

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

Кафедра дошкільної педагогіки і психології

Магістерська робота

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ В ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Виконала: Масич К.О.,
магістрантка спеціальності
012 Дошкільна освіта
ОПП Дошкільна освіта

Допущено до захисту
« _____ » _____ 2023р.

Науковий керівник:
к.п.н., доцент С.А. Тітаренко

Завідувач кафедри
д.п.н., професор
_____ Л.П. Загородня

Дата захисту: « _____ » _____ 2023 р.

Оцінка _____

Підпис членів ЕК:

Глухів - 2023

ЗМІСТ	
ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ.....	8
1.1 Сутність поняття «самостійність» у психолого-педагогічній літературі.....	8
1.2 Особливості становлення самостійності дитини третього року життя.....	24
1.3 Психолого-педагогічні умови виховання самостійності у дітей раннього віку.....	41
Висновки до розділу 1.....	47
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ.....	48
2.1 Діагностика рівнів вихованості самостійності у дітей третього року життя.....	48
2.2 Реалізація педагогічних умов виховання самостійності у дітей раннього віку.....	65
2.3. Аналіз результатів дослідження.....	80
Висновки до розділу 2.....	87
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	93
ДОДАТКИ.....	99

ВСТУП

У сучасному суспільстві, головна ціль освіти полягає в формуванні особистості, яка має бути активною у суспільному житті, відповідальною, самостійною, творчою, здатною до аналітичного мислення та постійного самовдосконалення. Цей пріоритет відображений у ключових документах, таких як Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття», Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Закон України «Про охорону дитинства» та «Базовий компонент дошкільної освіти в Україні».

У цих документах висвітлені ключові навички та вміння, які мають сформувати нове покоління. Серед них – здатність приймати власні рішення, бути відповідальним, організовувати свою діяльність, вміння співпрацювати та взаємодіяти, а також виконувати соціальні ролі. Всі ці навички базуються на фундаментальній якості – самостійності.

Розвиток сучасної дошкільної освіти в Україні, з урахуванням викликів, перед якими стоять педагоги, які готують дітей 2-3 років до життя в швидкозмінному, конфліктному та складному світі, потребує особливої уваги до особистісного росту дитини. Це вимагає посилення її потенційних можливостей та гармонійного впровадження її в сучасне середовище.

В цьому контексті особливо актуальною стає проблема формування основних якостей особистості дитини раннього віку, що свідчать про її прогресивний розвиток. Однією з ключових завдань є надання дітям здатності до самостійності. Самостійність стає важливою складовою розвитку особистості на цьому етапі.

Сучасна педагогіка та психологія акцентують увагу на вивченні особливостей вияву самостійності на ранніх стадіях розвитку та створенні сприятливих умов для її формування. Зокрема, в наукових джерелах аналізуються особливості розвитку прагнення до самостійності, різновиди виявів, напрямки та рівні розвитку цієї якості в дитини раннього та

дошкільного віку. Важливу роль у цьому процесі відіграють родина та дошкільний навчальний заклад.

Підсумовуючи, актуальність розвитку самостійності дитини раннього віку підкреслюється на рівні державної освітньої політики та наукових досліджень, а формування цієї якості розглядається як ключовий аспект прогресивного розвитку особистості в сучасному світі.

Сучасна наука в галузі педагогіки та психології активно досліджує питання прояву особистісної самостійності на ранніх етапах розвитку і розробляє теоретичні положення, а також отримує нові практичні факти щодо цього. Особливий акцент робиться на створенні умов для формування самостійності дитини раннього віку в сім'ї та дошкільному навчальному закладі.

Наукові джерела розглядають різні аспекти становлення особистості на ранньому етапі дитинства та розвитку її самостійності. Вони аналізують специфіку формування прагнення до самостійності, характер виявів, напрямки та ступені розвитку цієї якості у дітей раннього та дошкільного віку. Такі вчені як Л. Артемова [1], З. Гуріна [8], Т. Гурковська [11], Ю. Демидова [12], Н. Дитленко [15] розглядають ці питання з різних поглядів.

Окрему увагу приділяють ролі сім'ї та дошкільного навчального закладу в формуванні самостійності у дітей раннього віку. Вчені, такі як О. Дурманенко [21], О. Кононко [31], Г. Люблінська [45], досліджують вплив цих факторів на розвиток самостійності у дітей.

В дитячій психології та дошкільній педагогіці велику увагу приділяють проблемі розвитку вольових якостей, зокрема самостійності, у дітей раннього віку. Різні вчені досліджують сутність та природу самостійності, структуру її компонентів, методи та умови її формування, а також взаємозв'язок цієї якості з іншими аспектами психічного розвитку та адаптацією до дошкільного навчального закладу.

У підсумку, наукове дослідження прояву самостійності у дітей раннього віку є актуальною та має значний внесок в розвиток сучасної педагогіки та психології.

Дослідники ретельно вивчали специфіку формування самостійності у дітей раннього віку у різних видів діяльності, таких як гра (наприклад, роботи Л. Артемової та Н. Михайленко), спілкування (В. Кузьменко), а також продуктивні види діяльності (В. Зінченко, Т. Комарова, Т. Поніманська та О. Удіна).

Ми вважаємо, що важливим аспектом є визначення психолого-педагогічних умов, які сприяють в основі створенню самостійності як базової якості особистості на ранньому віковому етапі.

Проте, на даний момент, вітчизняні фахівці майже не досліджували докладно особливості розвитку самостійності в ранньому віці. Необхідно аналізувати такі практично не досліджені аспекти, як статеві відмінності у проявах самостійності в різних видах діяльності, зокрема предметній, художній та комунікативній.

Ця проблема є особливо актуальною через суперечності між високим суспільним попитом на самостійних особистостей та недостатньою увагою, яку освітяни та науковці приділяють розвитку цієї базової якості особистості в ранньому дитинстві.

Враховуючи ці обставини, ми вирішили обрати тему нашого магістерського дослідження: «Педагогічні умови виховання самостійності в дітей раннього віку».

Об'єкт дослідження – процес виховання самостійності у дітей раннього віку.

Предмет дослідження – педагогічні умови виховання самостійності у дітей раннього віку.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально апробувати педагогічні умови виховання самостійності у дітей раннього віку.

Гіпотеза дослідження: виховання самостійності у дітей раннього віку буде ефективним, якщо забезпечити такі педагогічні умови:

- формування знань дітей про самостійність та її значення у житті;
- практичне навчання дітей раннього віку навичкам самостійності, вмінню долати труднощі, доводити розпочату справу до кінця;
- організацію предметно-розвивального ігрового середовища.

Для досягнення мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Висвітлити поняття «самостійність» в психолого-педагогічній літературі;
2. Розкрити особливості становлення самостійності дитини третього року життя.
3. Дослідити рівень вихованості самостійності у дітей третього року життя.
4. Обґрунтувати психолого-педагогічні умови виховання самостійності у дітей раннього віку та перевірити їх ефективність.

Для розв'язання поставлених завдань використано такі методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, систематизація, та узагальнення теоретичних даних, представлених у психолого-педагогічній літературі.
- емпіричні: спостереження за щоденною поведінкою дітей, моделювання експериментальних ситуацій (за методикою З. Гуріної) та анкетування батьків.

Наукова новизна й теоретична значущість дослідження. У магістерській роботі проаналізовано і систематизовано наукові підходи до трактування поняття «самостійність» у психолого-педагогічній літературі, з'ясовано основні особливості виховання самостійності у дітей раннього віку в умовах закладу дошкільної освіти та сім'ї; та обґрунтовано психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку.

Практична значущість дослідження. розроблено критерії, показники та рівні вихованості самостійності у дітей раннього віку. Розроблено систему роботи з виховання самостійності у дітей раннього віку

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (71 найменування) та 9 додатків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

1.1. Сутність поняття «самостійність» у психолого-педагогічній літературі

Свобода, яку надають дитині для розвитку її індивідуальних проявів, не полягає в безконтрольних діях, а виражається через дисциплінованість у рамках цієї свободи. Вільна дисципліна та вільний розвиток особистості дитини означають усвідомлене самокерування поведінкою та свідоме прийняття рішень. Це формується, коли дитина може задовольняти свої бажання незалежно.

Самостійність, передусім, включає у себе усвідомлене мотивування дій та їх розумне обґрунтування, незалежність від зовнішніх впливів, здатність і прагнення діяти відповідно до власних переконань. Ця якість виявляється по-різному та в специфічний спосіб у різних видів діяльності. Постійність та ефективність різноманітних самостійних дій сприяє розвитку відповідної звички, що є важливою складовою самостійності як базової якості особистості [57].

Однією з ключових якостей особистості є «самостійність», що в сучасних умовах набула особливої значущості. Розвиток цієї якості призводить до загального розвитку особистості дитини. Таким чином, важливим завданням української освіти є виховання вільної та самостійної особистості, яка б відповідально ставилася до свого життя.

Потреба у формуванні та розвитку самостійності впливає із вимог сучасного суспільства до особистостей, здатних до нетрадиційного мислення та творчого підходу, що сприяє загальній користі. Процес розвитку самостійності сприяє здатності людини ставити нові завдання та знаходити нові рішення.

Термін «самостійність» охоплює не тільки аспекти безпосередньої фізичної дії для досягнення змін або мети, але й інтелектуальну діяльність, яка сприяє досягненню реальних цілей у правильний спосіб [61].

Перш ніж розмовляти про те, як навчати дітей самостійності та коли це доцільно робити, важливо чітко визначити її поняття. Визначення самостійності змінюється залежно від вікової категорії дитини. Зазвичай, самостійність можна описати як «здатність особистості без зовнішньої допомоги керувати своїм життям», «вміння самостійно приймати рішення та нести відповідальність за їх наслідки» та подібне.

Проблема самостійності особистості в психолого-педагогічній науці вже давно не є новою. Вчені різних галузей, такі як філософи (Аристотель, І. Кант, С. К'єркегор та ін.), психологи (О. Запорожець, О. Кононко, Г. Люблінська та ін.), педагоги (М. Монтесорі, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), досліджували її сутність та характеристику. Давайте розглянемо змістову характеристику категорії «самостійність» як об'єкта дослідження філософів, психологів та педагогів.

У давній Греції філософи пов'язували самостійність людини з питаннями свободи та волі особистості, її здатності реалізовувати себе у діяльності та взаємодії зі суспільством. Наприклад, Аристотель вважав рабів тими, хто природно не може бути вільними та самостійними, оскільки підпорядковуються чужим впливам. Платон наголошував, що свобода та воля людини є суспільними цінностями, досяжними через активну діяльність [65].

Схожі ідеї продовжили висвітлювати філософи Нового часу. Представники німецької класичної філософії, такі як Г. Гегель, І. Кант, Л. Файєрбах, вважали, що основою суспільства є діяльність як характеристика людської активності. Вони підкреслювали, що через активну діяльність людей можна спрогнозувати та сприяти їх моральному розвитку. І. Кант вказував, що моральними можна вважати лише ті дії, які людина вчиняє самостійно, не під чийось впливом. Основою для самостійності є діяльність, яка породжує вільну та незалежну особистість.

Сучасна філософія розглядає самостійну особистість з урахуванням її ставлення до суспільства та ролі у ньому. Екзистенційні філософи, такі як А. Камю, М. Хайдеггер, К. Ясперс, продовжують аналізувати питання свободи та відповідальності особистості у суспільстві. Згідно з їхнім поглядом, людина стає вільною, коли досягає своєї мети завдяки власній активності.

Неодмінним складовим елементом свободи у цьому контексті є вияв волі особою з метою досягнення конкретної цілі, а її реалізація відбувається через розробку проекту та вибір відповідного шляху [70].

Розглядаючи процес становлення самостійності в дитинстві, Н. Дитленко підкреслює, що цей феномен вивчався фахівцями як здатність до дій без втручання дорослих та як завершення процесу інтеріоризації. Згідно з її поглядами, самостійна дія дитини виникає з двох джерел: перше – на основі засвоєння змісту, інструментів та методів діяльності, а друге – через опанування формою співпраці з дорослим, яка відповідає даній дії, та прояв ініціативності під час конструкції цієї взаємодії [15].

М. Савченко розглядає самостійність як один з аспектів поведінкових проявів. Згідно з його думкою, це особистісна якість, що включає незалежність в судженнях та діях, здатність самостійно, без підказок інших, приймати важливі рішення; брати відповідальність за свої дії та їх наслідки; внутрішню впевненість у можливості та правильності такої поведінки. Автор відзначав, що вплив негативних факторів, таких як повна залежність від зовнішнього контролю, надмірна дисципліна, або навпаки, безмежний дозвіл та відсутність можливості для прийняття власних рішень, може перешкоджати становленню самостійності дитини [64].

За визначенням Л. Гураш, самостійність є загальною характеристикою особистості, що виявляється в ініціативності, критичному мисленні, адекватній самооцінці та почутті власної відповідальності за власну діяльність та поведінку. Ця якість пов'язана з активним розвитком мисленнєвих та емоційно-вольових процесів. Такий взаємозв'язок дозволяє розглядати розвиток мислення та дій як передумову для самостійних рішень та активності,

а також засвоєнням суджень і дій, які розвиваються через самостійну діяльність [7].

В аналізі Т. Дуткевич висвітлено, що абсолютна самостійність є нереальною, оскільки вільне життя в суспільстві (у тому числі в сім'ї) передбачає взаємозалежність. В. Іванов зазначає, що важливо прагнути до достатнього рівня самостійності, розглядаючи її в нерозривному зв'язку з самодіяльністю і самоврядуванням. Він виділяє три ключові компоненти достатньої самостійності:

- вміння реагувати на критику та приймати її, що виражається у вмінні об'єктивно оцінювати власні дії;
- відповідальність, яка передбачає необхідність відповідати за свої вчинки, що побудовані на свободі вибору та адекватній самооцінці;
- дисципліна, яка має зовнішній та внутрішній аспекти [18].

Зовнішня дисципліна характеризується слухняністю та дотриманням правил. Внутрішня дисципліна включає глибше внутрішнє регулювання дій, що базується на креативності під час виконання завдань.

За поглядами Т. Дуткевич, самостійність визначається як важлива вольова характеристика людини, що демонструє її здатність аналізувати критично власні дії і дії інших, а також вміння уникати негативного впливу зовнішніх чинників. Він також вказує, що зріла самостійність виявляється через вищі морально-вольові якості особистості, такі як принциповість, ідейність та моральна стійкість [18].

Підходи інших дослідників, таких як З. Дорошенко, І. Патрик, В. Яблонко, підкреслюють, що самостійність є важливою вольовою рисою особистості, яка означає здатність планувати, організовувати та проводити діяльність без постійного керівництва та зовнішньої допомоги. Згідно з В. Селівановим та Д. Широканою, самостійність визначається як ключова якість особистості, пов'язана, насамперед, з морально-вольовими процесами, що свідчить про особливості сприйняття людиною власної діяльності та навколишнього середовища [20].

За словами О. Удіної, особистісний ріст є активним процесом становлення, в якому дитина намагається досягати далеких цілей та самостійно визначає свою відповідальність. Ознакою особистісного росту є розширення кола інтересів та поглиблення смислового наповнення життя, поліпшення умінь визначати проблеми, прогнозувати власну діяльність, аналізувати, синтезувати, діяти самостійно, подолати виклики, виходити за межі стандартних рішень та уявлень, зрозуміти себе та інших [68].

О. Кононко дефініює самостійність як здатність довіряти власним силам, діяти незалежно, ініціативно, та не звертатися до допомоги інших, якщо це необхідно. У своєму дослідженні вона стверджує, що самостійність є інтегральною частиною активності дошкільника та базовою якістю особистості. Вона визначає певні компоненти самостійності, включаючи:

1. Здатність самостійно приймати рішення та здійснювати вибори.
2. Незалежність у діяльності від зовнішньої допомоги, використання її раціонально.
3. Прояв творчої ініціативи та креативності.
4. Поєднання критичного мислення з самокритичністю [32].

Але вищезгадані визначення практично не відповідають можливостям дуже малих дітей віком 2-3 роки або дошкільників. Проте ми можемо застосувати наступне визначення самостійності: «здатність займатися чимось самостійно на певний час, без залучення дорослих».

Спеціалісти визначають поняття самостійності таким чином:

1. Вміння діяти із власної ініціативи, відчувати необхідність своєї участі в різних обставинах.
2. Вміння виконувати рутинні завдання без необхідності звертатися до дорослих за допомогою та контролем.
3. Здатність усвідомлено вчиняти у визначених ситуаціях та умовах.
4. Вміння діяти у нових умовах, ставити цілі, планувати елементарно, досягати результату.

5. Вміння здійснювати базовий самоконтроль та оцінювати власні результати.

6. Здатність переносити вивчені методи дій на нові умови [10; 35; 40].

Процес розвитку самостійності відбувається поетапно, і ця якість починає формуватися дуже рано. Давайте визначимо основні етапи та вікові періоди, коли розвивається ця ключова людська властивість.

Спершу, це ранній вік. Вже у віці 1-2 роки починають з'являтися перші прояви самостійних дій у дитини. Особливо жваво прагнення до самостійності виявляється навіть у 3 роки. Ця фаза навіть має свою назву – «криза трьох років», коли дитина постійно оголошує: «Я сам!». На цьому етапі вона намагається все робити самостійно, незалежно від допомоги дорослих. Однак, варто зазначити, що на цьому етапі самостійність є ще лише випадковим явищем у дитячій поведінці [13].

До завершення цього періоду, самостійність стає досить стійкою рисою особистості дитини. Це демонструє, що передумови для розвитку самостійності формуються ще в ранньому віці. Однак лише після дошкільного віку цей процес стає систематичним та може бути розглянутий як особлива особистісна риса, а не просто випадкова характеристика дитячої поведінки.

У «Українському педагогічному словнику», С. Гончаренко пояснює поняття самостійності як одну з особливостей особистості, яка має два ключових аспекти: збагаченість особистістю засобами – знаннями, вміннями та навичками. Особистісне ставлення до діяльності, її результатів, умов виконання, а також взаємозв'язків з іншими людьми, які розвиваються у процесі цієї діяльності [6].

Згідно з «Психологічним словником», самостійність визначається як вольова якість особистості, яка виявляється у здатності особи починати і ставити перед собою цілі, розробляти шляхи їх досягнення та приймати рішення без потреби постійної допомоги і контролю з боку інших [56].

У «Педагогічному словнику» самостійність розглядається як загальна риса особистості, що виявляється в ініціативності, критичному ставленні до

себе, адекватній самооцінці та відчутті особистої відповідальності за свої дії і поведінку [49].

Отже, зіставивши визначення поняття «самостійність» за різними джерелами, можна зробити висновок, що це вольова риса особистості, яка включає ініціативу, критичне ставлення до себе, адекватну самооцінку і почуття відповідальності за власну діяльність. Самостійність передбачає вміння ставити перед собою цілі, шукати шляхи досягнення цих цілей та приймати рішення без постійної допомоги та контролю з боку інших осіб.

Ретельний аналіз наукової літератури підтверджує, що в психологічних та педагогічних дослідженнях надається велика розмаїтість визначень поняття «самостійність». Цей термін розглядається як якість або характеристика особистості (Г. Костюк [33, с. 70-98], О. Петровський, О. Ковальов), як риса характеру (К. Платонов) та як тенденція (Н. Левітов). Це свідчить про те, що самостійність визнається як стабільна особистісна риса, яка визначає характер та рівень поведінки та діяльності особистості. Зазвичай, дослідники акцентують увагу на зрілій особистості, якій притаманна ця якість.

При цьому різноманітні дані психолого-педагогічних досліджень підтверджують важливість дошкільного дитинства у процесі формування особистості. Наприклад, зарубіжна науковиця Марія Монтесорі поклала особливий акцент на вивчення питань незалежності дітей дошкільного віку. Вона вбачала, що розвиток цієї якості відбувається через активну діяльність дитини та прагнення до постійних зусиль. Вона також наголошувала на важливості взаємодії між дорослими та дітьми, висуваючи поняття похвали, схвалення та заохочення як ключові аспекти у розвитку самостійності.

Щодо зарубіжних дослідників, таких як Марія Монтесорі, їхні дослідження свідчать про значущість відносин дитини з навколишнім середовищем у формуванні самостійності. Вчені, такі як Л. Божович, Г. Костюк [33], Г. Люблінська [45] підтверджують, що розвиток самостійності визначається взаємодією дитини з її оточенням, яке є ключовим фактором у формуванні особистості. Результати досліджень дошкільного віку дітей

вказують на важливість з'ясування ранніх ознак самостійності та умов її розвитку.

М. Савчин, Л. Василенко розглядають поняття самостійності як здатність до мислення та дій без зовнішньої допомоги. Вони вказують на важливість активності як індикатора рівня розвитку особистості, особливо на початкових етапах дитячого розвитку. Ініціативність, згідно з їх підходом, характеризує здатність діяти від внутрішнього побудови [63].

Піднімаючи цю тему, О. Тельчарова, Л. Мороз-Рекотова розглядають самостійність як навичку самообслуговування у повсякденному житті, таку як умивання, одягання, харчування [67]. Для інших дослідників, таких як Г. Люблінська [45] та О. Кононко [31], самостійність є комплексною інтегрованою характеристикою особистості, яка включає в себе незалежність, ініціативність та самооцінку.

Аналіз різних підходів до поняття «самостійність» представлений у дослідженнях О. Кононко. За її спостереженнями, самостійність має дві різновидності: як стійка тенденція до незалежної та ініціативної поведінки та як ситуативний прояв [31].

Дослідниця також підкреслює важливість визначення показників незалежності та автономності. Незалежна дитина використовує свій освоєний досвід, незважаючи на думку друзів чи власні погляди. У той час як автономність означає існування відокремлено, незалежно. Таким чином, дитина може бути автономною, але не обов'язково самостійною – у виборі практик чи дій, а іноді може бути і навпаки – ініціативною та незалежною від дорослого керівництва [31].

Отже, зауважує О. Кононко, самостійність, яку вважають важливою якістю особистості, що забезпечує здатність жити, навчатися та творити, не є випадковою явищем. Потреба в її розвитку впливає із розвитку життя: більш складні умови вимагають здатності до ініціативності, незалежності та оптимізму. Саме завдяки активності, яка виявляється ще у дитинстві, людина зможе перетворитися на цілеспрямовану особистість і знайти своє власне

місце в житті. Чим більше активності проявляється в особистості, тим більш насиченим і різноманітним стає її життя, і тим ширші стають її зв'язки з навколишнім світом [31].

Згідно з теоретичними джерелами, активність особистості проявляється через свідому діяльність. Мотиви та вибір вчинків, які виходять з власної позиції, є спонуками до діяльності. Особистість може взяти на себе відповідальність за власні дії, виступаючи з позиції «Я сам» та керуючись власною системою цінностей. Однак, також існує можливість вчиняти «як усі» з метою уникнення відповідальності [19; 28; 43].

Активність особистості може визначатися різноманітними факторами, такими як соціальні настанови та внутрішня позиція особистості (уявлення про значущість, відповідальність, амбіції та інші мотивуючі чинники). За науковими дослідженнями, в сприятливих умовах у здорової індивіда розвиваються три типи активності: фізична, психічна та соціальна.

Фізична активність є природною потребою здорового організму у русі, фізичних навантаженнях та подоланні можливих перешкод. Вона є передумовою для психічного розвитку в онтогенезі.

Психічна активність відображає потребу індивіда у пізнанні навколишньої дійсності, включаючи суспільні відносини. Вона також включає потреби у вивченні самого себе. Всі форми пізнання реалізуються через рефлексію, яка є формою розумової діяльності, спрямованою на аналіз власних та чужих дій. Для розвитку психічної активності необхідна людська діяльність, така як спілкування, ігрова, навчальна, трудова та інші види діяльності [43].

Соціальна активність виражає потребу особистості змінювати або підтримувати основи людського життя згідно зі своїми ціннісними орієнтаціями. Ця активність має на меті покращення життєвих умов для себе та інших. Для розвитку соціальної активності важливе спілкування, пізнання, праця, а також суспільно-політична та художньо-естетична діяльність. Вона формується на основі трьох складових: світогляду, обов'язку та волі [51].

Дослідження Г. Люблінської підтверджують, що активність дитини проявляється не лише у грі, праці або фізкультурних заняттях. Вона грає суттєву роль у всіх пізнавальних процесах, має різноманітні форми і рівні прояву, проте завжди є ключовою умовою діяльності та загального розвитку дитини. Бути активним означає бути діяльним, а активність дитини проявляється у її діях [45].

Самостійність є результатом активної роботи розуму, почуттів та волі. Важливо зазначити, що самостійність дитини не є результатом випадкової поведінки. Завжди є підкреслена роль та вимоги дорослих за її створення. Проте, зростаючи, дитина стає менш залежною від цих видимих впливів. Незважаючи на обмеження, накладені дорослими, дитина розпочинає орієнтуватися на них як на установлені норми поведінки. Це ґрунтується на стереотипах, що відповідають загальноприйнятим моральним правилам, і може сприяти вихованню послухної дитини. Проте, ця підкореність може призвести до втрати самостійності, якщо не буде розвинена здатність самостійно діяти та приймати рішення, які відповідають нормам моралі.

Зрозуміло, що рівень самостійності дитини зростає з її віком, що пов'язано зі збільшенням її можливостей виконувати складніші фізичні та розумові дії.

Слідкуючи за динамікою розвитку дитини протягом онтогенезу, можна помітити, що активність проявляється навіть у пренатальному періоді. Навіть на ранніх етапах розвитку зародка активність проявляється у формі безумовних рефлексів та рухів. З часом ці рухи змінюються завдяки утворенню умовно-рефлексивних зв'язків. У дитини дошкільного віку активність виявляється у вмінні виконувати багато дій. Шляхом навчання дитина засвоює низку навичок, і вже від трьох років вона вміє самостійно приймати ванну, одягатися та їсти [47].

Розвиток самостійності у дітей відбувається від простих дій репродуктивного характеру до більш творчих дій, за постійного вдосконалення свідомості, самоконтролю та самооцінки під час виконання

завдань. Здійснення дій без підказок інших, здатність до самостійних рішень, які відповідають загальноприйнятим моральним нормам, визначають рівень самостійності дитини.

Г. Люблінська, підводячи підсумки багатьох досліджень педагогів та психологів, які досліджували самостійність дітей дошкільного і шкільного віку у різних сферах їхньої діяльності, розкриває певні аспекти характеристики самостійності дітей. Вона стверджує наступне: самостійність дитини ніколи не виникає стихійно. Завжди за нею стоять роль та вказівки дорослих. Проте з часом цей контроль стає менш видимим. Змушена постійно підкорятися вимогам дорослих, дитина починає орієнтуватися на них як на норми поведінки. І лише завдяки формуванню відповідних звичок, які відповідають дорослим вимогам, може сформуватися справжня самостійність як цінна риса особистості. Якщо звички не формуються, дарована дитині самостійність може призвести до стихійної поведінки, яка не враховує суспільних норм [45].

Рівень самостійності дітей зростає з їхнім розвитком і зі збільшенням їхніх можливостей виконувати складніші фізичні і розумові дії. Тому те, що може бути оцінено як самостійність у дітей віком 2-3 роки (наприклад, уміння самостійно одягатися або їсти охайно), може вже не відповідати рівню цієї ж самої якості у старших дітей.

Процес розвитку самостійності може бути розділений на три ступені:

– перший ступінь: дитина виконує звичні для неї дії в регулярних умовах без дорослої допомоги, враховуючи вже сформовані звички (наприклад, післяігрове прибирання іграшок, миття рук перед їжею);

– другий ступінь: дитина використовує звичайні методи в нових, подібних ситуаціях, незважаючи на їхню незвичайність;

– третій ступінь: дитина переносить вивчене правило на більш віддалені ситуації. Отримані знання стають загальноприйнятими принципами для дитини в будь-якій ситуації [66].

Отже, згідно з Г. Люблінською, самостійність є результатом одночасної підпорядкованості вимогам дорослих і власної ініціативи дитини. Чим глибше дитина освоїла правила поведінки та їхнє розуміння, тим більше можливостей у неї виникає для самостійного та ініціативного застосування їх в різних життєвих ситуаціях [45].

Крім цього, Г. Люблінська виокремлює поняття ініціативної активності, вважаючи, що ця якість виявляється в різних формах діяльності та спілкування дитини, часто виходячи за межі встановлених дорослими норм поведінки. Пустощі є однією з форм дитячої активності, де дитина виявляє свою ініціативу, спрямовану на перетворення об'єктів. Вони можуть бути у формі ігор, де дитина випробовує різні ролі, або виявляти прагнення дослідити свої можливості або перевірити себе [45].

Самостійність як характеристика формується на базі різних психічних процесів та пов'язана з ними. Вона має тісний зв'язок з мисленням, оскільки будь-яке завдання, що стоїть перед дитиною, потребує розуміння, прийняття рішення та його практичного втілення. Розвиток самостійності також впливає на інтелектуальні можливості дитини, оскільки якість цієї риси визначається якісними аспектами її інтелектуального потенціалу.

Отже, наявність самостійності у дітей виявляється тоді, коли ми спостерігаємо розвиненість усіх її компонентів у різних життєвих ситуаціях та видах діяльності, таких як гра, праця, навчання та спілкування. Самостійною може вважатися дитина, яка самостійно обирає вид діяльності, роль, матеріал для роботи, засоби, сама приймає обґрунтовані рішення, подолає труднощі та розв'язує проблеми відповідно до свого віку та індивідуальних здібностей.

Нерівномірний розвиток або обмежена проявленість самостійності в різних сферах діяльності дошкільника (вміння навчатися, але недостатній рівень спілкування; вміння одягатися, але недостатність у грі тощо) може негативно впливати на його взаємодії з однолітками та дорослими, а також на розвиток інтелекту та фізичний зріст.

В дослідженнях О. Кононко було встановлено глибокий зв'язок з волею, оскільки виконання завдань потребує від дитини цілеспрямованості, вольових зусиль та вміння виявляти наполегливість. Вольові характеристики особистості вважаються основою для самостійності. У самостійної дитини завжди розвинена воля; вона виявляє рішучість у своїх виборах та оцінках і має впевненість у досягненні цілей. На відміну від цього, залежна дитина не володіє сильною волею. Навіть якщо вона має знання, вона не може самостійно реалізувати свої здібності. Дослідниця також не відкидає взаємозв'язку між самостійністю та емоціями дитини: завдання, запропоноване дорослим для виконання, повинно стати особистим завданням дитини, набути смислового значення та стати предметом її переживань. Характер почуттів, які дитина виявляє під час самостійної діяльності, пов'язаний з її інтересами [30].

О. Кононко розрізняє послідовні етапи розвитку самостійності: від простого вияву активності немовляти до повноцінної самостійності у дорослому віці. Між цими крайніми точками можна виділити три проміжні форми:

- виконавча активність – це найбільш проста форма самостійності. Вона проявляється у здатності дитини діяти відповідно до прикладу дорослого;

- самостійність дитини, яка виявляється в тому, що дошкільники починають використовувати набуті знання й уміння без вказівки дорослого, тобто вносять у виконання завдань певні елементи ініціативи;

- найвищий рівень самостійності для дошкільного віку проявляється в тому, що дитина вміє вносити елементи творчості у свою роботу [31].

Вчена наголошує, що для того, щоб дитина могла бути самостійною в своїй діяльності, вона повинна мати достатній рівень розвитку знань, умінь і навичок, необхідних для її завдань.

Виділяються два рівні самостійності: репродуктивна і творча. Репродуктивна самостійність, як і репродуктивна діяльність загалом, полягає

у виконанні завдань на основі передбаченого зразка, або внесенні невеликих змін у цей зразок.

Творча самостійність передбачає ініціативність у створенні нового, оригінального. В етап дошкільного дитинства найбільш поширеною є репродуктивна самостійність, хоча вже тут можуть присутні певні елементи творчого підходу.

На підставі загального підходу О. Кононко, поняття самостійності можна розглядати як комплексну та інтегровану характеристику особистості, включаючи такі складові:

- незалежність – вміння обходитися без підтримки дорослих і звертатися за них лише у випадках реальної потреби.

- прийняття самостійних рішень та вибір – здатність приймати власні рішення і обирати, не залежно від зразків чи вказівок дорослих.

- ініціативність – здатність вносити нові ідеї, пропонувати альтернативні дії, приходити до оригінальних рішень та несподіваних підходів.

- адекватна самооцінка – здатність об'єктивно оцінювати себе та свої можливості [31].

Згідно з програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», ключовим показником повного особистісного розвитку є вміння дитини бути самостійною, тобто здатність діяти незалежно, звертаючись до дорослих лише у випадках реальної необхідності, приймати самостійні рішення в різних життєвих ситуаціях та адекватно оцінювати нове та використовувати його раціонально [69].

З погляду вольового розвитку особистості, Р. Павелків, О. Цигипало вказують, що самостійність є суттєвою вольовою якістю, яка нерозривно пов'язана з загальним ставленням до навколишнього, з незалежністю та впевненістю в собі [46].

Вчені М. Савчин, Л. Василенко підкреслюють, що самостійність, поєднуючи з вольовими процесами, проявляється у вольових якостях, таких як

рішучість, наполегливість, витривалість та постійність. Вони наголошують, що самостійність є важливою особистісною якістю, яка включає певний психологічний стан, що визначається потребами, мотивами, інтересами та вольовими процесами [63].

З погляду Т. Дуткевич, самостійність має зв'язок з іншими вольовими якостями, такими як ініціативність, відповідальність та незалежність. Він розглядає відповідальність як здатність самостійно й добровільно виконувати необхідні дії згідно з власними рішеннями, а ініціативність як легкість у бережливому підході до завдань за власним бажанням, без потреби в зовнішніх стимулах [17].

І. Бех, О. Кононко і М. Савченко визначають відповідальність як особливий мотив для дій людини, який служить змістовним принципом регулювання її поведінки. Вона проявляється у відношенні до обов'язків, здатності надавати перевагу обов'язку над розвагами, відповідальності перед іншими за свої вибори та їх наслідки, дотриманні слова та виконанні обіцянок, послідовності у вчинках та мові, усвідомленні меж допустимої поведінки, прагненні до самовдосконалення та готовності визнавати свої помилки, розкаюватися та взятися за складні справи [3; 31; 64].

Також самостійність часто асоціюється з незалежністю. Незалежність – це рішучість і самостійність в поведінці та діях. Під незалежністю дошкільника розуміють його здатність діяти без прямого керівництва і підтримки дорослих, звертаючись за допомогою лише тоді, коли це є об'єктивно необхідним. Як і в будь-якій якості особистості, прояви незалежності підлягають постійним змінам.

У психолого-педагогічній літературі, самостійність як особистісна якість визначається в контексті морального і розумового розвитку. З погляду морального розвитку, Р. Павелків розглядає самостійність як морально-вольову якість особистості, яка визначає загальне ставлення до вибору та реалізації моральних цінностей, закріплене у моральному досвіді [47].

У контексті розумового розвитку та пізнавальної активності, Г. Люблінська вбачає, що самостійність визначається як умова продуктивних розумових процесів, характерних рис розумової сутності, і вона є показником допитливості особистості та її здатності до пізнавального дослідження [45].

Дослідження останніх років розкривають підходи до розуміння самостійності як інтегрованої якості особистості, що включає в себе інтелектуальний, морально-вольовий та емоційний аспекти. Згідно з В. Кузьменко, самостійність вважається як формацією особистості, яка визначає певний характер та рівень поведінки та діяльності [38].

Залишається суперечність між науковцями щодо того, коли та як самостійність дитини виявляється, а коли поведінка може бути визнана самостійною. С. Кулачківська, С. Ладивір вважають, що справжня самостійність притаманна тільки дорослим, зрілим особистостям [39]. З іншого боку, В. Кутішенко вбачає розвинуту самостійність у підлітків [41], тоді як Ш. Амонашвілі, Г. Цукерман виявляють яскраво виражену самостійність у дітей шестирічного віку.

За підсумками психолого-педагогічних досліджень на тему становлення самостійності як особистісної якості можна виділити наступні загальні позиції:

- самостійність є якістю особистості, що визначає її ставлення до виконання завдань (Г. Адамів, В. Котирло, О. Кононко, Л. Подоляк, О. Проскура, А. Савченко);

- рівень самостійності особистості залежить від впливу навколишнього середовища (як предметного, так і соціального) та способу її взаємодії з ним (Н. Єлізарова, О. Кононко, Г. Люблінська, Т. Піроженко, Г. Цукерман);

- самостійність має вольовий характер і включає мотиваційні та операційні аспекти (В. Буряк, Д. Дубравська, С. Каяліна, Л. Ростовецька, С. Рубінштейн);

- самостійність вимагає цілеспрямованого виховання та розвитку (М. Брода, Н. Єлізарова, О. Кононко, В. Плешивцев, О. Савенков, Г. Цукерман).

Підсумовуючи аналіз наукових джерел щодо вивчення даної проблеми, можна узагальнити, що самостійність представляє собою морально-вольову рису особистості, яка включає в себе комплекс знань, навичок та умінь. Ця якість проявляється відповідальним ставленням до процесу та результатів діяльності, здатністю до самостійного мислення, формування цілей, вибору методів та прийомів для досягнення цих цілей, а також орієнтацією в нових ситуаціях.

Отже, засновуючись на проведеному аналізі психолого-педагогічних досліджень з даної проблематики, можна прийти до висновку, що самостійність є інтегрованою та комплексною характеристикою особистості, яка включає в себе такі аспекти, як незалежність – уміння діяти без зовнішньої допомоги, ініціативність – здатність вносити нові ідеї та незвичайні рішення, та адекватну самооцінку – здатність оцінювати себе об'єктивно.

1.2 Особливості становлення самостійності дитини третього року життя

На підставі аналізу документів міжнародних організацій та законодавчих актів різних країн, можна висновку, що питання раннього дитинства вже давно вийшло за межі внутрішніх національних інтересів та набуло міжнародного визнання. Публікації ООН, ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ використовують різні терміни, такі як «дитина», «ранній вік», «молодший вік», «раннє втручання», «ранній розвиток дитини», «дошкільне виховання». Давайте розглянемо їх зміст. Згідно Конвенції про права дитини, «дитиною» вважається кожна людина до досягнення 18-річного віку [27]. Фахівці визначають «молодший вік» як період від народження до досягнення восьми років, а «раннє дитинство» охоплює усіх дітей молодшого віку: від народження дошкільного віку, а також підготовчого періоду до школи [9; 25; 34]. Термін «ранній вік» також може вказувати на період розвитку дитини від моменту вагітності матері до восьми років. Проте, термінологія в різних

країнах визначається національним законодавством та враховує місцеві традиції, культурні аспекти та організацію системи освіти (у випадку України, «ранній вік» охоплює дітей від 1 до 3 років) [53].

Дослідники вказують на те, що раннє дитинство має свої специфічні особливості. Це включає дітей, які:

- перебувають у періоді інтенсивного зростання та змін організму, розвитку нервової системи, рухової активності, здобуття життєвих навичок та комунікативного потенціалу, а також швидкої зміни інтересів та здібностей;
- виявляють емоційну залежність від батьків та інших людей, сподіваються на турботу, опіку, керівництво та захист;
- встановлюють важливі взаємини зі своїми однолітками та іншими дітьми, через які вони вчаться вирішувати конфлікти, обговорювати та координувати спільні дії;
- активно сприймають фізичні, соціальні та культурні аспекти світу, набувають досвіду;
- перші роки їхнього життя визначають фізичне та психічне здоров'я, емоційний захист, культурну та особистісну ідентичність;
- зростання та розвиток дитини залежать від її індивідуальності, умов життя, родинного оточення та системи виховання;
- визначаються рівнем розуміння їхніх потреб у даному суспільстві та взаємодії з ними, а також свідомим розумінням їхньої активної ролі в родині та суспільстві [19; 58; 60; 68].

У ранньому дитинстві відбуваються численні прогресивні зміни не лише у фізичному аспекті, але також у когнітивному та соціально-емоційному розвитку, що включає набуття навичок, способів спілкування, навчання та гри. Як зазначає В. Рагозіна [58, с. 206], це вимагає сприяння всебічному розвитку дитини, що досягається через процес навчання. В документах ЮНЕСКО термін «дошкільна освіта» трактується як процес виховання та навчання дітей молодшого віку, спрямований на їх виживання, розвиток та навчання, і

спрямований на формування різних аспектів особистості, включаючи художньо-естетичний [58, с. 206].

Дослідники визначають, що основні досягнення раннього дитинства, які сприяють розвитку її психіки, включають: здатність до прямої ходи; розвиток предметної діяльності; оволодіння мовою [19].

Вміння ходити робить дитину більш самостійною і створює умови для подальшого освоєння простору. Проходження вперед чи назад, обходження предметів, переміщення їх і визначення відстані дозволяє дітям відкривати нові якості предметів, розуміти їх розміщення в просторі та їхню величину.

Дослідження вчених свідчать, що встановлення зорових, м'язових та вестибулярних координацій є важливою передумовою для сприйняття простору та формування просторових уявлень. Ці уявлення разом із відповідними словами, такими як «над», «під», «вперед», «вліво» тощо, поступово трансформуються на подальших етапах розвитку в узагальнені просторові концепції. Процес ходи та практичного освоєння простору завдяки руху веде до функціональної реорганізації всієї структури просторового орієнтування [46].

Однією з важливих особливостей розвитку дитини у віці третього року є характер її діяльності. У цей період вже сформована предметна діяльність дитини. Дитина починає здійснювати свідомо контрольовані довільні дії, які виявляються у таких видах діяльності, як малювання та конструювання. Вони називаються довільними, оскільки вони виникають не через реакцію на зовнішні стимули, а внаслідок внутрішнього задуму, який визначає дії дитини. Довільні дії є цілеспрямованими, але у дітей раннього віку вони можуть бути нестійкими. Ініціювавши дії з певною метою, дитина може легко відволікатися через випадкові зовнішні обставини.

Під впливом предметної діяльності відбувається інтенсивний розвиток пізнавальної сфери дитини. Виконання дій з предметами вимагає урахування різних властивостей предметів, таких як форма, величина, кольори тощо. Згідно з дослідженнями О. Гоніної, психологічні особливості дітей раннього

віку включають розвиток відчуттів і сприйняття, що проявляється у зниженні порогів сприйняття різних модальностей, формуванні цілісності, стійкості та осмисленості сприйняття. Здійснення дій з предметами сприяє вдосконаленню властивостей уваги, таких як концентрація, стійкість, обсяг, розподіл та перемикання.

Саме під час виконання предметної діяльності відбувається перехід у дитини від простого сприйняття до активного мислення, і вона розвиває наочно-дієве мислення. Під час дій та сприйняття предметів, на які вона спрямована, дитина здатна встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між предметами та явищами, виділяти істотні ознаки об'єктів тощо. Важливо відзначити, що засвоєння предметних дій відбувається в ході спільної діяльності з дорослими, що передбачає обмін інформацією під час спілкування за допомогою мови. Тому всі аспекти мови інтенсивно розвиваються в дитини: пасивний та активний словник розширюються, граматична правильність мови удосконалюється, розвивається зв'язкова мова тощо.

У соціальній ситуації спільної діяльності дитини та дорослого О. Скрипченко розглядає парадокс, оскільки спосіб дії з предметом та модель дії належать дорослому, але в той же час дитина повинна виконувати індивідуальні дії [4, с. 94]. У цьому віці спілкування стає формою організації предметної діяльності, і його мета зміщується від дорослого на суспільний предмет. Спілкування функціонує як засіб здійснення предметної діяльності та інструмент для оволодіння суспільними способами використання предметів, оскільки речі оточують дитину в її повсякденному житті - меблі, одяг, посуд, іграшки тощо. Значення та функції речей дитина засвоює, взаємодіючи з дорослими та внаслідок впливу їх навчання.

У процесі виконання дій з предметами та описання цих дій словами формуються мисленнєві операції дитини. Однією з найважливіших операцій є узагальнення. Але через обмежений досвід дитини та її неспроможність виділяти суттєві ознаки в групі предметів узагальнення часто може бути неточним. Дитина може переносити одну загальну характеристику на інші

предмети, подібні за цією ознакою. Наприклад, дитина може плутати шапку з кепкою, косинкою, панамкою тощо, а також вважати будь-що кругле м'ячем.

Розділяючи дії від предметів і узагальнюючи їх, порівнюючи свої дії з діями інших осіб, малята починають розпізнавати їх як власні, їх власної ініціативи, це виявляється в появі на третьому році життя займенника першої особи однини – «Я», замість раніше вживаного «він» або «вона», як це зазвичай говорила дитина [28]. Цей етап веде до появи особистої дії, що відзначається вираженою тенденцією до самостійності, що відображається в постійних зверненнях та вимогах дитини «Я сама!». Ці новоутворення, які виникають під час предметної діяльності, стають основою нових взаємовідносин дитини з дорослими, що складаються на дошкільному етапі.

Значним досягненням цього періоду є оволодіння мовою. Інтенсивний розвиток мовлення в ранньому віці вказує на те, що мову, на думку А.Богущ, слід розглядати як особливий знаряддя, яким дитина опановує так само, як інші предмети (ложкою, олівцем тощо). Розвиток мови – це окрема «гілка» в розвитку її самостійної предметної діяльності [5].

Ранній вік можна розглядати як період підвищеної чутливості малюка до мови дорослих. Розвиток мовлення на цьому етапі є фундаментом для всього психічного розвитку дитини. Якщо з якихось причин (хвороба, обмеження в спілкуванні) мовні здібності малюка не використовуються належним чином, це може призвести до затримки загального рівня розвитку.

В досліджуваному нами періоді формується початковий етап особистісного розвитку дитини. Згідно з поглядами вчених, розвиток особистості починається тоді, коли суб'єкт вступає в соціальні відносини. При народженні дитина вже має індивідуальність як сукупність психічних особливостей. Але стає особистістю поетапно, починаючи взаємодіяти з іншими людьми [28].

У ранньому віці створюються важливі передумови для формування особистості, як підтверджують психолого-педагогічні дослідження:

- до трьох років дитина починає сприймати себе як самостійне «Я», вона розвиває початкову форму самосвідомості;
- виникають особисті дії та бажання, позиція «Я сам»;
- розвиток самосвідомості тісно пов'язаний з розмежуванням своїх дій від себе, усвідомленням власних бажань;
- виникає справжня самостійність, що вказує на наявність цільової орієнтації та цілеспрямованості;
- формується спілкування у контексті справ та пізнавальне спілкування, змінюється ставлення малюка до дорослого, що проявляється у прагненні до незалежності та зіставлення своїх бажань з вимогами дорослих [43].

Результати досліджень видатних психологів, таких як Т. Дудкевич, Г. Люблінська, Р. Павелків демонструють, що розвиток взаємодії між дітьми та дорослими відбувається через різноманітні зміни форм та завдань, що виникають залежно від різних потреб у спілкуванні. Незважаючи на те, що роль дорослого залишається визначальною на ранньому етапі дитячого розвитку, вже на цьому етапі дорослий починає проявляти свою власну незалежність, що спричиняє розпад спільних активностей дитини і дорослого та формує тенденцію до самостійності. Процес розвитку прагнень та здібностей дітей до самостійності ставить перед дорослими складне завдання визначення відповідної міри незалежності, яка є доцільною та необхідною для належного розвитку дитини (Г. Люблінська) [45].

Більшість сучасних дослідників, що вивчають розвиток дитячої особистості (О. Кононко, Н. Рогальська та інші) вважають, що особистість виявляється через відношення особи до навколишнього світу у всіх його аспектах. Вони виділяють три головні типи відношень дитини: до інших людей, до себе та до навколишнього предметного середовища. Кожен із цих типів можна поділити на додаткові підкатегорії, наприклад відношення до інших людей – до близьких, знайомих, незнайомих, старших, молодших, ровесників, чоловіків, жінок і т.д., а відношення до предметного світу – до природних об'єктів та різних аспектів культурного середовища. Однак з

метою детальнішого аналізу, дослідники виділяють більш загальні одиниці, що дозволяють оцінити той чи інший тип відношень в комплексі [32; 60].

Згідно з науковими студіями, особистість починає проявлятися з того моменту, коли дитина вступає у взаємодію з оточуючим світом, що викликає процес її особистісного розвитку. Для періоду немовляти автори використовують термін «передособистісний розвиток», тому що на цьому етапі важко говорити про формування особистості, і вони вважають за доцільне оперувати термінами «перед особистісні» та «особистісні» утворення, які вказують на їх попередній, незавершений характер і належать до поняття особистості [39].

Науковці стверджують, що якщо до трьох місяців дитини можна виявити початкові прояви ставлення до себе та до навколишнього середовища, то можна стверджувати, що вже сформувалися перші передособистісні форми. Н. Ліфарєва називає це новоутворення «активністю». Оскільки ставлення до себе відображає взаємодію дитини з оточуючими людьми, то основним джерелом формування активності у першому півріччі життя є комунікація з дорослими. Ця взаємодія також визначає відношення до предметного світу. Оскільки дитина має обмежений власний досвід, її пізнавальна діяльність ще обмежена, і вплив відношень на розвиток цієї діяльності на цьому етапі ще не так виражений. Таким чином, дослідники приходять до висновку, що «три лінії ставлення дитини ще не переплелися в єдиний «вузлик», і тому активність, що сформувалася у першому півріччі життя, може бути вважатися передособистісним утворенням» [43].

У другому півріччі життя, дитина набуває навички маніпуляційної діяльності, і цей аспект стає важливим у її особистісному розвитку. Розглядаючи, як дитина реагує, коли не може досягти іграшки, розібрати її на деталі або вийняти з коробки, можна зробити висновок, що в першому випадку вона відчувається впевненою, здатною до творчої активності, це сприяє її наполегливості в подоланні майбутніх труднощів. Проте, якщо невдачі стали

системними, дитина почне відчувати себе неспроможною, невпевненою, і це може призвести до припинення зусиль у складних ситуаціях.

Згідно з спостереженнями вчених, протягом першого року життя діти виявляють різний рівень активності: одні проявляють наполегливість, інші - менш наполегливі; одні негайно звертаються по допомогу до дорослих у випадку труднощів, інші намагаються самостійно досягнути своєї мети. Багато з цього залежить від попереднього та поточного досвіду взаємодії, а також від індивідуальних особливостей дитини.

За твердженням Т. Піроженко, розвиток особистості починається з моменту, коли суб'єкт вступає в соціальні відносини. В характеристиці новонародженої дитини вже є індивідуальні риси, які представляють собою сукупність психічних особливостей. Проте особистість розвивається поетапно, у процесі взаємодії з навколишнім світом [51].

Г. Смольникова, у своїх дослідженнях, наголошує на тому, що спілкування є ключовим фактором у розвитку дитячої особистості. Педагог вважає, що вже самий перший комунікативний акт свідчить про те, що немовля відчуває себе окремо від дорослого, до якого воно звертається. Спілкування виражається у стосунках між «я» і «ти», що стають відомі вже на цьому етапі. Хоча суб'єктивність немовляти суттєво відрізняється від дорослої суб'єктивності, це не має наслідків відкидати її. Очевидно, образ себе у немовляти базується на загальній та абсолютній самооцінці. Дитина сприймає себе через призму дорослого погляду, без порівняння з іншими... Головним джерелом формування образу себе в немовляти є спілкування з дорослими, зокрема близькими людьми [66].

Відповідно до результатів досліджень Г. Люблінської, під час взаємодії з дорослими на другому році життя, у дитини формується емоційна реакція на похвалу. Цей аспект сприяє створенню у неї внутрішніх умов для розвитку самооцінки, почуття власної цінності і формування позитивного емоційного ставлення до себе та своїх власних якостей [45].

У працях Т. Дуткевич, Р. Павелківа та іншых псіхологів асобліву увагу прыділялося таму, што на кінець раньняга дцінства в дціей пачынаюць з'являцца першыя уявлення про себе як про індывідуальную асобістцць, акремую від іншых асобістцць з власнымі незалежнымі дціямі [19; 46].

Спілкування є важлівым крокам у развітку асобістцці дціны. Выходячы з ідці М. Лісіноі, яка акцентує на таму, што спілкування стає мажлівым ліше за умовы наявностці двох суб'єктів «Я» і «Тц», З. Гуріна вказує, што образ самага себе у немовляці базується на загальній та абсолутній самаоцінці [9, с. 101]. Дціна бачыць себе чєрез прызму дорослага погляду, не парівняючы себе з іншымі. У цьому процєсі, найважлівішым джерелам фармування образу себе є спілкування з дорослымі, асобліво з тымі, хто є їй блізкіымі.

Результаты даслїдженнь, правєдєных у дошкільнаму віці, якім є крытычным для фармування асобістцці, дазволілі Н. Ліфарєвій відліліты ключові характарыстыкы маываціі, інструментальнаго пїдходу та стілью асобістцці, што канкрєтызуюцца саме на цьому етапі:

1. Маываційні аспєкты аб'єднуюць інтєрєсы лудыны, її цілі, завдання, асновні птрабы та маывы павєдїнкы.

2. Інструментальні рысы вклячують стратєгії та засобы, які вона абцрає для дасягнення мєты та задоволення птраб.

3. Стільові аспєкты стосуюцца тємпєраменту, характеру, манєры павєдїнкы [43, с. 153].

У процєсі вцростання дціны актывно развівається прагнення до асобістцї незалежностці та асобістцїсноі свободы. Відповідно до В. Ліфарєвої, цєй важлівый етап рєалїзаціі ростє за послїдовнымі етапамы:

– фізична незалежність (відокрємлення дціны від маыверинського організму);

– фізіологічна незалежність (здатність самастїйно задовольняты фізіологічні птрабы);

– психологічна незалежність – це здатність людини вільно мислити та діяти згідно з внутрішньо прийнятими принципами власної моралі [43, с. 153].

На ранньому етапі формуються моральні почуття дитини. О. Скрипченко вказує, що це відбувається тоді, коли дорослі навчають дитину враховувати інших: «Зграйка, мама втомилася, вона спить»; «Дайте дідусеві тапки» та інші [4, с. 98]. В цьому періоді виникають позитивні стосунки з однолітками, з якими дитина грає, і вже може свідомо виражати радість, подавати лагідні слова, виявляти співчуття та увагу, ділити радість з іншими. При цьому виникає почуття самолюбства, що формується під впливом міжособистісних відносин, в які дитина залучається з самого початку. Це стає важливим для її особистісного розвитку, оскільки оцінні відносини, що передбачають позитивні (заохочення, вдячність, повага) і негативні (гнів, виправдання, докори) аспекти, визначають емоційну реакцію на похвалу. Вони також формують оцінку дій, вчинків і самої себе, своїх якостей, що важливо для сталого позитивно-емоційного відношення дитини до себе та її характеристик.

Третій рік життя виявляється особливим у розвитку дитини раннього віку, і не випадково цей етап називають періодом кризи. Аналізуючи ці проблеми, Р. Павелків наголошує на тому, що до трьох років у дітей формується початкова самооцінка – вони розуміють не лише свою особистість, але й те, що «я хороший», «я дуже хороший», «я хороший і ще кращий» [47, с. 28]. Висловлюючи «я сам», дитина бажає активно діяти в цьому світі, змінюючи його. Це призводить до нового типу взаємовідносин дитини з дорослими. Вона починає порівнювати себе з дорослими та вимагати таких самих прав, бути самостійною та незалежною.

Криза трьох років перетворюється на тенденцію до самостійної діяльності, яка подібна до дорослої. Оскільки дорослі виступають для дитини прикладами, вона прагне діяти, наслідуючи їх. Ця тенденція до спільного життя з дорослими супроводжує дитину протягом всього дитинства; при

цьому, коли вона відділяється від дорослого, її відносини з ним стають глибшими, за словами Г. Люблінської [45].

Вивчений нами період передбачає перетворення соціальних взаємин дитини, зміну її позиції по відношенню до навколишніх дорослих. Вона намагається встановити нові, більш складні форми спілкування з навколишніми, тому важливо надавати особливу увагу суті комунікації саме у цей період.

Формування самостійності у дітей є ключовою проблемою в психолого-педагогічній науці, педагогічній практиці та сучасній дошкільній освіті. Як вже вказано вище, самостійність відображає вольову характеристику особистості – здатність планувати, систематизувати, регулювати та активно виконувати власні дії без постійного ведення та допомоги ззовні. Підкреслюється, що суть самостійності полягає в тому, що людина сама визначає свої кроки, керуючись власними переконаннями, знаннями та уявленнями про правильну поведінку в певних ситуаціях.

При розгляді процесу формування самостійності у дітей раннього віку важливо розглянути особливості його прогресу. Звернімо увагу на загальні аспекти. В першу чергу, незалежна поведінка будь-якої дитини, як зазначає Р. Павелків, відрізняється від її природної поведінки [46, с. 29]. У дітей завжди є дорослі, які спрямовують та встановлюють вимоги. З часом ця взаємодія стає менш видимою, і дитина, зазвичай виконуючи вказівки дорослих, робить це як приклад для наслідування. Справжня незалежність формується на основі вмінь та навичок, які відповідають вимогам дорослих. Якщо такі вміння не сформовані, надання самостійності може призвести лише до неорганізованої поведінки та порушення суспільних норм. По-друге, рівень самостійності дітей (і, відповідно, вимоги до неї) зростає відповідно до їхнього розвитку та здібностей.

Враховуючи думки Р. Павелківа, важливо відзначити, що розвиток самостійності дитини відбувається на трьох ступенях. Перший ступінь передбачає, що дитина діє самостійно в звичних для неї умовах, де вона вже

сформувала звички, без необхідності у нагадуваннях, стимулах або підказках від дорослих. Другий ступінь означає, що дитина може самостійно використовувати вивчені звичні методи поведінки в нових ситуаціях, які подібні до звичних. Третій ступінь проявляється в тому, що дитина може самостійно визначати свою поведінку в будь-яких обставинах, ґрунтуючись на усвідомленому правилі, яке має загальне застосування [46, с. 31].

Отже, самостійність завжди виникає через поєднання вимог дорослих з ініціативою дитини. Чим більше дитина усвідомлено освоїла норми та правила поведінки, тим більше можливостей у неї для самостійних та ініціативних дій у різних життєвих ситуаціях.

Процес формування самостійності у дітей охоплює різні аспекти їхньої діяльності. Наприклад, ранній вік є ключовим етапом у розвитку побутової діяльності, включаючи навички самообслуговування. Ця діяльність сприяє активному розвитку дитини, зокрема в опануванні навичок повсякденного життя. Побутова діяльність сприяє розвитку операційної та мотиваційної сторін цього процесу. Важливо відзначити, що ранній вік є чутливим періодом для формування навичок самообслуговування, і дитина розвиває операційну сторону цих навичок раніше, ніж мотиваційну. Діти фактично отримують незалежність у виконанні базових побутових процесів, таких як миття, одягання та догляд за власними речами. Це закладає фундамент для культурно-гігієнічних навичок у дорослому житті.

Т. Дуткевич вказує на те, що формування навичок повсякденної діяльності складається з декількох етапів. Початковий етап передбачає спостереження за діями дорослих під час виконання різних побутових процесів. Дитина відзначає, як дорослі використовують різні предмети для призначення їх, готуючи їжу, миючи руки, одягаючись тощо. Це щоденне спостереження підштовхує малюка до бажання виконувати подібні дії самостійно та наслідувати дорослих [19].

Внаслідок зацікавленості дорослою побутовою діяльністю, дитина проявляє готовність до опанування цією сферою. Це спонукає її до спільних

дій з дорослим на другому етапі. Цей етап передбачає виконання дій разом з дорослим, за його допомогою або під керівництвом. Важливо підтримувати ініціативу дитини, пояснювати послідовність дій, називати використовувані предмети. Через це малюк здобуває навички та звички у виконанні побутових процесів, що допомагає йому рухатися до самостійності.

Систематичний контроль дорослих над самостійним виконанням дитиною побутових дій перетворює їхні культурно-гігієнічні навички на стійкі звички, що відбувається на третьому етапі. Такий процес формує важливі якості особистості, включаючи дисциплінованість, самостійність та організованість [10].

Крім того, ще одним аспектом розвитку самостійності дитини є її участь у спілкуванні та взаємодії з дорослими під час трудових процесів. Спостереження за працею дорослих допомагає дітям розуміти значення праці. Наприклад, коли мама готує їжу, батько виконує будівельні роботи, а бабуся виготовляє рукавички, дитина вчиться цінувати та розуміти роль праці в житті. Малюк приєднується до спільної діяльності з дорослими, намагаючись наслідувати їх дії. Хоча на цьому етапі її можливості ще обмежені, ця активність сприяє розвитку якостей, таких як працьовитість та самостійність.

Важливим кроком у формуванні трудової діяльності дитини є усвідомлення нею, наприкінці третього року життя, значущості результатів своєї праці. Це усвідомлення виникає з прагнення малюка отримати схвалення дорослих та привернути їхню увагу до своїх зусиль. Це відчуття спонукає дитину до самостійних дій [15].

Іншим важливим аспектом розвитку самостійності є долучення дитини до творчої діяльності, такої як малювання, ліплення, конструювання тощо. Аналогічно до повсякденної діяльності та праці, творча активність розпочинається з спостереження за дорослими та спільного виконання завдань. Поступово дитина починає створювати малюнки, форми чи фігурки самостійно. Підтримка та заохочення з боку дорослих важливі на цьому етапі,

оскільки самостійна творча діяльність стає основою для подальшої самореалізації дитини.

Важливо розвивати дитину зміцнювати її пошукову діяльність, культивувати дух дослідника та ініціатора з самого дитинства. Перші кроки в самостійних малюнках або намагання створити форми – це вже великі досягнення малюка, якими варто гордитися [12].

Оскільки на третьому році життя дитини гра відіграє ключову роль, важливо використовувати гру для стимулювання самостійності. Ряд дослідників, включаючи М. Савченка, підкреслюють, що гра розвиває в дітей вміння завершувати розпочате, керувати цілеспрямованою діяльністю, проявляти ініціативу та переборювати труднощі для досягнення ігрових цілей. Гра сприяє розвитку творчості та активності, допомагає дітям реалізовувати свої наміри та виявляти індивідуальність [64].

Т. Піроженко, С. Ладивір, І. Карабаєва, Т. Гурковська у своїх дослідженнях виокремлюють гру як ефективний інструмент формування цілеспрямованості у дошкільників. Спочатку, ця цілеспрямованість базується на зацікавленості та задоволенні, які дитина отримує від гри. З часом, з наростанням знань і досвіду, вона починає розширювати та збагачувати свої цілі. Зокрема, в довготривалих колективних іграх, де попереднє планування мети та ходу гри сприяє розвитку самостійного мислення та творчого виконання у дітей [50].

Згідно визначення Т. Поніманської, гра поєднує в собі риси, які характерні для будь-якої соціальної діяльності, а також особливості, що властиві самій грі. Серед цих особливостей вона виокремлює самостійність [53].

Серед різних видів ігор, які мають найбільший ступінь самостійності, Н. Лисенко та Н. Кирста особливу увагу приділяють сюжетній грі. Вони вказують на її вміст як ключовий аспект. Сюжетна гра не може бути стандартною, оскільки вона базується на життєвому досвіді дітей. Вона має власні закони розвитку, зв'язані з сприйняттям дійсності, і відображає цей досвід. Підготовка

дітей до сюжетної гри вимагає від вихователя розробки педагогічних заходів, а не просто сценарію гри, що може обмежувати розвиток самостійності та ініціативи дітей. Крім того, дослідниці наголошують на значущості дидактичних ігор для розвитку пізнавального аспекту самостійності. Використання таких ігор допомагає навчити дітей самостійно мислити, розглядати, порівнювати та аналізувати на основі попереднього досвіду, що стає ключовою складовою усвідомленого засвоєння основних знань [42].

Розвиток самостійності у дошкільників здійснюється через проведення самодіяльних ігор. Такі ігри розпочинаються з власної ініціативи дитини, її бажання втілювати різноманітні сюжети без дорослого втручання. Серед цих ігор сюжетно-рольові та режисерські, за К. Карасьовою та Т. Піроженко, найбільше сприяють формуванню самостійності, хоча останні дослідниці розглядають режисерські ігри як передумову для оволодіння сюжетно-рольовими іграми [26].

Засіб активного розвитку самостійності у дітей - це рухлива гра, в якій містяться правила та рухлива задача, яку дитина повинна розв'язати самостійно, шляхом аналізу умов її вирішення. Л. Артемова відзначає певні методи для розвитку самостійності у дошкільників у такій грі: використання вправ, що навчають діяти узгоджено під час гри, розуміти важливість підпорядкування рухів; впровадження ролі ведучого (дитини-лідера) як засобу підтримки дітей у самостійній грі та стимулювання до наслідування в організації такої гри [1].

Педагогічний підхід до гри має вирішальне значення для формування самостійності дітей. М. Савченко підкреслює, що подолання труднощів для досягнення мети, самостійний пошук вирішення завдань, є важливою частиною гри. Таким чином, вихователь має бути готовим включатися в гру лише тоді, коли це є необхідним для дітей, наприклад, для активізації пасивних учасників або з метою ускладнення гри [64].

Підкреслюють Н. Кирста та Н. Лисенко, що вплив викладача на дітей під час ігор визначає їхню нахильність до самостійності. Взаємодія повинна

ґрунтуватися на рівноправному та позитивному співробітництві з дітьми, заохочувати їхні спроби використовувати набуті навички, виявляти ініціативу та активність, та отримувати підтримку та заохочення з боку вихователя [42].

Зародження власної самосвідомості, зокрема на тому рівні, коли дитина розглядає себе як діяча і суб'єкта, є ключовим етапом у формуванні самостійності у дитини раннього віку. Це досягається завдяки двом важливим аспектам, які Т. Дуткевич виділяє. По-перше, це зосередженість уваги всіх психічних процесів дитини на діях, пов'язаних з вивченням предметного світу. По-друге, важлива ситуативно-ділова форма спілкування з дорослим, яка включає його у процес оволодіння дитиною предметною діяльністю [19].

В цьому контексті взаємодія дорослого з дитиною виграє роль співпрацівника та партнера, що підтримує та направляє зусилля дитини у виконанні успішних дій. Дорослий також стає прикладом дій і джерелом нових прикладів для розширення репертуару дитини.

Через призму своєї предметної діяльності, дитина сприймає себе та навколишніх. Емоційний комфорт дитини часто залежить від того, наскільки успішно протікає її діяльність. Успіхи викликають позитивні емоції, а невдачі можуть викликати негативні відчуття, особливо якщо дорослі не підтримують їх очікування.

Через власні дії дитина розвиває увагу до оцінок дорослих, де вона починає розрізняти загальну оцінку особистості («ти хороший») і оцінку за результатами конкретної діяльності («ти добре малюєш»). Ці оцінки стають основою для подальшого формування самооцінки.

Поступово дитина вдосконалює різноманітні предметні дії. Це призводить до досягнення рівня самосвідомості, коли вона може ставити собі соціально прийнятні мети та діяти самостійно навіть у ситуаціях, коли раніше це потребувало дорослої підтримки. Такі малі кроки на шляху до самостійності заслуговують на похвалу і підтримку дорослих, що допомагають дитині зберігати мету, виконувати дії та аналізувати результати. Це допомагає дитині розвивати різні елементи структури діяльності,

включаючи постановку цілей, завдань та співвідношення результатів з бажаними результатами [45].

Дорожньою до самостійності дитини виходить бажання, що пронизується мотивом «бути великим, дорослим». Цей мотив постійно переплітається з прагненням до самостійності. Коли дитина вчиться виконувати різні дії разом з дорослим, вона розвиває мотив «Я сам». Це вказує на усвідомлення себе як діяча, як суб'єкта своєї діяльності, наприклад, «Я сам буду їсти» або «Я сам буду грати» [10].

У цьому контексті, форма спілкування дитини з дорослим, яка залишається ситуативно-діловою, починає відставати від нових прагнень та потреб дитини. Дитина починає об'єднувати прагнення до співпраці з тенденцією до відокремлення. Це може призвести до бар'єрів у виявленні самостійності, що може викликати неслухняність, яка є характерною для кризи трьох років – переходового періоду в розвитку особистості.

Феномен «Я сам» виникає в дитини після того, як вона бачить своє відображення у дзеркалі. Це являє собою новоутворення, яке Л. Виготський назвав «зовнішнім Я сам». Це явище приводить до зміни соціальної ситуації та може спричинити кризу трьох років. У цей період дитина починає виявляти бажання показати свою особистість, протиставити себе дорослому [31].

Досліджуючи розвиток дитини раннього віку і формування її самостійності, З. Гуріна відзначає, що спосіб взаємодії дитини з дорослими змінюється через різні потреби та завдання. Хоча роль дорослого є провідною, дитина починає виявляти свою самостійність, що призводить до зміни спільної діяльності та розвитку тенденції до самостійності. Важливою стає розглядати, наскільки самостійність є відповідною та необхідною для належного розвитку дитини [10].

Виявлено два рівні самостійності: репродуктивний і творчий. Репродуктивна самостійність, так само як і репродуктивна діяльність в цілому, базується на зразку, можливо з дрібними відхиленнями.

Творча самостійність включає ініціативність у створенні чого-то нового та оригінального. У дошкільному віці в основному пріоритетом є репродуктивна самостійність, але вже тут можна спостерігати елементи творчого підходу. Особливо це виражено в ігровій діяльності.

Таким чином, аналіз внутрішніх і зовнішніх досліджень вказує на те, що можливості самостійних дій як способу усвідомлення дорослих навичок у дітей раннього віку ще обмежені. Зазвичай це спостерігається у випадках, де іде мова про незначну варіацію вже вивченої дії. Однак для загального розвитку дитини, впровадження цього методу є дуже доцільним.

1.3. Психолого-педагогічні умови виховання самостійності у дітей раннього віку

Маючи на увазі зазначене вище, під педагогічними умовами розвитку самостійності у дітей молодшого дошкільного віку ми розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, що сприяють оптимізації формування вольової свідомості, розбудові позитивного ставлення до самого себе як особи з вольовими якостями, а також здатності виявляти самостійність, наполегливість та організованість в умовах вирішення труднощів.

Психолого-педагогічні умови є спеціально створеними вчителем обставинами, які визначають успішність навчального процесу, спрямованого на розвиток особистості дитини.

Ми свідомо формулювали педагогічні умови з метою оптимізації навчального процесу та підвищення його ефективності.

Під час ідентифікації педагогічних умов, ми виходили з припущення, що розвиток самостійності у молодших дошкільників може бути успішним лише у разі комплексної реалізації цих умов.

Під час пошуку умов, що сприяють розвитку самостійності, ми опиралися на дослідження учених, присвячені темам: становлення та розвитку самостійності в дітей раннього віку (О. Андрейчик, В. Кузьменко, В. Ляшенко,

С. Марутян, Л. Самборенко, Г. Сарган, О. Удіна та інші); інтеграція сімейного та громадського виховання в процесі формування вольової поведінки дітей та дорослих (Л. Врочинська, О. Бутенко, О. Косарева, О. Козлюк); оновлення змісту та методів взаємодії дошкільних навчальних закладів та сімей щодо розвитку вольової поведінки дітей раннього віку (Т. Дуткевич, Р. Павелків).

Процес розвитку самостійності у дітей раннього віку втілювався під час засвоєння ними необхідних знань, поглиблення позитивних емоцій та вдосконалення практичних навичок.

У межах педагогічних умов ми виділили: розробку системи знань дітей про самостійність та її значення у житті; практичне навчання дітей раннього віку навичкам самостійності, вмінню подолати труднощі, довести почату справу до завершення, контролювати свою поведінку; посилення уваги вихователя до організації навколишнього навчального середовища, поглиблення змісту та оновлення методів для розвитку самостійності у дітей раннього віку як в дошкільному навчальному закладі так і в сім'ї.

Давайте детальніше розглянемо зазначені умови. Рівень самостійності дітей раннього віку у будь-якій діяльності залежить від їх знань про цю діяльність та досвіду засвоєння її. Ці знання і досвід є основою вияву самостійності у дітей в процесі діяльності, оскільки допомагають їм адекватно, ефективно та конструктивно діяти в ситуаціях, пов'язаних із вирішенням різних завдань.

Тому педагогічною передумовою для розвитку самостійності у гри дітей молодшого дошкільного віку є наявність системи знань у дітей про сутність самостійності та її важливу роль у їхньому житті.

На необхідність розширення знань дітей про оточуючий світ для сприяння розвитку їх ігрової діяльності вказують вчені, такі як Л. Артемова, Н. Гавриш, О. Долинна, О. Низковська, Т. Носачова, Г. Тарасенко та інші. Наприклад, О. Тельчарова, Л. Мороз-Рекотова підкреслюють, що для організації ігрової діяльності з дітьми важливо враховувати їхні знання про предметний і соціальний світ. Особливий акцент повинен бути зроблений на

якісному розумінні та осмисленні засвоєних знань, а не лише на їхній кількісній акумуляції. Це передбачає здатність зацікавити та залучити дітей емоційно під час подачі цих знань [67].

Відсутність достатнього запасу знань у дітей може перешкоджати їхній здатності виражати себе у грі та вільно діяти в її межах. Тому діти, які не мають достатньої підготовки до ігрової діяльності, відчують невпевненість у своїх діях та проявляють меншу активність порівняно з тими, хто має глибші знання про тему гри. Такі діти швидко втрачають інтерес до гри та легко переключаються на вже знайомі види діяльності. Однак вони часто потребують постійних нагадувань та підказок від інших учасників гри або вихователя. В їхніх іграх часто відсутня сюжетність та складність, ігрові дії обмежені наявними іграшками.

З метою визначення необхідного обсягу знань, необхідних для розвитку ігрової діяльності дошкільників та підвищення самостійності у грі, педагог виокремлює об'єкти навколишнього середовища разом із великою кількістю зв'язків між ними. Оскільки дитяча гра є соціальною за своєю природою, вона неможлива без ознайомлення дітей з подіями та явищами соціального світу. Це допомагає розширювати уявлення дітей про різні соціальні ролі, включаючи їх зміст, характерні дії, особливості поведінки та інше.

Формування у дітей системи знань про самостійність та її важливу роль у житті здійснюється різними методами та формами, такими як бесіди, спостереження, екскурсії, прості досліди, читання художніх творів, перегляд відеофільмів, мультфільмів, телепередач, пов'язаних з темою гри, а також створення ситуацій з проблемами, показ процесу виготовлення атрибутів для гри чи іграшок через малювання та трудову діяльність. Для конкретної теми гри слід знайти відповідні джерела інформації, такі як місце проведення, необхідні умови, предмети, ролі тощо [41].

Друга педагогічна передумова – вправління дітей раннього віку у навичках самостійності, подолання труднощів, доведення розпочатого до завершення та регулювання власної поведінки. Це обумовлено тим, що

розвинена вольова поведінка, набута у минулому досвіді, частіше визначається дорослими, іншими словами, діти взаємодіють за настановами дорослих, оскільки саморегуляція ще недостатньо сформована. Сучасні вимоги зазначають потребу у дітей раннього віку в базових навичках визначення мети діяльності, планування власних кроків, виявленні самостійності, наполегливості, організованості, умінні подолати труднощі власними зусиллями, досягати кінцевого результату та об'єктивно оцінювати власні вольові зусилля.

У дослідженнях вчених О. Андрейчик, Н. Гавриш, О. Кононко та інших висвітлюється вплив ставлення дорослих на розвиток самостійності у дітей. Занадто високі вимоги, суворість та постійний нагляд з боку дорослих можуть спричинити невпевненість, недовіру та замкнутість у дітей. У той же час, надмірна опіка або відсутність відповідальності та контролю можуть призвести до недостатньої самостійності, безвідповідальності та нездатності контролювати себе [5; 31].

Оптимальною є ситуація, коли дорослі надають дітям розумний контроль та підтримку, що позитивно підсилює вияви самостійності [7; 11; 15].

У дослідженні В. Кузьменко акцентується значення підтримки педагогом самостійних виявів дітей дошкільного віку та особливе значення цього підходу для дітей, які сумніваються у своїх можливостях. Дослідниця зазначає на необхідність створення умов, що дозволяють цим дітям самовиражатися та гарантують їх визнання та підтримку в колективі [35].

Реальні можливості для підтримки самостійності передбачають застосування таких методів, як стимулювання вибору, заохочення самостійних ігрових дій, надання невеликих підказок та порад під час гри.

Третя педагогічна передумова полягає в посиленні уваги педагога до організації навколишнього середовища для розвитку самостійності дітей молодшого дошкільного віку як у дошкільних закладах, так і в сім'ї.

Предметно-розвивальне середовище, як стверджує Л. Лохвицька, представляє собою природні, комфортні та організовані обставини, насичені

різноманітними матеріалами для сприяння розвитку дітей. Педагоги обирають матеріали з урахуванням інтересів та пізнавальних запитів дітей, створюючи умови для їх впевненості, розвитку здібностей та самостійності [44].

С. Кулачківська, С. Ладивір відмічають, що розвиток самостійної вільної ігрової діяльності дітей залежить від різних чинників, які включають наявність предметно-ігрового, природного і соціального розвивального середовища, а також врахування особливостей кожної дитини. Сприятливе предметно-ігрове середовище стимулює бажання дітей самостійно розгортати гру, підтримує їхню ініціативність та цілеспрямованість у грі. Іншими словами, наявність належного рівня різноманітних іграшок та обладнання, які відповідають віку дітей, сприяє стимулюванню інтересу до самостійної гри [39].

Отже, предметно-розвивальне ігрове середовище виступає як спеціально створений ігровий центр з метою сприяння вибору, розвитку творчих задумів та прагнення до змістовної зайнятості. Його компонентами є різноманітні іграшки, ігрові атрибути, зменшені просторові та об'єктні зразки (макети, моделі і т.д.). Використання предметів-замінників грає важливу роль у розвитку уяви дітей та розширенні обсягу гри.

Проте важливо зазначити, що в предметно-розвивальному ігровому середовищі необхідно підходити розумно до розміщення іграшок, атрибутів та ігрових матеріалів. Не слід переповнювати простір великою кількістю елементів. Рекомендується поступово вводити різні складові гри, що сприяє тривалості гри та розвитку її сюжету (згідно з підходом Л. Славіної). Сам ігровий простір має виступати не лише як тло для дій, але й як джерело стимулів для самостійної ігрової діяльності.

Після аналізу теоретичних джерел і практичних досліджень можна виділити декілька факторів, що сприяють ефективності цієї педагогічної умови. Серед них: різноманітність іграшок, атрибутів та ігрових матеріалів; їх відповідність віковій групі дітей; зручне розташування елементів без перенасичення; наявність атрибутів та ігрових матеріалів, які можуть бути

використані в ході організованої діяльності з вихователем; гнучкість та мобільність ігрового простору.

Використання поєднання інноваційних і традиційних методів допоможе розвивати самостійність у дітей раннього віку, сприяти формуванню звички діяти самостійно та звертатися за допомогою лише при необхідності. Вчені, такі як О. Кононко, В. Котирло, О. Удіна, підтверджують, що сім'я та заклад дошкільної освіти виконують свої унікальні виховні функції та взаємодіють один з одним, не замінюючи один одного [31; 68].

Для підвищення результативності розвитку самостійності у дітей раннього віку було важливо створити ціннісно-орієнтоване середовище як у сім'ї, так і в дошкільному закладі. Ми активно моделювали ціннісне середовище для дітей та дорослих, де вони разом усвідомлювали, обговорювали та відчували ситуації, що спонукають до розвитку самостійності як моральної цінності. Завдяки оцінкам батьків та вихователів, розвиток самостійності піднімався на більш високий рівень моральних цінностей.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що ефективний процес виховання самостійності у дітей раннього віку досягається за умови гармонійної реалізації вищеописаних педагогічних умов.

Висновки до розділу 1

Отже, поняття самостійності стоїть на передньому плані в сучасних дослідженнях з психології та педагогіки. Це поняття вивчається з різних поглядів. Аналіз досліджень в цій області дозволяє стверджувати, що самостійність є складною та інтегральною характеристикою особистості, включаючи такі компоненти, як незалежність, ініціативність та самооцінка.

Відзначено, що в ранньому дитинстві відбуваються значущі прогресивні зміни у фізичному, розумовому, когнітивному та соціально-емоційному розвитку. У цьому періоді дитина досягає важливих досягнень, таких як освоєння прямої ходи, розвиток предметної активності та мовлення тощо. Розвиток особистості в ранньому дитинстві передбачає формування ставлення до себе як до самостійної особистості, виникнення особистих бажань та дій, вироблення самосвідомості, що включає розуміння власних бажань та дій. Справжня самостійність проявляється в цілепокладанні та вмінні досягати поставлених цілей, а також у взаємодії з дорослими та оточенням.

Самостійність нерозривно пов'язана зі змістом життєдіяльності, соціальними умовами та конкретною діяльністю. Основними складовими самостійності є почуття відповідальності, соціальна активність, потреба досягнення мети, самоконтроль, самооцінка, воля та мотивація.

Самостійність тісно пов'язана з поняттям «продуктивної самостійної діяльності», яка має чотири рівні: копіювання дій, репродуктивна діяльність, продуктивна діяльність з самостійним використанням знань та навичок у вирішенні нетипових завдань, повністю самостійна діяльність.

Таким чином, розвиток самостійності є ключовим завданням дошкільної освіти. За цим процесом стоять дорослі, їхні позиції та вимоги. Формування самостійності дитини на третьому році життя охоплює різні сфери її активності, включаючи побут, трудову, художню та ігрову діяльність.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

2.1 Діагностика рівнів вихованості самостійності у дітей третього року життя

На підставі аналізу наукових джерел визначено, що під терміном «самостійність» розуміється основна вольова якість дитини дошкільного віку. Ця якість виявляється у сукупності цілеспрямованих та незалежних дій, спрямованих на досягнення певної мети. Ці дії організовані дитиною як активним суб'єктом і не є результатом зовнішнього впливу.

Мета проведеного констатувального експерименту полягала в виявленні рівня розвитку самостійності у дітей раннього віку. Для досягнення цієї мети були сформульовані такі завдання:

1. Конкретизація критеріїв та показників оцінки самостійності.
2. Розробка адекватної методики для проведення констатувального етапу дослідження.
3. Визначення рівнів розвитку самостійності у дітей раннього віку.

Розробка методики для проведення констатувального експерименту передбачала потребу у конкретизації критеріїв та показників, за якими оцінювалася самостійність дітей раннього віку. Серед цих критеріїв були такі:

- здатність дитини до цілеспрямованих дій.
- здатність до самостійних дій та вміння подолати труднощі з допомогою дорослого, якщо це необхідно.
- звертання за допомогою лише у випадках нагальності.
- завершення розпочатої діяльності до кінця.

У ході констатувального експерименту використовувалися когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий критерії для оцінки рівня самостійності. Когнітивний критерій включав у себе елементарну систему уявлень про

самостійність, вміння обходитися без допомоги та не звертатися за нею. Емоційно-ціннісний критерій визначав бажання діяти без зовнішнього втручання, усвідомлення важливості самостійності, радість від самостійних дій. Поведінковий критерій охоплював здатність до самостійної поведінки у різних видах діяльності та життєвих ситуаціях.

Таблиця 2.1 містить критерії та показники вихованості самостійності у дітей раннього віку.

Таблиця 2.1

Характеристика критеріїв та показників вихованості самостійності у дітей раннього віку

Критерії	ПОКАЗНИКИ
Когнітивний	Розуміє важливість самостійності як важливої риси характеру; перераховує дії, які може виконати самостійно словами; виражає бажання діяти самостійно, вживаючи фразу «Я сам!»; розуміє, що самостійність цінна, і її підтверджують батьки та вихователі; розуміє, як поводити себе в ситуаціях, які вже знайомі і незнайомі.
Емоційно-ціннісний	Проявляє позитивне ставлення до власних незалежних дій; відчуває радість від своїх досягнень у практичних справах; орієнтується на схвалення за свої самостійні кроки; прагне отримати позитивну оцінку від важливих людей; розуміє важливість самостійності в житті і виражає елементи самоповаги під час досягнень; в окремих випадках віддає перевагу потрібному, відмовляючи від бажаного.
Поведінковий	Самостійно займається конкретною діяльністю короткий час; звертається до дорослого за підтримкою, якщо це дійсно потрібно, проте в певний момент може обійтися без допомоги; відповідно реагує на труднощі, виявляючи адекватну поведінку: викладає власні зусилля та звертається по допомогу; доводить почату справу до завершення; активно спостерігає за позитивними діями і наслідує їх; намагається захищати власні права та виразити свою думку; дотримується норм соціальної поведінки.

На констатувальному етапі нами було розроблено та перевірено комплексну методичку дослідження. Діагностичні методи добиралися

відповідно до кожного критерію самостійності. Головну інформацію вміщено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.2.

Характеристика методів констатувального дослідження за кожним критерієм самостійності

Критерії	МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ
Когнітивний	Вправи «Кольорові кубики» та «Вгадай, що зникло?»; анкетування педагогів та батьків.
Емоційно-ціннісний	Проективна методика «Виключення зайвого слова» та творче завдання «Збери намистинки на ниточку».
Поведінковий	Спостереження за поведінкою дітей раннього віку, моделювання експериментальних ситуацій.

Методи визначення рівня вихованості самостійності за когнітивним критерієм:

Вправа 1. «Кольорові кубики»

Мета експерименту полягала у визначенні рівня пізнавальної активності та самостійності під час вивчення кольорів та спостережливості в дітей. Також, досліджувалася їх здатність орієнтуватися в сенсорних еталонах кольорів (наприклад, червоний, жовтий, синій, зелений).

Експеримент проводився індивідуально експериментатором у звичних умовах для дітей. Це був добровільний експеримент. Під час його проведення експериментатор та дитина мали однакові набори кольорових кубиків. Спочатку експериментатор брав один з кубиків і просив дитину показати такий же. Завдання повторювалося для всіх кубиків. Також, експериментатор по черзі брав кубики і питав дитину, якого вони кольору. Всі ці завдання виконувалися зі всіма досліджуваними.

Для оцінювання використовувалися такі критерії:

- дитина активно показує і правильно називає кольори кубиків – 2 бали.
- дитина відносно активна, правильно показує кубики, але помиляється у назвах кольорів – 1 бал.

– дитина не дуже активна, не впоралася з завданням – 0 балів.

– друга вправа, під назвою «Вгадай, що зникло?», спрямовувалася на оцінку рівня спостережливості та здатності дитини самостійно орієнтуватися в часі і просторі.

Під час вправи дитині показували шість іграшок, після чого їй пропонувалось назвати їх. Потім дитина закривала очі, а експериментатор вилучав дві іграшки. Після цього, дитині відкривали очі і їй потрібно було вказати, які іграшки зникли.

Оцінювання проводилося за такими критеріями:

– дитина запам'ятала дві іграшки – 2 бали.

– дитина запам'ятала одну іграшку – 1 бал.

– дитина не назвала жодної захованої іграшки або не зрозуміла інструкції – 0 балів.

Обидві вправи проводилися індивідуально в звичних для дітей умовах і були добровільними та сприятливими. Отримані дані давали можливість порівняти спостереження за здатністю дітей до самостійного орієнтування в часі та просторі.

Узагальнені кількісні результати за даним критерієм подано у таблиці 2.3 та в діаграмі на рис. 2.1.

Таблиця 2.3

Рівні вихованості самостійності у дітей ЕГ та КГ за когнітивним критерієм на констатувальному етапі

Група	Рівні вихованості самостійності					
	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ	2	16	5	42	5	42
КГ	3	20	6	40	6	40

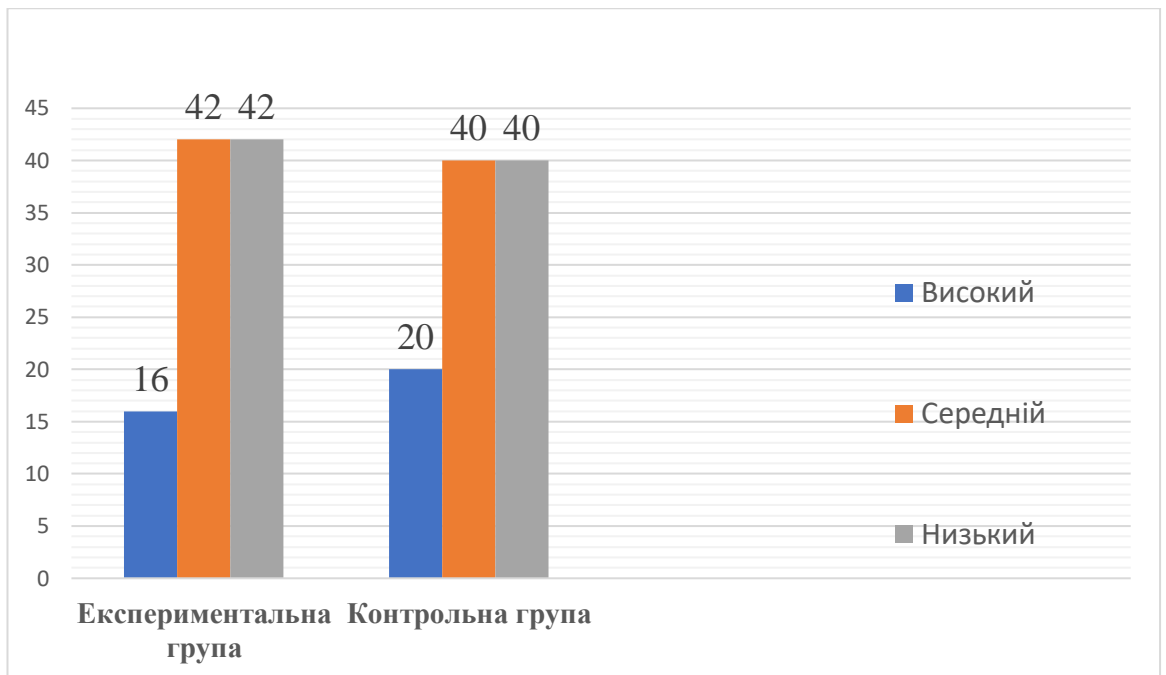


Рис. 2.1. Рівні вихованості самостійності дітей ЕГ та КГ за когнітивним критерієм на констатувальному етапі дослідження

Методи визначення рівня вихованості самостійності за емоційно-ціннісним критерієм:

1. Виключення зайвого слова.

Експериментатор називає три слова (наприклад: собака, помідор, сонце), і діти раннього віку мають вибрати два слова, які мають спільні ознаки, і виключити третє, непов'язане слово, що позначає предмет, який не має загальних ознак з першими двома. Ця методика передбачає індивідуальну роботу з дітьми в звичних для них умовах.

Завдяки цій методиці ми отримали інформацію щодо здатності досліджуваних встановлювати зв'язки між явищами, а також їхню вміння самостійно узагальнювати, класифікувати та порівнювати предмети.

Оцінювання здійснювалось за такими критеріями:

- дитина активно самостійно називає два або більше варіантів виключення зайвого слова – 2 бали;
- дитина вистачає активності, щоб самостійно назвати один варіант – 1 бал;

– дитина не проявляє активності та не називає жодного варіанту – 0 балів.

За кожен тест давалися бали: 2 бали – вищий рівень, 1 бал – середній рівень, 0 балів – нижчий рівень.

Друге завдання, під назвою «Збери намистинки на ниточку», також проводилося індивідуально з метою оцінки ставлення дітей до таких вольових якостей, як самостійність, витривалість, сміливість, дисциплінованість. Це завдання сприяло навчанню дітей умінню порівнювати однакові предмети за їхньою колірною ознакою та оцінювати результати своїх дій.

Узагальнені кількісні результати за даним критерієм подано у таблиці 2.4 та в діаграмі на рис. 2.2.

Таблиця 2.4

Рівні вихованості самостійності у дітей ЕГ та КГ за емоційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі

Група	Рівні вихованості самостійності					
	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ	1	8	6	50	5	42
КГ	2	13	7	47	6	40

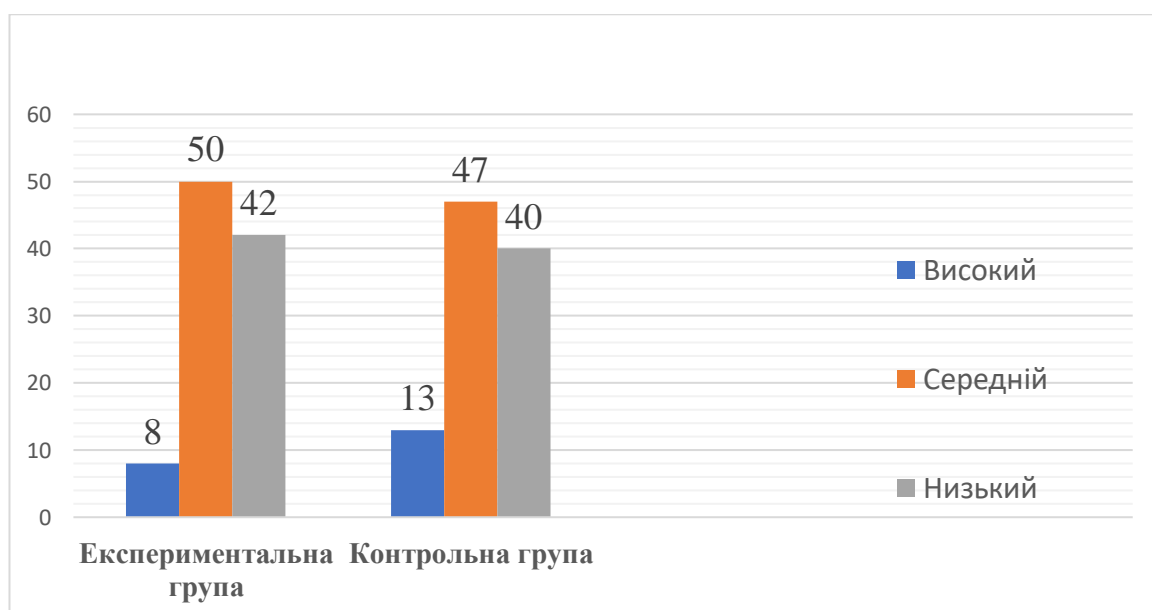


Рис. 2.2. Рівні вихованості самостійності дітей ЕГ та КГ за емоційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі дослідження

Методи визначення рівня вихованості самостійності за поведінковим критерієм:

1. Спостереження

Спостереження було спрямоване на визначення рівня самостійності молодших дошкільників при виконанні завдань, які для них представляли певну трудність. Діти раннього віку були об'єктами уваги експериментатора.

Спостереження за поведінкою досліджуваних проводилося під час занять, під час виконання практичних завдань, що призводили до конкретного результату. Це давало змогу записати кількість успішних та неуспішних спроб дитини, її здатність до самостійного виконання завдань, а також кількість звернень до дорослого для отримання допомоги та здатність використовувати цю допомогу в майбутньому. Це давало можливість, з одного боку, визначити наявність або відсутність тенденції до самостійної поведінки в умовах труднощів; з іншого боку, порівнювати дані про їхні уявлення та реальну поведінку.

Для визначення реальної природи самостійності досліджуваних були створені дві експериментальні ситуації. Обидві вони вимагали від дітей раннього віку виконання конструктивних завдань. Ці завдання були спеціально розроблені таким чином, щоб вони були однаково цікавими як для хлопчиків, так і для дівчаток.

Кожне практичне завдання було деякою мірою викликом, який мав на меті викликати типову для кожної дитини поведінку в експериментальній та контрольній групі. Це дозволяло діяти на власний розсуд, провокувало потребу в допомозі, давало можливість з різним ступенем успіху використовувати її у подальших спробах, а також передбачало необхідність самооцінки кінцевого результату та його порівняння з оцінкою дорослого.

Першу експериментальну ситуацію організовано було у другій половині дня і проводилося індивідуально з досліджуваними. Дітям пропонувалося скласти будинок із кольорових пластмасових частин різної форми та розміру. Дорослий надавав дитині плоский пластмасовий будинок-орієнтир, на якому

вказував, як викладати частини. Правильність виконання вимірювалася відповідністю розташування частин загальній формі будинку.

Інструкція до першого завдання допускала можливість, що дитина може звернутися за допомогою до дорослого. Записувалося, скільки разів дитина намагалася самостійно, яка була різноманітність чи одноманітність її спроб, тривалість роботи, кількість і форма звернень за допомогою (словесні або з поглядом), а також наявність або відсутність очікувань дитини (сповільнення дій, небажання продовжувати завдання, плач, роздратування). У випадку останнього, експериментатор запитував дитину: «Чи можу я допомогти?».

Дитина мала можливість відмовитися від допомоги, шукати емоційну підтримку для заспокоєння або отримати словесну опосередковану підказку або інструментальну допомогу (дорослий надає зразок, на якому вказане місце найбільшої деталі). Кожна наступна інструментальна підказка конкретизувала місця інших деталей на зразку.

Отже, кількість інструментальних підказок визначалася кількістю деталей, які потрібно було викласти для створення фігури.

Друга експериментальна ситуація включала виконання досліджуваними дітьми раннього віку іншого конструктивного завдання, що відрізнялося від першого за змістом, характером взаємодії з дорослим та наданою допомогою. Дітям пропонувалося створити з листка білого паперу малюка зайця та намалювати йому очі, ніс, вуса та ротик.

Друге завдання, з одного боку, містило в собі інструкції щодо створення певних елементів (аркуш повинен бути з прямокутної форми, потім перетворити його на трикутник і обрізати нижню частину, обернути її навколо, щоб отримати два вушка зайця, та додати очі, ніс, вуса та ротик). З іншого боку, це завдання давало можливість проявити самостійність (оформлення зайчика (великим, середнім, маленьким), можливість задовольнитись тим, що вийшло або переробити свою роботу з метою її покращання).

У протоколах було зафіксовано наступні показники: передбачена дитиною оцінка майбутнього результату діяльності; швидкість включення у

завдання (негайно, після певного часу, зі зворотніми відволіканнями та значними паузами); тривалість виконання завдання; особливості поведінки в ситуаціях з труднощами (чи дитина впоралася самостійно, чи прийняла власне рішення, чи звернулася за допомогою до дорослого); настійливість у виконанні завдання (чи задовольнилася довільним результатом, чи прагнула до високих стандартів якості); кількість спостережень оточуючих та запозичень їхніх підходів; оцінка кінцевого продукту своєї роботи (чи була вона адекватною, завищеною, заниженою чи невпевненою; чи мала вона обґрунтованість).

Узагальнені кількісні результати за даним критерієм подано у таблиці 2.5 та в діаграмі на рис. 2.2.

Таблиця 2.5

Рівні вихованості самостійності у дітей ЕГ та КГ за поведінковим критерієм на констатувальному етапі

Група	Рівні вихованості самостійності					
	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ	2	16	5	42	5	42
КГ	3	20	6	40	6	40

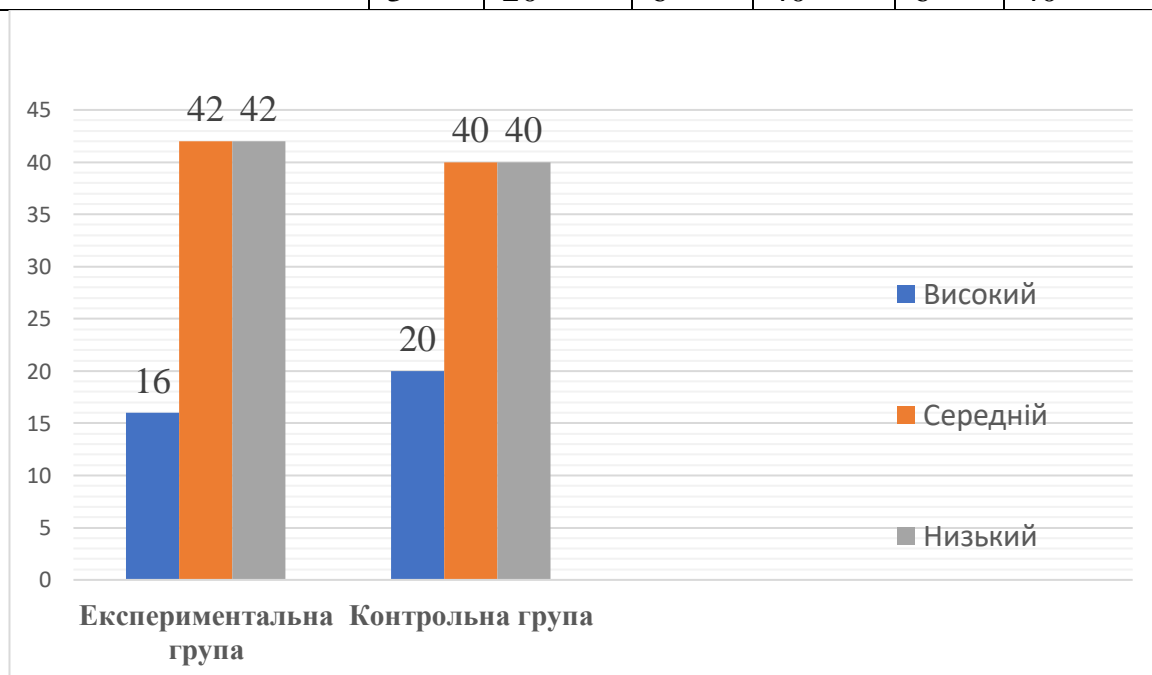


Рис. 2.3. Рівні вихованості самостійності дітей ЕГ та КГ за поведінковим критерієм на констатувальному етапі дослідження

Загальний рівень вихованості самостійності у дітей раннього віку в експериментальній та контрольній групах вміщено в таблиці 2.6 та рисунку 2.4.

Таблиця 6

**Загальний рівень вихованості самостійності у дітей ЕГ та КГ
на констатувальному етапі**

Група	Рівні вихованості самостійності					
	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ	2	16	5	42	5	42
КГ	3	20	6	40	6	40

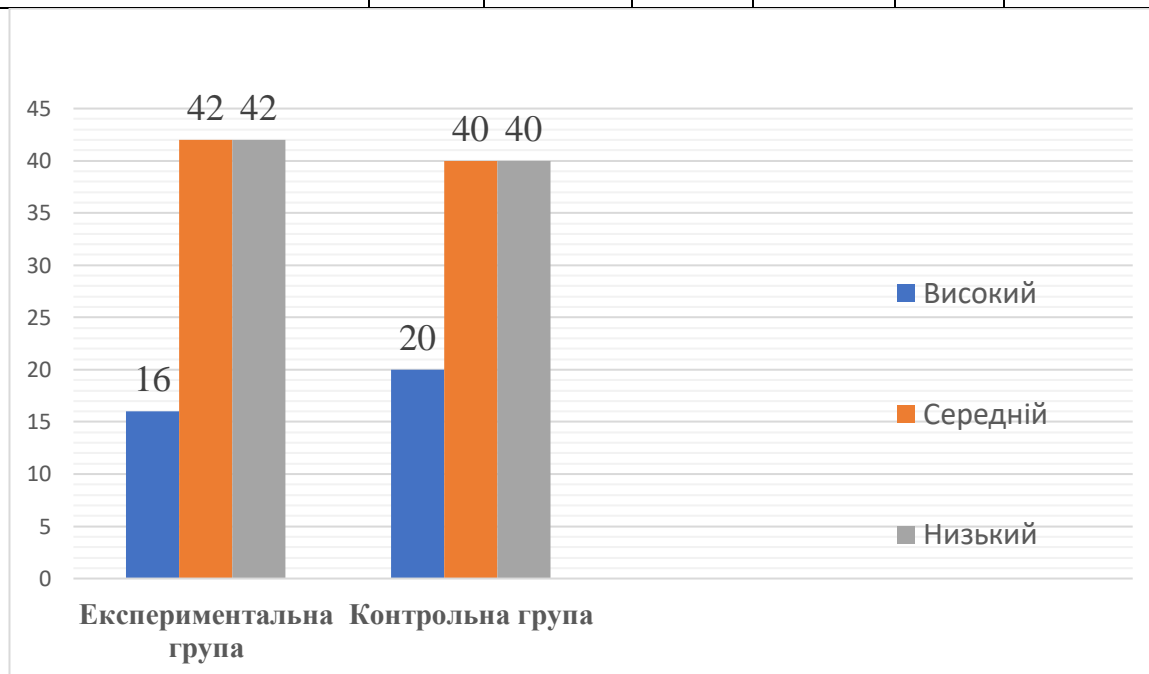


Рис. 2.4. Загальний рівень вихованості самостійності дітей ЕГ та КГ на констатувальному етапі дослідження

Відповідно до якісного аналізу наведених у таблиці кількісних даних, близько 40% дітей раннього віку, що брали участь у дослідженні, мають середній рівень вихованості самостійності, яка є базовою якістю особистості. Водночас близько 20% досліджуваних демонструють високий рівень самостійності, в той час як лише 40% мають низький рівень цієї вольової якості. Ранні дошкільники виявили схильність вдосконалювати вміння доводити розпочату роботу до завершення, швидко засвоювати вказівки дорослого і якісно їх виконувати.

Для більшості дітей експериментальної групи завдання не були важкими, і вони з легкістю подолали їх, свідчаючи про такі якості, як спостережливість, встановлення зв'язків між явищами, порівняння, узагальнення та класифікація, а також самостійність у процесі сприйняття сенсорних стандартів.

Аналіз оцінок з тестування здатності дітей раннього віку долати труднощі під час досягнення мети показав, що близько 50% дітей експериментальної групи мають середній рівень сформованості самостійності, вони частіше звертаються за допомогою до дорослого. 40% відзначились високим рівнем, демонструючи впевненість у власних здібностях при подоланні труднощів та розраховуючи в першу чергу на себе, що свідчить про сформованість досвіду самостійної діяльності та незалежність від дорослого. У той же час 10% наймолодших дошкільників продемонстрували низький рівень самостійності, особливо у випадку завдань з надмірною складністю, їхні реакції можуть включати невдоволення, втрату інтересу, роздратованість і плач.

Аналіз даних, отриманих під час використання проєктивних методик, дозволив зробити наступні узагальнення. Виявлено, що діти раннього віку в цілому досить добре реагують на складні або незручні для них завдання і проявляють типові реакції. Більшість з них надають перевагу звертанню за допомогою до батьків та вихователів у ситуаціях, коли вони стикаються з труднощами. Велика частина дітей раннього віку (приблизно 85%) відзначили, що для них важко відкласти бажане на певний час і чекати, коли дорослі виконають свої обіцянки. Гра та творча діяльність найбільше сподобалися цій віковій групі.

Під час виконання творчого завдання, спрямованого на визначення ціннісних настанов молодших дошкільників стосовно чотирьох ключових вольових якостей, було встановлено таке: хоча оцінки дітей варіювали залежно від віку та статі, можна зробити узагальнення, що на першому місці за значущістю вони ставили дисциплінованість, на другому – сміливість, на

третьому – самостійність, а на четвертому – витривалість. Це виглядає логічним, оскільки менш легко виявляти якості, які вимагають більшої зусилля від дітей, і ці якості не займають перше місце у їхніх вподобаннях.

З метою порівняння уявлень досліджуваних осіб із їхніми реальними проявами самостійності, детально проаналізуємо дані з трьох спостережень, які проводилися під час практичних занять та під час виконання змодельованих завдань, які виготовив експериментатор. Під час спостережень за проявами самостійності дітей раннього віку у звичних умовах виховання були зафіксовані наступні аспекти: їх бажання досягти успіху або уникнути невдачі, спосіб включення у роботу (чи то швидко, чи з певним відставанням), поведінкові реакції під час зіткнення з труднощами (активізація, звернення за допомогою до інших, втрата інтересу та припинення роботи), емоційна та вербальна відповідь на кінцевий результат своєї діяльності, рівень самооцінки (будь то адекватний, занижений чи завищений). Аналіз цих даних вказує на наявність трьох груп дітей, які помітно відрізнялися за модальністю своєї поведінки (позитивною або негативною), стабільністю проведення дій (чи їхнє проведення повторюється за різних обставин), та гармонійністю (чи дисгармонійністю) поєднання зазначених вище критеріїв.

Дослідження показало, що серед дітей раннього віку експериментальної групи, які були найбільш мотивованими до досягнення успіху, спостерігалось менше спроб спростити завдання, вони рідше зверталися за допомогою до дорослого та більш раціонально використовували підказки та навідні запитання. Крім того, ці діти мали більш адекватну оцінку своїх досягнень та здатність критично оцінювати власну поведінку. Зауважено, що в цій групі домінували хлопчики.

Діти, які відзначалися середніми показниками за вище визначеними критеріями самостійності, становили близько половини від усієї групи. Водночас діти з низьким рівнем самостійності склали лише від 10% до 15%.

Для подальшого порівняння даних щодо розвитку самостійності дітей раннього віку у природніх умовах проведення занять у закладах дошкільної

освіти та у ситуаціях, які спеціально були створені експериментатором, були введені дві експериментальні ситуації (як описано у методиці). Діти робили нові завдання практичного характеру з оптимальною для них рівнем складності.

Під час порівняння результатів, одержаних під час індивідуальних тестів та виконання трьох практичних завдань в звичайних умовах та двох експериментальних завдань, було виявлено, що певна кількість дітей показує стабільно високий, середній або низький рівень самостійності в різних ситуаціях. Зокрема, було виявлено, що 40% дітей мають високий рівень самостійності, 50% – середній, і лише 15% – низький. Зіставлення даних, отриманих під час спостереження за дітьми раннього віку на заняттях практичного характеру, під час індивідуальних тестів, застосування проєктивних методик та виконання двох експериментальних завдань, дозволило зробити такі висновки:

Тільки третина дітей раннього віку, які зазвичай розвивались у звичайних умовах, демонструють стійкі прояви самостійності в різних ситуаціях. Вони мають здатність свідомо ставити перед собою цілі, мотивацію досягнення успіху, здатність подолати труднощі, звертаються до дорослого лише при реальній необхідності і можуть адекватно оцінити свої результати та зусилля.

Більшість дітей раннього віку, більш як половина, характеризуються незначною стійкістю проявів самостійності, яка залежить від складності завдань, умов діяльності, настрою та психічного стану. Вони часто мають завищені та необґрунтовані очікування щодо майбутніх результатів. Такі діти не завжди включаються в діяльність відразу, можуть придивлятися до роботи однолітків, а при зіткненні з труднощами зменшують темп та легко звертаються до дорослого. Їхня самооцінка часто завищена, і вони потребують підтримки та корекції для розвитку позитивних проявів самостійності.

Найменшу категорію представляють діти раннього віку, характеристики яких включають стійку невпевнену і залежну поведінку, низькі очікування у

виконанні завдань без підтримки дорослого. Їх стиль поведінки вказує на переважаючий вплив надмірно регульованого сімейного виховання, в якому існує звичка до детальних інструкцій дорослого, його надмірної опіки та постійного контролю. Ці діти потребують особливої уваги від педагогів, додаткового навчання з поступового самостійного подолання труднощів. Важливим може стати створення ситуацій успіху, щоб сприяти позитивним сподіванням щодо своїх здібностей.

Базується на попередніх висновках, стає наочною необхідність проведення спеціального формувального експерименту. Цей експеримент спрямований на вдосконалення виховного процесу та включає в себе застосування комплексу дієвих педагогічних умов та методів для розвитку самостійності у дітей раннього віку як у дошкільних закладах, так і в сімейному оточенні.

Робота з дорослими. З огляду на те, що учасниками експерименту були вихователі та батьки досліджуваних, було розроблено методи роботи з ними, які подано у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Методи вивчення особливостей впливу на виховання самостійності в дітей раннього віку педагогів та батьків

Учасники експерименту	Методи дослідження
Вихователі ЗДО	Спостереження, аналіз планів роботи, бесіда, метод експертної оцінки
Батьки	Спостереження, анкетування

Спостереження

Спостереження проводилося педагогами та батьками в різних контекстах, включаючи заняття, виконання трудових завдань дітьми, художню діяльність та спілкування між дорослими та дітьми. Метою було вивчити особливості поведінки дорослих у ситуаціях, коли діти раннього віку стикаються з труднощами, а також характер наданої допомоги та емоційні та вербальні реакції. Це дозволило зібрати значний обсяг інформації щодо

стратегій і тактик поведінки дорослих у складних ситуаціях. Результати спостережень були документовані у протоколах.

Бесіда з вихователями включала шість запитань закритого типу, кожне з яких містило альтернативні варіанти відповідей. Це давало можливість педагогам обирати найбільш відповідний їхній практиці варіант або вносити свої пропозиції. Присутність варіантів відповідей спрощувала аналіз даних.

Запитання бесіди спрямовувалися на оцінку рівня інформованості вихователів щодо змісту поняття «самостійність», показників її сформованості у дітей раннього віку, оцінку важливості самостійності як вольової якості для дошкільників, здатність педагогів класифікувати дітей за рівнем самостійності, їхній погляд на особливості вияву вольових рис характеру дівчаток та хлопчиків старшого дошкільного віку, оцінку ставлення дітей до завдань різної складності та вплив оцінки авторитетних дорослих на їхню самооцінку.

Бесіда з вихователями далі дозволила порівняти оцінки, надані дітьми раннього віку, з думками педагогів та експериментатора та використати метод експертної оцінки. Цікавість полягала в тому, що відповіді були надані дорослими у відношенні кожного досліджуваного дитини.

Проведено аналіз відповідей респондентів, в рамках якого розглядалися дві концепції: «самостійна поведінка як вираз волі» та «самостійність як вольова риса особистості». Перше тлумачилось як окремий акт волі, залежний від багатьох чинників, тоді як друге сприймалося як стійка особистісна риса, що вказує на нахил до самостійної поведінки, здатність діяти незалежно від зовнішньої допомоги та умов, незалежно від складності завдання та інших факторів.

Свідченням про наявність або відсутність тенденції до самостійності слугувала кількісна і повторюваність певних дій та стратегій, що використовувалися дітьми, а також методи розв'язання завдань, відповідних їхньому віку.

Для порівняння уявлень експериментатора та педагогів про самостійність, переваги різної складності завдань, поведінку дітей у ситуаціях труднощів, а також об'єктивності їхніх оцінок використовувався метод експертних оцінок. Використана семибальна шкала оцінок: 7-6 балів – найвищі показники, 5-3 бали – середні, 2-1 бали – низькі. Це дозволило з'ясувати спільні та відмінні аспекти в оцінках дітей та різних дорослих, ступінь об'єктивності їхніх оцінок та узгодженість оцінок самостійності дітей раннього віку. Оцінки експериментатора розглядалися як найбільш об'єктивні та науково обґрунтовані. Порівняння оцінок експертів робило можливим оцінку їхньої адекватності, відповідності реальності.

Аналіз планів роботи вихователів включав всі типи планів, включаючи співпрацю з батьками. Це надало можливість отримати інформацію про включені в плани заходи, спрямовані на розвиток самостійності у дітей раннього віку, такі як самостійність, наполегливість, сміливість, витривалість, організованість та дисциплінованість. Досліджувалося, як часто та якими методами вихователь вправляє дітей у самостійності, допомагає їм подолати труднощі на шляху до мети, розширює їхнє розуміння самостійності та важливості вольових рис для щасливого та успішного життя, а також чи передбачена робота у цьому напрямку з батьками дітей.

Для отримання інформації щодо розвитку та уявлень про самостійність дітей раннього віку, а також відношення вихователів та батьків до процесу формування у дітей умінь приймати цілі, планувати дії, подолувати труднощі та об'єктивно оцінювати свої вольові зусилля, було використано анкетування батьків.

Анкета складалася з шести запитань, із яких три були відкритого типу, а три – закритого типу. Поєднання цих типів запитань дозволило батькам самостійно визначити характер відповідей, а також відповідати на деякі запитання, користуючись запропонованими варіантами відповідей. Оскільки в опитуванні взяло участь 20 членів родин дітей раннього віку, і кожен з них

відповідав на 6 запитань, загалом аналізувалося 120 суджень з питань дослідження.

Запитання анкети спрямовувалися на вивчення обізнаності батьків з поняттям «самостійність» як провідної вольової риси, їхнього ставлення до цієї якості, оцінку рівня самостійності їхніх дітей, здатність описати поведінку дітей під час подолання труднощів, спроможність оцінити, наскільки добре дитина впоралася з наданим завданням, та самооцінку батьків щодо їхньої поведінки у ситуації, коли їхня дитина зіткнулася зі складнощами.

Застосований комплекс методів надав можливість отримати важливу інформацію, яка стосується уявлень та розвитку самостійності дітей раннього віку, а також поглядів вихователів та батьків на процес формування в дітей навичок самостійності та їх здатності до управління метою, планування та подолання труднощів, адекватної оцінки своїх вольових зусиль.

Осмислюючи ключову роль, яку система громадського та сімейного виховання відіграє у формуванні самостійності дітей раннього віку, ми детально проаналізували відповіді, надані в анкетах вихователями та батьками. Аналіз отриманих даних опитування вихователів дитячого садка надав можливість з'ясувати їхні уявлення щодо критеріїв самостійності дитини, ролі самостійності у її розвитку, їхніх оцінок вольової сфери кожного вихованця, типової поведінки дошкільників у складних ситуаціях, віддачі переваги дітьми новим або відомим завданням, а також їхньої здатності оцінювати кінцевий результат своєї роботи.

Було встановлено, що половина опитаних батьків вважають своїх дітей самостійними та здатними до вольових зусиль, що не відповідає нашим спостереженням. Тим не менше, 40% респондентів визнають, що діти легко звертаються по допомогу, а 60% зазначають, що вони потребують підказок та настанови щодо дій. Цікаво, що десята частина батьків дітей раннього віку ухилилися від чіткої відповіді на питання та обмежились відповіддю «Не знаю», що свідчить про їхню низьку обізнаність з даної теми.

Відповіді батьків щодо вибору складності завдань дитиною відзначаються суб'єктивізмом та переоцінкою. За даними 55% родичів, дошкільник завжди обирає нові та складні завдання. Тоді як лише 25% визнали, що діти віддають перевагу відомим та легким завданням, які гарантують їм успіх. Також важливо відзначити, що батьки завищують уміння своїх дітей об'єктивно оцінювати результати своєї самостійної діяльності.

Подальший аналіз показав, що батьки дітей раннього віку, які мають високий рівень розвитку самостійності, характеризуються збалансованими оцінками, позитивно-обережним підходом до вольових можливостей своїх дітей та їх впливу на здатність діяти незалежно та настійливо, подолавши труднощі та звернувшись за допомогою лише у необхідних випадках. Батьки дітей середнього рівня самостійності відзначаються завищеними оцінками себе та недооцінкою своїх дітей. Батьки дітей з низьким рівнем самостійності проявляють надмірну суворість та низьку оцінку, використовуючи жорсткі методи виховання волі.

Подані експериментальні дані чітко демонструють необхідність корекції у світогляді та підходах педагогів та батьків до розвитку самостійності, а також правильного спрямування самостійної діяльності дітей раннього віку під час її формування.

2.2. Реалізація педагогічних умов виховання самостійності у дітей раннього віку

Здійснений аналіз ситуації щодо розвитку самостійності у дітей раннього віку підтвердив актуальність необхідності створення сприятливих умов для оптимізації цього процесу в закладах дошкільної освіти. З цією метою стали передумови для:

– обґрунтування психолого-педагогічних умов та розробки методів для оптимізації виховного процесу, націленого на виховання самостійності у дітей раннього віку;

– визначення ефективності психолого-педагогічних умов та методів виховання самостійності у дітей раннього віку.

Дослідження наукової літератури та результати проведеного констатувального експерименту підтвердили, що рівень самостійності дітей раннього віку визначається їх попереднім досвідом, віком та впливом сімейного та громадського виховання. Враховуючи, що під час діагностики було встановлено, що увага дорослих до цієї проблеми є недостатньою, а методи та форми, що використовуються в виховній роботі, – не досягають очікуваної ефективності, на етапі формування з'явилася необхідність їхньої модернізації та систематизації.

У процесі визначення стратегії формувального етапу дослідження, ми мали на увазі інтегровану систему дій, спрямованих на оптимізацію освітнього процесу, стимулювання виховання самостійності у дітей раннього віку, позитивного ставлення до власної особистості як активного учасника вольового процесу, виховання навичок усвідомленої, наполегливої та організованої поведінки, а також здатності використовувати елементарні форми саморегуляції.

Саму систему роботи ми розглядали як комплекс принципів, що окреслював цілі, завдання, умови проведення, використані ресурси та очікувані результати. Програма формувального експерименту була спрямована на знаходження більш ефективних способів вирішення досліджуваної педагогічної задачі порівняно з традиційними методами; виділення ключових чинників, що впливають на вольову поведінку дітей раннього віку; розробку, апробацію, коригування та впровадження в практику сучасних методів оптимізації освітнього процесу та спілкування дорослих та дітей раннього віку, використання традиційних та нових методів, форм, прийомів та засобів для розвитку самостійності.

Головна ідея формувального експерименту полягала у створенні сприятливого середовища для розвитку самостійності дітей раннього віку. Об'єктом дослідження була система освітньої діяльності в дошкільних

зкладах, на базі якої проводилася діагностика рівнів вихованості самостійності дітей. Вивчалися їхні вміння ставити цілі, планувати дії, шукати вихід з труднощів, коригувати невдачі, завершувати почате, оцінювати результати вольових зусиль.

Формувальний експеримент передбачав використання різноманітних педагогічних методів та засобів для збагачення знань дітей та дорослих щодо самостійності, її ролі в житті, прояву в діяльності та поведінці, а також шляхів виховання самостійності в закладах дошкільної освіти. На етапі формування акцент робився на оновленні змісту та методів розвитку самостійності у різних сферах життєдіяльності дітей раннього віку.

Система роботи передбачала роботу за трьома напрямками: з дітьми, батьками та педагогами. Перший напрям був спрямований на збагачення знань та уявлень дітей, розвиток їхнього емоційного та ціннісного досвіду, а також практику самостійності. Другий напрям передбачав роботу з батьками для формування в них свідомого та відповідального ставлення до самостійності дітей. Процес включав просвітницькі методи для усунення прогалин у знаннях батьків щодо важливості розвитку самостійності в ранньому дитинстві. Третій напрям охоплював консультативно-просвітницьку роботу з вихователями, що включала поглиблення їхніх знань з психолого-педагогічних аспектів виховання самостійності, вдосконалення використання різноманітних методів та засобів для підтримки самостійності у дітей.

При плануванні системи роботи ми прагнули чітко визначити завдання, зробити їх зрозумілими, враховувати необхідність взаємодії різних учасників, передбачити можливі конфліктні ситуації, контролювати процес та результати виховної діяльності.

Оскільки об'єктом дослідження були педагогічні умови, які сприяють розвитку самостійності у дітей раннього віку, важливо уточнити зміст цього поняття. У психолого-педагогічній літературі термін «психолого-педагогічні умови» визначається як впливовий процес на виховання, що складається з

зовнішніх і внутрішніх факторів, і вважається різновидом «середовища» чи «обставини».

Враховуючи вищезазначене, під педагогічними умовами розвитку самостійності у дітей раннього віку ми розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, які формують процес оптимізації вольової свідомості, ціннісного ставлення до себе як носія вольових якостей та вміння виявляти самостійність, наполегливість, організованість у ситуаціях, коли діти стикаються з труднощами.

Психолого-педагогічні умови – це зумовлені наміром педагога обставини, від яких залежить успішність педагогічного процесу, спрямованого на розвиток особистості дитини. Ми спеціально створили психолого-педагогічні умови з метою оптимізації освітнього процесу та підвищення його результативності.

Виділяючи психолого-педагогічні умови, ми враховували, що процес виховання самостійності у дітей раннього віку буде успішним лише при комплексному їх впровадженні.

Процес виховання самостійності у дітей раннього віку проявлявся під час засвоєння дітьми необхідних знань, збагачення позитивних емоційних переживань та удосконалення практичних навичок. Авторська стратегія великою мірою базувалася на даних констатувального етапу стосовно визначених чинників, що впливають на досліджуваний феномен, таких як вік, статева належність та особливості сімейного та суспільного виховання. До педагогічних умов ми включили:

- формування системи знань у дітей про значущість самостійності та її роль у житті;
- розвиток у дітей раннього віку вмінь діяти самостійно, подолати труднощі, завершувати початі завдання, контролювати свою поведінку;
- збільшення уваги педагога до створення відповідного середовища для розвитку, поповнення змісту та вдосконалення методів для сприяння самостійності у дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти та родин.

Давайте детальніше розглянемо ці умови. Рівень самостійності дітей дошкільного віку у будь-якій діяльності залежав від їхнього рівня знань про цю діяльність та досвіду володіння нею. Ці знання були основою для вияву самостійності дітей під час діяльності, оскільки допомагали їм діяти адекватно, ефективно та конструктивно у ситуаціях, пов'язаних із розв'язанням різних завдань. Тому наявність системи знань у дітей про самостійність та її роль у житті є першорядною умовою для розвитку самостійності під час ігрової діяльності дітей раннього віку.

Літературні джерела, такі як Л. Артемова, Н. Гавриш, О. Долинна, О. Низковська, Г. Тарасенко та інші, вказували на необхідність поповнення знань дітей про їхнє оточення для підтримки розвитку їхньої ігрової діяльності. Наприклад, Г. Тарасенко підкреслювала, що для успішної організації ігрової діяльності з дітьми, педагог повинен брати до уваги рівень їхніх знань про світ навколо. При цьому, наш завдання полягало не тільки в кількісному розширенні знань про події та явища реального світу, а й у глибокому їх розумінні, свідомому усвідомленні та сприйнятті. Ефективність такого процесу визначалася також емоційним насиченням подачі знань, здатністю зацікавити дітей.

Несформованість необхідного запасу знань заважала дітям виявляти себе в грі та вільно діяти в ній. Діти, які не були достатньо підготовлені до ігрової діяльності, проявляли невпевненість у своїх діях, були менш активні порівняно з тими, хто був більш обізнаний з темою гри; вони швидко втрачали інтерес до гри та переходили до більш знайомих активностей; такі діти потребували постійних підказок від інших учасників гри та педагога. Їх ігри мали спрощений зміст, були безсюжетними, і дії під час гри визначалися наявними іграшками.

З метою визначення необхідного інформаційного обсягу знань, що сприяють розвитку ігрової активності дітей та їх самостійності в цьому процесі, педагог у першу чергу виокремлює об'єкти предметного оточення з його багатством зв'язків. Беручи до уваги те, що дитяча гра є суттєво

соціальною, вона не може існувати окремо від подій та явищ соціального світу. Цей підхід допомагає розширити уявлення дітей про різноманітні соціальні ролі, включаючи їх зміст, характерні дії та особливості поведінки.

Для забезпечення дітей системою знань про значущість самостійності та її місце у житті використовуються різноманітні форми та методи: обговорення, спостереження, екскурсії, прості досліди, читання художніх творів, перегляд відеоматеріалів, мультфільмів, телепередач на тему гри, використання проблемних ситуацій, демонстрація способів створення атрибутів гри чи іграшок через зображувальну та творчу діяльність. Відповідно до тематики гри слід визначити джерела відповідних знань: місце, сприятливі умови, необхідні реквізити, соціальні ролі та інше.

Розглядаючи другу педагогічну умову, яка полягає у вихованні в дітей раннього віку вмінь діяти самостійно, подолувати труднощі, завершувати розпочате, контролювати свою поведінку, це обумовлено тим, що наявний вольовий досвід та рівень його прояву у дітей часто залежать від дорослих. У той час, коли саморегуляція у дітей ще не дуже розвинена, сучасні вимоги диктують необхідність елементарних навичок самостійного визначення мети, планування дій, виявлення самостійності, наполегливості, організованості, уникання непотрібного звернення до дорослого, подолання труднощів власними зусиллями, досягнення кінцевого результату та об'єктивна оцінка результатів власних вольових зусиль.

В розвідках О. Андрейчик, Н. Гавриш, О. Кононко та інших вчених було відзначено, що ставлення дорослих має значущий вплив на розвиток самостійності у дітей. Вимогливість, жорсткість та постійний контроль з боку дорослих можуть призвести до недостатньої впевненості дітей у своїх можливостях, відчуття недовіри та внутрішньої замкненості.

Надмірна опіка чи, навпаки, відсутність достатньої вимогливості й контролю з боку дорослих може спричинити недостатню самостійність, безвідповідальність та відсутність здатності до самоконтролю у дитини.

Оптимальним є підхід, коли дорослі забезпечують розумний контроль та позитивну підтримку, сприяючи виявам самостійності.

В дослідженні В. Кузьменко акцентується увага на значущості підтримки педагогом самостійних проявів дітей дошкільного віку, особливо для тих, хто має невпевненість у власних здібностях. Дослідниця вказує на необхідність створення вихователем умов для самореалізації таких дітей та надання їм визнання та підтримки всередині групи [37].

Для підтримки самостійних виявів можливостей використовуються такі прийоми, як стимулювання самостійного вибору, заохочення ініціативних ігрових дій, надання невеликої допомоги під час гри шляхом надання підказок, порад та запитань. Третя педагогічна умова полягає в підсиленні уваги педагога до організації середовища, сприятливого для розвитку самостійності у дітей раннього віку, яке охоплює різноманітний зміст та застосовує нові методи для розвитку самостійності в дошкільних закладах та родині.

Предметно-розвивальне середовище представляє собою природні, комфортні, організовані раціонально обставини, які містять різноманітні сенсорні, навчальні та ігрові матеріали, вибір яких здійснюється відповідно до пізнавальних запитів та інтересів дітей. В такому середовищі діти отримують підтримку у встановленні власної впевненості, можуть випробувати та розвинути свої здібності, зміцнити віру у себе як активних учасників у формуванні власної особистості.

Розвиток незалежної ігрової діяльності дітей залежить від різноманітних факторів, серед яких важливими є наявність предметно-ігрового, природного та соціального розвивального середовища, а також врахування індивідуальних особливостей кожної дитини. Багатство предметно-ігрового середовища стимулює бажання дітей розгортати власну ігрову активність, підтримує їх ініціативність та наполегливість під час гри. Зокрема, до вимог до предметно-ігрового середовища належить врахування віку дітей при виборі іграшок та обладнання, їх різноманітність та зручне розміщення в доступних місцях, уникаючи надмірного нагромодження.

Таким чином, предметно-розвивальне ігрове середовище є створеним спеціально для ігрової діяльності центром, метою якого є спонукання до вибору, підтримка творчих ідей та прагнень до змістовного заняття. До його складу входять різноманітні іграшки, ігрові атрибути, зменшені моделі простору та об'єктів уявного світу (макети, копії, моделі) тощо. Використання предметів-замінників має велике значення для розвитку уяви дітей та розширення предметного поля гри.

Під час створення предметно-розвивального ігрового середовища необхідно уникати перенасичення простору усіма доступними іграшками та предметами. Краще поступово вводити їх для підтримки тривалої гри та розвитку ігрового сюжету (за Л. Славіною). Це допоможе дитині глибше зануритися у гру та підтримувати тривалу активність у її розвитку. Педагогічний простір гри не тільки має служити місцем для дій дітей, а й стимулювати їхню самостійну ігрову активність.

Аналіз теоретичних джерел та результати експериментальних досліджень дозволили визначити фактори, що сприяють ефективності даної педагогічної умови. Серед них різноманітність іграшок, атрибутів та ігрових матеріалів, їх адаптація до вікових груп, зручне розташування, наявність матеріалів для організованих дій вихователя, а також гнучкість та мобільність ігрового простору.

На жаль, експериментальні дані свідчать про те, що формуванню у дітей вміння подолати труднощі, проявляти вольові якості та діяти незалежно покладається недостатньо уваги педагогами. Наша робота в цьому напрямку базується на концепціях таких авторів, як К. Гуревич, В. Калін, О. Кононко, В. Котирло, Я. Неверович. Вони підкреслюють теоретичне значення формування вольової поведінки у ранньому дитячому віці, яке допомагає більш глибоко розуміти дошкільника як систему саморегуляції та розкриває механізми його свідомої активності.

Використання комбінації інноваційних та традиційних методів сприяє сприятливому розвитку самостійності у дітей раннього віку, формуванню

звички діяти незалежно та звертатися за допомогою лише тоді, коли це об'єктивно необхідно. Вчені акцентують увагу на тому, що сім'я та дошкільний навчальний заклад, як два основні соціальні інститути, мають свої специфічні виховні функції та непередбачену можливість заміни один одного.

Зростаюча важливість поліпшення результативності процесу розвитку самостійності у дітей раннього віку привела до створення ціннісно-орієнтованого оточення в сімейному та дошкільному середовищах. Таке ціннісне оточення було спеціально створене нами. Як для дітей, так і для дорослих ставало важливим усвідомлювати, обговорювати та переживати ситуації, що спонукали до розуміння самостійності як моральної цінності. Завдяки оцінкам батьків та вихователів досягнення у розвитку самостійності піднімалися на вищий рівень моральних цінностей.

Загалом, підбиваючи підсумки вищевикладеного, можемо зробити висновок, що ефективний процес розвитку самостійності в ранньому віці може бути досягнутий лише за умови збалансованого виконання зазначених вище педагогічних умов.

З метою розвитку самостійності у дітей раннього віку була розроблена та випробувана система роботи, що включала ряд занять та ігор розвивального спрямування. Ми працювали з дітьми у трьох напрямках, кожен з яких відповідав своїй меті.

Перший напрям спрямовувався на збагачення та систематизацію знань дітей про якості, ознаки, особливості розвитку самостійності у дітей та дорослих; розвиток їхньої інформованості про вольові характеристики та шляхи їх формування; розширення уявлень про важливість умінь діяти незалежно, з метою, наполегливо, звертатися за допомогою лише у необхідних випадках, подолання труднощів на шляху до мети, уникаючи відволікання та недоведення роботи до кінця, а також адекватна оцінка результатів власної діяльності.

Другий напрям спрямовувався на збагачення системи ціннісних орієнтацій у досліджуваних осіб; формування позитивного ставлення до себе

як особи з вольовими рисами та вольовою активністю; розвиток умінь визнавати власні сильні та слабкі сторони, ставитися до вольових характеристик як до цінності, поважати себе за можливість виявляти їх, вміти захищати свою гідність у конфліктних ситуаціях в соціально прийнятний спосіб.

Третій напрям спрямовувався на активізацію розвитку самостійності у дітей раннього віку, створення сприятливих умов для розвитку їхньої здатності діяти самостійно, коригувати непродуктивні дії, звертатися за допомогою після багатьох невдалих спроб розв'язати проблему, ефективно використовувати надану дорослими допомогу, довести почату справу до кінця, адекватно оцінювати кінцеві результати.

Таблиця 2.7

Педагогічні умови	Методи виховання
Наявність системи знань дітей про самостійність та її роль в житті.	Читання художньої літератури, бесіди, ігри-драматизації.
Вправлення дітей раннього віку в уміння діяти самостійно, долати труднощі, доводити розпочате до кінця, регулювати свою поведінку.	Організація спеціально мотивованих занять, використання творчих ігор та гра організована дітьми самостійно.
Створення розвивального середовища, збагачення змісту та оновлення методів з розвитку самостійності у дітей раннього віку у закладі дошкільної освіти та сім'ї.	Батьківські збори, консультації.

У програмі формувального експерименту було передбачено використання комплексної методики, спрямованої на покращання знань, ставлення та умінь дошкільників у виявленні самостійності. З одного боку, ця методика націлена на поліпшення відношення дошкільників до концепції самостійності, а з іншого – на удосконалення методів та форм роботи педагогів і батьків. В таблиці 2.9 наведено набір методів, які були використані на етапі

формування з врахуванням наших визначених педагогічних умов оптимізації освітнього процесу.

Подальше деталізування кожного з використаних методів та форм роботи було проведено відносно дітей раннього віку і дорослих (вихователів дошкільних навчальних закладів та батьків).

Робота з дітьми раннього віку

Розвиток знань дітей про самостійність та її роль у житті. У рамках програми формування для дітей раннього віку, що взяли участь у експерименті, було проведено серію занять, під час яких їм читалися художні казки, пов'язані з самостійністю та вчинками сміливих і боязких героїв, наприклад, «Червона шапочка» Шарля Перро та «Козенята та вовк» Костянтина Ушинського. Після читання казок проводились бесіди, під час яких обговорювався зміст прочитаного. Далі, дітям пропонувалися ігри-драматизації, в яких вони могли відтворити події з казок і виступити в ролі різних персонажів, наприклад, червоної шапочки та вовка чи козенят та вовка.

Тематичні бесіди В рамках цього методу проводилися невимушені та довірливі розмови. Вихователь ставив перед дітьми завдання визначитись з смислом однієї з вольових рис характеру, знаходити синоніми та антоніми до неї, пояснювати свої судження та ілюструвати їх прикладами з життя. Ці обговорення допомагали дітям краще зрозуміти роль вольових рис у житті людини. Обговорювалися такі теми, як «Чому важливо бути самостійним?», «Як важливо бути рішучим?», «Чи легко бути сміливим?» та інші.

Таким чином, за допомогою вищезазначених методів, робота з дітьми раннього віку спрямовувалась на формування їхньої самостійності та розвиток вольових рис характеру.

Тренування малих дітей у навичках самостійності, подоланні труднощів, досягненні завершення початої справи та регулюванні своєї поведінки.

Варіативні ігри У межах проведення формувального експерименту було впроваджено три творчі ігри, спрямовані на розвиток самостійності.

Гра «Паралельний світ» Мета: заохотити маленьких дітей виявляти альтернативні способи розв'язання ситуацій за допомогою вольових вчинків.

Матеріал: набір з трьох іграшок (три ляльки, три ведмедики, або інші персонажі).

Хід гри: За допомогою двох іграшок вихователь демонструє дітям негативний варіант поведінки, розповідаючи супроводжуючу історію. Наприклад, одна лялька грає з іграшками, а інша лялька біля неї залишається сумною та без іграшок. Потім дітям ставиться питання, чи подобається їм така поведінка першої ляльки, яка не помічає, що комусь сумно, і не запрошує другу ляльку до гри. Після оцінювання цієї дії вчитель пропонує дітям розмірковувати, як їм потрібно було б діяти, щоб вчинити правильно. За допомогою третьої іграшки один з учасників демонструє позитивний варіант поведінки.

Гра «Якби я...» Мета: вчити дітей докладати власних зусиль для вирішення завдань.

Хід гри: Діти і вихователь розташовуються на килимку, сівши в коло. Вчитель починає речення, наприклад: «Якби я почав/почала прибирати іграшки, то... (завдання завершилось би успішно)», «Якби я побачив/побачила поламану іграшку, я би... (відновив/відновила її)», або «Якби я дізнався/дізналася, що мій друг хворіє, я би... (прийшов/прийшла його відвідати)» і так далі. Кожен учасник продовжує речення, розповідаючи, як би він діяв у запропонованій ситуації. У випадку, якщо відповідь не відповідає завданню, вихователь переадресовує запитання іншому гравцеві. Якщо немає відповіді відразу, вчитель пропонує свій варіант.

Гра «Я зможу...» Мета: підштовхнути дітей до виявлення вольових зусиль для досягнення кінцевого результату діяльності.

Хід гри: Діти сідають за столами. Кожному дитячому учаснику дається завдання відібрати різні намистинки. Вчитель описує, що лялька Марійка розірвала своє улюблене намисто, і їй потрібно допомогти. Діти повинні відібрати намистинки та розкласти їх у відповідні коробочки. Під час гри

підкреслюється значення завершення розпочатої справи, уникнення відволікань та незакінченої роботи. На завершення вчителям обговорюються найприємніші та найважчі аспекти завдання разом із дітьми, що сприяє розвитку їхньої самостійності.

Організація сприяючих відчуттю значущості занять. Під час проведення цих трьох практичних занять, що включали аплікацію з паперу, за участю вихователя, експериментатор на початку кожної роботи наголошував на соціальному значенні виготовленої дітьми роботи. Спрямоване на підсилення мотивації вольових вчинків, це впливає як на саму вироблену дітьми продукцію, так і на якість остаточного результату їхньої праці.

Зокрема, під час формування роботи з дітьми була врахована вся експериментальна група, а також робота з підгрупами дітей, які мали різні рівні розвитку самостійності: високий, середній та низький. Кількість дітей у підгрупі становила 3-5 осіб, при цьому «сильні» ставали прикладом для дітей з низьким рівнем самостійності.

З метою досягнення цілі було організовано заняття тривалістю від 15 до 20 хвилин. Система формування розвитку самостійності передбачала використання методу поступового наближення до труднощів щодо дітей із середнім і низьким рівнями самостійності. Суть полягала в тому, щоб спершу пропонувати легкі завдання, пізніше – більш складні, і, нарешті, – найскладніше завдання з однієї області. Дітям давалася можливість отримати пряму допомогу від дорослого, пізніше – часткову та опосередковану, і, нарешті, їм пропонувалося спробувати виконати завдання самостійно, без допомоги. Це допомагало створити ситуацію успіху, давало можливість дітям переконатися в своїх здібностях та можливостях впоратися з завданням.

Робота з педагогами та батьками також була важливою частиною процесу. Третя педагогічна умова полягала у посиленні уваги вихователів до організації середовища розвитку, розширення змісту та оновлення методів розвитку самостійності у дітей раннього віку в дошкільних закладах та в сім'ях.

Для досягнення цієї цілі була розроблена програма «Виховуємо самостійність дитини у грі». Програма мала наступні цілі:

Зацікавити педагогів та батьків у розвитку самостійності як важливої особистісної якості.

Підвищити рівень обізнаності педагогів та батьків щодо методів та форм розвитку самостійності на ранньому етапі життя дитини.

Ознайомити вихователів з методом ігрових проєктів та процесом їх розробки.

Створити гнучке предметно-розвивальне середовище для розвитку самостійності у дітей раннього віку під час ігрової діяльності.

Головні завдання програми включали:

Підвищення рівня інформованості педагогів та батьків щодо сучасних технологій виховання та розвитку самостійності у дітей раннього віку.

Зацікавлення батьків проблемами розвитку самостійності у дітей через їх залучення до організації навчально-виховного процесу в дошкільних закладах.

Забезпечення педагогів та батьків індивідуальною педагогічною підтримкою у питаннях організації розвитку самостійності на ранньому етапі дитинства.

Програма була розбита на два напрямки: «Підвищення професійної майстерності педагогів» та «Педагогічна просвіта батьків».

Однією з мет цього напрямку було ознайомлення педагогів з можливостями використання методу ігрових проєктів та їх навчання в рамках розвитку самостійності у дітей раннього віку. Для досягнення цього було організовано ряд методичних заходів з педагогічним колективом закладу дошкільної освіти, спрямованих на знайомство зі змістом експериментальної роботи.

Крім цього, під час початкового етапу експерименту було виявлено, що більшість педагогів не мали повного розуміння поняття «самостійність» та не були ознайомлені зі способами розвитку цієї якості. Для вирішення цієї

проблеми були проведені лекції, які висвітлювали основи розвитку самостійності на ранньому етапі життя дитини. Тематика цих лекцій включала: «Розвиток самостійності як основної якості дитини», «Роль творчих ігор у формуванні самостійності у дітей».

З метою введення педагогів у суть методу ігрових проєктів, послідовність їх створення та інтеграцію цього методу в навчальний процес дошкільного закладу, був організований семінар-практикум під назвою «Виховання розвитку самостійності в ігровій діяльності». Ця форма організації дозволила поєднати теоретичні знання з їх практичним застосуванням для вирішення конкретних завдань.

Під час проведення семінару-практикуму вихователі отримали знання та навички щодо структури та організації проєктної діяльності, встановлення довірливих стосунків з дітьми та їх батьками, обробки великого обсягу інформації, а також ознайомилися з сучасними підходами. Під час семінару-практикуму акцент був зроблений на такі теми, як «Роль педагогічного керівництва у формуванні незалежності», «Використання гри як методу для розвитку самостійності дітей раннього віку», «Роль методу ігрових проєктів у розвитку самостійності дітей раннього віку».

Другий напрям роботи, під назвою «Виховуємо самостійну дитину у грі», був спрямований на педагогічну просвіту батьків. Метою цього напрямку було забезпечити батьків необхідними знаннями в галузі психології та педагогіки для розвитку самостійності дітей, а також сприяти їх активній участі в створенні єдиної стратегії виховання цієї якості, спільно з педагогами.

З цією метою було проведено навчання батьків в процесі круглого столу під назвою «Самостійність дитини – за чи проти». Учасники цього заходу активно брали участь в обговоренні аспектів розвитку та становлення самостійності як базової риси особистості дитини раннього віку. Перед заходом батьки отримали інформацію щодо теми, що дало їм можливість підготувати запитання для обговорення.

Для поглибленого розкриття можливостей використання ігрових методів у розвитку самостійності дітей були проведені групові та індивідуальні консультації. Тематика цих зустрічей охоплювала питання, такі як «Розвиток самостійності через гру в ранньому дитинстві», «Важливість виховання самостійності змалку», «Використання ігрових технік для розвитку малюка», та інші. З метою залучення батьків до активної участі в ігрових проектах, організованих педагогами, проводилися індивідуальні розмови, а також спільні спостереження за ігровою діяльністю в дошкільному закладі. Все це сприяло підвищенню обізнаності батьків, стимулювало їх співпрацю з педагогами та спрямовувало на розвиток самостійності молодших дітей через ігрову діяльність.

Отже, розроблена система роботи дозволила структурувати формувальний етап з дітьми. Завдяки їй вдалося привернути увагу педагогів і батьків до проблеми виховання самостійності у дітей раннього віку, підвищити рівень їх освіченості щодо шляхів розвитку цієї якості, і зрозуміти важливість впливу дорослих на процес її виховання.

2.3 Аналіз результатів дослідження

Основною метою контрольного експерименту було оцінити ефективність розробленої та впровадженої в педагогічну практику системи роботи з виховання самостійності у дітей раннього віку. Шляхом порівняння емпіричних даних, отриманих на констатувальному і контрольному етапах дослідження, була здійснений аналіз динаміки змін у цьому досліджуваному явищі.

Для оцінки впливу психолого-педагогічних умов на виховання самостійності в дітей раннього віку були зіставлені дані, отримані з експериментальної та контрольної груп дошкільників.

План контрольного експерименту передбачав використання тих же основних методів дослідження, як і на констатувальному етапі. Це включало

спостереження за поведінкою дорослих і дітей у ситуаціях з труднощами, бесіди з досліджуваними, опитування педагогів і батьків. Запитання для бесід і анкет залишилися незмінними, хоча їхній перелік був зведений до ключових для нас питань.

Для оцінки ефективності системи формування знань дітей раннього віку було проаналізовано відповіді на запитання бесіди. Виявилось, що діти з експериментальної групи виявили більшу активність порівняно зі своїми ровесниками з контрольної групи. Вони більш чітко висловлювали свої думки щодо ролі вольових рис характеру у житті, важливості умінь подолання труднощів та звертання за допомогою до дорослих лише тоді, коли це дійсно необхідно.

Завдяки систематичній роботі на формувальному етапі діти набули більш глибоких знань про правила адекватної поведінки в умовах труднощів: не панікувати, не лякатися, уважно підходити, мобілізувати свої зусилля, виробляти методи вирішення проблем шляхом спроб і помилок, використовувати підказку дорослих раціонально, не сподіваючись на прямі вказівки.

Аналіз відповідей на запитання бесіди дозволив визначити, наскільки ефективною є система формування знань, спрямована на збагачення знань дітей раннього віку. Діти з експериментальної групи проявили більшу впевненість у власних відповідях, а також здатність адекватно оцінювати результати своїх зусиль. Кількість дітей з низьким рівнем розвитку самостійності майже втричі зменшилася завдяки системному підходу на формувальному етапі.

Таким чином, можна констатувати про результативність діяльності, спрямованої на формування у дітей раннього віку системи знань щодо самостійності, вольових рис характеру та їх значущості для успішного життя. Завдяки систематичній роботі на формувальному етапі, знання дітей експериментальної групи, пов'язані з вихованням самостійності, не лише збагатилися, але й уточнилися, отримали більшу точність.

Для документування особливостей виховання самостійності дітей раннього віку внаслідок проведення формувального експерименту було використано метод цілеспрямованого спостереження. Під час спостереження за поведінкою дітей під час занять, прогулянок та взаємодій з батьками і педагогами вдалося підтвердити припущення про тісний зв'язок між рівнем розвитку вольової свідомості, ціннісним ставленням до себе, здатністю діяти незалежно, подолати труднощі без допомоги дорослих, завершувати почату справу та об'єктивно оцінювати результати власних вольових зусиль. Це було зіставлено з традиційним стилем поведінки, що спостерігається у педагогів і батьків.

Шляхом порівняння характеристик когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового критеріїв вихованості самостійності дітей раннього віку з експериментальної та контрольної груп вдалося узагальнити та представити отриману інформацію.

Кількісні результати за когнітивним критерієм подано у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Рівні вихованості самостійності у дітей ЕГ та КГ за когнітивним критерієм на контрольному етапі

Група	Рівні вихованості					
	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ	3	25	7	58	2	17
КГ	3	20	8	53	4	27

Кількісні результати за емоційно-ціннісним критерієм подано у таблиці 2.10

Таблиця 2.10

Рівні вихованості самостійності у дітей ЕГ та КГ за емоційно-ціннісним критерієм на контрольному етапі

Група	Рівні вихованості					
	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ	3	25	8	67	1	8
КГ	3	20	8	53	4	27

Кількісні результати за поведінковим критерієм подано у таблиці 2.11

Таблиця 2.11

Рівні вихованості самостійності у дітей ЕГ та КГ за поведінковим критерієм на контрольному етапі

Група	Рівні вихованості					
	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ	3	25	7	58	2	17
КГ	3	20	8	53	4	27

Загальний рівень вихованості самостійності у дітей раннього віку в експериментальній та контрольній групах на контрольному етапі вміщено в таблиці 2.12 та рисунку 2.5.

Таблиця 2.12

Загальний рівень вихованості самостійності у дітей ЕГ та КГ на контрольному етапі

Група	Рівні вихованості					
	Високий		Середній		Низький	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ	3	25	7	58	2	17
КГ	3	20	8	53	4	27



Рис. 2.5 Загальний рівень вихованості самостійності у дітей ЕГ та КГ на контрольному етапі

Проаналізувавши представлені у таблиці 2.12 кількісні дані, можна зробити наступні висновки:

Діти з експериментальної групи продемонстрували вищі показники вихованості самостійності порівняно з однолітками з контрольної групи.

Відзначається суттєве зменшення кількості дітей з експериментальної групи, які мали низький рівень вихованості самостійності: з 42% до 17% (зниження на 25%).

Водночас, зросла кількість дошкільників з експериментальної групи, які досягли високого рівня вихованості самостійності: з 16% до 25% (збільшення на 9%).

Діти з контрольної групи показали менші показники вихованості самостійності: зростання кількості представників високого рівня не спостерігалось, а низького рівня зменшилося на 13%. Це свідчить про ефективність використаних у формувальному експерименті педагогічних умов та методів оптимізації процесу виховання самостійності у дітей раннього віку.

Завдяки системі роботи покращилися знання дітей про важливість волі та її ролі в житті людини, особливо в експериментальній групі. Самостійність набула більшої цінності як моральна якість, і показники ціннісного ставлення дошкільників до вольових рис характеру та до себе як носія цих якостей також підвищилися.

Досліджувані діти виявили більшу впевненість та самостійність у поведінці в ситуаціях, де вони зіткнулися з труднощами.

Співставлення даних спостережень та опитувань вихователів закладу дошкільної освіти та батьків на констатувальному та контрольному етапах дозволило зафіксувати позитивні зміни, які сталися завдяки формувальним впливам. Зокрема, педагоги визнали важливість уваги до виховання самостійності як одного з ключових аспектів освітньої роботи. Це відобразилося на тематиці занять та взаємодії з батьками.

Після проведення формувального експерименту спостерігається не лише більша чіткість та обґрунтованість відповідей педагогів на запитання, але також відбуваються зміни в їхній реальній поведінці. Вихователі частіше звертають увагу на рівень розвитку вольової поведінки дітей дошкільного віку та їхній індивідуальний досвід. Це впливає на спосіб їхнього спілкування з дітьми, оцінку їхніх досягнень, надання допомоги та підтримки в складних ситуаціях. Вихователі також почали використовувати диференційований підхід на заняттях та при організації самостійної діяльності дітей раннього віку.

Серед членів родини спостерігається певна динаміка у відповідях та поведінці. Після формувального експерименту більшість з них (понад 70%) визнала важливість виховання самостійності в ранньому віці та доцільність використання диференційованого підходу до розвитку вольових рис характеру у дівчаток і хлопчиків в сім'ї. Відповіді стали більш чіткими, впевненими та докладними. Однак залишається факт, що практика їхньої поведінки у ситуаціях спілкування зі своїми дітьми залишилася практично незмінною у більшості «схильних до сумнівів» батьків. Це може свідчити про збереження

консервативних звичок у вихованні більшої кількості батьків дітей дошкільного віку, а також про необхідність тривалішого експериментального впливу на їхню поведінку.

Результати контрольного експерименту свідчать, що як у педагогів, так і у батьків поглибилися та систематизувалися знання про особливості виховання самостійності в дітей раннього віку. Аналіз результатів бесід, анкетування та спостережень за спілкуванням і спільною діяльністю батьків (членів сім'ї) та вихователів з дітьми дозволив виявити збільшення обсягу їхніх знань про сутність, особливості, засоби розвитку та підтримки процесу самостійності в дітей раннього віку. За допомогою батьківських зборів, бесід та консультацій накопичувалися знання та досвід довірливої взаємодії дорослих з експериментатором. Це, в свою чергу, вплинуло на зміну ставлення дорослих до проблеми розвитку самостійності в дітей раннього віку в сім'ї та дошкільному закладі.

Підбиваючи підсумок вищезазначеного, ми можемо стверджувати, що процес цілеспрямованого розвитку самостійності у дітей раннього віку, а також систематичний позитивний вплив на їхню свідомість, ставлення та характер у складних ситуаціях виявився ефективним за таких педагогічних умов: наявності глибокої основи знань дітей про предметне та соціальне оточення; навички дітей раннього віку у самостійних діях, подоланні труднощів, регулюванні своєї поведінки та доведенні початого до завершення; підсилення уваги до організації середовища для розвитку; збагачення змісту та оновлення методів розвитку самостійності у дітей раннього віку у дошкільних навчальних закладах та в сім'ях.

Таким чином, дані контрольного етапу дослідження свідчать про ефективність розробленої нами системи роботи з дітьми раннього віку, їхніми вихователями та батьками, спрямованої на виховання самостійності та інтеграцію цього аспекту в сучасний освітній процес закладів дошкільної освіти та сімей вихованців.

Висновки до розділу 2

Під час проведення експериментального дослідження, спрямованого на аналіз особливостей вихованості самостійності у дітей раннього віку з використанням розробленої системи роботи, були встановлені закономірності, що виявляються в прояві базової особистісної якості в різних видів та умовах діяльності. Це дозволило зафіксувати особливості розвитку у дітей раннього віку вміння встановлювати мету діяльності, планувати власні кроки, виявляти незалежність та наполегливість, подолувати труднощі та досягати поставлених цілей.

Була уточнена сутність поняття «самостійність дитини», визначені критерії та показники для її оцінки, розкриті рівні її розвитку в дітей раннього віку та надано якісно-кількісну характеристику. Виявлені відмінності у когнітивних, емоційно-ціннісних та поведінкових аспектах вільної поведінки дітей раннього віку. На підставі аналізу зібраних даних було встановлено високий, середній та низький рівні сформованості когнітивних, емоційно-ціннісних та діяльнісних структурних компонентів самостійності у дітей раннього віку.

Також було визначено, що вік дитини в певний спосіб впливає на самостійність досліджуваних. Діти третього року життя виявили більшу здатність прогнозувати майбутні результати, планувати свої дії, ефективно використовувати допомогу дорослих, обґрунтовувати свої оцінки. У той же час було встановлено, що прояви незалежності, наполегливості та здатності мобілізуватися для подолання труднощів у дітей раннього віку залежать від віку менше, ніж від досвіду суспільного та сімейного виховання.

Виходячи з аналізу наукових джерел і результатів дослідження, спрямованого на виявлення особливостей розвитку самостійності у дітей раннього віку, була розроблена система методів для сприяння цьому розвитку та оптимізації ставлення батьків та педагогів до цього процесу в дошкільних закладах. Процес виховання самостійності у дітей раннього віку базувався на

принципах системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного та культурологічного підходів.

Ця система включала такі психолого-педагогічні умови: наявність системи знань дітей про їх предметне та соціальне оточення; навички дітей раннього віку щодо самостійності, подолання труднощів, регулювання поведінки, доведення справ до завершення; посилення уваги педагогів до створення навчально-розвивального середовища; збагачення вмісту та оновлення методів розвитку самостійності дітей раннього віку в дошкільних закладах.

В роботі з дітьми, спрямованою на виховання їхньої самостійності, акцентувалась увага на розширенні їх гностичного досвіду, формуванні системи знань та уявлень, актуалізації позитивних спогадів щодо їхніх досягнень. Це здійснювалося через групові та індивідуальні форми роботи, включаючи індивідуальні бесіди, ігри, консультації та збори для батьків.

У впровадженні освітнього процесу методів, спрямованих на виховання самостійності дітей раннього віку, враховувалася необхідність збагачення їхнього когнітивного досвіду. Для цього використовувалися бесіди про самостійність, вольові риси характеру, їхнє значення для успішного життя. Також використовувалися розповіді про прийнятні та неприйнятні способи самовираження, читання літературних творів, роз'яснення поняття «самостійність», пояснення соціально схвалюваних вольових норм та правил. Для поглиблення емоційного досвіду дітей використовувалися етичні бесіди, спостереження за самостійністю, сміливістю та дисциплінованістю оточуючих людей, пояснення того, що самостійність є цінністю, яку слід поважати і цінувати.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У рамках магістерської роботи був запропонований системний підхід до вирішення проблеми розвитку самостійності у дітей раннього віку. Результати проведеного дослідження підтвердили досягнення поставленої мети та розв'язання завдань, і вони послужили основою для таких висновків:

Під час аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури виявлено, що самостійність вважається дослідниками морально-вольовою якістю особистості, яка об'єднує знання, уміння та навички, відповідальне ставлення до процесу та результату діяльності, здатність до самостійного мислення, визначення мети, методів та шляхів досягнення цілей, а також орієнтація в нових ситуаціях. В рамках дослідження було уточнено поняття «самостійність дітей раннього віку», яке описується як морально-вольова якість, що не тільки передбачає вміння виконувати дії без зовнішньої допомоги, але й здатність ставити перед собою нові завдання, знаходити шляхи їх вирішення, та брати до уваги дорослих лише у випадку реальної потреби.

В структурі вихованості самостійності дітей раннього віку виділено такі компоненти: поведінковий компонент, який виявляється у вмінні дитини застосовувати раніше засвоєні знання та навички у самостійній діяльності, виявляється у певній рівні самостійності дитини, а також у здатності використовувати внутрішню силу для досягнення поставлених цілей; емоційно-ціннісний компонент, який виявляється у ставленні дитини до себе, інших та оточуючих ситуацій; когнітивний компонент, який виявляється у рівні знань дитини, її прагненні до здобуття нових знань, дослідницькій активності, ініціативності та критичному мисленні.

Ці компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. У дослідженні визначено фактори, що впливають на виховання самостійності дітей раннього віку, включаючи вік, індивідуальний досвід та систему сімейного та суспільного виховання. Встановлено, що вік

від трьох до чотирьох років має обмежений вплив на показники вольової поведінки. Також з'ясовано, що система виховання, яка включає сімейне та суспільне виховання, відіграє важливу роль у розвитку самостійності дітей раннього віку. Вимогливе та одночасно підтримуюче ставлення дорослих до дітей, висловлювання довіри до їхніх можливостей, дозвіл на самостійний пошук та вибір, прийняття відповідальних рішень, формує у них впевненість у своїх здібностях, довіру до себе, здатність до самостійності та наполегливості, а також уміння об'єктивно оцінювати результати своїх вольових зусиль.

Під час проведення констатувального експерименту було встановлено три рівні вихованості самостійності у дітей раннього віку: високий, середній і низький. Згідно з дослідженням, до високого рівня було віднесено близько 20% досліджуваних дітей, які продемонстрували стійку тенденцію до самостійної поведінки. Вони вміють подолати труднощі, звертаються за допомогою до дорослого тільки в разі потреби, завершують почату справу та об'єктивно оцінюють результати.

До середнього рівня входить 42% дітей раннього віку. Вони розпочинають діяльність цілеспрямовано та наполегливо, але після зіткнення з труднощами можуть сповільнити темп, відволікатися, чекати допомоги дорослого. Вони вирішують завдання під підтримкою дорослого.

До низького рівня належать 40% дітей. Вони повільно починають діяльність, діють невпевнено, часто звертаються до дорослого за підтвердженням та допомогою, бояться труднощів і можуть залишити роботу незавершеною. Підтримка дорослого значно збільшує тривалість їхньої діяльності, оскільки вони практично не можуть працювати без прямих підказок.

В рамках роботи були визначені, обґрунтовані теоретично та впроваджені в практику психолого-педагогічні умови для ефективного виховання самостійності у дітей раннього віку. Основними з них є: наявність системи знань дітей про самостійність та її роль; тренування дітей у вмінні

діяти самостійно, подолання труднощів, завершення початого; підвищення уваги педагога до організації предметно-розвивального середовища, збагачення змісту та оновлення методів розвитку самостійності в дітей раннього віку як у дошкільному закладі, так і в сім'ї.

Методами, що сприяють ефективному вихованню самостійності у дітей раннього віку, є: індивідуальні бесіди, ігри, читання та аналіз художніх творів, заохочення дорослими виявів вольових якостей, створення ситуацій успіху та досягнення кінцевого результату. Розширення уявлень вихователів та батьків про значущість та сучасні підходи до розвитку самостійності у ранньому віці сприяє вдосконаленню виховання та покращенню показників розвитку самостійності дітей.

Аналізуючи результати контрольного зрізу, було виявлено розподіл досліджуваних дітей за рівнями вихованості самостійності: високий рівень (25% для експериментальної групи (ЕГ) та 20% для контрольної групи (КГ)); середній рівень (58% для ЕГ та 53% для КГ); низький рівень (17% для ЕГ та 27% для КГ). Порівнюючи результати контрольного та констатувального етапів, було виявлено позитивну динаміку у розвитку когнітивних, емоційно-ціннісних та поведінкових компонентів самостійності у дітей раннього віку. Варто зауважити, що ці позитивні зміни більш виражені у дітей ЕГ порівняно з дітьми з КГ.

Аналіз результатів контрольного етапу показав, що педагоги та батьки поглибили та систематизували свої знання з виховання самостійності у дітей раннього віку, розширили свій досвід використання різних підходів для формування вольових якостей у дітей з різним рівнем сформованості вольової поведінки. Методи і форми керівництва самостійною діяльністю дітей раннього віку стали більш різноманітними.

Проте, деякі батьки залишаються консервативними в питаннях самостійності та формування вольової поведінки в ранньому віці. Також варто відзначити, що дане дослідження не охоплює всіх аспектів, пов'язаних з розвитком самостійності у дітей раннього віку. Перспективними напрямками

подальшої роботи можуть бути дослідження впливу різних членів родини на розвиток вольових якостей дитини; аналіз наступності розвитку самостійності між молодшими та старшими дошкільниками; розробка методичних матеріалів для підтримки педагогічної практики у цьому напрямі.