

## Від редакції

Марко Сирник  
Трагічно й вперто 3

## Мова і література

Олександр Ратушняк  
Гротесково-сатирична поезія Василя  
Стуса у збірці *Веселий цвинтар* 5

Жанна Бортнік  
Жанрова мотивація сприйняття  
сучасної монодрами 13

С. Каленюк, К. Щербань  
Суспільно-політична лексика у ЗМІ  
як відображення змін в Україні 19

## Психологія

Наталія Гавриш  
Формування дошкільної зрілості  
як умова гармонізації переходу  
від дошкільної до шкільної ланок  
освіти 29

## Історія

Ірина Іванкович  
Українське шкільництво в Галичині  
у складі Другої Речі Посполитої 35

Костянтин Шевердін  
Художній образ Володимира Даля  
як графічне документальне джерело  
духовно-культурної спадщини 42

Алла Богуш  
Лінгводидактичні виміри Ізмаїла  
Срезневського в сучасному просторі  
дошкільної освіти 46

Віта Деренько  
Проблема мовної культури  
закордонних українців у педагогічній  
спадщині Іллі Киріяка 50

## Методика

Ганна Беленька  
Використання мистецтва театру  
у вихованні 53

Світлана Мартиненко  
Сучасні аспекти організації виховного  
процесу загальноосвітніх навчальних  
закладів в умовах гуманізації  
суспільства 57

Світлана Паламар  
Формування предметних  
компетентностей учнів на предметах  
гуманітарного циклу 61

Олена Соцька  
Екологічний захист дитини у вимірі  
безпеки життєдіяльності 67

## Матеріали

Майя Бабіна  
Українська література, 6 клас 73

Ольга Блінова  
Віршики для дітей 79

## Закони 80

Jaroslawa Kobuiko  
Innowacja pedagogiczna. Cóż to  
takiego? 80

## Різне 82

Дмитро Приймак  
Інституалізація туристичної діяльності  
в контексті глобалізаційних проблемах  
сучасності 87

**«Рідна мова»**  
— освітній кварталник  
Українського вчительського  
товариства у Польщі

**Вчена рада журналу:** Микола  
Жулинський (Київ), Роман Дрозд  
(Слупськ), Ярослав Грицковян (Кошалін),  
Андрій Вонторський (Щецин), Анатолій  
Ситченко (Миколаїв), Вадим Оліфіренко  
(Донецьк)

Марко Сирник (Валч)  
— в.о. головного редактора  
Дмитро Дроздовський (Київ)  
— література  
Станіслав Караман (Київ) — методика  
Ярослав Сирник (Вроцлав) — історія  
Віктор Юрченко (Київ) — психологія

**Члени редакції:**  
Ярослава Кобилко (Гіжицько)  
Тадей Карабович (Голя)  
Марія Стець (Перемишль)

**Секретар редакції:**  
Кристина Сирник (Валч)

**Веб-сайт:**  
Гжегож Муцовський (Валч)

**Графічне оформлення:**  
Тереса Олещук

**Мовна і стилістична коректа:**  
Мирослава Олійник (Бучківська)  
(Львів/Варшава)

**Коректа:**  
Катерина Сень

**Видавець**  
Об'єднання українців у Польщі

**Адреса редакції:**  
78-600 Wałcz  
Dolne Miasto 10/80  
tel. (67) 258 98 87  
e-mail: proswita@op.pl  
[http://www.interklasa.pl/portal/  
dokumenty/r\\_mowa/](http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/r_mowa/)

Номер надрукований завдяки фінансовій  
підтримці Міністерства національної  
освіти

Під час використання матеріалів,  
посилання на журнал «Рідна мова»  
— обов'язкове

Наталія Гавриш

завідувач кафедри дошкільної освіти  
Київського університету імені Бориса  
Грінченка, доктор педагогічних наук,  
професор  
м. Київ, Україна

Рідна мова

## Формування дошкільної зрілості як умова гармонізації переходу від дошкільної до шкільної ланок освіти

У статті розглядається проблема формування дошкільної зрілості, яка в контексті наступності не рідко співвідноситься науковцями та практиками із готовністю дитини до навчання у школі, і навіть іноді підміняється поняттям «інтелектуальна готовність», та вимірюється за його показниками: обізнаністю, сформованістю вмінь читати-рахувати-писати. Проте дошкільна зрілість — це не лише володіння знаннями, перш за все, це володіння вміннями доцільно використовувати знання, розмірковувати і приймати рішення, адекватно діяти в суперечливих обставинах, з урахуванням своїх можливостей та з оглядом на інших учасників ситуації. Необхідна особлива організація освітнього процесу з акцентом на розвиток базових особистісних якостей, щоб вивести дитину на рівень дошкільної зрілості.

Одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики в Україні визначено формування у зростаючої особистості активної за формою та моральної по суті життєвої позиції, розвиток самостійності, самосвідомості, забезпечення досягнення особистісної зрілості. Про пріоритетність цього завдання йдеться в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роках».

Завдання формування дошкільної зрілості як одного із ключових досягнень дошкільного дитинства відображено в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, в якому наголошується, що це гарантує особистості адаптацію

до життя, здатність орієнтуватися в ньому, покладаючись на власні сили, діяти незалежно та ініціативно [2].

Реалізація гуманістичної парадигми в освітньому процесі дошкільного закладу протягом останнього десятиріччя суттєво змінила ціннісні пріоритети, що позитивно позначилося на формуванні не лише базових компетентностей старших дошкільників, а й на розвитку базових особистісних якостей, уможливило досягнення рівня дошкільної зрілості на момент завершення першої ланки освіти. Проте далеко не всі старші дошкільники на момент переходу від садка до школи можуть продемонструвати такий високий рівень досягнень, що спричинює надзвичайні труднощі в переживанні першокласниками адаптаційного періоду й унеможлиблює високі навчальні досягнення. Поясненням щодо цього є низка зовнішніх та внутрішніх чинників.

*Мета статті* полягає в аналізі наукових підходів до розуміння сутності поняття «дошкільна зрілість», узагальнення прогресивного досвіду формування дошкільної зрілості в контексті забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Поняття «дошкільна зрілість» розглядається науковцями в межах категорії «особистісна зрілість» як системного утворення, що характеризується синергетичністю, автономністю, контактністю, толерантністю, самосприйняттям, креативністю, здатністю до децентрації, самоактуалізації, усвідомленням власної

життєвої філософії (Є. Омарова, Т. Титаренко, Є. Штепа та інші). Серед сучасних дослідників, в працях яких розкриваються різні аспекти формування особистісної зрілості, в тому числі й на етапі дошкільного дитинства, К. Абульханова-Славська, І. Беха, А. Богуш, С. Братченко, Ю. Гільбух, Г. Кравцов, В. Кудрявцев, С. Ладивір, Д. Леонтєв, Т. Піроженко, А. Петровський, К. Роджерс та інші.

Психологічна сутність поняття «дошкільна зрілість», що пов'язана з поняттям «особистісна зрілість», виявляється у сформованості психічних процесів: *емоційних*, що надають дитині можливість виявити свій стан, настрої, розвинути та проявити пізнавальні, етичні та естетичні емоції; *когнітивних* процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення, уяви), за допомогою яких дитина може не лише пізнавати світ, а й бути активним суб'єктом пізнання; *вольових* процесів, що надають дошкільнику якісно нову можливість регуляції власної поведінки й діяльності та характеризують нову ступінь розвитку психічних процесів — довільність (І. Бех, О. Вовчик-Блакитна, С. Ладивір, Т. Піроженко). Така розвиненість дитини передбачає наявність добре сформованих якостей, що належать до категорії базових: міжособистісна злагода, міжособистісне партнерство, самостійність, чуйність, шанобливість, допитливість, спостережливість, креативність, розсудливість. Вказані якості мають надзвичайне значення для становлення особистості дитини, досягнення нею дошкільної зрілості. А ступінь їх розвитку визначає передусім рівень її психічної активності, створює можливості для подальшого саморозвитку [4; 3; 5; 6; 7].

Дошкільна зрілість не рідко співвідноситься з проблемою наступності між дошкільною та початковою ланками, зокрема, з готовністю дитини до навчання у школі, і навіть іноді підміняється поняттям «інтелектуальна готовність» та вимірюється за її показниками: обізнаністю, сформованістю вмінь читати-рахувати-писати (І. Федієнко). Проте, як доводять науковці, дошкільна зрілість — це не лише володіння знаннями, перш за все, це володіння вміннями доцільно використовувати знання, розмірковувати і приймати рішення, адекватно діяти у суперечливих обставинах з урахуванням своїх можливостей та інших учасників певної ситуації (О. Венгер, М. Веракса, О. Дяченко, В. Кудрявцев, К. Крутій, Л. Шелестова, Є. Шулешко). Між тим, педагогічна практика засвідчує, що

діти часто прагнуть мислити і діяти за готовими схемами, чекають на зразки від дорослого, вони бояться помилитися при виконанні того або іншого завдання, прагнуть швидко дати правильну відповідь (Н. Бушуєва, М. Веракса, О. Дяченко). Отже, не зважаючи на активний інтерес науковців і практиків до проблеми гармонізації переходу дітей від дошкільної до початкової ланок освіти, проблемних запитань залишається немало.

У розумінні шляхів забезпечення дошкільної зрілості, ролі та функції педагога в цьому розвитку, маємо підтримати точку зору О. Асмолова, який стверджує, що педагоги не повинні фіксувати те, що у дитини вже дозріло, в організації освітнього процесу вони мають орієнтуватися на завтрашній день дитячого розвитку [1], тобто спираючись на здобутки, закласти основи майбутніх успіхів дитини у різних сферах. Такий підхід націлений на гармонізацію переходу від садочка до школи.

Втім, очевидним є й те, що не можна зводити набуття дошкільної зрілості лише до когнітивного розвитку дитини, як це нерідко буває у практиці роботи дошкільних закладів, коли вихователі намагаються діяти за схемою «я даю — ти береш» Передусім тому, що процес осмислення і присвоєння дитиною інтелектуальних, культурних, духовних цінностей людства не відбувається механічно за вказаною формулою. Щоб не сталося «зубожіння душі при збагаченні інформацією» (вислів О. Леонтєва), необхідно створити такі умови, побудувати такий освітній процес, у якому не було б перекосів у бік лише інтелектуального розвитку, а гармонійно й комплексно розвивалися базові особистісні якості як основа дошкільної зрілості (І. Бех).

*Виклад основного матеріалу.* Вивчення наукових підходів до проблеми формування дошкільної зрілості в контексті наступності між дошкільною та початковою ланками та педагогічних інновацій у межах вітчизняного та зарубіжного досвіду засвідчив схожість у виборі способів розв'язання означеної проблеми в різних країнах.

Позитивним нам вбачається досвід Великобританії, Ірландії та Нідерландів, що стосується впровадження середовищної моделі освіти, яка дає змогу зберігати і максимально підтримувати пізнавальний інтерес та активність дітей, визначати та розвивати їхні природні нахили та здібності. Вихователі максимально насичують середовище групи, забезпечуючи доступ дітям

до кожного з його елементів. Діти мають можливість протягом дня особисто обирати той чи інший вид діяльності для максимального включення в неї й особистісного самовираження. Підтримка природної зацікавленості, культивування любознавства й активності старшого дошкільника в усіх доступних видах діяльності за умов відповідальної свободи, яку дорослі майже не обмежують, а розумно спрямовують, надає дитині шанс самостійно долати труднощі, емоційно проживаючи їх, отже, успішно і своєчасно дорослішати. Приміром, такий досвід яскраво представлено засновником технології Реджио-Еміліо Лорісом Малагуцци (Італія).

На жаль, у практиці роботи дошкільних закладів України нормативно закріплено переважають організовані форми освітньої роботи, тобто «занятійна» модель (відповідає технократичному підходу в освіті), за якої дитині, як правило, нав'язують певний вид діяльності, передбачений розкладом, без урахування її особистих інтересів. Причому, якщо вихователь, приміром, хоче повернути увагу дітей до метелика або квітки, він намагається зібрати всіх дітей, навіть тих, хто саме в цей момент не налаштований на спостереження за метеликом, а зайнятий іншою справою. Відтак, дошкільник часто залишається просто присутнім, а не активним вмотивованим учасником процесу. Отже, процес його дорослішання, розвитку базових особистісних якостей таких, як самостійність, відповідальність, компетентність, креативність, на жаль, залишаються недорозвиненими. Втім, у Базовому компоненті дошкільної освіти задекларовані гуманістичні цінності, що передбачають надання дитині можливості вибору в межах розумної свободи. Виявлена суперечність негативно позначається на забезпеченні інтелектуальної та психологічної готовності до навчання у школі.

У багатьох європейських країнах в освітньому просторі докілька співіснують паралельно декілька рівноправних програм навчання-виховання-розвитку дітей дошкільного віку. Практика роботи дошкільних закладів передбачає самостійне обрання педагогічним колективом або громадою, якій належить установа, тієї чи іншої програми та відповідної їй моделі організації життєдіяльності дітей. Реальний зв'язок елементів освітньої системи: мета-засоби-способи, — забезпечують сприятливі умови для досягнення наміченого результату.

Існування в Україні, як і в ряді прогресивних країн, варіативних освітніх програм є надзвичайно позитивним фактом, з огляду на задекларовані в освітніх державних документах гуманістичні цінності. Водночас для різних за цілепокладанням програм мають існувати нормативно затверджені різні моделі організації освітнього процесу в ДНЗ, тоді як реально існує лише одна — традиційна. Так, мета, завдання і зміст програми розвитку особистості дошкільника «Я у світі» можуть бути реалізовані лише в освітньому середовищі, орієнтованому на особистісні свободи дошкільника. Проте такий підхід суперечить затвердженим нормативними документами вимогам до освітнього процесу. Яке це має відношення до проблеми наступності та формування дошкільної зрілості? Безпосередньо: прозорість у цілепокладанні, відсутність подвоєних стандартів, пріоритетність особистісного розвитку перед націленістю лише на когнітивний аспект.

Позитивним, на нашу думку, є прогресивний досвід ряду європейських країн, приміром, Швеції щодо тематичного підходу до планування освітньої діяльності та переважання інтегрованих занять з пріоритетом певних пізнавальних завдань. В Україні також накопичено та поширено такий підхід, проте він реалізується переважно як педагогічна інновація.

Так, протягом останніх років в Україні в якості педагогічної інновації впроваджується технологія методичного конструктору як інструменту блочно-тематичного планування та організації освітнього процесу на засадах інтеграції. Стратегія і тактика впровадження означеної технології представлена в журналі «Методична скарбничка вихователя» видавництва МЦІФЕР. Ця технологія характеризується очевидною гуманістичною націленістю, орієнтує на пріоритет завдань особистісного розвитку дошкільників, досягнення ними дошкільної зрілості (Н. Гавриш, І. Кіндрат, Н. Савінова). Отже, є необхідність в розроблених і затверджених нормативних вимогах до тематичного планування освітньої діяльності, побудованої на засадах інтеграції, окреслення меж свободи у виборі форм і методів проведення інтегрованих занять. Це має забезпечити пріоритети особистісного розвитку дошкільника попри надання переваг лише когнітивному розвитку дітей.

Процес становлення і розвитку особистості кожної дитини відбувається неповторно, має



свій темп і траєкторію руху (Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Кудрявцев та ін.). Тому важливим для педагогів вбачаємо прояв терпимості і впевненості, що у свій час кожна дитина візьме від природи своє, і розширення можливості запропонувати кожному з дітей різні способи і засоби самовираження. Важливим у цьому контексті є оптимальне поєднання різних форм навчання, різних способів організації дітей дошкільного віку для забезпечення розвитку особистісних якостей.

Враховуючи, що значимим чинником у становленні й розвитку базових якостей особистості є інтегрований вплив на особистість дитини різних аналізаторів, найбільш сприятливою для досягнення рівня дошкільної зрілості для більшості дітей є побудова освітнього процесу на основі інтегративного підходу. У такому освітньому процесі краще розвивається мислення, відбувається розкриття особистісного потенціалу дитини, оскільки він відповідає потребам активної особистості; Принципи побудови занять інтегрованого типу створюють оптимальні для збереження фізичного, психічного й духовного здоров'я умови, адже знижується стомлюваність дітей, перенапруження її фізичних і розумових сил. Для вихователя інтеграція — оптимізація навчального часу, який можна використовувати для вільної діяльності дітей, їхньої творчості.

Останнім часом учені та практики все більше переконуються в користі інтегрованих форм навчання. Зміна сфер діяльності відповідає активно-руховій природі дітей і дозволяє розглянути об'єкт вивчення в різних площинах, по ходу закріплюючи отримані знання у різний спосіб. Дитина, не встигає «втомлюватися» від обсягу отримання нової інформації, в потрібний момент, перемикаючись на нову форму «всотування» матеріалу. Маючи, порівняно з традиційними предметними заняттями, відмінні цілі (мета предметного заняття — ЗУН, тоді як мета інтегрованого — формування досвіду пізнавальної діяльності у різних видах і формах міжособистісної взаємодії), структуру (жорстку і гнучку відповідно для названих видів заняття), модель взаємодії педагога і дитини, провідний метод навчання (пояснювально-ілюстративний метод для предметного та інтерактивний — для інтегрованого), інтегровані заняття виявляють безперечні переваги саме у формуванні базових особистісних якостей дітей. Відбувається стимулювання пізнавальних процесів, підвищується

пізнавальна мотивація, розширення світогляду дошкільників.

Інноваційний формат занять змінює сутнісні смисли, функції і роль вихователя, який має стати не просто наставником, скоріше «орієнтатором дитячого розвитку» (Л. Виготський, С. Фукуяма). Отже, він створює умови для самостійного освоєння дитиною навколишньої дійсності, допомагає через спільну діяльність формувати уявлення про образ світу.

Наголосимо на окремих важливих принципах організації освітньої роботи, спрямованій на забезпечення дошкільної зрілості.

Реалізація *принципу емоційного задоволення* сприяє створенню позитивної мотивації до пізнання, сприяє зниженню рівня стресу і тривожності, отже, зміцнює організм в цілому. Важливим є педагогічний гумор у стосунках з дітьми, невимушена і приємна емоційна атмосфера в групі (С. Ладивір). *Принцип проблемності* забезпечується використанням проблемно-пізнавальних ситуацій, що загострюють протиріччя між наявними у дитини знаннями і вміннями і новими фактами, явищами, розуміння і пояснення і спонукають дитину до активних дій. Повноцінна реалізація принципу проблемності значною мірою залежить від вміння зацікавити дитину, спонукати її до пошуку розв'язання поставленої проблеми. *Принцип розуміння пізнавального матеріалу і опори на минулий досвід дитини* передбачає включення нового знання у минулий досвід дитини (О. Вовчик-Блакитна). У кожній дитині є свій власний спонтанний досвід, набутий з практики життя, спілкування тощо, в який вбудовується нове здобуте дитиною знання. В результаті відбувається перехід на новий, більш високий рівень усвідомлення і розуміння пізнавального матеріалу. Тобто «інтелектуальний багаж дитини» виникає в результаті її пізнавальної діяльності. При цьому розуміння матеріалу дітьми виглядає як розв'язання певної розумової задачі, що передбачає момент упізнання нового у знайомому об'єкті, прогнозування, висування гіпотез щодо осмислення відмінностей, об'єднання елементів зрозумілого у єдине ціле. *Принцип забезпечення єдності діяльнісного, емоційного та інтелектуального.* Науковці доводять, що мозок дитини формується поступово: від мозку дій (його розвиток пов'язаний з розвитком рухів і сенсорного досвіду дитини, забезпечення тактильного, вестибулярного і м'язово-суглобового досвіду), потім мозку емоцій (його

розвиток залежить від здатності переробляти емоційну інформацію, необхідну для вміння встановлювати контакти із зовнішнім світом через емоції і почуття, близькі стосунки з людьми — до мозку інтелекту (його становлення зумовлене сформованістю двох перших структур мозку і забезпечує розвиток інтелекту, що виявляється у здатності розуміти і робити умовиводи, проявляти емпатію, любов, співчуття (У. Кіслінг). Отже, думаючий мозок старшого дошкільника слугує фундаментом для становлення і розвитку таких якостей особистості, як чуйність, відповідальність, співчутливість та ін. Враховуючи зазначене, доцільно використовувати вправи і завдання, що «працюють» не лише з інтелектом, а й емоціями і сенсорикою дитини. *Принцип пріоритетності збагачення особистого досвіду дитини.* Передусім йдеться про трилінійність практичного досвіду дитини, що передбачає сполучення *життєвого досвіду* дитини (спонтанний процес практики діяння в повсякденних життєвих ситуаціях), *досвіду організованих форм навчання* (передбачає участь в інтегрованих заняттях, проблемно-практичні ситуаціях, рухливих іграх, квестах тощо) та *досвід самостійного свідомого діяння* в предметно-розвивальному середовищі (включення в самостійну пізнавально-творчу, дослідницьку або театралізовану діяльність) (Т. Піроженко).

*Принцип інтеграції* передбачає у межах однієї навчальної теми різноманітність «діяльнісних форм втілення творчих мисленнєвих актів дитини» (В. Кудрявцев). Так, одне й те ж саме поняття може засвоюватись дитиною через різні засоби вираження і сприйняття. Тобто один образ, отриманий шляхом читання оповідання, може бути побудований засобами емоційного відчуття, малювання, конструювання, ліплення, створення рухових образів тощо. Наприклад, у вихованні спостережливості, діти спочатку заглиблюються у дослідницьку діяльність з мильними бульбашками, потім через емоційно-чуттєві дії вправляються у дослідженні за об'єктами живої і неживої природи. Таким чином, принцип інтеграції освітнього процесу забезпечує цілісне опанування дитиною базовими якостями. *Принцип єдності ДНЗ і сім'ї з питань виховання базових якостей.* Суть цього принципу ґрунтується на розумінні того, об'єднання зусиль педагогів дитячого садка і батьків дозволяє створити єдиний розвивальний простір, комфортні умови для гармонійного становлення дитячої

особистості. Звичайно, ініціатива має йти від вихователів, які здійснюють просвітницьку роботу з батьками, спрямовану на розуміння сучасних завдань освіти, на значення розвитку у дітей пізнавальних інтересів і пізнавальної активності. Узгодження позицій педагогів і батьків з конкретних питань, зокрема, з питань інтелектуального розвитку, усвідомлюється як важлива умова цього процесу.

Надзвичайно важливим для забезпечення просування дітей до досягнення дошкільної зрілості є урізноманітнення всієї палітри форм організації освітнього процесу, з огляду на переваги, що виявляє кожна з форм. Так, *індивідуальний формат* діяльності з дитиною є ефективним для виконання творчих пізнавальних та ігрових завдань різного рівня складності, що забезпечують диференційований підхід до кожного з урахуванням його темпу розвитку. Для одних дітей характерні швидкість і точність виконання завдань, висока особистісна активність. Для інших — повільність дій, невпевненість і потреба у керівництві. Індивідуальні форми роботи сприяють подоланню прогалин у знаннях і вміннях, дають змогу поглиблено працювати над формування особистісних якостей. Узгодженість педагогічних вимог й індивідуальних можливостей дитини забезпечує позитивне ставлення кожної дитини до пізнавального процесу, в якому вона не лише може усвідомити свої помилки, а й знайти способи їх виправлення, відчутти задоволення від гарно виконаного завдання, добродіяння, власних здобутків і досягнень. Індивідуалізована освітня діяльність передбачає, що вихователь повинен вміти працювати одночасно з дітьми з різним рівнем розвитку певної якості, різним складом мислення, різним рівнем мотивації, й відповідно добирати методи і способи навчання і виховання з урахуванням індивідуальності кожної дитини. Важливість застосування індивідуальних форм виявляється в тому, що вони підготовляють дитину до роботи у мікрогрупах, в тому числі й у парах. Така співпраця з іншими дітьми привчає взаємодіяти і виробляти колективні рішення на основі аналізу індивідуальних пропозицій учасників мікрогрупи.

Не менш значимим для становлення й розвитку особистісних якостей є включення дітей в підгрупову (по троє–п'ятеро–шестеро) чи колективну роботу, в якій діти взаємодіють як цілісний об'єднаний колектив однодумців, одна команда. Без цього неможливо проведення

квестів, театралізованих вистав, рухливих та спортивних ігор, загально групових занять. Так, заняття у вигляді квесту розглядається, як свого роду розвідницька гра-змагання, в якій за відгадування загадок гравці отримують бонуси. Суть такого заняття — привести дітей у стан захоплення спільною метою — знайти скарб або визволити друзів із полону, допомогти Веселим чоловічкам тощо. Квестова форма заняття вимагає від гравців вміння взаємодіяти, домовлятися один з одним, спільно обговорювати й аналізувати інформацію виконувати взяті на себе ролі, доводити свої судження, переконувати, виявляти винахідливість, кмітливість. Отже, розвивально-виховний ефект групової взаємодії виявляється в тому, що у просторі гри чи заняття сходяться, стикаються різні особистості, яким для досягнення спільного результату треба навчитися узгоджувати свої наміри, інтереси, дії, виявляти свою позицію, розуміти і враховувати можливість існування відмінної від власної точки зору.

Типовою помилкою вихователів є намагання попередити виникнення конфлікту інтересів чи бажань, суперечок між дітьми, прагнення розв'язати проблемну ситуацію за них, з позицій нашого дорослого досвіду. Такі дії дорослого гальмують процес становлення і розвитку

особистісних якостей дошкільників. Саме подолання труднощів, розв'язання проблем створюють найсприятливіші умови для дорослішання, формування дошкільної зрілості.

Таким чином, особлива організація освітнього процесу створює сприятливі для набуття дітьми дошкільної зрілості умови, що гармонізує перехід від дошкільної до початкової ланки освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А., *Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора — к диагностике выбора*, «Вопросы психологии» 1991, № 6, с. 1–2.
2. *Базовий компонент дошкільної освіти*, Київ 2012, 42 с.
3. Бех І., *Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб.*, Київ 2009, 248 с.
4. Вовчик-Блакитна О., *Дитина у контексті сучасних соціокультурних тенденцій виховання*, «Практична психологія та соціальна робота» 2008, № 9, с. 1–5.
5. Ладивір С., *Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку: науково-методичний посібник*, Житомир 2003, 175 с.
6. Піроженко Т., *Особистість дошкільника: перспективи розвитку*, Тернопіль 2010, 136 с.
7. Піроженко Т., *Чому «гальмує» дошкільна зрілість*, «Вихователь-методист дошкіль. закл.: щомісяч. спеціаліз. журн.» 2012, № 8, с. 7–12.

