектурою і приміщенням театрів України, театральними професіями. Надалі вихователька запропонувала дітям уявити себе відвідувачами театру і дати журналісту інтерв'ю «Що я знаю про театр?». Наведемо прикладами відповіді дітей.

Петрик М.: *«Театр – це велика будова, в якій виступають актори. В театрі велика зала, в якій знаходиться сцена, де виступають актори і місця для глядачів».* Оленка Р.: *«У театрі показують не лише вистави, ще й балет і оперу. Для того, щоб вистава була цікавою, до неї додають музику, декорації, костюми».* Сашко В.: *«У театрі потрібно себе поводити ввічливо, не галасувати і не заважати іншим, якщо ти запізнився. До свого місця потрібно проходити, обернувшись до глядачів обличчям».*

Також на театральних світлинах діти переглядали фрагменти театральних вистав у відеозапису, висловлювали своє ставлення, обґрунтовуючи свою думку. Наведемо приклади висловлювань дітей.

Галинка В.: *«Мені сподобалася вистава «Кицькін дім». Вона про те, як у киці згорів дім, а гості їй не допомогли. У цих акторів були гарні костюми, вони дуже виразно розмовляли, танцювали і співали пісні. Декорації до вистави були чудовими, великі крісла, камін».*

Сергійко Л.: *«Мені сподобалася вистава «Червона шапочка». Акторами були діти, виступали на великій сцені. Декорації змінювалися, спочатку хатинка мамі і червоної шапочки, потім ліс, де дівчинка зустріла вовка, згодом бабусин дім. Роль вовка виконував хлопчик, він постійно посміхався і злий вовк з нього не дуже вийшов, але мені сподобався».*

На заняттях діти виконували творчі завдання і вправи, які стимулювали дітей до передання імітаційних рухів і образів, оцінювання власної діяльності. Так, під час виконання пантомімічного етюдів «Впізнай, хто я?» діти відгадували задуману театральну професію, пояснювали свій вибір професії. Наприклад, Алла В. так виловлювалась про свій виступ: *«Я обрала професію гардеробника у театрі. Діти впізнали мене, тому що мої рухи були чіткими, виразними».* Едуард С.: *«Я обрав професію диригента. Диригент у театрі*

керує оркестром. Діти зрозуміли, яку професію я обрав, бо цю професію дуже легко впізнати і виконав ці рухи добре».

Після пантомімічних етюдів дітям було запропоновано виконати зображувальне творче завдання «Намалюй театральну професію» для закріплення знань про театральні професії і розповісти про свій малюнок. Наведемо приклади розповідей дітей.

Надійка К.: «Я намалювала танцюристку – балерину. Для цього я обрала різнокольорові олівці. Вона в мене вийшла така маленька, тому що це дівчинка, яка навчається в балетній школі, але коли вона виросте – то буде виступати у театрі».

Ваня Ш.: «Я намалював людину з головою вовка, бо це актор у ролі вовка. У нього така маска, яка вдягається на голову. Цей актор готується до вистави «Червона шапочка». Я так вважаю, тому що йому ще потрібно одягнути костюм повністю. Для малюнка я обрав різнокольорові олівці».

На другому - репродуктивно-творчому етапі проектної діяльності на інтегрованих заняттях художньо-естетичного спрямування залучали дітей до активної театралізованої діяльності. Діти виконували творчі завдання, вирішували проблемні ситуації, інсценували літературні твори і відтворювали образи улюблених героїв казок у зображувальній діяльності, застосовуючи нетрадиційні техніки образотворення, що слугувало розвитку здатності висловлювати свої почуття за допомогою міміки і жестів, аналізувати та оцінювати вчинки і дії героїв, висловлюючи оцінні судження.

На інтегрованому занятті з теми «Юні актори» діти інсценували вірші-діалоги: «Киця», «Ми з тобою йшли?» О. Олесь; «Сварка» М. Пономаренко; «Без дороги ходить дощ» Є. Гуцало. Обговорювали виступ дітей, виконання ними ролей, обирали кращого виконавця. Проілюструємо прикладами оцінні розповіді дітей.

Іванка В.: «Мені не сподобалось, як розповідали вірш Настя і Денис. Вірш невеличкий, але проговорили вони текст мляво, без емоцій, не виразно. Так актори не грають, погано».

Аріна Ж.: *«Мені сподобалося, як Павло і Ромчик виступали, особливо те, що Ромчик, коли відповідав, хитав головою смішно. Слова говорили виразно, емоційно, чітко. Рухи можна було додати, але і так непогано вийшло».*

Євген Ф.: *«Мені сподобалась, як Віка виконувала завдання з Олегом. Вона дуже емоційно відповідала на запитання Олега, ще й жестами йому відповідала. Говорила емоційно, жваво, чітко вимовляла слова, я вважаю, що це найкращий виступ у нашій групі».*

На наступному занятті з теми «Юні актори» діти виконували творчі завдання, виконували пантомімічні етюди. Виконуючи творче завдання «Відтвори казку», діти слухали уривки казок і відтворювали їх у словесній та руховій діяльності, аналізували та оцінювали діяльність дітей. Наприклад, Максим К.: *«Світланка виконувала роль Кози із казки «Коза-Дерева». Я вважаю, що зіграла вона Козу недобре. Жести були невпевнені, без міміки обличчя, рухи примітивні, однотипні, зовсім не відповідали ролі».*

Валя Д.: *«Діма виконував роль діда із казки «Коза-Дерева». Виконав її не погано, рухи у нього були виразними, впевненими, жести емоційні, але текст він говорив не зовсім виразно і тихо. Йому треба було впевнено казати і гучніше, щоб усі чули».*

Катя Г.: *«У казці «Лисиця і Журавель» я обрала для себе роль Лисички, тому що, я хотіла теж одягти таке вбрання, як зображено на картині. В лисички дуже яскравий жупан і пишна спідничка, а ще у неї вінок із квітів і стрічок, на шії – намисто. Як вона себе поводи́ла із журавлем, мені не сподобалось, вона думала тільки про себе, дуже хитра лисичка».*

Олег С.: *«Мені сподобалось, як Катя зіграла роль Лисички. Її рухи були плавними, спина вигиналась, як у киці. Вона дуже м'яко ступала «лапками» і граціозно кружляла під музику. Її мовлення було виразним і емоційним».*

Наталка М.: *«Мені не сподобалось, як виконував роль Журавля Михайло. Рухи були скуті, говорив дуже тихо, нічого не чутно було. Йшов, як ведмідь, дуже сильно гунав ногами, а Журавель має піднімати високо ноги ось так*

(показує як Журавель піднімає високо ноги). Краще за Мішу зіграв Журавля Нікіта. Він йшов, широко махаючи крилами і високо здіймаючи ноги».

На третьому – результативно-продуктивному етапі діти удосконалювали виконавські вміння, навички володіння мовою жестів та імітаційних рухів, уміння інтонаційно передавати емоційний стан персонажів на інтегрованих заняттях художньо-естетичного спрямування. Діти оцінювали виконання учасниками своїх ролей, складання розповідей оцінного характеру. Разом із вихователькою готувались до виставки творчих робіт «Мій улюблений казковий герой» та проведення відкритого заходу «Запрошуємо до театру». На відкриття заходу «Запрошуємо до театру» було запрошено батьків. Діти показували виставу «Кицькін дім», яку вони обрали самостійно. Зауважимо, що до підготовки вистави були залучені батьки, які виготовляли костюми, атрибути і декорації. Після завершення вистави дитина-кореспондент розповідала, як діти готувались до вистави. Наприклад, Ліля Р.: *«Вихователька нам запропонувала обрати виставу, яку б ми хотіли зіграти. Ми усі разом вирішили, що це буде «Кицькін дім». Ролі розподіляли також самі, кожен обрав того, кого хотів виконувати, ніхто не ображався. Тренувались довго, бо не все виходило, ми хотіли зіграти як справжні артисти. Вчили слова вдома з батьками, а в садочку вже грали ролі. Я грала роль свині. Мені ця роль сподобалася, тому що свиня незграбна і смішна. Я вважаю, що я чудово зіграла і мама мені пошила найкращий костюм».*

Володя П.: *«У виставі «Кицькін дім» я обрав роль Козла, тому що він у тексті кумедно мекає. Правильно виконувати роль мені допомагала Оля, вона підказувала, де краще стояти і як краще рухатися, які жести використовувати, бо вона ходить до театрального гуртка і вже знає, як потрібно грати у виставі. Я вважаю, що ми всі добре зіграли, хоч і хвилювалися. Хотіли, щоб батькам сподобалося».*

Зауважимо, що під час роботи над усіма видів проєктів, було долучено батьків до активної співпраці: створення декорацій костюмів, участі у виставах,

концертах, прикрашанні приміщень, готуванні частувань, відвідування виставок, музеїв, галерей.

На цьому етапі, крім проектної діяльності, залучали дітей до сюжетно-рольових ігор «Вихователька на занятті з розвитку мовлення», «Вихователька на заняття з малювання», «Екскурсія до музею», «У світі краси», «У світі музики» тощо. Наприклад, у грі «Вихователька на занятті з розвитку мовлення» дитина у ролі виховательки оцінювала мовлення дітей, діти говорили від імені ляльок, вихователька виправляла.

Створювали ігрові сюжетні ситуації «Завтра до школи», «До побачення мій дитячий садок», «Мої спогади про мою групу у дитячому садку». Наведемо приклади. Діти у ролі мами і дитини розігрували сюжетну ситуацію «Завтра до школи». Дитина грається на підлозі з іграшками, портфель не зібраний, речі не підготовлені. Мама готує вечерю, просить Сашка зібрати портфель і приготувати речі, бо завтра йти вже до школи. Сашко відмовляється, бо ще не дограв з іграшками, вередує і плаче. Мама говорить, що іграшкам вже час лягати спати і пропонує Сашкові розповісти іграшкам казку, щоб вони заснули, спокійно зібратись до школи, повечеряти і лягти відпочивати. Сашко із задоволенням розклав іграшки навколо себе і розповів казку. Мама посміхалася.

На третьому етапі проектної діяльності частими гостями дітей були батьки, брали участь у театралізованій ігровій діяльності, музичних іграх, заняттях, святах і розвагах.

Отже, така цілеспрямована робота із формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності сприяла підвищенню рівнів оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку експериментальних груп, як засвідчили результати прикінцевого етапу, що висвітлено у наступному параграфі.

3.2. Порівняльна характеристика рівнів сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності

На прикінцевому етапі експерименту, було з'ясувано ефективність експериментальної методики формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності. Діагностувальні завдання було використано аналогічно констатувального етапу. Проаналізуємо здобуті результати.

Результати виконання дітьми діагностувальних завдань за когнітивним критерієм подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Рівні сформованості оцінно-контрольних дій (далі ОКД) у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності за когнітивним критерієм на прикінцевому етапі (%)

Показники	Група	Рівні							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Розуміння дітьми понять «оцінка» (оцінювання), «контроль» (контролювання)	ЕГ	5,7	14,8	15,6	46,7	36,1	25,4	42,6	13,1
	КГ	10,0	11,7	20,0	20,0	35,8	35	34,2	33,3
Розуміння дітьми понять «самооцінка», «самоконтроль»	ЕГ	7,4	16,4	17,2	50	34,4	23,8	41,0	9,8
	КГ	8,3	13,3	16,7	18,3	37,5	38,3	37,5	30,1
Загальний показник	ЕГ	6,6	15,6	16,4	48,4	35,2	24,6	41,8	11,4
	КГ	9,2	12,5	18,3	19,2	36,7	36,7	35,8	31,6

Як засвідчує таблиця, в експериментальній групі відбулися позитивні зміни. Так, високого рівня сформованості ОКД за когнітивним критерієм на прикінцевому етапі досягли 15,6% (до навчання – 6,6%), на достатньому рівні

стало 48,4 % (було 16,4 %), на задовільному – виявилось 24,6 % (було 35,2 %), на низькому рівні залишилось 11,4 % дітей (було 41,8 %). Щодо контрольної групи зазначимо, що в ній відбулися незначні позитивні зміни. Так, високого рівня досягли на прикінцевому етапі 12,5 % дітей (було 9,2 %), на достатньому рівні перебували 19,2 % (було 18,3 %), на задовільному залишилось 36,7 % дітей (було 36,7 %), низький рівень було виявлено у 31,6% дітей (було 35,8%).

Проілюструємо прикладами відповідей дітей експериментальної групи.

КЕ: Максим Н. (достатній рівень) у завданні із сходинками, не замислюючись, поставив себе на другу сходинку зверху. На запитання «Чому? – відповідь хлопчика була *«Тому що я хороший, але іноді не слухняний»*. На яку сходинку тебе поставлять мама і тато? – *я думаю, що на цю (вказує на високу)*. Чому? – *тому, що вони мене люблять*. *ПЕ:* Хлопчик досягнув високого рівня. У завданні із сходинками він упевнено поставив себе на першу сходинку. На запитання «Чому? – відповідь хлопчика була *«Я вважаю, що я маю тут стояти, тому що я чемний, слухняний і завжди допомагаю батькам вдома»*. На яку сходинку тебе поставлять мама і тато? – *Я гадаю, що на високу*. Чому? – *Тому, що я в них найкращий і вони мене дуже сильно люблять*.

КЕ: Наталя В. (достатній рівень) відтворила візерунок-взірець із геометричних фігур, припустивши дві помилки у розташуванні геометричних фігур, віднайшла свої помилки та виправила їх.

ПЕ: дівчинка була більш уважною, зосередженою на виконанні завдання, тому досягла високого рівня, не припустивши жодної помилки

КЕ: Микола П. (задовільний рівень) зазнав значних труднощів у відтворенні малюнка за взірцем і характеристиці малюнка.

ПЕ: (достатній рівень) Хлопчик відтворив малюнок за взірцем і надав ґрунтовний опис малюнка *«Я намалював український орнамент. Він складається із хвилястих ліній, квітів, листочків і крапочок. Я дуже старався, щоб у мене вийшло гарно, міцно тримав пензлик. Фарби підібрав такі, як на малюнку червоні, зелені й жовті»*. Микола впевнено прикріпив свій малюнок під смайликом, що посміхається.

КЕ: Віталік К. (задовільний рівень) при виконанні завдання виявився неуважним, не зміг точно передати ритмічний малюнок оплесками, коли це було потрібно.

ПЕ: хлопчик був зібраний, увага зосереджена на виконанні завдання, ритмічний малюнок відтворив у відповідності до прослуханого зразка, тому досягнув достатнього рівня.

КЕ: Іринка С. (задовільний рівень). виявляла певні труднощі у співвіднесенні із собою якостей притаманних хорошим людям, які називала вихователька. На запитання: « Ти гарна?», дівчинка відповіла: *не знаю*. «Ти розумна?» - *Не знаю*. «Ти допомагаєш мамі з домашніми справами? – *Люблю гратися*. Уважаєш себе працювитою? – *Не знаю*.

ПЕ: (достатній рівень) Дівчинка стала більш впевненою в собі, давала більш ґрунтовні та розгорнуті відповіді. На запитання : «Ти гарна?», дівчинка відповіла: *Я вважаю, що я гарна, тому що в мене голубі очі і довге волосся*. «Ти розумна?» - *Так, тому що я знаю багато віршиків і вмю рахувати до двадцяти*. «Ти допомагаєш мамі з домашніми справами? – *Я дуже люблю з мамою робити домашні справи, підмітаю підлогу, витираю пил*. Уважаєш себе працювитою? – *Так, тому що мам мені доручає багато справ і я їх виконую*.

КЕ: Галя Б. (низький рівень) поставила паперову фігурку (дівчинки) на низку сходинку та не змогла аргументувати свою відповідь.

ПЕ: (задовільний рівень) На запитання: «На яку сходинку ти поставиш себе?, дівчинка відповіла: *Я поставлю себе на другу* (показує на другу із верху). На запитання «Чому? – відповідь дівчинки була *«Я вважаю, що я хороша дівчинка, та іноді батьки мене сварять за те, що я трохи лінуюся»*. На яку сходинку тебе поставлять мама і тато? – *Я гадаю, що батьки поставлять мене на високу*. Чому? – *Навіть, якщо мене сварять, все рівно батьки мене люблять*.

КЕ: Володя С. (низький рівень) був неуважним під час виконання завдання, тому виконав неправильно, віднайти та виправити помилку не зміг.

ПЕ: (задовільний рівень) Хлопчик, прослухавши завдання, намалював намистини, але синього кольору намистину розташував другою з лівого боку.

На прохання виховательки віднайти помилку, хлопчик співвідніс свій малюнок із взірцем, порахував намистини і віднайшов свою помилку. Нижче намалював правильний малюнок.

КЕ: Сергійко Н. (низький рівень) відтворив візерунок-взірець із геометричних фігур, абсолютно не дотримуючись послідовності, в якій було розташовано фігури та обрав кольори, які йому були до вподоби.

ПЕ: (задовільний рівень) Хлопчик виконував своє завдання дуже повільно, постійно перевіряючи себе, чи правильно він зображує геометричні фігури, в якій послідовності. Після закінчення своєї роботи, вихователька запропонувала хлопчику ще раз перевірити правильність виконаної роботи, і якщо є помилки віднайти їх. Хлопчик швидко перевірів, помилок не знайшов. Вихователька вказала йому на кілька геометричних фігур, які він пропустив і запропонувала йому виправити помилки, зобразити нижче ще один ряд геометричних фігур. Хлопчик виконав завдання правильно.

Як бачимо з відповідей і дій дітей, на прикінцевому етапі діти стали більш упевненими в собі, уважними, адекватно себе оцінюють, контролюють власні дії, виправляють помилки й можуть дати ґрунтовну відповідь на запитання виховательки.

Результати виконання дітьми діагностувальних завдань за мотиваційним критерієм подано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності за мотиваційним критерієм на прикінцевому етапі (%)

Показники	Група	Рівні							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Наявність інтересу у дітей до оцінно-контрольної діяльності	ЕГ	10,6	19,7	15,6	46,7	36,9	29,5	36,9	4,1
	КГ	9,2	11,7	14,2	15	38,3	35,8	38,3	37,5

продовження таблиці 3.2.

Наявність бажання оцінювати процес і результати своєї діяльності і діяльності дітей	ЕГ	7,4	18	12,3	43,5	40,2	27,9	40,1	10,6
	КГ	7,5	10	17,5	20	36,7	37,5	38,3	32,5
Загальний показник	ЕГ	9,0	18,8	13,9	45,1	38,5	28,7	38,6	7,4
	КГ	8,3	10,8	15,8	17,5	37,6	36,7	38,3	35,0

Як бачимо з таблиці, в рівнях сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності експериментальної групи за мотиваційним критерієм також відбулися значні позитивні зрушення. Так, високого рівня досягли 18,8 % дітей (було 9,0 %), на достатньому рівні стало 45,1 % вихованців (було 13,9 %), на задовільному виявилось 28,7 % дітей (було 38,5 %), на низькому рівні залишилося 7,4 % (було 38,6%). У контрольній групі високий рівень засвідчили 10,8 % дітей (було 8,3 %), достатній рівень спостерігавсь у 17,5 % дітей (було 15,8 %), задовільний рівень був у 36,7 % дітей (було 37,6 %), на низькому рівні залишилося 35,0 % дітей (було 38,3 %). Проілюструємо відповіді дітей експериментальної групи.

Порівняємо оцінювальні розповіді Данила Б. на констатувальному і прикінцевому етапах. Данилу було запропоновано обрати одну із виконаних ним робіт, яку б він хотів оцінити і дати їй оцінку.

Данило Б. (достатній рівень): *«Я намалював осінній парк. В ньому багато дерев і кущів. Листя на деревах і кущах жовтого і зеленого кольору, тому що це рання осінь. Я гадаю, що малюнок вийшов гарний».*

Данило Б.(прикінцевий етап, високий рівень): *«На моєму малюнку зображено Зимовий ліс. Усі дерева і кущі вкриті снігом, лише на горобині проявляються червоні ягоди. Сонечко я не намалював, тому що день хмарний і подекуди йде сніг. Малюнок виконав технікою набризкування. Для свого малюнка я обрав синю, блакитну, білу, червону і коричневу фарби. Я вважаю, що малюнок у мене вийшов гарний, я дуже старавсь і малював акуратно».*

Гілочки на деревах тонесенькі і не розмазані, а горобинки малесенькі, щоб їх було де-не-де видно. Все вийшло, як я хотів».

Порівняємо оцінювальну розповідь Іллі С. на констатувальному і прикінцевому етапах. Під час констатувального етапу експерименту хлопчик був сором'язливим і невпевненим. Ілля С. (достатній рівень): *«Мені подобаються роботи Насті, Владика, Юлі». Чому? – Тому що малюнки намальовані яскравими фарбами і ще, виконані акуратно. Найбільше мені подобаються квіти, що зображені Настею, тому що вони схожі на ті, які ростуть біля нашого дому».*

Ілля С. (прикінцевий етап, високий рівень): *«Мені подобаються роботи Юлі, Миколи і Юри, тому що у них добре підібрані фарби. Юля намалювала яскраві жоржини, вони, як живі, мені захотілося їх понюхати навіть. Микола намалював кульбабки, він змішав жовтий і червоний кольори, і в нього вийшли дуже яскраві кульбабки на зеленій травичці. Юра намалював багато різних квітів: ромашки білосніжні, тюльпани червоні і проліски блакитного кольору, як небо. Усі роботи виконані охайно, ними можна прикрасити нашу групу».*

Образотворча діяльність (аплікація) з теми «Осінні фарби».

КЕ: Владик Б. (задовільний рівень) давав оцінку власній роботі: *Я зробив аплікацію. Це дерево восени. На ньому жовті листочки і коричневий стовбур. Іде дощик. ПЕ: (достатній рівень) «На моєму аркуші зображено дерево восени. Я виконував свою роботу відривною технікою аплікації. Обрав для цього папір коричневого, жовтого та помаранчевого кольорів. Моє дерево вийшло гарним, тому що я зробив йому пишні листочки. Роботу виконав акуратно, клею використовував небагато».*

КЕ: Степан М. (задовільний рівень) після читання оповідання не виявляв бажання висловлюватись щодо вчинків героя. ПЕ: (достатній рівень) На запитання: *«Як ти вважаєш, чи правильно вчинив Петрик?», хлопчик відповів: - Ні, Петрик вчинив неправильно тому, що він брехав мамі, а цього робити не можна. Мамі потрібно завжди говорити правду і тоді тебе сварити не будуть. Як можна назвати його поведінку? – Петрик хитрий, не чесний і*

брехун. Які поради ти можеш дати хлопчику? – Не можна обманювати, треба завжди казати правду, тому що чесна людина - це порядна людина.

КЕ: Катруся С. (низький рівень) не змогла обрати жодного малюнка для оцінювання. ПЕ: (задовільний рівень) дівчинка обрала малюнок на тему «Новорічне свято»: «Я намалювала ялинку, вона зеленого кольору. Біля неї багато подарунків, усі вони різнокольорові, тому що має бути яскраве свято. На ялинці намалювала кружечки, це скляні іграшки і новорічне намисто. Воно також різнокольорове. Моя робота мені дуже подобається».

КЕ: Вітя Т. (низький рівень) виявив певні труднощі у виконанні вправи із квітами та розповіді про свій таночок. ПЕ: (задовільний рівень) «Я виконував таночок із квітами. Я вважаю, що виконав усі рухи так, як нам показала музичний керівник. Я плавно підіймав квіточки до гори і дуже тихенько ними гойдав, потім опустив додолу і робив «пружинку» трохи згинаючи коліна. У цьому таночку я був схожий на Дюймовичка, тому що рухався на півпальцях».

КЕ: Даша Н. (низький рівень) було запропоновано вийти до дошки, на якій закріплені роботи дітей і висловитись щодо виконання робіт інших дітей. Дівчинка відмовилась виходити і висловлюватись стосовно робіт інших дітей. ПЕ: (задовільний рівень) «Я обираю роботу Влада. Вона мені сподобалась більше за всі, тому що вона приваблива своїми фарбами яскравими, охайна й оригінальна». Чому ти так думаєш? – «Влад намалював дві пори року на одному малюнку, Весну і Зиму. Використав різні техніки. Зиму він малював виделкою, а весну – вушними паличками».

Як бачимо, на прикінцевому етапі діти виявляють ініціативність, активність, частіше використовують в мовленні оцінні еталони, оцінні висловлювання дітей розгорнуті, завдяки мотивації з боку виховательки діти більше вдаються до оцінно-контрольної діяльності.

Рівні сформованості оцінно-контрольної діяльності у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності за рефлексійним критерієм на прикінцевому етапі подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності за рефлексійним критерієм на прикінцевому етапі (%)

Показники	Група	Рівні							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Вміння оцінювати власну діяльність (самооцінка) і діяльність дітей (взаємооцінка)	ЕГ	8,2	15,6	15,6	47,5	37,7	32	38,5	4,9
	КГ	9,2	10,8	12,5	15	42,5	41,7	35,8	32,5
Вміння контролювати власну діяльність (самоконтроль) і діяльність дітей (взаємоконтроль)	ЕГ	4,9	13,9	17,2	50,8	41,0	28,7	36,9	6,6
	КГ	5,8	7,5	14,2	16,7	39,2	36,7	40,8	39,1
Загальний показник	ЕГ	6,6	14,8	16,4	49,2	39,3	30,3	37,7	5,7
	КГ	7,5	9,2	13,75	15,8	37,9	39,2	38,3	35,8

Як бачимо з таблиці 3.3., за рефлексійним критерієм в експериментальній групі також відбулися позитивні зміни. Так, високого рівня досягли 14,8 % дітей (було 6,6 %), на достатньому рівні стало 49,2 % вихованців (було 16,4 %), на задовільному рівні виявилось 30,3 % дітей (було 39,3 %), на низькому рівні залишилося 5,7 % (було 37,7 %). У контрольній групі також відбулися зміни, але не суттєві. Так, високий рівень показали 9,2% дітей (було 7,5 %), достатній рівень виявили 15,8 % вихованців (було 13,3 %), на задовільному рівні стало 39,2 % (було 40,9 %), на низькому рівні залишилось 35,8% (було 38,3 %).

Проілюструємо прикладами відповідей дітей експериментальної групи.

КЕ: Коля С. (достатній рівень) оцінював розповіді своїх товаришів. На запитання: «Чи сподобались тобі описи дітей?», хлопчик відповів – *Думаю,*

сподобались. Хто з дітей, на твою думку, не до кінця передав зміст ілюстрації? – я думаю, що Марійка, а може і Сергійко, я невпевнений. ПЕ: (високий рівень) «Мені сподобалось, як Оксана описувала «Осінь». Вона розповіла про всі ознаки осені, передала казковий настрій з картини. Найбільше мені сподобалось, як Оксана розповідала про листочки, що вони так повільно падають з дерева, ніби танцюють. Я вважаю, що Василько не точно описав «Весну». Його розповідь була короткою і нудною, я не отримав ніяких вражень».

КЕ: Олег Р. (достатній рівень) робота в парах, де один виконує завдання, інший контролює процес, не втручаючись у нього. Хлопчик іноді відволікався, але по завершенні виконання завдання іншою дитиною, зміг пояснити хід виконання роботи. ПЕ: (високий рівень) хлопчик не відволікався і уважно слідував за виконанням роботи іншою дитиною. В кінці виконання завдання дав ґрунтовну відповідь щодо процесу роботи іншою дитиною: «Я виконував роль сценариста, мав прослідкувати за Оленкою як вона викладе у правильній послідовності картинки. Оленка правильно склала казки «Котик і півник і «Пан Коцький». У казках «Івасик Телесик» і «Лисиця і Журавель» переплутала картинки і казка не вийшла. Я віднайшов помилку і поклав картинки правильно».

КЕ: Михайлик С. (задовільний рівень) Хлопчик відтворив себе на малюнку в теперішньому часі, не зміг пояснити, ким він себе бачить у майбутньому і як його бачать інші діти. ПЕ: (достатній рівень) Хлопчик намалював себе у першій частині аркуша «Я, яким я є зараз», розповів про свій малюнок «Я намалював себе у тому одязі, в якому я зараз, светрик і штани. Ще у мене кросівки білого кольору. Я на цьому малюнку посміхаюсь тому, що я веселий зараз». Малюнок «Я, очима інших» хлопчик аргументував так: «На цьому малюнку я намалював себе дуже маленького, тому що зі мною мало дітей хочуть дружити і я маленький, непомітний для всіх». На частині аркушу «Я, яким я хочу стати» хлопчик намалював лікаря і його розповідь була такою: «Я хочу бути лікарем. Моя бабуся лікар, вона дуже добра і чуйна до всіх людей, усім допомагає. Я теж хочу всім допомагати і лікувати».

КЕ: Оленка К. (задовільний рівень) обрала образ собачки із казки «Ріпка». На запитання виховательки ґрунтовних відповідей надати не змогла.

ПЕ: (достатній рівень) На запитання: Чому ти обрала саме цього героя? - *Я обрала образ собачки із казки «Ріпка», тому що вона добра, весела і грайлива. Ти хотіла би бути схожою на цього героя? – Так, я хотіла би бути схожою на цього героя, тому що у казці собачка допомогла витягнути ріпку, я теж люблю допомагати. Чи задоволена ти результатом своєї діяльності, тим образом, який відтворила? – так. Чому? – Тому що я поводи́ла себе як собачка із казки, була веселою і всміхалась.*

КЕ: Віка Т. (задовільний рівень) зазнала певних труднощів у виправленні помилок, які припустила під час відтворення візерунку українського рушника, викладаючи нарізані смужки та геометричні фігури на порожній частині рушника. *ПЕ:* дівчинка досягла достатнього рівня, викладаючи нарізані смужки та геометричні фігури на порожній частині рушника, припустилася кілька помилок, у виправленні помилок дівчинка труднощів не зазнала, швидко зорієнтувалася.

КЕ: Аліна Б. (задовільний рівень) дівчинці виявилось складно зорієнтуватись та одразу змінити рухи відповідно тій музиці, яка лунала.

ПЕ: дівчинка досягла достатнього рівня, була зосередженою, уважно слухала музику і змінювала рухи відповідно музики без помилок. Рухи відповідали зразку музичного керівника.

КЕ: Володя С. (низький рівень) у ролі «диригента» не зміг дати оцінку співу своїх однолітків. *ПЕ:* (задовільний рівень) оцінка хлопчиком співу дітей: *«Діти співали пісню «Ой, минула вже зима». Мені сподобалось, як діти співали. Починали і закінчували пісню разом із музикою, точно передали мелодію, слова були чіткими і зрозумілими. А Маша і Оля викрикували слова, а Петрик і Михайло промовчали усю пісню».*

КЕ: Роман П. (низький рівень) в оцінці розповіді своїх товаришів не зміг дати ґрунтовну відповідь на запитання виховательки. *ПЕ:* (задовільний рівень) хлопчик оцінював опис картини «Зима» дівчинкою Оленкою: *«Мені*

сподобалось, як Оленка розповідала про зиму. Вона розповіла про пухнастий сніг, і як він блищить на сонці, про свіжий морозний день у лісі. Я дуже захотів побувати у такому лісі і покататись на санчатах».

КЕ: Оксана Р. (низький рівень) не змогла виступити у ролі сценариста і режисера, були труднощі із складанням казки за сюжетними картинками та виправлянням помилки у сюжеті, складеному іншою дитиною. ПЕ: (задовільний рівень) у ролі режисера дівчинка припустила лише кілька помилок. У ролі сценариста була дуже уважною, спостерігала за діями хлопчика і змогла розповісти про це: «Я була сценаристом і дивилась, як Коля складає казки. Він усе зробив правильно у казках «Лисичка і Журавель», «Пан Коцький», «Котик і Півник», а ось у казці «Івасик Телесик» Коля припустив дві помилки. Я хотіла йому допомогти виправити, але сама не можу».

КЕ: Павло К. (низький рівень) робота в парах, де один виконує завдання, інший контролює процес, не втручаючись у нього. Хлопчик був неуважним, не спостерігав за діяльністю товариша. ПЕ: (задовільний рівень) Під час виконання завдання хлопчик дещо відволікався, але більшу частину процесу завдання спостерігав за діяльністю дівчинки. Порівняння роботи із зразком вихователя і пояснення хлопчиком виконання роботи дівчинкою було таким: «Я гадаю, що Іра виконала аплікацію добре. Робота чиста, акуратна. Іра не використовувала багато клею і користувалася серветкою, але смужки кольорові наклеєні не так, як на зразку, не в тій послідовності».

Як бачимо, діти на прикінцевому етапі досягли значних успіхів у оцінюванні результатів власної діяльності та діяльності однолітків, чітко висловлювали стосовно процесу і результату діяльності інших дітей, зосереджені на процесі контролю за діяльністю однолітків, аналізували та висловлювали змістові відповіді на запитання виховательки.

Порівняльні дані рівнів сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності на прикінцевому етапі подано у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Порівняльні дані рівнів сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності на прикінцевому етапі (%)

Групи	Рівні							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
експериментальна	7,4	16,4	15,6	47,5	37,7	27,9	39,3	8,2
контрольна	8,3	10,8	15,8	17,5	38,3	37,5	37,6	34,2

Як свідчить таблиця і рисунок, на прикінцевому етапі відбулися значні позитивні зміни в рівнях сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності в експериментальній групі. Так, високого рівня досягли 16,4 % дітей (було 7,4%), достатнього - 47,5 % вихованців (було 15,6 %), задовільний рівень був у 27,9 % дітей (було 37,7%), на низькому рівні залишилось 8,2 % дітей (було 39,3 %).

У контрольних групах також відбулися окремі позитивні зміни: високий рівень виявлено у 10,8 % дітей (було 8,3 %), достатній рівень засвідчили 17,5 % дітей (було 15,8 %), задовільний рівень був у 37,5 % дітей (на КГ 38,3%), на низькому рівні виявлено 34,2 % дітей (було 37,6%).

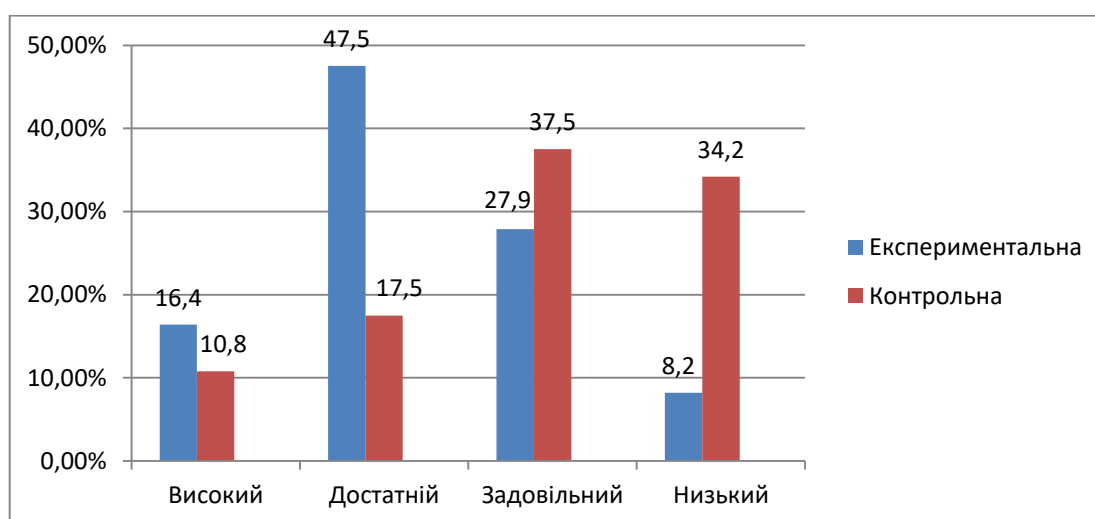


Рис. 3.2. Порівняльні результати рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності

Представимо математичну обробку одержаних результатів формувального експерименту. Метою опрацювання його результатів за допомогою статистичних методів було встановлення розбіжності кінцевого стану рівня сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності (після проведення експериментальної роботи) експериментальної та контрольної груп.

Розрахунок емпіричного значення χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту ($\chi_{\text{емп } \phi}^2 =$) здійснювався за такою же формулою та алгоритмом, як і на констатувальному етапі.

$$\chi_{\text{емп } \phi}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i},$$

де $N = 100$, $M = 100$, $L = 4$, $n=(16,4; 47,5; 27,9; 8,2)$, $m=(10,8; 17,5; 37,5; 34,2)$.

Проміжні розрахунки наведено в додатку II (таблиця II.2).

Емпіричне значення критерію χ^2 на прикінцевому етапі формувального експерименту $\chi_{\text{емп } \phi}^2 = 32,35$. Тобто, емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної та контрольної групи на прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи більше за критичне значення ($32,35 > 7,82$). Таким чином, достовірність розбіжностей характеристик контрольної та експериментальної груп стосовно рівня сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності після формувального експерименту складає 95%.

З метою доведення, що саме за рахунок проведеного експерименту виникла позитивна динаміка в рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності в експериментальній групі дітей, додатково визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння експериментальної групи на констатувальному етапі та після проведення

формуваньного експерименту (прикінцевому етапі). Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння згідно розрахунку, що представлено в додатку П (таблиця П.3) складає 41,36, що є більше за критичне значення критерію χ^2 (41,36 > 7,82). Таким чином, з ймовірністю 95% можна стверджувати, що в результаті формуваньного експерименту відбулися позитивні зміни в рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності в експериментальній групі.

Також було визначено емпіричне значення критерію χ^2 порівняння контрольної групи на констатувальному етапі та прикінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи. Емпіричне значення критерію χ^2 такого порівняння у контрольній групі складає 0,58 що є менше за критичне значення $\chi_{0,05}^2 = 7,82$ (0,58 < 7,82) (розрахунки представлено в таблиці П.4 додатку П). Отже, в контрольній групі за період проведення формуваньного експерименту не відбулися значні зміни в рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності, тому що не проводилась цілеспрямована експериментальна робота з досліджуваної теми.

Відтак, з дев'яносто п'яти відсотковою ймовірністю можна стверджувати, що зміни, які відбулися в рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності експериментальної групи є достовірні, статистично значущі та відбулися внаслідок апробації відповідної моделі.

Отже, проведений статистичний аналіз отриманих експериментальних даних за всіма критеріями може слугувати достатнім доказом ефективності експериментальної методики формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

Висновки до третього розділу

На формувальному етапі дослідження було розроблено і впроваджено модель формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності. Методологічними засадами експериментальної роботи виступив діяльнісний підхід. Теоретичними позиціями побудови експериментальної методики було обрано такі методичні принципи: принцип взаємозв'язку і взаємозумовленості мови, мовлення і мислення; принцип емоційного і раціонального у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку.

В експериментальній моделі було визначено три етапи формування ОКД у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності (когнітивно-збагачувальний, ситуативно-стимульований, проєктно-творчий), педагогічні умови (інтеграція різних видів діяльності у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку, стимулювання критичного ставлення дітей до процесу і результату різних видів діяльності, наявність емоційно-позитивних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах діяльності), засоби, форми і методи, критерії (когнітивний, мотиваційний, рефлексійний) і результати.

На першому – когнітивно-збагачувальному етапі збагачували знання дітей про зміст і характеристику різних видів діяльності (художньо-мовленнєвої, образотворчої, музичної, театральної-ігрової), проводили індивідуальні бесіди з дітьми на з'ясування, як вони оцінюють себе, свою діяльність.

На другому – ситуативно-стимульованому етапі проводили з дітьми інтегровані заняття, вправи за зразком виховательки та її планом чи зразком, розповіді на тему і за планом виховательки, працювали в парах, створювали реальні життєві ситуації, під час яких діти вчилися контролювати (самоконтроль, взаємоконтроль) та оцінювати (самооцінка, взаємооцінка) процес і результат власної діяльності і діяльності дітей.

На третьому – проектно-творчому етапі – залучали дітей до активної оцінно-контрольної діяльності у творчих проєктах.

За результатами прикінцевого етапу експерименту діти експериментальної групи досягли значних позитивних результатів щодо сформованості оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності. Так, високого рівня досягли 16,4 % дітей (було 7,4%), достатнього рівня досягли 47,5 % вихованців (було 15,6 %), задовільного виявили 27,9 % дітей (було 37,7 %), на низькому рівні залишилось 8,2 % дітей (було 39,3 %).

Результати третього розділу висвітлено в таких публікаціях автора (Сарасва (2020; 2020; 2021)).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ III:

1. Богуш А. М. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний комплект: посібник та предметні картинки / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. 2-ге вид. Київ: Генеза, 2014. 160 с.
2. Богуш А. М. Проектно-мовленнєва діяльність виховательки-методиста закладу дошкільної освіти: категоріальний апарат дослідження. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 1 (134). Одеса, 2021. С 7-15.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
5. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Коджаспирова Г. М., Коджаспирова А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
7. Козак Л. В. Проектна діяльність як чинник пізнавального розвитку дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка. Дошкільна педагогіка*. Випуск 18. Т. 3. 2019. С. 169-174.
8. Кульчицький І. М. Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Інформаційні системи та мережі. 2015. № 829. С. 273-284.
9. Сараєва І. В. Діяльнісний підхід у векторі формувань оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / За ред. проф. Тетяни Степанової. № 1 [68], лютий 2020. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2020. С. 239-245.

10. Сараєва І. В. Оцінно-контрольні дії: сутність і характеристика. *Шляхи і засоби становлення професійної майстерності майбутніх педагогів : збірн. наук. статей*. Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. С. 144-148.
11. Слободенюк О. М. Педагогічна модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015 ; 5. С. 146-151.
12. Стеченко Д. М., Чмир О.С. *Методологія наукових досліджень: Підручник*. 2-е вид.перероб. і доп. К.: Знання, 2007. 317с.
13. *ФІЛОСОФСЬКИЙ ЕНЦИКЛОПЕДИЧНИЙ СЛОВНИК*. К.: Абрис, 2002. 742 с.
14. Шелестова Л. В. Пізнання світу та естетичний розвиток старших дошкільників засобами образотворчого мистецтва. *Наука-Практиці. Освіта та розвиток обдарованої особистості* № 9-10 (28-29)/09-10/2014. С. 49-53.
15. Saraieva I. V. The structure of assessment and control activities of children before school age in the vector of modernity [Структура оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку у векторі сучасності]. *Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology*. IX (100), Issue 256, 2021 Sept. P. 20-25.

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено проблему формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності. Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови, розроблено і впроваджено модель та експериментальну методику формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

1. Методологічними засадами експериментальної роботи виступив діяльнісний підхід та відповідні принципи: взаємозв'язку і взаємозумовленості мови, мовлення і мислення; емоційного і раціонального у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку. Представлено поняття «діяльність дітей старшого дошкільного віку», як активний цілеспрямований процес набуття дитиною певних знань, умінь і навичок у процесі пізнання довкілля засобами предметів і явищ, які її оточують, під керівництвом педагога, структурними компонентами якої виступають дії оцінки (оцінні дії) і контролю (дії контролю) та взаємооцінки, самооцінки та взаємоконтролю, самоконтролю, формування яких відбувається у процесі оцінно-контрольної діяльності.

2. Визначено структурні компоненти оцінно-контрольної діяльності такі, як «оцінка», «оцінні дії», «самооцінка»; «контроль», «дії контролю», «самоконтроль», «оцінно-контрольні дії», «оцінно-контрольна діяльність». Оцінку визначено як процес порівняння і зіставлення знань, умінь і навичок дітей із заданими педагогічними вимогами (зразком), який пов'язаний із критичним ставленням дитини до процесу і результату різних видів діяльності. Оцінні дії розглянуто як дії, під час яких дитина власним висловлюванням обґрунтовує свій вибір тієї чи тієї оцінки. Оцінювальну діяльність дітей передшкільного віку розглянуто як висловлювання критичного ставлення дитини до процесу і результату різних видів діяльності. Контрольні дії подано як здатність дитини зіставляти і порівнювати власні дії, процес і результат діяльності із заданими зовні вимогами чи зразком.

3. Визначено феномен «оцінно-контрольна діяльність дітей передшкільного віку» як стимульовану активність дітей до критичного ставлення та оцінювання процесу і результату різних видів діяльності, складниками якої є усвідомлені дії оцінки, контролю, самооцінки, самоконтролю, взаємооцінки, взаємоконтролю.

4. Виокремлено критерії і показники формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності: *когнітивний критерій* (із показниками: розуміння дітьми понять «оцінка» (оцінювання), «контроль» (контролювання); розуміння дітьми понять «самооцінка», «самоконтроль»; *мотиваційний критерій* (із показниками: наявність інтересу у дітей до оцінно-контрольної діяльності; наявність бажання оцінювати процес і результати своєї діяльності і діяльності інших дітей); *рефлексійно-діяльнісний критерій* (із показниками: вміння оцінювати власну діяльність (самооцінка) і діяльність інших дітей (взаємооцінка); вміння контролювати власну діяльність (самоконтроль) і діяльність інших дітей (взаємоконтроль)). Відповідно до розроблених критеріїв і показників було визначено й якісно схарактеризовано рівні сформованості оцінно-контрольної діяльності у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності: високий, достатній, задовільний, низький.

5. Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування оцінно-контрольних дій дітей передшкільного віку в різних видах діяльності: інтеграція різних видів діяльності у формуванні оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності; стимулювання критичного ставлення дітей до процесу і результату різних видів діяльності; наявність емоційно-позитивних стимулів до оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

6. Розроблено і упроваджено модель та експериментальну методику формування оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності з відповідними етапами (когнітивно-збагачувальний, ситуативно-стимульований, проєктно-творчий). На когнітивно-збагачувальному етапі було проведено серію занять інтегрованих, тематичних,

предметних («Ми всі однакові, ми всі різні», «Осінь казка», інтегровані «Кожен із нас учитель», «Світ мистецтва», «Оживи героя») під час яких діти розглядали іграшки, порівнювали себе з однолітками, знаходили спільне і відмінне; знайомились із критеріями оцінок діяльності дітей учителем у першому класі школи; розповідали вірші й оцінювали розповіді інших дітей: переказували знайомі казки й оцінювали перекази; оцінювали результати власної діяльності (самооцінка) та інших (взаємооцінка); дидактичних ігор («Чарівний мішечок», «Опиши казкового героя»), словесних ігор («Згода-незгода», «Фантастичні гіпотези», «Оповідки-нісенітниці»), ігрових ситуацій із кожного виду діяльності, під час яких діти висловлювали гіпотези, стверджували чи заперечували власну думку, складали оповідки-нісенітниці, висловлювали власну думку до казкових героїв, давали оцінку їхніх дій.

На другому ситуативно-стимульованому етапі було проведено інтегровані заняття з художньо-мовленнєвої діяльності («В гості зимонька прийшла», «Подарунки для снігурки», «Зимова казка»), на яких діти виконували вправи за планом чи зразком, складали розповіді на тему і за планом, вирішували реальні життєві ситуації, контролювали власні дії (самоконтроль) і дії інших (взаємоконтроль), оцінювали розповіді дітей і аргументували свою оцінку. Під час ігрових ситуацій («Яке слово треба додати?», «Хто, що неправильно робить?», «Чому так?», «Розкажи казку» діти фантазували, виявляли невідповідності, висловлювали заперечення, контролювали процес і результат власної діяльності й інших, оцінювали його, аргументували свою оцінку.

На третьому – проектно-творчому етапі – залучали дітей до активної оцінно-контрольної діяльності у творчих проектах за кожним видом діяльності: «Дивосвіт казки» (художньо-мовленнєва діяльність); «Палітра творчих здібностей дітей» (образотворча діяльність); «У світі музики» (музична діяльність); «Маленький актор у кожній дитині» (театрально-ігрова діяльність).

7. За результатами прикінцевого етапу експерименту діти експериментальної групи досягли значних позитивних результатів щодо

сформованості оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності. Так, високого рівня досягли 16,4 % дітей (було 7,4%), достатнього рівня досягли 47,5 % вихованців (було 15,6 %), задовільного виявили 27,9 % вихованців (було 37,7 %), на низькому рівні залишилось 8,2 % дітей перед шкільного віку (було 39,3 %).

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розкриття всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у професійній підготовці майбутніх вихователів до формування оцінно-контрольної діяльності у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності.

ДОДАТКИ

АНКЕТА ДЛЯ ВИХОВАТЕЛІВ

«Формування оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку»

1. Як Ви розумієте поняття:

а) оцінні дії - _____

б) дії контролю - _____

в) оцінно-контрольна діяльність вихователя - _____

г) оцінно-контрольна діяльність дітей _____

1. У яких видах освітньої діяльності Ви застосовуєте:

а) дії оцінки дітей та їхньої діяльності _____

б) дії контролю діяльності дітей _____

3. Які види оцінки і контролю Ви використовуєте найчастіше?

- Процесуальна оцінка
- Процесуальний контроль
- Проміжна оцінка
- Проміжний контроль
- Підсумкова оцінка
- Підсумковий контроль
- Епізодична оцінка
- Епізодичний контроль (необхідне підкреслити)

4. В яких видах освітньо-виховної діяльності Ви звертаєтесь до оцінно-контрольної діяльності? _____

5. Якими прийомами Ви стимулюєте у дітей дії оцінки і дії контролю (наведіть приклади) _____

6. Чи використовують діти Вашої групи дії:

- оцінки: так чи ні

- контролю: так чи ні в самостійній діяльності(необхідне підкреслити)

7. Яку роботу з батьками Ви проводите щодо стимулювання дітей до оцінки і контролю в родині? _____

8. Чи помічали Ви у дітей прояви самооцінки?

- так чи ні

- адекватної

- завищеної

- заниженої (потрібне підкреслити)

9. Чи помічали Ви у дітей прояви самоконтролю?

- так чи ні (потрібне підкреслити)

10. Які труднощі виникають під час роботи з формування оцінно-контрольної діяльності дітей передшкільного віку? _____

Дякуємо за співпрацю!

АНКЕТА ДЛЯ ВИХОВАТЕЛІВ-МЕТОДИСТІВ

«Оцінно-контрольна діяльність – передумова успішної готовності дитини до шкільного навчання»

Шановний колего!

Анкета анонімна. Результати опитування будуть використані тільки в узагальненому вигляді.

Уважно прочитайте запитання та дайте ґрунтовну та розгорнуту відповідь.
Заповнювати анкету треба тільки ручкою.

1. Ваш стаж роботи:

1) до 5 років; 2) 6-10 років; 3) 11-20 років; 4) більше 20 років.

2. Які освітні програми Ви використовуєте у роботі вашого ЗДО? _____

3. Що Ви розумієте під оцінно-контрольною діяльністю вихователки-методиста? _____

4. Назвіть види оцінної діяльності вихователів: _____

5. Назвіть види контролю освітньої діяльності вихователів старших груп: _____

6. Які форми роботи з вихователями Ви проводите з теми «Оцінно-контрольна діяльність вихователів і дітей»? _____

7. Які форми контролю освітньої діяльності дітей використовують вихователі Вашого ЗДО? _____

8. Які види оцінки діяльності дітей використовують Ваші вихователі? _____

9. Яку роботу у Вашому ЗДО Ви плануєте і проводите з теми «Оцінно-контрольна діяльність вихователя і дітей»? _____

10. Яка методична література та посібники, спрямовані на формування дій оцінки і контролю, є у вашому закладі? _____

11. Які форми контролю та оцінки використовуєте при визначенні рівня реалізації вихователем освітньої програми? _____

12. Які недоліки Ви помітили у роботі вихователів старших груп з використання оцінки і контролю в діяльності дітей? _____

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ
«Прояв самоствалення дитини вдома»

Шановні батьки! Будь ласка, дайте відповіді на такі запитання:

1. Прізвище, ім'я та вік дитини _____
2. Чи висловлює дитина самостійно свої думки, почуття, бажання?
 Так Ні (потрібне підкреслити)
3. Чи може дитина пояснити причину своїх інтересів, уподобань?
 Так Ні (потрібне підкреслити)
4. Чи здійснює аналіз своїх дій під час виконання будь-якого доручення?
 Так Ні (потрібне підкреслити)
5. Чи може обґрунтувати своє ставлення до власного «хочу» чи «не хочу»?
 Так Ні (потрібне підкреслити)
6. Чи розрізняє добро і зло під час прослуховування казок, розповідей, обговорення життєвих ситуацій?
 Так Ні (потрібне підкреслити)
7. Чи вміє порівнювати свої вчинки, досягнення, якості з іншими?
 Так Ні (потрібне підкреслити)
8. Чи оцінює дитина результат своєї власної діяльності?
 Так Ні (потрібне підкреслити)
9. Чи може дитина оцінити можливості інших дітей?
 Так Ні (потрібне підкреслити)
10. Чи може Ваша дитина об'єктивно оцінити результат своєї діяльності (наприклад, малюнок, танець, вірш тощо)?
 - Так
 - Ні
 - Завищує оцінку
 - Занижує оцінку(потрібне підкреслити)
11. Чи стимулюєте Ви дитину до оцінки результату діяльності ?
 Так Ні (потрібне підкреслити)
12. Якими видами діяльності цікавиться Ваша дитина?

13. Чи є у Вашої дитини прояви таланту в певних видах діяльності?
 Так Ні (потрібне підкреслити)
14. Як дитина сама себе оцінює?

- завищена оцінка
- адекватна оцінка
- занижена оцінка
- неадекватна оцінка (потрібне підкреслити)

15. Як Ви оцінюєте діяльність Вашої дитини?

- схвалюєте
- засуджуєте
- нейтральне ставлення

Щиро дякуємо!

Перекази дітей казки «Золота пшениця»

Даша М. «Жив собі чоловік. Була у нього сім'я. Якось ішов він на роботу і побачив у болоті карету. В кареті сиділа дівчинка. В неї було золоте волосся. Чоловік допоміг їй вибратися із болота. Дівчинка сказала йому, що подарує мішок золота. Чоловік зрадив і побіг додому. Він розказав усе своїй сім'ї. Вони були дуже радісні, що отримають стільки золота. Коли дівчинка привезла мішок, вони побачили, що там не має золота, а лише зерно. Жінка і діти дуже розлютилися і не розмовляли з батьком. Чоловік розкидав зерно і пішов із дому. А коли повернувся, побачив ціле поле пшениці, дуже гарної. Він покликав сім'ю, щоб подивились на пшеницю. Усі були дуже радісні і щасливі і розбагатіли».

Валік Ж. «Якось жили чоловік і жінка. У них було дуже багато дітей. Чоловік працював лісорубом. Онога разу ішов він лісом і почув, як хтось кричить. Чоловік почув крик і вирушив на допомогу. Коли він прибіг, то побачив у болоті золоту карету в якій сиділа дівчинка із золотим волоссям. Чоловік допоміг витягти карету і дівчинка пообіцяла привезти йому мішок золота. Чоловік дуже зрадив, побіг розказувати усе своїй сім'ї. Вони були дуже радісні від того, що скоро розбагатіють. Ввечері дівчинка приїхала і привезла мішок пшениці. Чоловік був дуже засмучений, що це виявилось не золото і пішов із чим мішком геть. Коли він відійшов від дому, то розкидав усю пшеницю і пішов служити. Коли повернувся через рік, побачив велике поле пшениці, і він зрозумів що ця пшениця була тим золотом, яке дівчинка пообіцяла.».

Оленка С. «Жили були чоловік і жінка, вони були дуже бідні. І було у них дуже багато дітей, що вони забували як їх звати. Чоловік рубав ліс і так заробляв на хліб. Так, він якось ішов на роботу і почув у лісі крик, він дуже перелякався і вирушив на допомогу. Коли прибіг до болота, то побачив там карету, яка тонула, а в ній сиділа дівчинка із золотим волоссям. Він допоміг їй і

вна йому за це пообіцяла мішок із золотом. Чоловік дуже зрадив і побіг до дому усе розказати сім'ї. Він, ще не отримав золота, але вже розказав що на нього буде купляти, сім'я його слухала і дуже раділа, що вони стануть багатими. Та коли ввечері приїхала дівчинка на кареті та дала йому мішок, побачивши у мішку пшеницю він дуже засмутився. Жінка на нього кричала, діти плакали. Чоловік не зміг витрамати цього і пішов із дому з цим мішком. Він був дуже засмучений і злий, тому розкидав цю пшеницю по дорозі. Чоловік пішов служити в армію, а коли через рік повернувся, то побачив велике поле пшениці, вона була кольору золота, і тоді чоловік зрозумів, що саме ця пшениця і є тим «золотом». Чоловік побіг додому і покликав свою сім'ю, щоб вони подивилися на те «золото». Жінка і діти не дуже хотіли, але пішли. Вони були дуже здивовані, коли побачите велике поле пшениці. І ось вони почали її збирати і назбирали великий урожай і стали багатими і щасливими.

Діма Д. «Жили-були чоловік і жінка, і мали багато-багато дітей. Чоловік ходив вліс на роботу, там він рубав дрова. Аж ось, почув як хтось звав на допомогу. Чоловік побіг до болота і побачив там золоту карету з дівчинкою із золотим волоссям. Він допоміг витягти карету, за це дівчинка пообіцяла ввечері привезти чоловіку мішок золота. Чоловік пішов додому щасливий і разом із сім'єю мріяли про те, як вони на ці гроші побудують дім. Але коли дівчинка йому привезла замість золота мішок пшениці, чоловік засмутився і пішов із дому. Він вирішив, що піде служити, бо там хоч зможе заробити грошей. По дорозі розкидав цю пшеницю. Через рік чоловік повертався додому і побачив біля нього велике поле пшениці, вона була золотого кольору і колосся було таке важке, що гнулося до землі. Він зрозумів, що ця пшениця – золото у мішку. Він побіг додому і поклав усю свлю сім'ю, щоб вони подивились на це диво. Усі були дуже задоволені тим, що вони тепер ніколи не будуть голодні, у них буде хліб і робота.

Додаток Д.

Фрагмент тематичного заняття з образотворчої діяльності (аплікація).

Тема: «Осінній урожай»

Мета: вчити дітей створювати об'ємну аплікацію, розвивати дрібну моторику рук, вправляти в умінні добирати відповідні слова та мовленнєві висловлювання(оцінні еталони) у порівнянні та оцінюванні виконаних робіт дітей.

Матеріал: альбомні листи А4 із зображенням кошики, вирізані шаблони овочів і фруктів, клей, пензлик, серветки, ілюстрація із зображенням дарів осені, пісня «Щедра осінь», муз. Л. Давидова, сл. М. Познанської, вірш «Дари Осені» Г. Шевчук.

Хід заняття: Звучить у запису пісня «Щедра осінь».

Вихователька: «Діти, чи знайома вам ця пісня? Де ви її чули? Про що співається у цій пісні? Як гадаєте, для чого люди збирають врожай восени? Давайте поглянемо на зображення дівчини-осені і розповімо, які дари вона несе у своєму кошику. Чи всі вони однакові? Чим відрізняються?»

Вихователька: пропоную вам послухати вірш Галини Шевчук «Дари осені».

Дари осені

Восени врожай збирають

На городах і в садках.

Груші, яблука звисають

На тонесеньких гілках.

В лісі білочка руденька

Під пеньком знайшла грибок.

Ухопила — та хутенько

Заховала в теремок.

Вихователька: «А зараз, я перевірю, наскільки ви були уважні. Скажіть, будь ласка, про які дари йшла мова у віршику? Розкажіть мені, як звірі готуються до зими.

Дидактична гра «Пригадай і назви»

Вихователька виставляє на дошці картинки із зображенням горіхів, жолудів, грибочків та ін., а діти пригадують і називають звірів, які запасують цю їжу взимку.

- А тепер ми з вами трошки розінемося і покажемо, як ми прибираємо город у бабусі восени.

Вправа «Робота на грядці»

Ми лопатки взяли, грядки розкопали, раз-два, раз-два, ось як розкопали *(нахил уперед, вирівнятися, імітувати копання)*.

Граблі в руки взяли, грядки причесали, раз-два, раз-два, ось як причесали *(присісти, загрибати руками, імітуючи граблі)*

Згодом ми втомилися, сіли відпочити, раз-два, раз-два, ось так відпочити *(сідають на підлогу, хитають головою, обхопивши її руками)*.

Вихователька: «Діти, ну що ж, городину прибрали, а зібраний врожай потрібно додому привезти, давайте сядемо за столи і наповнимо наші корзини фруктами та овочами».

Виконується пальчикова гімнастика відповідно теми заняття. Діти кладуть перед собою аркуш паперу із зображенням кошику, обирають шаблон овоча або фрукта, пензликом намазують клей на зворотню сторону шаблону і приклеюють зверху кошика, притискаючи шаблон серветкою. Після закінчення роботи проводиться аналіз та оцінювання робіт дітьми.

Вправа на рефлексію.

Додаток Е

Конспект інтегрованого заняття (художньо-мовленнєва, театральнo-ігрова, музична, образотворча діяльність)**Тема: Світ мистецтва**

Мета: поглиблювати знання дітей про зв'язок різних видів мистецтва; удосконалювати вміння аналізувати зміст художнього матеріалу; вдосконалювати навички малювання; виховувати здатність до оцінки і висловлювання власного ставлення до виражальних засобів мистецтва, усвідомлено й адекватно аргументувати свої оцінки-судження.

Матеріал: проектор з мультимедійним екраном, мікрофон; аркуші паперу А4 із зображенням незавершених малюнків, фарби, пензлі, стакани з водичкою, серветки, мольберт, палітра, берет; зображення композиторів, музичних інструментів, нотної грамоти; ударні музичні інструменти (дзвіночки, трикутники), шумові музичні інструменти, виготовлені за методикою Карла Орфа.

Музичний репертуар: Клод Дебюссі «Місячне сяйво», «Вальс» С. Майкапара.

Хід заняття:**Ранкова зустріч-привітання** (діти стають у коло і промовляють віршик)

Ранок розпочавсь цікаво,

Світить сонечко ласкаво,

В календарик заглядає

І від посмішки аж сяє,

Знає сонце гомінливе –

День сьогодні особливий!

Вихователька: «І насправді, діти, день сьогодні особливий, тому що ми з вами поринемо у світ мистецтва. Погляньте на екран (*на екран виведено зображення інтернет-енциклопедії Вікіпедія*), більше дізнатись про світ мистецтва нам допоможе інтернет-енциклопедія – Вікіпедія. Але спочатку, дайте відповідь на запитання, що таке мистецтво? Так, мистецтво це література,

музика, картини, театр. Поглянемо яке тлумачення нам представить Вікіпедія (*Мистецтво — це оптика, через яку ми бачимо світ та себе у цьому світі*).

Тож, давайте по-черзі розкриємо з вами кожен галузь і почнемо з літератури.

- Що таке література вам усім відомо. Назвіть, будь ласка, літературні твори, які ви знаєте (*діти дають назви народних казок, авторських казок, віршів, оповідань*). А як називають людей які створюють для нас художні твори?

Дидактична гра «Чий вірш» (метод «мікрофона»)

Вихователька пропонує дітям пригадати вірші, які вони вчили і продекламувати не називаючи назву, а діти мають пригадати і дати назву вірша. Далі, діти оцінюють і висловлюють власне ставлення до прочитаного дитиною вірша.

Фізкультхвилинка «Швидко встаньте»

Швидко встаньте, посміхніться,

Вище, вище підтягніться.

Ну-ка, розпряміть плечі,

Підніміть, опустіть,

Вліво, вправо повернулись,

Рух колінами торкнулися.

Сіли, встали, сіли, встали

І на місці пострибали.

Вихователька: «А ми рухаємося далі. Увага, на екран! (*на екрані представлено зображення палітри, пензлика, фарб*). Як ви вже здогадались, ми перенесли у світ образотворчого мистецтва. Хто може розповісти, що це за такий чудовий світ образотворчого мистецтва? (*світ у якому живуть картини*) Хто керує фарбами?(*художник*) А хто знає, як називається приміщення, в якому живуть картини? (*музей*).

- Зараз кожен із вас, зможе оволодіти професією художника. Займайте місця за столами. Перед вами картини, але вони незавершені. Ваше завдання домалювати те, що ви би хотіли додати до цього малюнка і потім розповісти

про ваш витвір мистецтва (*діти виконують завдання під музику Клода Дебюссі «Місячне світло»*).

Фізкультхвилинка

Діти плескали в долоньки.

Всі синочки ми і доньки.

Ніжками затупотіли

Потім весело присіли.

Віяв вітер тут і там

Ти в гурті тепер не сам.

Ми за руки всі взялися,

Піднялись і потяглися

Спину добре всі прогнули

І про втому позабули.

Вихователька: «А ми з вами рухаємось далі. Увага на екран! (*на екрані представлені портрети П. І. Чайковського, С. Прокоф'єва, В. А. Моцарта, І. С. Баха, музичні інструменти, зображення нотної грамоти*). Ви вже знаєте, що музика супроводжує нас із самого початку нашого життя, ще коли немовлям ми чуємо колискові пісні, які наспівує нам мати. У дитинстві ми чуємо дуже багато сумної і веселої музики, вона супроводжує казки, розповіді, мультфільми, театральні вистави. А хто ж створює для нас цей дивовижний світ музики? (*композитор*). Подивіться на екран і назвіть мені прізвища композиторів, яких ви бачите. А як називаються люди, які виконують музику написану композиторами? (*музиканти*). На чому музиканти виконують написану музику? (*на музичних інструментах*). Назвіть музичні інструменти, які ви знаєте (*діти перераховують музичні інструменти*). Пропоную пограти у гру.

Рухлива гра «Оркестр»

Діти поділяються на дві групи: ударні (трикутники, дзвіночки) , шумові інструменти. Вихователька виступає у ролі диригента. Під час підняття палички диригента оркестр починає свою гру під музику С. Майкапара

«Вальс». Під час першого програвання твору – звучать ударні інструменти, вдруге – звучать шумові інструменти. Коли «диригент» опускає паличку, оркестр закінчує гру.

Гра-вправа «Ритмічне ехо»

Супроводжується ритмослогами (короткі звуки «ти», довгі «та»)

Вихователька: «Діти, погляньте уважно на екран, що ви бачите? *(на екрані відображаються зображення героїв казок, з якими діти вже знайомі)*. Так, це казкові герої яких ви знаєте. Якщо ви знаєте стільки казок, ви напевно їх дуже любляете? *(так)*. А скажіть, де ми можемо побачити казку? *(на сторінках книжок, по телевізору, у театрі)*. Так, звичайно, можна побачити казку у театрі. А які види театрів ви знаєте? *(діти називають)* а хто виконує ролі у театрі?*(актори)*. Тож, я пропоную вам ставити сьогодні акторами і виконати свою власну роль. Давайте оберемо казку, із тих, що вам знайомі і розіграємо окремий її фрагмент *(діти обрали українську народну казку «Зачарована дівчинка»)*.

Після розігрування фрагменту казки, вихователька пропонує дітям висловити свою думку щодо виконання дітьми їх ролей.

Вихователька: «Хоч і були деякі огріхи, всі діти дуже добре сьогодні попрацювали. І наостанок, хочеться підсумувати нашу цікаву та змістовну подорож у світ мистецтва. Як бачите, коли знайомимось з літературними текстами, відображаємо їх на малюнках, під час малювання слухаємо музику, музика супроводжує нас у театрі, тобто їх взаємозв'язок дарує нам дивовижний світ мистецтва.

Рефлексія. Вправа «Долонька»

Вихователька малює на мольберті долоню і наклеює наліпки із відповідями дітей. Кожен пальчик – це місце, для відповідей на запитання («Мій настрій», «Що цікавого я дізнався сьогодні?», «Що було важко?», «Мені не сподобалося сьогодні...», «Що б ще я хотів дізнатися?»).

Фрагмент тематичного заняття з музичної діяльності**Тема:** «Музика осені»

Мета: формувати музичні та творчі здібності в різних видах музичної діяльності (слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гри на музичних інструментах); формувати вміння визначати жанр музики і висловлюватись про характер музики; розвивати співочі навички; вчити дітей злагоджено і ритмічно рухатися під музику, виконувати рухи за сигналом музичного керівника, розвивати почуття ритму; удосконалювати вміння висловлювати оцінні судження щодо процесу і результату діяльності.

Матеріали: «Марш» Р. Шумана, «Ми йдемо» М. Шуть, Ф. Шопен «Мелодія осені», «Кленові листочки» І. Грановської

Обладнання: мультимедійний проектор, презентація на осінню тему, листя берези, дуба, клена з паперу, у кошику музичні інструменти (Трикутник, металофон, дзвіночок музичні інструменти з природного матеріалу)

Хід заняття:

Діти заходять до музичної зали зал під марш, стають у коло, виконують на закріплення комплекс музично-ритмічних рухів (марш, легкий біг на півпальцях, підскоки, «пружинка» поворотня, викидування ноги на п'ятку і на носок, хороводний крокування). Після завершення вправ діти стають півколом.

Музичне привітання. «Добрий день!»(проспівують тризвук до мажор-вгору і вниз).

Музичний керівник. Сьогодні ми з вами відправимося у незвичайну подорож, до осіннього лісу, але спочатку ви повинні відгадати загадку:

Сонечко не хоче

Землю зігрівати.

Листячко пожовкло,

Стало опадати.

Часто дощик ллється,

Птахи відлітають,

На городі та у полі
Врожаї збирають.
Відгадайте, діти,
Коли це буває?

(Восени)

Давайте згадаємо якою буває осінь? *(Відповіді дітей)*

Музичний керівник. Отже, ми вирушаємо в осінній ліс.

Виконуємо вправу «Ми йдемо» М. Шуть

Діти сідають на стільці.

Музичний керівник. Ось ми і прийшли з вами в чарівний осінній ліс. А скажіть, мені будь ласка чи можна намалювати осінь за допомогою музики? Як саме? *(відповіді дітей).*

Музичний керівник звертає увагу дітей на екран, вмикає аудіо запис Ф. Шопен «Мелодія осені». Діти розглядають картини осені (ранньої, пізньої).
Бесіда про прослуханий твір.

Музичний керівник. Серед усіх пір року, осінь буває ранньою – радісною, золотисто-багряною, багатою врожаєм та пізньою – сумною, холодною, сірою і краплями холодного дощу.

Музично-дидактична гра «Що ти чуєш?».

Вихователька пропонувала дітям прослухати музичний твір Ф. Шопена «Мелодія осені», визначити його настрій, розповісти про характер. Розподілила на виконавців і слухачів і запропонувала обрати музичні інструменти і відтворити ритмічний малюнок музичного твору. Слухачі після завершення процесу гри висловлювали власні оцінні судження.

Музичний керівник. Давайте підготуємо наші голосочки до виконання пісні «Кленові листочки».

Розспівка

Листочок полетів, мій листочок впав
Листочки летять, землю укривають.

Музичний керівник: зараз я вам пропоную виконати пісню «Кленові листочки, почерзі виконуючи куплети пісні. По завершенні виконання пісні пропоную оцінити спів дітей і висловити власну думку.

Діти виконують пісню «Кленові листочки»

Музичний керівник: а тепер, давайте пофантазуємо, і уявимо себе явищами, які трапляються восени – дощиком, вітерцем, листям, яке падає і таке інше. Під музику пропную відтворити рухами ті явища, які ви оберете. Після виконання вправи маєте розповісти, що ви виконували.

Музично-ритмічна вправа «Осінь імпровізація»

Після виконання вправи діти висловлювали своє ставлення щодо виконання музично-ритмічної вправи, аргументували власні оцінні судження.

Додаток Ж

Ігри (музичні, режисерські, словесні, дидактичні), що стимулюють дітей до оцінно-контрольної діяльності.

Музична гра «Х-фактор»

Музичний керівник (вихователька) обирають трьох дітей у якості судей. Інші діти виступають у ролі виконавців по-одному, або дуетом. Судді уважно слухають виконання дітьми знайомих їм пісень і виносять суддівське рішення у вигляді оцінних суджень.

Музична гра «Сценічний образ»

Музичний керівник (вихователька) пропонує дітям обрати для себе сценічний образ (танцюриста, співака, музиканта) підготувати власний номер, після виступу дати стисло розповідь про нього. Ця гра спонукає дітей до вільного, розкутого поводження на сцені розкриває творчі можливості та прояву імпровізації в рухах.

Музична гра «Продовжи мелодію»

Музичний керівник проспівує мелодію від початку до кінця і пропонує дітям продовжити мелодію з того місця, де закінчила співати музичний керівник. Діти повинні закінчити музичний уривок, точно інтонуючи мелодію.

Словесна гра «Згода-незгода»

Мета: формувати у дітей вміння стверджувати або заперечувати висловлювання, обґрунтовувати свою думку.

Вихователька пропонує дітям висловлювати свою думку на кожне її висловлювання (вірне воно чи хибне). Наприклад.

Вихователька: Композитори пишуть картини.

Діти: Ні, композитори пишуть музику, а картини пишуть художники.

Вихователька: Дерево схоже на квітку.

Діти: Ні, дерево має товстий стовбур, росте високе і багато листочків. У квітки тоненьке стебло, маленькі листочки, цвітуть яскравими кольорами.

Вихователька: Це – пензлик.

Діти: Ні, це не пензлик. Це – указка. У пензлика дерев'яна ручка і з волосяним хвостиком. Указка - повністю із дерева. Пензлем малюють та розфарбовують, а указкою – показують на дошці.

Словесна гра «Фантастичні гіпотези»

- Що було б, якби не було музики?
- Що було б, якби зникли фарби?
- Що було б, якби раптом настала ніч?
- Що було б, якби в нас зник голос?
- Що було б, якби на планеті залишились тільки діти?

Словесна гра «Оповідки-нісенітниці»

Мета: вчити визначати тему роздуму вставними конструкціями «я гадаю», «я знаю», «мені здається», «на мій погляд»; заперечувати відповідні явища, використовуючи підрядні сполучники «бо», «тому що».

Хід гри. Вихователька пропонує дітям заслухати коротенькі оповідки-нісенітниці, під час прослуховування яких діти визначають невідповідності, які вони помітили, обґрунтовують свою відповідь.

Приклади оповідок-нісенітниць:

1. Навесні прокидається природа – жучки, квіточки, пташки і люди. Сонечко вже не так гріє і дощ увесь час іде. Пташки цвірінькають, пробиваються перші квіти – кульбаби. Діти тепер будуть насолоджуватись весняним морозним повітрям.

2. Людина створила автомобіль, для того щоб долати великий шлях за дуже короткий час. Якщо ти їдеш у транспорті – ти пішохід, у якого є права і обов'язки, яких він може і не дотримуватись. Які ж це правила? Потрібно спокійно стояти на зупинці і чекати свій автобус. Коли автобус під'їхав, потрібно якомога швидше запхатися в нього. У салоні триматися за поручні, голосно розмовляти, бути ввічливим і байдужим до себе, і людей навколо.

3. Жінка зпекла пиріжки і дала Червоній шапочці, щоб вона віднесла їх до бабусі. Дівчинка побігла швидко через ліс, зголодніла і з'їла усі пиріжки. Коли

вона прийшла до хатинки бабусі, її там зустріли мисливці, вони пригостили її чаєм з цукерками.

4. Новий рік – це свято, яке ми святкуємо влітку. Для свята нам потрібна була ялинка, ми пішли до лісу і зрубали берізку. Для прикрашення ялинки, ми дістали коробку із овочами і фруктами. А на верхівку берізки ми посадили зайченя.

5. Усі машини, які обслуговують людину – це іграшки. Пожежна машина служить для того, що возити овочі. Для того щоб визвати пожежну службу ми набираємо номер 100. Машина швидкої допомоги допомагає людині швидше приїхати і погасити полум'я. Коли потрібно визвати швидку медичну допомогу ми телефонуємо 102. Машина, яка допомагає людині будувати житло це поліцейська машина. Щоб визвати поліцію ми телефонуємо 103.

Дидактична гра «Опиши казкового героя»

Мета: вчити дітей висловлювати власну думку та ставлення до казкових героїв, давати оцінку їх діям.

Матеріал: картинки із зображенням казкових героїв.

Хід гри: Вихователька пропонує дітям поглянути і обрати картинку із зображенням казкового героя із раніше прочитаної або переглянутої ними казки, розповісти про цього героя, якими рисами він наділений, яке місце відводилось цьому герою у казці. Після розповіді дітей, вихователька запитує дітей «З чим або з ким можна порівняти цього героя?»

Дидактична гра «Чарівний мішечок»

Мета: вчити дітей проводити асоціації, розвивати описово-розповідне мовлення.

Матеріал: мішечок з тканини наповнений усілякими предметами (пісочний годинник, батарейка, м'яка іграшка і т.ін.).

Вихователька пропонує занурити руку у мішечок і, не дивлячись, дістати будь-який предмет який попадеться. Діти, тримають у руках предмет і думають, з якою твариною (або чимось іншим за темою) цей предмет асоціюється, обґрунтовують свою відповідь.

Режисерська гра «Фарби»

Діти обирають за жеребом «господаря» і «покупця». Решта гравців – «фарби».

Кожна фарба придумує собі колір і тихо називає його «хазяїну», він запрошує «покупця». «Покупець стукає»:

- Тук, тук!
- Хто там?
- Покупець!
- За чим прийшов?
- За фарбою.
- За якою?
- За блакитною.

Якщо блакитної фарби немає, «господар» говорить: «Іди по блакитній доріжці, знайди блакитні чобітки, поноси та назад принеси!» Або «Скачи на одній ніжці по блакитній доріжці, принеси мені блакитні чобітки!». Якщо ж «покупець» вгадав колір фарби, то гравця-«фарбу» він заюирає собі.

Коли «покупець» відгадає кілька фарб, він стає «господарем», а «господар» обирає з числа вгаданих фарб. За великої кількості учасників можна обрати двох покупців. Спочатку з «господарем» розмовляє один «покупець», потім – інший. Вони підходять по черзі і обирають фарби. Виграє «покупець», який вгадав більше фарб.

По закінченні гри діти обирають кращого виконавця серед «покупців» і «господарів», аргументують свій вибір своїми судженнями.

Режисерська гра «Чарівники»

Діти обирають дитину, яка буде виконувати роль чарівника. Чарівник отримує чарівну паличку і плащ. Одна дитина з групи загадує чарівнику, яку би вона хотіла переглянути казку, так, щоб інші не чули. Чарівник самостійно, торкаючись чарівною паличкою обирає героїв до загаданої казки, діти виходять на сцену і розігрують її. Після перегляду, діти обговорюють виконання дітьми ролей, висловлюють власне ставлення до змісту переглянутої казки.

Режисерська гра «Марійка обідає»

Вихователька пропонує дітям розіграти гру «Марійка обідає». Діти розподіляють між собою ролі (Марійка, Мама, Собачка, Курочка), обирають відповідні атрибути для розігрування. В кінці розігрування діти висловлюють власну думку щодо гри акторів, аргументують власні оцінки-судження.

Мама *(показує на гарно накритий стіл).*

Година обіду настала,

Сіла Марійка до стола. *(Марійка робить рухи відповідно до тексту)*

Собачка. Гав, гав, гав!

Усі. Хто це там?

Мама *(з подивом)* Хто це до нас?

Собачка.

Це я, ваш вірний пес,

Ваш Дзвіночок – чорний ніс.

День і ніч я будинок стеріг,

Нпрацювався, змерзнув.

Чи обідати не час?

Мама. Стомився наш сторож! Чим погодуємо Дзвіночка? Що він любить як найбільше?*(ставить перед собачкою миску. Чутно нявкання кішки).*

Кішка. Няв-няв! *(її поки не видно)*

Мама *(до дітей).* Хто ж тепер до нас дряпається в двері? *(пускає кішку)*

Кішка.

Це я, ваша кицька Мурка.

Я сіреньку шубку маю,

Ваш будинок бережу,

Всіх мишей я проганяю.

Напрацювалася, втомилася.

Чи не час обідати?

Мама. Ах, і ти трудилася, не лінувалася! Що якнайбільше любить кішка Мурка? Чим її пригостимо? *(Ставить перед кішкою блюдо).*

Чутно кудкудакання курки.

Курка. Ко-ко-ко, ко-ко-ко!

Мама. Хто ще поспішає сюди?

Курка.

Ваша курочка Ряба,

Бачити усіх рада.

Я не їла і непила –

Я яєчко вам знесла.

Чи не час обідати?

Мама. А зараз погодуємо наших гостей.

Собачці – у мисці,

В блюдці – кицьці,

Курочці – пшона в черепку,

А Марійці – кашки до смаку,

У тарілочці глибокій та гарній. *(після того, як поїдять уусі гості,
дякують Мамі за їжу)*

М. А. Пономаренко «Як Гусачок дорогу переходив»

Гусачок. Нарешті! Нарешті! Я вільний! Мама з татом залишилися в магазині, а я втік. Тепер можу бігати вулицею досхочу! (*гелоче і пританцьовує*).

Світлофор спостерігає за ним і з докором хитає головою.

Світлофор. Авжеж! Побігаєш! А я тут навіщо?

Гусачок зупиняється і вражено дивиться на світлофора.

Гусачок. То ти вмієш розмовляти? А ходити не можеш! І літати, як я також?

Світлофор (*спокійно*). Ходити і літати не можу, твоя правда! Та і не потрібно це мені. Я – диригент вуличного руху! Чув коли-небудь виступ оркестру?

Гусачок. Чув! У нас у дворі за диригента старий Півень. Тільки у мене вуха від тієї музики болять.

Світлофор. У мене також болять. Увесь день слухаю спів машин. Проте я вже звик!

Гусачок. А машини також співають?

Світлофор. Ще і як! Та на різні голоси.

Гусачок. А де ж вони? (*озирається*).

Світлофор. Зараз будуть. (*Піднімає паличку*).

Гусачок. Вона має такі самі смужки, як на цій доріжці.

Світлофор. За цими смужками ти маєш переходити дорогу. Зрозумів? Коли я увімкну зелене світло.

Гусачок. Зелене? Я найбільше жовте люблю, а ще червоне.

Світлофор. Ці кольори у мене є. Поглянь! (*Показує Гусачку червоне і жовте світло*).

Гусачок. Цікаво! То я побіг!

Світлофор. Постривай! Ще не час!

Гусачок вибігає на дорогу. Раптом на проїжджу частину «виїжджають» машини. Гусачок збентежено бігає між ними. Світлофор хапається за голову, «вмикає» зелене світло. Гусачок знесило зупиняється посеред дороги.

Світлофор. Ось бачиш, до чого призводять пустощі!

Гусачок. Авжеж, я усе зрозумів. Вибач мені, будь ласка!

Світлофор (докірливо). Я ж намагався допомогти тобі спокійно перейти дорогу, а ти...

Гусачок. Ще раз перепрошую...

Світлофор. Гаразд! Дорога вільна! Світло зелене!

Машини стоять, і Гусачок обережно переходить вулицю. Повертається і приязно махає рукою Світлофору.

Гусачок. Світлофоре! Дякую!

Світлофор. Увага Червоне світло!

Усі машини відновлюють рух.

Вибігають Гуска і Гусак і злякано шукають Гусачка. Світлофор «умикає» зелене світло, машини зупиняються, Гусачок махає крильцями.

Гусачок. Мамо! Тату! Я тут!

Гуска з Гусаком поспішають через дорогу до сина.

Гуска. Синочку! Ти живий?!

Гусак. З тобою все гаразд?

Гусачок. Авжеж, гаразд! Мене тут Світлофор правил дорожнього руху навчив.

Гусак. Отакої! Хіба я тобі їх щодня не розповідаю?

Гуска. Я також.

Гусачок. Звісно, розповідаєте, та якось нецікаво, а ось Світлофор...

Світлофор. Ну й хитрун ти, Гусачку! Ну й хитрун!

«Умикає» червоне світло, машини знову рухаються дорогою. Гуска і Гусак злякано дивляться на цей рух. Світлофор «вмикає» зелене світло. Машини зупиняються.

Світлофор (шанобливо вклоняється). Ласкаво прошу! Переходьте дорогу!

Гуска, гуска, Гусачок переходять.

Гусак. Спасибі тобі, Світлофоре!

Гуска. Я не сумніваюся, що відтепер наш Гусачок ще більше полюбить зелений колір.

Гусачок. Бо трава, яку я люблю скубти, - зелена, вода у ставку – теж.

Світлофор. Гарзд! Тепер ти знатимеш, що колір життя і безпеки – зелений!

Гуска і Гусак. Ще раз дякуємо за науку!

Гусачок. Поки ми тут розмовляли і вчилися, я віршик склав про Світлофора.

Гусак (пишаючись). Мій син – поет!

Гуска (радісно). Читай синку!

Гусачок. Мій, друже Світлофоре, моргни зеленим оком,

Щоб я через дорогу ішов спокійним кроком.

Хутесенько, хутесенько: запізнююсь до школи,

Бо на червоне світло – стою, не йду ніколи!

Світлофор. Молодець, Гусачок! Гарний віршик та дуже потрібний. Нехай діти пам'ятають: дотримання правил поведінки на дорозі – це запорука безпеки.

Додаток I

Фрагмент заняття з театральної діяльності з теми "Театральні посиденьки"

Мета: формувати у дітей інтерес до театального мистецтва і долучати до театральної діяльності; вдосконалювати пантомімічні навички; виховувати вміння взаємодіяти один з одним, розподіляти самостійно ролі; виховувати здатність оцінювати та висловлювати власне ставлення до гри акторів, аргументуючи свої оцінки-судження.

Матеріал: шапочки із зображенням героїв казки, чарівний короб, картки із зображенням звірів, макет лісу, аудіозапис В. Дашкевича "В гостях у казки".

ХІД ЗАНЯТТЯ

Вихователька. (загадує дітям загадку)

Ця дивна країна

Довкола — чудесна,

І все там чарівне,

Скрізь — диво-краса.

Подумайте, друзі,

Промовте, будь ласка,

Яка це країна?

Згадали? Це ж... (казка)!

Вихователька: Казка – це дивовижний, чарівний світ, в якому відбуваються усілякі цікавинки і перетворення. Діти, а ви любите казки? (Відповіді дітей). Тоді я пропоную вам відправитися в подорож по казковій країні Театралії.

(Проводиться вправа з імітацією рухів, чіткою вимовою слів)

Діти вранці рано встали, Он на дереві горіх:

За грибами в ліс пішли, Хто підстрибне вище всіх?

Присідали, присідали, Якщо хочеш дотягнутися –

Білий гриб в траві знайшли. Треба сильно потягнутися.

На пеньку ростуть опеньки, Три години в лісі бродили,

Збирайте їх, хлопці! Всі стежки виходили
 Нахилийся: раз, два, три! Втомив всіх довгий шлях,
 І в кошик збери. Сіли діти відпочити.
 Діти сідають на уявні пеньки на лісовій галявині (на стільці).
Звучить мелодія у аудіо запису "В гостях у казки"

Вихователька. Сьогодні ми з вами у країні Театралії пригадаємо знайомі нам казки і спробуємо їх розіграти самостійно. Але які це казки, ми з вами дізнаємось із загадок.

1. Сидить півник на печі
 Їсть смачненькі калачі.
 Ось лисичка прибігає,
 Півника мерщій хапає.
 Біжить котик рятувати,
 В лиса півника забрати.
(Казка «Котик і півник»)

2. Вигнав дід козу із хати —
 Та й пішла вона блукати:
 В зайця хатку відібрала.
 Всі козу ту виганяли,
 Рак козуню ущипнув,
 Зайцю хатку повернув.
(Коза-Дерева)

Вихователька пропонує дітям поділитись на дві команди і обрати казку, яку вони будуть розігрувати. Діти самостійно розподіляють ролі і обирають атрибути і костюми для гри-драматизації. Після закінчення інсценування діти гру акторів, висловлюють власне ставлення щодо виступу дітей, оцінюють їх гру, обирають найкращих акторів та аргументують свій вибір.

Творчий проєкт з художньо-мовленнєвої діяльності для дітей старшого дошкільного віку «Дивосвіт казки»

Мета: поглибити знання дітей про казки; розвивати творчу уяву, здатність до вирішення проблемних ситуацій; навчати емоційно та виразно передавати сюжети та образи героїв в іграх-драматизаціях; розвивати вміння відтворювати емоційний настрій різними техніками малювання; виховувати здатність оцінювати та висловлювати власне ставлення до героїв казок, усвідомлено й адекватно аргументуючи свої оцінки-судження; сприяти проявам позитивної взаємодії.

Засоби навчання: малі жанри українського фольклору, літератури, живопису, музичного мистецтва; спільна доросло-дитяча художньо-продуктивна діяльність; художнє читання, розповідання, інсценування за ролями, творчий переказ.

Сюжетна лінія: разом із Незнайкою оздоблюємо групову кімнату картинками із зображенням казкових героїв, макетами казок, театральних масок та костюмів, телеграмою повідомляємо Незнайці про запрошення до цікавої подорожі у країну Казок.

Очікуваний результат: сформований стійкий інтерес і ціннісне ставлення до художніх творів, збагаченні знання дітей, словниковий запас, розширений словами та висловлюваннями – оцінними еталонами, засвоєні твори української літератури й фольклору засобами музичного й живописного мистецтва, сформовані оцінно-контрольні дії.

Творчий продукт: результатом проєктної діяльності буде виготовлення книги-альбому власних оповідок-казок дітей «Дитячі вигадки»; виконане спільно із дорослими панно (різними техніками малювання) «Від казки до казки»; виконання дітьми драматизації «Мікс казок».

Етапи реалізації проекту

1. Мотиваційно-пізнавальний етап

Знайомство з гостем проекту, Незнайкою, який прибув для того, щоб більше дізнатись про дивовижний світ казок. Прийняття рішення перетворити групову кімнату в Країну Казок й оздобити її макетами, малюнками та зображеннями героїв казок, театральних масок та костюмів, в яких діти зможуть створити і передати Незнайці казкову атмосферу.

Попередня робота: серія бесід і розмов на інтегрованих заняттях з пріоритетом художньо-мовленнєвої діяльності «Народження казки» («Хто створив казку?», «Казковий дивограй», «Казка творить дива», «Створюємо казку»). Мовленнєві вправи й словесні творчі завдання.

Художнє читання, переказ, інсценізація художніх творів, обговорення та висловлювання особистісного ставлення до героїв художніх творів: українська народна казка «Лисичка сестричка і вовк панібрат», українська народна казка «Сестричка Оленка і братик Іванко», О. Погинайко «Осінь без смутку», В. Сухомлинський «Народився братик», М. Слабошпицький «Васильків портрет», В. Чухліб «Радість».

Складання власної казки з картинками, оздоблення їх у книгу-альбом «Дитячі вигадки».

2. Конструктивно-пізнавальний етап

Відтворення дітьми фрагментів казок й казкових героїв у малюнках, використовуючи нетрадиційні техніки малювання, такі як: набризкування, граттаж, малювання восковими олівцями та аквареллю, тампонування, крапковий малюнок, сухий пензель для оздоблення панно «Від казки до казки». Оцінювання та висловлювання власного ставлення до власних робіт та однолітків.

Бесіди і розмови на інтегрованих заняттях художнього спрямування «У казці звірі свою мову мають» (за українською казкою «Коза-дереза»), «Казкова наука» (за творами В. Сухомлинського «Склянка води», «Сьома дочка»), «Фонтан казок або сучасний світ казки» (за творами сучасних письменників

Зірка Мензатюк «Український прапор», Наталка Малетич «Парасолька»), «Казки народів світу» («Чорна коняка» італійська народна казка, «Чарівна яблуня» польська народна казка, «Курочка і король» мексиканська народна казка). Мовленнєві вправи і словесні творчі завдання.

Художнє читання, переказ, інсценізація художніх творів, оцінка та особистісне ставлення до змісту та героїв художніх творів: українська народна казка «Пан Коцький», «Царівна-жаба», «Яйце-райце», О. Іваненко «Бурулька», «Кульбабка», О. Пчілка «Журавель та Чапля», М. Слабошпицький «Їхній сад».

Колективне виконання та оздоблення панно «Від казки до казки».

3. Пізнавально-творчий етап

Екскурсія разом з дітьми до бібліотеки. Тема візиту: «Оселя казок» (книжкова виставка, розповідь бібліотекаря, перегляд лялькової вистави «Запрошуємо у світ казки»). Розповідання Незнайці про подорож до бібліотеки, обговорення та висловлювання власного ставлення щодо перегляду лялькової вистави у бібліотеці. Підготовка до драматизації «Мікс казок».

Бесіди і розмови на інтегрованих заняттях із пріоритетом словесних й музичних творчих завдань «Казкові намистинки для творчої дитинки», «Мій улюблений герой», «Чарівний світ перетворень», «За що я люблю казку». Мовленнєві вправи завершення виконання творчих завдань.

Художнє читання, переказ, інсценізація художніх творів, оцінка та особистісне ставлення до змісту та героїв художніх творів: українська народна казка «Пан Коцький», «Царівна-жаба», «Яйце-райце», О. Іваненко «Бурулька», «Кульбабка», О. Пчілка «Журавель та Чапля», М. Слабошпицький «Їхній сад».

Виконання дітьми драматизації «Мікс казок». Презентація панно «Від казки до казки», книги-альбому «Дитячі вигадки».

4. Рефлексійно-оцінювальний етап

Колективне обговорення та оцінка результатів проекту (бліц-інтерв'ю педагога і дітей (оцінка процесу і результатів власної діяльності та однолітків)). Відзначення найактивніших учасників проекту. Формування висновків. Узагальнення матеріалів проекту.

Додаток Л.**Творчий проєкт з образотворчої діяльності для дітей старшого дошкільного віку «Палітра творчих здібностей дітей»**

Мета: поглибити знання дітей про різні матеріали, їх властивості, призначення, вміння їх застосувати; розвивати творчу уяву, спостережливість; спонукати до самостійного вибору технік, засобів і способів створення образів у малюванні, ліпленні, аплікації; створити умови для ознайомлення дітей з творами живопису українських та зарубіжних художників-класиків, сучасних українських митців у взаємозв'язку з музичним та літературним мистецтвом; спонукати до розвитку самооцінки (взаємооцінки) самоконтролю (взаємоконтролю); вчити використовувати в мовленні оцінні еталони; сприяти проявам позитивної взаємодії; розвивати впевненість в успішній реалізації власного творчого задуму.

Засоби навчання: спільна з дорослими та самостійна дитяча образотворча діяльність (різні техніки засоби і способи створення образів); класичні музичні твори; художнє читання.

Сюжетна лінія: Разом із Художником діти шукають втрачені фарби, для того, щоб заповнити палітру. Художник вводить дітей у прекрасний світ образотворчого мистецтва, перетворюючи разом з ними приміщення групи у виставочний зал.

Очікуваний результат: сформовані навички роботи різними техніками, засобами і способами створення образів у малюванні, ліпленні, аплікації; усвідомлення значущості зусиль для отримання позитивного результату; виявлення емоційного відгуку на твори живопису, самостійності творчості; виявлення власного ставлення до готових робіт власних та однолітків у судженнях, висловлюваннях – оцінних еталонах; сформовані оцінно-контрольні дії.

Творчий продукт: результатом проєктної діяльності буде організація вернісажу «Веселкові барви», виготовлення альбому «Як діти шукали фарби», відкритий захід «Художній салон».

Етапи реалізації проекту

1. Мотиваційно-організаційний етап

Знайомство дітей із гостем проекту, Художником, який розповідає історію про втрачені фарби. Прийняття рішення перетворити групову кімнату у творчу майстерню, в якій діти виконуючи творчі завдання Художника віднайдуть усі фарби і заповнять ними палітру.

Попередня робота: цикл інтегрованих занять з пріоритетом художньо-естетичного спрямування «Веселкові дива» на яких відбувалось знайомство з такими прийомами нетрадиційних технік образотворення як: «Літні барви» вміння робити фон (тонування листа), «Осінні дари» техніка друкування (обведення трафарета по контуру), «Зіркове небо» малювання пальчиками, «Кольори багряної осені» малювання восковими крейдами; аплікація – «Фрукти у кошику» техніка обривання, «Осінній натюрморт» робота у техніці колаж; ліплення – «Хліб – всьому голова» робота з харчовим тістом. Зображувальні творчі завдання.

Твори живопису: К. Білокур «Жоржини», «Богданівські яблука», «Квіти і виноград»; Ю. Камишний «Жовтий світ», «З бабусиних долоней, осінь», «Яблуко, гарбуз та гарбузове дерево».

Художнє читання: М. Коцюбинський «Вечір», Г. Бойко «Осінні клени, листопад», В. Чухліб «Чи далеко до осені».

Слухання музики: С. Прокоф'єв «Ранок», «Вечір», Д. Шостакович «Вальс квітів».

Підготовка робіт до вернісажу «Веселкові барви».

2. Практично-творчий етап

Діти виконуючи творчі завдання Художника шукають фарби, виготовляють роботи до альбому «Як діти шукали фарби?».

Закріплення знайомих нетрадиційних технік, знайомство з новими техніками образотворення на інтегрованих заняттях художньо-естетичного спрямування «Зимові візерунки» малювання виделкою, «Новорічне сяйво» малювання за допомогою малярної стрічки, «Снігові фігури» техніка

монотипія, «Різдвяні свята йдуть, нам радість несуть» техніка забризкування; аплікація – «Лист Миколаю» декоративна листівка з використанням стразів, тканини, пір'я (деталі готує дитина, вихователька допомагає закріпити їх за допомогою клейового пістолета на досить цупкому картоні); ліплення – «Новорічна ялинка» (повітряний пластилін). Зображувальні творчі завдання.

Твори живопису: М. Глущенко «Перший сніг», «Морозний день», С. Шишко «Зима», В.Васнецов «Снігуронька».

Художнє читання: Г. Беленька «Дід мороз і морозята», Г. Демченко «Снігова баба», П. Воронько «Гра у сніжки», О. Пчілка «Сніг».

Слухання музики: «Щедрик» у хоровій обробці М. Леонтовича, «Вальс снігових пластівців» з балету П. Чайковського «Лускунчик», «Ранок» Е. Гріг.

Колективне виконання та оздоблення альбому «Як діти шукали фарби?».

3. Узагальнювальний етап

Діти разом із художником віднаходять усі фарби, заповнюють палітру. Завершення процесу оздоблення альбому «Як діти шукали фарби?». Створення «ситуації успіху» під час творчої діяльності та взаємодії дорослих і дітей. Оцінка власних результатів діяльності дітей, складання розповідей оцінного характеру. Підготовка та проведення відкритого заходу «Художній салон».

Закріплення нетрадиційних технік образотворення, самостійний вибір дітей у застосуванні технік на інтегрованих заняттях художньо-естетичного спрямування «Весняний настрій», «Моя мама найрідненька», «Великодній кошик», «Мій улюблений садочок». Завершення виконання творчих завдань.

Твори живопису: К. Білокур «Квіти за тином», «Сніданок»; М. Глущенко «Весна в Карпатах», А. Куїнджі «Веселка»; М. Пимоненко «Великодня утренья».

Художнє читання: «Чарівна корова різнокольорова» Б. Чепурка, П. Воронько «Віночок», К. Перелісної «Квіточка», Є. Гуцала « Жайворонові пісні».

Слухання музики: Антоніо Вівальді «Весна», П. Чайковський «Весна», Прелюдія ля-мажор, ор.28, № 7, муз. Ф. Шопена.

Відкритий захід «Художній салон», презентація альбому «Як діти шукали фарби?», художній вернісаж «Веселкові барви».

Додаток М.**Інтегроване заняття з образотворчої діяльності в межах проєкту з образотворчої діяльності для дітей старшого дошкільного віку «Палітра творчих здібностей дітей»****Тема: «Осінній натюрморт»**

Мета: ознайомити дітей із жанром натюрморту у творах української художниці К. Білокур; ознайомити дітей із технікою «колаж», формувати вміння самостійно створювати натюрморти у техніці «колаж»; розвивати композиційні вміння – розміщувати кілька об'єктів, складаючи гармонійну композицію; розвивати дрібну моторику рук, логічне мислення, творчу уяву, пам'ять, мовлення; вчити емоційно сприймати літературні, музичні твори та висловлювати своє ставлення до них; формувати вміння оцінювати та контролювати процес та результат власної діяльності (самооцінка, самоконтроль) й однолітків (взаємооцінка, взаємоконтроль); виховувати бажання доводити розпочату роботу до успішного завершення.

Матеріал: репродукції картин К. Білокур «Осінні натюрморти»; кошик із фруктами (або муляжів); таця з вирізками з журналів фруктів, овочів, кошиків, сундучків; листки альбомного аркушу; пензлики; підставка для пензликів, клей; серветки.

Хід заняття

1. Вихователька пропонує дітям утворити коло та провести психогімнастику «Кленові листочки». Загадує загадку та проводить бесіду з дітьми щодо ознак осені, звертає увагу на кольори осені, пропонує згадати прислів'я про осінь, обговорення та висловлювання щодо змісту прислів'їв.

2. Вихователька пропонує дітям послухати вірш У. Рашида «Осінь» та за допомогою «чарівного мішечка» назвати фрукти та овочі й викласти їх у кошик. Звертає увагу на виставлені картини української художниці Катерини Білокур «Осінні натюрморти», подає короткий опис зображень. Пояснює, що таке натюрморт (Це композиція, складена з квітів, листя, овочів, фруктів і різних предметів посуду).

3. Слухання С. Прокоф'єва «Ранок». Вихователька пропонує дітям описати настрій музики, вибрати картину яка на їх думку відповідає музиці і пояснити свій вибір. Фізкультхвилинка.

4. Вихователька пропонує дітям творче завдання (на конструювання) створити власний натюрморт (нагадує про розміщення елементів натюрморту); відтворити власний натюрморт технікою «колаж». Пояснення роботи технікою «колаж». Пальчикова вправа «Натюрморт».

5. Аплікація технікою «колаж», самостійне створення натюрморту. Виставка робіт, порівняння своїх робіт із роботами однолітків, зразком виховательки.

Додаток Н.**Творчий проєкт з музичної діяльності для дітей старшого дошкільного віку «У світі музики»**

Мета: поглибити знання дітей про музичне мистецтво; формувати уміння емоційно відгукуватись на музику; сприяти розвитку музичних, творчих здібностей засобами художньо-мовленнєвої й театральної – ігрової діяльності; виховувати естетичні почуття, любов до музики; сприяти підвищенню зацікавленості дітей музикою; збагачувати емоційний досвід дітей за допомогою нових музичних вражень; формувати уміння висловлювати особистісне ставлення до музичних творів мистецтва, усвідомлено аргументувати свої судження застосовуючи оцінні еталони; спонукати до розвитку оцінно-контрольної діяльності; сприяти проявам позитивної взаємодії.

Засоби навчання: спільна з дорослими та самостійна дитяча музична діяльність (слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, музичні ігри, гра на музичних інструментах); ігри-інсценізації, ігри-драматизації.

Сюжетна лінія: Для зустрічі з Домісолькою, діти разом з вихователкою оздоблюють групову кімнату різнокольоровими нотками, портретами композиторів, музичними інструментами, декораціями до казок, театральними атрибутами. Домісолька вирушає разом із дітьми у подорож до країни Музики, в якій занурює дітей до активної музичної діяльності.

Очікуваний результат: сформовані вміння впізнавати музику різних композиторів, пригадувати назви їх творів; основні співочі навички (правильне звукоутворення, правильна дикція та дихання, чітка артикуляція); розвинуте чуття ритму, уміння рухатися виразно відповідно до змін характеру музики та її емоційно-образного змісту; сформовані вміння висловлювати власне ставлення до виконання тих чи тих дій, власних і однолітків, відповідно до зразка, застосовуючи у мовленні оцінні еталони; сформовані оцінно-контрольні дії.

Творчий продукт: результатом проєктної діяльності буде організація музичного свята «Музичний калейдоскоп», створення леп-буку «Музична абетка».

Етапи реалізації проекту

1. Мотиваційно-інформаційний етап

Знайомство дітей із гостем проекту, Домісолькою, яка розповідає про подорож до країни Музики, в якій діти познайомляться із чарівним світом музичного мистецтва, познайомляться із багатьма композиторами, авторами пісень, безліччю таночків, музичних ігор. Прийняття рішення подорожувати танцювальними стежинками, виконуючи танцювальні елементи і творчі завдання Домісольки.

Попередня робота: цикл інтегрованих занять з пріоритетом художньо-естетичного спрямування «Осіння рапсодія» на яких діти знайомляться із творами класичної музики, співають пісні відповідно темі заняття, грають в музичні ігри, виконують вправи-етюди. Музичні творчі завдання: вигадування маленьких пісеньок із простим змістом під знайому дітям мелодію «Створи свою пісню»; спів пісеньок «різними голосами» (за гучністю, за виразністю) «Хто я?».

Твори живопису: Клод Моне «Осіння річка», К. Могилевський «Осінь», Ісаак Левітан «Золота осінь».

Художнє читання: Г. Бойко «Осінні клени, «Листопад», В. Чухліб «Чи далеко до осені».

Слухання музики: П. Чайковський «Осіння пісня» з циклу «Пори року», А. Вівальді «Осінь», Ф. Шопен «Мелодія осені».

Пісні: «Дош стрибає», муз. Н. Рибальської, сл. В Зорік; «Щедра Осінь», муз. Л. Давидова, сл. М. Познанської.

Музичні ігри: «Знайди собі пару» латв. нар. мелодія, обр. Т. Попатенко; «Музичне інтерв'ю», «Веселі звірята», «Чим зможу – допоможу» Г. Ватаманюк.

Вправи-етюди: «Фантазуємо під музику», «Малюємо улюблених героїв казки» Г. Ватаманюк.

2. Діяльнісний етап

Застосування набутих знань, вмінь і навичок у практичній діяльності (малювання, відтворення образів героїв у іграх-інсценізаціях, іграх-драматизаціях), аналіз, висловлювання власного ставлення до змісту музичних творів, персонажів літературно-музичних творів шляхом виконання творчих завдань на інтегрованих заняттях художньо-естетичного спрямування «Зимові візерунки», «Новий рік на поріг», «Різдвяне диво», «Кришталеві звуки». Музичні творчі завдання: пантомімічне передання образів «Я – сніжинка», «Я – танцюрист», «Я – музикант».

Твори живопису: М. Глущенко «Перший сніг», «Морозний день», С. Шишко «Зима», В.Васнецов «Снігуронька».

Художнє читання: Г. Беленька «Дід мороз і морозята», Г. Демченко «Снігова баба», П. Воронько «Гра у сніжки», О. Пчілка «Сніг».

Слухання музики: «Щедрик» у хоровій обробці М. Леонтовича, «Вальс снігових пластівців» з балету П. Чайковського «Лускунчик», «Зима» А. Вівальді.

Пісні: «Сипле сніг» муз. І. Білика, сл. М. Підгірянки; «Святий Миколай», муз. В. Марченка, сл. С. Руденка; «Святкують Новий Рік звірята», муз. і сл. Л. Давидової; «Добрий вечір, щедрий вечір», укр. нар. Щедрівка; «Віхола-метелиця», муз. А. Філіпенка, сл.Т. Волгіної.

Музичні ігри: «В кого сьогодні гарний слух?», «Застигла музика», «Яке дзеркальце краще?», «Конкурс юних музикантів-виконавців» Г. Ватаманюк.

Вправи-етюди: «Одкровення», «Фантастичні гіпотези», «Художник» Г. Ватаманюк.

3. Оцінно-творчий етап

Закріплення набутих дітьми знань, умінь і навичок шляхом стимулювання їх до оцінно-контрольних дій у музичній діяльності на основі музичних ігор, вправ, творчих завдань, обігрування ігрових сюжетів. Виконання разом з дітьми леп-буку «Музична абетка». Підготовка та проведення свята «Музичний калейдоскоп».

Висловлення власного ставлення до процесу і результату діяльності власної та однолітків на інтегрованих заняттях художньо-естетичного спрямування «Весняні краплини», «Матуся рідненька моя», «Великодні дзвони», «Гарно в нашому садку». Завершення виконання творчих завдань.

Твори живопису: Л. Карева «Весна на схилах Дніпра»; А. Маєвська «Українка»; В. Непийпиво «Весна», Н. Полуян «Червона калина».

Художнє читання: «Чарівна королева різнокольорова» Б. Чепурка, П. Воронько «Віночок», К. Перелісної «Квіточка», Є. Гуцала « Жайворонів пісні».

Слухання музики: Антоніо Вівальді «Весна», П. Чайковський «Весна», Прелюдія ля-мажор, ор.28, № 7, муз. Ф. Шопена.

Пісні: «Дочекались ми весни», муз. і сл. Л.Давидової; «Найкращі слова», муз. і сл. Л. Лисів; «Писанка» муз. М. Ведмедері, сл. Н. Гуменюк; «Дитячий садок», муз. і сл. В. Лисенка.

Музичні ігри: «Веселі танцюристи», укр. нар. Мелодія; «Гра з бубном», муз. М. Красєва; «Пішли діти в поле» В. Верховинець; «Грицю, Грицю, до роботи» укр. нар. жарт. пісня; «Диригент» Г. Ватаманюк.

Вправи-етюди: «Пантоміма», «Малюємо Підсніжник», «Весна», «Ритмічний автопортрет» Г. Ватаманюк.

Музичне свято «Музичний калейдоскоп». Презентація доробок проєкту.

Додаток О.**Творчий проєкт з театральньо-ігрової діяльності для дітей старшого дошкільного віку «Маленький актор у кожній дитині»**

Мета: поглибити знання дітей про театр як вид мистецтва, уводити у світ театральних професій; формувати глядацьку культуру, вправляти у навичках культурної поведінки в театрі; розвивати морально-етичні навички дітей через знайомство з творчістю народу, фольклору, залученням дітей до художньої літератури; розвивати творчі здібності дітей, уяву, мовлення; учити створювати театральний простір у закладі дошкільної освіти; вільно діяти з атрибутами й реквізитом, розширити знання про різні види театру для створення театального образу; сприяти формуванню міжособистісної взаємодії; спонукати дітей до оцінно-контрольної діяльності.

Засоби навчання: малі жанри українського фольклору, літератури, образотворчого та музичного мистецтва; спільно доросло-дитяча художньо-продуктивна діяльність.

Сюжетна лінія: Вихователька з дітьми планують подорож до театрів України, замовляють екскурсовода, який буде їх знайомити із архітектурою та оздобленням приміщення театру, традиціями, історією та антуражем театру.

Очікуваний результат: сформований стійкий інтерес і ціннісне ставлення до історії і культури театального мистецтва України; вміння емоційно реагувати на мистецьку виставу, володіти навичками культурної поведінки в театрі; збагаченні знання дітей про світ театральних професій; сформовані навички акторської майстерності; вміння правильно оцінювати дії та вчинки персонажів, висловлювати власне ставлення до відтворення певних образів; сформовані оцінно-контрольні дії.

Творчий продукт: результатом проєктної діяльності буде виставка малюнків «Мій улюблений казковий герой», відкритий захід «Запрошуємо до театру».

Етапи реалізації проєкту

1. Підготовчо-інформаційний етап

Подорож з екскурсоводом по містах України в яких діти знайомляться із найкращими театрами (архітектура, антураж, професії, традиції, історія театру).

Попередня робота: опитування дітей (життєвий досвід – Хто був у театрі? З ким? тощо) ; розповідь про особливість підготовки до відвідування театру.

Цикл тематичних світлин «Театр – це диво» на яких відбувалось ознайомлення із архітектурою й оздобленням приміщення, антуражем театрів України й театральними професіями, бесіди, показ фрагментів вистав у відеозапису.

Театри: Національна опера України ім. Тараса Шевченка (М. Київ); Київський державний академічний театр ляльок; Вінницький державний академічний музично-драматичний театр імен М. Садовського; Запорізький академічний обласний український музично-драматичний театр імені В. Г. Магара; Івано-Франківський академічний обласний музично-драматичний театр імені Івана Франка; Львівський національний академічний театр опери та балету; Одеський національний академічний театр опери та балету; Чернівецький академічний обласний український музично-драматичний театр ім. Ольги Кобилянської.

Театральні професії: актор, режисер, драматург, звукорежисер, диригент, музиканти, хореограф, танцюристи, суфлер, гример, костюмер, бутафор, освітлювач, касир, гардеробник, капельдинер.

Творчі завдання: пантомімічний етюд «Впізнай хто я?» (відгадати задуману професію), гра «Відгадай емоцію», вправа «Малюємо свій настрій», графічна вправа «Допоможи знайти кожному свою кімнату», вправа «Похід в театр», вправа «Пройди до свого місця»; зображувальні творчі завдання: «Намалюй театральну професію».

Художнє читання: українські народні казки «Зачарована дівчинка», «Золота пшениця», «Три брати й кицька»; авторські казки О. Пчілка «Журавель та Чапля», «Повітряна кулька» І. Калиниця.

Слухання музики: «Відгомони театру» Р. Шуман.

Твори живопису: «Корифеї українського театру» В. Федоров.

2. Репродуктивно-творчий етап

Відтворення улюблених образів героїв казок у зображувальній діяльності застосовуючи нетрадиційні техніки образотворення (підготовка до виставки «Мій улюблений казковий герой»).

Активне занурення дітей у театралізовану діяльність на інтегрованих заняттях художньо-естетичного спрямування «Юні актори», шляхом вирішення творчих завдань, проблемних ситуацій, інсценування літературних творів, в процесі яких діти розвивали здатність висловлювати свої почуття за допомогою міміки і жестів, аналізували та оцінювали вчинки і дії героїв, висловлюючи оцінні судження. Творчі завдання: слухання уривків казок та їх подальша інтерпретація у словесній та руховій діяльності.

Інтенаційні етюди та вправи: «Доручення», «Юні актори», «Знайди помилку», «Словесні картинки», «Упізнай з якої казки».

Пантомімічні етюди: «Покажи емоцію рухами», «Зустріч у театрі».

Вірші-діалоги для інсценування: О. Олесь «Ми з тобою йшли?», «Киця», М. Пономаренко «Сварка», Є. Гуцало «Без дороги ходить дощ».

Художні твори: українська народна казка «Коза-Дереза», «Лінива Оленка» В. Вовк, «Гіркий апельсин» М. Стеценко, «Про дівчинку Наталочку і сріблясту рибку» М. Трублаїні.

Твори живопису: С. Макєєв «Коза-Дереза», П. Брейгель Старший «Дитячі ігри».

Слухання музики: «Коза-Дереза» М. Лисенко, П. Чайковський «Гра в конячки», сюїта «Дитячі ігри». Дзига Ж. Бізе.

Виготовлення творчих робіт до виставки «Мій улюблений казковий герой».

3. Результативно-продуктивний етап

Завершення оздоблення виставки творчих робіт «Мій улюблений казковий герой». Створення «ситуації успіху» під час творчої діяльності та

взаємодії дорослих і дітей. Оцінка театралізованої діяльності дітьми, виконання учасниками своїх ролей, складання розповідей оцінного характеру. Підготовка та проведення відкритого заходу «Запрошуємо до театру».

Удосконалення виконавських вмінь, навичок володіння мови жестів та імітаційних рухів, вміння інтонаційно передавати емоційний стан персонажів на інтегрованих заняттях художньо-естетичного спрямування «З казкою веселіше», «До нас приїхав театр», «Театральна майстерня», «Чарівний світ театру». Завершення виконання творчих завдань.

Вірші-діалоги для інсценування: Є Гуцало «Ліс зустрів у лісі лиса», Л. Компанієць «Оленка», Г. Демченко «Білочка».

Інтонаційні етюди та вправи: «Скажи слово по-різному», «Талант декламації», «Театральне лото», «Хто більше?», «Театральні дотепчики».

Художнє читання: «Двоє жадібних ведмежат» угорська народна казка, українська народна казка «Лисичка і Журавель», М. Пономаренко «Два півники», «Зустріч з лісовичком».

Твори живопису: Н. Сердюкова «Лисичка і Журавель», Є Рачова «Двоє жадібних ведмежат», В. Сапронов «Дощить», В. Дека «Два півники».

Музичний супровід: музичні матеріали відповідно до кожного художнього твору з інтернет-ресурсів.

Відкритий захід «Запрошуємо до театру», виставка творчих робіт «Мій улюблений казковий герой».

Додаток П

Порівняння експериментальної та контрольної групи на різних етапах експерименту

Таблиця П.1

Розрахунок критерію χ^2 на констатувальному етапі експерименту

Рівень сформованості	Кількість по ЕГ (%)	Кількість по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Високий	7,4	8,3	0,074	0,083	-0,009	0,000081	15,7	0,0000051
Достатній	15,6	15,8	0,156	0,158	-0,002	0,000004	31,4	0,0000001
Задовільний	37,7	38,3	0,377	0,383	-0,006	0,000036	76,0	0,0000004
Низький	39,3	37,6	0,393	0,376	0,017	0,000289	76,9	0,0000037
Σ	100	100						0,0000093

$\chi_{\text{емп } \phi}^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,0000093 = 0,09$, отже $\chi_{\text{емп } \phi}^2 = 0,09$ менше, ніж $\chi_{0,05}^2 = 7,82$, що свідчить про збіг характеристик груп, що порівнюються, із рівнем значущості 0,05

Таблиця П.2

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ та КГ на прикінцевому етапі експерименту

Рівень сформованості	Кількість по ЕГ (%)	Кількість по КГ (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Високий	16,4	10,8	0,164	0,108	0,056	0,003136	27,2	0,0001152
Достатній	47,5	17,5	0,475	0,175	0,3	0,09	65,0	0,0013846
Задовільний	27,9	37,5	0,279	0,375	-0,096	0,009216	65,4	0,0001409
Низький	8,2	34,2	0,082	0,342	-0,26	0,0676	42,4	0,0015943
Σ	100	100						0,003235

$\chi_{emp\ \phi}^2 = 100 \cdot 100 \cdot 0,003235 = 32,35$, отже $\chi_{emp\ \phi}^2 = 32,35 > \chi_{0,05}^2 = 7,82$, що свідчить про розбіжність характеристик контрольної та експериментальної групи після формувального експерименту з ймовірністю 95%.

Таблиця П.3

Розрахунок критерію χ^2 для ЕГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівень сформованості	Кількість по ЕГ на початку експерименту (%)	Кількість по ЕГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Високий	7,4	16,4	0,074	0,164	- 0,09	0,0081	23,8	0,0003403
Достатній	15,6	47,5	0,156	0,475	- 0,319	0,101761	63,1	0,0016126
Задовільний	37,7	27,9	0,377	0,279	0,098	0,009604	65,6	0,0001464
Низький	39,3	8,2	0,393	0,082	0,311	0,096721	47,5	0,0020362
Σ	100	100						0,0041355

$$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0041355 = 41,36 \text{ є більше за критичне значення } \chi_{0,05}^2 =$$

7,82, а тому можемо стверджувати, що у процесі формувального експерименту рівень сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності в експериментальній групі значно підвищився.

Таблиця П.4

Розрахунок критерію χ^2 для КГ на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Рівень сформованості	Кількість по КГ на початку експерименту (%)	Кількість по КГ на кінець експерименту (%)	$\frac{n_i}{N}$	$\frac{m_i}{M}$	$\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}$	$\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2$	$n_i + m_i$	$\frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{n_i + m_i}$
	n_i	m_i						
Високий	8,3	10,8	0,083	0,108	-0,025	0,000625	19,1	0,0000327
Достатній	15,8	17,5	0,158	0,175	-0,017	0,000289	33,3	0,0000086
Задовільний	38,3	37,5	0,383	0,375	0,008	0,000064	75,8	0,0000008
Низький	37,6	34,2	0,376	0,342	0,034	0,001156	71,8	0,0000161
Σ	100	100						0,0000582

$\chi^2 = 100 \times 100 \times 0,0000582 = 0,58$, що є менше ніж критичне значення цього показника $\chi_{0,05}^2 = 7,82$, що в свою чергу свідчить про те, що у контрольній групі не виникло значних змін в рівні сформованості оцінно-контрольних дій у дітей передшкільного віку в різних видах діяльності за період експерименту.