

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**РУДЕНСЬКИЙ РОСТИСЛАВ ЄВГЕНОВИЧ**

УДК 373.2.015.31-053.4:794

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ  
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАСТІЛЬНИХ ІГОР**

Спеціальність – 012 Дошкільна освіта  
Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка

Подается на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Ростислав  
РУДЕНСЬКИЙ

Автор цифрового підпису  
Ростислав РУДЕНСЬКИЙ  
Дата: 2025.05.09 11:19:15  
+03'00'

Р. Є. Руденський

Науковий керівник: Жаркова Ірина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент

Тернопіль – 2025

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                          |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ .....</b>                                                                                                                   | <b>17</b>  |
| <b>ВСТУП .....</b>                                                                                                                                       | <b>18</b>  |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ<br/>ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ<br/>ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАСТІЛЬНИХ ІГОР .....</b> | <b>30</b>  |
| 1.1 Пізнавальна активність особистості як складний психолого-педагогічний та<br>філософський феномен .....                                               | 30         |
| 1.2 Структура та види пізнавальної активності старших дошкільників .....                                                                                 | 43         |
| 1.3 Ретроспективний та структурний аналіз настільних ігор в сучасній<br>педагогічній класифікації .....                                                  | 59         |
| <i>Висновки до першого розділу .....</i>                                                                                                                 | <i>71</i>  |
| <b>РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ<br/>ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАСТІЛЬНИХ ІГОР У ЦІЛІСНОМУ<br/>ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ .....</b>           | <b>73</b>  |
| 2.1 Освітній потенціал та види настільних ігор для дітей старшого дошкільного<br>віку .....                                                              | 73         |
| 2.2 Критерії, показники та рівні сформованості пізнавальної активності старших<br>дошкільників засобами настільних ігор .....                            | 95         |
| 2.3 Педагогічні умови формування пізнавальної активності старших<br>дошкільників засобами настільних ігор .....                                          | 106        |
| 2.4 Модель реалізації педагогічних умов формування пізнавальної активності<br>старших дошкільників засобами настільних ігор .....                        | 123        |
| <i>Висновки до другого розділу .....</i>                                                                                                                 | <i>134</i> |
| <b>РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО<br/>ДОСЛІДЖЕННЯ .....</b>                                                                      | <b>137</b> |
| 3.1 Діагностика стану сформованості пізнавальної активності старших<br>дошкільників засобами настільних ігор .....                                       | 137        |
| 3.2 Методика формувального етапу експерименту .....                                                                                                      | 152        |
| 3.3 Результати експериментального дослідження: науково-методична<br>інтерпретація .....                                                                  | 184        |
| <i>Висновки до третього розділу .....</i>                                                                                                                | <i>195</i> |
| <b>ВИСНОВКИ .....</b>                                                                                                                                    | <b>198</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>                                                                                                                  | <b>204</b> |
| <b>ДОДАТКИ .....</b>                                                                                                                                     | <b>221</b> |

## АНОТАЦІЯ

*Руденський Р. Є.* Формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 012 Дошкільна освіта. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2025.

Актуальність дослідження зумовлена сучасним станом розвитку наукових галузей, технологізацією сфер людського життя, швидким та безбар'єрним доступом до значного обсягу інформації дітей дошкільного віку, що визначає необхідність формування у них адекватних способів її усвідомлення та осмислення, загальних способів пізнавальної діяльності. Істотне значення у формуванні пізнавальної сфери особистості має старший дошкільний вік – 6-7 рік життя дітей. У цьому контексті важливим є оволодіння на кінець дошкільного дитинства всіма ключовими компетентностями, які формуються шляхом вираження активності дитини у всіх специфічно дитячих видах діяльності, зокрема в навчально-пізнавальній, ігровій, дитячому експериментуванні та інших. З іншого боку, її формування зумовлює у цей віковий період органічний процес набуття дошкільної зрілості та формуванням інтелектуальної готовності старших дошкільників до умов систематичного навчання в початковій школі. У цьому аспекті загострює проблему невиправдане бажання батьків дітей пріоритезувати засвоєння предметного змісту основ наук, що не свідчить про оптимальний загальний психічний розвиток пізнавальної активності старших дошкільників.

Таким чином, високий рівень сформованості пізнавальної активності старших дошкільників, зокрема засобами ігрової діяльності, визнано одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти, про що свідчить ґрунтовна суспільна та державна зацікавленість у дотриманні вимог щодо забезпечення якості її формування в сучасному освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Підсилює вагомість зазначеної проблеми відсутність цілісності її узагальнення відображення у наукових працях, що зумовлено низкою суперечностей:

- між інтенсивним використанням настільних ігор в організації життєдіяльності старших дошкільників поза межами закладу дошкільної освіти та відсутністю належного науково-методичного супроводу їх використання в освітньому процесі;
- між соціальним запитом батьків на формування інтелектуально-пізнавальної готовності дітей 6-7 року життя до навчання в школі та віковими обмеженнями психічних можливостей їх пізнавального розвитку;
- між пізнавальним потенціалом сучасних настільних ігор та загальною тенденцією редукції ігрової діяльності за правилами у дошкільному дитинстві;
- між природним тяжінням до ігрової діяльності як провідного типу та формалізованими підходами до організації навчання старших дошкільників у закладі дошкільної освіти.

Тому, формування пізнавальної активності старших дошкільників є складною проблемою, що потребує комплексного підходу до її розв'язання.

*Наукова новизна та теоретичне значення дослідження* полягають у тому, що вперше:

- обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор (створення варіативного осередка настільних ігор для самостійної спільної ігрової діяльності за правилами; збагачення пізнавального змісту настільних ігор; забезпечення набуття досвіду пізнання старшими дошкільниками у різних видах і формах навчально-пізнавальної діяльності);
- змодельовано процес реалізації педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор, що охоплює такі композиційні конструкти: мета і результат, етапи реалізації педагогічних умов (організаційно-підготовчий → проєктування педагогічних умов → експериментального упровадження → діагностики, інтерпретації та корекції тощо), види педагогічного експерименту (пошуковий, констатувальний,

формувальний, контрольний), узгоджені з етапами реалізації педагогічних умов та види зв'язків між ними (структурні, функціональні, хронологічні (послідовні), причинно-наслідкові тощо));

– визначено сутність та структуру настільних ігор – узагальнена конкретна сфера середовища життя людей, відображена в ігровому сюжеті і правилах (зміст гри), кодована єдиним умовно-графічним планом і становить собою цілісний ігровий комплект;

– охарактеризовано пізнавальну активність старших дошкільників як вид загальної соціальної діяльній активності у пізнанні особистості дитини 6(7) року життя, який формується у різних видах діяльності, ними збагачується, ускладнюється і переходить від менш до більш якісного рівня у формі реальної (функціонуючої) та потенційної (ситуативної).

У дослідженні уточнено сутність понять «пізнавальна активність особистості», «пізнавальна діяльність», «типи» і «види пізнавальної активності старших дошкільників»; конкретизовано групи настільних ігор, охарактеризовано їх сутнісні характеристики-переваги для пізнавального розвитку старших дошкільників.

*Практичне значення* полягає у тому, що розроблено та впроваджено у практику роботи закладів дошкільної освіти методичні матеріали для вихователів (протоколи педагогічних спостережень, анкети батьків та вихователів, інформаційні матеріали консультацій батьків), адаптовані та авторські настільні ігри, методику організації їх колективного виготовлення та проведення в старших дошкільних групах тощо. Результати дослідження відображені у змісті навчального посібника «Основи дошкільної педагогіки» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (у співавторстві з О. Писарчук), і використовуються у системі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, зокрема, на соціально-гуманітарному факультеті Західноукраїнського національного університету та у межах післядипломної педагогічної освіти на базі Центру післядипломної освіти ТНПУ ім. В. Гнатюка (у межах реалізації програм підвищення кваліфікації педагогічних та науково-

педагогічних працівників «Сучасні підходи в методиці організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку» та педагогічних працівників закладів дошкільної освіти «Інноваційні підходи до реалізації STREAM-освіти дітей дошкільного віку».

У дослідженні взяли участь старші дошкільники – діти 6-7-го року життя закладів дошкільної освіти: заклади дошкільної освіти (ясла-садок) № 32 та № 109 Львівської міської ради, Попельниківський заклад дошкільної освіти «Сонечко» Снятинської міської ради Коломийського району Івано-Франківської області, заклад дошкільної освіти № 1 «Ромашка» загального розвитку Христинівської міської ради Черкаської області, Тернопільський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 12 Тернопільської міської ради. Усього дослідженням охоплено 249 здобувачів дошкільної освіти (діти 6-7 року життя), 58 вихователів ЗДО Тернопільської, Львівської, Івано-Франківської та Черкаської областей, а також 230 батьків старших дошкільників.

На констатувальному етапі з'ясовано вихідний стан сформованості пізнавальної активності у старших дошкільників засобами настільних ігор. Під час анкетування вихователів та батьків з'ясовано труднощі, пов'язані з використанням настільних ігор для розвитку пізнавальної активності старших дошкільників: низьку варіативність настільних ігор в умовах ЗДО; труднощі з вибором та консультуванням батьків щодо вибору та організації настільних ігор для старших дошкільників; відсутність методичного супроводу з формування уявлень про події і явища навколишньої дійсності, які відображаються в настільній грі; облаштування осередка настільних ігор в старшій дошкільній групі; низьку кількість або відсутність розважальних та настільних ігор для розвитку творчої уяви, креативності, фантазії, ознайомлення із суспільним довкіллям тощо.

На формувальному етапі експерименту реалізовано педагогічні умови формування ПАСД засобами настільних ігор. Комплексний підхід до їх реалізації передбачав узгоджене використання методів, прийомів та форм роботи зі старшими дошкільниками в умовах експериментального навчання.

На контрольному етапі діагностовано стан сформованості ПАСД засобами настільних ігор для спростування або підтвердження гіпотези про ефективність реалізації педагогічних умов. Застосовано ідентичний за формою та спрямованістю діагностичний інструментарій в природних умовах, що забезпечило надійність одержаних результатів.

Проаналізовано та інтерпретовано дані констатувального та контрольного етапів експерименту, які свідчать про позитивну динаміку сформованості пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор в експериментальній групі. У контрольній групі помітні несуттєві зміни зі значно нижчими показниками.

Результати експериментального дослідження підтвердили загальну гіпотезу дослідження: рівень сформованості пізнавальної активності старших дошкільників зростатиме, якщо в освітній процес упровадити такі педагогічні умови: створення варіативного осередка настільних ігор для самостійної спільної ігрової діяльності за правилами; збагачення пізнавального змісту настільних ігор; забезпечення набуття досвіду пізнання старшими дошкільниками у різних видах і формах навчально-пізнавальної діяльності.

**Ключові слова:** формування, пізнавальна активність, пізнавальна самостійність, діти старшого дошкільного віку, дошкільна освіта, заклад дошкільної освіти, гра, настільні ігри, ігрова діяльність, мислення, уявлення, компетентність, освітній процес, методи і прийоми навчання, майбутні вихователі.

## ABSTRACT

*Rudenskyi R. Ye.* The formation of cognitive activity of older preschoolers using board games. – Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in speciality 012 Preschool Education. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, 2025.

The relevance of the study is due to the current state of development of scientific fields, the technologization of human life, rapid and barrier-free access to a significant amount of information for preschool children, which determines the need to form adequate ways of its awareness and comprehension, general methods of cognitive activity. The older preschool age – 6-7 years of children's life - is of great importance in the formation of the cognitive sphere of the individual. In this context, it is important to master all key competencies by the end of preschool childhood, which are formed through the expression of the child's activity in all specifically childhood activities, including educational and cognitive, play, children's experimentation, and others. On the other hand, its formation determines the organic process of preschool maturity at this age and the formation of intellectual readiness of older preschoolers for the conditions of systematic education in primary school. In this aspect, the problem is exacerbated by the unjustified desire of children's parents to prioritize the mastery of the subject content of the basics of science, which does not indicate the optimal overall mental development of senior preschoolers' cognitive activity.

Thus, the high level of formation of cognitive activity of senior preschoolers, through playful activities, is recognized as one of the priority tasks of preschool education, as evidenced by the strong public and state interest in meeting the requirements for ensuring the quality of its formation in the modern educational process of preschool education institutions.

The importance of this problem is reinforced by the lack of integrity of its generalization in scientific works, which is due to several contradictions:

- between the intensive use of board games in organizing the life of older preschoolers outside the preschool education institution and the lack of proper scientific and methodological support for their use in the educational process.

- between the social request of parents for the formation of intellectual and cognitive readiness of children aged 6-7 years for school and age-related limitations of mental capabilities of their cognitive development.

- between the cognitive potential of modern board games and the general trend of reducing games.

Therefore, the formation of cognitive activity of senior preschoolers is a complex problem that requires an integrated approach to its solution.

*The scientific novelty and theoretical significance of the study* is that for the first time:

- the pedagogical conditions for the formation of cognitive activity of older preschoolers using board games (creation of a variable cell of board games for independent joint game activity according to the rules; enrichment of the cognitive content of board games; ensuring the acquisition of cognitive experience by older preschoolers in various types and forms of educational and cognitive activities) are substantiated and experimentally tested.

- the process of implementation of pedagogical conditions for the formation of cognitive activity of older preschoolers using board games is modelled, which includes the following compositional constructs: goal and result, stages of implementation of pedagogical conditions (organization and preparing → design of pedagogical conditions → experimental implementation → diagnostics, interpretation and correction, etc.), types of pedagogical experiment (search, stating, formative, control), coordinated with the stages of implementation of pedagogical conditions and types of connections between them;

- the essence and structure of board games is defined - the generalized specific sphere of people's life environment, reflected in the game plot and rules (game content), coded by a single conventional graphic plan and constituting a complete game set.

- the cognitive activity of older preschoolers is characterized as a type of general social activity in cognition of the personality of a child of 6(7) years of age, which is formed in various types of activities, enriched, complicated by them and passes from

a lesser to a higher quality level in the form of real (functioning) and potential (situational).

The study clarifies the essence of the concepts of «cognitive activity of personality», «cognitive behaviour», «types» and «species» of cognitive activity of older preschoolers'; groups of board games are specified, their essential characteristics and advantages for the cognitive development of older preschoolers are characterized.

*The practical significance* is that methodological materials for educators (protocols of pedagogical observations, questionnaires of parents and educators, information materials for parental consultations), adapted and author's board games, methods of organizing their collective production and conduct in senior preschool groups, etc. have been developed and implemented in the practice of preschool education institutions. The results of the study are reflected in the content of the textbook «Fundamentals of Preschool Pedagogy» for applicants for the first (bachelor's) level of higher education (co-authored with O. Pysarchuk) and are used in the system of professional training of future educators of preschool education, in particular, at the Faculty of Social Sciences and Humanities of the West Ukrainian National University and in postgraduate pedagogical education at the Centre for Postgraduate Education of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (as the part of the professional development programmes for pedagogical and scientific-pedagogical staff «Modern Approaches to the Methods of Organising Preschool Children's Play Activities» and for pedagogical staff of preschool education institutions «Innovative Approaches to Implementing STREAM-education for Preschool Children»).

The study involved older preschoolers – children of 6-7 years of age from preschool education institutions: preschool education institutions (nursery school) № 32 and № 109 of Lviv City Council, Popelnykivsky preschool education institution «Sonechko» of Sniatyn City Council (Kolomyia district, Ivano-Frankivsk region), preschool education institution № 1 «Romashka» of general development of Khrystynivka City Council (Cherkasy region), Ternopil preschool education institutions (nursery school) № 12 of Ternopil City Council. In total, the study covered

249 preschoolers (children aged 6-7 years), 58 educators of educational institutions in Ternopil, Lviv, Ivano-Frankivsk and Cherkasy regions, as well as 230 parents of older preschoolers.

The baseline state of the formation of cognitive activity in older preschoolers using board games was determined at the statement stage. The questionnaire survey of teachers and parents revealed the difficulties associated with the use of board games for the development of cognitive activity of older preschoolers: low variability of board games in the conditions of preschool education; difficulties with the choice and counselling of parents on the choice and organization of board games for senior preschoolers; lack of methodological support for the formation of ideas about the events and phenomena of the surrounding reality that are reflected in the board game; arrangement of the board game centre in the senior preschool group; low number or absence of entertaining and board games to develop imagination, creativity and fantasy, familiarization with the social environment, etc.

At the formative stage of the experiment, the pedagogical conditions for the formation of older preschoolers' cognitive activity using board games were implemented. An integrated approach to their implementation involved the coordinated use of methods, techniques and forms of work with older preschoolers in experimental training.

At the control stage, the state of formation of older preschoolers' cognitive activity using board games was diagnosed to refute or confirm the hypothesis about the effectiveness of the implementation of pedagogical conditions. The diagnostic tools identical in form and orientation were used in natural conditions, which ensured the reliability of the results.

The data of the formative and control stages of the experiment are analysed and interpreted, which indicate a positive dynamic of the formation of cognitive activity of older preschoolers using board games in the experimental group. In the control group, insignificant changes are noticeable with significantly lower indicators.

The results of the experimental study confirmed the general hypothesis of the research: the level of cognitive activity of older preschoolers will increase if the

following pedagogical conditions are introduced into the educational process: creation of a variable board game unit for independent joint game activity according to the rules; enrichment of the cognitive content of board games; ensuring the acquisition of cognitive experience by older preschoolers in various types and forms of educational and cognitive activity.

**Keywords:** formation, cognitive activity, cognitive independence, children of older preschool age, preschool education, preschool education institution, game, board games, game activity, thinking, representation, competence, educational process, teaching methods and techniques, future preschool teachers.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, в яких опубліковані наукові результати дисертації*

1. **Руденський Р.,** Жаркова І. Приватні заклади дошкільної освіти як альтернатива державним установам з освітньої підготовки дошкільників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка.* 2021. № 2. С. 59–66. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.2.8>
2. Писарчук О., **Руденський Р.** Теоретичні аспекти дослідження теми війни в іграшках та ігровій діяльності дітей дошкільного віку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* 2022. № 2. С. 120-126. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.2.15>  
<https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/view/94>
3. Писарчук О., **Руденський Р.** Підготовка майбутніх вихователів до проектування предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти (на матеріалі осередку настільних ігор). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* 2023. Випуск 1. С. 94-104. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.12>
4. **Руденський Р.,** Писарчук О. Європейський контекст еволюції структури настільних ігор для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія».* 2023. Випуск 4. С. 109-118. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.17>
5. **Rudenskyi, R.,** Hladun, L. & Ratushniak, N. (2023). Evolution of the european board games for preschool children. *Review Of Theology, Social Sciences And Sacred Art,* 2, 39-47. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/32208> (ISSN: 2811-5465, e-ISSN: 2811-5473).
6. Руденський Р. Є. Пізнавальна активність старших дошкільників: сутність, структура, вікові особливості. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.* 2024. Випуск 1 (54). С. 214-222. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-214-222>
7. Руденський Р. Формування пізнавальної активності та самостійності старших дошкільників у педагогічній системі Марії Монтессорі. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2024. Випуск 40. С. 192-204. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2024.40.12259>
8. Руденський Р. Освітній потенціал настільних ігор для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку: історія та сучасність. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки».* 2024. Випуск 2. С. 87-93. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-87-93>
9. **Руденський Р.,** Писарчук О. Реалізація фасилітаційного підходу у формуванні пізнавальної активності здобувачів дошкільної та початкової освіти.

- Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2024. Випуск 1(7). С. 79-89. DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.01.79>
10. **Rudenskyi, R.**, Pysarchuk, O., Shcherbiak, I., Akimjaková, B., & Minarovicova, K. (2024). Humorous Potential of Board Games for Children of Senior Preschool Age. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 267-285. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.267.285>
  11. **Rudenskyi, R.**, Pysarchuk, O., Shcherbiak, Iu., Hladun, L. & Ryzhak, I. (2024). Computer technologies influence on the development of preschoolers' cognitive activity. *Revue internationale des sciences humaines et naturelles*. Zürich: SKAIS, 2024. V. 14, N. 3. P. 19-29. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/34723> <https://skais.org/wp-content/uploads/2025/01/Rudenskyj-et al.pdf>
  12. Писарчук О. Т., **Руденський Р. Є.**, Шишак А. М. Організація інклюзивного освітнього середовища в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)* 2025. Випуск 3(33). С. 1245-1259. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3\(33\)-1245-1259](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3(33)-1245-1259)

*Опубліковані праці апробаційного характеру:*

1. Писарчук О. Т., **Руденський Р. Є.** Формування пізнавальної активності старших дошкільників у період пандемії. Збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта» / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2021. С. 142-148.
2. Руденський Р. Аксіологічний потенціал дитячих настільно-друкованих ігор та іграшок мілітарної тематики. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції, 13-14 травня 2022 року, м. Тернопіль. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль: Вектор, 2022. С. 306-309. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/25903>*
3. Руденський Р. Сутність та специфіка правил настільно-друкованих ігор для дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 6-7 липня 2022 р.)*. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2022. Вип. 11. С. 146-150.
4. Писарчук О., **Руденський Р.** Розвиток знаково-символічної навички засобами STREAM-освіти у дітей старшого дошкільного віку. *Освіта - енергія майбутнього. Якісна освіта як фактор перемоги: матеріали Крайового форуму освітян (м. Тернопіль, 23 жовтня 2022 р.)*. Тернопіль, 2022. С. 45-49. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27142>
5. Писарчук О. Т., **Руденський Р. Є.** Підготовка майбутніх вихователів до проектування предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти (на матеріалі осередка настільних ігор). *Професійна підготовка майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до педагогічної творчості в контексті*

- тенденцій розвитку освіти: зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Умань, 18 лист. 2022 р.). Умань: Візаві, 2022. С. 63-66.*
6. Писарчук О, **Руденський Р.** Дитяча гра у просторі війни. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: матеріали Міжнародної (заочної) науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 22-23 листопада 2022 р.). Хмельницький: ХГПА, 2022. С. 87-90.*  
<http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/717>
  7. Руденський Р. Настільні і дидактичні ігри для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: ретроспективний і структурний аналіз. *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців: педагогічна та філологічна парадигми* : матеріали Міжнародної науково-практичної міждисциплінарної конференції (м. Тернопіль, 11 травня 2023 року). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 101-106. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29209>
  8. **Руденський Р.**, Писарчук О. Стратегії запобігання прояву агресії в іграх дітей дошкільного віку в умовах війни. *Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 24 листопада 2023 р.). Тернопіль : ЗУНУ, 2023. С. 242-246. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/31842>
  9. Руденський Р. Розвиток пізнавальної активності старших дошкільників засобами сенсорно орієнтованих настільних ігор. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених (м. Харків, 15-16 травня 2024 року). Харків, 2024. С. 132-135. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/33826>
  10. Писарчук О., **Руденський Р.** Вплив гумору на розвиток пізнавальної активності старших дошкільників. *Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної освіти сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 20-22 червня 2024 року). Тернопіль : ЗУНУ, 2024. С. 213-217. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/33828>
  11. Руденський Р. Вплив ігор воєнної тематики на розвиток пізнавальної активності старших дошкільників. *Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи* : матеріали I Міжнародного науково-практичного форуму (м. Полтава, 26 вересня 2024 р.). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2024. С. 207-209. <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/24858>

*Опубліковані праці, які додатково відображають  
наукові результати дисертації:*

1. Руденський Р. Дистанційне навчання в системі загальнопедагогічних форм організації освітнього процесу. *Актуальні питання та перспективи проведення наукових досліджень: матер. міжн. студ. наук. конф. (Т. 4), 6 листопада, 2020 рік. Вінниця, Україна: Молодіжна наукова ліга. С. 19-22. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/33825>*
2. Руденський Р. Розвиток навчально-пізнавальної активності молодших школярів засобами освітніх настільних ігор. *Актуальні проблеми та стратегії розвитку*

*початкової освіти*: матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (м. Рівне, РДГУ, 16 травня 2024 року). Рівне: РДГУ, 2024. С. 65-68.

3. Писарчук О. Т., **Руденський Р. Є.** Основи дошкільної педагогіки: навчальний посібник для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Тернопіль: ЗУНУ, 2025. 162 с.

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ:**

ПА – пізнавальна активність

ПА СД – пізнавальна активність старших дошкільників

ПА СД ЗНІ – пізнавальна активність старших дошкільників засобами настільних ігор

ДО – дошкільна освіта

ЗДО – заклад дошкільної освіти

БКДО – Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти)

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Виховання високо інтелектуальної особистості людини XXI століття здійснюється у ранньому та дошкільному періодах дитинства. Сучасний стан розвитку наукових галузей, технологізації сфер людського життя, швидкий та безбар'єрний доступ до значного обсягу інформації дітей дошкільного віку зумовлює необхідність формування у них адекватних способів її усвідомлення та осмислення, загальних способів пізнавальної діяльності. Істотне значення у формуванні пізнавальної сфери особистості має старший дошкільний вік – 6-7 рік життя дітей. Це зумовлено, з одного боку, завершенням здобуття дошкільної освіти, зміною соціального статусу з «дошкільника» на «молодшого школяра». У цьому контексті важливим є оволодіння на кінець дошкільного дитинства всіма ключовими компетентностями, які формуються шляхом вираження активності дитини у всіх специфічно дитячих видах діяльності, зокрема в навчально-пізнавальній, ігровій, дитячому експериментуванні та інших. З іншого боку, формування пізнавальної сфери зумовлює у цей віковий період органічний процес набуття дошкільної зрілості та зумовлює психологічну готовність старших дошкільників до умов систематичного навчання в початковій школі, зокрема інтелектуальної готовності. У цьому аспекті загострює проблему невиправдане бажання батьків дітей пріоритетувати засвоєння предметного змісту основ наук, що не свідчить про оптимальний загальний психічний розвиток пізнавальної активності дітей. Таким чином, формування пізнавальної активності старших дошкільників є складною проблемою, що потребує комплексного підходу до її розв'язання.

Суспільні вимоги до сформованості пізнавальної активності старших дошкільників задекларовано низкою міжнародних та державних документів, що прямо та опосередковано регулюють перебіг сучасного освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Стаття 29 «Конвенції ООН «Про права дитини» декларує те, що сучасна дошкільна освіта має орієнтуватись на постійне удосконалення «розумових здібностей дитини в найповнішому обсязі», а статтею 31 закріплено право дітей на участь у віковідповідній ігровій діяльності

[64]. Важливим завданням освітнього процесу в ЗДО є формування у старших дошкільників «цінностей постійного пізнання та розвитку», яке закріплено п. 4 статті 15 «Закону України «Про дошкільну освіту» [57]. Концептуальними засадами організації навчально-пізнавальної діяльності у ЗДО є те, що у ній дошкільники «навчаються культури мислення, пізнання» [68, с. 19]. Вимоги до сформованості обов'язкових результатів дошкільної освіти старших дошкільників окреслено «Державним стандартом дошкільної освіти», в якому наголошено, що освітній процес у ЗДО повинен ґрунтуватися на діяльнісному підході, адже саме він «є наріжним для забезпечення прояву активності дитини», визнанні ігрової діяльності як провідного типу та наскрізного «навчання через гру у взаємодії з дитиною» [8, с. 33]. Підсилюють зазначені вимоги і «Методичні рекомендації до оновленого Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти)», у яких чітко вказано, що необхідно досягати такого високого рівня організації освітнього процесу, щоб «максимально активізувати діяльність дитини в пізнанні навколишнього світу» [109, с. 3]. Вибір методів і прийомів, які залучають усіх дошкільників до активної, ініціативної самостійної гри та навчання, є показником ефективності освітнього процесу в ЗДО відповідно до «Міжнародної шкали оцінювання якості дошкільної освіти ECERS-3» [35; 214]. У зв'язку з цим, пізнавальна активність старших дошкільників є одним із об'єктів педагогічної діагностики, показником їх освітніх досягнень на кінець старшого дошкільного віку, а інтерпретація рівня її сформованості належить до компетенцій вихователя та свідчить про якість організації освітнього процесу в ЗДО [110, с. 5].

Таким чином, високий рівень сформованості пізнавальної активності старших дошкільників, зокрема засобами ігрової діяльності, визнано одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти, про що свідчить ґрунтовна суспільна та державна зацікавленість у дотриманні вимог щодо забезпечення якості її формування в сучасному освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

У науці помітним є різнодисциплінарний підхід до вивчення зазначеної проблеми.

Методологічні засади, принципи та підходи вивчення концепту активності особистості у пізнанні відображено у працях українських науковців, зокрема І. Бега, І. Дичківської, Л. Зданевич, О. Кононко, Т. Піроженко, Т. Поніманської, Г. Терещука, Г. Цветкової, О. Янкович та ін.

У галузі вікової та педагогічної психології генезис пізнавальної активності старших дошкільників як діяльності психіки, розвитку пізнавальних процесів особистості досліджують Л. Василенко, С. Димитрова, Т. Дуткевич, Г. Костюк, С. Максименко, Н. Мацько, М. Монтессорі, Д. Ніколенко, Ж. Піаже, Л. Проколієнко, О. Проскура, М. Савчин, О. Скрипченко та ін.

У теорії, методиці та психології виховання дітей дошкільного віку пізнавальну активність як базову якість особистості старших дошкільників, яку можна формувати і виховувати (як ініціативність, допитливість, спостережливість, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність у пізнанні), тлумачать В. Агіляр-Туклер, І. Біла, Л. Буркова, О. Долинна, І. Карабасва, В. Кондратова, О. Кононко, В. Котирло, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, Г. Марочко, М. Марусинець, Т. Кондратенко, Г. Стадник, В. Суржанська, Т. Титаренко, Т. Філімонова.

У галузі дошкільної дидактики обґрунтовано загальні основи формування пізнавальної активності старших дошкільників під час організації навчально-пізнавальної діяльності, зокрема у працях А. Богуш, Н. Гавриш, В. Голіцин, В. Кондратової, К. Крутій, В. Мовчанюк, М. Пастернак, С. Русової, В. Чайки, К. Щербакової та інших. У контексті логіко-математичного розвитку дітей 6-7 року життя пізнавальну активність досліджували Л. Зданевич, В. Крушинська, Л. Мацюк, Л. Плетеницька, Г. Цветкова, О. Шаран, К. Щербакова та ін. Істотний вплив на формування зазначеного феномена має природнича освіта дошкільників, яка є предметом досліджень Т. Гладюк, Н. Горопахи, Б. Мухацької, О. Янківської, Н. Яришевої. Формуванню мовленнєво-пізнавальної активності в ігровій діяльності присвячені дослідження А. Богуш, А. Іваненко, Н. Луцан.

Грунтовне значення у дослідженні зазначеного феномена мають праці в галузі теорії організації освітньо-розвивального – предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти, у яких доведено його істотний вплив на когнітивну та мотиваційну сферу старших дошкільників. Це зокрема праці К. Крутій, Л. Лохвицької, І. Луценко, Ю. Найди, О. Писарчук, О. Попович, Н. Софій, Г. Цветкової та ін.

Розвиток пізнавальної активності старших дошкільників в різних видах ігрової діяльності (творчих та з правилами) обґрунтовано у працях Л. Артемової, А. Бурової, Е. Вільчковського, С. Довбні, К. Карасьової, К. Крутій, Н. Крушинської, Н. Кудикіної, Л. Мацюк, Н. Маковецької, Н. Пихтіни, О. Роми, О. Шаран, О. Янківської тощо. Недостатньо вивченим вважаємо досвід розробки пізнавальних настільних ігор для старших дошкільників вітчизняних авторів-художників, ілюстраторів, дизайнерів настільних ігор (В. Гудзя, В. Раєвського, Т. Пржегодської, Л. Христович, В. Чистякова, В. Штогрини) та зарубіжних (Г. Баарса, Г. Бюркхарта, А. Лавсона та Дж. Лавсона, Г. Мейстра, З. Мілера, Й. Рюттінгера, А. Рендольфа, Г. Шіттенгельма та ін.).

Філософські, культурологічні, історичні та соціологічні аспекти настільних ігор у життєдіяльності людини ґрунтовно вивчають зарубіжні дослідники, зокрема Р. Белл, Дж. Бедсон, Е. Берн, Й. Гейзинга, Т. Данован, М. Еліот, Р. Каюа, Р. Костер, Я. Лівінгстон, Дж. Льюїс, Б. Саттон-Сміт, А. Спанос та інші.

З огляду на зазначені аспекти досліджень у різних наукових галузях виявлено відсутність цілісного підходу до формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор, що зумовлено, на нашу думку, низкою суперечностей:

- між інтенсивним використанням настільних ігор в організації життєдіяльності старших дошкільників поза межами закладу дошкільної освіти та відсутністю належного науково-методичного супроводу їх використання в освітньому процесі;

- між соціальним запитом батьків на формування інтелектуально-пізнавальної готовності дітей 6-7 року життя до навчання в школі та віковими обмеженнями психічних можливостей їх пізнавального розвитку;
- між пізнавальним потенціалом сучасних настільних ігор та загальною тенденцією редукції ігрової діяльності за правилами у дошкільному дитинстві;
- між природним тяжінням до ігрової діяльності як провідного типу та формалізованими підходами до організації навчання старших дошкільників у закладі дошкільної освіти.

Актуальність проблеми дослідження і відсутність цілісності її відображення у наукових працях зумовили вибір теми дисертаційної роботи – **«Формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор»**.

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 4 від 23.11.2021 р.). Дослідження виконано в межах кафедральної наукової теми «Теоретико-методичні засади розвитку освітніх технологій у закладах дошкільної та початкової освіти (Номер державної реєстрації: 0120U105364)», а також під час виконання завдань перспективного плану розвитку наукового напрямку ТНПУ ім. В. Гнатюка «Інновації в дошкільній та початковій освіті».

**Об’єкт дослідження** – пізнавальна активність старших дошкільників.

**Предмет дослідження** – освітній потенціал настільних ігор у формуванні пізнавальної активності дітей 6-7 року життя.

**Мета дослідження:** визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор.

**Гіпотеза дослідження:** рівень сформованості пізнавальної активності старших дошкільників підвищиться, якщо в освітній процес упровадити такі педагогічні умови: створення варіативного осередка настільних ігор для самостійної спільної ігрової діяльності за правилами; збагачення пізнавального

змісту настільних ігор; забезпечення набуття досвіду пізнання старшими дошкільниками у різних видах і формах навчально-пізнавальної діяльності.

Для досягнення мети і доведення гіпотези виокремлено такі **завдання**:

- 1) на основі аналізу філософської та науково-педагогічної джерельної бази, фахової періодики з проблеми дослідження обґрунтувати сутність пізнавальної активності старших дошкільників, визначити її структуру, види і типи;
- 2) визначити структуру настільних ігор;
- 3) охарактеризувати освітній потенціал настільних ігор та їх зміст в сучасній педагогічній класифікації ігор дітей дошкільного віку;
- 4) визначити критерії, показники та рівні сформованості пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор;
- 5) обґрунтувати педагогічні умови формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор та змодельовати процес їх реалізації;
- 6) експериментально перевірити ефективність визначених педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор.

**Методи дослідження.** Досягненню мети і реалізації окреслених завдань сприяло використання комплексу методів дослідження:

– *теоретичні*: аналіз (бібліографічний, ретроспективний, структурний, дефінітивний, власне комплектів настільних ігор, каталогів виробників) – для обґрунтування сутності досліджуваних феноменів, упорядкування ключових понять дослідження, з'ясування між ними взаємозв'язків; методи синтезу, узагальнення, класифікації – для характеристики груп настільних ігор, їх пізнавальної спрямованості; пошуковий (мислений) експеримент – для обґрунтування та проектування педагогічних умов; педагогічне моделювання – для розробки моделі реалізації педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор;

– *емпіричні*: діагностичні (анкетування вихователів і батьків, бесіда), спостереження – для вивчення стану сформованості пізнавальної активності в

реальних умовах освітнього процесу в ЗДО; експериментальні (діагностичний, констатувальний, формувальний експерименти) – для організації експериментального дослідження;

– *методи математичної статистики*: метод кількісної та якісної обробки отриманих даних – для достовірного аналізу результатів експериментального дослідження.

**Експериментальною базою дослідження** (2021/2022–2024/2025 н.рр.) були заклади дошкільної освіти, зокрема: заклади дошкільної освіти (ясла-садок) № 32 та № 109 Львівської міської ради, Попельниківський заклад дошкільної освіти «Сонечко» Снятинської міської ради Коломийського району Івано-Франківської області, Заклад дошкільної освіти № 1 «Ромашка» загального розвитку Христинівської міської ради Черкаської області, Тернопільський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 12 Тернопільської міської ради. Усього дослідженням охоплено 249 здобувачів дошкільної освіти (діти 6-7 року життя), 58 вихователів ЗДО Тернопільської, Львівської, Івано-Франківської та Черкаської областей, а також 230 батьків старших дошкільників.

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження** полягають у тому, що вперше:

– обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор (створення варіативного осередка настільних ігор для самостійної спільної ігрової діяльності за правилами; збагачення пізнавального змісту настільних ігор; забезпечення набуття досвіду пізнання старшими дошкільниками у різних видах і формах навчально-пізнавальної діяльності);

– змодельовано процес реалізації педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор, що охоплює такі композиційні конструкти: мета і результат, етапи реалізації педагогічних умов (організаційно-підготовчий → проєктування педагогічних умов → експериментальне упровадження → діагностика, інтерпретація та корекція), види педагогічного експерименту (пошуковий, констатувальний,

формувальний, контрольний), узгоджені з етапами реалізації педагогічних умов та види зв'язків між ними (структурні, хронологічні (послідовні), причинно-наслідкові тощо));

– визначено сутність та структуру настільних ігор – узагальнена конкретна сфера середовища життя людей, відображена в ігровому сюжеті і правилах (зміст гри), кодована єдиним умовно-графічним планом і становить собою цілісний ігровий комплект;

– охарактеризовано пізнавальну активність старших дошкільників як вид загальної соціальної діяльній активності у пізнанні особистості дитини 6(7) року життя, який формується у різних видах діяльності, ними збагачується, ускладнюється і переходить від менш до більш якісного рівня у формі реальної (функціонуючої) та потенційної (ситуативної).

У дослідженні уточнено сутність понять «пізнавальна активність особистості», «пізнавальна діяльність», «типи» і «види пізнавальної активності старших дошкільників»; «настільна гра», «освітній потенціал настільних ігор», конкретизовано групи настільних ігор, охарактеризовано їх сутнісні характеристики-переваги для пізнавального розвитку старших дошкільників.

Подальшого розвитку набули форми, методи, прийоми та засоби формування пізнавальної активності старших дошкільників.

**Практичне значення** полягає у тому, що розроблено та впроваджено у практику роботи закладів дошкільної освіти методичні матеріали для вихователів (протоколи педагогічних спостережень, анкети батьків та вихователів, інформаційні матеріали консультацій батьків), адаптовані та авторські настільні ігри, методику організації їх колективного виготовлення та проведення в старших дошкільних групах тощо. Результати дослідження відображені у змісті навчального посібника «Основи дошкільної педагогіки» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (у співавторстві з О. Писарчук), і використовуються у системі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, зокрема, на соціально-гуманітарному факультеті Західноукраїнського національного університету та у межах післядипломної

педагогічної освіти на базі Центру післядипломної освіти ТНПУ ім. В. Гнатюка (програма підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників «Сучасні підходи в методиці організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку» (затверджено вченою радою ТНПУ ім. В. Гнатюка (протокол № 7 від 19.12.2023 р.), уведено в дію наказом ректора № 401-р від 19.12.2023 р.), освітня програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти «Інноваційні підходи до реалізації STREAM-освіти дітей дошкільного віку» (затверджено вченою радою ТНПУ ім. В. Гнатюка (протокол № 6 від 28.11.2023 р.), уведено в дію наказом ректора № 366-р. від 28.11.2023 р.)).

**Результати дослідження** впроваджено в освітній процес Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 109 Львівської міської ради (довідка № 15 від 27.03.2025 р.), Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 32 Львівської міської ради (довідка № 17 від 21.03.2025 р.), Попельниківського закладу дошкільної освіти «Сонечко» Снятинської міської ради Коломийського району Івано-Франківської області (довідка № 02-15/09 від 14.04.2025 р.), Заклад дошкільної освіти № 1 «Ромашка» загального розвитку Христинівської міської ради Черкаської області (довідка № 16 від 26.03.2025 р.), Тернопільського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 12 Тернопільської міської ради (довідка № 29 від 01.04.2025 р.), соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського національного університету (довідка № 435/18/12 2020-258 від 03.04.2025 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Результати наукового дослідження апробовані під час участі у:

– *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи» (м. Тернопіль, 28 квітня 2022 року), «Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід» (м. Тернопіль, 13-14 травня 2022 року), «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (м. Вінниця, 06-07 липня 2022 року), «Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної

підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти» (м. Хмельницький, 22-23 листопада 2022 р., 21-22 лютого 2024 р.), «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців: педагогічна та філологічна парадигми» (м. Тернопіль, 11 травня 2023 р.), «Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку» (м. Тернопіль, 24 листопада 2023 р.), «Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної освіти сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи» (м. Тернопіль, 20-22 червня 2024 р.), «Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти» (м. Тернопіль, 15 листопада 2024 р.), «Інноваційні процеси освітньої сфери України та країн Центральної Європи: стан, проблеми і перспективи», 4-5 грудня 2024 р., м. Тернопіль), «Sociálna práca v súčasnej spoločnosti» (Spišské Podhradie (Slovensko), 6 грудня 2024 р.), «Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих (вітчизняний і світовий досвід упровадження)» (м. Київ, 24 квітня 2025 року).

– *всеукраїнських науково-практичних конференцій*: «Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку» (м. Ніжин, 26 жовтня 2021 р.), «Професійна підготовка майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до педагогічної творчості в контексті тенденцій розвитку освіти» (м. Умань, 18 листопада 2022 р.), «Інновації в дошкільній освіті: теорія, перспективи, шляхи запровадження у практику» (м. Київ, 28 березня 2024 р.), «Нова українська школа в дії: актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку початкової освіти» (м. Рівне, 16 травня 2024 р.), «Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі» (м. Харків, 15-16 травня 2024 р.),

– міжнародного науково-практичного форуму «Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи» (м. Полтава, 26 вересня 2024 р.), Крайового форуму освітян «Освіта – енергія майбутнього. Якісна освіта як фактор перемоги» (м. Тернопіль, 23 жовтня 2022 р.), Шостого освітнього форуму в м. Ополе, Польща (6 Opolskie Forum Edukacyjne, Polska) (14.11.2024 р., Szkoła Wobec Wyzwań Cywilizacyjnych).

**Публікації.** Основні наукові положення та результати дослідження відображено у 28 публікаціях, з них: 9 – у наукових фахових виданнях України (категорія «Б»), 3 – в зарубіжних наукових періодичних виданнях (1 з них індексовано у Scopus та Web of Science), 16 – у збірниках наукових конференцій та форумів; та 1 навчальному посібнику для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (у співавторстві з О. Писарчук).

**Особистий внесок здобувача.** Усі результати, відображені у дисертації, одержані автором самостійно. У публікаціях, виданих у співавторстві, здобувачеві належать: у праці «Приватні заклади дошкільної освіти як альтернатива державним установам з освітньої підготовки дошкільників» – виокремлення та характеристика критеріїв порівняння освітнього процесу в державних та приватних закладах дошкільної освіти; у статті «Теоретичні аспекти дослідження теми війни в іграшках та ігровій діяльності дітей дошкільного віку» – обґрунтування гендерного та педагогічного аспектів проблеми іграшок та ігрової діяльності дошкільників на тему війни; «Підготовка майбутніх вихователів до проєктування предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти (на матеріалі осередку настільних ігор)» – характеристика теоретичної складової змісту підготовки майбутніх вихователів; «Європейський контекст еволюції структури настільних ігор для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку» – обґрунтування етапів еволюції та структури настільних ігор; «Evolution of the european board games for preschool children» – характеристика застосування комплексного аналізу у дослідженні генези настільних ігор; «Реалізація фасилітаційного підходу у формуванні пізнавальної активності здобувачів дошкільної та початкової освіти» – виокремлення елементів прямої і непрямой фасилітації у формуванні пізнавальної активності та самостійності старших дошкільників; «Humorous Potential of Board Games for Children of Senior Preschool Age» – характеристика феномена гумору як соціально ігрового конструкту сучасного дизайну настільних ігор; «Організація інклюзивного освітнього середовища в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» – обґрунтуванні специфіки організації інклюзивного

освітнього середовища у закладах дошкільної освіти; у тезах доповіді «Формування пізнавальної активності старших дошкільників у період пандемії» – характеристиці особливостей впливу умов пандемії на формування пам'яті та уваги старших дошкільників; «Розвиток знаково-символічної навички засобами STREAM-освіти у дітей старшого дошкільного віку» – визначення поняття «знаково-символічна навичка старших дошкільників» та характеристика фізичної (матеріальної) та ідеальної сторони відображення знака; «Підготовка майбутніх вихователів до проектування предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти (на матеріалі осередка настільних ігор)» – характеристика понять «предметно-ігрове середовище ЗДО», «осередок діяльності» та взаємозв'язків між ними; «Дитяча гра у просторі війни» – обґрунтування специфіки перенесення досвіду воєнних подій дітьми у сюжетно-рольові, будівельно-конструкційні, настільні ігри; «Стратегії запобігання прояву агресії в іграх дітей дошкільного віку в умовах війни» – узагальненні прояву симптомів стресу на емоційному, фізичному, когнітивному та поведінковому рівнях в ігровій діяльності дітей-дошкільників; «Вплив гумору на розвиток пізнавальної активності старших дошкільників» – узагальнення способу формування почуття гумору в контексті загального розумового розвитку старших дошкільників; у навчальному посібнику «Основи дошкільної педагогіки» – написання параграфів: «Активність і діяльність дітей дошкільного віку», «Ігри дітей дошкільного віку», «Дитячий ігровий майданчик та ігрове обладнання» та увесь розділ «Загальні основи дошкільної дидактики».

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, додатків, списку використаних джерел (230 джерел) і викладена на 307 сторінках. Обсяг основного тексту становить 185 сторінок.

## РОЗДІЛ І.

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАСТІЛЬНИХ ІГОР

#### **1.1. Проблема пізнавальної активності особистості як складний філософський та психолого-педагогічний феномен**

Особистісно орієнтована парадигма сучасної дошкільної освіти, освіти і науки загалом, декларує вагоме значення активності особистості. Однак виявляється суперечність: між науково обґрунтованим, нормативно закріпленим значенням активності здобувача і реальним її визнанням та здійсненням у практиці освітнього процесу. Про це свідчать непоодинокі випадки з практики, де освітньо-розвивальне середовище (передусім, його предметно-просторовий компонент, його планування) ще не зорієнтоване на вільну активність та діяльність дітей в осередках, а відображає, радше інформаційно-презентаційний, на відміну від діяльнісного та дитиноцентрованого підходів. До цього ж в організованій навчально-пізнавальній діяльності дітей під керівництвом вихователя все ще не виправдано домінують колективно-фронтальні форми роботи. Означена тенденція дещо ігнорує вияв активності, зокрема пізнавальної, адже за такого стану речей процес пізнання навколишнього зводиться здебільшого до інформаційно-рецептивного та репродуктивного засвоєння змісту дошкільної освіти.

Активність, спрямована передусім на особистісну самореалізацію, самовираження здібностей, обдарованості, талантів та здатностей, не виявляється, що призводить до сумної констатації факту про те, що «сучасні діти не хочуть вчитися, пізнавати світ, дослухатися вказівок дорослих» тощо. Результатом цього підходу є сприймання дошкільників як об'єктів впливу педагога (дорослого), де фактору активності у становленні особистості не приділено достатньої уваги. Таким чином, в основі нашого дослідження лежить

філософсько-педагогічний *концепт активності особистості* як одного з найважливіших факторів її становлення.

Учені-педагоги (Л. Артемова, З. Борисова, Н. Гавриш, В. Галузяк, В. Кондратова, К. Крутий, В. Чайка та ін.) та психологи (І. Бех, К. Карасьова, О. Кононко, Г. Костюк, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, С. Максименко, Т. Піроженко та ін.), визнаючи одним із основних факторів розвитку особистості активність дошкільника, звертають увагу на те, що природного і соціального середовища ще не достатньо для повноцінного формування особистості [4; 5; 10; 30; 63; 66; 67; 70; 72; 75; 77; 87; 89; 97; 133; 188]. Соціальне середовище не впливає прямо на особистість, а лише через досвід активної взаємодії дитини з цим середовищем, через діяльність. Окрім цього, розробляючи методики та технології формування особистості необхідно брати до уваги те, що зовнішні впливи «переломлюються» через внутрішній досвід активності суб'єкта. Це пояснює тезу про те, що за однакових умов одні і ті ж засоби зовнішньопедагогічного впливу по-різному виявляються і впливають на дітей. Нарешті, фактор активності особистості виявляється і в тому, що людина як соціальна, діяльна істота здатна самотійно свідомо впливати на процес власного виховання. Таким чином, аналіз фактора активності особистості для її гармонійного розвитку характеризуємо у тісному взаємозв'язку з іншими, зокрема біологічним, соціальним середовищем і цілеспрямованим процесом виховання. Тільки у цій відповідності можна спостерігати органічний вияв пізнавальної активності дошкільника.

Охарактеризуємо проблему пізнавальної активності передусім з позицій *гносеологічного підходу* та на його основі потлумачимо родове поняття «активність». Нашарування у тлумаченні семантики останньої призвели до того, що в сучасній європейській філософській традиції її констатують як «неперекладність» [52]. Складність семантичного визначення цього поняття є помітною уже в дуалізмі: активність – пасивність, активність – діяльність, дієвець – об'єкт дії, казуальність – інтенційність дії та ін.

Зазначена вище неперекладність категорій активності і діяльності, невпорядкованість в галузях науки призводить до того, що дослідники студіюють першу не як цілісне явище, що присутнє до початку діяльності, сприяє її зародженню й здійсненню, супроводжує її, розвивається органічно з нею, та не зникає після завершення діяльності, а розрізнено, так, наче активність може виявлятися лише в певний момент життєдіяльності особистості. Це суперечить загальновідомому фактові, що *активність – риса, властива усім живим організмам, генетично передує діяльності в онтогенезі, набуває найбільшого (вищого) розвитку тільки у людей під впливом соціалізації, соціального середовища, в якому особистість є суб'єктом суспільних відносин та діяльності.*

З огляду на це, вважаємо, у педагогічній науці є не до кінця обґрунтованим поділ методів навчання на активні та пасивні, видів навчання – активне, пасивне, інтерактивне; виокремлення активних засобів стимулювання діяльності (наче існують пасивні засоби), активне пізнання (пізнання не може бути неактивним), активне ставлення (ставлення може бути категоричним, різким, негативним або позитивним, схвальним/несхвальним тощо) тощо. Різка й категорична протиставленість активності/пасивності є невиправданою, оскільки, майже завжди, у цьому дуалізмі постає питання «налаштованості діяти».

Ідея *налаштованості діяти* (інтенційність дії, готовність діяти), призводить до того, що дослідники фокусуються винятково на ній, ставлячи її об'єктом і предметом досліджень, метою та результатом педагогічних впливів. Це явище добре помітно, наприклад, у дидактиці дошкільної та початкової освіти. Помилковість такого підходу виявляється у тому, що активність особистості не може зводитися тільки до налаштованості, готовності діяти, хоча ця остання і належить до модусу дії.

Поняття *дії* є зв'язувальним, бо належить до структури категорій активності та діяльності. Ми характеризуємо з огляду на предмет дослідження лише *гностичні, пізнавальні дії*. Невпорядкованість чи невизначеність семантики можна також наблизити до її вирішення, розглядаючи ці категорії у площині *модусу дії*, поза якими вони не мають значення, їх значущість вичерпується.

Характеристика модусів дії може також висвітлити більше ті аспекти, які стануть визначальними для диференціації пізнавальної активності та пізнавальної діяльності. Наведемо у таблиці 1.1 результати аналізу філософських досліджень Е. Балібар, Т. Гобса, Д. Девідсона, Б. Кассен, С. Лож'є, П. Рікера, Д. Юма та ін., які сприяли формуванню узагальненого розуміння модусу значень пізнавальної дії як зв'язувального елемента понять пізнавальної активності та діяльності.

Таблиця 1.1

### Модуси значень пізнавальних дій

|                  | <i>1) дію</i>                                                      | <i>2) готовий діяти</i>                                                                                               | <i>3) здатний діяти</i>                                                                                                                   | <i>4) зазнати дії</i>                                                                |
|------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Варіації значень | у фізичному сенсі<br><br>практикую;<br>роблю;<br>чиню;<br>здійснюю | дії-потенції<br>готовність діяти<br>як мета і<br>результат;<br>налаштованість,<br>інтенційність,<br>цілеспрямованість | дієвість, дієздатність<br>автономність дії;<br>наділений здатністю<br>діяти;<br>обмеженість дієвості;<br>компетентність та<br>компетенції | піддати дії<br>пасивність,<br>що піддана<br>дії;<br>піддатися<br>впливу;<br>впливати |

З огляду варіацій значень дії, наведених у таблиці 1.1, помітними є їх вихідна основа, предметна зорієнтованість, децентрованість, скінченність, обмеженість, спрямованість тощо. У площині «пізнавальна активність – пізнавальна діяльність» зазначені характеристики пізнавальної дії (далі – п. д.) співвідносяться, на нашу думку, так:

- 1) п. д. ґрунтується на активності (активність є джерелом дії, супроводжує її, збагачується у своєму розвитку в просторі дій);
- 2) п. д. є обмеженою у просторі і часі (є скінченною);
- 3) п. д. спрямована на об'єкт пізнання (дитина не пізнає все довкілля в один момент часу, а розрізнено, вибірково, мимовільно, спонтанно);
- 4) п. д. зорієнтована на визначення предмета пізнання (виділення найбільш помітної, яскравої ознаки об'єкта пізнання, пошуковий характер);
- 5) п. д. може бути децентрованою (джерело пізнавальної дії та автор дії можуть бути не одним суб'єктом).

Цілеспрямованість, інтенційність не є такою ж вродженою рисою особистості, як її активність. Вона розвивається поступово в онтогенезі,

ґрунтуючись на механізмі орієнтувально-дослідницького рефлексу, зосередження уваги, довільності гностичних дій та ін.

Отже, як ми з'ясували, проблема інтенційності, цілеспрямованості пізнавальної активності лежить у площині не лише понять «актант – об'єкт дії», бо вони не відображають того, хто може бути причиною вираження пізнавальної активності старших дошкільників (наприклад, вихователь, батьки, інші діти), не відображають сучасного гуманістичного розуміння спільної (партнерської) діяльності дитини й дорослого, суб'єктності пізнавальної активності.

Аналіз змісту ключових дефініцій та взаємозв'язки між ними свідчить про те, що поняття *джерело дії* та *автор дії* належать до площини *статусу актанта* – суб'єкта активності. Важливо, що вихователь (будь-який дорослий) може бути джерелом пізнавальної активності та діяльності, навіть якщо автором дії (виконавцем) є дитина-дошкільник. Це явище філософи Л. Вітгенштайн, В. Декомб, Е. Енскомб називають *децентруванням дії* – втрата актанта, усунення дієвця [52, с. 426]. Дієву причину пізнавальних дій ми тлумачимо в контексті пізнавальної потреби, сутністю якої є пізнавальні мотиви, інтереси, установки, обдарованість та спрямованість особистості дитини. Водночас у площині статусу суб'єкта дієвості, модусу пізнавальних дій його активність розгортається у конкретних умовах (чи передумовах). *Умови пізнавальної активності* та зумовлених нею дій тлумачать по-різному. Наприклад, Дж. Ролз, М. Сендл, Ж.-Ф. Спіц детермінують їх, як «межі самості», які не доцільно ототожнювати із невиправданими обмеженнями здатності суб'єкта бути дієвцем, вони є передумовою дій, передують їм [227, с. 154-231].

Отже, для характеристики процесу формування пізнавальної активності та її вираження на рівні конкретного педагогічного вияву в сучасному освітньому процесі ЗДО, узагальнимо основні методологічні положення загальнофілософського рівня, які становлять площину нашого дослідження:

- пізнавальна активність – вихідна основа, принцип пізнавальних дій та пізнавальної діяльності;

- пізнавальну активність характеризуємо у відношенні, а не протиставленні до пізнавальної діяльності (діяльнісний вид активності);
- зв'язувальним елементом між пізнавальною активністю та діяльністю є пізнавальні (гностичні) дії;
- у пізнавальній активності реалізується увесь спектр модусу пізнавальних дій актанта;
- пізнавальна активність – це те, що характеризує дії та їх автора і стосується вихідної та реальної причини дії;
- джерелом пізнавальної активності суб'єкта може бути й не суб'єкт, навіть якщо він є автором (виконавцем) дій;
- умови дії є регулятором пізнавальної активності, не тільки обмежуючи її, а й створюючи сферу її вияву тощо.

Вітчизняні психологи та педагоги наголошують на положенні про те, що успішне засвоєння суспільного досвіду, пізнання довкілля, соціалізація дітей-дошкільників відбуваються у просторі спільної діяльності дитини й дорослого, зокрема навчально-пізнавальної.

Помилковою у практиці склалася тенденція відсутності дидактичного резонансу: у навчальній діяльності вихователя та пізнавальній старших дошкільників. Це означає, що цілі, мотиви вихователя та дітей не є спільними, тотожними, дітей характеризують як пасивних. Але ж дитина в цей час обмірковує, розглядає, зацікавлена чимось іншим, тобто вона, радше, є байдужою, індиферентною до запропонованого вихователем змісту діяльності, але аж ніяк не пасивною. Той факт, що у процесі діяльності дитина проявляє пізнавальну активність мляво, неенергійно, не захоплено, свідчить про те, що мотиви, цілі, засоби цієї діяльності дитини і вихователя є неузгодженими, «незлитими» в єдине ціле на шляху пізнання нового. Тому за відсутності дидактичного резонансу перенесення нового, що пізнавали на занятті, у власну вільну самостійну діяльність не буде можливим, адже воно не стало особистісним надбанням дитини, не є значущим для неї. У цьому аспекті для прояву пізнавальної активності необхідно обґрунтувати особистісну значущість

конкретної діяльності для дитини; ролі (функції) та позиції вихователя, а також підходи, на яких вона повинна ґрунтуватись.

*Дитиноцентрований підхід* передусім спрямований на самовизначення дитини в різних видах діяльності за оптимальних психолого-педагогічних умов. За правильної організації цих умов можна виявляти, спостерігати спрямованість особистості, її здібності, нахили, поведінковий тип, акцентуації характеру – її активність загалом. Окрім цього, за дитиноцентрованого підходу не може бути пасивного способу набуття знань, пізнання. Тільки якщо активовано інтелектуальні (розумові) процеси, а не механічне заучування навіть найширшого за обсягом і змістом матеріалу, то знання, здатності, ставлення, досвід у цілому стають привласненими, своїми, такими, що мають особисте значення для дитини. Результати пізнання, здобуті самою дитиною, пов'язані передусім з її власним досвідом пізнання та взаємодії з довкіллям, а тому вони збагачують процес особистісного розвитку дитини, її активності. Цього можна досягти лише за умов докладання власних розумових сил у процесі навчального пізнання. Однак, це не означає, що активна залученість дітей зводиться винятково до виконавських дій, коли мету, мотивацію, способи та засоби діяльності пропонуються дітям у готовому вигляді. Звертаємо увагу, що необхідно залучити дітей до активних дій з мотивації (самотивації), цілепокладання (визначення мети й пізнавального завдання), дій планування процесу пізнання, пошукових дій тощо. Залучення особистого досвіду – ефективний спосіб наповнити дитині особистим сенсом навчально-пізнавальну діяльність, активувати інтелектуально-емоційну сферу, забезпечити інтерес до об'єкта пізнання [31, с. 9]. Цей підхід докорінно збільшує можливості для особистісного самовизначення дітей не лише у процесі пізнавальної, а й інших видів діяльності в освітньому середовищі.

За дитиноцентрованого підходу створюється простір для підпорядкування мотивації пізнавальної активності. За знаннєвої парадигми цей простір обмежувався умовним для дитини «треба пізнати» і увесь освітній процес (мережа занять, реальне домінування загальногрупових фронтальних форм

пізнання) не залишав простору для дитячого «хочу пізнати», «мені цікаво пізнати». Знаннєва парадигма протиставлялася індивідуалізації пізнавальної активності, яка є наріжним каменем особистісно зорієнтованої парадигми та дитиноцентрованого підходу. Учена М. Марусинець, констатує негативну сторону цього явища, вказувала на різні його причини, а найпоширенішою є неможливість охопити фронтальними методами роботи кожного здобувача [104, с. 12]. Гуманістична спрямованість сучасного освітнього процесу створює умови для прояву пізнавальної активності дошкільників, адже створює простір і ставить у центр дитячі «хочу пізнати/мені цікаво пізнати», «можу/вмію пізнати», «треба пізнати/навчитися». Результати навчально-пізнавальної діяльності не можуть бути не привласненими, адже дошкільник, залучений на всіх етапах здійснення пізнання, мав простір для прояву своєї, індивідуальної пізнавальної активності, яку не зігнорували, а врахували, з нею узгодили цілі; вони стали спільним, особистісним надбанням кожного суб'єкта.

*Суб'єктність* активності дитини органічно реалізується у різних видах її діяльності. А найповніше виявляється і виявляється активність дітей в умовах нерегламентованої, вільної, ініційованої ними ж діяльності, яка здебільшого є для них провідним типом. У просторі вільної діяльності дітей збільшується обсяг ймовірних пізнавальних ситуацій, які стимулюють «живий» інтерес, спрямовують їх на вибір конкретного виду діяльності, забезпечивши активну залученість у процес пізнавального спілкування, пошуково-дослідницьких, практичних дій. Отже, особистісний вияв способу життєдіяльності дитини, спрямованості її активності може бути лише в межах визнання її суб'єктом власного життя, у межах розвитку її самосвідомості, унікальності, спільності та співучасті, діяльності та самодіяльності.

*Діяльнісний підхід* ґрунтовно описаний у науковій галузі українського дошкілля. Доробок Л. Артемової, І. Беха, А. Богуш, Г. Беленької, З. Борисової, Н. Гавриш, Л. Зайцевої, В. Котирло, К. Крутій, Т. Поніманської, О. Семенова та ін. науково і методично скеровує наше дослідження [5; 10; 11; 30; 65; 79; 135; 162; 199]. Навчально-пізнавальна діяльність, яка ґрунтується на діяльнісному

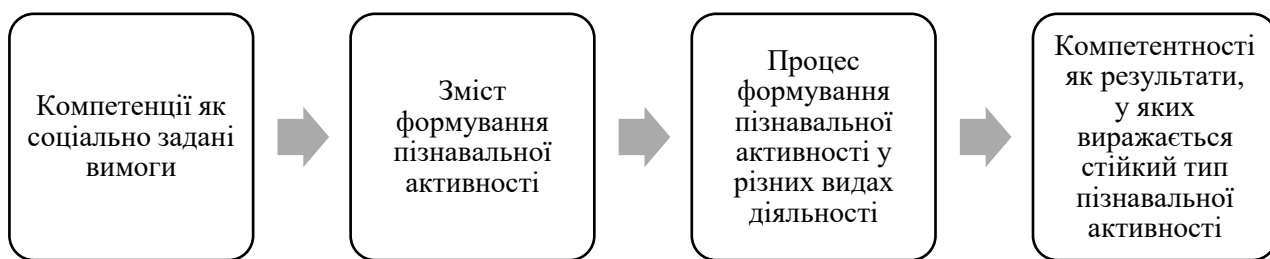
підході, полягає у формуванні не тільки понять про об'єкти і явища довкілля, а у виявленні істотних взаємозв'язків, взаємозалежностей, закономірностей між ними. Цю суттєву, на нашу думку, заувагу підсилює те, що розрізнені факти, їх кількісне накопичення у пам'яті дитини не є спрямованим на «самозміну» дитини, і на її розвиток, а на невиправдане навантаження її пам'яті [10, с. 4]. Вивчаючи об'єкти і явища навколишнього світу, дитина пізнає їхні істотні властивості та суттєві зв'язки і відношення з іншими. А, як відомо, суттєві властивості не лежать «на поверхні», їх не можна спостерігати зорово, на слух, смак, дотик. Дитина повинна виділити їх у процесі активних дій з предметом. Отже, навчальне пізнання зорієнтоване на засвоєння способів діяльності, ґрунтується на ній, і саме у його процесі виявляється активність дитини. Цілком логічною є заувага І. Беха, Л. Зайцевої, що за методично неправильно організованої навчально-пізнавальної діяльності дитина засвоює знання «ілюзорне», кількісно накопичує факти та завчені терміни, але не оволодіває способами діяльності, зокрема пізнавальної (розумової) [10, с. 3]. За такого помилкового підходу активно виявляються лише процеси сприймання й пам'яті.

Самовиявлення та самореалізація старших дошкільників у вільному діяльнісному просторі сприяють цілісному становленню особистісної активності, спрямованості дитини. Таке самовиявлення, зазначають О. Долинна та О. Низковська, потребує уваги зі сторони дорослих, адже може бути як позитивним, так і негативним [50, с. 14]. Важливо спрямувати дитину на самотійний вияв пізнавальної активності, пов'язаних з нею волевих та комунікативних здібностей, бажану соціально-моральну поведінку, задоволення особистісної потреби в пізнанні, прояві на її тлі емоцій радості пізнання, пошуку й відкриття нового. Таким чином, навіть супроводжуючи, скеровуючи вільну самотійну діяльність недоцільно часто втручатися в дії дітей, надмірно опікувати їх та коригувати їхні стосунки з іншими. Очікуваним від вихователя за діяльнісного підходу для розвитку їхньої суб'єктності є надання дітям простору для самотійності, можливостей проявляти власну активність, творчість,

ініціативність, адже «рушієм розвитку була, є і буде самоактивність дошкільника, творчий, а не репродуктивний її характер» [63].

Формування пізнавальної активності старших дошкільників на засадах *компетентнісного підходу* – одна зі стратегій сучасної практики освітнього процесу в ЗДО. Це зумовлено тим, що «Державним стандартом дошкільної освіти» (2021) визначено: «...сформованість компетентностей дитини виявляють через активне виявлення її особистісних надбань в самостійній вільній та організованій дорослим видах діяльності...» [47, с. 7]. Тобто, якщо діяльнісний підхід реалізує суб'єкт, який здатний вчитися пізнавати, накопичувати спектр способів пізнавальних дій, то за компетентнісного підходу необхідно перевести його у стан досвідченого суб'єкта, який має досвід застосування з-поміж усіх відомих опанованих способів діяльності у широкому спектрі типових та змінюваних умов, тих, які забезпечують успіх, позитивний прогнозований результат. Згідно із «Базовим компонентом дошкільної освіти» єдиним ефективним засобом формування компетентностей є набуття старшими дошкільниками особистого досвіду в різних видах діяльності, у яких і виявляється їхня пізнавальна активність [8].

Цінним здобутком дошкільної освіти є те, що документально закріплено не лише визначення компетентності «як динамічної комбінації знань, умінь, навичок, досвіду, емоційно-ціннісного ставлення», а й у тому, що вони є «системою взаємопов'язаних компонентів фізичного, психічного, соціального, духовного розвитку особистості дитини» [8, с. 4]. Це прямо наголошує на важливості компетентності як особистісного результату для кожної дитини зокрема, а не усередненого ставлення і невиправданого цілеспрямованого дидактизму з виконання програмових завдань. Оскільки компетентності формуються у різних специфічно дитячих видах діяльності, пізнавальна активність, яка їх супроводжує і в них виявляється, є органічним елементом кожної із компетентностей, і водночас забезпечує їх спільне формування. Схематично продемонструємо це за допомогою рисунка 1.4.



*Рис. 1.4 Формування пізнавальної активності старших дошкільників на основі компетентнісного підходу*

Вихідним елементом формування ПА СД, як це зображено на рис. 1.4, на основі компетентнісного підходу є визначення та узагальнення тих соціальних вимог, які ставляться до особистості в сучасному суспільстві. Ці вимоги задекларовано, наприклад, у наскрізних вміннях, як-от: здатність працювати в команді, аналітично, дивергентно, конвергентно, критично й системно мислити, уміння цілісно оцінювати ситуацію та приймати рішення, конструктивно керувати емоціями та почуттями, логічно та ціннісно обґрунтовувати вибір своїх дій та ін. Для становлення кожної із перелічених здатностей вияв активності, зокрема пізнавальної, є не тільки бажаним, а й обов'язковим. Активність є регулятором динаміки процесу їх набуття. Зазначені соціальні вимоги до активно зорієнтованої на пізнання та перетворення довкілля особистості наприкінці дошкільного дитинства нормативно закріплені у БКДО та конкретизовані в чинних освітніх програмах розвитку, навчання і виховання дитини. Цілі й завдання формування пізнавальної активності реалізуються у процесі організації різних специфічно дитячих видів діяльності, спрямовують її розвиток на якісно вищі щаблі, а не гальмують чи обмежують. Результатом дошкільної освіти є така пізнавальна активність в межах усіх сформованих компетентностей дитини, яка засвідчує здатність старших дошкільників до творчого застосування набутого досвіду пізнання, регуляції досягнень, поведінки, пізнавальної діяльності. Таким чином, у компетентностях як результатах дошкільної освіти кодуються соціально задані компетенції. І щоб дошкільники насправді були компетентними, освітню взаємодію, як зауважує Т. Піроженко, варто спрямувати не на оцінку дій дитини, а на підтримку індивідуальних можливостей, пізнавальної активності, налаштованості до дії, емоційних переживань, реалістичних намірів [47, с. 13].

Отже, освітні впливи, передусім вихователя та середовища, повинні забезпечити цілісність пізнавальної активності особистості старших дошкільників, яка виявлятиметься розвиненістю емоцій, зростаючою свідомістю, керованою поведінкою [47, с.12].

*Інтегрований підхід у дошкільній освіті* визнаний науковцями Н. Гавриш, Т. Гладюк, Т. Грицишиною, Л. Зайцевою, Г. Костюком, В. Котирло, К. Крутій, Л. Проколієнко, І. Стеценко, як природовідповідний, адже активне пізнання світу дитиною має синкретичний органічний характер [28; 29; 37; 56; 74; 81; 105; 141; 167; 203]. У свідомості дитини не існує різнопредметних чи різнопрофільних знань. Уявлення дітей мають цілісний, нерозчленований характер, і лише у процесі цілеспрямованої пізнавальної активності уточнюються, збагачуються та диференціюються. Тому характеризуємо пізнавальну активність як інтегральне набуте утворення, адже вона формується цілісно, у просторі всіх дитячих видів діяльності. Окрім цього, для перенесення досвіду активного пізнання із організованої дорослим навчально-пізнавальної діяльності у власну самостійну вільну діяльність, необхідно ці форми зближувати, поєднувати шляхом не лише програмового змісту з формування пізнавальної активності, а й організацією відповідного предметно-ігрового середовища, його осередків. Проєктування й організація останніх за знаннєвого підходу відбувалися власне за предметною спрямованістю змісту дошкільної освіти (наприклад, логіко-математичного розвитку, розвитку мовлення, національно-патріотичний та ін.). Тобто зміст обмежувався й наперед визначався, не враховуючи інтересу дітей та спрямованості їхньої пізнавальної активності. Звертаємо на це увагу, адже, наприклад, ігрова діяльність, яка є провідною, займає чимало часу впродовж дня, сутнісно є інтегрованою за своїх характером. Дитина переносить різні види діяльності, способи дій з предметами у ту, яка їй найбільш доступна та власне зумовлює динамічний розвиток необхідних для цього віку психічних новоутворень. На інтегрований характер ігрової діяльності вказує уже той факт, що у практиці дошкільної освіти склалася така її видова різноманітність: пізнавально-ігрова, мовленнєво-ігрова, музично-ігрова, спортивно-ігрова,

продуктивно-ігрова, художньо-ігрова та ін. Тобто інтегрований підхід відображає сутність психічних процесів у пізнанні й перетворенні світу, які протікають не розрізненими й відокремленими (диференційованими), а цілісним органічним процесом. Такою, власне і є сутність психіки дитини у пізнанні. І саме цій природній основі повинно, на нашу думку, відповідати конструювання й організація освітнього процесу, формування у ньому пізнавальної активності як цілісного утворення. Настільні ігри характеризуємо як такі, що у своєму змісті інтегрують досвід взаємин людей, відображаючи їх у різних рівнях правил та сюжеті гри, зумовлюють цілісну психічну діяльність дитини, а не лише окремі її процеси (не зважаючи, що чимало з них авторами пропонуються для розвитку окремих), спрямовані на формування культури ігрової поведінки – інтегральної якості й частини загальної культури людини тощо.

Значної уваги потребує означення освітньо-розвивального середовища ЗДО, у межах якого дитина перебуває упродовж навчального дня та виявляє пізнавальну активність. Дослідники Л. Артемова, Н. Гавриш, І. Гудим, Л. Зайцева, К. Крутій, О. Ліннік, В. Луценко, І. Луценко, О. Писарчук, О. Рейпольська, Г. Цветкова та ін. узагальнили досвід формування й прояву ПА СД, акцентуючи увагу на шляхах її виявлення в різних видах освітнього середовища: еколого-природничому, соціально-комунікативному, навчально-пізнавальному, художньо-естетичному, фізичному, технологічному, інформаційно-комунікаційному тощо [17; 33; 77; 96; 117; 121; 123; 125]. Узагальнивши їхній доробок, зосередимо увагу на тому, що *середовищний підхід* ми тлумачимо у діалектичному взаємозв'язку таких понять: навколишнє (природне та суспільне) середовище як первинна вихідна система, у якій реалізується особистість; освітньо-розвивальне середовище (далі – ОРС) ЗДО як педагогічна категорія й наукове знання про штучно створений простір цілеспрямованого навчання, виховання й розвитку дитини; предметно-ігрове середовище як сутнісна видозміна ОРС для сфери дошкільної освіти; осередок діяльності дитини як місце, центр зосередження та здійснення діяльності старших дошкільників [125].

Навколишнє середовище впливає на ОРС у такий спосіб, щоб дошкільник, перебуваючи в умовах останнього, оволодів вміннями, навичками, досвідом творчої діяльності та емоційно-вольового ставлення, необхідними для повноцінного життя у довкіллі, самореалізації. Однак спеціально створене ОРС впливає на навколишнє, оскільки є його підсистемою. Спільним для обох структур визначаємо те, що вони повинні відповідати структурі когнітивної (пізнавальної) сфери дитини, стимулювати її пізнавальний інтерес, формувати пізнавальні потреби та в цілому спрямовувати дитину до активних пізнавальних дій, бути простором їхньої функціональної свободи здійснення. Первинна реалізує це в природний спосіб, а вторинна – шляхом спеціальної організації, проєктування, моделювання тощо.

Таким чином, простір функціональної свободи дій допомагає дошкільникам виявляти їхню пізнавальну активність без порушення правил дисципліни та порядку в групі. Тому таке середовище, як це здається на перший погляд, і залишається керованим (внутрішній механізм самодисципліни дитини та непряма фасилітація зі сторони вихователя), а значить таки забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію дитини й дорослого, є середовищем самоактивності та саморозвитку дитини.

## **1.2. Структура та види пізнавальної активності старших дошкільників**

У період старшого дошкільного віку «в дітей спостерігається різний характер активності й діяльності. З одного боку, діти природно тяжіють до ігрової діяльності, яка також істотно змінюється у цей період: їм стають більш цікавими ігри з правилами, вони мають можливість перенести в зміст творчих ігор елементи навчання, набуті знання і здатності під час занять. З іншого боку, характер пізнавальної активності у цей період спрямований на оволодіння загальними способами навчальної діяльності, що от-от стане провідним типом і зумовлюватиме динамічну зміну психіки дітей на якісно вищий рівень. Спрямованість дітей, їхня активність у зазначених процесах є ключовими

аспектами у набутті досвіду пізнання навколишнього світу, готовності до його творчого перетворення, інтерпретації. Однак характер активності, її види, стійкість, залежність від видів діяльності дітей набуває суттєвої видозміни» [147, с. 214-215].

Вітчизняні науковці Т. Кондратенко, В. Кондратова, О. Кононко, Г. Костюк, В. Котирло, С. Ладивір, Д. Максименко, Т. Піроженко, Л. Проколієнко, О. Проскура та ін. ПА СД з різних позицій характеризують ПА СД [63; 65; 72; 89; 97; 133; 141; 142; 143].

Обґрунтуємо сутність та вікові особливості пізнавальної активності старших дошкільників.

«Існує тісний діалектичний зв'язок між активністю особистості і її діяльністю. Науковці одностайні в тому, що активність виявляється в діяльності. І хоча зазначені поняття не тотожні, у процесі життєдіяльності дитини ці процесуальні явища взаємозбагачують, взаємовпливають між собою. В. Лозова зауважує, що «...хоча вони існують в діалектичному взаємозв'язку: одне поняття не існує без іншого, але не перекриває» [93, с. 13]. З цього висновується, що пізнавальна активність старшого дошкільника, який практично діє, зумовлює і визначає характер пізнавальної діяльності, її якісний склад, однак не замінює її» [147, с. с 216].

Необхідно «враховувати два типи онтогенетично зумовлених типів активності, що виявляються уже в пренатальний, натальний та постнатальний періоди життя людини. Йдеться про біологічну й соціальну активність дитини, які зумовлені передусім органічно і виявляються на безумовно- та умовно-рефлекторному рівнях. Орієнтувальний рефлекс є першою нерозгорнутою формою пізнавальної активності дитини. Ці два явища набувають розвитку під впливом багатьох факторів, і якщо у немовлячому періоді біологічна активність все ще домінує, хоча й розвивається паралельно, то з часом соціальна стає провідною. Вона ускладнюється динамічним розвитком соціальних потреб дитини: у спілкуванні, грі, предметах побуту тощо. Біологічні потреби з часом стабілізуються, оскільки врівноважуються темпи росту і розвитку організму

дитини. Цьому, перш за все, сприяють ритмічність задоволення потреб, що виявляється у режимі харчування, сну, руху тощо. Згодом коло можливостей дитини зростає, ускладнюється структура мозку, розвивається нервова система. Все це цілісно стимулює активність дитини у пізнанні навколишнього світу в доступний для неї спосіб» [147, с. 216].

«Пізнавальна активність, як вид загальної активності дошкільника, свідчить насамперед про соціальну спрямованість особистості дитини» [147, с. 216]. Учені-психологи С. Ладивір і Т. Кондратенко так тлумачать її сутність: «ініціативна самотійна діяльність, спонукувана пізнавальним спрямуванням на навколишню дійсність (вияв допитливості) і необхідністю розв’язання завдань, що постають перед дитиною у процесі конкретної діяльності» [89, с. 4]. «Її ефективно становлення й розвиток відбувається у спільній діяльності з дорослим уже в ранньому дитинстві. Однак суспільна зумовленість впливом дорослого не визначає загалом зміст сутності пізнавальної активності» [147, с. 216].

На основі аналізу досліджень учених у галузі вікової психології, педагогів (О. Анищенко, Т. Кондратенко, В. Котирло, С. Ладивір, В. Лозова, Л. Лохвицька, М. Марусинець, Б. Мухацька, Г. Стадник, В. Суржанська, Т. Ткачук, Т. Улькіна) констатуємо, що сутність пізнавальної активності, яка узагальнюється змістом відповідної дефініції, визначають у різних напрямках, що на рисунку 1.5 узагальнено схемою.

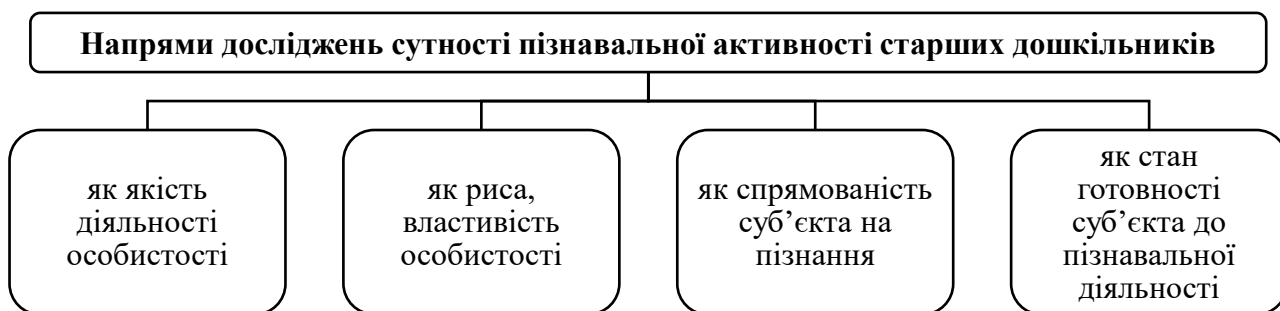


Рис. 1.5. Напрями досліджень сутності пізнавальної активності старших дошкільників

Сутність першого напрямку зводиться до того, що діяльність суб'єкта буде характеризуватися високим ступенем динамічності, зацікавленості, емоційної піднесеності, енергійності. Діяльність високого ступеня пізнавальної активності

супроводжується низьким внутрішнім опором у докладанні вольових зусиль. Протилежною до високого рівня сформованості цієї якості у науці вказують пасивність (мовленнєву, ігрову, пізнавальну тощо), про що обґрунтовано у параграфі 1.1. Наприклад, М. Марусинець, так їх протиставляє: «...треба сформувати пізнавальну мотивацію і пізнавальні процеси <...>, щоб дитина могла задовольняти свою допитливість, або ж долати інтелектуальну пасивність» [104, с. 12]. На потребі методичних розробок з подолання інтелектуальної пасивності для 5-6-річних звертали увагу С. Ладивір, Т. Кондратенко [89, с. 4]. Дослідники також вказують, що пізнавальна активність як якість не є вродженою, а набувається в онтогенезі, отже, піддається цілеспрямованому педагогічному впливу.

Другий напрям полягає у тому, що пізнавальну активність детермінують як рису, властивість особистості, та/або їх сукупність. Наприклад, В. Голіцин, К. Щербакова визначають так: «...сукупність якостей і особливостей особистості, що проявляються насамперед у самостійності, ініціативності і творчості дитини» під час засвоєння програмового змісту, виявляючи прагнення його осмислити на тлі позитивних емоцій від самостійно знайденого способу розв'язання, результату [38, с. 8].

Пізнавальну активність, як якість (властивість, особливість), детермінують крізь призму пізнавальних задатків і здібностей. Прояви пізнавальних здібностей спостерігаються уже в ранньому дитинстві у формі схильності [51, с. 310-311]. Відповідно до цього підходу, діти, які мають вроджені пізнавальні здібності, можуть випереджати розумовий розвиток ровесників. «З цією метою слід підтримувати і стимулювати її (дитини) інтерес до того виду пізнавальної діяльності, до якого вона особливо тяжіє», – зазначає В. Мартиненко [102, с. 25]. Дослідження цього напрямку стосуються також і вияву ранньої обдарованості в дошкільників. Обдаровані діти – категорія здобувачів, яка має особливі освітні потреби, зокрема у доборі змісту освіти, способів організації його засвоєння тощо. У контексті предмета нашого дослідження слушною є твердження Т. Дуткевич, яка вказує, що «...схильність виявляється і до самого моменту

включення дитини в діяльність», на тлі її загальної активності [51, с. 311]. Тобто, схильності дошкільників є однією із форм їхньої активності, лежать в основі пізнавальної (інтелектуальної) обдарованості.

Третій напрям тлумачення сутності пізнавальної активності пов'язаний зі сферою спрямованості особистості на пізнання, яка виходить за межі суто діяльності і є утворенням сфери поведінки, бо детермінується, зокрема, формуванням пізнавального ставлення до навколишньої дійсності. При цьому такий тип поведінки характеризується ініціативністю та самостійністю. Тут важливого значення набуває зростання частки власних пізнавальних дій дитини, зростає внутрішньо зумовлене усвідомлене прагнення пізнати, дізнатись, зрозуміти. Формуванню пізнавальної спрямованості поведінки сприяє раціональна організація освітнього процесу, у якому розумове навантаження планомірно задовольняє інтенсивну потребу у враженнях. При чому інтенсивність цієї потреби зумовлює усю поведінку дітей 4-7-го року життя. Підсилює пізнавальну активність і те, що дитина залучається до широкого спектру різних видів діяльності, організованої вихователем, батьками. Фактично у всіх них дитина пізнає довкілля, а види діяльності набувають спрямованості на пізнання (мовленнєво-пізнавальна, пізнавально-ігрова, художньо-пізнавальна, пізнавально-рухова, сенсорно-пізнавальна та ін. види діяльності дітей). Тому дітей цього віку називають «чомучками», допитливими. М. Грушевський, збираючи етнографічний матеріал про українські традиції виховання дошкільників, вказуючи на таку поведінку дітей, зазначав, що «дитяча цікавість – найутішніша в цій часі» [42, с. 130-131].

Тлумачення пізнавальної активності як налаштованості, стану готовності до пізнання – четвертий напрям – загострює увагу дослідників на відносно завершену форму активності, кінцеву її сформованість. Виявляти готовність, означає попередньо набути певною мірою достатнього обсягу знань, умінь та навичок, компетенцій, щоб здійснювати певний вид діяльності. Суперечливим є те, що попереднє набуття досвіду теж вимагає активності суб'єкта, поза якою його набуття стає неможливим.

Помітною є однастайність дослідників у визначенні сутності пізнавальної активності старших дошкільників як одного з чинників їхнього розумового розвитку й подальшого оволодіння передумовами навчальної діяльності. С. Ладивір зауважує, що низький рівень сформованості пізнавальних інтересів і низька активність пізнавальних психічних процесів призводять надалі до невстигання у початковій школі [89, с. 4].

Із перелічених напрямів дослідження визначень змісту дефініції стає зрозуміло, що науковці здебільшого зосереджують свою увагу на пізнавальній активності щодо пізнавальної діяльності. Таким чином, загальна схема цього відношення, на нашу думку, може бути такою:

1. активність передуює діяльності;
2. активність супроводжує здійснення діяльності, є її основою;
3. активність набуває латентної форми після завершення циклу діяльності.

Із цього відношення виокремлюємо такі *види* загальної соціальної активності у пізнанні: додіяльнісний, діяльнісний.

Характеризуємо пізнавальну активність старших дошкільників *діяльнісного* виду, як ту, яка виявляється у процесі пізнавальної діяльності, її різновидах, їй передуює в онтогенезі – *додіяльнісна* ПА.

«Розмежування додіяльнісного та діяльнісного видів зумовлено загальним розвитком пізнавальної сфери індивіда. Учені-психологи (Т. Дуткевич, Г. Костюк, В. Котирло, С. Ладивір, М. Марусинець та ін.), однастайні у тому, що пізнавальна активність дітей виявляється на ранніх етапах дошкільного дитинства (у періоді між новонародженим і немовлячим), коли до повноцінного оволодіння конкретним видом діяльності ще далеко, а процес пізнання навколишнього світу уже здійснюється [51; 70; 72; 89; 103]. Фактично така активність спрямована на оволодіння діяльністю у майбутньому, але останньою вона ще не стала. Це тривалий, багатогранний процес. Наприклад, у ранньому віці дитина ще не оволоділа повноцінною мовленнєвою діяльністю, не добирає засобів оволодіння нею, не ставить мети і конкретних цілей, щоб нею оволодіти, не рефлексує про рівень сформованості власної мовленнєвої компетентності. У

науково-педагогічній літературі, окрім пізнавальної, найбільш дослідженими є рухова, ігрова», мовленнєва, художньо-продуктивна, творча активності дошкільнят [147, с. 216-217]..

«Додіяльнісний вид пізнавальної активності зводиться до того, що остання в процесі цілеспрямованого формування впливом дорослого за спеціальних умов і середовища розвивається до такого стану (рівня), за якого дитина здатна самостійно виокремити і прийняти пізнавальне завдання, і вступає у практичні, дійові взаємини з предметами довкілля і в спілкування з людьми» [147, с. 217]. Дослідники В. Голіцин і К. Щербакова наголошують, що «...без спеціального комплексного впливу пізнавальна активність не переходить в адекватну діяльність» [38, с. 8]. «За системного, планомірного й організованого впливу на цей рівень взаємодії вона набуває елементарної форми діяльності (згорнутої). Пізнавальна активність за такого підходу розвивається, якісно змінює пізнавальні дії старшого дошкільника. Замість безцільних, непов'язаних між собою вони стають послідовними такими, що витікають одна з одної, пов'язуються між собою метою і результатом», формуються компоненти активності, які стануть основою діяльності (мета і цілі, мотивація, засоби і способи діяльності, результати) [147, с. 217].

Діти старшого дошкільного віку, «повноцінно оволодівши ігровою, оволодівають й іншими видами діяльності: спілкуванням, образотворчою, трудовою, музичною, зображувальною, мистецькою, руховою, розумовою, перетворювальною та ін. З одного боку, діти розвиваються у процесі цих видів діяльності, відбувається їхній загальний пізнавальний розвиток, а з іншого – види діяльності збагачуються, впливають один на одного. За такого стану речей не можна стверджувати, що усі види діяльності (як і види активності) в конкретний момент часу перебувають на однаковому рівні сформованості. Загальні механізми кожного виду діяльності формуються у дітей індивідуально. У психології і педагогіці у цьому контексті мають на увазі унікальність, неповторність кожної дитини» [147, с. 217].

Таким чином, у нашому розумінні, «пізнавальна активність старших дошкільників – це вид загальної соціальної діяльнісної активності у пізнанні особистості дитини 6(7) року життя, який формується у різних видах діяльності, ними збагачується, ускладнюється і переходить від менш до більш якісного рівня у формі реальної (функціонуючої) та потенційної (ситуативної)» [147, с. 217].

Зауважимо, що «діяльнісна пізнавальна активність» згортається, набуває латентної форми, «але не зникає після того, як завершилася пізнавальна діяльність. Опанувавши новими або удосконаливши актуальні пізнавальні здатності, після завершення діяльності суб'єкт переходить у стан потенційної (ситуативної) діяльнісної активності» [147, с. 219]. Схематично цей процес відображено на рисунку 1.6.

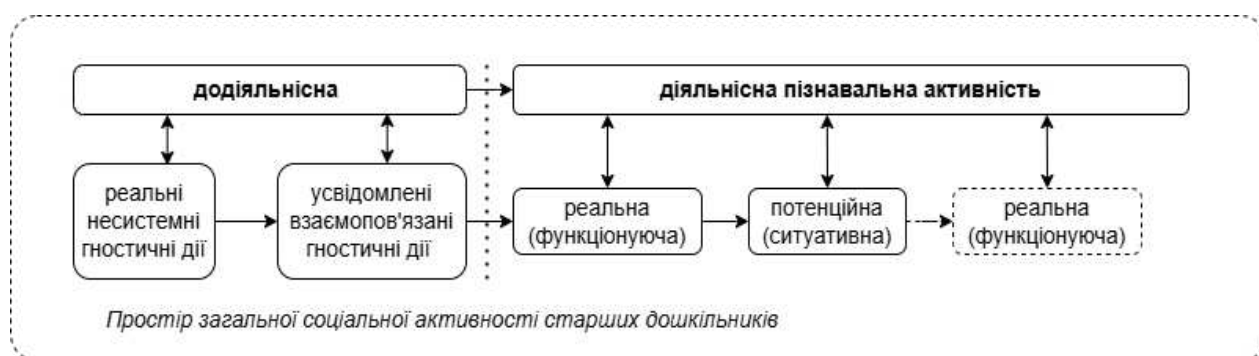


Рис. 1.6. Види пізнавальної активності дошкільників

На рисунку 1.6 відображено простір загальної соціальної активності старших дошкільників, який не є замкнутим та обмеженим, тобто він під впливом навчання, виховання і розвитку дітей розширюється. У цьому просторі формується спочатку додіяльнісний вид активності, сутністю якого на початковому етапі є реальні практичні дії дошкільників з іграшками, предметами, природним матеріалом. Ці дії хаотичні і невпорядковані, вони логічно не зумовлюють наступних, не прогнозуються дітьми і не проектується їх здійснення. Поява зв'язків між пізнавальними діями, їх логічна зумовленість призводять з часом до того, що дитина поступово оволодіває загальним способом дії, однак все, ще не до кінця усвідомлюючи його, що пов'язано із розвитком самосвідомості. Ситуація усвідомлення нескладних загальних способів дії

призводить до того, що дитина може ініціювати діяльність самостійно, пояснити, що і чому робитиме, підібрати матеріал для роботи, і почати виконувати. Так зумовлюється перехід із додіяльнісного виду у діяльнісний. Тому В. Котирло вважала, що «...пізнавальна активність виступає як пізнавальна діяльність, якщо вона цілеспрямована, довільна, опосередкована. Якщо цими якостями пізнавальна активність не характеризується, то діяльністю її називати не можна» [26, с. 160-161; 73]. Однак важливо зрозуміти, що у процесі діяльності дошкільникам притаманна зміна початково закладеної мети (здуму) і поява проміжної, нової. Проте, діяльність здійснюється, в її основі – реальна (функціонуюча) активність діяльнісного виду – дитина розуміє, що вона хотіла на початку, а що змінилося в процесі.

«За сприятливих умов пізнавальної ситуації, актуального стійкого пізнавального мотиву, усвідомлення пізнавальної мети ситуативна (потенційна) активність переходить у реальну, в якій виявляється якість пізнавальних дій, способів пізнавальної діяльності, їх сутність. Однак може не відбутися перехід від потенційної до реальної діяльнісної активності. Це буває за наявності низької мотивації пізнання, неусвідомлення дитиною мети, цілей завдання, кроків чи способів виконання дій. У такому разі виникає потреба у *стимулюванні пізнавальної активності* старших дошкільників» [147, с. 220].. Про міцність закріплення, ефективність сформованості діяльнісного виду активності свідчать ситуації повторних циклів здійснення діяльності, найчастіше у стереотипних, частково змінених та у нових умовах виконання. Тому стимулювання виконання завдання вимагає переведення дитини у стан налаштованості, готовності ще раз повторити. Однак цього разу активність дитини супроводжується нижчими вольовими зусиллями, більшою координованістю і злагодженістю рухів, дитина знає, як подолати цю трудність, адже володіє такими способами, вона їх апробувала раніше, перевірила у реальному процесі, і тепер знову потребує їх застосування.

У науково-педагогічній та психологічній літературі ситуативну (потенційну) діяліснєну активність ще називають *агентністю* [108]. В інтернет-

просторі поширеним є термін «агенти змін», що розуміють як здатність самоорганізуватись до виконання конкретної діяльності, впливати й змінювати щось. Важливо, що агентність або потенційна активність визначається досвідченістю, набуттям успішного, результативного досвіду виконання ідентичних завдань, діяльності тощо. Це впритул резонує із компетентністю зорієнтованою освітою, в якій компетентним називають такого суб'єкта, який набув досвіду діяльності. Таким чином, на етапі діяльнісного виду пізнавальної активності завдання вихователя полягає у тому, щоб стимулювати реальну (функціонуючу) і потенційну (ситуативну) активність для збагачення життєвого досвіду дошкільників, оволодіння компетентностями.

Характеристика виокремлених видів вимагає обґрунтування *структурних компонентів діяльнісного виду пізнавальної активності*, їх якісного стану у старшому дошкільному віці.

«У психолого-педагогічній науці «немає єдиного підходу до визначення структурних компонентів пізнавальної активності дітей. Науковці, з огляду на контексти й напрям досліджень, неоднотайні як у їх кількості, так і у змісті цих складників» [147, с. 217]. Зокрема, В. Лозова зазначає, що «пізнавальну активність становлять такі якості людини: мислева, розумова, інтелектуальна активності, морально-вольові та емоційні процеси» [93, с. 29-32; 147, с. 217]. У деяких дослідженнях «структуру ПА СД визначають через критерії її сформованості. Наприклад, В. Суржанська наводить такі: інтерес, ініціатива, самостійність, оригінальність, пізнавальна орієнтація тощо» [168, с. 191-192; 147, с. 217]. «Вчена розкриває їх зміст через показники сформованості пізнавальної активності на різних рівнях. Дослідниця Т. Ткачук визначає такі критерії (вони у її розумінні і є компонентами) розвитку пізнавальної активності: ініціативність, самостійність, тривалість у часі, допитливість, зацікавленість [174, с. 15; 175]. Однак ці підходи не відображають діяльнісної спрямованості, у них йдеться про статичну, довершену сформованість, що, на нашу думку, суперечить динамічному характерові, процесуальності активності старших дошкільників. Нам імпонує загальнопсихологічний підхід (О. Артемчук) щодо

визначення структури активності людини: мотиваційна, інструментальна й цільова основи [55, с. 275-279; 70; 161]. Таким чином, вважаємо, що структуру пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку, становлять: мотиваційний, цільовий та інструментальний компоненти (складники)» [147, с. 217].

*«Мотиваційний компонент пізнавальної активності найбільш істотно репрезентують пізнавальні потреби, пізнавальні інтереси й установки, пізнавальна мотивація у цілому»* [147, с. 217].

*«Пізнавальні потреби є внутрішнім джерелом пізнавальної активності дітей. Активність зумовлюються, породжуються і збагачується у процесі їх задоволення. Оскільки потреби розвиваються у процесі соціалізації дошкільнят, то змінюється характер пізнавальних потреб, предмети потреб і способи їх задоволення. Пізнавальна активність старших дошкільників, як ми зазначали, є діяльнісним видом активності людини, тому пізнавальні потреби виникають не лише перед початком здійснення діяльності, а й упродовж усього процесу діяльності, на різних її етапах і після її завершення»* [147, с. 217].

*«Зміст пізнавальних потреб дітей старшого дошкільного віку уже не становлять винятково предмети, речі, іграшки та дії з ними, як це притаманно дітям раннього дошкільного віку. Пізнавальні потреби дітей 6-7-го року життя складніші новоутворення, пов'язані не лише з предметами і явищами, а й з їхніми ознаками. Окрім цього, старші дошкільники не задовольняються лише фактами про явища і процеси, а цілком здатні прагнути виявити зв'язки, залежності між ними. На відміну від дітей середнього дошкільного віку, обсяг знань про навколишній світ, людей, їхні взаємини не тільки кількісно зростає, а й збагачується зв'язками між ними (просторовими, часовими, причинно-наслідковими, функціональними тощо). Діти старшого дошкільного віку не тільки задовольняються енциклопедичними фактами, цікавими даними, а й виявляють потребу у складніших формах дитячого експериментування, елементарних видах дослідницької діяльності, вони ставлять під сумнів повідомлені їм факти й відомості. Розвиток перетворювальної ініціативності,*

винахідливості у цей сензитивний період сприяє збагаченню, ускладненню пізнавальних потреб» [147, с. 217-218].

«Змістом пізнавальних потреб старших дошкільників можуть бути»:

– «потреба у нових знаннях про відомі предмети, речі і явища, тобто знання і уявлення дітей уточнюються, збільшується їх обсяг»;

– «потреба у знаннях про нові, невідомі раніше предмети, явища навколишньої дійсності, людські взаємини, працю людей тощо. Ці потреби старших дошкільників задовольняються завдяки програмовому змісту, яким передбачено формування нових знань, уявлень, понять»;

– «потреба у знаннях про способи здійснення діяльності (практичної і розумової). Розвиткові цієї групи потреб сприяють візуальні пам'ятки, алгоритмізовані вказівки дорослого, які сприяють переходу від наочно-образного до словесно-логічного (символічного) мислення»;

– «потреба в «знаннях про знання». Ця група знань є відносно новою для дошкільників загалом. Цей період є сприятливим для формування емоційно-вольової сфери старших дошкільників. Їхня воля старших дошкільників набуває такої інтенсивності розвитку, що зумовлює процеси самоконтролю, самоперевірки й самооцінювання, елементарну рефлексію» [147, с. 218].

«Пізнавальний інтерес Л. Лохвицька визначає як «...вибірково-емоційне ставлення особистості до людей, предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до окремих видів діяльності, які мають для неї життєве значення» [94, с. 8]. Поділяємо думку вченої, що пізнавальний інтерес дітей старшого дошкільного віку може виявлятися в таких формах: здивування (подив), зацікавленість та допитливість. З усіх видів допитливість є найбільш стійким видом» [147, с. 218]. Учена-психолог С. Кулачківська у цьому контексті зазначає: «...щоб звичайний інтерес переріс у допитливість, його треба постійно підтримувати й своєчасно задовольняти, забезпечуючи багатство вражень і уявлень дітей» [87, с. 23]. «Пізнавальний інтерес набуває ознак стійкості, якщо він супроводжує не лише пізнавальну діяльність дітей, а й усі інші форми, у процесі яких старші дошкільники задовольняють його, реалізують практично. В

основі пізнавального інтересу лежить процес пошуку, пошукова активність. Це його суттєво відрізняє від пізнавальних потреб, він є виразником, формою вияву останніх. Пізнавально-пошукова активність найчастіше характеризується емоційною забарвленістю, інтелектуальною спрямованістю, вольовими зусиллями і діями. У старшому дошкільному віці пізнавальний інтерес формується на вищих його етапах, здійснюється перехід від інтелектуального до вольового (дієвого)» [147, с. 218]. Саме тому, М. Марусинець, наголошує: «...стосовно пізнавальної діяльності старших дошкільників на першому плані стоять завдання розвитку пізнавального інтересу до навколишньої дійсності» [104, с. 12].

*Пізнавальні установки* «формуються у дітей не лише на основі пізнавальних потреб, інтересів і мотивів, а й пізнавальних здібностей дітей, і виявляються у стійкому переконанні особистості у необхідності набуття нових знань. На основі стійких пізнавальних установок можна говорити про *пізнавальну спрямованість особистості*. Старший дошкільний вік є базисним у формуванні й розвитку пізнавальної спрямованості особистості», зокрема, зазначає М. Марусинець, у процесі виконання спільних ігрових завдань [104, с. 12; 147, с. 218].

*«Цільовий компонент пізнавальної активності»* полягає у, тому «що, дитина оволодіває першоосновами цілепокладання пізнавальної діяльності. Усвідомлене пізнання неможливе без поставленої мети, визначення цілей, конкретизації завдань. В основі усвідомлення й осмислення цілей діяльності лежить довільність психічних процесів. У старшому дошкільному віці здійснюється інтенсивний розвиток довільності мислення, пам'яті, уяви, уваги, сприймання тощо. Сприятливість цього процесу зумовлена становленням дошкільної зрілості, підготовки старших дошкільників до систематичного навчання» надалі в початковій школі [147, с. 218].

Формування «цілеспрямованої особистості відбувається уже в 3-4-річному віці, коли діти тільки починають оволодівати різними видами діяльності. Сутність цього процесу зводиться до того, що дитина у спільній діяльності з

дорослим інтеріоризує завдання, вказівки і виконує разом конкретні дії. Важливо на цьому етапі узгоджувати дії дитини й дорослого, поступово забезпечувати зворотний зв'язок, так щоб впевнитися в тому, що завдання виконане. Таким чином здійснюється поступовий перехід від «зони найближчого до зони актуального розвитку» [147, с. 218]. О. Кононко, зазначає, що «становлення цілеспрямованості дитини відбувається у процесі становлення самостійності дитини» [67]. «Інтеріоризація мети-завдання від дорослого до дитини відбувається поетапно. Найвищим етапом пізнавальної цілеспрямованості є виконання завдань за образом уяви дитини. Якщо на першому етапі дошкільникам мету виконання завдання, вправи чи гри ставить дорослий, то на останньому – діти не тільки самостійно її визначають, а формують власний варіант мети щодо його виконання. Г. Артемчук та ін. визначають її як «надситуативну» [55, с. 277], що істотно відрізняється від заданих вихідних умов, тобто така, яка «сильніше» стимулює пізнавальну активність і «яскравіше» виявляється» [147, с. 218].

«Поява такої мети, – вважаємо, є передумовою становлення стійкої пізнавальної цілеспрямованості старшого дошкільника. У процесі формування пізнавальної цілеспрямованості важливо навчити дітей визначати загальну мету (виокремити з пізнавального завдання за В. Котирло) та проміжні цілі так, щоб виявити між ними взаємозв'язок: досягнення проміжних результатів наближує дитину до досягнення загальної мети діяльності [65]. Окрім цього, акцентування уваги на досягненні проміжних цілей забезпечує стан, за якого дитина доведе розпочату справу до її завершення, досягне мети, а не захопиться проміжною ціллю. У традиційному розумінні педагогіки дошкільного дитинства цей процес виявляється у навчанні дошкільників планувати діяльність. Неусвідомлення дитиною мети призводить до неусвідомлення мотивів бажаної діяльності, способів її здійснення, відбору інформації та її опрацювання. У такому разі розвивальний характер освітнього процесу, пізнавальної сфери дитини зокрема, або вкрай низький, або повністю відсутній» [147, с. 218-219].

*«Інструментальний компонент пізнавальної активності»* – «система уявлень людини про внутрішню сторону дій, які здійснюються у зовнішньому плані. Цей компонент структури пізнавальної сфери особистості розкривається через знання, вміння, навички, набутий життєвий досвід та коло актуальних компетентностей. Чим ширше коло здатностей дитини, тим більше видів діяльності їй доступні. Збагачення змісту інструментального компонента активності суб'єкта сприяє більш швидкому, органічному, творчому переходу зі стану активності у стан діяльності. І навпаки, у діяльності збагачується коло здатностей дитини, збільшується і кількісно, і якісно: рухи стають вправнішими, точнішими, координованішими, розумові дії та операції удосконалюються, зв'язки між ними стають міцнішими, зворотними» [147, с. 219].

«Інструментальна основа пізнавальної активності старших дошкільників суттєво відрізняється від дітей середнього дошкільного віку. Це пов'язано, передусім, із життєвим досвідом, розвитком довільності майже всіх психічних процесів, дошкільною зрілістю. Однак це відбувається за позитивних умов цілеспрямованого педагогічного впливу. Наприклад, у педагогічно занедбаних дітей коло здатностей надзвичайно обмежене, а, отже, процес формування пізнавальної активності ускладнений» [147, с. 219].

Як свідчить практика, «цей компонент у дітей з нормотиповим розвитком є найбільш розвиненим, збагаченим (на відміну від цільового, наприклад), оскільки дитина діє уже з перших років життя. Йдеться, передусім, про розрізнені, хаотичні, безладні рухи, які за умови цілеспрямованого розвивального, виховного впливу дорослого набудуть характеру системи, згодом автоматизуються, стануть навичками, почнуть усвідомлюватися дитиною та ін. Тільки система таких окремих дій згодом стає загальним способом дії. Найбільш швидко, легше формуються в дітей навички, оскільки автоматизуються, не потребують зміни умов для відтворення, а з часом і контролю, уваги. Однак розумова діяльність не зводиться лише до навичок. Важливо, щоб старші дошкільники уміли застосовувати сукупність (комплекс) навичок, вибирати оптимальні з них для конкретних умов ситуації, порівнювати дії з досягненим

результатом, оцінювати його. Тобто йдеться про складні розумові дії, які у процесі багаторазового повторення формують уміння, дитина опановує складніший спосіб дії. Спільним для цих категорій дій є те, що вони становлять виконавську сторону діяльності і формуються у процесі багаторазового повторення. У контексті нашого дослідження сутність інструментального компонента характеризуємо у тріаді понять «пізнавальна діяльнісна активність», спрямована на здійснення «навчально-пізнавальної діяльності» за допомогою системи «пізнавальних дій» [147, с. 219].

*«Пізнавальні дії»* умовно поділяють «на дві великі групи: розумові (психічні) та сенсомоторні. Перші організуються і здійснюються у внутрішньому плані і пов'язані безпосередньо з розвитком психічних процесів (мислення, мовлення, пам'ять, увага, уява, сприймання). Сенсомоторні – у зовнішньому, пов'язані з органами чуттів й рухами, за допомогою яких і пізнається предмет чи явище. Наприклад, вихователь приносить нову іграшку. У пам'яті дітей ще немає про неї уявлень, немає досвіду гри з нею, способів її ігрового використання, обігрування. Вихователь пропонує дослідити, пізнати нову іграшку: розповідає про неї, звертає увагу дітей у процесі зорово-слухового сприймання на колір, розмір, композицію іграшки, а потім дає її дітям. Діти тактильно обстежують нову іграшку: визначають м'яка вона чи тверда, наскільки велика за розміром, порівнюючи з іншими, зіставляють з іншими іграшками, пробують маніпулювати окремими елементами іграшки (ручками, ніжками, головою, вдягати/роздягати, садити її та ін.). Сенсомоторні дії з іграшкою збагачують уявлення дітей про неї, її можливості. У процесі мислення уявлення про цю іграшку впорядковуються, узгоджуються з іншими, наявними в пам'яті. Чим точніші й різноманітніші уявлення про іграшку в дитини, тим краще здійснюються розумові дії. Таким чином, розумові дії формуються у тісному взаємозв'язку із сенсомоторними та мають важливе значення у становленні особистості старшого дошкільника, його пізнавальної сфери» [147, с. 220].

Схематично унаочнену структуру пізнавальної активності старших дошкільників та її види зображено на рисунку 1.7.



Рис. 1.7. Структура та види пізнавальної активності старших дошкільників

### 1.3. Ретроспективний і структурний аналіз настільних ігор в сучасній педагогічній класифікації

В українській теорії та методиці дитячої гри настільна гра як вид не була предметом цілісних спеціальних досліджень. Тому важливо визначити основу їх студіювання: тенденції розвитку в історичній ретроспективі, коли власне настільна гра стає об'єктом дитячого сприймання, неодмінним засобом дозвілля дітей, засобом навчання і розвитку та предметом науково-теоретичного осмислення.

У сучасних вітчизняних працях, присвячених історії та методиці організації навчальних (дидактичних) ігор, зокрема Л. Артемової, А. Богуш, А. Бурової, Н. Гавриш, С. Довбні, Н. Луцан, Л. Мацюк, В. Крушинської, Т. Пржегодської, Т. Філімонової, О. Янківської та ін.) простежуємо термінологічну плутанину: ототожнення понять «настільна гра» з такими поняттями як: «дидактична настільно-друкована гра», «дидактична настільно-поліграфічна гра» [5-7; 16; 17; 24; 49; 107; 181; 201]. Тобто вчені не розмежували дидактичні

та настільні ігри, і найчастіше вважали настільні ігри підгрупою навчальних. З цього також випливає, що настільні ігри з'являються як підмножина дидактичних пізніше, первинними є дидактичні. Однак, як свідчать результати нашого дослідження, це помилково сформоване уявлення в науці [155].

Відсутність вітчизняного теоретичного узагальнення й спеціальних досліджень, на противагу від широкої практичної популярності настільних ігор серед дітей дошкільного віку, сприяє такому ототожненню. Для розв'язання цієї проблеми визначимо та обґрунтуємо структуру настільних ігор на основі комплексного аналізу історії їх виникнення та простежимо в ретроспективі приклади використання настільних ігор для виховання і навчання дітей дошкільного віку.

Розвиток загальної теорії і практики настільних ігор представлено у працях Р. Белла (Robert Bell), Дж. Вебе (Jonathan Wiebe), В. Гарета (Gareth Williams), Т. Данована (Tristan Donovan), П. Дансерая (Paul Dansereau), Р. Костера (Raph Koster), С. Куліна (Stewart Culin), Я. Лівінгстона (Jan Livingstone), О. Мардон (Austin Mardon), Л. Томбровські (Lucas Tombrowski), І. Фінкеля (Irvin Finkel) та багато інших [204; 208-210; 212; 213; 215-217]. У їхніх дослідженнях описано правила ігор та комплектацію від найдавніших часів (бл. 5000 р. до н. е.) до сьогодення, походження матеріалів і способів виготовлення елементів ігор, поширення ігрової практики.

Філософські, психологічні, соціокультурологічні аспекти охарактеризовані в працях Е. Берна (Eric Berne), Р. Каюа (Roger Caillois), В. Я. Ковальські (Wladyslav Jan Kowalsky), А. Севіла (Adrian Seville), А. Спаноса (Apostolos Spanos), Й. Хайзенги (Johan Huizinga) [36; 205; 206; 228].

Студіювання праць-каталогів забезпечує ретроспективний аналіз настільних ігор для визначення комплектації як компонента їх уніфікованої структури. Ми проаналізували такі: «Holiday Season Trade Catalogue» (Nerlich & Co., 1906-1907), «Fall And Holiday Trade Illustrated Catalogue» (Nerlich & Co., 1900-1901), «Games. Toys. Novelties. Catalogue» (Milton Bradley's & Co., 1883-1884), «Прейскурант різдвяних подарунків, іграшок та ін. Сезон зими» (Мюр і

Мериліз, 1900-1904), «Aux Galeries Lafayette» (Paris, 1909), «Jouets» (Louvre Paris, 1919), «Jouets» (Grand Bazar De L'Hotel de Ville, 1922), «Comptoir Général de la Bimbeloterie» (1949-1950), «Dusyma ... unseren Kindern zuliebe. Handbuch» (Dusyma Kindergartenbedarf GmbH, 1989-1990) тощо. Аналізовані каталоги передусім відображають актуальну на той час практику виготовлення ігор, матеріал (сировину), поширеність сфери збуту за певними регіонами, зорієнтованість на споживача тощо. Зазначимо, що до наших днів збереглися каталоги виробників, магазинів та приватних розповсюджувачів настільних ігор тих часів, коли вони ще не були об'єктом вивчення науково-педагогічної спільноти і не містять описів у їхніх працях чи методичних збірниках. Укладачі каталогів – торговці та власники магазинів – упорядковували товар за функціональною ознакою, тобто їхній класифікаційний підхід до ігор та іграшок мав суто прикладне, побутове спрямування. Тому в каталогах настільні ігри могли входити у групу товарів для дозвілля, спорту та активностей вдома. Дещо пізніше, з розвитком мануфактури, обсяг товарів для дітей зростає як і виготовлення іграшок та ігор. Єдиного підходу до систематизації дитячих іграшок та ігор не було – укладач впорядковував їх на власний розсуд.

Поява культурно-виховної спрямованості настільних ігор фіксується у другій половині XIX століття. Їх називали «загальнозживаними й доступними для всіх», «загальнокорисними іграми» тощо. Більш поширеними були «кімнатні ігри», до яких передусім належали спортивні настільні ігри та ігри, які можна грати на килимку (влітку – на газоні), ігри-розваги (з фантами, загадуванням-відгадуванням предметів, слів та ін.). Це породжувало множину ігор для сімейного дозвілля, а згодом їх найбільш репрезентативною групою стали саме «настільні ігри для сімейного дозвілля». Пізніше, із поширенням досвіду Ф. Фребеля (зокрема на території України), у каталогах з'являється рубрика «відділ освітніх іграшок», «навчальні ігри», «ігри для домашнього навчання та праці», що сприяло появі в каталогах рубрики «настільні ігри для дітей». Зазначену множину становили, як винятково настільні ігри у нашому розумінні,

так і «Дарунки Фребеля», будівельні конструктори, мозаїки, розрізні картинки, набори дерев'яних кубиків з цифрами та буквами, паперові пірамідки тощо.

Важливим аспектом, що забезпечує цілісне визначення структури настільних ігор та історію їх розвитку, є власне аналіз їх комплектів, зокрема поліграфічних.

«З погляду історії європейської педагогічної думки щодо виховання дітей-дошкільників, то у середині XIX – на початку XX ст. зароджується та формується концепція дошкільного дитинства (О. Декролі (1871-1932), Е. Кей (1849-1926), М. Монтесорі (1870-1952), С. Русова (1856-1940), Ф. Фребель (1782-1852), С. Френе (1896-1966) та ін.). Видатні педагоги наголошували на важливості гри, іграшки, наочних посібників для формування особистості дитини дошкільного віку в природний для неї спосіб. І хоча в цей період наукових та методичних праць з дошкільного виховання та практики використання настільних ігор в тогочасному освітньому процесі надзвичайно обмаль, саме у цей період власне й зароджується термінологічна плутанина, яку ми описували раніше» [155, с. 115]. Вона, закономірно відображається і в каталогах настільних ігор. Окремими розділами каталогів стають ігри в коробках, навчальні ігри, кімнатні ігри та ін. Формування суспільно-наукової думки щодо виховання, догляду й розвитку дітей дошкільного віку стимулює розробку, виготовлення відповідних дидактичних матеріалів, іграшок, посібників. Майстри, літографічні фабрики й друкарні, компанії настільних ігор намагаються адаптувати наявний зміст настільних, кімнатних ігор для сімейного дозвілля (здебільшого азартного характеру) у сферу дитинства. Зростає попит на найновіші ефективні навчально-виховні засоби й ігри, а, отже, зростає і ринкова пропозиція. Таким «успішним прикладом модифікації карткових ігор в освітній процес вважаємо карткові ігри Дж. В. Спайєра» [221].

Практика з розвитком виробництва настільних ігор для дітей істотно випереджала тогочасне науково-теоретичне осмислення. Тому у методичні збірники навчальних ігор для дітей, настільні ігри зазначаються як їхній підвид, підмножина. Це ототожнення є помітним і в працях українських педагогів кінця

XIX ст. – початку XX століття. Наприклад, С. Русова «називає дидактичні настільно-друковані ігри «навчальними» і зауважує, що «в кожному садку повинно мати матеріал для сидячих ігор, не зловживаючи ними, всякі лото, географічні, математичні і т. ін.» [159, с. 52; 155, с. 112]. М. Пастернакова у методичній праці «Зайняття у дитячому садку» (1959 р.) пише, що «дидактичні ігри охоплені трьома системами, яких творцями є Ф. Фребель, М. Монтесорі, О. Декролі» [119, с. 39; 155, с. 112]. Вона зауважує, що «улюблені дітьми настільні дидактичні ігри – це льотерійки» [119, с. 41; 155, с. 112].

Зі вступом України до складу СРСР, виїзду за кордон, арештів, страти та ув'язнень значної кількості вітчизняних дослідників дитячої гри, українська теорія і методика настільних ігор починає значно відставати у розвитку, на відміну від світової практики розробки та виготовлення настільних ігор для дітей. До середини 50-60-х років XX століття у методиці організації ігрової діяльності дітей-дошкільників і закріпилося це помилкове уявлення про дитячі настільні ігри як множину дидактичних (настільно-друкованих) у зв'язку з відсутністю належного науково-теоретичного узагальнення практики їх використання. Як зазначають вітчизняні дослідниці С. Довбня, Т. Степанова, Т. Філімонова, у період із 40-х до 90-х років XX століття відбулись значні зміни у розробці змісту ігрової діяльності дошкільників, його трансформації, що відобразилось у програмно-методичному забезпеченні [49; 166; 181]. У ці роки дослідження дитячих ігор зосереджуються у руслі їх використання як методу навчання, форми організації життєдіяльності, що регламентується дорослим відповідно до програмового змісту.

Вагоме значення для нашого дослідження становить діяльність республіканського методичного кабінету дитячих ігор та іграшок (далі РМК). Фахівці РМК у 1970 році підготували методичні рекомендації «Настільно-поліграфічні ігри в дитячому садку: методичні поради» [114]. Цінним у цьому виданні було те, що у ньому узагальнювалось навчально-виховне значення цієї групи ігор, наводилась їх класифікація, загальна методика та специфіка використання у кожній віковій групі дитсадка, перелік підприємств УРСР, які

випускають настільно-поліграфічні ігри (станом на 1970 р.). І хоча видання ґрунтовно зорієнтоване на використання в практиці освітнього процесу (завдяки доступності і зрозумілості викладу, залученості фахівців дошкільної галузі), у ньому також зафіксовано неузгодженість ключових для нашого дослідження понять. Автори, контекстуально синонімізуючи, ототожнюють такі поняття: «настільно-поліграфічні ігри», «поліграфічні ігри», «друковані ігри», «настільні ігри», «настільно-друковані ігри», «поліграфічні ігри-заняття» тощо [114]. Державна централізація закупівель ігор та іграшок для дошкільних закладів, що була характерною для СРСР, зумовлювала підготовку переліків, каталогів, каталогів-виставок, у яких можна було ознайомитись з актуальними товарами для дітей-дошкільників. Наприклад, у 1982 році РНМК ігор та іграшок підготував анотований перелік настільно-друкованих ігор, з їхніми назвами, описом комплектації, освітньою спрямованістю з назвою підприємства, яке її виготовляло. Найпоширенішими були Львівське виробниче об'єднання «Полонина», Львівська фабрика поліграфічних ігор, Одеська фабрика картонажно-паперових виробів, Київська фабрика картонажних виробів, Харківська фабрика паперово-білових виробів, Харківська фабрика художніх виробів, Боярський завод «Іскра», Київське виробниче об'єднання «Електронмаш» та ін. [3; 104]. У ці роки науково-теоретичний пошук ускладнювався тим, що настільні ігри складно було віднести до категорії дитячих іграшок (їх випускали здебільшого фабрики та заводи, або цехи й відділення при них) та дитячих друкованих видань (їх підготовкою, художнім оформленням займались видавництва, зокрема дитячої літератури). У зв'язку з цим, пізніше, на базі РНМК ігор та іграшок створено Міжвідомчу художньо-технічну раду із затвердження іграшок та наочно-ігрових посібників ігор та іграшок (далі Міжвідомча рада).

Таким чином, з одного боку, помітні розробки з покращення якості у 60-80-х роках ХХ століття виготовлення та забезпечення дітей іграшками й іграми, зокрема настільними, не розв'язала термінологічної невідповідності понять; хоча закладались основи для розробки класифікації настільних ігор та методики

їх використання в ЗДО, методичних розробок для вихователів було недостатньо. З іншого боку, виробництво не забезпечувало у достатній кількості настільних ігор у ЗДО.

Дослідниця С. Довбня, здійснюючи ґрунтовний аналіз програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку, стан його реалізації в практиці ЗДО, вказує, що вихователі недостатньо використовують настільні ігри для вдосконалення та закріплення знань, умінь і навичок; рідко застосовують їх виховний потенціал для формування витримки, наполегливості, цілеспрямованості дітей як моральних якостей, яке вказує на те, що вихователі не планують і не пояснюють правила ігор, не використовують їх різні варіанти. За такого підходу у дітей не формується цілісне уявлення про настільну гру, що спричиняє їх розкомплектування дітьми і унеможлиблює подальше використання в ігровій діяльності [49, с. 122].

Спрямування досліджень у русло вивчення дидактичних ігор, надання їм пріоритетності серед методів навчання дітей дошкільного віку, сприяло подальшим вітчизняним розробкам. До початку 80-х років ХХ століття українські вчені «заклали основи методики використання дидактичних ігор: обґрунтували структуру, типологію, специфіку їх використання в кожній віковій групі ЗДО, визначили моральний потенціал впливу на особистість. Настільні ігри для дітей дошкільного віку не виокремлюються з множини дидактичних» [155, с. 113]

Л. Артемова, О. Янківська узагальнили таку структуру «дидактичних ігор: зміст (пізнавальний і виховний), ігрове завдання, ігровий задум, ігрові дії, правила гри, результат» [6-7; 201; 155, с. 113]. Також під керівництвом Л. Артемової українськими вченими розроблено систему дидактичних ігор для усіх вікових груп ЗДО, комплекс ігор для ознайомлення дітей із суспільним та предметним довкіллям, для морального виховання і розвитку сенсорної культури [6-7]. Доробок О. Янківської присвячено дидактичним іграм природничого змісту [201; 155, с. 113].

Подальші розробки методик організації дидактичних ігор теж спираються на ці структурні компоненти, зокрема у працях А. Богуш, А. Бурової К. Крутій, Н. Кудикіної, Н. Луцан, Н. Маковецької, О. Шаран та інших [24; 83]. Учені Л. Мацюк, В. Крушинська систематизували ігри з математики в дитячому садку [107]. Логіко-математичному розвитку на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти сприяють методичні напрацювання К. Крутій, Н. Маковецької, О. Шаран [134; 192; 194] та ін. Формуванню пізнавальної активності у процесі мовленнєво-ігрової діяльності присвячена ґрунтовна праця А. Богуш та Н. Луцан [16].

Класифікацію дидактичних ігор розробили вітчизняні вчені Л. Артемова, О. Янківська, Н. Кудикіна (повний її зміст наводимо унаочнено у додатку А). Зміст її охоплює три великих групи: за навчальним змістом (освітніми напрямками), за типом ігрового матеріалу та за характером ігрових дій дошкільників. Настільно-друковані дидактичні ігри входять до групи за типом ігрового матеріалу. Цей підхід зафіксовано і в «Програмі навчання та виховання в підготовчій групі дитячого садка» (1985): у підрозділі «Дидактичні ігри» педагогам рекомендувалось розвивати пізнавальну сферу дітей, використовуючи різні види шашково-шахових ігор, з розрізними кубиками та картинками на них, з парними картинками, лото, доміно, квартети, зокрема з настільно-поліграфічними іграми [49, с. 112]. У цьому контексті, вважаємо, таке визначення в науці пов'язане зі спеціалізацією цехів у заводах та паперово-целюлозних фабриках, які з другої половини ХХ ст. забезпечували виконання державного замовлення на виготовлення настільних ігор. Технічний термін «настільно-друкована» вказував на матеріал виготовлення ігрового комплекту. Частина слова настільно- у СРСР вказувалась доволі часто, що ускладнювало упорядкування в науці: настільно-спортивні ігри, настільні театри, настільні мозаїки та конструктори тощо. Проблемою постає те, що сучасний розвиток промисловості, відповідно до якого частина елементів (фішки, жетони, деталі, фігури) або увесь комплект настільної гри може бути виготовлений із синтетичних матеріалів. Поява 3D-принтерів і можливості друку з пластикових матеріалів суттєво

актуалізує цю невідповідність: настільна гра повністю або її частини можуть бути виготовлені без паперу.

В аналізованій нами класифікації дидактичних ігор зазначені й такі, які не потребують «атрибутики, наочності, іграшок, предметів побуту тощо (ігри-змагання, словесні дидактичні ігри, ігри-доручення, з відгадуванням загадок та ін.). Але це не означає, що дидактичної гри немає, чи не здійснюється дидактично-ігровий процес. Тобто, коли мова йде про дидактичну гру з конкретними атрибутами (а вони можуть бути різними), то завжди необхідно враховувати спосіб їх організації, систему ігрових дій, зумовлену виконанням попередніх. Ці дії є матеріальною основою ігрового задуму й уявної ситуації, і лише за дотримання ігрових правил, вони виконуються органічно, живлять уявний сюжет гри. В ігрових діях зазвичай і реалізовується закодоване дидактичне завдання» [155, с. 113].

Оновлення змісту дошкільної освіти у 2021 році зумовило чимало трансформацій і в методиці організації ігрової діяльності дошкільників зокрема, виокремлення обов'язкової сформованості ігрової компетентності. Однак в оновленій класифікації, яка впроваджується в освітньому процесі ЗДО України, настільно-друковані ігри залишились підмножиною дидактичних [47] (Додаток Б). З одного боку, важливим для нашого дослідження є те, що в основі цієї класифікації є «ступінь активності і свободи дитини в ігровій діяльності» [8, с. 14]. Тобто активність старших дошкільників є визначальним фактором, генетичною ознакою для організації різних типів, видів ігрової діяльності. Однак, з іншого боку, треба розуміти, «що не кожна дидактична гра є настільною, а окремі настільні ігри не мають дидактичних цілей (повідомлення нового матеріалу, первинного закріплення вивченого, формування способів діяльності та ставлень (компетентностей в цілому). В історичній ретроспективі їх спочатку створювали для організації дитячого дозвілля, що суттєво звужує їхній навчально-виховний потенціал. Окрім цього, зазначені дві групи ігор відрізняються своєю структурою. І хоча спільним компонентом для обох є наявність змісту – сюжету і правил – цього не достатньо, щоб лише на основі

нього об'єднати їх в один тип ігор. Інші види дитячих ігор (наприклад рухливі, конструктивно-будівельні) теж можуть мати сюжет і правила, однак вони не ототожнюються з дидактичними» [155, с. 111-112].

Поняття ж «дидактична гра» і «настільна гра» перебувають «у відношенні «родове і родове». Щодо того, чи належать до множини настільних ігор «настільні дидактичні ігри», то на практиці ми не виявили таких комплектів, однак стверджуємо, що майже кожна настільна гра для дітей старшого дошкільного віку містить освітній потенціал: чи то розвивальну, чи то виховну спрямованість змісту, чи окремі елементи навчальної діяльності. Однак, наголосимо, що це саме «настільні ігри з освітнім потенціалом», а не «освітні (навчальні) настільні ігри», оскільки метою їх розробки не є пряме навчання та виховання дошкільників» [155, с. 112]. У пріоритетності цілей розробки настільних ігор вони перебувають у такому підпорядкуванні:

- найчастіше настільні ігри розробляють для організації дозвілля, відпочинку, вільної самостійної нерегламентованої діяльності дітей;
- на другому місці: мета розвитку пізнавальних психічних процесів (пам'ять, увага, мислення, сприймання, уява);
- на третьому місці формування особистості дитини в грі, розвитку у неї базових якостей (відповідальність, ініціативність, креативність, кмітливість, товариськість/командність, лідерство, організованість, самостійність та ін.);
- найменше настільні ігри розробляються для повідомлення та пояснення нового навчального матеріалу, формування умінь, навичок, компетентностей, закріплення, узагальнення й систематизації вивченого, контролю й оцінювання тощо.

Отже, зазначене вище дає «можливість узагальнити таку послідовність виникнення освітніх настільних ігор для дітей: 1) азартні ігри для дорослих → 2) настільні азартні ігри для дорослих → 3) азартні настільні ігри з паперу для дорослих → 4) азартні настільні карткові ігри для дорослих → 5) настільні ігри для сімейного дозвілля → 6) дозвілліві настільні ігри для дітей → 7) настільні

ігри для дітей з освітнім потенціалом → 8) освітні настільні ігри для дітей дошкільного» та молодшого шкільного віку [155, с. 116].

Ще одним «показником диференціації настільних та дидактичних ігор є компоненти їх структури». Розглянемо цю відмінність детальніше.

Важливо «усвідомити, що настільно-друковані дидактичні ігри, на нашу думку, є власне не стільки настільними, скільки дидактичними, бо спрямовані на формування нових знань, умінь та навичок, їх закріплення чи застосування на практиці. Наприклад, коли характеризуємо настільно-друковану дидактичну гру «Хто де живе?», то насамперед розуміємо дидактичний процес з використанням друкованих зображень, картинок. Хоча ці поліграфічні елементи не є самостійною грою-продуктом, а забезпечують розгортання дидактичної гри, що суттєво відрізняє цей вид ігор від настільних. Дидактичні настільно-друковані ігри насамперед повинні мати навчальне навантаження, тобто вони проєктуються, розробляються дорослими саме з конкретною метою навчання дітей та використання їх в освітньому процесі. Вони є лише однією з груп великого виду дидактичних ігор, бо належать до групи ігор за типом ігрового матеріалу» [155, с. 113].

Еволюція настільних ігор є «настільки тривалою та стійкою, що забезпечує можливість визначити їх структуру в цілому та компоненти, зокрема. Причому вихідним положенням, яке забезпечує, на нашу думку, вірогідність визначених структурних компонентів є те, що ці структурні компоненти мають простежуватися в настільних іграх від найдавніших часів (бл. 5000 р. до н.е.) до сьогодення (30-ті роки ХХІ ст.)» [155, с. 116].

У поняття *«структура настільної гри»* вкладаємо такий зміст – «взаємозв'язана сукупність компонентів обов'язкових, вільних і достатніх, які є стійкими (незмінними) незалежно від матеріалу (сировини), умов і часу виготовлення та становлять собою цілісну ігрову систему» [155, с. 116]. «На основі комплексного аналітичного методу визначаємо структурні компоненти настільної гри»:

- «*зміст*: сюжет (вигаданий (мультфільм, фільм, літературний твір) або з реального життя (суспільне, природне, предметне довкілля) і правила (правила-функції, правила-норми, етос гри, ігрова культура)»;
- «*умовний графічний план*: кольористика, тип композиції, ілюстрації, знаки, символи, піктограми, композиція ігрового поля, рівень умовності графічного оформлення»;
- «*комплектація*: матеріал виготовлення, компоненти гри, їх кількість, маса, розміри, коробка, органайзер, доповнення» [155, с. 116-117].

Результати нашого дослідження «свідчать, що саме вищезазначені компоненти є стійкими в усі історичні періоди розвитку практики настільних ігор з найдавніших часів до сучасного стану ігрової індустрії. «Розкладати» зазначені компоненти на ще більш дрібні одиниці недоцільно, оскільки тоді якісний аналіз гри може перейти до кількісного нагромадження елементів. Інакше кажучи, якщо «втратити» один із виокремлених нами компонентів, то не зможемо визначити цілісність гри-продукту. Таким чином, визначена нами структура настільних ігор, її компоненти, є мінімумом, і водночас максимумом, необхідним для створення настільної гри» [155, с. 117].

У вітчизняній методиці організації ігрової діяльності є різні підходи до визначення змісту поняття «дидактична гра», однак не знаходимо тлумачень «настільна гра». З огляду на це, а також на відмінності в історії розвитку зазначених видів ігор, їх структури та власне комплектів, визначимо дефініцію «настільна гра» – це *узагальнена конкретна сфера середовища життя людей, відображена в ігровому сюжеті і правилах (зміст гри), кодована єдиним умовно-графічним планом і становить собою цілісний ігровий комплект*.

Настільні ігри, можна об'єднувати у групи за різними ознаками: закриті; відкриті; площинно орієнтовані; просторово орієнтовані. Їх різні варіації забезпечують комбінований тип площинно-просторових настільних ігор з різним ступенем закритості й відкритості площини чи/і простору.

Таким чином, у структурі дидактичної гри відсутні важливі структурні компоненти настільних: комплектація та умовно-графічний план. Однак

спільними для них є наявність змісту: сюжету й правил. Розуміння спільності й відмінностей між настільними та дидактичними іграми забезпечує можливість уникнення суттєвих помилок в організації ігрової діяльності дітей-дошкільників та освітньому процесі загалом.

### **Висновки до першого розділу**

Проблема формування пізнавальної активності старших дошкільників є складним науково-педагогічним та філософським феноменом.

Під час аналізу монографічної та філософської джерельної бази, фахової періодики з проблеми дослідження визначено сутність ключових понять: «пізнавальна активність особистості», «пізнавальна активність старших дошкільників», «навчально-пізнавальна діяльність», «типи» і «види» пізнавальної активності старших дошкільників.

Узагальнено, що зазначений феномен в наукових дослідженнях тлумачать різноаспектно: як рису, властивість особистості людини, як якість здійснення діяльності, як базову якість особистості дитини старшого дошкільного віку, як спрямованість поведінки на пізнання довкілля, як стан готовності суб'єкта до пізнання тощо.

У розділі охарактеризовано положення про пізнавальну активність як чинника загального розумового розвитку особистості дитини. Під розвитком у науці розуміють становлення і формування особистості під цілісним впливом зовнішніх (середовище, навчання і виховання) та внутрішніх (спадковість, власна активність) факторів. У єдності впливу цих факторів на пізнавальну активність вирішальну роль у контексті нашого дослідження мають розумовий розвиток та розумове виховання. Тому навчання і виховання як організовані цілеспрямовані (на протигагу стихійному впливу середовища) педагогічні впливи ведуть за собою розумовий розвиток, стимулюють його, і кількісно – набуття знань про об'єкти і явища навколишньої дійсності в їх істотних взаємозв'язках і властивостях, і якісно – у їх точності, глибині, упорядкованості

й систематизованості, міцності, швидкості відтворення тощо. Зазначено, що провідним завданням виховання і навчання старших дошкільників є розвиток у них довільності пізнавальних психічних процесів (відчуття і сприймання, мислення і мовлення, пам'ять і уява), які зумовлюють специфіку формування пізнавальної активності на 6-7 році життя дитини.

Визначено структуру пізнавальної активності старших дошкільників: мотиваційний, цільовий та інструментальний складники; її види за спрямованістю суб'єкта на здійснення пізнавальної діяльності: додіяльнісний, діяльнісний; реальна (функціонуюча) та потенційна; типи – стійкий і ситуативний.

Проаналізовано в історичній ретроспективі та узагальнено етапи еволюції настільних ігор як засобу навчання, розумового виховання і пізнавального розвитку дітей-дошкільників: 1) настільні ігри для сімейного дозвілля → 2) дозвіллеві настільні ігри для дітей → 3) настільні ігри для дітей з освітнім потенціалом → 4) освітні настільні ігри для дітей старшого дошкільного віку.

Обґрунтовано сутність настільних ігор як узагальненої конкретної сфери середовища життя людей, відображеної ігровим сюжетом і правилах, кодованої єдиним умовно-графічним планом, і яка становить собою цілісний ігровий комплект. Виокремлено їх структуру: зміст, який становлять сюжет і правила (правила-функції, правила-норми, етос гри, ігрова культура); умовний графічний план; комплектація.

Зміст першого розділу відображено у таких публікаціях: [125, 126, 127, 129, 131, 146, 147, 148, 155].

## **РОЗДІЛ 2.**

### **ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАСТІЛЬНИХ ІГОР У ЦІЛІСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

#### **2.1. Освітній потенціал та види настільних ігор для дітей старшого дошкільного віку**

Оновлення змісту дошкільної освіти, конкретизація відповідальності та участі батьків у його реалізації за кожним з освітніх напрямів зумовлює пошук інноваційних засобів навчання, виховання та розвитку здобувачів. З одного боку, доцільним є відбір педагогічних засобів, які будуть водночас ефективними у використанні педагогом і доступними для батьків. З іншого боку, оновлення змісту дошкільної освіти зумовлює необхідність пошуку тих, які забезпечать органічний перехід із соціальної ролі дошкільника у нову – молодшого школяра. Одним із таких засобів є настільні ігри, освітній потенціал яких в науці ще є малодослідженим і становить предмет нашого дослідження. Для розв'язання цього завдання передусім важливо обґрунтувати ті переваги, істотні характеристики, які в психолого-педагогічній площині розгляду засвідчили б культурно-виховну, розвивальну і дидактичну спрямованість у формуванні особистості здобувача дошкільної освіти. Цьому сприятиме й обґрунтована структура настільних ігор, їх види та історія розвитку.

Визначення освітнього потенціалу є необхідною умовою, етапом перед упровадженням інноваційного засобу в масову практику освітнього процесу. З одного боку, його достовірне обґрунтування, тлумачення буде основою, фундаментом для визначення педагогічних умов, конкретизації завдань навчання, виховання й розвитку здобувачів. А з іншого, його розуміння торуватиме шлях для наступних досліджень, адже допоможе охарактеризувати аналізований феномен з тих сторін, які ще не були вивченими в науці, тобто сприятиме більш цілісному теоретичному узагальненню досліджуваного явища.

Таким чином, зміст поняття «освітній потенціал настільних ігор» для формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку тлумачимо як *комплекс сутнісних характеристик настільної гри (цілі, мотиви, зміст, засоби, прийоми, результати, інтеграція), спрямованих на формування гармонійно розвиненої особистості здобувача дошкільної освіти в цілеспрямованому освітньому процесі.*

Узагальнення характеристик-переваг настільних ігор для ефективного використання в освітньому процесі є результатом вивчення як емпіричного досвіду практики ігрового процесу, власне комплектів настільних ігор, так і теоретичних напрацювань каталогів-описів, монографічних досліджень, методичних збірників, зокрема в історичній ретроспективі. Якщо сутнісна характеристика настільної гри відповідає вимогам реалізації змісту дошкільної освіти, то її можна вважати якісним критерієм їх ефективного використання в освітньому процесі.

Як узагальнила Т. Степанова, у вітчизняній дошкільній дидактиці під змістом дошкільної освіти традиційно розуміють «знання, уміння і навички, способи пізнавальної діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення дітей до світу», які є системним утворенням, і адаптуються до можливостей оволодіння дитиною компетентностями [166]. Вчена звертає увагу також на суттєву сторону у тлумаченні змісту ДО через «сформованість ключових (базових) компетентностей, які гарантують дошкільнику придатність до життя, вміння орієнтуватись у ньому, адекватно реагувати на явища, події, людей» [166, с. 76].

Основоположною, на нашу думку, є підпорядкованість та відповідність настільних ігор змісту дошкільної освіти. Поняття «настільна гра» перебуває у прямій залежності щодо категорії «зміст дошкільної освіти», які поєднуються між собою ієрархічними зв'язками. Тому зміст дошкільної освіти визначає вимоги, параметри, індикатори, критерії відповідності педагогічних засобів, зокрема настільних ігор, за допомогою яких він реалізується в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Зміст дошкільної освіти покладають в основу настільних ігор у формі правил, тематики, сюжетів, персонажів, а також необхідних уявлень, понять, фактів, закономірностей, прийомів і методів, необхідних для процесу гри. З цього висновується, що відбір змісту для ігор, ми погоджуємося з думкою С. Довбні, Т. Степанової, В. Чайки, повинен відповідати вимогам, принципам змісту дошкільної освіти в цілому, тобто бути спрямованим на реалізацію основ наук, цілісного їх відображення у доступній ігровій поліграфічній формі для дітей 6-7-го року життя.

Таким чином, критерії добору та відповідності змісту дошкільної освіти мають бути в основі критеріїв відповідності настільних ігор. У дослідженні базуємось на загальнодидактичних критеріях відповідності змісту освіти, охарактеризованих вітчизняними дидактами Н. Бібік, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Савченко, Т. Степановою, В. Чайкою [12; 17; 30; 160; 166; 188]. Зокрема, зазначеними критеріями, на думку Т. Степанової, В. Чайки, є: відповідність соціальному замовленню суспільства, гуманістична спрямованість змісту гри, врахування реальних можливостей освітнього процесу в ЗДО, полікультурність, інтегративність, послідовність, доступність змісту гри, єдність пізнавальної та практичної (ігрової) сторін навчання тощо [166, с. 75-76; 188, с. 79-80].

Отже, на основі аналізу наукових підходів до сутності категорії «зміст дошкільної освіти», її визначальної ролі у доборі засобів навчання, виховання і розвитку дошкільників узагальнимо критерії відбору настільних ігор для формування ПА СД:

- ігрова діяльність з настільним комплектом спрямована на всебічний, гармонійний розвиток особистості дитини 6-7-го року життя на засадах особистісно орієнтованої парадигми освіти;
- настільна гра проектується таким чином, щоб відображати достовірний, науково перевірений предметний зміст основ наук;
- настільна гра проектується і створюється на основі міжпредметних зв'язків (органічно поєднуються освітні напрями Держстандарту);

- віковідповідність змісту (сюжет і правила), умовно-графічного плану та комплектації настільної гри особливостям фізичного, соціального та психічного розвитку старших дошкільників;

- діяльність з ігровим комплектом в освітньому процесі спрямована на формування обов'язкових (базових) компетентностей дошкільників і забезпечує готовність дітей до навчання в початковій школі;

- українознавча та національна спрямованість настільної гри тощо.

Охарактеризуємо сутнісні характеристики освітнього потенціалу настільних ігор щодо реалізації змісту дошкільної освіти дітей 6-7-го років життя.

Суттєвою характеристикою-перевагою є те, що настільні ігри є *динамічною культурно-дозвіллевою практикою відображення соціального середовища*. Динамічність розвитку практики настільних ігор свідчить про те, що вони чи їх елементи займали чільне місце у суспільному житті уже на ранніх етапах розвитку цивілізацій поряд з іншими практиками, окультними, магічними, релігійними, воєнно-стратегічними, виробничими, побутовими та ін. Посилила роль настільних ігор у культурному житті поява символічного письма, а згодом і паперу, що сприяло ще інтенсивнішому узагальненню й поширенню ігрової практики. Це збагатило способи відображення світогляду і світоустрою у комплектах ігор. З огляду на це настільну гру сприймають як медіа, визначаючи її як історичне джерело. Згідно з дослідженням А. Спаноса, настільні ігри як медіа для соціальної історії відображають соціальну стратифікацію, соціальні конфлікти між верствами й станами населення, соціальні та соціально-політичні ієрархії, гендерну рівність та нерівність тощо [228]. Зміна матеріалів виготовлення, збагачення їх варіативності й доступності сприяло збільшенню кількості відображення суспільних подій, визначених ролей та функцій конкретних ремесел, професій, закріплених ознак каст, стану населення. Наприклад, гра у Сенет сама по собі не свідчить про вірування давніх єгиптян. Однак, збережене на стіні піраміди зображення цариці Нефертіті, яка сидить за столом, граючи в Сенет [216], свідчить про те, що комплект такої гри могли

дозволити собі здебільшого багаті верстви населення. На основі цього зображення дослідники зробили припущення про правила, варіанти оформлення ігрового поля, тип його композиції та ін.

Не зникла ця тенденція і в епоху поширення доступу до загальної освіти, обґрунтування авторських педагогічних систем щодо виховання і навчання дітей дошкільного віку. В ігри й іграшки для дітей було закладено «моралізуючий принцип»: гра мала ушляхетнювати поведінку дитини, була предметом класового та ідеологічного відображення культурного й суспільного устрою держав. Наприклад, відомі квартетні ігри, що свідчили про різні види дискримінацій. Зокрема, ігри типу «Chimney Sweeps», «Schwarzer Peter» відображали суспільне ставлення до темношкірих людей. У XVIII столітті поширеними були дискримінаційні ігри *Games of the Jew*, які містили антисемітські конотації та представляли євреїв у негативних стереотипних уявленнях [228]. Отже, це призвело до того, що в зміст настільних ігор для дітей, організації їхнього дозвілля, навчання й виховання штучно було «нав'язано» зміст життя дорослих, однак сюжет гри за такого підходу дітям не подобався. Інша ж крайність цього підходу полягала в тому, що в дитячі настільні ігри проникли сюжети воєнної тематики, відомих війн і битв з історії людства [60; 131; 120; 144], що було спричинено світовими війнами, гонками озброєнь політичних угруповань та ін.

Комплекти сучасних настільних ігор для дітей-дошкільників забезпечують можливість моделювати в ігровій діяльності:

- суспільне середовище (взаємини людей, господарсько-побутове життя людини, її професійну діяльність, працю в природі);
- природне середовище (життєдіяльність і поведінка тварин, різноманіття рослин, природні зони, життєві цикли й інше);
- вигадане середовище, сконструйоване за змістом літературних творів для дітей, кіно-, мультфільмів тощо.

У практиці ігрової індустрії чимала кількість комплектів, у яких упаковку використовують не лише для зберігання компонентів, а як визначальний елемент гри. Наприклад, у грі «Мамина ласка» (Стратег, Україна), коробка є моделлю

ліжечка для персонажа-дитини. В іграх «Будинок монстрів», «Монстри, до шафи!» нижня частина коробки ставиться вертикально і є моделлю шафи, до якої під час гри ховають картки із зображенням монстра, таким чином «монстр тікає» тощо. Для гри «Кріт. Гра в хованки» («Der Maulwurf und sein versteckspiel») необхідно змоделювати частину ґалявини з кротячими нірками, у які вставлятимуться зображення різних тварин. А у грі «Веселий Зайчик» («Happy Bunny») на нижню частину коробки накладають ігрове поле з прорізами, що моделює ґрядку, з якої гравці збирають врожай моркви. Друга частина коробки комплекту гри «Максимальний переляк мишей» («Max MauseSchreck») моделює простір приміщення і кімнат у ньому, якими від гравця-кота повинні втікати гравці-мишенята.

Таким чином, можна стверджувати, що настільні ігри мають тривалий суспільно-історичний характер розвитку; становлять стійку органічну форму культурного дозвілля; можуть бути предметом, як позитивного, так і негативного суспільного відображення тем, подій, вчинків, ідеологій; з їх допомогою дошкільники моделюють середовище життя людей.

Наступною суттєвою характеристикою-перевагою настільних ігор передусім вважаємо те, що вони *базуються на регульованій інтерактивній (міжособистісній) взаємодії гравців*. Розуміючи інтерактивність настільних ігор, необхідно зауважувати різні види міжособистісної взаємодії гравців – старших дошкільників, що забезпечує можливість створювати нові підвиди ігор.

Важливим фактором інтерактивної основи настільних ігор є і те, що *процес розгортається у двох планах взаємодії: реальному та ігровому*. Останній полягає у тому, що хід усієї гри регулюється чіткими правилами-функціями, невиконання чи порушення яких призводять до того, що гра «розпадається», руйнується. Правила-функції є унікальними для кожного окремого поліграфічного комплекту [152, с. 147]. Реальний план ігрової взаємодії, спілкування між гравцями регулюється правилами-нормами ігрової поведінки. Здебільшого вихователь не може змінити правила-функції гри, які підготовлені її авторами, однак його роль є провідною в організації оволодіння правилами-нормами ігрової поведінки, які

регулюють реальний план взаємодії під час гри [152, с. 148]. Цей взаємозв'язок між планами ігрового процесу та правилами зумовлює потребу у формуванні вольової сфери здобувачів. І настільні ігри, на нашу думку, є органічним й ефективним засобом її формування, адже правила не нав'язуються зовні, дорослими (батьками). Їх наче пропонує сама гра.

Закономірністю ігрової діяльності у дошкільному віці є те, що діти мають перейти від «ігор поруч» до «спільних ігор» («ігри разом»). Оскільки старші дошкільники можуть здійснювати повноцінну спільну діяльність [51; 70; 89], це означає, що вони можуть разом узгоджувати вибір теми гри, узгоджувати цілі ігрової діяльності, погоджувати правила взаємодії та використання комплекту гри, досягати спільного результату, який є значущим для всіх учасників. Під час спільної ігрової діяльності важливим для кожного з дітей є розвиненість уміння слухати інших гравців, враховувати їхні ідеї та висловлювати власну думку, домагатись компромісу та спільної згоди. Усвідомлюючи цінність правил ігрової взаємодії, потреби дотримуватись норм соціально-конструктивної поведінки, старші дошкільники дедалі частіше самостійно ініціюють спільну гру та види діяльності. Цей рівень поведінки стає доступним дітям, коли вони володіють способами безконфліктного спілкування, здатністю погоджуватись, домовлятись про конкретні правила, розуміючи потребу у їх наявності, самостійно формулювати правила ігрової поведінки тощо.

Ядром механізму регуляції ігрової взаємодії старших дошкільників є правила настільної гри, тому охарактеризуємо їх сутність.

Специфічні правила кожної гри, на нашу думку, належать до групи *правил-функцій*. На основі їх змісту дослідники стверджують про унікальність ігор-продуктів, і вивчають їх у тісному взаємозв'язку із практикою ігрового процесу.

Найчастіше перелік правил-функцій та алгоритм застосування наводиться в інструкції до гри, рідше – на упаковці. Правила-функції є унікальними для кожної гри-комплекту, забезпечують можливість розробки нових ігор чи модифікації відомих. За різними комбінаціями правил-функцій можна вибудовувати нові лінії ходів гравців, і якщо при цьому сюжет гри не змінюється

докорінно та не вводяться нові персонажі, то в такому разі говорять про модифікацію — варіант гри. Часто одна гра може мати кілька варіантів організації правил-функцій. Це один із прийомів стимулювання інтересу до тієї самої гри-комплекту. *Реграбельність* тлумачимо як показник повторного зацікавлення й розгортання гри з тим же поліграфічним комплектом. Якщо комбінації кількох правил-функцій узагальнюються часто використовуються, набувають масштабного поширення і стають упізнаваними у різних іграх, то їх називають *типовою механікою гри*. В одній грі може поєднуватися різна кількість механік, що забезпечує розробку нових ігор або модифікацію відомих. До найвідоміших сучасних механік настільних ігор для дітей старшого дошкільного віку у ХХІ ст. належать: механіка викладання тайлів/плиток; викладання/розкриття/перевертання/сортування карт; знаходження спільних/відмінних елементів, ознак; виставляння та переміщення фішки-персонажа на доріжці/полі; розігрування кубиків випадковостей/ дій/ кроків; захоплення території; вирощування/ володіння/ збирання врожаю; продаж/ обмін монет/ ресурсів тощо.

Правила-функції теж об'єднуємо у смислові групи, що безпосередньо відображають етапи розгортання ігрового процесу з настільним комплектом. Наприклад, підготовка до гри; організація ігрового середовища; хто розпочинає гру і як визначається черговість ходів; завершення гри; розігрування варіантів гри та ін. Ці смислові групи правил-функцій забезпечують спільність кожної окремої гри разом з іншими настільними іграми різних типів, видів, жанрів. А також з їх допомогою реалізовується зв'язок першого рівня правил з іншими рівнями, що в цілому становить їх органічну єдність.

У процесі дослідження ми виявили й інший за змістом тип правил, але які тісно зв'язані з першою групою. Оскільки другий тип безпосередньо визначає не зміст гри, а, навпаки, врегульовує процес ігрової міжособистісної взаємодії засобами настільних ігор, визначає норми та правила поведінки гравців під час гри, то їх називаємо *правила-норми*. Вони є вищим рівнем правил, оскільки є спільними для багатьох ігор, врегульовують власне розгортання ігрового процесу

після того, як вивчено правила-функції конкретної гри. Зокрема, до цієї групи належать: вибір гри на основі спільних інтересів дітей, правила користування, зберігання та догляду за комплектом гри. Ця група правил визначає необхідність моральних та вольових якостей старших дошкільників для забезпечення доброчесного ігрового процесу (без порушення комбінацій правил-функцій); регулює взаємини гравців у разі поразки чи виграшу; спонукає формувати вміння приймати поразку – не ображатися і не ображати інших гравців; сприяє аналізу власних помилок, які призвели до програшу чи перемоги, закріплення їх в пам'яті як алгоритмів, що забезпечили успіх чи поразку тощо. Зміст цієї роботи акумулюється в методиці супроводу засвоєння дітьми правил настільних ігор.

Аналіз монографічної, дисертаційної, науково-популярної літератури з проблеми дослідження, урахування індивідуального життєвого досвіду дітей, систематична співпраця та спілкування з батьками вихованців, знання їхніх ігрових та пізнавальних інтересів, спостереження за практикою ігрових процесів та тенденцій глобального контексту забезпечив можливість виокремлення ще однієї групи правил. Зміст цієї групи стосується загальнонаціональних, кроскультурних, етнічних тенденцій ігрових практик. Це узагальнені практики ігрового процесу, що об'єднують зазначені соціальні групи у міжнародному контексті, є спільними для різних націй, держав, організацій та рухів. Сукупність цих правил називаємо «*етос гри*» – це узагальнена характеристика культури ігрових процесів конкретної соціальної, етнічної, національної спільноти, яка виражена в системі її визначальних цінностей і норм ігрової поведінки. У зв'язку з цим, доречно вести мову про усталені особливості етосу гри дітей дошкільного віку, сімейний етос гри, німецький етос гри, європейський етос гри, американський етос гри тощо. Особливості кожного потребують окремого спеціального дослідження. Поєднання етосів гри, врахування сучасних технологій виробництва, популяризація професії фахівців ігрового дизайну, поширеність узагальнених практик та розмаїття ринку поліграфічних комплектів ігор становить *ігрову культуру засобами настільних ігор*. Її зміст тлумачимо як складову частину загальної культури суспільства, яка охоплює матеріальну та

духовну складники норм і правил ігрового процесу засобами настільних ігор. Така культура дітей та дорослих виявляється не лише в ігрових діях і вчинках, а й у мовленні, спілкуванні під час гри, що теж може зумовлюватись різними чинниками.

Оволодіти правилом як нормою ігрової поведінки означає для старших дошкільників навчитися свідомо підпорядковувати свої дії та вимагати такого підпорядкування від інших відповідно до осмислених, спільно погоджених вказівок усіма учасниками ігрової взаємодії. Конструктивна спрямованість ігрової поведінки і полягає в тому, щоб це підпорядкування супроводжувалось без надмірного вияву внутрішнього опору (боротьба мотивів, їх супідрядність), деструктивних емоційних реакцій, вчинків, висловлювань. Супровід дорослих у цьому процесі є обов'язковим, адже соціально-конструктивна спрямованість поведінки тільки починає формуватися, тобто є нестійкою, ситуативно залежною, часто зумовленою багатьма іншими чинниками тощо. Безумовно, цей процес тривалий у часі, однак є ефективним, особливо в контексті наступності між дошкільною та початковою освітою. Старшим дошкільниками, опинившись у новій соціальній ролі молодших школярів, необхідно формувати нові види взаємодії у новому колективі, і тільки успішний позитивний досвід прийняття правил, саморегуляції ними поведінки в ЗДО сприятиме успіхові у початковій школі.

Суттєвою характеристикою-перевагою є те, що *настільні ігри є педагогічним засобом виховання базових якостей дошкільників.*

Вітчизняні дослідники в галузі дошкільної педагогіки та психології (В. Агіляр Туклер, Л. Артемова, І. Біла, Н. Гавриш, О. Долинна, О. Кононко, В. Кузьменко, Л. Проколієнко, О. Удіна, Т. Фасолько) одностайні у тому, що для успішного становлення особистості, зокрема старшого дошкільного віку, необхідно у них формувати у неї базові риси. Єдиного підходу до визначення їхньої кількості, груп чи видів немає. Найбільш вивченими є такі: спостережливість, самостійність, відповідальність, організованість, ініціативність, наполегливість, допитливість, розсудливість тощо. Деякі

дослідники визначають як базову якість особистості її активність, про що зазначалося раніше [1; 4; 13; 31; 33; 50; 67; 85; 141; 177; 180]. Охарактеризуємо можливості настільних ігор для формування базових якостей старших дошкільників.

У старшому дошкільному віці дитина демонструє готовність відмовитися від сторонньої допомоги, підтверджуючи свої можливості вирішувати завдання *самостійно*, зокрема навчально-пізнавальні та ігрові. Відчуваючи позитив за власну незалежність, вона прагне отримати схвалення за здатність розв'язувати проблеми без сторонньої підтримки. Усвідомлення важливості самоактивності для досягнення результатів стає для дошкільників очевидним. У цей період формується реалістичний образ «Я» та розвивається здатність до об'єктивної самооцінки. Саме на цьому етапі самостійність починає набувати значення основної риси особистості [182, с. 47].

Настільні ігри привертають увагу дітей насамперед тим, що забезпечують їм можливість проявляти частковий рівень або повну самостійність ігрових дій. Коли ця свобода обмежується, це впливає не лише на їхню активність і мовлення, але й на емоційний стан. Якщо дошкільник змушений пригнічувати почуття, які природно виникають у процесі гри, його зацікавленість в ігровій діяльності поступово знижується, а часто згасає повністю, і дитина залишає гру [5, с. 7].

Для успішного виконання ігрового завдання настільної гри кожна дитина має виявити максимальну самостійність ігрових дій, оскільки під час гри орієнтуватися на дії інших гравців складно, на це потрібний додатковий час, але динаміка гри цього не передбачає. Тому важливо, щоб гравець уважно вислухав пояснення вихователя до початку гри, повністю зрозумів завдання та правила гри. Якщо дитина пропустить важливе під час пояснення, у процесі гри їй буде складно зрозуміти, як правильно діяти. У деяких випадках вихователь під час гри нагадує учасникам правила і дає загальні вказівки, звертаючись одразу до всіх гравців, тобто фасилітує ігрову взаємодію. Діти порівнюють свої дії з умовами гри та відповідно коригують ігрові дії. Тому самостійність ігрової діяльності за правилами перебуває у прямій залежності від сформованості установки на

запам'ятовування правил і умов гри. Самостійність у виконанні ігрового завдання захоплює учасників, спонукаючи їх із задоволенням долати труднощі, що виникають під час гри [5, с. 10].

У старшому дошкільному віці самостійна ігрова поведінка, набуваючи стійкості, поступово перетворюється на характерологічну тенденцію, що свідчить про формування самостійності як особистісної риси. Оскільки процес розвитку цієї риси залежить від індивідуальних особливостей, інтересів та потреб дитини на різних етапах її життя, то зазначене є основою твердження, що упродовж старшого дошкільного віку існують види діяльності, які сприяють більш інтенсивному й ефективному розвитку самостійності, оскільки вони базуються на актуальних інтересах та потребах дітей 6-7 років [182, с. 46]. Дослідники (О. Кононко, С. Ладивір та ін.) також стверджують, що дитина вважається самостійною, коли її активність відрізняється стійкістю та проявляється у різноманітних видах діяльності, незалежно від настрою чи обставин [182, с. 47].

У тісному взаємозв'язку із самостійністю особистості учені вказують на ініціативність, яка найчастіше виявляється в ігровій діяльності.

*Ініціативність* старших дошкільників характеризують як базову особистісну рису, яка проявляється у їхньому бажанні та здатностях втілювати власні ідеї, доповнювати ігрову діяльність елементами новизни, а також докладати вольових зусиль для здійснення самостійних активних вчинків або практичних дій [1, с. 7]. Попри різноманіття підходів до трактування ініціативності дошкільників, як узагальнила В. Агіляр Туклер, учені єдині в тому, що вона є складовою частиною особистості 6-7-го віку, визначається як інтегрована якість, що входить до структури інших особистісних характеристик, здатна розвиватися під цілеспрямованим освітнім впливом, є важливим чинником самореалізації дітей і сприяє стабільному розвитку самоактивності дитини та її здатності орієнтуватися в життєвому просторі впродовж усього життя [1, с. 6].

У ситуаціях, коли вихователь виявляє повагу і довіру до дітей, не стримує їхню ініціативу, вони із задоволенням збираються для гри та самостійно, з ентузіазмом виконують завдання. Однак, коли вихователь сумнівається в їхніх можливостях і надає постійні додаткові вказівки після кожного пояснення, діти звикають до таких підказок і очікують їх навіть під час гри. Навіть, коли їм надається можливість грати без допомоги, вони все одно чекають нових роз'яснень, хоча могли б виконати завдання і без них.

У настільних іграх, як і в інших, взаємини між дітьми та вихователем набувають характеру ігрового спілкування. Коли педагог активно залучений до гри, дає вказівки через правила та сам є учасником, у дітей виникає ігровий настрій і прагнення виконувати ігрові завдання, перемогти. Спільний інтерес до гри створює атмосферу близькості та довіри між дітьми та вихователем. У цьому контексті педагог для них стає не тільки керівником, а й важливим членом ігрового колективу, який бере участь у грі разом із ними як рівний з усіма гравцями партнер [5, с. 7].

Ініційована ігрова діяльність самими дітьми здебільшого є захоплюючою і супроводжується піднесеним настроєм дітей. Педагоги і батьки, які постійно підтримують ініціативу і творчість дітей задовольняють їхню природну потребу в активній ігровій діяльності. В освітньому процесі ЗДО важливо планувати проведення ігор, ініційованих самими дітьми та педагогами. Якщо діти звикають до того, що у розпорядку дня є час на їхні ініціативні ігри, підтримані дорослими, то вони з більшим зацікавленням беруть участь в іграх та заняттях, ініційованих дорослими. Важливо, щоб не відбулося підміни понять: ініційоване і сформульоване запрошення до гри має реалізуватись у грі, а не у виконанні навчальних завдань. У таких умовах, коли гру ініціює вихователь, старші дошкільники радісно реагують на запропоновану діяльність дорослим, із великим інтересом очікуючи на пояснення завдання. Цього досягти можна за умови, що в попередніх іграх педагог завжди передбачає ініціативність вибору тематики, сюжету, матеріалів, типу гри, що забезпечує відчуття радості від гри та формує стійкий інтерес до неї. За такого підходу слово «гра» для старших

дошкільників є сигналом до захоплюючої активності, і тому вони із задоволенням приймають пропозицію педагога пограти та активно долучаються до різних ігор.

Якщо ігрова діяльність не викликає зацікавлення в дітей, вихователь їх постійно стримує, не дозволяє їм проявляти ініціативу та самостійність, то вони не отримують задоволення від гри, нудьгують та порушують правила ігрової поведінки. Це призводить до того, що з часом дошкільники починають сприймати гру як обов'язковий, але нецікавий захід. Це добре помітно у збайдужілому виразі обличчя, млявих рухах, недбалих позах, відсутності позитивного настрою, емоційно-словесної піднесеності, яка є характерною для ігор, ініційованих самими дітьми [5, с. 19].

Успіх пізнавальної та ігрової діяльності старших дошкільнят значною мірою визначається не лише їхнім ініціативним підходом до завдання, а й рівнем розвитку *організованості*. Навіть коли дитина щиро бажає виконати завдання якнайкраще, відсутність організованості, непослідовність у діях, неспроможність планувати роботу та схильність до частих відволікань призводять до незадовільних результатів [50, с. 7-8].

Основними проявами організованості, на думку О. Долинної, є виконання завдання вчасно, без відволікань, а також свідоме дотримання визначеної послідовності дій. Навчаючи дошкільнят організовувати свою діяльність, важливо пояснити їм правила, які регулюють їхні дії та поведінку та ознайомлювати їх з оптимальною послідовністю дій, що сприяє успішному виконанню завдання, точності та досконалості роботи. Коли діти розуміють, що раціональні способи дій є гарантією успішного виконання ігрового або навчального завдання, вони стають більш організованими, спрямовують свої зусилля на подолання труднощів [50, с. 7-8].

Для старших дошкільників корисно заохочувати планування власних дій, пропонуючи їм розглянути, з чого почати, що робити далі, які труднощі можуть виникнути і як їх уникнути. Підкреслюючи важливість дотримання плану дій, також доцільно пояснювати дітям, чому один спосіб виконання завдання є

кращим за інший. Для закріплення певного шляху досягнення мети дошкільникам пропонують настільні ігри, у яких є гравець з домінантною функцією – здебільшого ведучий, який контролює швидкість виконання, правильність, якість та ін. Шляхом контролю дій однолітків або їх навчання, старші дошкільники краще засвоюють способи виконання і послідовність дій, усвідомлюючи важливість їх використання для отримання якісного результату, виграшу. Для розвитку самоконтролю в дітей добирають настільні ігри, у яких використовують пісковий годинник, що посилює змагальний ефект. Тим гравцям, які виконали краще, швидше, правильно і якісно, дають фішку, жетон тощо.

Розвиток організованості у старших дошкільників безпосередньо пов'язаний із формуванням *наполегливості* у їхній діяльності. Важливим аспектом є подолання труднощів та відволікаючих факторів на шляху до досягнення мети. Саме динаміка настільних ігор, закладена у їх механізмі, наче «змушує» дитину зосередитись на виграші, виконанні ігрових дій і дотриманні умов гри. Для того щоб дитина могла долати перешкоди, важливо надавати їй підтримку та заохочувати зусилля, спрямовані на подолання труднощів, допомагаючи їй впевнитися, що вона здатна досягти бажаного результату, якщо буде наполегливо працювати. Саме відчуття радості, яке дитина переживає під час подолання труднощів, стимулює її до подальших активних дій.

*Товариськість* у старших дошкільників виявляється через розуміння норм і правил міжособистісної поведінки в соціумі, позитивне ставлення до них і здатність застосовувати ці знання в процесі взаємодії з іншими. Вона також охоплює узгодженість дій між людьми, які поділяють подібні цілі, цінності, потреби та інтереси, що дає їм змогу діяти разом, бути адаптивними та проявляти терпимість один до одного [182, с. 49].

Основною умовою формування цієї базової якості особистості є активність дошкільника, яка проявляється як в ініціативних діях дитини, так і в її відповіді на ініціативу інших. Такі дії виникають у процесі взаємодії з однолітками на заняттях, під час різних видів ігор, підготовки та проведення виховних заходів, у режимних моментах, а також під час прогулянок. Формування міжособистісної

злагоди й товариськості у дітей вимагає залучення їх до різноманітних видів діяльності [182, с. 50].

У старшому дошкільному віці дитина здатна зрозуміти, що в колективі групи можуть бути як теплі, дружні стосунки, які варто цінувати, так і неприязні, що ускладнюють спілкування, ігри й вимагають вміння контролювати себе, запобігати суперечкам та вирішувати конфлікти мирним шляхом. Тому важливим є застосування видів і форм діяльності, які спрямовані на розвиток умінь приймати справедливі рішення, домовлятись, узгоджувати дії кожного учасника, встановлювати умови рівності для всіх, формулювати правила безконфліктної поведінки тощо [182, с. 52].

У роботі з формування товариськості у старших дошкільників в ЗДО важливими формами, на думку Т. Філімонової, є бесіди, заняття та модифіковані дидактичні ігри за правилами, які стимулюють дітей до справедливого поведіння і допомагають здобути важливий особистісний досвід міжособистісної взаємодії. Під час бесід особливу увагу приділяють аналізу та оцінці справедливого розподілу ігрових ролей, матеріалів гри чи дидактичних засобів, коли діти мають змогу об'єктивно оцінити справедливість дій і поступово краще розуміють товариську як необхідну рису [182, с. 53].

Товариську як основа міжособистісного ігрового партнерства є важливою якістю, адже забезпечує можливість дитині взаємодіяти з іншими учасниками діяльності, зважаючи на спільно узгоджені мету, план і регулювання процесу діяльності для досягнення загального результату. Бути гравцем-партнером означає приймати ідеї, на основі яких розвивається спільна ігрова діяльність, яку дошкільник обрав самостійно, виконувати зобов'язання та підтримувати комунікацію в ході усієї гри [182, с. 57].

Таким чином, настільна гра є комплексним педагогічним засобом виховного впливу на формування сутнісних, базових для особистісного становлення старших дошкільників рис, їхнього характеру, поведінки та свідомості.

Не менш важливою характеристикою-перевагою настільних ігор є і те, що вони *спрямовані на розвиток пізнавальних психічних процесів, зокрема мислення, пам'яті, уяви, сприймання, уваги тощо*. Це передусім добре помітно з упаковок комплектів настільних ігор. Ми аналізували значну частину ігор, основним напрямом яких автори виокремлюють розвиток конкретних психічних процесів чи інтелектуальних умінь. Під час ігрової діяльності з поліграфічним комплектом складно виокремити в чистому вигляді, розвиток якого психічного процесу він забезпечує, тому стверджують, що кожна настільна гра спрямована на розвиток кількох психічних процесів. Охарактеризуємо їх.

Наприклад, поширеною є група настільних ігор для розвитку *пам'яті* настільки, що в індустрії ігрового дизайну виокремлено нову механіку меморі (від англ. *memory* – пам'ять) [43; 44; 45]. Ми проаналізували такі: «Мемо» («Мемо»), «Слоник Бенджамін. Мемо» («Benjamin Blumchen. Мемо»), «Дитяче меморі» («Kinder Memory»), «Що це? Дитяче меморі «Аеропорт» («Was ist was? Junior Flughafen Memo»), «Гігієна. Меморі» («Das hygiene – memory»), «Різдвяне меморі» («Memory na swieta»), «Знайди пару. Пам'ять», «Маленькі люди» («Little People»), «Динозаври. Меморі» («Dinosaurier. Memory»), «Ратійська залізниця. Меморі» («Rhatische bahn. Memory»), «Принцеси Дісней. Меморі» («Disner. Princess. Memory»), «Крижане серце. Мемо» («Disner. Frozen. Мемо»), «Мінні. Мемо для дітей» («Disner junior. Minnie. Мемо»), «Людина-павук. Меморі» («Marvel Ultimate. Spider-man memory»), «Месники. Меморі» («Avengers memory. Marvel»), «Розтули вуха!» («Ohren auf!»), «Швидкісні кольори» («Speed colours»), «Що там?» («Nanu?»), «Лотті Каротті» («Lotti Karotti») тощо.

Важливою для освітнього процесу є *група ігор для розвитку творчої уяви, креативності*. Сутність цього типу ігор зводиться до того, що гравці створюють образ предмета, подій чи явищ та відгадують ті, що створені іншими гравцями.

Настільні ігри для створення образів, розвитку навичок синтезу, творчої образної уяви мало представлені у практиці. Їх перелік істотно малий. Це, зокрема: «Хмари: кумедні загадки» («Chmury: Kalamburowe układanki!»), «Малюнки» («Rysostwory»), «Пабліто» («Pablito»), «Зіпсований телефон (для

дітей)», «Колір код», «Креатив (LinkUs)», «Майстер-кравець» («Tailor master»), «Розфарбуй!» («Color it!») тощо. У таких іграх гравці створюють образ: малюючи, або викладають з елементів різних форм, матеріалів (шнурівок, камінців, цеглинок та ін.). Завдання інших гравців – відгадати, що зобразив перший гравець. Якщо відгадати вдалось, він забирає картку. Якщо ніхто не відгадав – картку відкладають. Переможе той, хто назбирає найбільше карток, відгадавши створені образи.

Помітними в індустрії ігрового дизайну є настільні ігри для розвитку просторової уяви, просторового мислення та орієнтування дітей у розташуванні предметів щодо одне одного. Серед них виразними є такі підвиди:

– *ігри-балансири* («Креативний балансир», «Пінгвінопад», «Дерево-балансири. Панда», «Вуаля!» (Top That! / Hokus pokus)), «Латаття», «На галявинці», «Акробати», «Крива вежа», «Дельфін», «Пінгвін», «Котики», «Вправні мишенята» тощо);

– *вежобудівні* («Клоуни-акробати», «Mistakos: Стільчики», «Mistakos: Вищий Рівень. Драбинки», «Балансир» («Jeu de balance»), «Сирна вежа», «Пізанська вежа» («Leaning tower»), «Вежа з тваринами», «Вежа з морозива», «Крижана вежа», «Вежа пінгвінів», «Пінгвін на вежі», «Тетріс вежа» («Tetra Tower»), «Вежа Геркулеса», «Дженга», «Фігурки для укладання» («Stapelmannchen»), «Шалені клоуни» («Crazy clown»));

– *ігри-конструювання за наочною опорою* («Будуй і руйнуй» («Make and break!»), «Швидкі кольори» («Speed colours»), «7 шалених кольорів» («7 crazy colours»), «Вперед, стаканчики!» («Go Cups!»), «Швидерця», «3D пам'ять» («3D ramies»), «Вечірка восьминога» («Octopus Party»), «Смайлики» («Cubeez»), «Розумник 3d. Дитячий» («Ubongo 3D Junior»), «Між полицками» («By The Book/Między półkami»), «А-ля цирк!» («Ale cyrk!»), «Тотем зен» («Totem Zen»), «Обличчям до обличчя» («Face to face»)).

Окрему групу становить вид ігор для розвитку дій порівняння, швидкості зорового сприймання, зосередження, спостережливості, встановлення спільних та відмінних ознак. Цей вид здебільшого репрезентують карткові ігри.

Наприклад, «Татусь Ведмідь» («Papa Bär»), «Халлі-Галлі. Тисни дзвінок» («Halli Galli. Beat the bell!»), «Халлі-Галлі. Цирк» («Halli Galli Circus»), «Пильнуй» («Look!»), «Клац!» («Clack!»), «Карткова гра. Груффало» («Card Game The Gruffalo»), «Карткова гра. Свинка Пеппа» («Card Game Peppa Pig»), «Чорний Петро» («Schwarzer Peter»), «Ранчо», «Шпроти», «Сардини» («Sardines»), «Мафіни», «Близнята» («Twins»), «Швидкі та спритні» («Spotlight slam»), «Доббль» («Dobble»), «Дві курки», «Кокочвяк», «Відмінності» («Difference»), «Відмінності. Дитяча версія» («Difference junior»), «Лігретто» («Ligretto»), «Пес-мандрівник», «Гостре око», «Міконки», «Губка Боб» («Spongebob. Mau-mau»), «Мяу-мяу для дітей» («Erster kinder mau-mau»), «Шніп-шнап» («Schnipp Schnapp»), «Швидкість» («It's time to speed»), «Десять фаз. Версія для дітей» («Phase 10. Junior»), «Кольори» («Kunterbunt»), «Цукерки» («Candy»), «Дивись-дивись!» («Looky looky»), «Розвісь одяг» («Poker clothes game»).

Комплект таких ігор складається із наборів карток із зображеннями, які визначають механіку гри, тому цю групу в ігровому дизайні умовно поділяють ще на кілька підгруп. Комплекти ігор здебільшого відображають відому дітям тематику, сюжети мультфільмів, казок, сфери суспільного життя, різноманітність рослин і тварин, геометричні фігури.

Важливе значення мають для розвитку мислення дошкільників настільні ігри для розвитку навичок об'єднання множин, групування, класифікації. Цю групу охоплюють карткові ігри-квартети, різні види лото, сортувальники та інші. Наприклад: «Врятуй планету», «Йой!», «Чотири пори року», «Веселка», «Принцеси Діснея», «Ілюстроване лото», «Лото Квіти» («Loto Geles»), «Колорама» («Colorama»), «Кольори і форми» («Farben & formen»), «Гармидер в дитсадку» («Balagan w przhedskolu»), «Метке око», «Зоологічний квартет», «Лото малятам», «Іграшки. Лото малятам», «У дитячому садку», «Мій сніданок», «Що до чого?», «Відгадай, хто це?», «Скарби, купці та розбійники», «Герої казок», «Мамина ласка», «Кріт. Квартет» («Der maulwurf quartett»), «Котра година?», «Мої кульки» («Meine fünf Ballons»), «Макс Мюммельман» («Max Mümmelmann»), «Хом'ячок» («Hamstern»), «Шалені мордахи», «Наш світ»

(«Unsere Welt»), «Лото емоцій» («Loto des emotion»), «Переверни» («Flip»), «Кольоровий монстрик» («The Color Monster») тощо.

*Настільні ігри типу лото* є найбільш поширеними у практиці ЗДО. За допомогою ігор цього типу дошкільники навчаються відносити конкретну групу предметів до відповідного роду, а також групу диференціювати на підмножини (рослини – садові, лісові, городні, тварини – дикі, свійські, одяг – зимовий, літній, демісезонний тощо). Завдання гри в лото подібні до тих, що ставляться у парних картинках: відшукати серед карток ті, що відповідають за змістом або є такими самими. Тому ігри в лото сприяють формуванню узагальнених уявлень, вчать групувати предмети за істотними ознаками. Для старших дошкільників добирають види лото з різним типом композиції малюнків і різною конфігурацією великої картки. На великій картці для дітей 6-7 років розташовують 6-8 зображень. Участь у грі бере щонайменше 3-4 гравців, серед яких обов'язково обирають ведучого, який запитує гравців, що чи хто зображений на малюнку. Відповісти повинен гравець, у якого це зображення є на великій картці, і якщо відповідь правильна – забирає у ведучого і накриває зображення на своїй картці.

Основною метою настільних карткових ігор-квартетів є збирання повних наборів карток, які об'єднані за конкретною темою, наприклад, тварини, сезони, професії чи казкові персонажі. Комплекти, зазвичай, містять 32–40 карток, поділених на групи по чотири, де кожен набір, або квартет, пов'язаний загальною тематичною ідеєю чи ознакою, параметром. Правила гри: кожен гравець отримує кілька карток, а решта залишається для добору. Учасники по черзі запитують один в одного карти, необхідні для завершення квартету. Завданням гравця є зібрати якомога більше повних наборів. Процес гри не тільки вчить дітей аналізувати, але й покращує їхню пам'ять, оскільки потрібно запам'ятовувати, хто має потрібні картки. Квартети бувають різними за тематикою. Навчальні варіанти, як-от «Пори року», «Казкові герої», «Тварини», «Комахи», «Квіти», «Чотирилапий друг» допомагають дітям пізнавати нову інформацію та розвивати кругозір. Розважальні варіанти, такі як «Мультфільми» чи «Фантастичні світи»,

орієнтовані на знайомі теми, що робить гру ще цікавішою. Поширеними в практиці є інтерактивні квартети, які додають до гри завдання, наприклад, складання історій або виконання певних дій, що робить процес гри більш динамічним.

Яскраві ілюстрації на картках квартетів сприяють розвитку пізнавальної уяви та ейдетичної пам'яті, адже дитина асоціює зображення з темою гри. У порівнянні з лото, квартети є складнішими іграми. Вони спрямовані на розвиток у дітей вміння виділяти окремі ознаки предмета, знаходити ознаки спільні для багатьох предметів, об'єднувати їх за цими ознаками у ту чи іншу групу, тобто класифікувати. Тому для гри у квартет дошкільникам потрібно володіти складнішими мислительними операціями, ніж у лото, доміно тощо. Діти повинні бути уважними, називати точно, впізнавати та запам'ятовувати зображення предметів. Окрім цього, ігри-квартети вимагають від учасників не лише зосередження уваги на власних картках та діях, а й на діях інших гравців. Це сприяє розвитку комбінаторних здібностей і елементарних стратегічних навичок – прогнозувати хід наступного гравця, запам'ятовувати його картки. Ускладненим варіантом ігор-квартетів є збільшення кількості зображень у тематичній групі. Залежно від цього, гра, як і сама конкретна група предметів, має назву: 4 картки - квартет, 5 - квінтет, 6 - секстет тощо.

Кількісно представлена група *маршрутних настільних ігор*, які у практиці ще називають «ходилки», «бродилки», ігри типу «гусьок» тощо. Ми проаналізували такі: «Гриби» («Mushrooms»), «Новий цирк зі старим цапом» («Jaunais cirks ar veco kazu»), «Петля Какерли» («Kakerla loop»), «Земля Саги» («Sagaland»), «Макс Муммельманн» («Max Mummelmann»), «Ліс мисливський» («Haunted Wood»), «Хто це зробив?» («Wie heeft het gedaan?»), «Покупки - це весело!» («Einkaufen macht Spass!»), «Перекидний місток» («The piggyback bridge»), «На мопедах», «Аквалангісти», «Макс Мишоїд» («Max MäuseSchreck»), «Швидше, маленька Рибко!» («Tempo, kleine Fische!»), «Магічний лабіринт» («Magic Labyrinth»).

Типовий комплект маршрутних ігор складається з ігрового поля (або частин, з яких воно складається) з різною кількістю вічок та фішок (розміри, форма й колір теж можуть бути різними), за допомогою яких фіксується хід гри на ігровому полі. Гравці по черзі кидають гральний кубик, і число, яке випадає на верхній його грані, визначає кількість переміщень фішки кожного гравця. Перемагає той гравець, який першим «прийде» до фінішу.

Маршрутні ігри бувають сюжетними та абстрактними. За допомогою стрілок (часто у формі драбинок, гірок, зображень тварин чи рослин) зображують місця, які ускладнюють або полегшують пересування гравця до фінішу. У простих варіантах маршрутні ігри базуються на випадковості – показник грального кубика, а не спираються на конкретні операції мислення старших дошкільників. Однак саме через випадковість, несподіваність роблять гру привабливою, стимулюють гаму позитивних емоцій і почуттів, підвищують інтерес до наступного ходу. На початку навчального року у старшій групі доцільно пропонувати дітям ігри на знайомі сюжети та події, що близькі для їхнього досвіду, побуту, життєдіяльності. Згодом зміст ігор можна ускладнювати: сюжети стають різноманітнішими (не обов'язково за художніми творами), модифікується ігрове поле – може бути незамкнутим і складатися з різних частин. Вибір маршруту може не бути фіксованим в ускладнених варіантах ігор, і учасникам доводиться обирати оптимальний, швидший спосіб добратися до фінішу, а це вимагатиме від старших дошкільників деякого прогнозування та пошуку стратегії гри. Ігри цього типу емоційно насичені, динамічні, сприяють взаємоконтролю.

Проаналізовані комплекти *настільних ігор для розвитку навичок синтезу, об'єднання частин у ціле, узагальнення* ми умовно об'єднали у три групи:

– *сюжетні* («Каркасон для дітей» («The Kids of Carcassonne»), «Жабки», «Агідник», «Що за чим?», «Логічний лабіринт мінігра» («Logic Labyrinth Mini Game»), «Річки, дороги та залізниці» («Rivers, Roads & Rails»), «Перегони за скарбом» («Race to the Treasure»), «Каруба» («Karuba»), «Лабіринт» («Labyrinth»), «Країна варіацій» («Varialand»);

- предметні («Час солодошів», «Привіт, привіт, кальмапе!», «Шипіння» («Hisss»), «Клад!» («Snap!»), «Голодні стрибуни» («Hungry Hoppers»);
- абстрактні/декоративні («Головоломка гекс» («Brainbow HEX»), «Перший сніг», «Унікат» («UniKat»), «Створення Світу» («World in Progress»), «СлайдОскоп» («SlideAscope»), «Кабудл!» («Caboodle»), «Квартекс» («Quartex»), «Ікс-плитка» («X-Tiles Board Game»), «Тантрикс» («Tantrix»), «Хроматично» («Chromino»), «Шалені з'єднання» («Crazy Connections»).

Відмінність цих ігор від пазлів у тому, що частинки поєднують не спеціально підготовленими вигинами і гачками, а за змістом, доповнюючи одна одну.

Отже, настільні ігри для старших дошкільників містять освітній потенціал. Для їх використання в освітньому процесі вони мають відповідати критеріям змісту дошкільної освіти, бути спрямованими на організацію культурно-дозвілєвої практики дітей, розвивати їхні базові особистісні якості, пізнавальні психічні процеси, актуалізувати життєвий досвід дітей шляхом моделювання суспільного середовища компонентами гри, сприяти формуванню саморегуляції ігрової взаємодії через засвоєні правила тощо.

## **2.2. Критерії, показники та рівні сформованості пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор**

Пізнавальну активність старших дошкільників необхідно формувати не безцільно й стихійно, як це часто відбувалося у системах вільного дошкільного виховання. І навіть якщо дитина у процесі неорганізованого, стихійного пізнання докільля просувається у психічному розвитку вперед, то уявлення й поняття є розрізненими, несистемними й неупорядкованими. За такого підходу про цілісність сформованої пізнавальної активності стверджувати некоректно. У сучасній особистісно зорієнтованій дошкільній освіті науковці і практики керуються твердженням про провідну роль навчання у розумовому розвитку дошкільників, зокрема пізнавальній активності. Причому суттєвим у цьому

контексті є навчання у формі спільної, партнерської діяльності дитини та дорослого, в основі якої активність здобувача узгоджується з активністю дорослого, відбувається резонанс у пізнанні дошкільником світу (оволодіння знаннями, способами діяльності) й оволодіння суспільно значущим досвідом у формі змісту освіти. У зв'язку з цим зумовлюється потреба у визначенні еталонів, норм, ідеальних зразків сформованості ПА СД.

Сучасні дослідження в галузі дошкільної дидактики, вікової та педагогічної психології узагальнюють розуміння цих явищ. Такими ідеалізованими зразками вважають *критерії сформованості*, відповідно до яких і встановлюють відповідність реального вираження пізнавальної активності здобувача еталонам. У нашому дослідженні виходимо з міркувань діалектичних взаємозв'язків між компонентами пізнавальної активності та критеріями їх сформованості. Критерій умовно вказує шлях, напрями педагогічної роботи з формування конкретного компонента пізнавальної активності, і навпаки – сформованість компонента охоплює та узагальнює зміст критерію, його показників/індикаторів.

За даними емпіричних даних і досліджень І. Білої, О. Брежнєвої, Л. Буркової, Т. Дуткевич, І. Карабаєвої, Т. Кондратенко, В. Котирло, А. Кочупінду, С. Кулачківської, С. Ладивір, М. Марусинець, Ю. Приходько, Г. Стадник, Т. Ткачук, О. Удіної, Т. Улькіної та ін. виокремлюємо такі *критерії сформованості пізнавальної активності старших дошкільників*: ініціативність, цілеспрямованість, самостійність. Кожному компоненту пізнавальної активності дітей 6-7-го року життя відповідає критерій його сформованості. Охарактеризуємо зміст кожного критерію детальніше.

*Пізнавальна ініціативність.* Дітей 6-7-го року життя характеризує в цілому стала активність, здатність виявляти ініціативу у відповідь на пропозицію ровесників або вихователя. Помітним є те, що діти вважають за правильність усе, що спершу спадає на думку. Зазначимо, що тактовні зауваження і підтримувальні вказівки («Не поспішай, подумай, чи це так», «Ти так вважаєш? Розберімося!»)

можуть зменшувати енергійність та інтенсивність реакцій, все ж вони спрямовані на стимулювання довільного розмірковування [89, с. 5].

Закономірно, що зі значною кількістю сенсорних характеристик предметів і явищ дійсності діти на 6-7 році життя стикаються вперше, не лише в умовах ЗДО, тому характеристикою їхнього сприймання вважають нешаблонність, нестереотипність, тому їхні вікові відмінності сприймання є більш помітними. І. Біла, з цього приводу зауважує, що старші дошкільники «...з власної ініціативи можуть помічати в предметі нові сторони та специфічні особливості» [13, с. 9-10]. Тому ініціативність у пізнанні є властивою рисою дітей, однак її треба розвивати далі, доводити до того, щоб ініціативне сприймання та увага набували аналітичного змісту, щоб старші дошкільники не тільки фіксували об'єкт пізнання, а й навчались його аналізувати, порівнювати, оцінювати, знаходити спільне з іншими тощо.

Нові факти стимулюють ініціативні пошукові дії дітей, стимулюють прагнення пізнати те, до чого виникає зацікавлення. Природно зумовленою є потреба у накопиченні вражень, а тому елементи новизни у будь-якому явищі чи предметі дитина швидко, найчастіше мимовільно, помічає реактивно, а потім зосереджується на їх детальнішому пізнанні. Тому пізнавальна ініціативність набуває характеру творчості, зокрема у вільних самодіяльних творчих іграх дітей, адже у них вони невимушено змінюють ігровий задум, варіюючи ігрові дії, замінюючи іграшки та предмети замінники. Це часто призводить до суперечок та конфліктів й пізнавальна ініціативність може знижуватись, змінившись на прагнення відстоювати власні інтереси, ігрову позицію тощо.

Учена С. Ладивір вказує на мотиваційну основу пізнавальної ініціативності і зазначає, що сутність її виражається стійким прагненням до нових вражень, уявлень, інтенсивною пізнавальною спрямованістю дитини на довкілля [89, с. 5].

Однак тенденція до відсутності сформованості пізнавального ставлення до довкілля, яке є рушієм бажання навчатись, є дедалі помітнішою в умовах реальної практики освітнього процесу. Її причинами дослідники визначають нерозвиненість або *депривацією допитливості* – найвищого рівня пізнавального

інтересу старших дошкільників, а призводить до цього, на думку С. Ладивір, А. Кочупінди, відсутність систематичного педагогічного супроводу її розвитку, пряме навчання і надмірний дидактизм, ігнорування її пріоритетності у формуванні пізнавальної активності на етапі передшкільного віку [90, с. 12].

Мотиви та інтереси, що лежать в основі пізнавальної ініціативності, зумовлюють і утворюють сферу інтелектуальних почуттів старших дошкільників. Їм належить чільне місце в структурі пізнавальної спрямованості особистості дітей 6-7-го року життя. Такими почуттями дослідники С. Ладивір, А. Кочупінду вважають «...подив, здивування при зустрічі з незвичним, несподіваним, із тим, що суперечить досвіду або наявним уявленням; вагання й сумніви у процесі пошуку; радість відкриття, здогадка; піднесений настрій від складної проблеми і її розв'язання тощо» [90, с. 12].

Для повноцінного розвитку інтелектуальних почуттів, їх самостійного усвідомленого переживання важливе значення має емоційний стан, настрої дорослого та ровесників у процесі пізнання, адже діти чутливі до їх вияву та зміни, доволі легко переймають їх. Саме тому важливою умовою у формуванні пізнавальної ініціативності є виражений та помітний для дошкільників вияв інтелектуальних почуттів вихователем, батьками, фахівцями. «Діти не просто поділяють здивування чи радісне захоплення іншого, а й самі починають відчувати, набувають досвіду переживань і стають здатними дивуватись і захоплюватись» [90, с. 12].

*Пізнавальна цілеспрямованість.* Розвиток цілеспрямованої особистості – необхідна умова переводу активності у діяльність. Без «зсуву» мотиву на мету і керування нею упродовж усього виконання дій оволодіння діяльністю не відбувається, не формуються її загальні механізми. Ефективніше такий перехід відбувається зі зростанням тривалості навчання старших дошкільників, набуттям ними дошкільної зрілості. Діти 6-7-го року життя можуть усвідомлювати, що навчаючись, люди дізнаються нове, раніше невідоме, і що необхідно оволодіти новими способами дій. Поступово ігровий задум і мета не зумовлюють змісту усієї діяльності дітей, вони прагнуть не до предметних дій чи помітної перемоги

в іграх з правилами, а досягнення навчально-пізнавальних результатів. Провідну роль у цьому процесі виконує механізм вольової регуляції.

Здатність підпорядковувати дії меті та цілям не є вродженою, вона набувається у розвитку різних видів діяльності. Пізнавальна діяльність, як зазначає В. Котирло, не визначається ізольованими чи відокремленими цілями, а зумовленими конкретною пізнавальною ситуацією, її умовами, за яких вони можуть бути досягнуті. У конкретних умовах прийняту або поставлену мету суб'єктом називають задачею, яку в освітньому процесі формулюють дітям у формі пізнавального завдання, вправи, гри тощо. Послуговуватимемось терміном пізнавальне завдання, в структурі якого виокремлюють пізнавальну мету і декомпонують на пізнавальні/гностичні цілі [73, с. 100].

Домінантне значення у прийнятті чи неприйнятті (інтеріоризації) завдання мають мотиви – те, власне заради чого здійснюють діяльність, зокрема виконують завдання. Одне і те саме завдання з різною мотивацією може бути виконаним або невиконаним узагалі, або ж виконуватись із різною інтенсивністю наполегливості й активності, наслідком чого є зміна характеру та ефективності пізнавальних дій. Тому мотивація визначає не лише інтеріоризацію мети та актуалізує її особистісну значущість для особистості, але й динаміку виконуваного завдання, «ту кількість енергії, яку дитини готова на неї затратити» [73, с. 100].

Керована цілеспрямована активність і поведінка – вольова – на відміну від реактивної характеризується неухильним дотриманням цілі за наявності труднощів на шляху її досягнення. Свідоме подолання труднощів потребує вольових зусиль та формується, базуючись на збереженні цілі впродовж усього процесу її досягнення. Тому, як підсумовує В. Котирло, «...подолання труднощів здійснюється заради досягнення цілі» [73, с. 101].

Отже, пізнавальна цілеспрямованість – набута якість особистості дошкільника, яка виявляється в умінні зберігати/керуватись ціллю упродовж усього процесу. Для її розвитку і пізнавальної активності в цілому необхідно спостерігати, як виконують діти завдання, які їх не цікавлять або дуже мало

цікавлять, а також ті, які становлять предмет їхнього інтересу, однак містять труднощі у досягненні успіху. Наголосимо також на тому, що старші дошкільники здатні за втрати інтересу до пізнавального завдання продовжувати його розв'язання, керуючись або зміною мотиву його виконання (частіше), або усвідомленням потреби його виконання (рідше).

Під час досягнення цілі у пізнавальному завданні важливо звертати увагу на багато аспектів: ті які розкривають пізнавальну основу, його зміст, і ті, які свідчать про індивідуальну спрямованість розвитку пізнавальної цілеспрямованості. У процесі аналізу виконаних завдань, зокрема у продуктивних видах діяльності, доцільно звертати увагу на відображення набутих уявлень про довкілля; втілення власного задуму чи репродукування зразка; чи надає унікальної виразності шляхом внесення шаблонних чи запропонованих вихователем елементів, а також власних оригінальних рішень.

На 6-7-му році життя важливо, щоб дошкільники навчились ставити (виокремлювати) перед собою пізнавальну мету, домагатись її досягнення впродовж усього процесу виконання завдання (малюнок, задача, аплікація, композиція тощо), планувати порядок виконання дій, знаходити засоби для виправлення помилок, усвідомлювати результати власної діяльності, помічати недоліки та успіхи своєї пізнавальної діяльності та інших, враховувати їх під час наступних циклів.

*Пізнавальна самостійність.* Виховання інтелектуально збагаченої, кмітливої, вільної у пошуку способів досягнення мети людини можливе шляхом виховання самостійності як надважливої базової якості особистості людини, починаючи з раннього дошкільного віку. Вітчизняні науковці визначають її залежно від предмета дослідження: як чинник і результат вольового розвитку особистості; як моральне утворення особистості, моральну якість в структурі особистості; основу і результат розумового розвитку та пізнавальної активності особистості; інтегральну якість особистості, спрямованість її поведінки тощо. Дослідниця В. Бенера зауважує взаємозв'язок пізнавальної самостійності та пізнавальної активності, зазначаючи, що перша входить до структури

«елементарної життєвої компетенції» дошкільників і може виявлятися у двох формах: інтелектуальна або поведінкова самостійність [9, с. 8].

Пізнавальна самостійність, як стверджують вітчизняні педагоги й психологи (О. Кононко, В. Кузьменко, О. Савченко та ін.), формується на тлі загальної самостійності особистості у різних видах дитячої діяльності.

Досліджуючи прояв самостійності дошкільників в образотворчій діяльності, різних видах аплікації, О. Удіна, зазначає, що загальними показниками її вияву є «...незалежність дій і вчинків дитини, прагнення без сторонньої допомоги реалізувати свої плани, здатність ініціативно ставити й вирішувати різні завдання, уміння виявляти наполегливість і відповідальність у досягненні поставленої мети, спроможність контролювати і оцінювати свої дії тощо» [177, с. 8].

Тому самостійність як критерій, характеристика способів виконання пізнавальної діяльності є «ідеальним образом незалежних дій», формується у суб'єкт-суб'єктних відносинах, тобто в таких, у яких старші дошкільники мають реальну змогу формувати образ себе як самостійного діяча, в них передбачається і реалізується частка повноцінної самоактивності: починаючи від наслідувальних дій і операцій дітей, до повноцінного самостійного виконання навчально-пізнавальних завдань, ігрових вправ тощо [177, с. 8].

Аналіз джерел дослідників В. Кузьменко, О. Удіної, С. Ладивір, Т. Кондратенко та ін., забезпечує можливість узагальнити, що динаміка розвитку пізнавальної самостійності детермінується пізнавальними потребами, інтересами на кожному конкретному віковому періоді, і зумовлює тезу про те, що формування самостійності, може бути більш ефективним та інтенсивнішим, якщо забезпечено простір найбільш сприятливих видів діяльності для старших дошкільників. Таким чином, поза діяльністю самостійність дошкільника, зокрема пізнавальна, формується складніше та триваліше, а перша виявляється як фундамент, основа її становлення й розвитку.

Пізнавальна самостійність як базова якість особистості набувається в процесі *самостійної діяльності (самодіяльності)*. Процес формування здатності

в дітей самостійно діяти означає те, що дитина може виконувати різні завдання відповідно до рівня свого розвитку та можливостей.

Зауважимо, що пізнавальна самостійність дітей формується у просторі всіх специфічних дитячих видів діяльності, а також сприяє розвитку інших видів самостійності: інтелектуальної, образотворчої, рухової, мовленнєвої та ін. З огляду на це, виявляємо, що існує діалектичний зв'язок між видами діяльності дитини та видами самостійності. У процесі різних видів діяльності розвиваються різні види самостійності дітей, і навпаки – різні види самостійності збагачують види діяльності дітей, удосконалюють їхні дії. У просторі цих взаємозв'язків формується пізнавальна самодіяльність дітей старшого дошкільного віку, яка має важливе значення для розвитку дошкільної зрілості.

У межах навчальної діяльності пізнавальна самостійність дошкільника досягає найвищих щаблів свого розвитку, є критерієм високого ступеня оволодіння діяльністю пізнання, проте за умови, якщо діти старшого дошкільного віку усвідомлюють себе як повноправного суб'єкта такої діяльності. На це звертає увагу О. Удіна, яка підсумовує, що «...усвідомлення старшим дошкільником себе в якості суб'єкта діяльності, своїх можливостей є завершальним етапом здатності діяти самостійно» [177, с. 8].

Таким чином, пізнавальна ініціативність, цілеспрямованість та самостійність визначені нами як критерії сформованості ПА СД і відповідають її структурним компонентам: цільовому, мотиваційному та інструментальному.

Специфіка формування компонентного складу пізнавальної активності зумовила виокремлення *рівнів її сформованості*. На кожному з рівнів збільшується частка ролі усвідомленості суб'єктом дій самоконтролю та самооцінювання пізнавальної діяльності. Такими рівнями є: високий (творчий), середній (варіативно-інтерпретивний), низький (репродуктивний/відтворювальний), які відображають ефективність навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників. Детальну характеристику рівнів наводимо у додатку В.

*Високий (творчий) рівень* характеризує дітей, які тривало, охоче й самостійно розв'язують пізнавальне завдання, обґрунтовують вибір раціонального способу виконання [22; 23, с. 4].

У ситуації спільного виконання завдань, діти з високим рівнем розвиненості ПА виявляють першими ініціативу в обговоренні проблеми, чим саме сприяють виділенню пізнавальної цілі, суперечності, умов і способів розв'язання, обмірковування їх вибору для інших дітей з нижчим рівнем розвиненості. За таких обставин спільне обговорення є доступним для всіх учасників, дошкільники із високим рівнем у такий спосіб власним прикладом наводять зразок орієнтування в умовах пізнавального завдання, а діти із середнім і низьким мають змогу наслідувати їх, формуючи впевненість у власних пізнавальних можливостях [65].

Саме високий рівень сформованості пізнавальної активності характеризують дослідники як стійкий її тип. Діти цього рівня усвідомлюють, що вихователь може бути джерелом нових знань, інформації, що від нього можна навчитися нового, а тому готові виконувати сформульовані ним навчально-пізнавальні завдання, дотримуватись його вказівок та інструкцій.

*Середній (варіативно-інтерпретивний) рівень.* У дошкільників із цим рівнем більш стійкі та триваліші пізнавальні інтереси, проте зумовлені зовнішнім керівництвом вихователя чи батьків, тобто вони істотно залежать від умов і обставин середовища пізнавальної ситуації. Пізнавальна самостійність у дітей цього рівня нестійка, варіативна і тимчасова [23, с. 4].

У самостійно ініційованій вільній діяльності вони більш захопливо маніпулюють з предметами і розданими матеріалами. Дії здебільшого одноманітні, неваріативні (наприклад, на малюнках зображують усі квіти однаковими, або предмети безвідносно одне до одного, не цілісно). Навідні запитання та запитання-підказки вихователя не стимулюють самостійної пізнавальної активності дітей, не спрямовують доведення дій до результату. Ефективно працюють у малих групах або індивідуально за постійної участі

дорослого як рівноправного партнера. Здебільшого є виконавцями, наслідують дії винятково за зразком, пошукових дій мало, вони одноманітні [89, с. 5].

Отже, загалом середній рівень сформованості ПА СД характеризує варіативна й нестійка пізнавальна спрямованість, зумовлена конкретними умовами пізнавальної ситуації, і може бути ефективною здебільшого лише за умов участі дорослого [89, с. 5].

*Низький (репродуктивний/ відтворювальний) рівень.* Загальними ознаками цього рівня є несформованість пізнавальних інтересів, їх нестійкість, значна кількість відволікань, виконання завдань має винятково наслідувальний послідовно-паралельний характер дій за зразком дорослого, самотійної пошукової діяльності не відбувається [23, с. 4].

Діти, які належать до цього рівня, не ініціюють пізнавального спілкування, що зумовлено, зокрема, відсутністю стимулювальних запитань і звертань від дорослих чи вихователя, або ж навпаки їх ігнорування. Самоорганізованість пізнавальної діяльності майже відсутня. Увесь процес виконання зводиться до неусвідомленого репродукування дій сусіда-ровесника, причому без бажання повторити дії точно, ретельно, старанно. Діти не запам'ятовують, а відтак не керуються вказівками та інструкціями вихователя, установка на запам'ятовування відсутня. Активність переривається одразу, як виникає трудність або ж ситуація усвідомлення відсутності необхідних навичок і вмінь, щоб виконати завдання. Наполегливості не виявляють, а проблемні запитання й завдання не стимулюють пошукової активності взагалі. У вільній самотійній діяльності відображають дії механічно, без інтересу. Майже відсутній досвід спільної ігрової діяльності. Самооцінка у дітей цього рівня низька [89, с. 5].

Поведінка дітей із низьким рівнем пізнавальної активності у повсякденні – стереотипна й одноманітна, змістом діяльності є повторювані одноманітні дії. Загалом діти не замислюються, що і як виконувати, чим займатися, варіанти способів виконання не обирають і не обґрунтовують, здебільшого використовують знайомі іграшки, не нові. Зміна осередків діяльності в груповій кімнаті, актовій залі не стимулюють зацікавлення, подиву, бажання зосередити

свою діяльність із новими матеріалами і предметами. На них звертають увагу лише, якщо з ними маніпулюють ровесники, з якими вони товаришують.

Отже, за результатами емпіричних досліджень вітчизняних науковців, спостережень в ЗДО та аналізу психолого-педагогічної джерельної бази, узагальнимо показники кожного критерію сформованості ПА СД.

*Показники пізнавальної ініціативності:*

- впевнено, енергійно, зацікавлено беруться за роботу, виконання завдання;
- ініціативна постановка запитань, чітке їх формулювання (дорослим, одноліткам) і проблемних завдань (самому собі);
- охоче сприймають пізнавальне завдання в ігровій формі;
- пізнавальна діяльність на всіх етапах виконання завдання керується безпосереднім особистісним інтересом, бажаннями.

*Показники пізнавальної цілеспрямованості:*

- виокремлюють та формулюють пізнавальну мету для виконання завдання, усвідомлюють її як майбутній результат;
- обирають способи та планують хід виконання завдання, попередньо обміркувавши;
- під час труднощів та загострення уваги на проблемі – обговорюють її, докладають зусиль, щоб знайти спосіб вирішення;
- зосереджено (уважно) і тривало керуються метою упродовж виконання завдання та/або на об'єкті, що вивчається.

*Показники пізнавальної самостійності:*

- навчально-пізнавальні дії є незалежними, спрямовані на реалізацію задуму (пізнавальної мети) без сторонньої допомоги дорослого;
- вміння адекватно застосовувати тематично пов'язану лексику (терміни і поняття);
- здатні помітити помилку, можуть її виправити або знають, до кого звернутись, щоб її виправити;

– досягають результату виконання завдання, встановлюють його відповідність (адекватність) меті.

У формуванні пізнавальної активності старших дошкільників до уваги беремо той факт, що кожен наступний рівень ґрунтується на попередньому, і що кожен дошкільник для переходу на вищий щабель розвитку потребує не лише кількості певних завдань чи вправлянь, а передусім якісних змін в межах кожного з рівнів. Як зазначають К. Щербакова, В. Голіцин «...вищі рівні будь-якої активності людини не тільки ґрунтуються на нижчих, а й перетворюють їх. Але тут треба вміти діагностувати ці рівні» [38, с. 9]. Тому зміст кожного із критеріїв розкривається у показниках. Причому глибина кожного з них акумулює в собі можливість дошкільника перебувати на кожному із рівнів [38, с. 9].

### **2.3. Педагогічні умови формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор**

Для реалізації освітнього потенціалу настільних ігор, досягнення максимального ефекту їх впливу на розвиток пізнавальної активності старших дошкільників доцільно обґрунтувати педагогічні умови, тобто ті обставини, за яких досягнення поставлених цілей уможливорюється з найвищою імовірністю. З огляду на це, окреслимо вихідні положення авторської позиції щодо їх змісту і спрямованості.

Передусім зазначимо, що старші дошкільники пізнають довкілля не лише під впливом цілеспрямованого освітнього процесу, а й поза його межами, де їхня пізнавальна активність може виявлятися стихійно, уявлення формуватись несистемно й неупорядковано. Тому вихователям слід пам'ятати, що обставини, чинники пізнавальної ситуації можуть як прискорювати, наближати реалізацію пізнавальних освітніх цілей та пізнавальний розвиток дітей, так і гальмувати, стримувати його, а то й узагалі скеровувати у регресивне русло. У зв'язку з цим поняття «умови» та «педагогічні умови» у нашому дослідженні узгоджуються так, що останні вказують на ті, які точно спрямовані на прогрес пізнавального

розвитку старших дошкільників, усувають або зменшують вплив стихійності на формування пізнавальної активності дітей 6-7-го року життя. Спільним між цими двома поняттями є те, що і перше, і друге вказує на їхню істотну властивість – умови є сталими, стійкими обставинами, які оточують об’єкт, у нашому випадку пізнавальну активність старших дошкільників, і характеризують природу впливу на неї [91]. Відмінне між цими поняттями є те, що другі, на відміну від перших, виявляються дослідниками у процесі «...моделювання освітнього процесу, спрямованого на формування (розвиток, становлення, підготовку) особистості» [91, с. 52].

Поняття ж «педагогічні умови формування пізнавальної активності старших дошкільників» є похідним від родового «педагогічні умови». Зазначимо, що в практиці наукових досліджень у сфері дошкільної освіти педагогічні умови, як зазначають А. Литвин, О. Мацейко, можуть вказувати напрям дослідження, уточнювати вектор дослідницького пошуку («загальнопедагогічні», «організаційно-педагогічні», «дидактичні», «методичні», «психолого-педагогічні», «соціально-педагогічні», «соціально-психологічні» тощо) [91, с. 45-46].

Ключовим для нашого дослідження є поняття *«педагогічні умови формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор»*. Обґрунтуємо детальніше його зміст і структуру.

Зміст охоплює два конструкти: «педагогічні умови формування пізнавальної активності» і «настільні ігри» як засіб їх реалізації. Сутність останнього ґрунтовно описана у параграфі 2.1 цього дослідження. Обсяг поняття охоплюватиме визначену нами далі кількість таких умов.

Для визначення їх змісту і кількості значну цінність у нашому дослідженні становлять наукові позиції вітчизняних дослідників у сфері методології педагогічних досліджень С. Гончаренка, А. Литвина, О. Мацейко, Г. Терещука, Є. Хрикова, В. Чайки та ін. [39; 91; 171; 173; 183; 188]. Учені, аналізуючи сутність педагогічних умов як наукового знання, дійшли важливих методологічних висновків. Узагальнимо в контексті нашого дослідження одержаний ними досвід.

Тенденція експериментальних досліджень до визначення педагогічних умов з пропозицією використовувати конкретний педагогічний засіб, твір, впроваджувати навчальний курс чи заняття, на думку Є. Хрикова, дезорієнтує та відвертає увагу дослідників від обґрунтування більш важливих для педагогічної науки положень, а саме – розробку та аналіз чинників, які й зумовлюють вибір конкретного педагогічного засобу [183, с. 8].

Зіставляючи із засобами навчання, виховання і розвитку здобувачів, дослідник вказує, що умови на відміну від засобів, беззастережно не гарантують досягнення результату, хоча й спрямовані на нього. Умови забезпечують, орієнтують на як найефективніше використання засобу, у нашому випадку – настільних ігор для формування ПА СД.

Є. Хриков наголошує, що у практиці експериментальних досліджень ототожнюють, підмінюють поняття цілей і завдань дослідження із педагогічними умовами. Доцільно розмежовувати: педагогічні умови конструюють, створюють для реалізації тих, чи інших цілей і завдань, а не навпаки. Досягнути конкретної цілі та мети дослідження можна організувавши, забезпечивши відповідні умови, обставини здійснення формувального впливу [183, с. 8]. Одна педагогічна умова може бути спрямованою на досягнення кількох цілей і розв'язання кількох завдань діяльності.

Погоджуємося з думкою Є. Хрикова про недоцільність ототожнення педагогічних умов із факторами впливу, адже перші – конструюються вихователем, педагогом, «є продуктом його професійної діяльності», а фактори впливу є об'єктивними, існують незалежно [183, с. 6]. Тому умови називають педагогічними, вони становлять завдання освітнього процесу в ЗДО, як-от створення належних умов для гармонійного розвитку здобувачів тощо. Подібною думки дотримуються А. Литвин, О. Мацейко, які узагальнюють, що поняттям «педагогічні умови» учені тлумачать «...такі, що спеціально створюються в освітньому процесі з метою підвищення його ефективності або реалізації певних інновацій» [91, с. 44].

У сучасному освітньому процесі в ЗДО жодна педагогічна умова не реалізовується відокремлено, а діє разом з іншими, сукупно. У такому разі йдеться про систему, *комплекс педагогічних умов*. Як слушно узагальнили А. Литвин і О. Мацейко, останній є структурним компонентом утворення вищого порядку – цілісної педагогічної системи [91, с. 53]. Звідси можна стверджувати, що комплекс педагогічних умов – це сукупність діалектично зумовлених і пов'язаних обставин освітнього процесу, які є результатом організованого цілеспрямованого пошуку, відбору чи конструювання для досягнення конкретних цілей і завдань. У цій площині, комплекс педагогічних умов можна детермінувати і характеризувати також як універсальний ресурс освітнього процесу в ЗДО, що може застосовуватись для формування окремих компетентностей дошкільників чи загалом їхньої дошкільної зрілості.

Охарактеризуємо деякі наукові позиції вітчизняних науковців щодо чинників, обставин – педагогічних умов, які істотно впливають на формування ПА СД.

Учена Т. Ткачук, теоретично обґрунтувавши та експериментально перевірявши, доводила вплив авторитарного та демократичного стилю спілкування вихователя на розвиток пізнавальної активності дошкільників [174]. Вона узагальнила, що у психолого-педагогічній дошкільній науці ще недостатньо вивчені загальні механізми діяльності спілкування, а саме ті з них, які сприяють ефективному засвоєнню знань дітьми, стимулюванню пошукових дій, налаштованості на успіх у розв'язанні пізнавального завдання [174, с. 2-3]. У доведенні позитивного і негативного впливу стилю спілкування на розвиток ПА СД дослідниця брала до уваги характер звертань вихователя до дітей на предмет доброзичливості, аргументованості та гнучкості (їх кількість, співвідношення індивідуальних звертань до конкретного здобувача та усієї групи дітей, зміст вимог, поставлених дорослим, оцінні судження до результатів виконання пізнавальних завдань) [174, с. 11]. Таким чином, на думку Т. Ткачук, демократичний стиль спілкування вихователя з дитиною є необхідною умовою формування і вираження ПА СД, коли вони обирають способи розв'язання

пізнавальних завдань, виконують їх самостійно та оцінюють як успішне або неуспішне, спрямовують пошукові дії на досягнення результату [174, с. 15].

У тісному взаємозв'язку із пізнавальною активністю В. Гальченко досліджувала феномен винахідливості дошкільників [34]. Обґрунтувавши взаємозв'язки між зовнішніми і внутрішніми чинниками її розвитку, вчена доводила, що для успішного її формування вихователі мають вдаватися не лише до зовнішнього створення умов освітнього процесу, але й володіти професійними уміннями активізації внутрішніх чинників розвитку винахідливості, яку можна тлумачити як особливий вид пізнавальної активності, індивідуальну здібність дитини. Умовами її розвитку вчена виокремлює такі: забезпечення передумов для творчості, використання спеціальної серії ігрових завдань, підвищення батьківської компетенції щодо розвитку винахідливості дітей в умовах сім'ї [34, с. 12].

Значну цінність для нас становить дисертаційне дослідження Г. Стадник, присвячене вивченню розвитку пізнавальної активності дошкільників в умовах сім'ї, сімейного виховання [163; 164]. Своє дослідження вчена ґрунтує на теорії про спілкування дитини з дорослим і їхню спільну діяльність як головний чинник розвитку пізнавальної активності. Передусім Г. Стадник досліджує зміст і характер взаємодії та спільної діяльності батьків і дітей, їхній вплив на пізнавальну сферу дітей 6-го року життя. Виокремивши конструктивний, імперативний та індиферентний способи впливу сімей, вчена експериментально доводить, що саме перший є умовою високого рівня розвитку ПА старших дошкільників. Для сімей із другим і третім способами впливу, дослідниця розробила спеціальну методику корекції взаємодії батьків і дітей в умовах сімейного виховання. Конструктивний спосіб впливу сім'ї на ПА дітей 6-7-го року життя, згідно з її дослідженням, є результативним, якщо батьки забезпечили такі умови: «створення проблемних ситуацій, постановка запитань, що стимулюють пізнавальну активність, правильний вибір посібників, оптимізація контактів батьків з дітьми у процесі гри з новими іграшками, читання книг тощо» [163, с. 42-43].

У дослідженні Л. Лохвицької йдеться про формування пізнавальних інтересів старших дошкільників в навчально-ігровому середовищі. Як було зазначено раніше, пізнавальні інтереси входять до структури мотиваційного складника пізнавальної активності і відображають тенденції ініціативності дітей у пізнанні [94; 95]. Умовами їх формування вчена визначає: зміст предметно-ігрового середовища, активність дошкільника у формуванні знань і уявлень через пошук необхідної інформації, оптимальному поєднанні відомих і невідомих сторін досліджуваного об'єкта, застосування різних видів навчальних вправ, стимулювання й активізація зусиль для розв'язання пізнавальних завдань, пошуково-дослідницька діяльність у створеному середовищі, домінуванні вільної спонтанної активності над надмірно організованою, регламентованою дорослим [94. с. 14].

Польська дослідниця Б. Мухацька фундаментально досліджувала стимулювання пізнавальної активності дошкільників в умовах ЗДО. Предметом її дослідження були механізми стимулювання, дії, які визначають позитивні впливи на когнітивну сферу дошкільників [113]. Такими стимулювальними діями, які спрямовують ПА СД, є особисті зразки дій, способи і операції вихователя. Учена доводить, що саме вихователеві належить роль організатора оптимальних умов для формування пізнавальних потреб, активності у пізнанні дошкільників у всіх сферах життєдіяльності. До однієї з найважливіших умов формування ПА Б. Мухацька відносить ігрову діяльність, гру, яка є стимулятором пізнавальної діяльності дошкільників і сприяє їх самореалізації, у якій діти самопроявляються, досягають цілей, осмислюють світ тощо [113, с. 5-6]. Важливими умовами, на думку науковиці, є різноманітна діяльність з предметами, інтелектуальні ігри, дитяче експериментування й досліди [113, с. 17].

Учена-психолог І. Товкач досліджувала індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників у мовленні [176]. Проаналізувавши широкий спектр умов, які впливають на розвиток ПА, дослідниця об'єднує їх у дві групи: зовнішні та внутрішні, що узгоджується з

нашою авторською позицією. Групу зовнішніх умов, на думку науковиці, становлять: професійно-педагогічна компетентність вихователя, проактивність педагога у створенні розвивального середовища, психологічно позитивна атмосфера, опора на гру як провідний вид діяльності і фактор розумового розвитку, заохочувальна поведінка й підтримка вихователем пізнавального ставлення здобувача, стимулювання позитивних емоцій у пізнавально-дослідницькій діяльності, створення ситуацій незавершеності й невиконаності завдань, співпраця ЗДО і сім'ї у виготовленні навчально-розвивальних посібників для дітей тощо [176, с. 108-110]. Групу внутрішніх умов, на думку І. Товкач, охоплюють: сформованість пізнавальних інтересів, бажання дітей спілкуватись з ровесниками і педагогом, суб'єктна позиція дошкільника в різних видах діяльності, розвиненість психічних новоутворень дітей, осмисленість дитиною досягнень, успіхів і можливостей, спільні коригувальні дії дитини і дорослого у випадках неправильності виконання тощо [176, с. 110-111].

Отже, *педагогічні умови формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор* у нашому розумінні – це комплекс спеціально спроектованих чинників формувальних впливів на зовнішні і внутрішні аспекти освітнього процесу в ЗДО, які відображають спрямованість на досягнення високого рівня сформованості пізнавальної активності дітей 6-7-го року життя та об'єктивно забезпечують можливість їх удосконалення шляхом реалізації (упровадження, поетапності) відповідної методики.

На основі аналізу джерельної монографічної бази, дисертацій експериментальних досліджень, фахових праць у педагогічних періодичних виданнях, ми виокремили такі педагогічні умови формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор:

- 1) *створення варіативного осередка настільних ігор для самостійної спільної ігрової діяльності за правилами;*
- 2) *збагачення пізнавального змісту настільних ігор;*
- 3) *забезпечення набуття досвіду пізнання старшими дошкільниками у різних видах і формах навчально-пізнавальної діяльності;*

Охарактеризуємо сутність кожної з них.

*Перша педагогічна умова* передбачає створення варіативного осередка настільних ігор у структурі предметно-ігрового середовища в групі старших дошкільників та розвиток спільної ігрової діяльності за правилами як особливого виду, що виникає з ініціативи самих дітей.

У теорії і методиці організації освітньо-розвивального середовища важливою аксіомою є те, що предмети, меблі й обладнання розташовують для реалізації різних видів дитячої діяльності, тобто діяльнісний підхід є орієнтиром для проєктування предметно-ігрового середовища. Таким чином, організація дитячого простору полягає в проєктуванні осередків для дитячих видів діяльності, зокрема й ігрової як провідного типу. Як свідчить практика роботи в ЗДО та наші спостереження, педагоги помилково називають «зонами», «куточками», місця зосередження дитячих ігор, іграшок, меблів, що свідчить про неусвідомлення сутності поняття «осередок дитячої діяльності». Погоджуємося з думкою І. Луценко, яка зазначає, що «значення лексем «куточок», «зона», не вказує на те, що тут планується організація різноманітних видів дитячої діяльності» [96, с. 10]. За такого підходу всі частини предметно-ігрового середовища здебільшого використовуються для зберігання дидактичних посібників і навчальних матеріалів та демонстрації наявних іграшок, ігрових наборів. Термін «осередок» словники української мови визначають як «місце зосередження, зародження або виникнення чого-небудь». Базуючись на основі діяльнісного підходу, теорії ампліфікації життєвого досвіду дитини шляхом її активної діяльності, вважаємо, що осередок дитячої діяльності – це термін, який істотно розкриває зміст сучасного розуміння поняття «предметно-ігрове середовище», в якому здійснюються різні види дитячої діяльності. Проєктуючи осередок настільних ігор в старшій групі ЗДО, доречно проаналізувати «Примірний перелік ігрового та навчально-дидактичного обладнання для закладів дошкільної освіти» (додаток Г).

Визначивши мінімальну кількість необхідних наборів для осередку, можна знайти фотографії, ілюстрації, фахові статті чи публікації з газет та журналів –

взірці цих наборів, та обґрунтувати вимоги щодо меблевого забезпечення осередку. У цьому випадку йдеться про столики відповідно до зросту дітей (1–2 шт.) для парних та підгрупових ігор до 4-х дітей та стелажі для зберігання ігор.

Відбір настільних ігор до осередка вимагає врахування вікових можливостей старших дошкільників і завдань виховання, реалізації програмового змісту дошкільної освіти. На зміну комплектів впливає також ускладнення змісту і правил настільних ігор в межах одного типу, у тому числі і правила взаємин між гравцями. Український ринок та закордонні настільні ігри широко представлені комплектами для активізації розумової діяльності дошкільників. Однак зазначимо, що в осередку необхідно час від часу розміщувати і розважальні, гумористичні настільні ігри. Широко використовуються настільні ігри і в умовах сім'ї дітей. Помітним явищем є те, що діти чимало ігор приносять в ЗДО. Позитивною практикою є створення тимчасового осередка настільних ігор на певну тематику, наприклад лише ігри про тварин і рослини, ігри, пов'язані із дитячими мультфільмами чи казками, гумористичні настільні ігри тощо [21, с. 20-21].

Створення осередка настільних ігор, постійне зацікавлення ним дітей сприяють появі стійких ігрових груп у колективі дітей. Про конструктивний чи деструктивний вплив таких, на перший погляд, категорично одразу стверджувати не можна. Для цього необхідно брати до уваги чимало суттєвих ознак. Для того щоб ігрова група утворилась, дітям необхідно володіти навичками суспільної гри, здатністю організовувати її самостійно. Вивчення ігрової діяльності в осередках настільних ігор у стійких сформованих групах полягає у фіксуванні ініціатора гри, як діти між собою домовляються, чи є конфлікти й суперечки, хто поступався/йшов на компроміс, як обирали місце й гру, чи порушували правила гри, скільки часу тривали ігри групи і як завершилися, у чому полягало безпосереднє чи опосередковане керівництво організацією ігрової взаємодії в осередку [169, с. 26].

Для успішної взаємодії дітей в осередку настільних ігор, важливо цілеспрямовано формувати у них ігрову діяльність за правилами як різновид

ігрової діяльності. Ігри за правилами мають важливе значення для розвитку нормативної регуляції ігрової поведінки, яка стає потребою під час настільних ігор – особливій формі кооперативної діяльності, бо вимагає обов'язкового дотримання правил для всіх учасників, і таким чином, є важливим для формування морально-етичної сфери дошкільників. У настільних іграх створюються умови для реалізації морального принципу справедливості, який діти засвоюють безпосередньо під час самої гри. Структура ігрової діяльності за правилами зумовлює появу змагальних відносин між дітьми, розвиток бажання досягти успіху в конкретному результаті, зіставлення власних досягнень із досягненнями інших гравців. Істотним також є те, що в ігровій діяльності за правилами дошкільники набувають досвіду проживання тимчасової невдачі, механізми якої поширюються згодом на більш соціально значущі види діяльності. Настільні ігри як вид ігрової діяльності за правилами сприяють оволодінню дітьми типовими формами взаємодії (послідовні, послідовно-почергові дії з іншими, одночасні дії, обмін розподіленими діями в межах групи, команди), розвитку вмінь домовлятись, попередньо узгоджувати спільні майбутні дії тощо.

*Збагачення та усвідомлення пізнавального змісту настільних ігор старшими дошкільниками* – виокремлена нами як друга педагогічна умова формування ПА старших дошкільників. Сутність цієї педагогічної умови полягає в розкритті пізнавального потенціалу кожного структурного компонента настільної гри, який ми обґрунтували у параграфі 2.1.

*Пізнавальний зміст гри* полягає у формуванні уявлень дітей про об'єкти і явища навколишнього середовища, які відображені в тематиці, сюжетах гри та засвоєнні правил. У параграфі 2.1 ми описали спрямованість настільних ігор на розвиток пізнавальних психічних процесів старших дошкільників, об'єднали їх у смислові групи. Однак у практиці роботи вихователів більшість ігор, зокрема настільно-друкованих, зручніше класифікувати за лініями розвитку старших дошкільників (до 2021) та освітніми напрямками розвитку дітей згідно з «Державним стандартом дошкільної освіти». Цей підхід є оптимальним, перш за

все тому, що предметно відображає спрямованість конкретної настільної гри на досягнення програмових результатів навчання. За таких умов можна встановити відповідність настільної гри освітньому напрямку.

Обираючи настільну гру, або розробляючи власну, необхідно з'ясувати, яким обсягом уявлень і понять, умінь і навичок володіють старші дошкільники, щоб зіграти в неї. Дітей, передусім настільна гра зацікавлює тематикою. Аналіз комплектів свідчить, що поширеними є ігри, тема яких пов'язана із: відомими дітям мультфільмами; мотивами народних та літературних казок, творів; сферами суспільного життя, професійною діяльністю дорослих; побутом і життєдіяльністю дітей; рослинним світом (дерева, кущі, трави); тваринами; засвоєнням літер алфавіту, навчанням письма та читання; вивченням цифр, чисел, арифметичних дій додавання і віднімання; геометрією тощо.

Необхідно зауважити, що настільні ігри можуть бути монопредметно спрямовані, тобто реалізовувати зміст окремих навчально-пізнавальних курсів, занять – один освітній напрям, та інтегровані настільні ігри – реалізують зміст кількох освітніх напрямів БКДО, що цілісно тематично поєднуються у змісті гри. Однак тема гри, відображена у назві, не може бути визначальним критерієм її відбору для освітнього процесу в умовах ЗДО, як і виняткова спрямованість на розвиток конкретного пізнавального психічного процесу. У практиці конкретна настільна гра здебільшого має складну інтегровану спрямованість. Наведемо приклад. Настільна гра «Солодоші» («Candy») може бути використана під час формування уявлень дошкільників про корисну й шкідливу їжу, вплив вживання надмірної кількості солодошів на здоров'я людини (освітній напрям «Особистість дитини»), про підготовку подарунків близьким, рідним і друзям (освітній напрям «Дитина в соціумі») тощо. Водночас сутність цієї гри полягає в тому, що кожен гравець має знайти якомога швидше цукерку за кольорами обгортки, які після кидка вказують кубики (освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»). Тобто гра вимагає умінь порівнювати кольори, фігури між собою. Це вимагає від дітей вольових зусиль, умінь зосереджувати увагу, дотримуватись правил ігрової взаємодії (освітній напрям «Гра дитини») тощо.

Настільні ігри з виховання сенсорної культури (сенсорно орієнтовані настільні ігри) сприяють вивченню й більш міцному закріпленню знань і здатностей, пов'язаних із сенсорними еталонами (колір, форма, величина, розмір, рухи, звуки, просторові відношення тощо). Такі ігри пропонують дошкільникам уже з 3-го року життя. У настільних іграх типу «Contura» дітям пропонується розглянути набір плоских зображень, виконаних на цупкому картоні. Хоча в комплекті фігур чимало, доцільно розпочинати з невеликої кількості, адже метою першого етапу є засвоєння механізму відгадування предмета за допомогою сенсомоторних дій обстеження (погладжування, дотик, обмацування). Варіантом ускладнення гри може бути завдання знайти фігури, об'єднані конкретною тематикою (транспорт, посуд, рослини, іграшки) або ознакою (гострі, чотирикутні, маленькі, довгі) тощо. До сенсорно орієнтованих настільних ігор належать ігри для розвитку навичок кодування/декодування ознак предметів, створення піктограм, знаків та символів.

Щодо інтегрованих освітніх настільних ігор, то цікавими для здобувачів є ігри гумористичного змісту, розвитку емоційного інтелекту, дотепності тощо. Практика свідчить, що гумор, органічно вплетений у зміст і динаміку настільної гри, сприяє ефективному оволодінню дітьми ігровою діяльністю за правилами, оскільки базується на позитивних емоціях і мотивах. Щодо тематики та змісту ігрових правил гумористичного змісту, то зазначимо, що діти частіше надають перевагу не зовнішній формі персонажа, його розмірам, а динамічним діям з предметами, що змушують сміятися, є кумедними за характером реалізації. Серед зазначених видів настільних ігор ґрунтовних подальших досліджень потребують зокрема ігри, присвячені зміні пір року, святам та видатним подіям в історії людства.

Отже, для функціональної зручності монопредметні ігри доцільно групувати за освітніми напрямками (наприклад, настільні ігри сенсорного виховання й логіко-математичного розвитку, настільні ігри для ознайомлення з природним довкіллям тощо), а інтегровані доцільно групувати за тематикою, зокрема відповідно до теми навчальних тижнів у ЗДО.

*Пізнавальний потенціал умовно-графічного плану настільної гри, його висока художня виразність, якісне оформлення посилюють зацікавлення сюжетом і тематикою, стимулюють бажання дізнатися про гру, оволодіти правилами, розпочати ігровий процес в групі. Професійне оформлення настільної гри розвиває естетичну культуру відчуттів дошкільників, формує цілісне світосприйняття, збагачує сенсорний досвід, підвищує емоційність пізнання, з-поміж інших реалізує завдання естетичного виховання дітей. Аналіз поліграфічних комплектів забезпечує можливість встановити основні їх елементи, які становлять зміст умовного-графічного плану (УГП) у кожній настільній грі: характер художньо-ілюстративного оформлення (предметне, сюжетне, абстрактне/символічне, декоративне); наявність рівня умовності (знаки, символи, піктограми, зображення, ілюстрації); композиція елементів комплексу (карт, ігрового поля-дошки, додаткових елементів); колористика тощо.*

Підсилюють пізнавально-розвивальну спрямованість УГП ситуації, в яких вихователь використовує його як наочність, як дидактичний засіб під час занять, бесід тощо. Це зумовлює вимоги про відповідність оформлення УГП санітарно-гігієнічним, художньо-естетичним, технічним та дидактичним вимогам. Функціональна спрямованість УГП полягає у тому, що за його допомогою легше і швидше діти можуть вивчити та застосовувати правила гри. Візуальний ряд (колірне кодування, інтуїтивно зрозумілі піктограми, стрілки тощо) спрощують сприймання інформації, регулюють застосування правил під час самого процесу гри. Художники-ілюстратори, ігрові дизайнери та інші фахівці, причетні до візуального оформлення настільних ігор, повинні враховувати, що умовний-графічний план повинен бути добре зрозумілим, впізнаваним дітьми, апелювати до їхнього життєвого досвіду, запобігати помилкам у застосуванні правил під час ігрових дій, оптимізувати динаміку ігрового процесу, робити його більш плавним і ритмічним.

Таким чином, пізнавальна спрямованість умовно-графічного плану створює позитивне емоційно-чуттєве тло ігрової взаємодії, робить кожен комплект унікальним, не повторюваним за ілюстративними характеристиками,

закріплює уявлення дітей про події і явища суспільного життя, спрямовує увагу дітей на виділення у реальному житті ознак і сторін об'єктів, зображених у грі.

*Комплектація настільної гри* підсилює її загальну пізнавальну спрямованість. Дітей необхідно навчати, що комплект – це єдність деталей, оформлених одним умовно-графічним планом. Загальне уявлення, яке необхідно формувати у дітей, – це *вміст гри*, його опис знаходиться на упаковці (найчастіше) і він визначає обов'язковий перелік елементів конкретного комплекту настільної гри. Якщо діти загубили елемент (картку, фішку, жетон, кубик та ін.) чи він втратив свою функціональність (порваний, помальований, зігнутий та пом'ятый), то гра може не відбутися, адже гравцям не вистачатиме деталей. Окрім того, необхідно проводити роботу над тим, що означає чи для чого у грі той, чи інший елемент. Діти дізнаються, що *гральні кубики* необхідні для того, щоб визначати точну кількість ходів гравців. *Картки, плитки* рівномірно розподіляють між гравцями так, щоб кожен справедливо брав участь у грі. *Жетонами, монетами* відзначають, хто з гравців більше здобув балів і ближче до перемоги. *Фішками* у грі умовно замінюють людину-гравця, і ними позначають переміщення ходів, останню точку, до якої гравець дійшов, рухаючись маршрутом гри. *Упаковка комплекту* може складатись із однієї коробки, з двох частин (верхня і нижня). Часто для відстеження часу ходу гравця у грі може бути *пісковий годинник*, який свідчить про наочне «протікання часу». Чимало комплектів містять всередині коробки *органайзер*, у якому розміщують елементи гри, щоб зручно їх зберігати.

Отже, збагачення та розуміння пізнавального змісту настільних ігор дошкільниками відбувається шляхом розкриття пізнавального потенціалу кожного структурного компонента, що і покладено в методику роботи з настільними іграми у старшій дошкільній групі ЗДО.

Третя педагогічна умова – *забезпечення набуття досвіду пізнання старшими дошкільниками у різних видах і формах навчально-пізнавальної діяльності*. У контексті нашого дослідження для нас провідне значення мають саме ті з них, які організовує вихователь. У дидактиці дошкільної освіти

пізнавальна діяльність може здійснюватися під час цілеспрямованих навчальних занять, під час самостійної навчально-пізнавальної діяльності дошкільників (не регламентованої вихователем), у різних видах навчальних ігор тощо. Їх ефективність значно підвищується, якщо вихователь варіює їхні форми (індивідуальну, фронтальну, групову/підгрупову) у різних комбінаціях.

Істотний вплив на формування пізнавальної активності має *самостійна пізнавальна діяльність старших дошкільників*, яку організовують педагоги в умовах ЗДО та батьки в умовах сім'ї. Мотивація та інтерес до змісту, як і до самого процесу самостійної діяльності, на думку Г. Марочко, суттєво підвищується «...якщо при обговоренні мети діяльності спонукати дітей виявляти свої бажання» (Щоб ти хотів робити по догляду за настільними іграми в осередку? Яке завдання ти хочеш виконати першим? Чому/чим тобі подобається ця вправа? Чим тебе зацікавила ця гра?) [101, с. 14]. Обговорюючи значення пізнавального завдання перед його виконанням, дошкільників важливо спонукати виявляти власне ставлення, обговорювати чому його необхідно виконати, пригадати способи дій, які у подібних завданнях чи ситуаціях застосовували діти раніше, тощо. Особистісне значення, вмотивованість пізнавальної діяльності є запорукою, вихідною основою «зсуву мотиву на мету» пізнання.

Перед початком роботи важливо сформулювати установку на те, якими мають бути результати, в чому полягатиме успішність і неуспішність виконання. Коли діти переходять до самостійного виконання, завдання вихователя впевнитись у тому, що діти розуміють послідовність виконання, допомогти окремим здобувачам (але не виконувати за них), постійно звертати увагу на очікуваний результат, його якість тощо. Після виконання завдань обов'язково потрібно проаналізувати результати. Важливо, щоб оцінні судження були сформульовані як стимулювальні, орієнтували на подальші успіхи і задоволення від виконання завдань. Для дітей із низьким і середнім рівнями освітньої підготовленості педагогічна оцінка буде вказувати на причини допущених помилок, з обов'язковою установкою на впевненість у їх подоланні під час наступного

виконання, тобто характер такого оцінного судження буде позитивно-заохочувальним. У підсумковому обговоренні важливе значення у стимулюванні пізнавальних інтересів мають заохочувальні судження і самооцінні висловлювання самих дітей. Означений підхід забезпечує можливість старшим дошкільникам упевнитись у правильності закріплених способів пізнавальних дій, підсилює позитивні переживання, емоції під час виконання навчальних завдань.

Значний вплив на формування ПА СД мають ті види діяльності, у яких діти охоче, зацікавлено відтворюють набуті знання і враження, це зокрема зображувальна. Діти 6-7-го року життя уже володіють необхідними способами дій, уміннями й навичками, можуть застосовувати їх комплексно. З опорою на позитивні емоції і почуття, позитивне ставлення до навколишнього, завданням вихователя є стимулювати прагнення до пізнавальних дій дітей. А це можливо, коли пізнавальна діяльність пов'язується не лише із вивченням нового об'єкта чи явища, способу дій, а одержання значущих, ще доволі часто предметних результатів виконання. Однак треба враховувати, що зображувальна діяльність у старшому дошкільному віці має свою специфіку, пізнавальні інтереси дітей ще нестійкі й ситуативно зумовлені, тому доцільно використовувати такі прийоми і засоби, які б сприяли більш зосередженому зацікавленню сутністю змісту того, що буде відображатись, а вже потім переходити до розв'язання суто специфічних завдань, пов'язаних зі способами виконання чи техніками виготовлення.

Старші дошкільники часто втілюють свої задуми в малюнках, будівлях, старанно виконують різні види доручень, пов'язаних як з підготовкою до навчальних занять, так і працею в природі, тобто систематично можуть виконувати посильну працю. Таким чином, суспільні мотиви дедалі частіше обумовлюють вияв пізнавальної активності, формують власне мотиви навчання, пізнання.

Малювання як діяльність потребує мобілізації зусиль дітей, вимагає умінь досліджувати предмети, які зображуватимуть, уявляти їх в деталях, створювати задум майбутнього результату, а це сприяє розвитку спостережливості, уваги,

пам'яті. Для розвитку просторових уявлень, конструктивного мислення й умінь планувати свою роботу важливе значення мають продуктивні види діяльності, зокрема аплікація і конструювання. Перед кожним видом діяльності дошкільників треба навчати усвідомлювати мету своєї роботи і заздалегідь добирати засоби її досягнення. В основі цього лежать вміння подумки аналізувати зразок, виокремлювати в ньому складові частини (основну і доповнювальні). Як зазначає С. Максименко, «...усе це активно сприяє формуванню надзвичайно цінних для завтрашнього школяра якостей – умінь планувати, створювати власний задум, практично реалізувати його» [98, с. 5].

Не менш важливим для формування пізнавальної активності має *пізнавальне спілкування* дитини з дорослими – педагогами, батьками. У процесі такого спілкування старші дошкільники обговорюють способи тих чи інших дій, поведінки, засвоюють їх, навчаються формулювати припущення, зв'язно формулювати хід міркувань, успішніше долати труднощі, пов'язані з орієнтуванням у ситуації нового пізнавального завдання. Оптимальна організація середовища пізнавального спілкування вихователя з вихованцями, для самих дітей забезпечує можливість впливати на вияв ними власної пізнавальної активності в різних видах діяльності, які супроводжує спілкування. Оскільки взаємодія під час настільної гри передбачає розумові (психічні) і предметні дії з елементами комплекту, то розвиток пізнавальних психічних процесів обов'язково передуює пізнавальній діяльності. Перехід до власне останньої, зумовленої стійким пізнавальним інтересом, допитливістю, закономірно залежить від взаємодії дорослого з дошкільниками, яка саморегулюється кожним із суб'єктів і в плані практичної діяльності, і в пізнавальному спілкуванні. Таким чином, пізнавальне спілкування супроводжує усі види і форми навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників.

*Навчання* старших дошкільників і їхня навчально-пізнавальна діяльність – поняття не тотожні. Діти можуть накопичити досить великий за обсягом багаж спеціальних знань з математики, але не володіти способами виконання завдань, можуть не вміти самостійно міркувати, логічно і зв'язно висловлювати свою

думку, розв'язувати складні пізнавальні завдання, долати труднощі, докладаючи вольових зусиль, робити висновки тощо. Тому старших дошкільників необхідно готувати до навчання як свідомої діяльності. У «Державному стандарті дошкільної освіти» (2021) поряд зі знаннєвим компонентом (спеціальні уявлення і поняття за кожним з освітніх напрямів) ґрунтовно визначено здатнісний – уміння й навички, якими мають оволодіти старші дошкільники наприкінці навчального року. Ці показники не готують дітей до виняткового їх застосування у навчанні в початковій школі, вони мають свідчити про те, що діти їх набули за період дошкільного дитинства, вони є основою дошкільної зрілості. Погоджуємось із думкою К. Щербакової про те, що такі вміння і навички мають передусім мати характер узагальнених способів розв'язання пізнавальних завдань. «Ці уміння педагогіка розглядає як основну передумову навчальної діяльності в її сучасному розумінні» [197, с. 8].

Отже, пізнавальна діяльність є діяльністю самої дитини, у якій вона повноцінно виявляє активність.

#### **2.4. Модель реалізації педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор**

Аналіз чинників та розроблених на їх основі педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників зумовлює необхідність моделювання процесу їх реалізації. Результатом застосування цього методу є модель, яка ідеалізовано й спрощено відображає істотне, суттєве. У дошкільній педагогіці та методології науково-педагогічних досліджень об'єктами моделювання можуть бути як явища (уявлення і поняття, конкретні вміння і навички, компетентності, компоненти діяльності, способи дій тощо), так і процеси (формування, розвитку, виховання, реалізації, супроводу, удосконалення тощо). Таке моделювання науковці визначають як *педагогічне*. Коротко охарактеризуємо його застосування в контексті нашого дослідження.

Ґрунтовним для розробки авторської моделі вважаємо наукові позиції вітчизняних учених С. Косянчука, В. Кременя, Є. Лодатка, І. Осадчого, Г. Терещука та інших. Згідно з їхніми дослідженнями педагогічна модель може бути «засобом і предметом наукового дослідження» [71, с. 584]. Окрім цього, нам імпонує те, що саме цей метод є провідним для формувального етапу педагогічного експерименту, а результати його застосування необхідно теоретично обґрунтувати, апробувати та впровадити у масову практику освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Позитивно-результативним вважають педагогічне моделювання, результати якого «без труднощів переносять на об'єкт» [71, с. 583-584].

Обґрунтуємо авторську позицію щодо розробки *моделі реалізації педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор*.

Погоджуємося із думкою Т. Гуменюк про те, що для повноцінного функціонування моделі, важливо, щоб вона відповідала конкретним вимогам, ігнорування яких чи недостатнє їх врахування «позбавляє модель її модельних властивостей» [46, с. 68]. Такими вимогами, на думку дослідниці, є:

- *інґерентність моделі*, яка полягає в достатній її узгодженості з освітнім середовищем ЗДО, є його органічним складником, упроваджується в масову практику і не порушує, а навпаки – покращує, удосконалює здійснення освітнього процесу;

- *простота і доступність моделі*, зумовлена складністю відображення усіх аспектів, деталей та методики формування ПА СД, тому має узагальнювати й репрезентувати найсуттєвіше, істотне в ключових складниках;

- *адекватність моделі* зводиться до її повноти, істинності та точності, які визначаються її експериментальною перевіркою і доведенням, відповідності меті та об'єктові дослідження тощо [46, с. 68].

Для обґрунтування авторської моделі базуємось на ключових положеннях теорії системного моделювання в педагогіці, зокрема про те, що пізнавальна активність старшого дошкільника як феномен виникає та реалізується в межах

певної системи явищ соціального середовища з причинно-наслідковими, а не випадковими зв'язками, та спричиняють розвиток цієї системи загалом. Відображена система у моделі вказує на те, що остання має зміст і форму. Зміст авторської моделі становлять науково обґрунтовані і якісно визначені її компоненти, а закономірні зв'язки між ними – її структуру. Такими структурними компонентами, зазвичай, є конструкти моделі, зміст яких можна визначити та виміряти (перевірити) за допомогою конкретного індикатора [116, с. 61]. Наголосимо, що кількість конструктів відображає шлях, поетапність реалізації педагогічних умов, а зв'язки між ними забезпечують цілісність і зумовленість цього процесу. Таким чином, авторську модель характеризуємо як системну – утворення із закономірними взаємозв'язками між конструктами, які, згідно із синергетичним підходом, взаємодіють між собою [116, с. 62].

Зауважимо, що педагогічні умови в практиці освітнього процесу реалізуються спільно, є сумісно діяльними, що підтверджує системність моделі їх реалізації. У зв'язку з цим, можна стверджувати, що модель відображає єдність педагогічних умов, а тому, на думку О. Долинної, О. Низковської є основою розумового розвитку старших дошкільників як діяльних, пізнавально активних особистостей, які будуть здатними у подальшому навчанні реалізувати особистісно й суспільно значущі цілі [50].

Педагогічні моделі класифікують за різними ознаками, що пов'язано із багатовекторністю, складністю самого феномена об'єкта моделювання та різноманітням науково-педагогічних досліджень. У зв'язку з цим охарактеризуємо *класифікаційний профіль* авторської моделі: за *сферою застосування* – науково-дослідницька (дослідна); за *формою* – інформаційна (теоретична, описова); за *структурою* – ієрархічно-послідовна; за *способом упровадження/реалізації* – поетапна; за *рівнем наукової методології* – методична, технологічна; за *спрямованістю на об'єкт* – процесуальна; за *розвитком у часі* – динамічна актуальна і перспективна; за *ступенем відтворення основних рис* – структурна; за *широтою охоплення* – загальнодержавна; за *можливістю адаптацій та модифікацій* – універсальна, гнучка; за *характером використання*

– інструментальна (прикладна); *за способом побудови* – схематично-семіотична тощо [53, с. 204-206; 46, с. 67; 116, с. 65; 92, с. 8; 172, с. 1466-1467; 173].

Модель як система повинна відображати *спрямованість педагогічної діяльності* та входити до цілісної освітньої системи закладу дошкільної освіти. У нашому розумінні це означає, що в моделі мають бути чітко відображеними етапи, шляхи реалізації педагогічних умов ПА СД засобами настільних ігор. Така спрямованість, на думку О. Семенова, має технологізований характер [162, с. 88]. На думку Т. Гуменюк, така спрямованість полягає у тому, що в моделі відображається «проект дій з втілення педагогічної ідеї в практику» [46, с. 69], а тому свідчить про її прикладний, інструментальний характер.

Прикладний методичний характер моделі детермінує важливість відображення у ній процесу формувальних впливів, які становлять ядро експериментального дослідження. Погоджуємось із думкою Є. Лодатка про те, що одним із конструктів повинен стати вид експерименту (або їх поєднання), у ході якого і здійснюється перевірка моделі реалізації педагогічних умов [92, с. 5-6].

У дослідженні виходимо з тих міркувань, що з одного боку, саме педагогічне моделювання або розробка моделі відбувається послідовно, поетапно, а з іншого – поетапним є упровадження такої моделі в освітній процес ЗДО. Окрім цього, увесь процес здійснення науково-педагогічного дослідження відбувається також за етапами. Вважаємо, що останнє повинно охоплювати два попередніх, вміщати в себе. Звідси, модель діалектично узгоджує, поєднує і відображає поетапність цих трьох процесів. Охарактеризуємо деякі позиції вітчизняних науковців щодо розробки поетапної моделі реалізації педагогічних умов формування ПА СД.

Науковиця Т. Гуменюк вказує, що найбільш поширеними є такі три етапи педагогічного моделювання: побудова моделі → оптимізація моделі → вибір моделі [46, с. 68]. Учена досить деталізовано характеризує зміст кожного, однак не пояснює взаємозв'язків між ними, логіки послідовності чи зумовленості кожного наступного етапу попереднім. На нашу думку, вибір моделі передуює її

побудові, а оптимізація відбувається після упровадження, тобто є завершальним етапом.

Учений І. Осадчий зазначає, що алгоритм педагогічного моделювання охоплює одинадцять етапів, номінує їх, однак не обґрунтовує характеристики кожного [116, с. 64-65]. Нам імпонує позиція науковця щодо алгоритмізованості педагогічного моделювання, оскільки такий підхід наближає до чіткості й з більшою ймовірністю запобігає допущенню помилки у розробці та впровадженні моделі. Однак теоретичному обґрунтуванню моделі вчений відводить вісім етапів, тоді як експериментальній перевірці та доопрацюванню (остаточному конструюванню) по одному. Вважаємо, що такий підхід доцільний і можливий, якщо йдеться про підетапи – мікроструктуру (внутрішню структуру) кількох етапів, адже перші радше відображають тактику, ніж загальну стратегію педагогічного моделювання. Іншими словами підетапи є більш конкретними кроками, декілька з яких можна об'єднати у більш цілісні етапи, і навпаки – деякі етапи конкретизувати у підетапах.

Суттєве значення для розробки авторської моделі має дослідження вітчизняного науковця Є. Лодатка, який зазначає, що її базові конструкти детермінує «узагальнена мета, яка обирається провідною» [92, с. 5]. У нашому дослідженні провідною метою визначено процес *формування*, що зумовлює вибір педагогічного експерименту. Оскільки в чистому вигляді складно реалізувати лише один його вид без застосування інших, а також, враховуючи логіку науково-педагогічного дослідження, використовуємо *комплексний педагогічний експеримент* «...який складається з кількох етапів, кожен з яких являє собою певний різновид експерименту» [92, с. 5]. Звідси, етапами моделі реалізації педагогічних умов можна вважати такі, що відображають етапи педагогічного експерименту: пошуковий (мислений) → констатувальний → формувальний → контрольний. Окрім цього, кожен з перелічених етапів реалізується як вид порівняльного експерименту, оскільки у кожному з них відбувається порівняння результатів експериментальних впливів педагогічних

умов (чи їх відсутності) в контрольних та експериментальних групах старших дошкільників.

Базовими композиційно-змістовими складниками моделі (у нашому розумінні – конструктами) відповідно до зазначених етапів, на думку Є. Лодатка, повинні бути: мета як мислений результат, спрямована на його досягнення (конкретна, вимірювана, топічна, досяжна); об'єкт і предмет; організаційно-методичне забезпечення (зміст, методи, засоби та форми); ресурсне забезпечення (контингент та строки експериментального дослідження); інструментальне забезпечення (критерії оцінювання, засоби вимірювання, процедури розрахунку та засоби візуалізації); результат (валідний та інтерпретований) тощо [92, с. 6-8]. Як узагальнює дослідник, побудувати модель можна, структурувавши перелічені складники педагогічного експерименту.

Учена О. Брежнєва, розробляючи модель формування пізнавальної активності у старших дошкільників, за основу взяла поєднання прямих методів навчання дошкільників (словесні, наочні, практичні) та ігрових [20, с. 12]. На прикладний характер її моделі вказує те, що конструктами є раціоналізоване й перспективно плановане використання методів. Це забезпечило можливість вченій унаочнити для педагогів, які методи розвитку пізнавальної активності домінуватимуть в той чи інший момент дослідження (наприклад, на першому етапі домінують ігрові методи) [20]. Однак суперечливим є сам характер деяких методів, застосовуваних дослідницею. Наприклад, дидактична гра – це ігровий і практичний метод навчання; метод створення ігрової ситуації має також складну інтегративну природу – він ігровий, практичний, і може бути наочним під час демонстрування; метод вимірювання у дошкільній освіті має наочно-практичний, прикладний характер тощо.

Таким чином, характеристика загальнонаукових положень теорії педагогічного моделювання забезпечили можливість розробки авторської моделі реалізації педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор, унаочненої на рисунку 2.1.

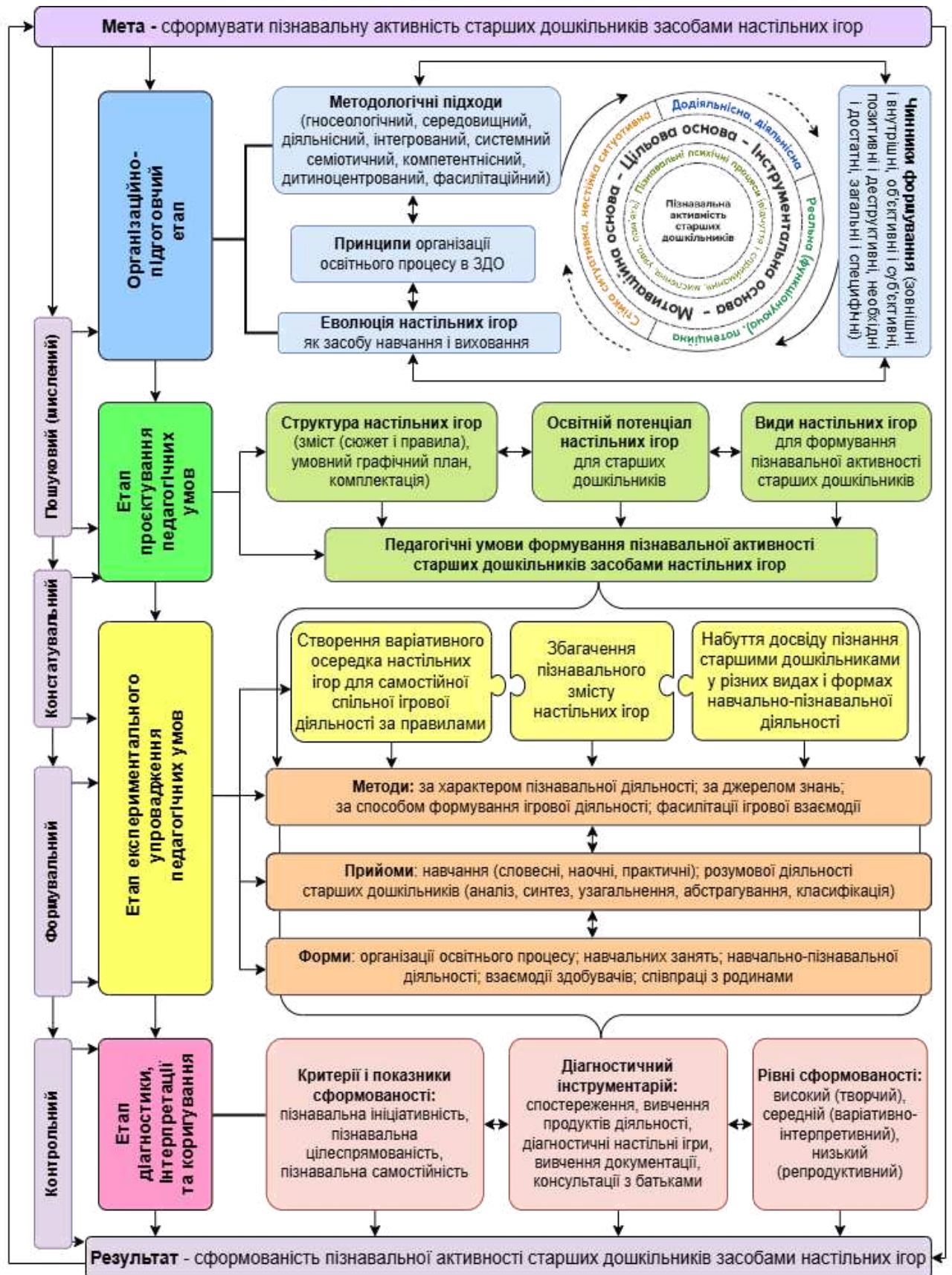


Рис. 2.1. Модель реалізації педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор

Визначальними конструктами архітектоніки моделі є: мета і результат, етапи реалізації педагогічних умов (організаційно-підготовчий етап → проєктування педагогічних умов → експериментальне упровадження → діагностика, інтерпретація та корекція тощо), види педагогічного експерименту (пошуковий, констатувальний, формувальний, контрольний), узгоджені з етапами реалізації педагогічних умов та види зв'язків між ними (структурні, функціональні, хронологічні (послідовні), причинно-наслідкові тощо)). Охарактеризуємо конструкти детальніше.

Вагоме значення для розробленої моделі, як це відображено на рис. 2.1, має визначена мета дослідження – *сформувати* пізнавальну активність старших дошкільників засобами настільних ігор, у якій проєктується і кодується майбутній результат – *сформованість*. У зв'язку з цим зумовлюється вимога про її адекватність об'єкту і предмету дослідження, обмеженість строком часу, в межах якого вона досягається і може бути виміряною, перевіреною тощо. Досягнення поставленої мети можливе за умов розв'язання низки завдань, які відображають декомпоновані цілі конкретизованої мети. Аналіз монографічної джерельної бази, дисертаційних досліджень, спостережень за практикою роботи вихователів забезпечив можливість визначити завдання формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор:

- 1) розвиток пізнавальних психічних процесів;
- 2) формування діяльнісного виду пізнавальної активності шляхом стимулювання додіяльнісної;
- 3) повнокомпонентне формування пізнавальної активності, без надання пріоритету конкретному, збалансований стимулювальний вплив на всі компоненти;
- 4) поєднання в освітньому процесі різних видів пізнавальної діяльності;
- 5) розвиток ігор за правилами як специфічного виду ігрової діяльності тощо.

Розв'язання окремих завдань сприяє досягненню проміжних результатів і наближає до досягнення загальної мети.

Сутність конструкту першого етапу реалізації педагогічних умов становлять такі його складники: методологічні підходи (гносеологічний, середовищний, діяльнісний, інтегрований, системний семіотичний, компетентнісний, дитиноцентрований, фасилітаційний), які відображають загальну спрямованість сучасної особистісно зорієнтованої парадигми дошкільної освіти на формування пізнавальної сфери старших дошкільників; принципи організації освітнього процесу в ЗДО (науковості, активності і свідомості, наочності, доступності, систематичності і послідовності, індивідуального підходу, зв'язку навчання з життям, міцності засвоєння знань тощо); чинники, що впливають на формування, вияв ПА СД в освітньому процесі (зовнішні і внутрішні, об'єктивні і суб'єктивні, позитивні і деструктивні, необхідні і достатні, загальні і специфічні); характеристику еволюції настільних ігор в історичній ретроспективі як засобу навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку, зокрема їхньої пізнавальної сфери. Важливо, що названі складники в освітньому процесі взаємодіють між собою і комплексно впливають на пізнавальну активність старших дошкільників: її структуру (мотиваційну, цільову та інструментальну основи); види (додіяльнісний, діяльнісний; реальну та потенційну); типи (стійкий та ситуативний); її психофізіологічне ядро – пізнавальні психічні процеси (відчуття і сприймання, мислення, уява і пам'ять) тощо.

Таким чином, у цьому конструкті вказані складники, які становлять наочно представлений узагальнений механізм вияву пізнавальної активності дітей 6-7-го року життя в сучасному освітньому процесі ЗДО, і є сутністю першого організаційно-підготовчого етапу реалізації педагогічних умов.

Наступний конструкт – *етап проєктування педагогічних умов* – є логічно зумовленим попереднім і базується на ньому. Його складники:

- *науково обґрунтована структура настільних ігор* (зміст гри (сюжет з реального суспільного, предметного і природного довкілля; вигаданий; за мотивами творів (мультфільмів, казок, літературних і народних творів, коміксів) і правила (специфічні правила-функції конкретної гри, правила-норми регуляції

ігрової взаємодії, етос гри, загальнолюдська ігрова культура), умовний графічний план (композиція ігрового поля, художньо-графічне оформлення, піктограми/знаки), комплектація (органайзер, упаковка, кількість і якість елементів комплекту);

– *освітній потенціал настільних ігор* (є динамічною культурно-дозвіллевою практикою відображення соціального середовища; базується на регульованій інтерактивній (міжособистісній) взаємодії гравців; настільні ігри є педагогічним засобом виховання базових якостей дошкільників (самостійність, ініціативність, організованість, товарицькість), спрямовані на розвиток пізнавальних психічних процесів (мислення, пам'яті, уяви, сприймання, уваги тощо);

– *види настільних ігор* для формування пізнавальної активності старших дошкільників (моногравцеві, дуельні, кооперативні, для 3-6 гравців; інтегровані і монопредметні; за типом домінантної ігрової механіки; за навчальним змістом; за типом художньо-образного оформлення (предметні, сюжетні, декоративні (абстрактні)) тощо.

На організаційно-підготовчому етапі реалізується пошуковий (мислений) педагогічний експеримент, який характеризується прогнозованістю, спрямованістю на визначення чітких, конкретизованих векторів дослідження – педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор (створення варіативного осередка настільних ігор для самостійної спільної ігрової діяльності за правилами; збагачення пізнавального змісту настільних ігор; набуття досвіду пізнання старшими дошкільниками у різних видах і формах навчально-пізнавальної діяльності). За результатами першого і другого етапу, формулюються завдання природного експерименту, здійснюється ретельна діагностика стану сформованості в контрольних та експериментальних групах респондентів.

Третій етап – *експериментальне впровадження педагогічних умов* – відповідає формувальному етапові педагогічного експерименту. Під час нього формувальні впливи на пізнавальну сферу дошкільників відбуваються за кожною

із трьох педагогічних умов. Методика їх упровадження становить сутність шляхів їх реалізації, які конкретизуються такими складниками:

- *вибір методів* (навчальні завдання і вправи, дидактичні ігри, проблемні ситуації, спостереження, евристичні бесіди; словесні, наочні, практичні, їх поєднання; за способом формування ігрової діяльності (методи часткового впливу, методи загального способу впливу); фасилітації ігрової взаємодії (метод пояснення правил-функцій гри в дії, метод спільного обґрунтування, погодження і дотримання правил-норм ігрової взаємодії; метод презентації особистої настільної гри; метод колективного створення настільної гри тощо);

- *прийоми*: навчання (словесні, наочні, практичні); розумової діяльності (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, класифікація);

- *форми*: організації освітнього процесу (очна, дистанційна, комбінована); навчальних занять (навчальне заняття, ранкове коло, вечірнє коло, екскурсія, повсякденна прогулянка; індивідуальні, індивідуально-підгрупові, підгрупові, колективні (фронтальні)); навчально-пізнавальної діяльності (самостійна вільна, ініційована дітьми; регламентована вихователем і під його керівництвом; спільна партнерська діяльність старших дошкільників і дорослого); взаємодії здобувачів (індивідуальна, парна, в малих групах, в підгрупах/командах, колективна, їх поєднання); співпраці з родинами (консультації, індивідуальні бесіди, батьківські вечори, участь батьків в ігровій діяльності в умовах ЗДО тощо).

І нарешті – *четвертий етап – діагностики, інтерпретації та коригування педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор*. Цей етап реалізує зміст контрольного експерименту, тому його складниками є діагностування результатів формування пізнавальної активності за допомогою:

- *критеріїв* (пізнавальна ініціативність, пізнавальна цілеспрямованість, пізнавальна самостійність) за кожним із показників, конкретизованих у параграфі 2.2 цього дослідження;

- *встановлення рівнів сформованості* пізнавальної активності наприкінці експерименту (високий (творчий), середній (варіативно-інтерпретивний),

низький (репродуктивний)), їх порівняння в контрольній та експериментальній групах за даними констатувального і контрольного експериментів;

– *комплексу діагностичних засобів* (спостереження, вивчення продуктів навчально-пізнавальної діяльності, діагностичні настільні ігри, вивчення документації (календарне планування, конспекти занять, бесіди з психологом, консультації з батьками) тощо.

Якщо спостерігаються істотні позитивні зміни у показниках сформованості після формувального етапу, то стверджують, що мети досягнуто, методика реалізації педагогічних умов була ефективною.

Отже, авторська модель є способом організації та репрезентації практичних шляхів реалізації педагогічних умов, мети та результатів формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку засобами настільних ігор.

## **Висновки до другого розділу**

1. У другому розділі визначено освітній потенціал настільних ігор у формуванні пізнавальної активності як комплекс сутнісних характеристик настільної гри (цілі, мотиви, зміст, засоби, прийоми, результати, інтеграція), спрямованих на формування гармонійно розвиненої особистості здобувача дошкільної освіти в цілеспрямованому освітньому процесі.

Узагальнено його сутнісні характеристики, зокрема те, що настільні ігри є динамічною культурно-дозвіллевою практикою відображення соціального середовища; базуються на регульованій інтерактивній (міжособистісній) взаємодії гравців; є педагогічним засобом виховання базових якостей дошкільників (ініціативності, самостійності, спостережливості, товариськості, організованості); спрямовані на розвиток пізнавальних психічних процесів, зокрема мислення, пам'яті, уяви, сприймання, уваги тощо.

Охарактеризовано види настільних ігор:

– за спрямованістю на розвиток пізнавальних психічних процесів (для розвитку просторової уяви, просторового мислення та орієнтування дітей у розташуванні предметів (ігри-балансири, вежобудівні, ігри-конструювання за наочною опорою, маршрутні); для розвитку дій порівняння, швидкості зорового сприймання, зосередження, спостережливості, встановлення спільних та відмінних ознак (карткові ігри); для розвитку мислення, навичок об'єднання множин і частин у ціле, групування, узагальнення, класифікації (карткові ігри-квартети, різні види лото, сортувальники); для розвитку пам'яті (меморі); для розвитку творчої та пізнавальної уяви, креативності, фантазії тощо);

– за ступенем деталізації умовно-графічного плану (сюжетні, предметні, абстрактні (декоративні));

– за кількістю гравців (моногравцеві, дуельні, кооперативні, для 2-4, 3-6 гравців).

2. Виокремлено критерії сформованості пізнавальної активності старших дошкільників: пізнавальна ініціативність, пізнавальна цілеспрямованість, пізнавальна самостійність, які відповідають її структурним складникам (мотиваційному, цільовому, інструментальному), та рівні її сформованості: високий (творчий), середній (варіативно-інтерпретивний), низький (репродуктивний/ відтворювальний). Критерії визначають напрями педагогічної роботи з формування конкретного компонента пізнавальної активності, і навпаки – сформованість компонента охоплює та узагальнює зміст критерію, його показників.

3. Обґрунтовано комплекс педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор як сукупність діалектично зумовлених і пов'язаних обставин освітнього процесу, які є результатом організованого цілеспрямованого пошуку, відбору і конструювання для досягнення конкретних освітніх цілей і завдань. Виокремлено педагогічні умови формування ПА СД ЗНІ: створення варіативного осередка настільних ігор для самостійної спільної ігрової діяльності за правилами; збагачення пізнавального змісту настільних ігор; забезпечення набуття досвіду пізнання

старшими дошкільниками у різних видах і формах навчально-пізнавальної діяльності.

4. На основі аналізу чинників та обґрунтованих педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор змодельовано процес їх реалізації в цілісному освітньому процесі ЗДО. Основними конструктами моделі є: мета (сформулювати) і результат (сформованість), етапи реалізації педагогічних умов (організаційно-підготовчий етап → проєктування педагогічних умов → експериментальне упровадження → діагностика, інтерпретація та корекція тощо) та поєднані з ними види педагогічного експерименту (пошуковий, констатувальний, формувальний, контрольний); види зв'язків між ними (структурні, функціональні, хронологічні (послідовні), причинно-наслідкові тощо)).

Зміст другого розділу відображено у таких публікаціях: [124; 126; 128; 130; 149; 150; 152; 153; 156].

### РОЗДІЛ 3.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

### 3.1. Діагностика стану сформованості пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор

Грунтовний аналіз філософсько-педагогічної та науково-методичної джерельної бази, виокремлення освітнього потенціалу настільних ігор та з'ясування сутності пізнавальної активності старших дошкільників, зокрема її психофізіологічної основи вияву, її видів і типів, рівнів, критеріїв та показників сформованості забезпечили можливість сформулювати припущення: рівень сформованості пізнавальної активності у старших дошкільників зростатиме, якщо процес її формування здійснювати під впливом спеціально спроектованих педагогічних умов з реалізації освітнього потенціалу настільних ігор для дітей 6-7-го року життя.

Вихідними положеннями, що є основою здійснення нами педагогічного експерименту є чітка спрямованість на об'єкт дослідження в реальних умовах освітнього процесу, організаційна роль педагогів-вихователів у поетапному впровадженні педагогічних умов, дозованість формувальних впливів на здобувачів дошкільної освіти, планомірний, систематичний облік змін в об'єкті, їх документування; достатня повторюваність формувальних впливів в умовах для доведення гіпотези тощо.

Отже, метою експериментального дослідження є перевірити ефективність упровадження педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор. Відповідно до логіки науково-педагогічного дослідження для досягнення зазначеної мети використано метод педагогічного експерименту. У нашому випадку він протікав у природних умовах – сучасному освітньому процесі в закладах дошкільної освіти.

Досягненню поставленої мети сприяла її конкретизація у завданнях:

- 1) діагностувати вихідний стан сформованості пізнавальної активності старших дошкільників;
- 2) розробити матеріали методичного супроводу та обґрунтувати форми, методи і прийоми, систематизувати їх для поетапного застосування;
- 3) забезпечити формувальні впливи в освітньому процесі через експериментальне впровадження педагогічних умов із застосуванням матеріалів методичного супроводу;
- 4) діагностувати стан сформованості пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор наприкінці експерименту; опрацювати одержані результати, інтерпретувати їх, зіставивши з даними констатувального етапу;
- 5) підтвердити або спростувати ефективність методики експериментального впровадження педагогічних умов після статичного опрацювання одержаних даних.

Педагогічний експеримент тривав упродовж 2023-2024 навчального року. У дослідженні брали участь 249 здобувачів дошкільної освіти (123 – експериментальна група, 126 – контрольна група) – старші дошкільники, діти 6-7-го року життя. Експериментальними закладами дошкільної освіти були: заклади дошкільної освіти (ясла-садок) № 32 та № 109 Львівської міської ради, Попельниківський заклад дошкільної освіти «Сонечко» Снятинської міської ради Коломийського району Івано-Франківської області, заклад дошкільної освіти № 1 «Ромашка» загального розвитку Христинівської міської ради Черкаської області, Тернопільський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 12 Тернопільської міської ради.

Вибір груп зумовлений тим, що не всі діти старшого дошкільного віку відвідували заклад дошкільної освіти (середню дошкільну групу), однак вони були охоплені відвідуванням центрів розвитку дітей, гуртків. Окрім цього, рівноцінності обраних груп, як засвідчили дані констатувального етапу експерименту, суттєво не завадила організація освітнього процесу в умовах воєнного стану. З огляду на це, зокрема врахування дітей із сімей внутрішньо

переміщених осіб, ми провели діагностику на початку навчального року у старшій групі наприкінці вересня після повторної адаптації дітей до умов ЗДО тощо. Зазначимо, що в майбутньому необхідні ґрунтовні дослідження з вивчення впливу на пізнавальну активність дистресів, травмівних подій та інших чинників, зумовлених подіями війни.

Педагогічний експеримент здійснювався хронологічно послідовно та поетапно:

- на констатувальному етапі було з'ясовано початковий стан сформованості пізнавальної активності старших дошкільників, який відображав набуті здатності дошкільників до початку навчання в старшій групі ЗДО (вересень 2023 р.);

- на формувальному етапі здійснювалась реалізація педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників на основі розробленої моделі (тривав із жовтня 2023 р. до кінця квітня 2024 н. р.);

- на контрольному етапі було діагностовано ефективність формувальних впливів експериментальної методики реалізації педагогічних умов (завершення експерименту, травень 2024 р.).

Таким чином, кожен з етапів педагогічного експерименту спрямований на розв'язання конкретних завдань.

*Мета констатувального етапу експерименту* – виявити вихідний стан сформованості пізнавальної активності у старших дошкільників засобами настільних ігор на початку експерименту. Це вимагало розробки діагностичних матеріалів. Основою для їх обґрунтування стали науково-експериментальні праці вчених в галузі дошкільної педагогіки, психології, теорії дитячої гри та інших суміжних сфер досліджень, ґрунтовний аналіз передового педагогічного досвіду, відображеного у фаховій періодиці, аналіз практики використання настільних ігор в ЗДО, їх пізнавальної спрямованості тощо.

У ході аналізу програмового змісту, нормативних вимог до сформованості ПА СД, перспективного та календарного планування вихователів з'ясовувались підходи, тенденційність до формування зазначеного феномена в умовах ЗДО. Це

сприяло тому, що діагностика вихідного стану сформованості здійснювалась у трьох напрямках:

- 1) анкетування вихователів старших груп, вивчення досвіду їхньої роботи, бесіди з ними щодо пізнавального потенціалу настільних ігор;
- 2) анкетування батьків старших дошкільників щодо обізнаності про розвиток пізнавальних психічних процесів дітей на 6-7-му році життя, можливості використання настільних ігор для пізнавального розвитку дітей тощо;
- 3) виявлення рівнів сформованості пізнавальної активності старших дошкільників за допомогою діагностичних ігор.

Анкетування батьків старших дошкільників (Додаток Д) дає можливість з'ясувати, чи розуміють батьки пізнавальний потенціал сучасних настільних ігор, їх вплив на розвиток пізнавальних психічних процесів, налагодження міжособистісних стосунків з іншими, не лише ровесниками.

В опитуванні брали участь 230 батьків вихованців. Зміст анкети охоплював запитання відкритого та закритого типів, об'єднаних у блоки: загальна інформація (1-2 запитання), досвід використання настільних ігор у сім'ї (3-5 запитання), вибір настільних ігор (6-8 запитання), спільні ігри в родині (9-10 запитання). Проаналізуємо коротко міст одержаних даних.

На запитання: «Як часто ви граєте в настільні ігри з дітьми?» найбільша кількість батьків (123 ос. – 53,47%) відповіли «кілька разів на місяць». Дещо менше (87 ос. – 37,83%) вказали «кілька разів на тиждень». Відповідь «нечасто, інколи» зазначили лише 20 батьків (8,7%). Відповіді «щодня» та «не граємо» не вибрав жоден із батьків.

Хоча більша частина батьків вказала, що грають в ігри з дітьми кілька разів на місяць, вони відчували труднощі, коли треба було вказати назви улюблених ігор дітей. Загалом на запитання: «Які настільні ігри найбільше подобаються вашій дитині?» лише 18,7 % батьків (43 ос.) вказали більше, ніж дві назви настільних ігор, вказавши здебільшого «Еліас», «Дженгу/Вежу», «Уно», «Меморі» тощо. Значна частина батьків (80 ос. – 34,78%) зазначили, що дітям подобається грати у конкретну спортивну настільну гру, наприклад шашки. Лише

15 батьків (6,52%) вказали розважальні настільні ігри, а також ігри для розвитку пам'яті (меморі), уяви, сенсорики тощо. Решта батьків (92 ос. – 40,0 %) відчували значні труднощі, тому вказали, або спортивні настільні ігри (настільний футбол, настільний теніс), або ж не вказали нічого.

З-поміж різних видів настільних ігор, найчастіше 82 батьків (35,65%) готові придбати для старших дошкільників ігри для розвитку мислення та навчання математики (логічні та стратегічні ігри), така ж кількість батьків обирає ігри для розвитку мовлення, навчання грамоти та вивчення іноземних мов. Менше, ніж 10,0 % батьків вибирають настільні ігри для розвитку творчої уяви, фантазії та креативності. Ще менше (4,78%) вибирають розважальні настільні ігри для старших дошкільників. Це свідчить про те, що більшість батьків у своєму бажанні підготувати дитину до систематичного навчання в школі, створюють таке середовище в сім'ї, яке б сприяло формуванню інтелектуальної готовності.

Ми з'ясовували, на що звертають увагу батьки під час вибору конкретної настільної гри. Тут немає єдиної тенденції. Чимало батьків (70 ос. – 30,43%) зазначили, що керуються віковою спрямованістю гри, безпечністю матеріалів та вартістю комплекту. Друга група батьків (77 ос. – 33,48 %) зазначили, що керуються тематикою, розвивальними можливостями, рекомендаціями консультанта або педагога. Третя група батьків (83 ос. – 36,09 %) вибирають гру, зважаючи на її популярність, тематику, поради інших батьків. Окремі батьки (5 осіб – 2,17 %) зазначили, що шукають інформацію про ту чи іншу гру у відкритих джерелах.

Також 67,39 % батьків (165 ос.) зазначили, що ігрова діяльність з поліграфічними комплектами істотно впливає на розвиток дітей, тоді як 28,26 % (65 ос.) вказали, що впливає частково. На відкрите запитання: «У чому, на вашу думку, полягає пізнавальна користь настільних ігор для дитини?», 21,30 % батьків (49 ос.) зазначали, що вони спрямовані на повторення і закріплення того, що вивчають дошкільники в ЗДО під час занять, прогулянок, екскурсій. Значна кількість відповідей (63 ос. – 27,39%) присвячена розвитку пізнавальних

психічних процесів (пам'яті, мислення, мовлення, уваги). Помітно, що батьки (58 ос. – 25,22 %) вказували також вплив настільних ігор на розвиток якостей особистості, поведінки та характеру (зазначили такі риси як: дружелюбність, посидючість, спостережливість, кмітливість, зосередженість тощо). Значна частина батьків (60 ос. – 26,09%) зазначили, що настільні ігри мають позитивний вплив на формування взаємин у сім'ї, адже процес гри супроводжується позитивними емоціями, радістю, піднесенням настроєм, енергійністю.

Розподіл відповідей щодо того, чи ініціює дитина самотійно ігровий процес з поліграфічним комплектом такий: 63,04 % (145 ос.) батьків зазначили, що ініціюють самі діти, 26,96 % (62 ос.) – батьки/родичі, а решта (10% – 23 ос.) відповідей вказали, що завжди пропонує дорослий або інші діти. Важливо, що 214 батьків (93,04 %) вказали, що настільні ігри позитивно впливають на формування міжособистісних взаємин, зокрема в умовах сім'ї.

Таким чином, як свідчать результати анкетування батьків в умовах сім'ї, старші дошкільники мають можливість формувати культуру взаємин під час ігор з родичами. Помітним є позитивне ставлення батьків до настільних ігор як засобу пізнавального розвитку дітей, їхнього потенціалу у формуванні розумової готовності до майбутнього навчання в школі; як засобу організації сімейного відпочинку, дозвілля, під час якого формуються важливі для пізнавальної діяльності якості особистості.

За результатами анкетування з 58 вихователів «Можливості настільних ігор у формуванні пізнавальної активності старших дошкільників» (додаток Е) можемо стверджувати, що педагоги ще недостатньо обізнані з методикою реалізації пізнавального потенціалу настільних ігор, хоча використовують їх для облаштування предметно-ігрового середовища в ЗДО. З-поміж різних видів найчастіше педагоги (49 осіб – 84,48%) називають такі види настільних ігор як лото, доміно, шашки, маршрутні ігри, спортивні настільні ігри тощо.

Погоджуються педагоги із тим, що пізнавальна активність старших дошкільників має в основі функціонування пізнавальних психічних процесів, розумову діяльність в цілому та є умовою формування інтелектуальної

готовності дітей 6-7-го року життя до навчання в початковій школі. У зв'язку з цим, найбільш поширеними видами настільних ігор, які використовують вихователі у практиці є: для логіко-математичного розвитку (розвиток мислення та розумових здібностей) – вказали 33 вихователі (56,89 %); для ознайомлення із природним, предметним та соціальним довкіллям – зазначили 28 вихователів (48,27 %); для навчання грамоти, мовленнєвого розвитку та вивчення іноземних мов – відповіли 31 вихователь (53,45 %), спортивні та розважальні настільні ігри вказали 12 (20,68 %) та 8 (13,79 %) педагогів відповідно; ігри для розвитку просторової уяви, конструювання та креативності не зазначив жоден педагог. Значна частина педагогів (26 педагогів – 44,83 %) вказали, що використовують дидактичні ігри, тобто не диференціюють їх від настільних. З цього стає зрозуміло, що педагоги не володіють знаннями з теорії гри, а відповідно і методикою їх організації в освітньому процесі старших дошкільних груп.

На запитання анкети: «Чи сприяють, на вашу думку, настільні ігри формуванню пізнавальної ініціативності дітей?», 36 (62,07 %) вихователів відповіли «так, значною мірою», 8 (13,79 %) вказали «частково», тоді як 4 (6,89%) вихователів відчували труднощі у виборі відповіді і не вказали жодного варіанту. Прикметно, що 54 вихователі (93,1 %) вказали, що під час гри діти ініціативно ставлять запитання, пов'язані з комплектом та ходом самої гри, охоче долучаються до гри, навіть тоді коли не знають правил, чи плутають їх.

Майже всі вихователі (57 ос. – 98,27 %) зазначили, що настільні ігри можуть бути засобом розвитку пізнавальної цілеспрямованості, вказавши серед відповідей по 2 варіанти однаково: «розвивають здатність долати труднощі» та «сприяють плануванню виконання завдання». Серед прикладів вияву такої цілеспрямованості, вихователі зазначили: бажання дітей дізнатися про тематику гри, правила та деякі компоненти комплекту, здебільшого нетипові (гральні кубики з малюнками, або ж форма кубика, жетони) або ж нові комплекти. Двоє педагогів (3,45 %) зазначили, що діти цікавилися автором гри, хто її намалював тощо. Близько 15 педагогів (25,86 %) зазначили, що батьки запитують у них, як краще пояснити правила дітям, адже вони відчують труднощі. Це свідчить про

розвиток стійкого бажання засвоїти правила гри. Однак, ніхто з педагогів не вказав, що діти встановлюють змістові зв'язки між тематикою настільної гри та іншими видами ігор такої ж теми, сюжету (наприклад, дидактичними, рухливими, сюжетно-рольовими, будівельно-конструктивними). Не простежують діти взаємозв'язки між тим, що вивчали чи спостерігали під час прогулянок, екскурсій тощо та відображенням цього в оформленні гри, чи її сюжеті. Серед відповідей педагогів не було зазначено те, що в оформленні ігор є наукові помилки, пов'язані із життям тварин та рослин в природі, життєдіяльністю людини тощо, і таким чином гра сприяє формуванню помилкових, неправильних уявлень у дошкільників.

Відповідаючи на запитання: «Чи сприяють настільні ігри розвитку пізнавальної самостійності?», менше половини вихователів (22 ос. – 37,93 %) вказали, що діти самостійно виокремлюють ігрове завдання та здатні його виконати. У прикладах вияву пізнавальної самостійності, педагоги вказали, що діти (і ті, які програли в першому циклі, і ті, які перемогли) запитують, цікавляться, яким ще способом можна дійти до фінішу в грі швидше за інших, перемогти тощо. Отже, більшість дошкільників не відчуває розчарування після того, як зазнали невдачі під час гри, намагаються самостійно знайти спосіб здобути перемогу в наступному ігровому процесі. Лише 10 педагогів (17,24 %) вказали, що вони самі і діти під час гри послуговуються відповідною термінологією, правильно називають компоненти комплекту, вказують критерії виграшу, розуміють, хто ведучий гравець, уточнюють послідовність ходів учасників гри. Ми вважаємо, що це пов'язано з відсутністю належного методичного супроводу у вітчизняній теорії і методиці організації ігрової діяльності.

Важливим для нас є те, що педагоги помітили (32 особи – 55,17 %) тих дітей, які приспускаються помилки під час настільної гри, але здатні її помітити та намагаються виправити. Зауважили вихователі і те, що у випадку, коли діти не мають можливості виправити помилку, вони розчаровуються, у них погіршується настрій саме через неможливість її усунення. Це важливо для того, щоб надалі

добирати такі ігри, які формували б уявлення, що припуститися помилки не означає одразу програти, а означає віддалитись від здобуття виграшу, отже, необхідно докласти зусиль, для того, щоб спочатку виправити помилку, а згодом зосередитися на тому, щоб їх не допускати узагалі.

Серед труднощів, пов'язаних із використанням настільних ігор для розвитку ПА СД, вихователі вказали: низьку варіативність настільних ігор в умовах ЗДО; труднощі з вибором та консультуванням батьків щодо вибору та організації настільних ігор для старших дошкільників; відсутність методичного супроводу з формування уявлень про події і явища навколишньої дійсності, які відображаються в настільній грі; облаштування осередка настільних ігор в старшій дошкільній групі; низьку кількість або відсутність розважальних настільних ігор, для розвитку творчої уяви, креативності та фантазії, ознайомлення із суспільним довкіллям тощо.

Таким чином, аналіз одержаних даних з анкетування вихователів свідчить про гостру потребу у розробці методичного супроводу з формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор.

Діагностика рівнів сформованості ПА СД здійснювалася в останній тиждень вересня нового навчального року. За місяць діти, які завершили минулого року навчання у середній дошкільній групі, зазвичай легко та без надмірного опору адаптовуються до умов закладу дошкільної освіти. Така адаптація не є первинною, оскільки діти звикають, що після канікул, вони знову відвідують ЗДО, навчаються, взаємодіють з ровесниками тощо. Ми здійснювали діагностику за кожним із визначених критеріїв сформованості пізнавальної активності, описаних у параграфі 2.2 нашого дослідження. Це вимагало розробки діагностичного інструментарію. Охарактеризуємо процес його застосування.

Для діагностики сформованості мотиваційного компонента пізнавальної активності застосовувалась авторська настільна гра «Числокіль». За навчальним змістом – це гра для логіко-математичного розвитку; за характером ігрової взаємодії – дуельна (для двох гравців); за типом ігрового матеріалу – карткова

гра; за характером ігрових дій – ігри з перевертанням/відкриванням та збиранням карт тощо. Картки для гри наводимо у додатку 3. Результати вносяться до протоколу (додаток И-1).

Щоб забезпечити об'єктивність одержання даних, ми застосували метод експериментального спостереження. Сутність його зводилася до того, що ми пропонували оновлений комплект настільної гри «Числокіль» зі зміненими зображеннями предметних множин. Спостереження проводилося упродовж навчального тижня. Самостійні ігри з експериментальним поліграфічним комплектом спостерігалися здебільшого після навчальних занять у першій та другій половині дня. Діти не виявляли бажання взяти новий комплект додому для гри з батьками, близькими. Під час спостережень ми також виявили, що в груповому приміщенні не відводиться спеціального місця для ігор з поліграфічними комплектами, а самі вони зберігаються в зачинених шафах. Це свідчить і про те, що відсутність осередка настільних ігор не сприяє зацікавленню настільними іграми, сприяє використанню елементів із порушенням та розкомплектуванням набору. Результати спостережень доводять, що впродовж тижня менше половини старших дошкільників ЕГ (57 ос.) та КГ (54 ос.) зацікавлювалися новим осередком, а з них лише 23 в ЕГ і 25 у КГ виявили інтерес до нової настільної гри. Для зручності результати могли фіксувати помічник вихователя, інший вихователь, вихователь-методист, психолог закладу дошкільної освіти. Дані вносились до протоколу спостереження (Додаток И-2). Після цього дані, зафіксовані під час гри в парі, та спостереження зіставлялися та усереднювалися за всіма показниками.

За результатами констатуємо, що в експериментальній групі на високому рівні сформованості мотиваційного компонента перебуває 15,5 % дітей (19 ос.), на середньому – 52,8 % дітей (65 ос.) і на низькому рівні – 31,7 % дітей (39 ос.); у контрольній групі: на високому рівні – 15,9 % дітей (20 ос.), на середньому – 50,8 % дітей (64 ос.) і 33,3 % дітей (42 ос.) – на низькому рівні.

Таким чином, і в КГ і в ЕГ на початку експерименту більшість старших дошкільників характеризується середнім рівнем сформованості мотиваційного

компонента (понад 50 % респондентів); чималу кількість становлять здобувачі з низьким рівнем в обох групах респондентів, з різницею на 3 особи менше в ЕГ, ніж в КГ; несуттєві розбіжності спостерігаємо і в межах високого рівня обох груп – різниця мінімальна, на 1 особу. Таку тенденцію можемо констатувати як негативну, оскільки кількість респондентів із низьким рівнем більша, ніж удвічі від кількості дітей із високим рівнем.

Для діагностики цільового компонента відповідно до критерію пізнавальної цілеспрямованості ми використовували відомий в методиці організації ігрової діяльності тип ігор – лото. Було підготовлено два види: абстрактне – з геометричними фігурами та предметне на тему «Пори року» (додаток К). Створення двох різних видів лото необхідне було для того, щоб виявити, чи не зміщується в старших дошкільників інтерес з ігрової діяльності за правилами до тематичної сюжетно-рольової гри (наприклад, збираємо врожай, магазин овочів та фруктів тощо).

Оскільки метою діагностики було виявлення стану сформованості цільового складника ПА, то етап визначення ведучого в грі був чітко опредмеченим – маленькі карточки були складені в мішечок, а ведучого обирали ритмічною лічилкою, або ж по чергово. У гру грало троє дітей із відповідною кількістю великих та маленьких карток. За потреби можна було заручитися підтримкою психолога ЗДО, вихователя-методиста або іншого вихователя. Усі спостережувані вияви зафіксовані у відповідних протоколах (додаток Л-1 і Л-2). Показники для цього критерію є спільними для абстрактного та предметного варіанту лото.

Усереднені показники одержаних даних свідчать, що на низькому рівні сформованості цільового компонента в ЕГ перебуває 25,2 % здобувачів (31 ос.); на середньому – 56,9 % (70 ос.) здобувачів та 17,9 % (22 ос.) – на високому рівні. В контрольній групі: 27,8 % здобувачів (35 ос.) мають низький рівень, 52,4 % (66 ос.) – середній рівень та 19,8 % (25 ос.) – високий рівень сформованості.

Таким чином, аналіз одержаних даних свідчить про незначні відмінності між рівнями сформованості цільового складника пізнавальної активності. Це

пов'язано здебільшого зі станом сформованості внутрішнього механізму регуляції пізнавальної активності в ігровій діяльності.

Як свідчать дані спостережень в обох видах ігор метою гри для дітей був не виграш, а предметний результат – накрити велику картку малими. У більшості випадків (понад 50 дітей і ЕГ, і КГ) не намагались вказати на відповідність фігури на витягнутій картці з мішечка з фігурою на великій картці. Це свідчить про те, що дошкільники не керуються установкою на виграш, критерій виграшу для них не є основним регулятором ігрової взаємодії. Понад половину дітей (64 осіб в ЕГ та 67 ос. у КГ) припустилися помилки у встановленні правильної відповідності між великими та малими картками. Пояснюємо це тим, що дошкільники не керуються пізнавальною метою, відповідно до якої треба застосувати знання, набуті у попередньому навчальному році.

Діагностування інструментального компонента пізнавальної активності здійснювалося відповідно до розробленої за критерієм пізнавальної самостійності безсюжетної маршрутно-настільної гри (Додаток М). У цій грі дітям необхідно було дотримуватись усіх правил в типових маршрутних іграх. Дані фіксували у протоколі (Додаток Н-1)

Для об'єктивності даних було запропоновано старшим дошкільникам діагностичне завдання «Розкажи про улюблену настільну гру». Сутність завдання зводилася до того, що дітям необхідно було розказати, як зіграти в ту чи іншу гру, яку їм доводилося грати, не зміщуючи акцент розповіді на сюжет і тематику гри. Важливо, щоб у розповіді були наявні структурні компоненти: підготовка до гри, пояснення мети гри, правил та умов, початок гри, хід гри, критерій визначення переможця тощо. Результати розповіді фіксувались також у протоколі бесіди з респондентами (додаток Н-2). Якщо під час розповідання дошкільники не забували про жоден із компонентів однак не порушували логіки розповіді – високий рівень; якщо плутали пояснення деяких складників гри між собою, намагались предметними діями доповнити своє пояснення – середній; якщо діти забували 3 і більше важливих пунктів – це показник низького рівня тощо.

Усереднені дані, одержані під час спостереження за грою та бесіди з експериментатором, свідчать, що в експериментальній групі на високому рівні сформованості інструментального компонента – 13 % дітей (16 ос.); на середньому – 37,4 % (45 ос.) і на низькому – 49,6 % (62 ос.); у контрольній групі на високому рівні – 14,3 % дітей (18 ос.), на середньому – 37,3 % (47 ос.) і 48,4 % (61 ос.) на низькому рівні.

Порівнявши усереднені дані, виявляємо, що в КГ на 2 респонденти більше з високим та середнім рівнями сформованості інструментального компонента пізнавальної активності, ніж в ЕГ. Майже ідентичними є показники низького рівня сформованості, адже різниця незначна – на 1 особу в ЕГ менше, ніж КГ. Така тенденція свідчить про подібність стану сформованості інструментального компонента на початок експерименту між обома групами старших дошкільників.

Таким чином, результати сформованості інструментального компонента старших дошкільників несуттєво відрізняються в ЕГ та КГ, однак помітні істотні зміни між мотиваційним та цільовим компонентами. Тому констатуємо, що результати діагностики стану сформованості пізнавальної активності старших дошкільників ЕГ та КГ на початку експерименту є кількісно значущими та статистично подібними, а їхній вихідний стан є майже однаковим.

Узагальнені результати констатувального етапу педагогічного експерименту наводимо в таблицях 3.1 та 3.2 за кожною із груп респондентів.

*Таблиця 3.1*

**Розподіл старших дошкільників експериментальної групи (ЕГ) за рівнями сформованості у них структурних компонентів пізнавальної активності за результатами констатувального зрізу**

| Структурні компоненти<br>пізнавальної активності<br>старших дошкільників | Рівні сформованості ПА СД |      |          |      |         |      |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------|----------|------|---------|------|
|                                                                          | Низький                   |      | Середній |      | Високий |      |
|                                                                          | ос.                       | %    | ос.      | %    | ос.     | %    |
| Мотиваційний                                                             | 39                        | 31,7 | 65       | 52,8 | 19      | 15,5 |
| Цільовий                                                                 | 31                        | 25,2 | 70       | 56,9 | 22      | 17,9 |
| Інструментальний                                                         | 62                        | 49,6 | 45       | 37,4 | 16      | 13   |
| <i>Середні показники</i>                                                 | 44                        | 35,5 | 60       | 49,1 | 19      | 15,4 |

За даними таблиці 3.1 робимо висновок щодо сформованості мотиваційного та цільового компонентів в ЕГ: найбільша кількість дітей перебуває на середньому рівні. У межах інструментального складника пізнавальної активності більшість дітей ЕГ характеризується низьким рівнем (майже половина респондентів). Помітною є тенденція і в КГ (таблиця 3.2): якщо понад 50 % респондентів перебували на середньому рівні сформованості мотиваційного та цільового складників, то в межах інструментального приблизно такий самий кількісний показник стосується низького рівня (48,4 %). Це тенденції помітні в обох групах старших дошкільників.

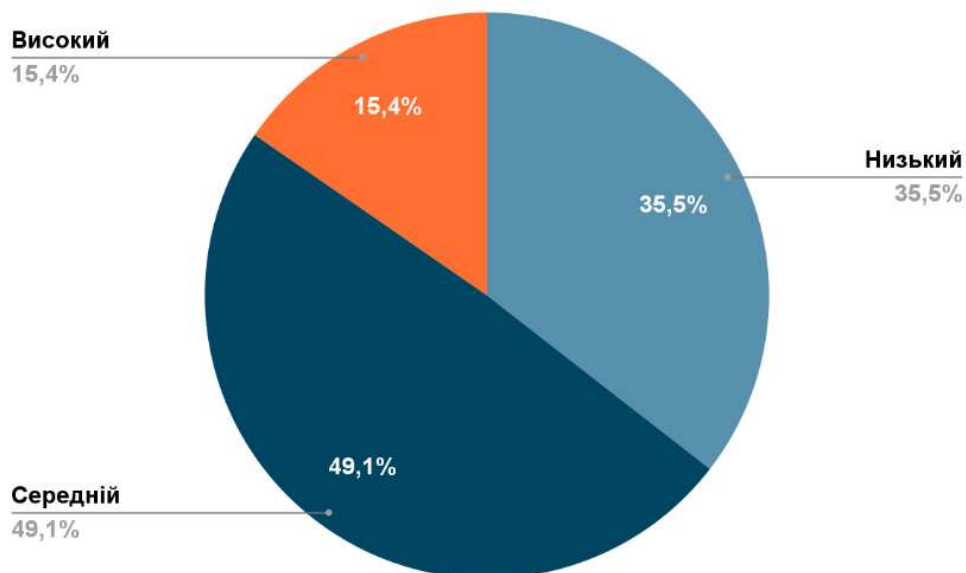
Таблиця 3.2

**Розподіл старших дошкільників контрольної групи (КГ) за рівнями сформованості у них структурних складників пізнавальної активності за результатами констатувального зрізу**

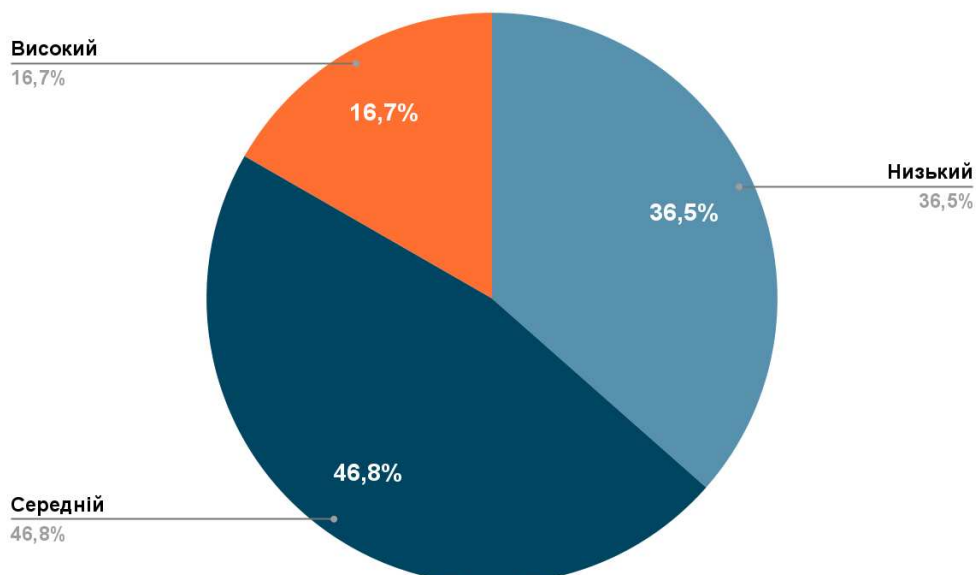
| Структурні складники<br>пізнавальної<br>активності старших<br>дошкільників | Рівні сформованості ПА СД |      |          |      |         |      |
|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------|----------|------|---------|------|
|                                                                            | Низький                   |      | Середній |      | Високий |      |
|                                                                            | ос.                       | %    | ос.      | %    | ос.     | %    |
| Мотиваційний складник                                                      | 42                        | 33,3 | 64       | 50,8 | 20      | 15,9 |
| Цільовий складник                                                          | 35                        | 27,8 | 66       | 52,4 | 25      | 19,8 |
| Інструментальний<br>складник                                               | 61                        | 48,4 | 47       | 37,3 | 18      | 14,3 |
| <i>Середні показники</i>                                                   | 46                        | 36,5 | 59       | 46,8 | 21      | 16,7 |

Усереднені показники за даними таблиць 3.1 та 3.2 свідчать, що здебільшого у старших дошкільників сформованість структурних компонентів

пізнавальної активності перебуває в межах низького (35,5 % ЕГ та 36,5 % КГ) та середнього (49,1 ЕГ та 46,8 % КГ) рівнів, з незначною різницею у 2 %. Незначні відмінності в групах респондентів виявляємо і в межах високого рівня (15,4 % ЕГ та 16,7 % КГ), з різницею приблизно в 1 %. Зазначене, унаочнено на рисунках 3.1 та 3.2 за допомогою діаграм.

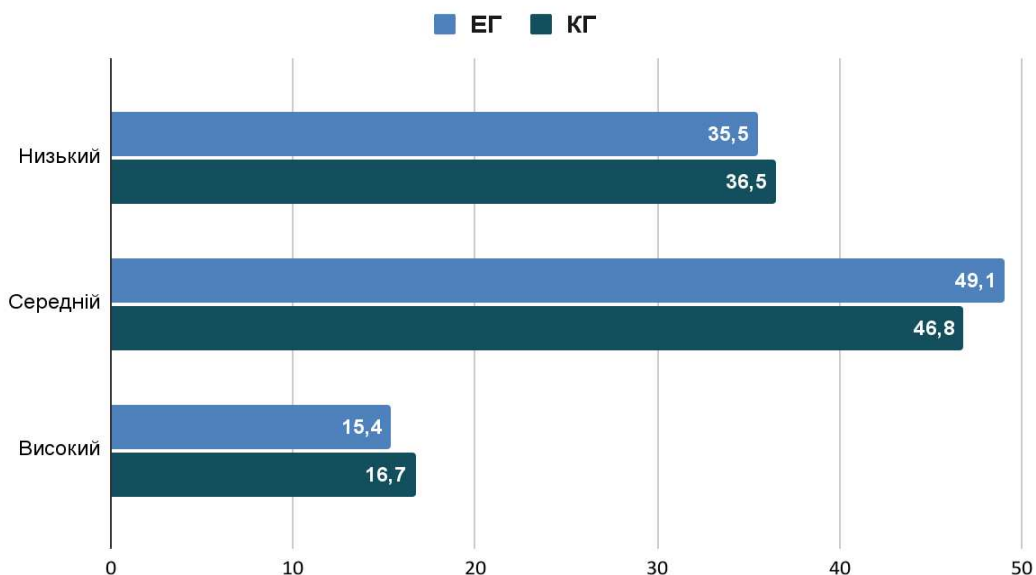


*Рис. 3.1. Розподіл старших дошкільників експериментальної групи (у %) за рівнями сформованості пізнавальної активності на етапі констатувального експерименту*



*Рис. 3.2. Розподіл старших дошкільників контрольної групи (у %) за рівнями сформованості пізнавальної активності на етапі констатувального експерименту*

Як свідчать дані діаграм (рис. 3.1 та 3.2), стан, виявлений на констатувальному етапі, характеризуємо як задовільний, адже сумарно понад 70% респондентів ЕГ та КГ перебувають в межах низького та середнього рівнів сформованості пізнавальної активності. Унаочнимо зазначене на рисунку 3.3 за допомогою гістограми.



*Рис. 3.3. Стан сформованості пізнавальної активності в ЕГ та КГ на констатувальному етапі експерименту*

Отже, можемо констатувати подібність вихідного стану сформованості пізнавальної активності старших дошкільників контрольної та експериментальної груп на початку педагогічного експерименту.

### **3.2. Методика формувального етапу експерименту**

Грунтовний аналіз філософської та психолого-педагогічної джерельної бази забезпечив нам можливість проєктувати реалізацію педагогічних умов на пошуковому етапі експериментального дослідження. У педагогічних умовах синтезовано освітній потенціал настільних ігор, їхню структуру та види, методи, прийоми і форми роботи з дітьми.

Логіка дослідження передбачала здійснення формувальних впливів на пізнавальну сферу старших дошкільників в експериментальній групі за

допомогою впровадження експериментальних педагогічних умов, а в контрольній – організації традиційного освітнього процесу в ЗДО.

В основу формувального етапу експерименту покладено робочу *гіпотезу* дослідження про те, що рівень сформованості пізнавальної активності старших дошкільників зростатиме, якщо в освітній процес упровадити такі педагогічні умови: створення варіативного осередка настільних ігор для самостійної спільної ігрової діяльності за правилами; збагачення пізнавального змісту настільних ігор; забезпечення набуття досвіду пізнання старшими дошкільниками у різних видах і формах навчально-пізнавальної діяльності.

Реалізація першої педагогічної умови була спрямована на вирішення завдань:

- розвиток пізнавального інтересу до різних видів настільних ігор;
- формування самостійної ігрової діяльності за правилами;
- виховання базових якостей особистості старших дошкільників.

Для розв'язання першого завдання використано *метод організації осередка настільних ігор* в старшій дошкільній групі. Створення осередка настільних ігор передбачало визначення частини простору групової кімнати, у якій розташовували стелаж з відкритими полицями та щонайменше два столики для 3-4 гравців. Важливо, щоб стелажі були підібрані відповідно до зросту дітей 6-7-го року життя, з просторим розміщенням полиць так, щоб дошкільники мали вільний доступ до вибору того чи іншого комплекту настільної гри. Стелаж необхідно розташувати на певній відстані від столів, щоб під час вибору/розгляду комплектів на стелажі діти не заважали тим, хто грає за столами. Позитивною практикою є те, що столи були накриті цупкою тканиною, зокрема для тих ігор, у яких дії з дерев'яними, пластиковими, металевими компонентами можуть спричинити шум, галас, стукіт тощо. *Варіативність осередка* забезпечувалась підбором комплектів настільних ігор різних за тематикою, кількістю гравців, комплектацією та механікою гри.

Оскільки широкий асортимент сучасних настільних ігор забезпечує можливість дошкільникам моделювати різні сфери суспільного, природного та

предметного довкілля, то в осередок добиралися відповідні комплекти. Розвиток пізнавального інтересу – пізнавальної ініціативності забезпечувався тим, що вихователі звертали увагу на те, що є унікальним в кожному комплекті настільної гри. Це сприяло поступовому формуванню усвідомленості до вибору гри.

Охарактеризуємо ті групи ігор, які використовували для організації осередка настільних ігор.

Наприклад, в іграх «Полювання на мишей» («Mäusejagd» (1990), «Mousie! mousie!» (2009)) дошкільники мали можливість моделювати полювання на мишей або інших дрібних гризунів-шкідників. У комплекті можна використати як фігурки мишенят різного кольору, так і однакового, які розташовуються на аркуші паперу або тканині у формі круга, який моделює килимок або шматок сиру. Моделлю лапки кота, який полює на мишей, є пластикова кришка. Довгий хвіст (відносно тулуба) миші у грі передається тонкою шнурівкою, наприкінці якої є намистина.

Граючи у «Вавилонську вежу» («Turmbau zu Babel» (1994)) діти моделювали багатоповерхову вежу. За один хід гравець-будівельник може виставити картку-стелю або картку-стіну. Іншою версією такої гри є «Вежа» або «Дженга». Принцип будування той самий, хоча немає сюжетного обрамлення. Комплект гри складається з дерев'яних брусків, а не картонних карток. Для гри «Бобер Біллі» («Billy Biber») діти моделювали з циліндрів греблю, що перекриває річку від берега до берега. Гребля руйнується – гравець програє. Подібними до цієї були настільні ігри «Хитун-бовтун. Стіна», «Киця на стіні», у яких із пластмасових брусків гравці моделювали стіну з цегли, на верх якої ставили фішку будівельника/кішки. Завдання гравців передбачало, щоб діти по черзі витягували цеглини зі стіни так, щоб фішка будівельника/кішки не впала. Програвав той, хто під час ходу помилявся, і фішка падала зі стіни.

Оригінальними за своєю механікою були ігри, у яких моделювали зріст героя, а також будували його тіло – ігри типу «міх-мах», що буквально означає «зміксуй максимально» («Zoo Mix Max» («Zoo Mix Max»), «У кого найвищий клоун?» («Wer hat den größten Clown?»), «Кроко-Локо» («Kroko-Loko»), «Собака»

(«Dogsbody»), «Сомбреро чи казанок?», «Лихі тварини» («Verrukte tiere»), «Це моє!» («Der gehort mir!»), «Jumbolino», «Усі шість!» («Alle sechse!»)). Такі ігри мали передусім розважальний характер, але їх інтегрували в освітній процес для закріплення знань дітей про висоту й довжину предметів, частини тіла людей, тварин, рослин тощо.

Окрім різних за тематикою комплектів, в осередок добирали *настільні ігри, спрямовані на розвиток пізнавальних психічних процесів*.

Типовий комплект ігор для розвитку пам'яті – меморі – містив набір карток парної кількості. Картки перемішували та розкладали спершу горілиць зображенням. Завдання гравців – не лише запам'ятати розташування карток, їх порядок, а запам'ятати розміщення карток-пар і знайти їх. Перший гравець перевертав картку догори зображенням та пригадував, де саме знаходиться пара до щойно відкритої. Якщо гравець правильно запам'ятав – він забирав пару собі. Якщо не відгадав, то перша картка залишалася відкритою, а другу (неправильно вгадану) повертали зображенням долілиць знову. Хід переходив до наступного гравця. Перемагав той, хто відгадував найбільшу кількість пар карток.

Механізм пам'яті у цій грі був спрямований на збирання, обробку й відтворення розташованих карток. Старших дошкільників варто зорієнтувати, що запам'ятовуються ефективніше впорядковані множини і ряди, а не хаотичний набір елементів. Окрім цього, запам'ятовування зображень у рядах – лише одна частина виграшного підходу. Друга – у процесі помилкового відкривання карток (доцільно загострювати увагу й стежити за тим, яке місце серед інших має зображення). У такому випадку розпочинався повторний цикл збирання, обробки й відтворення інформації про зображення. Таким чином, розвивалися важливі якості й уміння, які супроводжують пізнавальну активність здобувача. Зауважимо, що механіка цього виду гри є доступною і ефективною, тож педагоги можуть самостійно готувати набори тематичних карток до різних навчальних тижнів.

*Настільні ігри для розвитку уяви, навичок синтезу* в осередок настільних ігор добирали так, щоб створення образів у них старші дошкільники здійснювали за допомогою:

- геометричних фігур та кольорів, їх поєднання різними способами;
- словесного опису без прямого називання предмета;
- рухів, жестів, міміки;
- малювання, креслення, штрихування, розмітки тощо.

Наприклад, у грі «Крокодил» ставили кожному гравцю завдання створити й показати образ за допомогою рухів, жестів, міміки так, щоб інші гравці відгадали. Однак той, хто показував, не міг видавати жодних звуків, писати чи вказувати на предмет, якщо він поруч. Для цих ігор старшим дошкільникам через те, що вони ще не вміють читати, пропонували витягнути картку із намальованим предметом для загадування. Ця група ігор спрямована на розвиток просторового орієнтування, вміння залучати реквізит, асоціативного мислення, уяви, вміння ставити відкриті запитання, вдало використовувати жести й міміку тощо.

Добирали також *настільні ігри для розвитку мовленнєвої творчості, творчої уяви*. В іграх типу «Аліас» («Elias»), «Дитячий аліас» («Alias junior»), «Хто я?», «Що я роблю?», «Хедбенз. Вгадай хто ти», «Мій перший Хедбенс», «Фокус-покус» завданням учасників було відгадати те, що гравець уже демонструє не рухами, а описує словесно, не називаючи предмет. Той, хто відгадав, отримує бал. Для старших дошкільників слово для опису було унаочненим на картках, або його називали пошепки тому гравцеві, який загадував. Комплекти ігор «Кубики-історії: Розповім тобі мамо» («Opowiem Ci mamę»), «Кубики історій Рорі» («Rory's Story Cubes»), «Генератор історій» («Imagidice») були спрямовані на розвиток зв'язного монологічного мовлення дошкільників. Комплект складається із 6 кубиків, кожному із яких притаманна функція для створення історії. Наприклад, за допомогою одного кубика гравець обирав персонажа: хлопчика або дівчинку, дорослого чоловіка або жінку, бабусю або дідуся. За допомогою інших кубиків – додаткового персонажа історії (хатнього улюбленця або тварину, яку зустрів основний персонаж розповіді),

місце подій, які відбуваються у розповіді (гори, ліс, дім та ін.), транспорт (велосипед, літак, човен та ін.) та види діяльності (сон, гра у футбол, їзда на велосипеді та ін.). Гравець кидав одночасно всі кубики. Розповідь дитини мала відображати сюжет із тих зображень, що випали на гранях після кидка. Ігри групи «Аліас» та «Кубики історій» розвивали такі важливі вміння у здобувачів: зв'язно висловлюватись, описувати предмети і явища поширеними реченнями, добирати контекстуально влучні слова й фрази, гнучко мислити, будувати асоціативні зв'язки, контролювати емоційне піднесення, настрій тощо.

Цікавими для дошкільників були *настільні ігри для розвитку просторового мислення та уяви, зорово-моторної координації, точності рухів* тощо.

*Сюжетні настільні ігри-балансири* відображають сюжет подій, сфер життя людини, тварин, персонажів казок та мультфільмів, а в *абстрактних* – конструкція будується з геометричних фігур різних форм та розмірів.

Типова комплектація в іграх-балансирах складається із хиткої, балансувальної основи, на яку учасники по черзі кладуть або ставлять компоненти (фішки, бруски, цеглинки, фігурки та ін.). Основа ігор-балансирів за розміром у кілька разів більша за деталі, з яких будують конструкцію. Складність полягає у тому, що кожна наступна деталь накладається поверх попередніх так, щоб конструкція не зруйнувалась. Це вимагало від дошкільників зорово-моторної координації, зосередження, просторового орієнтування, здатності тримати в уяві цілісний образ конструкції, скеровування рухів кистей і пальців рук тощо. Ігри цього типу розвивали довільну регуляцію емоцій та рухів. Підсилювало ігровий інтерес і те, що з кожним успішним ходом гравця конструкція вежі збільшувалась, а, отже, зростала потреба у пильності, координованості дій і рухів гравців. Програвав той учасник, через рухи якого конструкція руйнувалась.

*Вежобудівні настільні ігри* потребували тих самих умінь та навичок дошкільників і відрізнялися від попереднього виду лише механікою гри. В основі комплекту уже не хитка, балансувальна основа, а одна із деталей комплекту. На

цю деталь різними способами гравцям необхідно поставити, зачепити або покласти наступну так, щоб вежа не зруйнувалась. Типова комплектація вежобудівних ігор складалася з однакових деталей для всіх гравців. Ігри цього виду також можуть бути абстрактними та сюжетними.

Типовий комплект настільних ігор-конструювань за наочною опорою складався із набору карток-умов, однакової для кожного гравця кількості деталей (цеглинок, кубиків, відерцець, ковпачків, стаканчиків та ін.), дзвінка із кнопкою, рідше пісового годинника. Деталі, які відрізнялися за кольором, роздавали кожному із гравців. По центру перед ними клали колоду карток-умов, зображенням долілиць. На картках-умовах були зображені предметні, сюжетні або декоративні горизонтальні чи вертикальні малюнки, і від цього залежало те, яким чином була покладена картка перед гравцями. Кольори малюнка відповідали кольорам деталей комплекту. За сигналом один із гравців або ведучий чи вихователь відкриває верхню картку колоди так, щоб було видно всім учасникам. Завдання гравців – якомога швидше відповідно до зображення картки-умови скласти конструкцію або розташувати деталі свого набору. Той із гравців, який сконструював першим натискав на сигнал дзвінка або підносив руку вгору (чи прапорець/сигнальну картку). Зіграну картку-умову гравець забирав собі лише у тому випадку, якщо його конструкція повністю відповідала зображенню. Перемагав той, хто назбирав найбільшу кількість карток..

Ігри цього типу розвивали у дошкільників швидкість зорової реакції, зорово-моторної координації рухів, їх злагодженість, вміння орієнтуватися на зразок, наочну опору, закріплювали знання просторових відношень (попереду, позаду, зліва, справа, зверху, знизу, нижче, вище, найвище, крайній тощо), сприяли розвитку дій самоконтролю, знаходженню помилки під час виконання ігрового завдання тощо.

Значний інтерес для старших дошкільників становили розміщені в осередку настільні ігри для розвитку зорового сприймання, уваги, швидкості реакції, порівняння. До цієї групи належали:

– ігри для знаходження (збирання) пар з однаковими зображеннями;

– ігри для знаходження відмінностей між двома майже подібними зображеннями;

– ігри для знаходження спільних елементів між двома майже неподібними зображеннями тощо.

Комплект ігор для знаходження відмінностей зазвичай становлять картки більшого розміру, ніж у звичайній картковій грі. Перед гравцями по центру розташовували колоду карток зображенням долілиць. Одну картку клали паралельно біля колоди зображенням горілиць. За сигналом верхню картку колоди відкривали і завдання гравців полягало в тому, щоб якомога швидше за інших вказати на деталь, якою відрізняються картки. Якщо гравець вказував правильно – забирав собі картку, що лежала одна, а зіграну картку колоди клав на її місце. Потім відкривали нову картку з колоди і гра продовжувалася. Перемагав той, хто назбирав найбільшу кількість карток.

*Настільні ігри для знаходження спільних, однакових елементів між двома картками* є оберненим видом. Порівнюючи картки, діти повинні з'ясувати, що в них є спільного, ідентичного, і зробити це потрібно якомога швидше за інших. Відмінність із попереднім видом ігор полягає у механіці: там завдання учасника зібрати якомога більше карток, а тут, навпаки, – позбутись швидше за інших усіх своїх карток.

Розвивальна спрямованість ігор цих видів вимагала від дітей швидкої реакції, зосередженості, розвивала вміння аналізувати зображення, абстрагуватись від деталей, відволікаючих факторів (шуму, рухів), сприймати зображення, скеровуючи погляд від цілого зображення до його деталей і навпаки. Цим іграм властива висока динамічність, тому дошкільники на перших етапах хвилювалися, ображалися через те, що вони не встигали, їм складно довільно скеровувати свою увагу. Тому важливою була попередня робота у вправлянні дітей на знаходження відмінності/спільності між зображеннями під час занять, дидактичних ігор тощо.

Також добирали *настільні ігри для розвитку синтезу, об'єднання частин в ціле, розвитку конструктивної уяви та мислення*. Механізм таких ігор полягає у

тому, що гравці створювали ігрове поле, карту, доріжки, викладаючи фрагменти, плитки/тайли (tile-laying games). Гра розпочиналася зі стартової плитки, а всі наступні приєднували або довкола неї, або з кількох сторін. На кожній плитці обов'язково повинен бути зображений елемент, за яким плитки приєднували одна до одної. Елементів може бути кілька, найчастіше відповідно до кількості кутів плитки або сторін. Конфігурація плитки, її геометрична форма можуть бути різними: від трьох сторін (плитка у формі трикутника) до восьмикутника, іноді трапляються круглі.

Ігри цього типу потребували від дошкільників вміння обирати найбільш виграшний варіант ходу – раціональний спосіб дії (щоб набрати більше балів, фішок), утримувати в уяві цілісний образ того об'єкта/території чи фрагмента, який гравець хоче викласти. Хід міркувань гравця під час вибору плитки такий: як поєднується плитка з уже зіграними плитками та компонентами; дії, зумовлені розміщенням плитки, відбуватимуться негайно чи впродовж усієї гри; чи має плитка обмежену, чи необмежену область, де її можна розмістити. Тому, зазвичай під час виставляння нової плитки вибір її розташування мав стратегічне для виграшу значення. Водночас старші дошкільники навчалися організовано мислити, прогнозувати хід іншого гравця, планувати тактику і загальну стратегію своїх дій.

Наповнюваність осередка різними за тематикою та спрямованістю іграми для розвитку розумових здібностей здійснювалась шляхом закупівлі закладом дошкільної освіти і тими комплектами, які діти приносили з власних домашніх колекцій. У зв'язку з цим в структуру *ранкової зустрічі* вводилась *форма роботи «Презентуй настільну гру»*.

Упродовж тижня двом дітям давали *індивідуальні доручення*: вибрати із домашньої колекції улюблену гру та презентувати її в групі. Перед цим, з'ясовували у батьків, чи є така можливість, якою є улюблена гра в сім'ї того чи іншого вихованця. Цю форму роботи використовували під час ранкової зустрічі у вівторок-четвер. Позитивним ефектом було те, що забезпечувалась можливість

сором'язливим дітям набути упевненості у власних силах, розвитку зв'язного описового мовлення.

Презентувати гру означало розповісти про її комплект, для скількох гравців вона зорієнтована, у чому полягає ігрове завдання, які правила та умови гри, який критерій виграшу тощо. На початковому етапі ефективним було поєднання презентації однієї гри вихователем, а потім дитиною. Дошкільники сприймали презентацію вихователя, його дії, репліки як зразок. Це зумовлювало високий рівень вимогливості до презентування гри вихователем. Воно мало бути чітким, логічним, послідовним. Слова і репліки пояснення супроводжувались діями з компонентами комплекту. На етапі пояснення діти не демонстрували ігровий процес, а презентували лише компоненти та правила гри. Це потрібно було для того, щоб мотивувати дітей ставити запитання, пов'язані з тематикою, змістом гри тощо. Активність дітей до нових, презентованих комплектів помітно зростала. Діти ініціативно запитували того, хто презентує гру, уточнювали деталі.

Із запровадженням такої форми роботи батьки більш усвідомлено вибирали настільні ігри для дітей, консультуватись із педагогами щодо вибору того чи іншого комплекту, визначення його розвивальної спрямованості, впливу на розвиток психіки у старшому дошкільному віці.

У перший місяць організації осередка вихователі звертали увагу на його розташування, нагадували дошкільникам про те, що у ньому з'явилися нові ігри. Позитивною практикою було *трудове доручення* – призначення чергового в осередку. Його завданням було стежити за тим, щоб на полицях діти зберігали порядок, а комплекти були повноцінними. Черговий оглядав комплекти та деталі ігор, які необхідно було замінити чи підклеїти. Це сприяло розвитку відповідальності за доручену справу, формуванню уявлень про цілісність ігрового комплекту тощо.

Суттєве значення для розвитку самостійної спільної ігрової діяльності за правилами мало *відведення в режимі навчального дня часу для настільних ігор*. Оскільки ігрові цикли тривали щонайменше 10-15 хвилин, педагогам

пропонували в першій половині дня в осередок розташувати нетривалі за часом ігри. У теплі пори року (перша половина осені, друга половина весни) ігри, для яких необхідно більше часу, дітям пропонували брати із собою на прогулянку як у першій, так і в другій половині дня. Поступово діти звикали до того, що настільні ігри, правила яких добре засвоєні, можна грати перед та після сніданку до початку занять, після них, під час прогулянки, перед обідом, після підвечірku та занять у другій половині дня.

Наші спостереження свідчать, що зацікавленість осередком діяльності в дітей з часом знижується, тому об'єктивується необхідність стимулювання повторного інтересу до осередку і діяльності дитини в ньому. *Прийомами стимулювання повторного зацікавлення осередком настільних ігор* були такі:

- уведення кількох нових елементів в осередок (наприклад, заміна в кожній з груп настільних ігор новими);
- уведення в осередок нетипового, незвичного обладнання (наприклад, діти чи дорослий можуть принести нову гру з домашньої колекції чи гру з групової кімнати іншої вікової групи, розмістити в осередок створену дітьми гру);
- повна зміна наповнення осередку (можна замінити як комплекти ігор осередку, так і на певний період розформувати увесь осередок) тощо.

Для розвитку базових рис особистості (ініціативності, посидючості, уважності, саморганізованості, товариськості) застосовували *фасилітаційний метод комплектування ігрових груп*. Його сутність цього методу полягала у фасилітаційній ролі дорослого, який спрямовував гру у безконфліктне русло зі справедливим розподілом ролей та функцій. Застосування цього методу передбачало комплектування групи дітей з різним типом ставлення до правил і умов гри, інструктування дітей перед початком ігрового процесу, участь дорослого як рівноправного гравця-партнера, спрямування поведінки дітей під час гри, рефлексії гри. Комплектування груп гравців – це *індивідуально-групова форма роботи* з дошкільниками, тому у цьому випадку доцільно залучати не більше 3-4 осіб для однієї гри.

На перших етапах, коли правила ще невідомі дітям, їх повідомляв педагог, *демонструючи ігровий процес під час пояснення*. Згодом пропонував пояснити хід гри тим гравцям, які уже знали правила, залучав сором'язливих, несміливих дітей. Важливо, що педагог під час перших ігрових циклів *прийомом вказівок* заохочував правильні, успішні ігрові дії дітей, і навпаки, звертав увагу на порушення, помилки, залучав дітей до пошуку способів їх виправлення.

Поведінка дітей під час ігор за правилами була різною. У колективі були ті, які порушували правила, вимагали і не вимагали їх дотримання від інших, сперечалися між собою у процесі гри, підкорялися вимогам інших гравців, залишали гру, не закінчивши. Були і ті, які гралися дружно. Дітей, які порушували правила, об'єднували разом з тими, які без конфліктів вимагали дотримуватись правил та умов гри. Об'єднавши таких дітей, вихователь створював ігрову ситуацію, в якій один гравець набував навичок безконфліктного спілкування з ровесниками, а другий намагався виконувати правила гри без порушень і помилок.

Дітей, які інколи порушували правила, однак вимагали їх дотримання іншими, об'єднували з тими, які наполегливо і стійко звертали увагу на порушення разом із тими, які ненав'язливо це зауважували. Це сприяло формуванню усвідомлення того, що недоцільно вдаватись до нехтування правилами. Варіативне й ситуативно зумовлене ставлення до ігор за правилами таким чином набуває стійкої сформованості.

Старших дошкільників, які виконували правила гри, але не реагували на порушення іншими гравцями, необхідно було активізовувати. Для цього їх об'єднували в у групу з тими, які порушують постійно і систематично. Перші набували розуміння того, що якщо не звертати уваги на помилки і порушення, то гра припиняється, розпочинаються суперечки, конфлікти. Після цього дітей об'єднували з тими, хто звертав увагу на порушення і дотримувався правил гри. Таким чином, дошкільники переконувалися, що необхідно звертати увагу на порушення, виправляти помилки, і тоді гра триватиме, а гравці будуть зацікавлені в тому, щоб повторно зіграти.

*Реалізація другої педагогічної умови – збагачення пізнавального змісту настільних ігор – передбачала розв’язання таких завдань:*

- формування уявлень про сутність настільної гри, її структуру;
- тематична інтеграція настільних ігор для формування компетентностей старших дошкільників;
- формування взаємозв’язків між явищами суспільного, предметного та природного довкілля та їх відображенням у конкретній настільній грі.

Комплексний підхід до розв’язання перелічених завдань передбачав застосування методу *роботи над кожним зі структурних компонентів настільної гри*.

Роботу над *змістом гри* здійснювали двоаспектно: аналіз тематики, сюжету гри та засвоєння її правил. Тематика настільних ігор відображається в їх назві, сюжеті та оформленні упаковки комплекту. Тематична спрямованість навчальних тижнів у ЗДО логічно зумовлювала добір відповідних настільних ігор. Як свідчить практика, одна настільна гра може бути вдало інтегрованою у різні теми кількох навчальних тижнів. Тому повторне використання однієї і тієї ж гри сприяло як міцному закріпленню знань дошкільників у грі з конкретної теми, набутих під час навчальних занять, так і більш міцному засвоєнню специфічних правил конкретного виду настільної гри.

Стимулювати інтерес до нової настільної гри починали з *обговорення її назви* – зовнішня сторона прийому «Здогадайся». Внутрішня сторона – передбачала опору на *розвиток уяви, мислення, навичок формулювання припущень*.

Перед тим як презентувати комплект, педагог повідомляв назву гри і ставив завдання: «Поміркуйте, діти! (Здогадайтесь, діти!). Що потрібно зробити у грі з такою назвою, щоб перемогти?», «Що буде у комплекті гри з такою назвою?», «На яке запитання відповідає назва гри?», «Про яких персонажів може бути ця гра?». Таке обговорення мало характер пізнавального спілкування. Діти висловлювали свої припущення про компоненти гри, сюжет, ігрові дії. Узагальнивши відповіді, звертали увагу дітей на те, що назва гри може спонукати

до дії відкрито (наприклад: «Відгадай», «Наздожени», «Спіймай рибу») та приховано (наприклад: «Гостре око», «Риболови», «Вавилонська вежа»). Висловлювання власних припущень дітей про ігрові дії, мету гри створювало ситуацію, за якої інтерес дітей зростає, з'являлося бажання перевірити здогадки дітей.

Важливим етапом у роботі над змістом гри є *розглядання та аналіз упаковки комплекту*. Старших дошкільників вчили аналізувати зображене на ній, адже вона містить важливу інформацію про компоненти комплекту, спосіб організації ігрового простору з ним та ін. Верхня або титульна частина найчастіше містить тематичну ілюстрацію та назву. Для дітей старшого дошкільного віку добирали настільні ігри, на упаковці яких зображено сюжетну тематичну ілюстрацію або світлину ігрового процесу з цим комплектом.

Презентуючи абстрактні, безсюжетні настільні ігри, ефективним прийомом роботи було *знаходження літер у назві гри*, які старшим дошкільникам відомі з пропедевтики навчання грамоти. Практика свідчить, що деяким дітям, зокрема, які відвідують старшу дошкільну групу другого року поспіль (діти 7-го року життя) і вміють читати, доцільно *доручати прочитати вголос* назву гри. Цей прийом забезпечував можливість цим дітям зрозуміти, що навичка читання потрібна у повсякденному житті та у різних видах діяльності людей. За такої роботи старші дошкільники навчаються регулювати слухове сприймання, зосередження. Ефективним *ігровим прийомом* роботи є *формулювання запитань до назви гри*. Наприклад, до настільної гри «Птахи» діти формулювали такі: «Де вони живуть? Що вони їдять? Звідки вони прилетіли? Як вони співають?» та ін.

*Сприйманням* дітей *основного зображення на упаковці гри* доцільно керувати, спрямовувати його на з'ясування внутрішніх зв'язків між елементами ілюстрації. Її сюжет спрямований на створення ігрової уявної ситуації, яка створює позитивне емоційне тло, стимулює інтерес до процесу гри. Під час розглядання ілюстрації упаковки, наприклад гри «Швидше, маленька рибко!», діти визначали, що у грі будуть дерев'яні фішки рибки, кубик з кольоровими

гранями, можливо човен для риболовлі тощо. Розглядаючи упаковку гри «Мисливський ліс», діти з'ясовували, що це маршрутні гра, у ній буде ігрове поле-карта у формі лісу, переміщатись яким треба, переставивши фішку гравця тощо.

У сучасних комплектах на нижній частині упаковки настільних ігор розміщують інформацію про вміст комплекту, видавництво, авторів, ілюстраторів, відповідність санітарно-гігієнічним нормам та безпечність матеріалів тощо. Ця інформація призначена здебільшого для дорослих. На цій же частині упаковки розміщують світлину із зображенням дітей, які грають з цим комплектом або ж зображення правильної організації ігрового простору з ним. Використання таких світлин на упаковці є способом непрямої фасилітації ігрової взаємодії: дошкільники опосередковано – без вказівки вихователя чи батьків – наочно одержують інформацію про те, як розмістити елементи комплекту так, щоб ігрова взаємодія відбувалася ефективно, правильно, безконфліктно тощо. Часто такі світлини розміщують і в брошурі з правилами гри. Це поширена практика сучасної індустрії виготовлення настільних ігор для дітей-дошкільників, яка реалізує дитиноцентрований підхід. Розгляд цих зображень забезпечує можливість формувати важливі уміння і навички: орієнтуватися на площині та обмеженій частині простору, упорядковувати елементи на робочій частині площини, організовувати ігрове поле тощо.

У другому півріччі навчального року поглиблювалась робота над презентацією та розгляданням упаковки комплекту настільних ігор. Педагоги звертали увагу старших дошкільників на те, що на ній відображено важливу інформацію про кількість гравців для конкретної гри; для якого віку ця гра (вікова адресність) та приблизна тривалість ігрового циклу. Сутність цієї інформації *повідомляли* дошкільникам *наочно* та *імпліцитно* – без пояснення термінів і понять. Дошкільники засвоювали цю інформацію візуально, адже вона подана на упаковці за допомогою піктограм, як це показано на рисунку 3.4 (а, б, в).

| Піктограма<br>"Вікова адресність<br>настільної гри"                               | Піктограма<br>"Мінімальна необхідна і<br>максимальна можлива<br>кількість гравців" | Піктограма<br>"Приблизна<br>тривалість гри"                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |
| <b>5+</b>                                                                         | <b>2-4</b>                                                                         | <b>10 хв</b>                                                                        |
| Рис. а                                                                            | Рис. б                                                                             | Рис. в                                                                              |

Рис. 3.4. Піктограми комплектів настільних ігор: вікова адресність (а)  
кількість гравців (б); тривалість гри (в)

Прийом використання піктограм/символів та знаків мав важливе значення для формування знаково-символічної навички старших дошкільників. Формували узагальнене уявлення про піктограми як «візуальну мову»: яку б настільну гру та з якої б країни походження не взяли, за допомогою цих знаків можна зрозуміти, для скількох гравців і якого віку вона підходить та її приблизну тривалість. Старші дошкільники засвоювали, що за допомогою піктограми можна кодувати значний обсяг інформації і, що її, озвучену чи записану літерами, можна передати зображенням тощо. Наприклад, у комплектах настільних ігор «Кубики історій Рорі» («Rory's Story Cubes»), «Генератор історій», «Кубики історій HEGA», «Кубики історій» («Story Dice») на кожній із граней кубика (рис. 3.5) піктограмою кодується конкретне значення, яке необхідно використати для складання розповіді.



Рис. 3.6. Приклади піктограм на гранях кубиків настільних ігор  
(Взято з: <https://gra.ua>. Настільна гра «Генератор історій» (Імаджідайс, Imagidice))

Кожному кубики відповідає група слів, поєднаних за змістом. Наприклад, частини тіла людини (очі, стопи, рука, вуха, ніс, язик), персонаж (хлопчик, дівчинка, немовля, батько, мати, бабуся, дідусь), транспорт (потяг, літак, човен, велосипед, повітряна куля, автомобіль) та ін. Під час ознайомлення з природним довкіллям педагоги використовували гру «Особливості» («Істотні ознаки»/«Specific»). У комплекті цієї гри за допомогою піктограм на гранях кубика закодовано «кількість кінцівок», «середовище проживання», «тип живлення», що унаочнено на рис. 3.6.

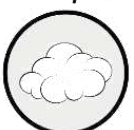
| Кубик "Кількість кінцівок/ніг"                                                                            | Кубик "Середовище проживання"                                                                        | Кубик "Тип живлення"                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Від 0 до 2</p>      | <p>Водне</p>      |  |
| <p>4 ноги</p>          | <p>Суша</p>       |  |
| <p>6 ніг і більше</p>  | <p>Повітряне</p>  |  |

Рис. 3.6. Піктограми настільної гри «Істотні ознаки»/«Specific»

Зображені на рисунку 3.6 піктограми сприяли формуванню узагальнених уявлень про те, що кількість кінцівок, провідне середовище існування та основний спосіб живлення – це істотні ознаки живих організмів, ними вони відрізняються одне від одного, становлять конкретну характерну групу (вид, клас тощо). Старші дошкільники оволодівали вміннями встановлювати асоціативні зв'язки між реальними подіями, предметами і явищами, зображеннями та лексикою, яка їх позначає. У практиці педагоги застосовували також *прийом мнемотехніки* для розвитку пам'яті, зокрема ейдетичної (образної) під час вивчення віршів, лічилок, римівок тощо. Таким чином, використання цього прийому сприяло вихованню знаково-символічної культури у дошкільників, сприяло їхньому розумінню того, що людство використовує знаки у повсякденному житті, зокрема: дорожні знаки, цифри, літери, позначення для догляду за одягом, купівлі продуктів та товарів тощо.

Як свідчить практика, презентувати ігровий процес настільної гри найефективніше шляхом застосування фасилітаційного методу «навчання в дії» в індивідуальній формі з кількістю дітей не більше 4-5 осіб. Сутність його полягає в тому, що вихователь та діти послідовно вивчають правила гри, розташовують елементи ігрового поля, роздають кожному гравцеві необхідні елементи комплекту тощо. Організувавши ігровий простір, далі під керівництвом вихователя діти виконують пробні ігрові дії за вказівкою вихователя згідно з правилами настільної гри. Власне сама гра ще не відбувається, але діти тренуються, засвоюють послідовність ходів, правильність використання елементів комплекту, вивчають правила та умови гри. Обов'язковою умовою цього методу є необхідність виконання пробних ігрових дій від моменту розподілу елементів гри до її завершення, тобто щонайменше один ігровий цикл. Це забезпечує можливість задовольнити потребу старших дошкільників в оволодінні правилами нової гри. Застосування цього методу було логічно зумовленим пізнавально насиченими запитаннями дітей під час презентації нового комплекту: «Як грати в цю гру?», «Які правила?», «Хто має розпочати перший хід?», «Хто виграє?», «Що робити з цими фішками/жетонами?».

Окрім цього, зазначений метод сприяв формуванню уявлень про послідовну зумовленість ігрових дій наступного гравця попередніми. Старші дошкільники оволодівали загальною схемою ігрового процесу з настільної гри: розподіл елементів для кожного гравця, розташування спільних для всіх елементів (ігрове поле), організація ігрового простору; встановлення послідовності/почерговості ходів, визначення критерію старту гри; встановлення критерію переможця; власне гра; перевірка виграшу відповідно до встановленого критерію перемоги; перерозподіл елементів комплекту для наступного ігрового циклу тощо.

Істотне значення для реалізації другої педагогічної умови мало використання елементів комплекту настільної гри як наочного та дидактичного роздавального матеріалу. Наприклад, дерев'яні бруски із гри «Сім шалених кольорів» педагоги використовували під час вивчення семи основних кольорів веселки, які вони викладали у ряд відповідно до римованих рядків «Чапля осінь жде завзято, буде сани фарбувати». Старшим дошкільникам пропонували визначити перший звук кожного слова римівки, який вказує на відповідний колір бруска: [ч] – червоний, [о] – оранжевий, [ж] – жовтий, [з] – зелений, [б] – блакитний, [с] – синій, [ф] – фіолетовий. Під час закріплення знань про порядок спектру кольорів веселки вихователі пропонували настільну гру «Сім швидких кольорів». Завдання гравців відповідно до зображення викладати у ряд бруски або накладати їх один на одного. Порядок викладених брусків має відповідати зображеному на картці. Переможе той, хто швидше за інших гравців викладе правильну послідовність та збере найбільшу кількість карток. Використовували бруски і під час вивчення числа і цифри 7, порівняння множин в межах семи, склад числа 7 тощо.

Із комплектів настільних ігор «Колорама» («Colorama»), «Кольори та форми» («Farben & formen»), «Добери кольори та форми» («Dopasuj kształtu i koloru») та ін. вихователі використовували пластикові геометричні фігури під час занять з формування елементарних математичних уявлень старших дошкільників. Це, зокрема, фігури: круг, півкруг, трикутник, чотирикутники

(квадрат, трапеція), шестикутник тощо. Перевагою такого підходу було те, що ці елементи комплектів є об'ємними, що сприяло формуванню довільного сприймання, просторової уяви, мислення тощо. Після цього давали трудове доручення черговому дошкільнику повернути фігури у відповідні комплекти. Закріплення уявлень про сенсорні еталони форми та розмірів геометричних фігур здійснювалось власне під час настільних ігор. Кожен гравець отримував картку з предметним або сюжетним малюнком з перфорованими вирізами відповідних форм. Ігрове завдання – якомога швидше за інших відновити цілісність зображення. Пізнавальне завдання – дібрати правильні за кольором, розміром та формою фігури. Це забезпечило можливість формувати науково достовірні уявлення в дітей про те, що елементи будівель, деталі транспорту, іграшок, меблів та ін. мають відповідну геометричну форму.

Таким чином, збагачення пізнавального змісту настільних ігор здійснювалося за їх кожним структурним компонентом, і в цілому було спрямоване на формування у старших дошкільників компетентностей як результатів дошкільної освіти.

Третю педагогічну умову – *забезпечення набуття досвіду пізнання старшими дошкільниками у різних видах і формах навчально-пізнавальної діяльності* – реалізовували шляхом розв'язання таких завдань:

- 1) цілеспрямоване формування пізнавальних психічних процесів старших дошкільників шляхом вправ і завдань;
- 2) формування діяльнісного виду пізнавальної активності під час навчальних занять в закладі дошкільної освіти;
- 3) активізація мотивації пізнання старших дошкільників.

*Для формування навичок аналізу і синтезу використовували різні види ігрових графічних завдань.*

Ігрове колективне завдання «Малюнок-небилиця» полягало в тому, що у першому семестрі трьом, а в другому – чотирьом дітям давали смужку паперу, поділену на 3 і 4 частини відповідно. Ставили завдання першій дитині намалювати голову людини чи тварини так, щоб інші діти не бачили; потім

перегнути смужку, щоб намальоване було прихованим і передати наступному. Другий учасник малює тулуб і знову перегинає смужку з намальованим і передає третьому, щоб домалювати ноги. Потім розгортають «малюнок» і добирають чи вигадують назву зображеному. Після виконання таких завдань старшим дошкільникам пропонували комплекти настільних ігор «Зміксуй максимально», «Мікс-Макс», «Клоун» та ін. Ігрове завдання полягало в тому, що необхідно зібрати якомога більше смужок частин тіла персонажа. Перемагав той, у кого був складений «найвищий» герой. Пізнавальне завдання полягало в тому, що дошкільники засвоювали правильні назви частин тіла тварин і людей, засвоювали норми композиції тощо.

*Індивідуальні графічні завдання* типу «Продовж візерунок» потребували від дошкільників детального аналізу частини візерунка, осмислення сутності та з'ясування закономірності його побудови. Умовиводи, які робили дошкільники, узагальнювали: елементи повторюються, що призводить до продовження візерунка. Під час виконання завдань типу «Домалюй» старші дошкільники оволодівали умінням утворювати з кількох частин (2-4) ціле. На початку навчального року пропонували завдання утворювати з двох частин, потім з трьох, а до кінця навчального року з чотирьох. Зазначені два види передували настільним іграм на конструювання, утворення ігрового поля (площини чи простору) з частин, зокрема: «Перший сніг», «Квітник», «Створення світу», «Каркасон для дітей» та ін.

*Формування дій узагальнення та класифікації*, удосконалення мисленнєвої діяльності старших дошкільників здійснювали за допомогою виконання дітьми завдань: на співвіднесення слова (назви) з предметом і навпаки – називали предмет відповідною лексикою; правильне вживання узагальнювальних слів, позначення груп предметів загальними назвами (іграшки, книги, дерева, діти, будинки); групувати предмети, визначати приналежність до певного класу (спідниця – одяг, горобець – птах, тополя – дерево, муха – комаха) тощо. Такі завдання забезпечували поступовий перехід дошкільників в інтелектуальному розвитку від одиничних до узагальнених уявлень і понять. Істотне значення для

розвитку навичок класифікації мали настільні ігри типу лото, у яких зображення предметів і явищ поєднувалися за змістом. Важливою умовою для ігор в лото є не тільки вчасне накривання маленькими картками відповідних зображень, а й те, що вони повинні відповідати предметному змісту основ наукових галузей і реальній життєвій практиці.

Формування *навичок довільного сприймання та відчуттів, розвиток спостережливості* здійснювали через доцільно дібрану наочність, у якій чітко виділені характерні ознаки зображених предметів і явищ, та карткові настільні ігри для розвитку дій порівняння, швидкості зорового сприймання, зосередження, встановлення спільних та відмінних ознак. Під час розглядання ілюстрацій, фотографій використовували *прийом коментування*, скерувавши увагу дошкільників на спільне і відмінне між зображеннями, істотне та другорядне тощо. Психолого-педагогічною вимогою до організації такої діяльності сприймання була його спрямованість на формування цілісного уявлення про об'єкт чи явище.

У карткових настільних іграх, зокрема: «Близнята» («Twins»), «Швидкі та спритні» («Spotlight slam»), «Доббль» («Dobble»), «Кокочвяк», «Відмінності. Дитяча версія» («Difference junior»), «Гостре око», «Міконки» та ін. ігровим завданням було зібрати якомога більшу кількість карток або карток-пар. Пізнавальне завдання полягало в тому, що дошкільники докладали зусиль, щоб швидко порівняти, чим саме, подібні на перший погляд елементи відрізняються. На першому етапі динаміка таких ігор дещо сповільнена, дошкільникам ще складно довільно спрямовувати свою увагу, зосереджуватись. Тому вихователь у ролі гравця-партнера заохочує до перевірки: «Покажи, а що спільного з твоєю картокою та картокою колоди?», «Перевір, чи точно усі кольори співпали?», «У тебе така сама маленька картка, як і ця?» та інші. Згодом, старші дошкільники не лише здійснювали взаємоконтроль ігрових дій, а й самоконтроль: вказували самотійно, що виявили спільного, запобігши запитанням гравців.

Формування *просторових та конструктивних уявлень*, розвиток пізнавальної та просторової уяви старших дошкільників здійснювали під час

виконання завдань для визначення напрямку (прямо, вперед, назад, ліворуч, праворуч, убік), вивчення понять-антонімів «вище – нижче», «високо – низько», «далеко – близько – поруч», «зверху – знизу», «внизу – вгорі», «посередині – збоку» та ін. Постійне розрізнення, порівняння предметів за формою і величиною, визначення напрямку руху, відстані та розміщення предметів розвивало окомір, сприяло формуванню правильних зорових образів. На розвиток зазначених здатностей спрямовані настільні ігри-балансири, вежобудівні, настільні ігри-конструювання за наочною опорою, як предметні, так і абстрактні. Педагоги використовували, зокрема такі: «Клоуни-акробати», «Mistakos: Стільчики», «Дженга», «Фігурки для укладання» («Stapelmännchen»), «Шалені клоуни» («Crazy clown»), «Будуй і руйнуй» («Make and break!»), «Швидкі кольори» («Speed colours»), «Смайлики» («Cubeez»), «3D пам'ять» («3D ramies») та інші. Обов'язковою умовою під час проведення зазначених ігор була опора на уявлення про реальні предмети і явища навколишнього світу, їх адекватне зображення та закріплення із відповідним однозначним терміном-назвою.

Таким чином, формування пізнавальних психічних процесів спрямовувалось на розвиток розумової діяльності старших дошкільників. Охарактеризовані завдання і вправи використовували під час фронтальних форм роботи, а також під час індивідуальної роботи з дітьми.

Формування діяльнісного виду пізнавальної активності здійснювалось під час спеціально організованого навчання старших дошкільників у різних видах і формах навчально-пізнавальної діяльності. Процес навчання старших дошкільників зумовлений стратегічною метою – оволодіння дітьми обов'язковими результатами дошкільної освіти на тлі формування інтелектуальної готовності до подальшого навчання в початковій школі.

У цьому контексті важливим завданням було підвищити методичний рівень *проведення навчальних занять*, посилення їхньої пізнавально-розвивальної спрямованості для стимулювання мотивації до пізнання у дітей 6-7 року життя. Педагогів орієнтували на те, що необхідно змінити традиційний підхід до

планування та проведення заняття, згідно з яким старші дошкільники не встановлювали взаємозв'язків між метою заняття і реальним життям, цілями заняття та завданнями, які ставили педагоги, метою та одержаними результатами наприкінці заняття тощо. Вагоме значення належало стимулюванню та підтримці мотивації, інтересу до навчання впродовж усієї тривалості навчальних занять.

Педагогам рекомендували планувати заняття за діяльнісним підходом, обґрунтованим у дошкільній дидактиці, зокрема К. Крутій та ін. [79]. Перевагою цього підходу, як зазначали педагоги, було те, що таке заняття акумулювало не лише зміну завдань (що було і за традиційного підходу), а й органічну зміну видів діяльності дітей. Остання запобігала розумовій перевтомі дітей, зниженню інтересу, відволіканням тощо. Тому структура такого заняття відображала конкретну діяльність дітей, зорієнтовану на пізнання, відкриття нового або уточнення, збагачення і закріплення набутого раніше досвіду. Структура заняття з формування діяльнісного виду активності охоплювала 4 етапи:

- 1) етап спілкування;
- 2) етап пізнання (пізнавальної діяльності);
- 3) етап практичної/перетворювальної діяльності;
- 4) етап рефлексії.

Для зручності роботи вихователів ми розробили методичний орієнтир – схему «Заняття на основі діяльнісного підходу» (додаток П). Зручність використання зазначеного методичного орієнтира полягала в тому, що у ньому вказані: макроструктура (відображає загальну схему змін видів діяльності), мікроструктура (відображає внутрішню логіку засвоєння змісту навчального матеріалу дітьми), блок цілей до кожного етапу заняття, засоби (методи і прийоми, форми, технології, дидактичний матеріал), яким досягали поставлених цілей, блок проміжних результатів за кожним з етапів тощо. Як свідчить практика, така схема забезпечувала педагогам можливість простежувати взаємозв'язки між завданнями та етапами заняття в цілому, зосереджувати увагу не лише на виконанні конкретної навчальної вправи, дидактичної гри та ін., а

усвідомлювати їх спрямованість на формування навчальної діяльності у дошкільників.

Охарактеризуємо зміст спрямованості кожного з етапів заняття на розвиток діяльнісного виду ПА СД ЗНІ.

*Метою етапу спілкування* було стимулювання мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, встановлення зв'язку між тим, про що буде йти мова під час заняття, та реальним життям дітей. *Результатом* цього етапу було усвідомлення старшими дошкільниками про кого або про що вивчають на занятті, що нового дізнаються, як воно пов'язане із попередніми знаннями, особистісне пізнавальне ставлення дитини до діяльності тощо. На кожному занятті під час цього етапу повідомляли конкретні цілі діяльності (не більше трьох), для того щоб під час рефлексії діти мали можливість перевірити їх досягнення.

Формуванню пізнавальної мотивації, умінь визначати набутий досвід, встановлювати що вже відоме, а чого ще треба навчитися сприяло застосування *методу бесід*, різних видів *запитань як прийому пізнавального спілкування* – навідних (уточнювальних), констатувальних, запитань-підказок, відкритих тощо. Під час їх використання важливе значення мав характер такої бесіди, пізнавальність якої полягала в тому, щоб запитання ставив не лише педагог, а й старші дошкільники. Тільки тоді забезпечувалась розумова діяльність самих дошкільників: щоб сформулювати запитання, необхідно подумати, адже винятково ствердні або заперечні відповіді розвиткові думки не сприяють.

У процесі пізнавального спілкування – бесід – актуалізували досвід дітей, набутий на попередніх заняттях, прогулянках, екскурсіях, особистого досвіду в умовах родинного життя. Для цього педагоги планували проведення спостережень. Наприклад, під час заняття «Друзі наші менші» вихователі планували формувати уявлення про роль кішки у домашньому господарстві (захищає від дрібних гризунів). Змістом попередньої роботи було завдання: поспостерігати, як кішка полює, ловить дрібні предмети, іграшки лапою тощо, визначити, чому з-під лапки кішки складно забрати клубок/м'ячик тощо. Під час

заняття, вихователі підсумовували відповіді дітей про те, що у кішки на лапах є гострі кігті, якими вони ловлять гризунів, дрібні іграшки тощо. Діти робили висновок, що для того, щоб кішка не спіймала, мишка повинна бути швидкою, непомітною, щоб вчасно втекти, а кішка повинна бути прудкою для того, щоб навпаки – впіймати її. Інколи мищі не вдається втекти, адже лапа кішки встигає спіймати її довгий хвіст. Під час заняття засвоєне дітям пропонували закріпити, створивши власну настільну гру. Упродовж дня, під час прогулянок зазначені уявлення закріплювали в рухливій народній грі «Котик і Мишка».

Вивчаючи тему «Весняний передзвін», у дітей формували уявлення про сезонні зміни навесні у житті рослин, людей та тварин. Зокрема, про те, що зі зміною тривалості дня рослини мають більше необхідного для їхнього росту світла, а Сонце більше прогріває ґрунт. Це стимулює ріст нового листя на деревах, кущах і трав'янистих рослинах, цвітіння. Щоб закріпити уявлення про походження назви місяця квітня, вихователі організовували цільові (тематичні) прогулянки до квітників, клумб. Під час розглядання квітників, звертали увагу дітей не лише на те, які рослини висаджені людьми, а й на те, як саме: у формі конкретного візерунка або геометричних фігур. Дітям ставили запитання: «Як садівникам/садівницям вдалося зробити квітник красивим?». Діти робили висновок про те, що дорослі висадили багато рослин із квітами однакового кольору у певному порядку, квіти повторювались, утворювали конкретні фігури, а разом фігури утворювали візерунок тощо. Таким чином, у дітей формували уявлення, що повторення кольорів, фігур, елементів навколо центрального елемента, або ж повторювана зміна може утворювати візерунок, створювати красиве зображення. Закріплення зазначених уявлень відбувалося під час колективного створення настільної гри «Квітник», картки до якої наводимо у додатку Р.

Обов'язковою умовою бесіди було узагальнювальне (підсумкове) запитання, яке орієнтувало старших дошкільників на майбутню діяльність упродовж заняття. Для дітей важливо було розуміти, що вони у прямому сенсі переходять до виконання завдань за столи чи в навчальні осередки тощо.

*Метою етапу пізнання* (пізнавальної діяльності) здебільшого було пояснення нового навчального матеріалу: вивчення нових термінів чи понять, засвоєння нового способу/техніки виконання, уточнення чи поглиблення вивченого раніше тощо. *Результатом* цього етапу є готовність дитини до практичної діяльності, застосування щойно вивченого у практичній/перетворювальній діяльності.

Об'єктивно на цьому етапі є навчально-організаційна роль вихователя, а провідним методом – *пояснення*, яке здійснюється здебільшого з усією групою дітей *фронтально*. Вікові особливості старших дошкільників зумовлюють специфіку його застосування: воно не повинно бути довготривалим.

У структуру методу пояснення часто вводиться *прийом аналізу зразка виконання/виготовлення* тощо. Педагоги використовували їх різновиди, зокрема мовленнєві, наочні, зразки дій та операцій тощо. Під час аналізу зразка вихователем дошкільники засвоювали загальну схему/послідовність, за якою необхідно характеризувати майбутній результат роботи – виконане завдання. Це сприяло формуванню уявлення не лише про подальше самостійне виконання завдання, а й про результат, який необхідно одержати в процесі роботи. Таким чином, у свідомості дошкільників формували взаємозв'язок між метою і результатами навчально-пізнавальної діяльності.

Обов'язковою вимогою до пояснення була його чіткість, лаконічність і доступність. Вагоме значення у поясненні нового способу має *прийом поділу на кроки /етапність виконання* того чи іншого завдання, виду діяльності тощо. Ефективною також була *візуалізація умов виконання* за допомогою піктограм/умовних позначень. Наприклад, перед колективним створенням настільної гри «Будинок казковий багатоповерховий» (за мотивом однойменного твору Н. Забіли) кожна дитина мала розмалювати конкретну картку (Додаток С). Подібності карток задля візуальної цілісності майбутнього комплекту домагалися чітким поясненням послідовності:

- 1) Акуратно виріж картку за контурами (піктограма ножиць).

- 2) Розмалюй її відповідними кольорами. Користуйся олівцями/фломастерами винятково одного набору (пиктограма олівців).
- 3) Зігни картку навпіл, якщо на ній вказані стрілочки (пиктограма зігнутого аркуша навпіл).

Для удосконалення зорово-моторної координації, розвитку окоміру, дрібної моторики рук, пропедевтики графічних навичок, підготовкою руки до письма для кроку № 2 вводились конкретні умови, дотримуючись яких, старші дошкільники розмальовували охайніше, якісніше тощо. Такими умовами були: «За контури не виходити», «Лінію до лінії щільно-щільно», «Усі лінії в одному напрямку» тощо. Пояснюючи кожен крок та умову, вихователь розташовував на дошці зображення пиктограм, і пояснював, яке значення вони кодують. Орієнтовно це виглядало так, як показано на рисунку у додатку Т. Зображені на рисунку текстові вказівки-інструкції повідомляли дітям усно, а пиктограми розташовували на дошці. Зображення пиктограм із дошки не знімали до кінця заняття. Таким чином, візуалізація послідовності виконання сприяла формуванню умінь планувати власну діяльність, а пиктограми умов запобігали виникненню помилок.

Істотне значення на цьому етапі має *прийом усного повторення* щойно вивченого дітьми різного рівня освітньої підготовленості та вмотивованості до навчально-пізнавальної діяльності. Дітей з низьким та середнім рівнем запитували після дітей високого, просили повторити: «Повтори, Михайлику. Як саме будемо виконувати завдання?», «З чого, Іринко, розпочнемо виготовлення картки?», «Оксанко, повтори значення пиктограм для нас. Що вони означають?». Таким чином, під час *поточного повторення* формували впевненість дітей у власних пізнавальних силах, формували уявлення про те, що вони здатні успішно виконати завдання, адже знають, повідомляють спосіб виконання, програмують успішність майбутніх виконавських дій тощо.

*На етапі практичної/перетворювальної діяльності* значне місце відводили для практичної діяльності під керівництвом вихователя та/або самостійної навчальної роботи старших дошкільників. *Метою* цього етапу було формування умінь і навичок, застосування нового вивченого матеріалу на

практиці. Це зумовлювало вибір відповідних методів і прийомів роботи. *Результат* цього етапу – набутий дошкільниками досвід діяльності, предметний результат виконаного завдання та засвоєний спосіб дій тощо.

Різні види *вправ* забезпечували старшим дошкільникам можливість набувати досвіду пізнавально-виконавської самостійності. Перед тим, як переходити до основного завдання, дошкільникам пропонували пробні вправи, під час яких закріплювались відповідні графічні, технічні, мисленнєві та інші види навичок тощо. На цьому віковому етапі важливе значення має збалансоване поєднання власне навчальних завдань з ігровими вправами. Наприклад під час *завдання з використанням роздавального дидактичного матеріалу* дошкільникам необхідно було розсортувати зображення на групи за вказаними ознаками (кольору, форми, величини та ін.) та обґрунтувати свій вибір. Діти зазначали, що один і той самий елемент може належати до кількох груп, адже містить кілька ознак. У старшій дошкільній групі значну частину часу вихователі відводили для *вправляння у зошитах або картках з друкованою основою*. Це забезпечувало можливість педагогам одержати інформацію про результати навчально-пізнавальної діяльності усіх дошкільників за короткий період часу, наочно відстежувати розвиток умінь і навичок дошкільників. Характер завдань, виконаних під керівництвом вихователя, був пов'язаний із подальшою самостійною роботою дошкільників.

Під час *самостійного вправляння* важливе значення мала допомога дітям, яка залежала від рівня їх освітньої підготовленості та вмотивованості до навчання. Спостерігаючи за процесом виконання завдання, вихователі мали можливість відстежувати, на якому рівні дошкільники засвоїли новий навчальний матеріал, який рівень сформованості їхніх навичок. Для дошкільників із низьким рівнем важливим було спільне послідовне виконання завдання під керівництвом вихователя. Дітям із середнім рівнем достатньо було вказати на допущену помилку, або ж навпаки запобігти її виникненню, зосередивши увагу дітей на критичному моменті під час виконання. Однак вихователі не виправляли помилок замість дітей, надавали їм можливість

самостійно їх виявити та усунути. Для дошкільників із високим рівнем важливо почути від вихователя заохочувальну, ствердну репліку, похвалу про те, що вони на правильному шляху, виконують все правильно та чітко.

На цьому ж етапі як окремий вид діяльності пропонували дітям *завдання для роботи в малих групах* (3-4 дитини). Взаємодія дітей у підгрупах спрямовувалась на формування стійкого позитивного ставлення до пізнання світу та оволодіння дошкільниками способами розв'язання завдань, під час яких виникали труднощі. Основною метою взаємодії, яку програмували вихователі, було зміцнення мотивів та збільшення способів пізнавальної діяльності дітей через обмін з іншими дошкільниками. Тому завдання добирали так, щоб його можна було розв'язати кількома способами, тобто надавати можливість старшим дошкільникам застосувати в нових умовах наявний запас знань і вмінь. У такій формі роботи характерними є значна частка пробних дій-маніпулювання з предметами, висловлювання припущень дітьми, їх перевірка тощо. Вияв труднощів, проблемності загострював увагу всіх дітей підгрупи, сприяв емоційному обговоренню, яке мало характер спільного пошуку розв'язання. Правильні, але неосмислені і випадкові дії та комбінації не привертали увагу дітей. У такому випадку дієвим було використання *прийому своєчасної підказки дорослого* тощо. Дійшовши висновку про вдалий спосіб виконання, його закріплювали у свідомості дітей: він відповідає умові завдання (не порушує її) і вирішує проблему. Однак, єдиним рішенням не задовольнялись, ставили знову проблемне запитання: «А як можна зробити інакше?», «А чим можна замінити цю деталь так, щоб зміцнити конструкцію?» та інші.

Таким чином, під час надання дошкільникам різних видів допомоги, спільної роботи в малих групах істотне значення мало застосування *фасилітаційних прийомів стримування або заохочення поведінки, відповідних дій* дошкільників. Під час взаємодії з іншими дітьми підгрупи у дошкільників формувалось уявлення: вирішити проблему чи розв'язати завдання можна не лише самостійно. Деякі розробки настільних ігор наводимо у додатку У.

*На етапі рефлексії* підбивали підсумки усієї діяльності, встановлювали зв'язки між запланованим на початку заняття та одержаними результатами, визначали їх кількісну і якісну відповідність. *Результатом* цього етапу стало закріплене у свідомості дошкільників уявлення про те, що вони знали на початку роботи, що дізналися нового, якими уміннями оволоділи, які результати одержали тощо.

У цьому контексті важливо те, що вихователі та старші дошкільники аналізували результати, одержані дітьми різного рівня освітньої підготовленості, а не лише якогось конкретного (високого чи низького). Педагогічною вимогою до проведення рефлексії наприкінці заняття було те, що кожен здобувач повинен чітко розуміти зміст і результати власної діяльності, вміти їх охарактеризувати, а вихователь повинен володіти інформацією про результати усієї групи дітей, встановити динаміку навчання, мати об'єктивну оцінку про дітей різних рівнів сформованості пізнавальної активності.

Використання *педагогічної оцінки* вихователем спрямовувалось на засвоєння старшими дошкільниками критеріїв, які характеризують лише результати виконання завдання (а не особистість) з позицій якості і дають вичерпну інформацію про те, як у подальшому необхідно виконувати вправу, гру чи завдання, на що треба звернути увагу. Важливим було використання різних видів оцінних суджень: констатувальні («Правильно зробив, молодець», «Намалювала не зовсім вдало»), мотивувальні («Правильно зробила, бо уважно слухала завдання», «Виконав неохайно: розмалював врзнобіч, бо поспішив»), *стимулювальні* («Наступного разу постарася, і в тебе обов'язково вийде», «Після заняття спробуємо разом, і в тебе вийде»). Психолого-педагогічною вимогою до застосування оцінних суджень з опорою на позитив було те, що старші дошкільники повинні одержати інформацію про перспективи покращення результатів власної навчально-пізнавальної діяльності. Ефективними прийомами були: швидке виправлення (якщо помилка несуттєва) з обов'язковою наступною похвалою («Поглянь ще раз, ти виправив, і вийшло правильно»), згода на можливу (потенційну) хорошу оцінку («А якщо б ти не

вийшов за контури, було б правильно»)), пригадування минулих успіхів для втіхи та мотивації виконати завдання повторно («Вчора ти зробила правильно, тебе похвалили. Спробуй ще раз, і в тебе вийде правильно»). Тільки позитивну педагогічну оцінку старші дошкільники сприймали як керівництво до дії, адже це забезпечувало можливість виявити шляхи підвищення успішності їх діяльності.

На етапі рефлексії проводили підсумкову бесіду, зміст якої полягав у встановленні досяжності поставленої мети та цілей на початку заняття. Характер запитань підводив до того, що діти розповідали, що вони знали на початку заняття, що вивчили нового, під час якого завдання виникали труднощі, як вони виправляли помилки, тощо. Узагальнювали відповіді дітей так, щоб вказати, як вивчене під час заняття можна використати надалі (наприклад, що в групі з'явилась нова настільна гра, яку діти виготовили усі разом; що в комплектах оновили гральні кубики, підклеїли упаковки для зберігання, що вивчили нові правила чи новий тип гри тощо). Це забезпечувало можливість згодом дітям перенести набутий досвід під час навчання у самостійну вільну діяльність.

Істотне значення на формувальному етапі експерименту мала робота з батьками у формі індивідуальних та колективних консультацій. Зміст матеріалів, які можуть бути використаними вихователями у підготовці до консультування батьків щодо вікових особливостей пізнавального розвитку старших дошкільників наводимо у додатку Ф.

Отже, методика формувального етапу експерименту полягала у комплексному підході до реалізації педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор через організацію та використання широкого спектра методів і прийомів, форм і засобів тощо.

### **3.3. Результати експериментального дослідження: науково-методична інтерпретація**

Після завершення формувального етапу експерименту здійснювали контрольне діагностування для спростування або підтвердження ефективності педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор.

Відповідно до логіки експерименту ми застосовували ідентичні за формою та спрямованістю діагностичні настільні ігри з адаптацією їх змісту відповідно до програмових завдань навчання, виховання і розвитку у старшій дошкільній групі, протоколи педагогічних спостережень тощо. Як на констатувальному, так і на контрольному етапі, діагностичний інструментарій був розроблений за трьома критеріями: пізнавально ініціативний, пізнавально цілеспрямований та пізнавально самостійний з урахуванням відповідних їм показників.

Сформованість ПА СД ЗНІ виявляли у динаміці кожного структурного компонента пізнавальної активності (мотиваційного, цільового та інструментального) за рівнями (високий, середній, низький). Початковий стан сформованості пізнавальної активності дітей експериментальної та контрольної груп статистично подібний, що доведено констатувальним зрізом. Проаналізуємо та інтерпретуємо одержані дані контрольного етапу.

Сформованість мотиваційного складника пізнавальної активності виявляли в ігровій взаємодії з авторською настільною грою «Числокіль», однак її зміст на контрольному етапі ускладнювався. Наприкінці навчального року старші дошкільники уже повинні знати усі числа першого десятка та цифри, що їх позначають. Відповідно збільшується кількість карт комплекту гри, в якому з'являються зображення множин з кількістю елементів від 6 до 10 включно. Гра проводилася в реальних умовах освітнього процесу під час індивідуальної роботи впродовж дня в ЗДО. Ігрова взаємодія тривала не менше 2-3-х ігрових циклів. Якщо респондент відмовлявся від участі в грі – пропонували інший день

навчального тижня або іншу половину навчального дня. Дані фіксували у відповідному протоколі діагностики.

Окрім діагностичної настільної гри, об'єктивність одержаних даних забезпечувало застосування педагогічного спостереження. В умовах ЗДО для вільних самостійних, ініційованих дитиною ігор відводилася значна частина часу у розпорядку дня. Оскільки експериментальна гра не вимагає значного обсягу часу, ми виявили, що старші дошкільники грають в неї у спеціально організованому осередку до сніданку (діти, які найшвидше приходять в групу вранці), після сніданку перед початком та після навчальних занять, у сонячну погоду під час прогулянки, після денного сну перед полуденком, після занять у другій половині дня тощо. Деякі діти виявляли бажання взяти комплект гри додому, щоб зіграти з батьками. Для цього оновлений комплект гри ми розміщували в осередку настільних ігор. Дані спостережень засвідчили, що упродовж тижня усі респонденти ЕГ грали у гру щонайменше двічі, а сам ігровий процес тривав не менше 2-3-х циклів.

Результати діагностики мотиваційного компонента за критерієм пізнавальної ініціативності свідчать, що в респондентів експериментальної групи низький рівень сформованості виявлено у 18,69 % дітей (18 ос.), середній – у 60,16 % дітей (75 ос.), а високий – у 21,13 % респондентів (30 ос.); у контрольній групі: низький рівень у 31,74 % дітей (40 ос.), середній – у 51,58 % дітей (65 ос.) та високий – у 16,66 % дітей (21 ос.).

Сформованість цільового компонента діагностували за критерієм пізнавальної цілеспрямованості як і на констатувальному етапі: за допомогою двох видів настільних ігор лото: абстрактного та сюжетного за такою самою темою: «Геометричні фігури» та «Пори року». Однак зміст та обсяг уявлень, необхідних для гри був збільшений, враховував програмові завдання за увесь період дошкільного дитинства, що визначені Державним стандартом дошкільної освіти. Вияви сформованості фіксувалися у відповідному протоколі.

Комплект лото «Пори року» містив збільшену кількість маленьких карток від 5 до 8. Окрім цього, було збільшено кількість зображень не лише з одягом

дітей і дорослих відповідно до сезону, а й погодні явища, характерні для тієї чи іншої пори року, зображення із характерними змінами в житті рослин і тварин до кожної пори року, діяльністю людей в природі тощо.

Ускладнення комплекту лото «Геометричні фігури» здійснювалось додаванням маленьких карток, на яких не лише площинні зображення (як це було на констатувальному етапі), а й тривимірні – об'ємно-просторові фігури та об'єкти довкілля, на яких можна розпізнати кодовану фігуру великої картки. Окрім цього, до таких зображень ми додали ті, що стосуються тематики шкільного навчання (наприклад, будівлю школи, наплічник, футляр/пенал та ін.). Зробили це для того, щоб виявити чи сформоване у дітей вольове зусилля доводити розпочату гру за правилами до завершення, не змінювати мету діяльності, докладати зусиль для її досягнення в грі. Для нас важливо було уникнути контекстного розповідання, пов'язаного із підготовкою дітей до навчання в школі, бажанням дітей оволодіти роллю школяра.

Крім безпосереднього діагностування сформованості цільового компонента, ми застосували педагогічне спостереження за самотійною ігровою діяльністю старших дошкільників упродовж навчального тижня. Фіксація даних здійснювалася у відповідному протоколі спостереження вияву сформованості пізнавальної цілеспрямованості в ігровій діяльності з поліграфічними комплектами. Важливо, що під час навчального тижня з педагогічним спостереженням осередок настільних ігор не був організованим в групі. Ми прагнули виявити, чи докладатимуть старші дошкільники зусиль, щоб організувати простір для настільної гри. Як засвідчили результати спостережень, старші дошкільники ЕГ більш усвідомлено вибирали конкретну настільну гру. Спочатку вибирали гру, а потім домовлялися і вибирали партнерів по грі. Окрім цього, організування простору для настільних ігор супроводжувалося контекстуальним коментуванням (наприклад, «Тут не зручно грати, біля нас кухня (іграшкова), на якій готують їсти», «Для цієї гри треба застелити стіл скатертиною, щоб деталі не стукали по ньому, коли вежа впаде», «Нас четверо, треба більший столик, тоді зручно буде всім», «Заберіть зі столу конструктор на

полицю – нам треба розкласти картки», «Обережно з коробкою! Не порвіть!» та ін.). Збільшилася кількість ігрових циклів з 2-3 до 4-5, а в окремих ігрових групах до 6 і більше. Помітними стали сформованість ігрових пар та груп в колективі ЕГ – упродовж тижня одні й ті ж сформовані пари та трійки старших дошкільників грали настільні ігри щонайменше двічі-тричі. Доволі прискіпливо дошкільники ставилися до змін у сформованих мініколективах, емоційно реагували на них, коментували.

Таким чином, як свідчить аналіз даних контрольного етапу, в експериментальній групі на низькому рівні сформованості цільового компонента перебувало 17 респондентів (15,44 %), на середньому – 78 здобувачів (60,16 %) та решта 28 осіб (24,39 %) – на високому рівні; у контрольній групі: 32 особи (25,39 %) перебували на низькому рівні, 68 осіб (53,96 %) – на середньому рівні і решта 26 осіб (20,63 %) – на високому рівні сформованості пізнавальної цілеспрямованості.

Сформованість інструментального компонента діагностували за критерієм пізнавальної самостійності, як і на констатувальному етапі експерименту. Застосовувалось ігрове поле безсюжетної маршрутної гри, у якому було змінено кольори та його оформлення, однак сутність і спрямованість – не змінювались. Для нас важливо було з'ясувати: чи здатні дошкільники самостійно домовитися про правильний розподіл ходів у грі, встановити їх послідовність, визначити критерій виграшу/програшу, способи використання кубика, чи дотримувалися його упродовж усієї гри кожним з учасників, чи встановлювали дошкільники, організовуючи гру, зв'язки з такими ж маршрутними іграми, зокрема тематичними, сюжетними та предметними тощо. Дані фіксувалися у відповідному протоколі ігрової взаємодії. Ігрову взаємодію стимулювали так, щоб вона тривала більше, ніж 2-3 цикли. Характерною тенденцією виявилось бажання дітей змінювати правила, пропонувати нові способи ігрових ходів, але погоджувати їх з усіма перед початком гри (а не упродовж, як це було на констатувальному етапі). Це свідчило про пізнавальну самостійність – самостійно висувати/пропонувати нові умови та правила гри, перевіряти їх

реалізацію під час власне ігрової діяльності. Значна частина дітей (73 ос.) вносила корекцію у запропоновані ними ж правила, а 43 особи – у правила, висловлені іншими гравцями. Виявлялась під час діагностики здатність дітей не лише до самоконтролю, а й до взаємоконтролю за дотриманням правил та умов гри, що свідчило про розвиток внутрішнього механізму самоорганізації ігрової діяльності за правилами.

Діагностика сформованості інструментального компонента також здійснювалась із застосуванням діагностичної бесіди, як і на констатувальному етапі, однак змінювалось завдання: «Уяви, завтра до нас в групу прийде новий/нова хлопчик/дівчинка. Навчи його/її грати в цю гру. Розкажи, як у неї грають». Тепер діти повинні самостійно вибрати гру з осередка (з поміж 3-4 ігор) та зв'язно розповісти, врахувавши такі обов'язкові елементи ігрової діяльності за правилами: ігрове завдання, правила гри, умови зміни ходів, як використовувати елементи гри, критерій встановлення переможця тощо. Дані фіксувались у відповідній таблиці протоколу бесіди. У ході бесіди можна використовувати навідні та уточнювальні запитання для встановлення того чи іншого показника сформованості за критерієм пізнавальної самостійності.

Дані діагностики інструментального компонента свідчать, що після завершення експерименту в експериментальній групі високий рівень сформованості виявлений у 35 респондентів (20,32 %), середній – у 63 осіб (45,52 %) та низький – у 25 осіб (34,14 %); у контрольній групі: високий рівень – у 19 осіб (15,07 %), середній – у 47 осіб (37,3 %) і решта 60 осіб (47,61 %) – низький.

Таким чином, виявлено зміни у в межах кожного рівня сформованості інструментального компонента пізнавальної активності старших дошкільників обох груп респондентів.

Проаналізувавши вищезазначене, узагальнимо одержані дані експериментальної групи у таблиці 3.3 за рівнями і компонентами та визначимо їх середнє значення.

Таблиця 3.3

**Розподіл старших дошкільників експериментальної групи (ЕГ)  
за рівнями сформованості у них структурних компонентів  
пізнавальної активності наприкінці експерименту**

| Структурні компоненти<br>пізнавальної активності<br>старших дошкільників | Рівні сформованості ПА СД |         |          |         |         |         |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------|---------|----------|---------|---------|---------|
|                                                                          | Низький                   |         | Середній |         | Високий |         |
|                                                                          | ос.                       | %       | ос.      | %       | ос.     | %       |
| Мотиваційний                                                             | 18                        | 18,69 % | 75       | 60,16 % | 30      | 21,13 % |
| Цільовий                                                                 | 17                        | 15,44 % | 78       | 60,16 % | 28      | 24,39 % |
| Інструментальний                                                         | 25                        | 34,14 % | 63       | 45,52 % | 35      | 20,32 % |
| <i>Середні показники</i>                                                 | 20                        | 22,76 % | 72       | 55,28 % | 31      | 21,95 % |

Як свідчать дані усереднених показників таблиці 3.3, більшість старших дошкільників експериментальної групи – 72 особи (55,28 %) – перебувають в межах середнього рівня сформованості пізнавальної активності. Щодо респондентів із низьким (20 ос. (22,76 %)) та високим (31 ос. (21,95 %)) рівнями, то виявляємо неістотну відмінність. Усереднені показники за даними таблиці 3.3 знайшли своє відображення на рисунку 3.7 за допомогою діаграми.

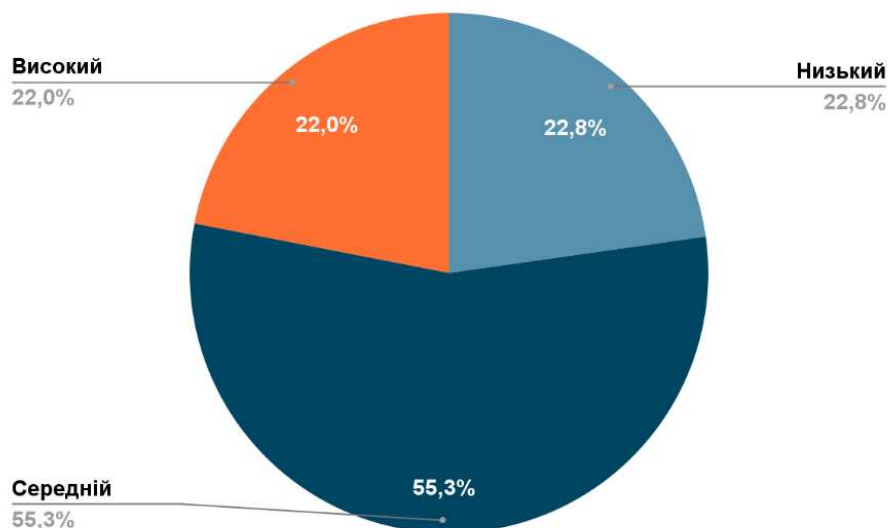


Рис. 3.7. Розподіл старших дошкільників експериментальної групи (у %) за рівнями сформованості пізнавальної активності на етапі контрольного експерименту

Аналогічно узагальнимо за допомогою таблиці 3.4 дані контрольної групи, одержані наприкінці експерименту, та визначимо середнє значення показників за рівнями сформованості пізнавальної активності.

Таблиця 3.4

**Розподіл старших дошкільників контрольної групи (КГ) за рівнями сформованості у них структурних компонентів пізнавальної активності наприкінці експерименту**

| Структурні складники пізнавальної активності старших дошкільників | Рівні сформованості ПА СД |       |          |       |         |       |
|-------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------|----------|-------|---------|-------|
|                                                                   | Низький                   |       | Середній |       | Високий |       |
|                                                                   | ос.                       | %     | ос.      | %     | ос.     | %     |
| Мотиваційний складник                                             | 40                        | 31,74 | 65       | 51,58 | 21      | 16,66 |
| Цільовий складник                                                 | 32                        | 25,39 | 68       | 53,96 | 26      | 20,63 |
| Інструментальний складник                                         | 60                        | 47,61 | 47       | 37,3  | 19      | 15,07 |
| <i>Середні показники</i>                                          | 44                        | 34,92 | 60       | 47,61 | 22      | 17,46 |

Дані таблиці 3.4 свідчать, що у 47,61 % (60 осіб) респондентів контрольної групи виявлено середній рівень сформованості пізнавальної активності, тобто трохи менше, ніж у половини старших дошкільників контрольної групи. Кількість респондентів із низьким рівнем – 34,92 % (44 ос.), що удвічі більше кількості здобувачів із високим рівнем – 17,46 % (22 ос.). Показники за даними таблиці 3.4 унаочнено за допомогою діаграми (рис. 3.8).

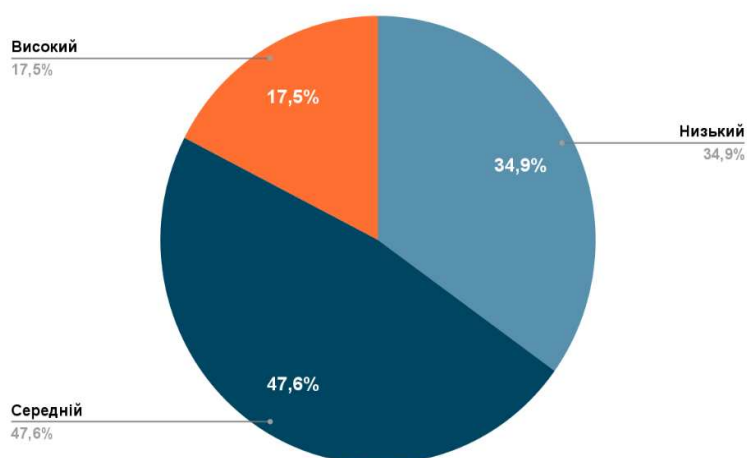
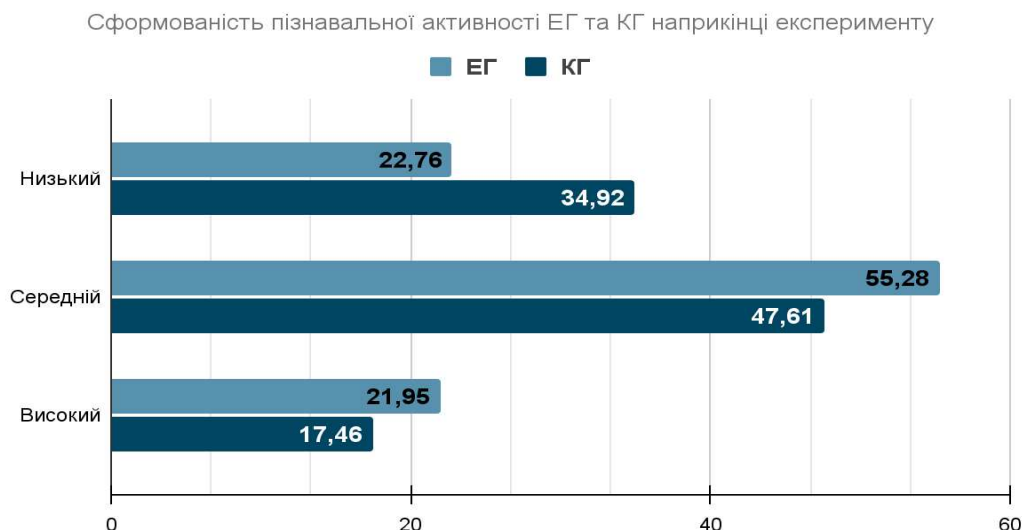


Рис. 3.8. Розподіл старших дошкільників експериментальної групи (у %) за рівнями сформованості пізнавальної активності на етапі контрольного експерименту

Унаочнимо за допомогою графіка (рис. 3.9) та проаналізуємо виявлений стан сформованості пізнавальної активності старших дошкільників, зіставивши дані ЕГ та КГ наприкінці експерименту.



*Рис. 3.9. Стан сформованості пізнавальної активності старших дошкільників ЕГ та КГ на контрольному етапі експерименту*

Дані рисунка 3.9 свідчать, що результати обох груп респондентів істотно відрізняються. За даними контрольного етапу діагностування виявилось, що в ЕГ із низьким рівнем сформованості на 12,16 % здобувачів менше, ніж в КГ. Із середнім рівнем в ЕГ на 7,67 % більше респондентів, ніж в КГ, а з високим – на 4,49 % в КГ менше, ніж в ЕГ. Порівняння одержаних даних свідчить, що показники середнього та високого рівнів ЕГ здобувачів переважають у здобувачів ЕГ, а низького – менші, ніж у КГ. Це тлумачимо як позитивну динаміку, що може свідчити про ефективність спеціально впроваджених педагогічних умов, пов'язаних із ними формувальних впливів.

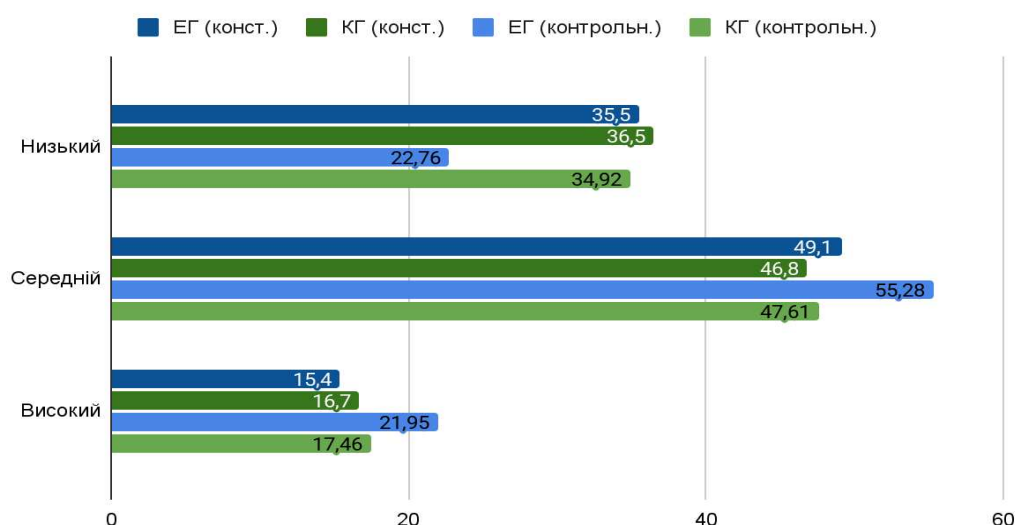
Порівняємо та інтерпретуємо одержані дані контрольного та констатувального етапів експерименту обох груп респондентів. Зведені середні показники за рівнями сформованості пізнавальної активності старших дошкільників ЕГ та КГ наводимо у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Зведена таблиця середніх значень рівнів сформованості пізнавальної активності ЕГ та КГ на початку та наприкінці експерименту**

| Рівні сформованості | ЕГ (123)             |      |                  |       | КГ (126)             |      |                  |       |
|---------------------|----------------------|------|------------------|-------|----------------------|------|------------------|-------|
|                     | Констатувальний етап |      | Контрольний етап |       | Констатувальний етап |      | Контрольний етап |       |
|                     | ос.                  | %    | ос.              | %     | ос.                  | %    | ос.              | %     |
| <b>Високий</b>      | 19                   | 15,4 | 31               | 21,95 | 21                   | 16,7 | 22               | 17,46 |
| <b>Середній</b>     | 60                   | 49,1 | 72               | 55,28 | 59                   | 46,8 | 60               | 47,61 |
| <b>Низький</b>      | 44                   | 35,5 | 20               | 22,76 | 46                   | 36,5 | 44               | 34,92 |

Як свідчать дані таблиці 3.5, відбулися істотні зміни у сформованості пізнавальної активності старших дошкільників. Зміни помітні як за рівнями, так і в межах самих груп ЕГ та КГ, а також між констатувальним та контрольними етапами діагностики. Динаміку цих змін унаочнимо на рисунку 3.10.



*Рис. 3.10. Динаміка змін за рівнями сформованості пізнавальної активності ЕГ та КГ за даними констатувального та контрольного етапів експерименту*

Інтерпретуємо динаміку змін, відображену за допомогою гістограми (рис. 3.10). На початку експерименту в ЕГ виявлено 44 особи (35,5 %) з низьким рівнем сформованості ПА, а наприкінці кількість осіб зменшилась до 20 (22,76 %), що свідчить про позитивність формувальних впливів: -14 осіб (-12,74 %). Щодо КГ, то на початку низький рівень сформованості діагностовано у 46 здобувачів (36,5 %), а на контрольному етапі – у 44 осіб (34,92 %), з різницею у 2 особи (-1,58 %),

що свідчить про незначні зміни у здобувачів КГ за традиційного навчання. Тобто в межах низького рівня сформованості пізнавальної активності відбулися істотні позитивні зміни в експериментальній групі і незначні в межах контрольної.

Якщо на початку експерименту в ЕГ діагностовано майже у половини респондентів (60 осіб – 49,1 %) діагностовано середній рівень сформованості, то на контрольному етапі він виявлений у 72 осіб (55,28 %), що пояснюємо переходом здобувачів із низького рівня на середній: приріст 12 осіб (+ 6,18 %). Це свідчить про позитивну динаміку в межах середнього рівня в ЕГ. Щодо КГ, то на етапі констатувального діагностування виявлено 59 респондентів (46,8 %) із середнім рівнем, а наприкінці експерименту – 60 респондентів (47,61 %). Це свідчить про відсутність істотної позитивної динаміки в межах середнього рівня у здобувачів КГ.

Виявлені суттєві зміни і в межах високого рівня сформованості пізнавальної активності старших дошкільників. На початку експерименту в ЕГ його виявлено у 19 осіб (15,4 %), а на контрольному – у 31 (21,95 %) з приростом 12 осіб (+ 6,55 %). Це свідчить про те, що під впливом експериментальної методики здобувачі перейшли із середнього рівня сформованості на високий. У КГ таких істотних змін в межах цього рівня не виявлено. На початку експерименту середній рівень був діагностований у 21 респондента (16,7 %) респондента, а наприкінці – у 22 (17,46 %) з приростом на 1 особу (+ 0,76 %). Таким чином, суттєву позитивну динаміку сформованості в межах високого рівня виявлено в експериментальній групі і незначну в респондентів контрольної групи старших дошкільників.

Отже, відбулися істотні зміни за всіма рівнями сформованості пізнавальної активності в експериментальній групі і незначні в контрольній групі.

Для об'єктивного підтвердження ефективності упровадження експериментальних педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників застосуємо кількісний аналіз результатів експерименту та сформулюємо гіпотези Н0 і Н1. Перша гіпотеза (Н0) заперечує будь-які зв'язки, впливи та відмінності між контрольною та експериментальною групами старших

дошкільників. Друга (H1), навпаки, підтверджує їх наявність. Отже, встановити яка з них є правильною, означає їх перевірити.

Якщо виявимо, що результат математичної обробки даних ( $T_{\text{спост.}}$ ) є більшим за табличне значення ( $T_{\text{табл.}}$ ), то це означатиме, що упровадження педагогічних умов та пов'язаних із ними формувальних впливів на пізнавальну активність старших дошкільників було ефективним. Якщо ж виявимо, що  $T_{\text{спост.}}$  є меншим за  $T_{\text{табл.}}$ , то підтвердимо нульову гіпотезу і погодимось, що відмінності в одержаних даних ЕГ та КГ зумовлені дією випадкових, непередбачуваних чинників.

Застосуємо відповідно до критерію погодженості Пірсона ( $2\chi$ ) спосіб порівняння двох незалежних вибірок для перевірки достовірності одержаних експериментальних даних. Для цього необхідно, щоб було дотримано умови незалежності і випадковості вибірок ЕГ та КГ та неперервність розподілу вимірюваної сформованості пізнавальної активності відповідно до трирівневої шкали порядку ( $C = 3$ ).

Обчислимо значення  $T_{\text{спост.}}$  за формулою:

$$T_{\text{спост.}} = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}},$$

у якій  $n_1$  – повна кількість старших дошкільників ЕГ;

$n_2$  – повна кількість старших дошкільників КГ;

$c$  – кількість рівнів сформованості пізнавальної активності;

$O_{1i}$  – повна кількість здобувачів ЕГ, які мають конкретний рівень сформованості ПА;

$O_{2i}$  – повна кількість здобувачів КГ з конкретним рівнем сформованості ПА;

$\sum$  – знак суми.

Далі здійснювали експериментальне порівняння  $T_{\text{спост.}}$  із  $T_{\text{крит.}}$  – критичним значенням статистики, що має  $\chi^2$ -розподіл.

Обчислимо значення  $T_{\text{спост.}}$ :

$$T_{\text{спост.}} = \frac{1}{123 \cdot 126} \left[ \frac{(123 \cdot 44 - 126 \cdot 20)^2}{20 + 44} + \frac{(123 \cdot 60 - 126 \cdot 72)^2}{72 + 60} + \frac{(123 \cdot 22 - 126 \cdot 31)^2}{31 + 22} \right] \approx 11.59$$

За таблицею даних критерію Пірсона для  $\alpha = 0,01$  та кількості ступенів свободи  $f = c - 1 = 3 - 1 = 2$ , критичне значення  $T_{\text{крит.}} = 9,2$ , де  $c$  – кількість рівнів. Зіставивши обчислене значення  $T_{\text{спост.}} = 11,59$  із  $T_{\text{крит.}} = 9,2$ , отримуємо нерівність  $T_{\text{спост.}} > T_{\text{крит.}}$ .

За таблицею даних критерію Пірсона для  $\alpha = 0,05$  та кількості ступенів свободи  $f = c - 1 = 3 - 1 = 2$ , критичне значення  $T_{\text{крит.}} = 6$ , де  $c$  – кількість рівнів. Зіставивши обчислене значення  $T_{\text{спост.}} = 11,59$  із  $T_{\text{крит.}} = 6$ , отримуємо нерівність  $T_{\text{спост.}} > T_{\text{крит.}}$ .

Таким чином, можна відхилити нульову гіпотезу та прийняти альтернативну – результати підвищення рівнів сформованості пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор в ЕГ є наслідком упровадження експериментальних педагогічних умов та зумовлених ними формувальних впливів.

Отже, результати педагогічного експерименту підтверджують загальну гіпотезу нашого дослідження.

### **Висновки до третього розділу**

У третьому розділі відображено організацію та результати експериментального дослідження перевірки ефективності реалізації педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор. Порівняльний педагогічний експеримент здійснювався хронологічно послідовно відповідно до мети і завдань констатувального, формувального та контрольного етапів.

1. На констатувальному етапі з'ясовано вихідний стан сформованості пізнавальної активності у старших дошкільників засобами настільних ігор на початку експерименту за допомогою використання розроблених діагностичних матеріалів. Під час анкетування педагогів-вихователів та батьків з'ясовано труднощі, пов'язані з використанням настільних ігор для розвитку пізнавальної активності старших дошкільників: низьку варіативність настільних ігор в умовах

ЗДО; труднощі з вибором та консультуванням батьків щодо вибору та організації настільних ігор для старших дошкільників; відсутність методичного супроводу з формування уявлень про події і явища навколишньої дійсності, які відображаються в настільній грі; облаштування осередка настільних ігор в старшій дошкільній групі; низьку кількість або відсутність розважальних та настільних ігор для розвитку творчої уяви, креативності та фантазії, ознайомлення із суспільним довкіллям тощо.

2. На формувальному етапі експерименту реалізовували педагогічні умови формування ПАСД засобами настільних ігор. Комплексний підхід до їх реалізації передбачав узгоджене використання методів, прийомів та форм роботи зі старшими дошкільниками в умовах експериментального навчання.

Першу педагогічну умову реалізовували шляхом розв'язання таких завдань: розвиток пізнавального інтересу до різних видів настільних ігор; формування самостійної ігрової діяльності за правилами; виховання базових якостей особистості старших дошкільників (товариськості, організованості, самостійності, допитливості, уважності).

Реалізацію другої педагогічної умови здійснювали через вирішення таких завдань: формування уявлень про сутність настільної гри, її структуру; тематично інтегрувати настільні ігри в освітній процес для формування ключових компетентностей старших дошкільників; формування взаємозв'язків між явищами суспільного, предметного та природного довкілля та їх відображенням у конкретній настільній грі.

Третя педагогічна умова реалізовувалась у процесі вирішення таких завдань: цілеспрямоване формування пізнавальних психічних процесів старших дошкільників шляхом використання системи вправ і завдань; формування діяльнісного виду пізнавальної активності під час навчальних занять в закладі дошкільної освіти; активізація мотивації пізнання старших дошкільників.

3. На контрольному етапі діагностували стан сформованості ПА СД засобами настільних ігор для спростування або підтвердження гіпотези про ефективність реалізації педагогічних умов. Застосовували ідентичний за формою

та спрямованістю діагностичний інструментарій в природних умовах, що забезпечило надійність одержаних результатів. Порівнявши дані констатувального та контрольного етапів експерименту, виявили, що в експериментальній групі кількість старших дошкільників із низьким рівнем зменшилась на 24 осіб (12,74 %); із середнім – збільшилась на 12 осіб (6,18 %); із високим – на 12 осіб (6,55 %). У контрольній групі помітні несуттєві зміни зі значно нижчими показниками.

Отже, результати експериментального дослідження підтверджують загальну гіпотезу дослідження.

Зміст третього розділу відображено у таких публікаціях: [124-126; 129-130; 150-152; 156].

## ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу наукових монографічних, дисертаційних джерел та фахової методичної періодики досліджено формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор як складного психолого-педагогічного феномена в сучасній особистісно зорієнтованій парадигмі дошкільної освіти з позицій гносеологічного, дитиноцентрованого, інтегрованого, середовищного, діяльнісного, фасилітаційного, компетентнісного та інших підходів.

Зв'язувальним елементом пізнавальної активності та діяльності старших дошкільників визначено пізнавальні дії, які: ґрунтуються на активності (активність є джерелом дії, супроводжує її, збагачується у своєму розвитку в просторі дій); обмежені у просторі і часі (є скінченними); спрямовані на об'єкт пізнання (дитина не пізнає все довкілля в один момент часу, а розрізнено, вибірково, мимовільно, спонтанно); зорієнтовані на визначення предмета пізнання (виділення найбільш помітної, яскравої, істотної ознаки об'єкта пізнання, їх пошуковий характер); можуть бути децентрованими (джерело пізнавальної дії та автор дії можуть бути не одним суб'єктом).

2. Виявлено діалектичні зв'язки між поняттями «пізнавальної активності» і «пізнавальної діяльності» (активність передуює діяльності; активність супроводжує здійснення діяльності, є її основою; активність набуває латентної форми після завершення циклу діяльності) та виділено види загальної соціальної активності особистості у пізнанні: додіяльнісний, діяльнісний. Додіяльнісний вид – органічний, зумовлений загальним розвитком індивіда, зокрема його пізнавальної сфери, за якого до повноцінного оволодіння конкретним видом діяльності ще далеко, а процес пізнання навколишнього світу уже здійснюється (така активність спрямована на оволодіння діяльністю у майбутньому, але останньою не є ще). У цілеспрямованому освітньому процесі додіяльнісний вид активності розвивається до такого стану, за якого якісно змінюються пізнавальні дії старшого дошкільника, замість безцільних непов'язаних між собою вони стають послідовними, такими, що витікають одна з одної, пов'язуються між

собою метою і результатом, є основою формування компонентів активності, які стануть основою діяльності (мета і цілі, мотивація, засоби і способи діяльності, результати).

Таким чином, пізнавальна активність старших дошкільників – це вид загальної соціальної діяльнісної активності у пізнанні особистості дитини 6(7) року життя, який формується у різних видах діяльності, ними збагачується, ускладнюється і переходить від менш до більш якісних рівнів у формі реальної (функціонуючої) чи потенційної (ситуативної).

Структура пізнавальної активності старших дошкільників охоплює: мотиваційний (пізнавальні потреби, пізнавальні інтереси й установки, пізнавальна мотивація у цілому), цільовий (виокремлення та інтеріоризація заданої мети і цілей пізнання, вольовий механізм регуляції), інструментальний (психічні та сенсомоторні пізнавальні дії), знання, вміння, навички, набутий життєвий досвід та коло актуальних компетентностей) компоненти.

3. Під час комплексного аналізу настільних ігор узагальнено етапи їх еволюції як педагогічного засобу виховання і навчання дітей дошкільного віку: 1) настільні ігри для сімейного дозвілля → 2) дозвілєві настільні ігри для дітей → 3) настільні ігри для дітей з освітнім потенціалом → 4) освітні настільні ігри для дітей старшого дошкільного віку.

Визначено поняття «настільна гра» як узагальнену конкретну сферу середовища життя людей, відображену в ігровому сюжеті і правилах (зміст гри), кодовану єдиним умовно-графічним планом і є цілісним ігровим комплектом.

4. Обґрунтовано поняття «структура настільної гри» як взаємозв'язану сукупність компонентів обов'язкових, вільних і достатніх, які є стійкими (незмінними) незалежно від матеріалу (сировини), умов і часу виготовлення та становлять собою цілісну ігрову систему.

Структура настільних ігор охоплює такі компоненти: зміст (сюжет (вигаданий (мультфільм, фільм, літературний твір)) або з реального життя (суспільне, природне, предметне довкілля); правила (правила-функції, правила-норми, етос гри, ігрова культура)); умовний графічний план (колористика,

ілюстрації, знаки, символи, піктограми, тип композиції ігрового поля, рівень умовності графічного оформлення); комплектація (матеріал виготовлення, компоненти гри, їх кількість, вага, розміри, коробка, органайзер, доповнення).

5. З'ясовано «освітній потенціал настільних ігор» у формуванні пізнавальної активності старших дошкільників, який тлумачимо як комплекс сутнісних характеристик настільної гри (цілі, мотиви, зміст, засоби, прийоми, результати, інтеграція), спрямованих на формування гармонійно розвиненої особистості здобувача дошкільної освіти в цілеспрямованому освітньому процесі. Такими характеристиками є: настільні ігри – це динамічна культурно-дозвіллева практика відображення соціального середовища; в їх основі – регульована інтерактивна (міжособистісна) взаємодія гравців; це педагогічний засіб виховання базових якостей дошкільників (ініціативності, самостійності, спостережливості, товарищескості, організованості); спрямованість на розвиток пізнавальних психічних процесів, зокрема мислення, пам'яті, уяви, сприймання, уваги тощо.

Охарактеризовано види настільних ігор для формування пізнавальної активності старших дошкільників: за спрямованістю на розвиток пізнавальних психічних процесів (для розвитку просторової уяви, просторового мислення та орієнтування дітей у розташуванні предметів (ігри-балансири, вежобудівні, ігри-конструювання за наочною опорою, маршрутні); для розвитку дій порівняння, швидкості зорового сприймання, зосередження, спостережливості, встановлення спільних та відмінних ознак (карткові ігри); для розвитку мислення, навичок об'єднання множин і частин у ціле, групування, узагальнення, класифікації (карткові ігри-квартети, різні види лото, сортувальники); для розвитку пам'яті (меморі); для розвитку творчої та пізнавальної уяви, креативності, фантазії тощо); за ступенем деталізації умовно-графічного плану (сюжетні, предметні, абстрактні (декоративні); за кількістю гравців (моногравцеві, дуельні, кооперативні, для 2-4, 3-6 гравців).

6. Для здійснення діагностики стану сформованості пізнавальної активності розроблено діагностичний інструментарій (анкетування батьків та

педагогів-вихователів, діагностичні настільні ігри, протоколи педагогічних спостережень за ігровою діяльністю старших дошкільників), узагальнено характеристику рівнів (низького, середнього та високого), обґрунтовано зміст критеріїв (пізнавальна ініціативність, пізнавальна цілеспрямованість, пізнавальна самостійність) та конкретизовано їх показники.

7. Обґрунтовано педагогічні умови (створення варіативного осередка настільних ігор для самостійної спільної ігрової діяльності за правилами; збагачення пізнавального змісту настільних ігор; забезпечення набуття досвіду пізнання старшими дошкільниками у різних видах і формах навчально-пізнавальної діяльності) формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор як комплекс спеціально спроектованих чинників формувальних впливів на зовнішні і внутрішні аспекти освітнього процесу в ЗДО, які відображають спрямованість на досягнення високого рівня сформованості пізнавальної активності дітей 6-7-го року життя та об'єктивно забезпечують можливість її вдосконалення через реалізацію (упровадження) відповідної методики.

8. Поетапний процес їх упровадження узагальнено та відображено в авторській моделі реалізації педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор, базовими конструктами якої є: мета – результат; етапи реалізації педагогічних умов (організаційно-підготовчий етап → проектування педагогічних умов → експериментальне упровадження → діагностика, інтерпретація та корекція тощо); види педагогічного експерименту (пошуковий, констатувальний, формувальний, контрольний), узгоджені з етапами реалізації педагогічних умов; види зв'язків між ними (структурні, функціональні, хронологічні (послідовні), причинно-наслідкові тощо)).

9. Експериментально перевірено ефективність реалізації педагогічних умов формування пізнавальної активності у процесі педагогічного (констатувального, формувального, контрольного) експерименту.

На констатувальному етапі з'ясовано вихідний стан сформованості пізнавальної активності у старших дошкільників засобами настільних ігор. Під час анкетування педагогів-вихователів та батьків з'ясовано труднощі, пов'язані з використанням настільних ігор для розвитку пізнавальної активності старших дошкільників: низька варіативність настільних ігор в умовах ЗДО; труднощі з вибором та консультуванням батьків щодо вибору та організації настільних ігор для старших дошкільників; відсутність методичного супроводу з формування уявлень про події і явища навколишньої дійсності, які відображені в настільній грі; облаштування осередка настільних ігор в старшій дошкільній групі; низька кількість або відсутність розважальних та настільних ігор для розвитку творчої уяви, креативності та фантазії, ознайомлення із суспільним довкіллям тощо.

10. На формувальному етапі експерименту зреалізовано педагогічні умови формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор. Комплексний підхід до їх реалізації передбачав узгоджене використання *методів* (організація осередка настільних ігор; пізнавальне та трудове доручення; відведення в режимі навчального дня часу для настільних ігор; комплектування ігрових груп, «Презентуй настільну гру»; робота над кожним зі структурних компонентів настільної гри; непряма фасилітація ігрової взаємодії; фасилітаційний метод «навчання в дії»; ігрові індивідуальні та колективні графічні завдання; колективне створення настільної гри), *прийомів* (підбір комплектів настільних ігор; стимулювання повторного зацікавлення осередком настільних; обговорення назви/теми настільної гри («Згадайся»); розглядання та аналіз упаковки комплекту; знаходження літер у назві гри; читання вголос назви гри, формулювання запитань до назви гри; використання піктограм/символів та знаків; мнемотехніки; пробні ігрові дії; використання елементів комплекту настільної гри як наочного та дидактичного роздавального матеріалу; аналіз зразка виконання/виготовлення; поділ виконання завдання на кроки/етапи; візуалізація умов виконання за допомогою піктограм/умовних позначень; своєчасна підказка дорослого; стримування/заохочення поведінки, відповідних дій) та *форм* (ранкова зустріч, тематична та повсякденна прогулянка,

інтегровані, сюжетно-ігрові та предметні фронтальні та індивідуально-групові заняття; робота в малих групах; самостійна вільна ігрова діяльність дітей; індивідуальні та колективні консультації батьків) роботи зі старшими дошкільниками в умовах експериментального навчання.

11. На контрольному етапі діагностовано стан сформованості пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор для спростування або підтвердження гіпотези про ефективність реалізації педагогічних умов. Застосовано ідентичний за формою та спрямованістю діагностичний інструментарій в природних умовах, що забезпечило надійність одержаних результатів.

Порівнявши дані констатувального та контрольного етапів експерименту, виявлено, що в експериментальній групі кількість старших дошкільників з низьким рівнем сформованості пізнавальної активності засобами настільних ігор зменшилась на 24 осіб (12,74 %); із середнім – збільшилась на 12 осіб (6,18 %); із високим – зросла на 12 осіб (6,55 %). У контрольній групі помітні несуттєві зміни зі значно нижчими показниками.

Отже, результати експериментального дослідження підтверджують ефективність педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор та методику їх реалізації.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні потенціалу настільних ігор у формуванні навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників з особливими освітніми потребами, вивченні закордонного досвіду з використання настільних ігор у формуванні індивідуальних характеристик мислення в контексті наступності дошкільної та початкової освіти, розробці методичних рекомендації для видавців, авторів, ігрових дизайнерів щодо виготовлення освітніх настільних ігор.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агіляр Туклер В. В. Виховання ініціативності дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2020. 284 с.
2. Анищенко О. Забезпечити активність дитини. Використання на заняттях проблемно-практичних ситуацій. *Дошкільне виховання*. 1987. № 3(548). С. 4.
3. Анотований перелік настільно-друкованих ігор. Республіканський методичний кабінет дитячих ігор та іграшок УРСР, 1982.
4. Артемова Л. В. Моральні норми засвоюються з дитинства. Київ : Знання, 1968. 48 с.
5. Артемова Л. Виховання поведінки дітей в іграх. Київ : Радянська школа, 1964. 32 с.
6. Артемова Л. Навколишнє в дидактичних іграх. Друга молодша група. Дошкільне виховання. *Дошкільне виховання*. 1990. № 10(591). С. 10-11.
7. Артемова Л. В., Янківська О. П. Дидактичні ігри і вправи в дитячому садку. Київ : Радянська школа, 1977. 128 с.
8. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти. МОН України, 2021. 38 с. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf).
9. Бенера В. Є. Формування пізнавальної самостійності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 20 с.
10. Бех І., Зайцева Л. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 2-5.
11. Беленька Г. В., Половіна О. А., Кондратець І. В. та ін. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина». Київ : ТОВ «АКМЕ ГРУП», 2021. 568 с.
12. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Київ : Віпом, 1987. 97 с.
13. Біла І. Спостережливість – ключ до пізнання. *Дошкільне виховання*. 2008. № 4. С. 9-11.
14. Білан О. І. Планування освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку за програмою «Українське дошкілля». Тернопіль : Мандрівець, 2022. 192 с.
15. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». Вид. 2-ге, зі змін. і доп. Тернопіль : Мандрівець, 2022. 216 с.

16. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. 2 -ге вид, доп.: навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.
17. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2008. 408 с.
18. Бондар В. І. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
19. Брежнева О. «Цифри подобаються, а грати з ними важко». Дослідження пізнавальної активності дітей шестирічного віку. *Дошкільне виховання*. 1997. № 3. С. 10-11.
20. Брежнева О. Формування пізнавальної активності у старших дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 1998. № 2. С. 12-14.
21. Буркіна Н., Хазяїнова В. Настільно-поліграфічні ігри з математичним змістом. *Дошкільне виховання*. 1987. № 5. С. 20-21.
22. Буркова Л. Виховуємо чомучок. *Дошкільне виховання*. 1993. № 1. С. 4.
23. Буркова Л. Допоможемо чомучкам. Формування пізнавальної активності у старших дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1996. № 8. С. 4-5.
24. Бурова А. П. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 256 с.
25. Ведмеденко Д. Від інтересу до працьовитості. *Дошкільне виховання*. 2008. № 4. С. 12-14.
26. Виховання дітей дошкільного віку / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ, 1991. 368 с.
27. Гавриш Н. Заняття в педпроцесі: сучасний погляд. *Дошкільне виховання*. 2010. № 2. С. 8-11.
28. Гавриш Н. Інтегроване заняття: робота над помилками. Методична кухня. *Дошкільне виховання*. 2018. № 7. С. 8-13.
29. Гавриш Н. Інтегровані заняття: методика проведення. Київ : Шкільний світ, 2007. 128 с.
30. Гавриш Н. Навчально-пізнавальна діяльність: сучасні підходи. *Дошкільне виховання*. 2010. № 11. С. 2-5.
31. Гавриш Н. Проблеми існують. Їх треба розв'язувати. Моделі освітнього процесу. *Дошкільне виховання*. 2009. № 6. С. 7-11.
32. Гавриш Н., Воронов В. Азбука лідера. Київ : Міжнародне брендингове агентство Володимира Воронова, 2017. 84 с.
33. Гавриш Н., Ліннік О. Організовувати, але не обмежувати. Управління розвитком дітей в освітньому середовищі дитсадка. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 8-13.
34. Гальченко В. М. Психологічні чинники розвитку винахідливості у дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 21 с.

35. Гармс Т., Кліффорд Р. М., Краєр Д. Шкала оцінювання якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Третя редакція (ECERS-3); пер. з англ. О. Тільна. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 116 с.
36. Гейзінга Й. Homo Ludens; перекл. з англ. О. Мокровольського. Київ : Основи, 1994. 250 с.
37. Гладюк Т. В., Янкович О. І., Терещук Г. В. Формування пізнавальних інтересів старших дошкільників в навчально-ігровій діяльності. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 4(12). С. 76-87. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-4\(12\)-76-87](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-4(12)-76-87)
38. Голіцин В., Щербакова К. Розвивати пізнавальну активність. *Дошкільне виховання*. 1990. № 11(592). С. 8-9.
39. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
40. Гранично допустиме навчальне навантаження на дитину у дошкільних навчальних закладах різних типів і форм власності. Затверджено наказом МОН України № 446 від 20.04.2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0520-15#Text>
41. Грегуль Л., Шовкова Л. Щоб навчання було цікавим. Використання логічних ігор та вправ для розвитку пізнавальної активності старших дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1991. С. 18-19.
42. Грушевський М. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу. Київ : Либідь, 2006. 256 с.
43. Гудзь В. В., Фенюк Б. П. Знайди пару. Пам'ять : навчальний посібник для дітей шостого року життя. Тернопіль : Мандрівець, 2018. 12 с.
44. Гудзь В. В., Фенюк Б. П. Знайди пару. Пам'ять : навчальний посібник для дітей п'ятого року життя. Тернопіль : Мандрівець, 2018. 12 с.
45. Гудзь В. В., Фенюк Б. П. Знайди пару. Пам'ять : навчальний посібник для дітей четвертого року життя. Тернопіль : Мандрівець, 2018. 12 с.
46. Гуменюк Т. Б. Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 13: Проблеми трудової та професійної підготовки. 2010. Випуск 7. С. 66-72.
47. Державний стандарт дошкільної освіти: особливості впровадження / Упор.: О. Г. Косенчук, І. М. Новик, О. А. Венгловська, Л. В. Куземко. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 240 с.
48. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. 304 с.
49. Довбня С. О. Трансформації програмово-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2015. 250 с.

50. Долинна О., Низковська О. Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі. *Дошкільне виховання*. 2010. № 10. С. 7-15.
51. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
52. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей. Пер. з фр. Том другий. Київ : Дух і літера, 2011. 488 с.
53. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39-43.
54. Завязун Т. До дії треба мотивувати. *Дошкільне виховання*. 2016. № 3. С. 14-16.
55. Загальна психологія; О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Либідь, 2005. 464 с.
56. Зайцева Л. Пізнаємо довкілля разом. Модульна організація навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників. *Дошкільне виховання*. 2012. № 8. С. 16-19.
57. Закон України «Про дошкільну освіту» від 06.06.2024 № 3788-IX. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2024, № 42, ст. 258. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
58. Зданевич Л. В., Атрощенко Т. О., Попович О. М. Запровадження шкал експертизи сенсорно збагаченого середовища ECERS-R та SSTEWE в Україні. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. 2021. Вип. 9. С. 134-142. DOI: [33251/2522-1477-2021-9-147-155](https://doi.org/10.33251/2522-1477-2021-9-147-155)
59. Зданевич Л. В., Пісоцька Л. С., Миськова Н. М., Таранціца С. В. Інтелектуальна мозаїка: парціальна програма інтелектуального розвитку дітей раннього та передшкільного віку. Хмельницький : ФОП Мельник А. А., 2020. 28 с.
60. Ігри Спайєра: віртуальна виставка Німецького архіву ігор Нюрнберзького муніципального музею. URL: [https://artsandculture.google.com/story/-QVBAvsMYyIBLA?pk\\_campaign=Teaser&pk\\_kwd=mediathek](https://artsandculture.google.com/story/-QVBAvsMYyIBLA?pk_campaign=Teaser&pk_kwd=mediathek)
61. Карабаєва І. І., Яценко Т. В. Олівець-малювець у країні Абетка : альбом розвитку творчої уяви для роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 72 с.
62. Карабаєва І. Психологам про уяву дошкільників. Київ : Шкільний світ, 2009. 120 с.
63. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посібник / наук. ред. О. Л. Кононко. Київ : Редакція журналу «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.

64. Конвенція про права дитини. Ратифіковано Постановою ВР України № 789-XII від 27.02.91. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text)
65. Кондратенко Т. Д., Котирло В. К., Ладивір С. О. Навчання старших дошкільників. Київ : Радянська школа, 1986. 152 с.
66. Кондратова В. В. Розумове виховання дошкільників. Київ : Просвіта, 2009. 301 с.
67. Кононко О. Л. Я сам. Київ : Радянська школа, 1983. 96 с.
68. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку / НАПН України. Київ : ФОП Ференець В. Б., 2020. 44 с. URL: <https://bit.ly/2E3xuLJ>
69. Корендо Р. Я., Бабіч С. В., Пудло О. В. Розгорнутий перспективний план. Старший дошкільний вік. Весна. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 128 с.
70. Костюк Г. С. (ред.). Вікова психологія: підручник. Київ : Радянська школа, 1976. 268 с.
71. Косянчук С. В. Моделювання в педагогіці [Modeling in pedagogy]. Енциклопедія освіти. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 583-584.
72. Котирло В. Гра, навчання та праця в житті дошкільника. Київ : Товариство «Знання», 1968. 48 с.
73. Котирло В. К. Розвиток вольової поведінки дошкільників. Київ, 1971. 199 с.
74. Крутій К. Інтеграція в дошкільній освіті як інноваційне явище, або Що треба знати про інтеграцію. *Дошкільне виховання*. 2018. № 7. С. 2-7.
75. Крутій К. Л. (наук. кер.) та ін. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дітей передшкільного віку. Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2020. 148 с.
76. Крутій К. Л. (наук. кер.) та ін. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма. Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2016. 160 с.
77. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія у 2 ч. Київ : Освіта, 2009. 307 с.
78. Крутій К. Л. Перспективне планування роботи з дітьми старшого дошкільного віку за програмою «Дитина в дошкільні роки». Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2012. 272 с.
79. Крутій К. Л. Сучасне заняття в дошкільному навчальному закладі: традиції чи інновації? Монографія. Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2009. 176 с.
80. Крутій К. Л., Фунтікова О. О. Дошкільна освіта: словник довідник: понад 1000 термінів, понять та назв. Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2010. 324 с.
81. Крутій К., Грицишина Т. STREAM-освіта дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення. *Дошкільне виховання*. 2016. № 1. С. 3-7.

82. Крутій К., Маковецька Н. Скарбничка ігор для розумних батьків і кмітливих дітлахів. 3-тє вид., виправ. Запоріжжя : ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2010. 220 с.
83. Кудикіна Н. В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01. Київ, 2004. 404 с.
84. Кудрявцева О. Вчимо порівнювати транспортні засоби. *Дошкільне виховання*. 1989. № 2(571). С. 16-17.
85. Кузьменко В. У. Словничок психолога. Самостійність. *Дошкільне виховання*. 1999. № 11. С. 28-31.
86. Кузьменко В.У. Словничок психолога. Гра. *Дошкільне виховання*. 1996. № 1. С. 24-25.
87. Кулачківська С. Є. Плекайте допитливість. *Дошкільне виховання*. 1986. № 12. С. 22-23.
88. Ладивір С. Активність на занятті. Стимулювання процесу пізнання дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1991. С. 10-11.
89. Ладивір С. Дарувати радість пізнання. Особливості пізнавальної активності дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1990. № 10(591). С. 4-5.
90. Ладивір С., Кочупінду А. Бачити кожну дитину. Педагогічний контроль та керівництво психічним розвитком дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1997. № 10. С. 12-14.
91. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43-63.
92. Лодатко Є. О. Структурне моделювання педагогічного експерименту. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Випуск 2. С. 5-9.
93. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ОВС, 2000. 164 с.
94. Лохвицька Л. В. Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.08. Київ, 2000. 21 с.
95. Лохвицька Л. Формування пізнавальних інтересів у навчально-ігровому середовищі. *Дошкільне виховання*. 1999. № 10. С. 8-10.
96. Луценко І. О. Проектуємо предметно-ігрове середовище групи. *Дошкільне виховання*. 2021. № 5. С. 9-13.
97. Максименко С. Д. Розвиток розумової діяльності дітей дошкільного віку. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 192 с.
98. Максименко С. Спираючись на вікові можливості. *Дошкільне виховання*. 1986. № 9. С. 4-5.
99. Манилюк Ю. Оптимальна модель педагогічної взаємодії у дитсадку. *Дошкільне виховання*. 2012. № 8. С. 11-15.

100. Манчук Л. Настільні ігри для розвитку мовлення. *Дошкільне виховання*. 2012. № 11. С. 30-31.
101. Марочко Г. В основі – почуття, активне пізнання. Педагогічні умови формування у старших дошкільників інтересу до сільськогосподарської праці. *Дошкільне виховання*. 1990. № 9. С. 13-15.
102. Мартиненко В. Ненав'язливо, вдумливо. *Дошкільне виховання*. 1989. № 2(571). С. 24-25.
103. Марусинець М. Розвиток пізнавальної активності: психологічні умови та дидактичні засоби. *Дошкільне виховання*. 1999. № 11-12. С. 7-9.
104. Марусинець М. Стимулювати розумову активність. *Дошкільне виховання*. 1989. № 2(571). С. 12.
105. Матіяш В. В., Гладюк Т. В., Гладюк М. М. Еколого-краєзнавче виховання дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка». Серія «Психологія». Серія «Медицина»*. 2023. № 16(34). С. 214-226. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16\(34\)-214-226](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-16(34)-214-226)
106. Мацько Н., Димитрова С. Порівняння (розвиваймо мислення дитини). *Дошкільне виховання*. 1989. № 2(571). С. 13.
107. Мацюк Л. Г., Крушинська В. Д. Дидактичні ігри з математики в дитячому садку: навчально-методичний посібник. Київ : Освіта, 1992. 64 с.
108. Методичний посібник із фасилітації ігрової взаємодії з дітьми дошкільного віку «Граємо разом» / О. Ю. Рома та ін.; The LEGO Foundation. Запоріжжя : СТАТУС, 2023. 180 с.
109. Методичні рекомендації до оновленого Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти). Лист МОН України № 1/9-148 від 16.03.2021. URL: <https://mon.gov.ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacijdo-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti>
110. Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості дошкільної освіти. Затверджені наказом Міністерства освіти і науки України № 407 від 04.03.2025. URL: <https://surl.li/juwtzm>
111. Митник О., Рижньова Л., Захаренко Л. Як виховувати дошкільника дітяча. *Дошкільне виховання*. 2016. № 2. С. 6-10.
112. Монтессорі М. Освіта і мир. Київ : 7БЦ, 2023. 166 с.
113. Мухацька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей в дитячому садку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Київ, 2001. 41 с.
114. Настільно-поліграфічні ігри в дитячому садку: методичні поради. Київ : Республіканський методичний кабінет дитячих ігор та іграшок УРСР, 1970.
115. Ніколенко Д. Ф., Проколієнко Л. М. Психічні процеси. Київ : КДПІ, 1983. 90 с.

116. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. 2016. Випуск 1. С. 60-68.
117. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування: навч.-метод. посібник / О. Д. Рейпольська, І. М. Гудим, Л. І. Зайцева, І. В. Луценко, В. О. Луценко, Г. Г. Цветкова; за ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.
118. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
119. Пастернакова М. Зайняття в дитячому садку. Торонто : Об'єднання Українських Педагогів Канади, 1959. 80 с.
120. Писарчук О, **Руденський Р.** Дитяча гра у просторі війни. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти*: матеріали Міжнародної (заочної) науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 22-23 листопада 2022 р). Хмельницький : ХГПА, 2022. С. 87-90.  
<http://46.63.9.20:88/jspui/handle/123456789/717>
121. Писарчук О. Т. Особливості формування предметно-розвивального середовища дошкільного навчального закладу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2014. № 4. С. 9-17.
122. Писарчук О. Т. Розвиток інтелектуально-емоційної сфери старших дошкільників та учнів початкової школи засобами гумору. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. № 62. Т. 2. С. 268-272. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/62-2-43>
123. Писарчук О. Т., Жаркова І. І., Ратушняк Н. О., Чайка В. М., Янкович О. І. Інновації в професійній підготовці майбутніх вихователів в умовах війни. *«Вісник науки та освіти» (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)*. № 4(10) 2023. С. 642-652. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29175>
124. Писарчук О. Т., **Руденський Р. Є.** Основи дошкільної педагогіки: навчальний посібник для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Тернопіль : ЗУНУ, 2025. 162 с.
125. Писарчук О. Т., **Руденський Р. Є.** Підготовка майбутніх вихователів до проєктування предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти (на матеріалі осередка настільних ігор). *Професійна підготовка майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до педагогічної творчості в контексті тенденцій*

*розвитку освіти*: зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Умань, 18 лист. 2022 р.). Умань : Візаві, 2022. С. 63-66.

126. Писарчук О. Т., **Руденський Р. Є.** Формування пізнавальної активності старших дошкільників у період пандемії. Збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта» / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2021. С. 142-148.

127. Писарчук О. Т., **Руденський Р. Є.**, Шишак А. М. Організація інклюзивного освітнього середовища в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. *Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)* 2025. Випуск 3(33). С. 1245-1259. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3\(33\)-1245-1259](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3(33)-1245-1259)

128. Писарчук О., **Руденський Р.** Вплив гумору на розвиток пізнавальної активності старших дошкільників. *Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної освіти сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 20-22 червня 2024 року). Тернопіль : ЗУНУ, 2024. С. 213-217. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/33828>

129. Писарчук О., **Руденський Р.** Підготовка майбутніх вихователів до проєктування предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти (на матеріалі осередку настільних ігор). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* 2023. Випуск 1. С. 94-104. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.23.1.12>

130. Писарчук О., **Руденський Р.** Розвиток знаково-символічної навички засобами STREAM-освіти у дітей старшого дошкільного віку. *Освіта – енергія майбутнього. Якісна освіта як фактор перемоги*: матеріали Крайового форуму освітян (м. Тернопіль, 23 жовтня 2022 р.). Тернопіль, 2022. С. 45-49. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27142>

131. Писарчук О., **Руденський Р.** Теоретичні аспекти дослідження теми війни в іграшках та ігровій діяльності дітей дошкільного віку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка.* 2022. № 2. С. 120-126. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.2.15>  
<https://journals.tnpu.ternopil.ua/index.php/pedagogy/article/view/94>

132. Пихтіна Н. П. Теорія і методика ігрової діяльності дітей : нав. посіб. Київ : КНТ, 2021. 268 с.

133. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника – перспективи розвитку: навчально-методичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 136 с.

134. Плетеницька Л. С., Крутій К. Л. Логіко-математичний розвиток дошкільників (за програмою «Дитина в дошкільні роки»). 2-ге вид., стереот. Запоріжжя : ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2006. 156 с.
135. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2018. 408 с.
136. Попович О. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів дітей раннього віку до роботи в сенсорно збагаченому середовищі закладу дошкільної освіти. *Науковий вісник Сіверщини. Сер.: Освіта. Соціальні та поведінкові науки: науковий журнал*. 2023. № 1(10). С. 192-204.
137. Попович О. М., Граб О. В. Використання рольових ігор у процесі підготовки майбутніх вихователів до професійного спілкування з дітьми. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. № 8(13). С. 201-215.
138. Примірний перелік ігрового та навчально-дидактичного обладнання для закладів дошкільної освіти. Затверджений наказом Міністерства освіти і науки України від 19 грудня 2017 року № 1633.
139. Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі. Інструктивно-методичні рекомендації. Лист Інституту інноваційних технологій і змісту освіти № 1.4/18-3082 від 26.07.2010 року. URL: [https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/9091/#google\\_vignette](https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/9091/#google_vignette)
140. Програма навчання та виховання в підготовчій групі дитячого садка / ред. Є. А. Таранової. Київ : Рад. школа, 1985. 77 с.
141. Проколієнко Л. М. Формування допитливості у дітей дошкільного віку. Київ : Рад. школа, 1979. 88 с.
142. Проколієнко Л. Проблема активності особистості, що розвивається в дослідженнях Григорія Костюка. *Психологія і суспільство*. 2000. № 1. С. 14-25.
143. Проскура О. Розвиток пізнавальних здібностей дошкільників. Київ : Рад. школа, 1985. 128 с.
144. Руденський Р. Аксіологічний потенціал дитячих настільно-друкованих ігор та іграшок мілітарної тематики. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції, 13-14 травня 2022 року, м. Тернопіль. ТНПУ ім. В. Гнатюка*. Тернопіль : Вектор, 2022. С. 306-309. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/25903>
145. Руденський Р. Вплив ігор воєнної тематики на розвиток пізнавальної активності старших дошкільників. *Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи: матеріали I Міжнародного науково-практичного форуму (м. Полтава, 26 вересня 2024 р.)*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2024. С. 207-209. <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/24858>

146. Руденський Р. Дистанційне навчання в системі загальнопедагогічних форм організації освітнього процесу. *Актуальні питання та перспективи проведення наукових досліджень* : матер. міжн. студ. наук. конф. (Т. 4), 6 листопада 2020 р. Вінниця, Україна: Молодіжна наукова ліга. С. 19-22. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/33825>
147. Руденський Р. Є. Пізнавальна активність старших дошкільників: сутність, структура, вікові особливості. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2024. Випуск 1(54). С. 214-222. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-1-54-214-222>
148. Руденський Р. Настільні і дидактичні ігри для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: ретроспективний і структурний аналіз. *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців: педагогічна та філологічна парадигми* : матеріали Міжнародної науково-практичної міждисциплінарної конференції (м. Тернопіль, 11 травня 2023 року). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 101-106. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/29209>
149. Руденський Р. Освітній потенціал настільних ігор для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку: історія та сучасність. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2024. Випуск 2. С. 87-93. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-87-93>
150. Руденський Р. Розвиток навчально-пізнавальної активності молодших школярів засобами освітніх настільних ігор. *Актуальні проблеми та стратегії розвитку початкової освіти* : матеріали IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (м. Рівне, РДГУ, 16 травня 2024 року). Рівне : РДГУ, 2024. С. 65-68.
151. Руденський Р. Розвиток пізнавальної активності старших дошкільників засобами сенсорно орієнтованих настільних ігор. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених (м. Харків, 15-16 травня 2024 року). Харків, 2024. С. 132-135. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/33826>
152. Руденський Р. Сутність та специфіка правил настільно-друкованих ігор для дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти*: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 6-7 липня 2022 р.). Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2022. Вип. 11. С. 146-150.
153. Руденський Р. Формування пізнавальної активності та самостійності старших дошкільників у педагогічній системі Марії Монтессорі. *Вісник*

*Львівського університету. Серія педагогічна. 2024. Випуск 40. С. 192-204. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2024.40.12259>*

154. **Руденський Р.**, Жаркова І. Приватні заклади дошкільної освіти як альтернатива державним установам з освітньої підготовки дошкільників. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. 2021. № 2. С. 59-66. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.2.8>*

155. **Руденський Р.**, Писарчук О. Європейський контекст еволюції структури настільних ігор для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 2023. Випуск 4. С. 109-118. DOI: <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.17>*

156. **Руденський Р.**, Писарчук О. Реалізація фасилітаційного підходу у формуванні пізнавальної активності здобувачів дошкільної та початкової освіти. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка. 2024. Випуск 1(7). С. 79-89. DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2024.01.79>*

157. **Руденський Р.**, Писарчук О. Стратегії запобігання прояву агресії в іграх дітей дошкільного віку в умовах війни. *Інновації в освіті: реалії та перспективи розвитку: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 24 листопада 2023 р.). Тернопіль: ЗУНУ, 2023. С. 242-246. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/31842>*

158. Русова С. Ф. Твори, надруковані у педагогічному журналі «Світло» (Київ, 1910-1914) / Упор., вст. ст., прим. І. В. Зайченка. Київ: Ліра-К, 2022. 500 с.

159. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. Львів-Краків-Париж: Просвіта, 1993. 127 с.

160. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів: монографія. Київ: Радянська школа, 1982. 176 с.

161. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія. 6-те вид., перер., доп. Київ: ВЦ «Академія», 2024. 384 с.

162. Семенов О. Модель системи формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі. *Педагогічний часопис Волині. 2016. № 2. С. 87-93.*

163. Стадник Г. А. Розвиток пізнавальної активності дошкільників у сім'ї: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. Київ, 1992. 124 с.

164. Стадник Г. Вивчення пізнавальної активності дітей. *Дошкільне виховання. 1992. № 9. С. 6-8.*

165. Старченко В. Реалізуємо принцип інтеграції. *Дошкільне виховання. 2009. № 7. С. 4-6.*

166. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець XIX – XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Одеса, 2011. 425 с.
167. Стеценко І. STREAM-освіта: техніка + мистецтво. *Дошкільне виховання*. 2016. № 12. С. 14-17.
168. Суржанська В. А. Критерії, показники та рівні пізнавальної активності дітей дошкільного віку. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон : Вид-во ХДУ, 2007. Випуск 45. С. 188-193.
169. Тарануха О. Гра – справа серйозна. *Дошкільне виховання*. 1989. № 6. С. 26.
170. Теоретичні та методичні засади забезпечення якості освіти дітей раннього та дошкільного віку в умовах воєнного стану: монографія / за заг. ред. О. Д. Рейпольської. Івано-Франківськ : НАІР, 2024. 172 с.
171. Терещук Г. В., Янкович О. І. Освітня, наукова й управлінська діяльність Вінцента Оконя: історія та сучасний контекст. *Педагогічний альманах : збірник наукових праць*. Херсон. 2021. Вип. 50. С. 226-234.
172. Терещук Г. В., Янкович О. І., Гладюк Т. В. Типологія чинників формування пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. *Вісник науки та освіти : журнал. Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»*. 2025. Вип. № 3(33). С. 1466-1479. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3\(33\)-1466-1479](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3(33)-1466-1479)
173. Терещук, Г. В., Алексієвець М. М., Алексієвець Л. М. Основи наукових досліджень : теорія та методика. Тернопіль : Вектор, 2012. 256 с.
174. Ткачук Т. А. Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку у спілкуванні з вихователем : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 21 с.
175. Ткачук Т. А. Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку у спілкуванні з вихователем : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 211 с.
176. Товкач І. Є. Індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 260 с.
177. Удіна О. М. Виховання самостійності дошкільників в образотворчій діяльності (на матеріалі аплікації) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2008. 21 с.
178. Улькіна Т. В. Розвиток пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами ігрових психотехнік : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 257 с.
179. Улюкаєва І. Г. Історія дошкільної педагогіки : підручник. Київ : Слово, 2016. 423 с.

180. Фасолько Т. С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2000. 18 с.
181. Філімонова Т. В. Дитяча гра в суспільному дошкільному вихованні України (70-ті роки ХІХ ст. – кінець 20-их років ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2003. 190 с.
182. Філімонова Т. В. Психолого-педагогічна підготовка дітей до школи : навчально-методичний посібник. Миколаїв : СПД Румянцева, 2020. 218 с.
183. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі педагогічного знання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : «Педагогічні науки»*. 2022. Випуск 4. С. 5-10. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-5-10>
184. Хромець В. Марія Монтессорі: педагогічна концепція. Київ : Дух і Літера, 2024. 42 с.
185. Цветкова Г. Г. Критичне мислення як провідна компетентність фахівців спеціальності дошкільна освіта та початкова освіта. *Освітньо-науковий простір: науковий журнал*. 2023. № 5. С. 187-198.
186. Цветкова Г. Г., Войтюк І. В. Дослідження актуального стану мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями: операційно-діяльнісний критерій. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023, № 1(103). С. 141-154.
187. Цветкова Г. Г., Чорна Г. В., Бабюк Т. Й. Підготовка майбутніх вихователів до формування пізнавальної самостійності у дітей передшкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Випуск 9(39). С. 270-273.
188. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 240 с.
189. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка : навчально-методичний посібник. 3-тє вид., оновл. зі змін. та доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 152 с.
190. Шаран О. В., Собко А. Л. Особливості формування часових уявлень у дітей дошкільного віку. *Молодь і ринок*. 2020. № 2(181). С. 27-31.
191. Шаран О. В., Феоктістова Т. Б. Особливості формування пізнавального інтересу до математики у дітей старшого дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2020. № 4(80). С. 624-627.
192. Шаран О. В., Шаран В. Л., Купар В. В. Використання логіко-математичних ігор як засобу розвитку математичних здібностей старших дошкільників. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. № 2. С. 3-10.
193. Шаран О. В., Шаран В. Л., Назар З. В. Особливості використання засобів навчання елементів математики дітей середнього дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 82-86.

194. Шаран О. В., Шаран В. Л., Стецьків М. С. Особливості використання LEGO-технології у процесі формування елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44. Т. 2. С. 51-54.
195. Щербакова К. Й., Григоренко Г. І. У сім'ї росте дитина. Київ : «Неопалима купина», 2006. 240 с.
196. Щербакова К. Математика розум упорядковує. *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С. 19-22.
197. Щербакова К. Навчання – складна, серйозна праця. Підготовка шестирічок до оволодіння навичками розумової праці. *Дошкільне виховання*. 1987. № 5. С. 8-9.
198. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / наук. кер. О. Л. Кононко та ін. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. 488 с.
199. Як ми виховуємо дітей. З досвіду роботи / Упорядники Є. А. Наумченко, Л. Л. Левченко. Київ, 1978. 119 с.
200. Якименко Л. Від людини «діючої» до людини «суспільної». *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 16-18.
201. Янківська О. П. Дидактичні ігри в дитячому садку : навчально-методичний посібник. Київ, 1985. 143 с.
202. Янкович О. І., Гичка В. П. Педагогічні технології в закладі дошкільної освіти: реальність чи вимисел учених? *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2020. Вип. 1(46). С. 148-152.
203. Янкович О. І., Гладюк Т. В., Терещук Г. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування пізнавальної активності старших дошкільників. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. № 3(44). С. 828-839. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-3\(44\)-828-839](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-3(44)-828-839)
204. Bell, R. (1969). Board and Table Games from Many Civilizations (2nd ed.). Oxford University Press.
205. Berne, E. (2016). Games People Play. Penguin Life.
206. Caillois, R. (2001). Man, and the Sacred (M. Barash, Trans). University of Illinois Press. (Original work published 1950)
207. Daston, L. (2022). Rules. A Short History of What We Live By. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
208. Donovan, T. (2019). It's All a Game: A Short History of Board Games. Atlantic Books.
209. Elliott, M. A., & Sutton-Smith, B. (2015). The Study of Games. Ishi Press.
210. Finkel, I. (2007). Ancient Board Games in Perspective. British Museum Press.
211. Hume, D. (1978). A treatise of Human Nature, ed. Selby-Bigge, Oxford.
212. Koster, R. (2013). A Theory of Fun for Game Design (2nd ed.). O'Reilly Media.

213. Kowalski, W. Board games of the ancient world. *Art and Culture Magazine*. Autumn 2004, 13.
214. Kruty K., Holiuk O., Rodiuk N., Popovych O., Zdanevych O., Bilka O., Pakhalchuk N. Verification of assessment scales of the sensory enriched environment ECERS-R and SSTEWS or implementation in Ukraine. *Society. Integration. Education: proceeding of the International Scientific Conference* (May 28-29, 2021). Rezekne, Latvia, 2021. Vol. II. P. 756-767.
215. Lewis, G., & Bedson, G. (2018). *Games for children*. Oxford University Press.
216. Livingstone, I. (2019). *Board Games in 100 Moves*. DK.
217. Mardon, A., Wiebe J., Dansereau, P. & Tombrowski, L. (2021). *The History of Board Games*. GM Press.
218. Montessori, M. (1989) *Education for a New World*. Oxford, England: Clio press, Cop. Vol. 5, 34-37.
219. Montessori, M. (1989) *The Absorbent Mind*. Oxford, England: Clio press. Cop. Vol. 1, 13-17.
220. Nerlich & Co. (1906-7). Holiday Season. *Trade Catalogue*, No. 19, 240-254.
221. Nuremberg Municipal Museums. (2018). *Spear's Game. A Family History of Games*. German Games Archive.
222. Popovych Oksana, Yakovenko Vita, Mylian Zhanna, Hrab Olga, Yushchik Lyudmila Preparation of future preschool teachers for interaction with children in a natural environment. *Revista Eduweb : scientific journal* / Ed. Elsy Medina. Carabobo, Venezuela, 2024. Vol. 18, No. 2. P. 183-196.
223. **Rudenskyi, R.**, Hladun, L. & Ratuszniak, N. (2023) Evolution of the european board games for preschool children. *Review of Theology, Social Sciences and Sacred Art*, 2, 39-47. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/32208> (ISSN: 2811-5465, e-ISSN: 2811-5473).
224. **Rudenskyi, R.**, Pysarchuk, O., Shcherbiak, I., Akimjaková, B., & Minarovicova, K. (2024). Humorous Potential of Board Games for Children of Senior Preschool Age. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 267-285. URL: <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.267.285>
225. **Rudenskyi, R.**, Pysarchuk, O., Shcherbiak, Iu., Hladun, L. & Ryzhak, I. (2024). Computer technologies influence on the development of preschoolers' cognitive activity. *Revue internationale des sciences humaines et naturelles*. Zürich : SKAIS, 2024. V. 14, N. 3. P. 19-29. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/34723> <https://skais.org/wp-content/uploads/2025/01/Rudenskyj-et-al.pdf>
226. Sandel, M. J. (1982). *Liberalism and the limits of Justice*. Cambridge UP.
227. Shcherbiak Iu., Kuzma I., Bilyakovska O., Binytska K., Halian O., Yankovych O. Modern information technologies for teaching and control of knowledge acquisition of older preschoolers and primary school students. *12 th 2022*

*International conference on Advanced computer information technologies*. Spisska Kapitula, Slovakia, 26-28 September 2022. P. 559-563. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9912744>

228. Spanos, A. (2021). *Games of History. Games and Gaming as Historical Sources*. Routledge.

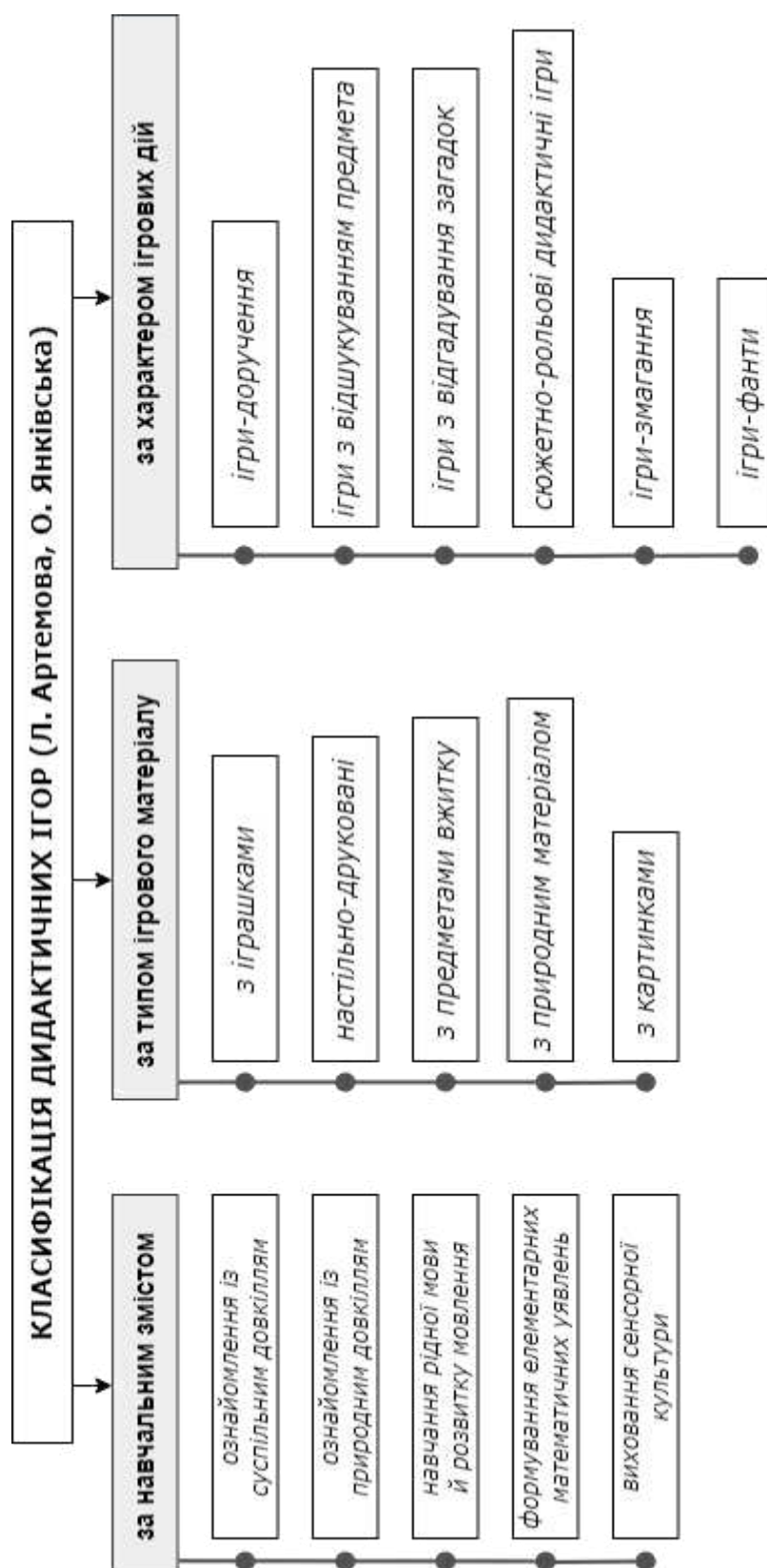
229. Standing Mortimer, E. (1998). *Maria Montessori: her life, and work*. 3rd edition. Penguin Putnam Inc.

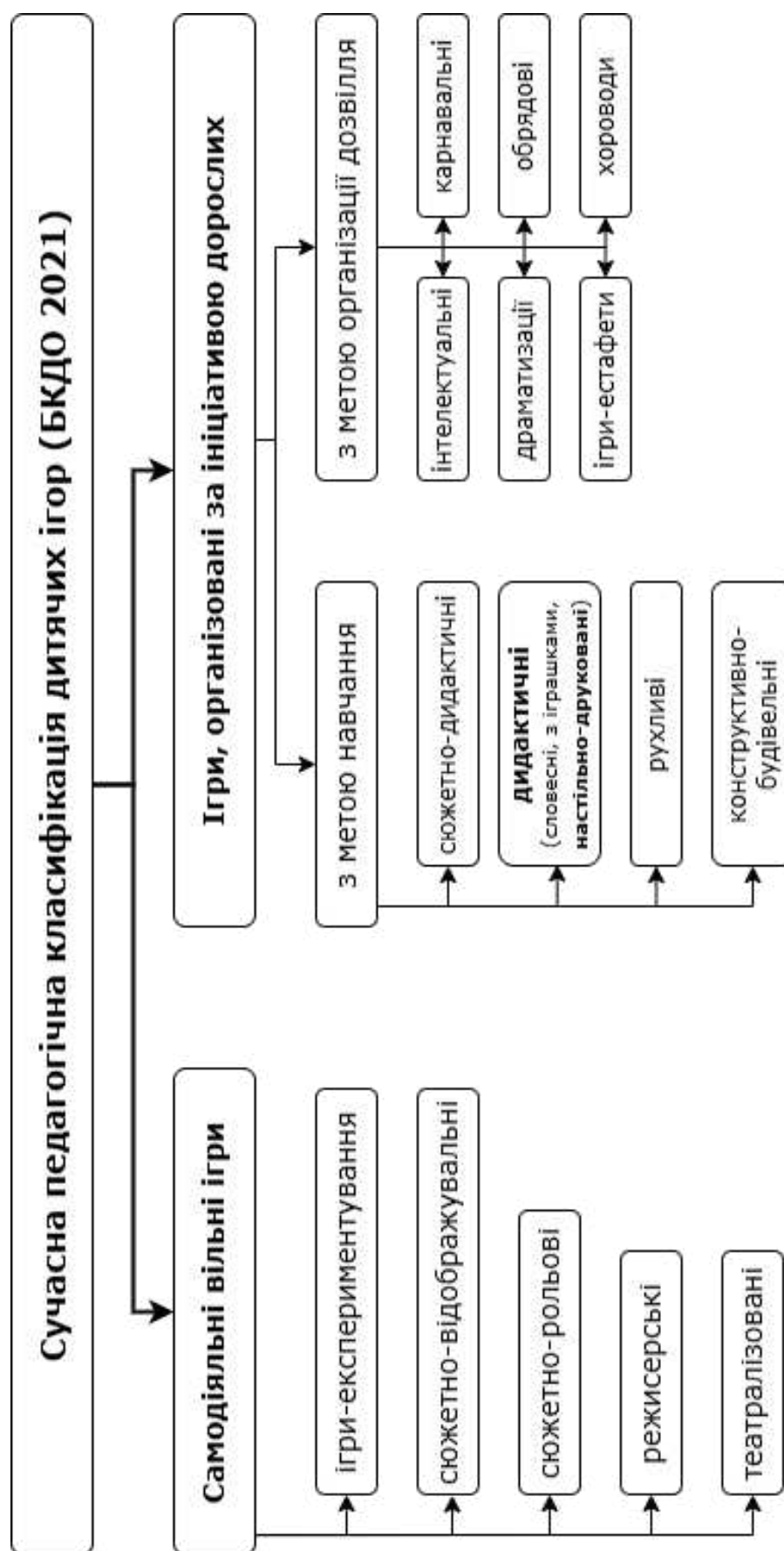
230. Tsvietkova, H., Savluk, H., Dovbnia, S., Olefirenko, T. & Voityuk, I. (2022). Reshaping the Preservice Preschool Teachers' Curriculum to Give the Emphasis to the Managerial Domain. *European Journal of Educational search*, 11, 1273-1287.

## ДОДАТКИ

Додаток А

**Схема класифікації дидактичних ігор**  
**(за Л. Артемовою, Н. Кудикіною, О. Янківською)**





## ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАСТІЛЬНИХ ІГОР

Специфіка формування компонентного складу пізнавальної активності зумовила виокремлення рівнів її сформованості. На кожному з рівнів збільшується частка ролі усвідомленості суб'єктом дій самоконтролю та самооцінювання пізнавальної діяльності. Такими рівнями визначимо: високий (творчий), середній (варіативно-інтерпретивний), низький (репродуктивний/відтворювальний), які відображають ефективність навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників.

Загалом, високий її рівень спостерігаємо у тих, хто швидко й зацікавлено розпочинає виконання завдання, самостійно досягає правильного результату, досягаючи цілі за адекватних завданню умов. Діти середнього рівня самостійно не завжди мобілізують вольові зусилля та відчують значні труднощі у пошуку раціональних способів виконання, допускають значні порушення умов виконання, потребують допомоги або ситуативного втручання дорослого. Щодо низького рівня сформованості, то загальною характеристикою є відмова або нездатність прийняти пізнавальну мету, діти не орієнтуються в умовах завдання, не здатні абсолютно обійтись без допомоги вихователя. Охарактеризуємо детально зміст кожного з рівнів.

*Високий (творчий) рівень* характеризує дітей, які тривало, охоче й самостійно розв'язують пізнавальне завдання, обґрунтовують вибір раціонального способу виконання. В ситуації спільного виконання завдань, діти з високим рівнем розвиненості п. а. виявляють першими ініціативу в обговоренні проблеми, чим саме сприяють виділенню пізнавальної цілі, суперечності, умов і способів розв'язання, обмірковування їх вибору для інших дітей з нижчим рівнем розвиненості. За таких обставин спільне обговорення є доступним для всіх учасників, дошкільники високого рівня таким чином власним прикладом наводять приклад орієнтування в умовах пізнавального завдання, а діти середнього і низького мають змогу наслідувати їх, формуючи впевненість у власних пізнавальних можливостях.

Дошкільники з високим рівнем сформованості виявляють активність упродовж усіх видів діяльності, організованих не лише з власної ініціативи, а й організованих дорослим. Вони швидко і багато кількісно запитують, що не завжди зумовлено предметом розмови чи навчання, без опору приймають пропозицію знайти інший, альтернативний спосіб вирішення завдання чи розв'язання. Їхньою характерною ознакою є те, що помилка, допущена під час виконання завдання не є основним засобом визначення їх діяльності, а тому вони з легкістю виправляють їх, докладають зусиль, якщо завдання треба переробити, внести зміни, навіть якщо завдання чи вправа не становлять істотний інтерес для них. Помітною ознакою дітей цього рівня є внесення власних оригінальних елементів у спосіб чи результат виконання завдання.

Саме високий рівень сформованості пізнавальної активності характеризують дослідники як стійкий її тип. Діти цього рівня усвідомлюють, що вихователь може бути джерелом нових знань, інформації, що від нього можна навчитися нового, а тому готові виконувати сформульовані ним навчально-пізнавальні завдання, дотримуватись його вказівок та інструкцій.

Візуально помітним у дітей високого рівня сформованості пізнавальної активності є вияв емоцій, пов'язаних з усвідомленням новизни, відкриттям: радісне збудження, усміхненість, захоплення або подив, стурбованість, зосередженість тощо. Діти у процесі виконання пізнавальних завдань ініціюють застосування конкретних раціональних розумових і практичних дій, урізноманітнюють їх. Будь-яке успішне виконання чи допущена помилка супроводжується яскравим вираженням відповідно зумовлених емоцій. Відповідаючи на запитання, їх відповіді деталізовані, повніші, обґрунтовані. Якщо завдання вимагає використання нових предметів чи іграшок, то для цього рівня характерними є значна кількість орієнтувальних предметних та ігрових дослідницьких дій, з коментуванням і запитаннями про новий предмет.

*Середній (варіативно-інтерпретивний) рівень.* У дошкільників цього рівня більш стійкі та триваліші пізнавальні інтереси, проте зумовлені зовнішнім керівництвом вихователя чи батьків, тобто вони істотно залежать від умов і обставин середовища пізнавальної ситуації. Пізнавальна самостійність у дітей цього рівня нестійка, варіативна і тимчасова.

Загальна тенденція вияву пізнавальної активності у дітей цього рівня свідчить про низький рівень її розвиненості. Вони підтримують і долучаються до завдань, пропонованих дорослим, проте самі не ініціюють розв'язання пізнавальних завдань. За темпом виконання найчастіше не завершують роботу вчасно, або останніми. Цю тенденцію спостерігаємо не лише під час чи після завершення виконання навчально-пізнавальних завдань, а й у готовності їх розв'язувати, готувати матеріали та приладдя для роботи, організовувати середовище для спостережень та пізнання в цілому. Ініціативність зовнішньо не виявляється на жодному з етапів навчальних занять чи видів діяльності (діти не вигукують, не реагують емоційно, метушливо й зацікавлено, вираз обличчя індіферентний тощо), хоча можуть мати раціональні міркування та доцільні ідеї, припущення. У ситуації нерозуміння або незнання, сумніву - не сприймають вихователя/дорослого як джерело підтримки й інформації, деякі починають наслідувати ровесників без усвідомлення сутності виконання завдання, а інші – залишаються бездіяльними, не виконавши завдання. Доводять розпочате до завершення і домагаються результату зі значною часткою допомоги з боку дорослого.

У самостійно ініційованій вільній діяльності більш захопливо маніпулюють з предметами і розданими матеріалами. Дії здебільшого одноманітні, неваріативні (наприклад, на малюнках зображують усі квіти однаковими, або предмети безвідносно одне до одного, не цілісно). Навідні запитання та запитання-підказки вихователя не стимулюють самостійної пізнавальної активності дітей, не спрямовують доведення дій до результату.

Ефективно працюють у малих групах або індивідуально за постійної участі дорослого як рівноправного партнера. Здебільшого є виконавцями, наслідують дії винятково за зразком, пошукових дій мало, вони одноманітні.

Дослідники зазначають, що вияв пізнавальної активності на середньому рівні можуть здаватись зовні невиразними. До уваги доцільно брати не лише кількість та інтенсивність обстежувальних дій з предметами і матеріалами як об'єктами пізнання, а якісна їх характеристика. Її сутність зводиться до процесу внутрішнього аналізу, тривалих розмірковувань, що зовні вихователем або ровесниками може сприйматись як паузи байдужості чи відпочинку. Хоча дошкільники середнього рівня активно відгукуються і приймають пропозицію попрацювати чи поспілкуватися з вихователем, однак пізнавальні звертання й запитання кількісно незначущі, одиничні. Діти є активними учасниками колективних ігор та розваг, однак не ініціюють змін сюжетів ігор, пропозицій щодо заміни предметів, атрибутів чи матеріалів ігор і занять. Без нагляду дорослого і його втручання діти цієї групи можуть тривало займатись виконанням завдання, але, як зазначає С. Ладивір, «коли відчувають, що за ними спостерігають, то їх творчі дії гальмуються, відверта бесіда про гру не виходить»

Щодо інтеріоризації пізнавальної мети, її прийняття, то у дошкільників цього рівня вона зводиться до елементарного запам'ятовування, здебільшого як виконувати ті чи інші дії (розглядання, маніпулювання). Дії не спрямовані на пошук способу розв'язання і досягнення результату, бо дошкільники не визначають міри наближення до кінцевого результату й не коригують власних дій. Неусвідомлено вважають, що це завдання дорослого.

У підсумку дошкільники середнього рівня сформованості не здатні узагальнювати способи пізнавальних дій, не закріплюють їх у свідомості, а тому, не здатні застосовувати їх подібних умовах. Кожне повторюване пізнавальне завдання сприймають як нове, без опори на набутий досвід, знання і вміння. Важливим для них є похвала і визнання дорослих, які є майже єдиним мотиватором пізнавальної діяльності.

Дітей середнього рівня пізнавальної активності характеризує невиразність емоцій та інтелектуальних почуттів, пов'язаних з процесом пізнання, відсутність стійкого пізнавального мотиву. Почавши виконання завдання чи вправи, у цих дітей зацікавлення до його змісту, а згодом і процесу згасає, зокрема, якщо у структурі завдання наявні труднощі, елементи проблемності. Одиничні розумові і практичні дії, ініційовані дітьми, неуспішні, малорезультативні або одноманітні. Діти можуть правильно відповідати на запитання, однак не можуть пояснити, обґрунтувати, чому так вважають. Відповіді здебільшого мають номінативний, перелічувальний характер. Дослідницьких, обстежувальних дій роблять мало, не звертаються по допомогу чи нову інформацію про об'єкт пізнання.

Отже, загалом середній рівень сформованості пізнавальної активності старших дошкільників характеризує варіативна й нестійка пізнавальна спрямованість, зумовлена конкретними умовами пізнавальної ситуації, і може бути ефективною здебільшого лише за умов участі дорослого.

Низький (репродуктивний/ відтворювальний) рівень. Загальними ознаками цього рівня є несформованість пізнавальних інтересів, їх нестійкість, значна кількість відволікань, виконання завдань має винятково наслідувальний послідовно-паралельний характер дій за зразком дорослого, самостійної пошукової діяльності не відбувається. Діти, які належать до цього рівня не ініціюють пізнавального спілкування, що зумовлено зокрема відсутністю стимулювальних запитань і звертань від дорослих чи вихователя, або ж навпаки їх ігнорування. Самоорганізованість пізнавальної діяльності майже відсутня. Увесь процес виконання зводиться до неусвідомленого репродукування дій сусіда-ровесника, причому без бажання повторити дії точно, ретельно, старанно. Діти не запам'ятовують, а відтак не керуються вказівками та інструкціями вихователя, установка на запам'ятовування – відсутня. Активність переривається одразу, як виникає трудність або ж ситуація усвідомлення відсутності необхідних навичок і вмінь, щоб виконати завдання. Наполегливості не виявляють, а проблемні запитання й завдання не стимулюють пошукової активності взагалі. У вільній самостійній діяльності відображають дії механічно, без інтересу. Майже відсутній досвід спільної ігрової діяльності. Самооцінка у дітей цього рівня низька.

Поведінка дітей з низьким рівнем пізнавальної активності у повсякденні – стереотипна й одноманітна, змістом діяльності є повторювані одноманітні дії. Загалом діти не замислюються що і як виконувати, чим займатися, варіанти способів виконання не обирають та не обґрунтовують, здебільшого використовують знайомі іграшки, не нові. Переоблаштування осередків діяльності в груповій кімнаті, актовій залі не стимулюють зацікавлення, подиву, бажання зосередити свою діяльність із новими матеріалами і предметами. На них звертають увагу лише, якщо з ними маніпулюють ровесники з якими вони товаришують. Під час занять та екскурсій не відповідають, словесної пошукової активності не ініціюють, а відповідають лише тоді, коли запитують їх конкретно, поіменно. У розв'язанні пізнавальних завдань на самостійне застосування набутих знань, умінь і навичок не можуть впоратись без постійної допомоги вихователя. Спостерігається у дошкільників з низьким рівнем пізнавальної активності швидкі й часті відволікання, розосередження, найчастіше під час словесних пояснень та інструкцій, швидкоплинне реагування на новизну, вони не розпочинають самостійного розв'язання завдання зацікавлено, охоче, без вказівки вихователя. Завдань із проблемним запитанням і труднощами здебільшого намагаються уникнути.

Загальною тенденцією, що характеризує дітей з низьким рівнем пізнавальної активності є бездіяльність, байдужість та пасивність у більшості видів діяльності в закладі дошкільної освіти, вдома, несформованість пізнавального інтересу та відсутність пізнавальних запитань. Малопомітною, майже відсутньою є реакція на незнайомі нові елементи в груповій кімнаті. Виконання навчально-пізнавальних завдань здійснюється лише під контролем дорослого, і розпочинається за численних нагадувань і вказівок. Невиконання здебільшого вмотивоване тривожністю за результати виконання завдання, тому

відмовляються від нього повністю. Відсутні прагнення виправити помилки, внести елементи новизни чи удосконалити наявне. На запитання вихователя під час занять і в індивідуальній роботі відповідають неохоче, безладно, плутано. Часто діти цього рівня у відповідь взагалі мовчать. Швидкість і кількість відволікань під час занять є характерною ознакою.

Отже, старших дошкільників із низьким рівнем у цілому характеризує повна несформованість, нестійкість пізнавальних мотивів, потрібні значні зусилля зі сторони вихователя у стимулюванні пізнавальної діяльності та керівництві і зосередженні зусиль дітей, щоб виконати завдання, хоча б за зразком вихователя в одночасній його участі.

Зміст критеріїв сформованості пізнавальної активності старших дошкільників конкретизується у показниках. За даними різних науковців у галузі дошкільної педагогіки та вікової (дитячої психології), а також на основі власних спостережень, для визначення ключових показників сформованості пізнавальної активності у старших дошкільників необхідно враховувати: чи захоплюється, стійко зацікавлюється дитина не лише процесом, а й змістом пізнавального завдання, особливості розумової працездатності; зацікавленість у досягненні результатів роботи, досягненні суб'єктивного та об'єктивного успіху; вияви самостійності дій, ініціативності тощо.

#### Показники пізнавальної ініціативності:

- впевнено, енергійно, зацікавлено беруться за роботу, виконання завдання;
- ініціативна постановка запитань, чітке їх формулювання (дорослим, одноліткам) і проблемних завдань;
- охоче сприймають пізнавальне завдання в ігровій формі;
- пізнавальна діяльність на всіх етапах виконання завдання керується безпосереднім особистісним інтересом, бажаннями.

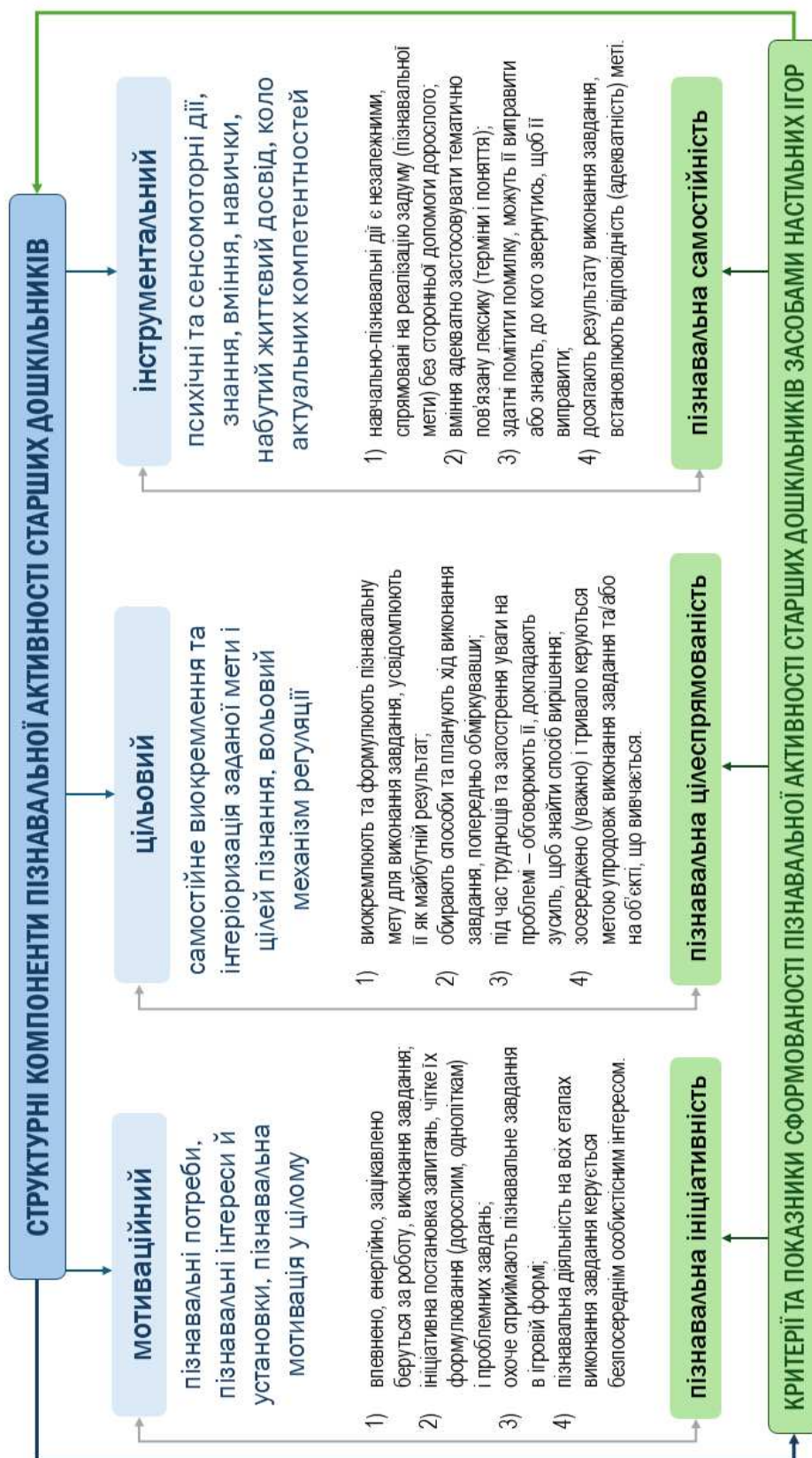
#### Показники пізнавальної цілеспрямованості:

- виокремлюють та формулюють пізнавальну мету для виконання завдання, усвідомлюють її як майбутній результат;
- обирають способи та планують хід виконання завдання, попередньо обміркувавши;
- під час труднощів та загострення уваги на проблемі – обговорюють її, докладають зусиль, щоб знайти спосіб вирішення;
- зосереджено (уважно) і тривало керуються метою упродовж виконання завдання та/або на об'єкті, що вивчається.

#### Показники пізнавальної самостійності:

- навчально-пізнавальні дії є незалежними, спрямовані на реалізацію задуму (пізнавальної мети) без сторонньої допомоги дорослого;
- вміння адекватно застосовувати тематично пов'язану лексику (терміни і поняття);
- здатні помітити помилку, можуть її виправити або знають, до кого звернутись, щоб її виправити;
- досягають результату виконання завдання, встановлюють його відповідність (адекватність) меті.

**Схема взаємозв'язків компонентів, критеріїв та показників  
сформованості пізнавальної активності старших дошкільників**



## Додаток Г

**Витяг про настільні ігри з  
Примірного переліку ігрового та навчально-дидактичного  
обладнання для закладів дошкільної освіти**

| <b>Настільні ігри</b>                                                                                                                                                                                                                                          | <b>К-сть</b>  | <b>5-6(7) рік життя</b>                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------|
| парні картинки                                                                                                                                                                                                                                                 | набір         | -                                                           |
| розрізні картинки                                                                                                                                                                                                                                              | набір         | 3-4                                                         |
| розрізні картинки на кубиках або/та брусках                                                                                                                                                                                                                    | набір         | 2-3                                                         |
| Лото                                                                                                                                                                                                                                                           | набір         | -                                                           |
| дидактичні настільно-друковані ігри<br>(ознайомлення з суспільним, природним довкіллям,<br>мовленнєвий та логіко-математичний розвиток,<br>економічне, правове виховання, безпека<br>життєдіяльності) типу лото, парних картинок,<br>квартетів, ребусів та ін. | набір         | 10-12                                                       |
| маршрутні ігри                                                                                                                                                                                                                                                 | набір         | 3-4                                                         |
| інтелектуальні ігри:<br>доміно,<br>шахи,<br>шашки,<br>головоломки/мороки                                                                                                                                                                                       | набір,<br>шт. | 2-3 (в картинках/з<br>крапками/ з цифрами)<br>2<br>2<br>3-5 |
| настільні спортивно-моторні ігри:<br>- «Хокей»,<br>- «Футбол»,<br>- «Баскетбол»,<br>- «Більярд»,<br>- «Крокет»                                                                                                                                                 | набір         | 1<br>1<br>1<br>1<br>1                                       |
| настільно-друковані ігри за сюжетами літературних<br>творів                                                                                                                                                                                                    | набір         | 3-4                                                         |

## Шановні батьки!

1) Вік дитини у роках та місяцях: \_\_\_\_\_ 2) Стать вашої дитини: хлопчик; дівчинка.

|                          |                           |
|--------------------------|---------------------------|
| - Щодня                  | - Кілька разів на тиждень |
| - Кілька разів на місяць | - Нечасто, інколи         |
| - Не граємо              |                           |

---

- Логічні та стратегічні ігри (ігри для розвитку мислення та навчання математики)
- Ігри для розвитку уяви, фантазії та креативності
- Ігри для розвитку мовлення, навчання грамоти та вивчення іноземних мов
- Розважальні сімейні ігри
- Спортивні настільні ігри
- Ваш варіант:

|                        |                       |                        |
|------------------------|-----------------------|------------------------|
| Вікові рекомендації    | Тематика гри          | Розвивальні можливості |
| Безпечність матеріалів | Популярність гри      | Ціна                   |
| Відгуки інших батьків  | Рекомендація педагога | Порада консультанта    |
| Інше                   |                       |                        |

1) Так                      2) Частково                      3) Ни

---

---

---

1) Так, часто                  2) Іноді                  3) Ні, завжди пропонує дорослий або інші діти

1) Так                      2) Ні                      3) Не знаю

Дякуємо за ваші відповіді!

## Додаток Е

### Анкета «Можливості настільних ігор у формуванні пізнавальної активності старших дошкільників» (для вихователів)

Шановні педагоги!

Просимо вас відповісти на запитання анкети, яка допоможе дослідити можливості настільних ігор у формуванні пізнавальної активності старших дошкільників. Анкета є анонімною, а отримані дані будуть використані тільки в узагальненому вигляді. Необхідний варіант відповіді в анкеті - підкреслюйте або поставте знак +.

1. Ваш педагогічний стаж:
 

☐ До 3 років
 ☐ 3-10 років
 ☐ Понад 10 років
2. Чи використовуєте ви настільні ігри у роботі з дітьми?
 

☐ Так, регулярно
 ☐ Іноді
 ☐ Майже не використовую
 ☐ Ні
3. Які види настільних ігор ви найчастіше використовуєте? (можна обрати кілька варіантів)
 

☐ для логіко-математичного розвитку (розвиток мислення та розумових здібностей);  
☐ для ознайомлення із природним, предметним та соціальним довкіллям;  
☐ для навчання грамоти, мовленнєвого розвитку та вивчення іноземних мов;  
☐ для розвитку навичок просторового орієнтування, конструювання;  
☐ спортивні настільні ігри;    ☐ розважальні настільні ігри;    ☐ Інші (вкажіть які)

---

4. Чому ви обираєте саме ці настільні ігри? Обґрунтуйте \_\_\_\_\_

---

5. Чи сприяють, на вашу думку, настільні ігри формуванню пізнавальної ініціативності дітей?
 

☐ Так, значною мірою
 ☐ Частково
 ☐ Ні
6. Чи помічаєте ви, що діти, граючи в настільні ігри:
 

Беруться за завдання впевнено і зацікавлено?    ☐ Так    ☐ Ні  
 Ініціативно ставлять запитання та формулюють їх чітко?    ☐ Так    ☐ Ні  
 Охоче приймають пізнавальні завдання в ігровій формі?    ☐ Так    ☐ Ні
7. Наведіть приклади ситуацій, коли діти виявляли пізнавальну ініціативність під час настільних ігор: \_\_\_\_\_

---

8. Як настільні ігри впливають на формування пізнавальної цілеспрямованості дітей?
 

☐ Допмагають визначати мету діяльності
 ☐ Сприяють плануванню виконання завдання  
☐ Розвивають здатність долати труднощі
 ☐ Не мають значного впливу
9. Які конкретні приклади цілеспрямованості дій дітей у процесі гри ви можете навести? \_\_\_\_\_

---

10. Чи сприяють настільні ігри розвитку пізнавальної самостійності дітей?
 

Чи можуть діти самостійно виконувати пізнавальні завдання в грі?    ☐ Так    ☐ Ні  
 Чи застосовують відповідну термінологію під час гри?    ☐ Так    ☐ Ні  
 Чи можуть діти знаходити та виправляти помилки?    ☐ Так    ☐ Ні
11. Зазначте приклади ситуацій, коли діти самостійно знаходили рішення під час гри: \_\_\_\_\_

---

12. Які, на вашу думку, настільні ігри є найбільш ефективними для розвитку пізнавальної активності дітей? \_\_\_\_\_
13. Які труднощі ви зустрічаєте у використанні настільних ігор в освітньому процесі? \_\_\_\_\_

Дякуємо за ваші відповіді!

## ДІАГНОСТИЧНА НАСТІЛЬНА ГРА «ЧИСЛОКІЛЬ» (авторська розробка)

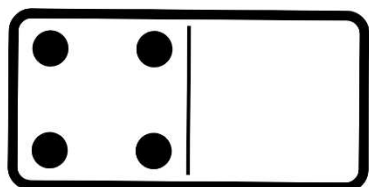
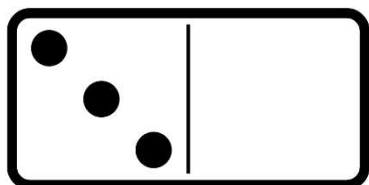
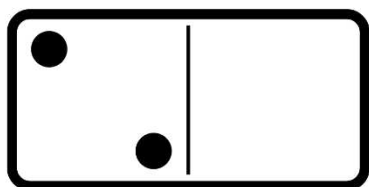
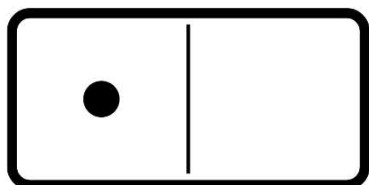
### *Загальна інформація, інструкція та рекомендації щодо використання*

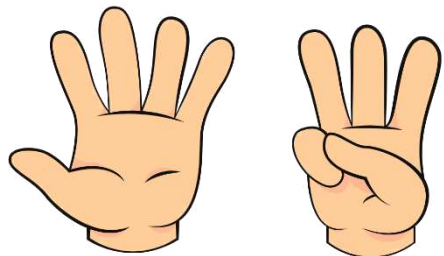
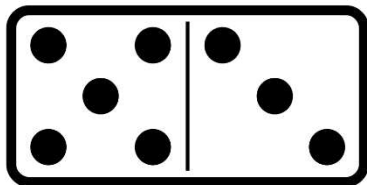
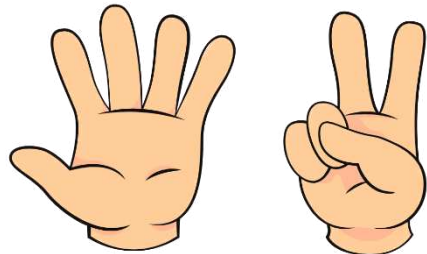
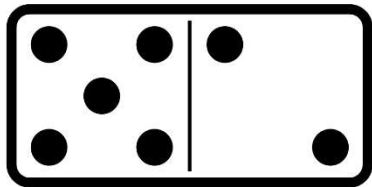
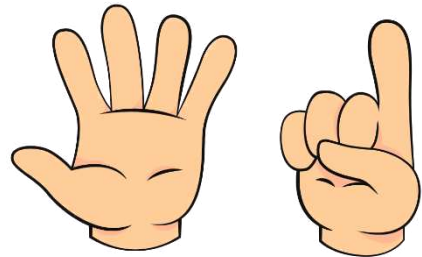
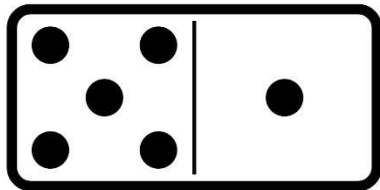
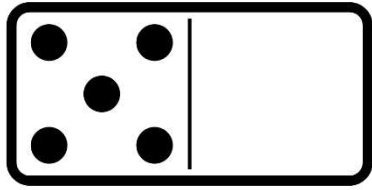
Дослідник грає разом з респондентом, що дає змогу одразу фіксувати спостережувані явища в реальних умовах. Якщо педагогам складно фіксувати спостережуване, можна зробити відео документування, або ж спостерігати як грає двоє дошкільників, і фіксувати результати для двох здобувачів у різних протоколах. Діагностику може проводити також психолог, вихователь-методист закладу дошкільної освіти, що суттєво оптимізує збір даних.

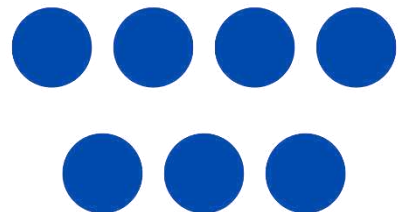
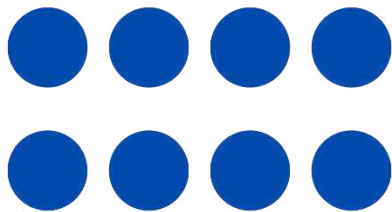
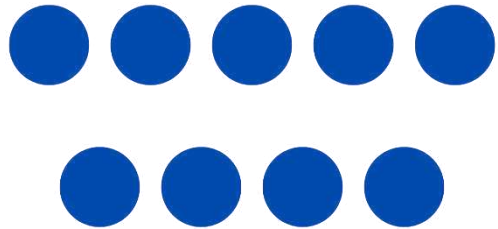
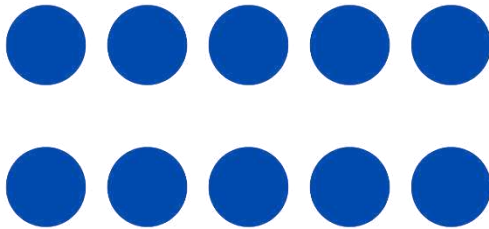
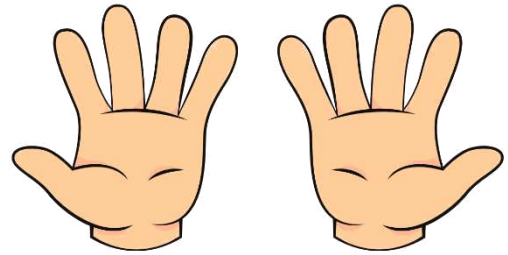
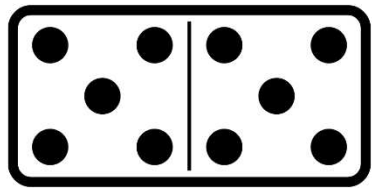
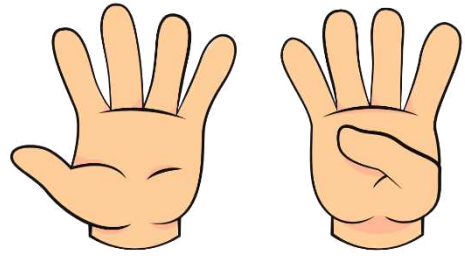
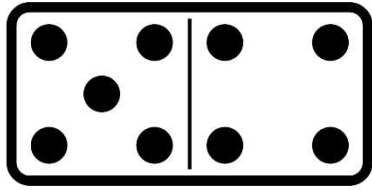
*Пізнавальне завдання* у діагностичній настільній грі «Числокіль» полягає у тому, що дошкільник повинен порівнювати предметні множини, добре йому відомі, однак в межах п'яти, адже число і цифра 6 та наступні вивчаються у старшому дошкільному віці. Для ускладнення гри, особливо, якщо дітям на початок навчального року виповнилося повних 6 і більше років, у гру додають картки з цифрами від 1 до 5. *Ігрове завдання* – зібрати якомога більшу кількість карт. Картки забирає той, на чий картці випадає множина, яка за кількістю більша від зображеної множини гравця-суперника.

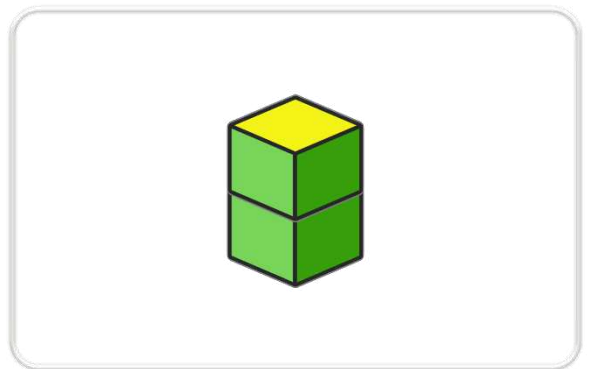
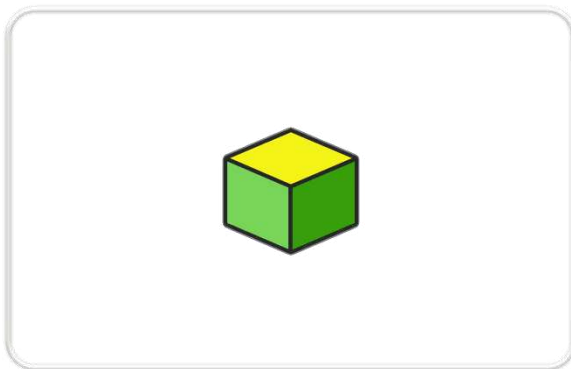
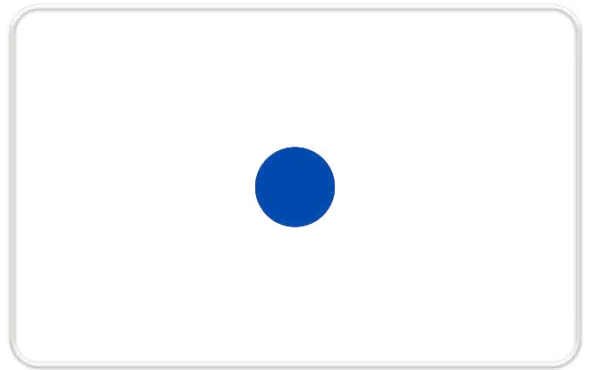
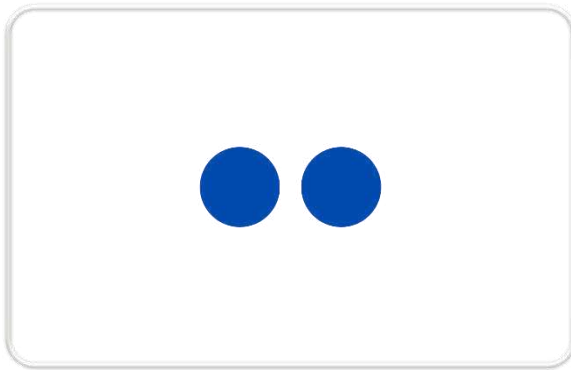
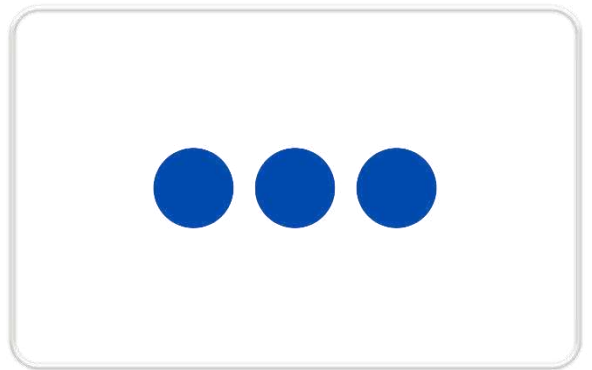
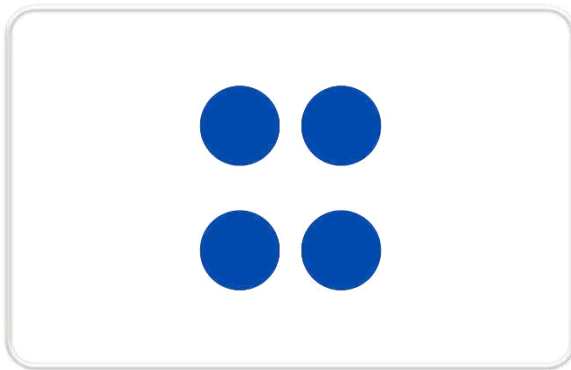
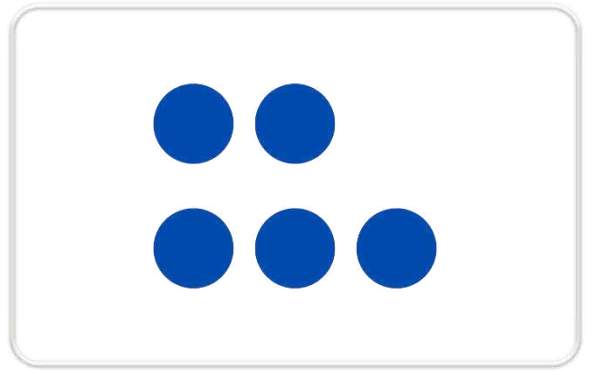
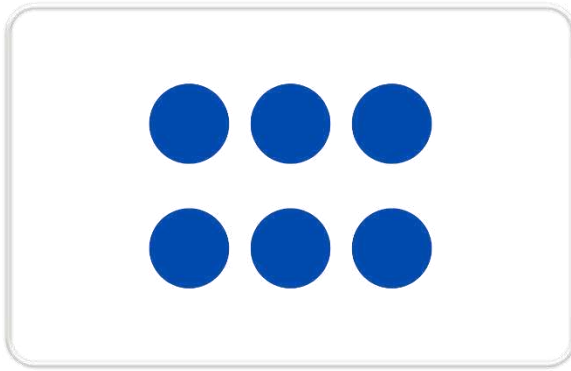
Гру починає наймолодший учасник. Усі картки потрібно перемішати та покласти колодою зображенням долілиць. Наймолодший гравець відкриває першу картку, викладає її поруч з колодою горілиць. Далі другий гравець відкриває наступну картку та порівнює картки між собою. Якщо на його картці елементів множини більше, то він забирає обидві картки собі. Якщо ж на картці першого гравця більше, то забирає перший гравець. Якщо кожен з гравців помилився – картки кладуть під колоду.

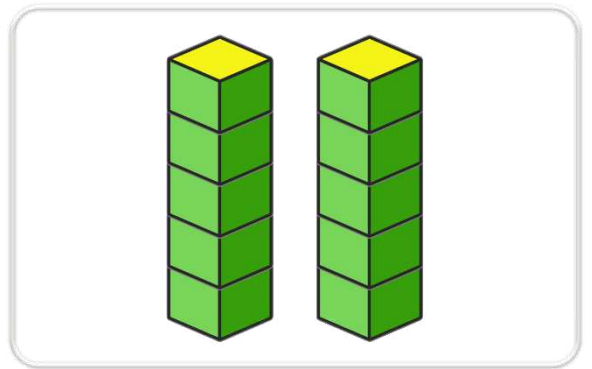
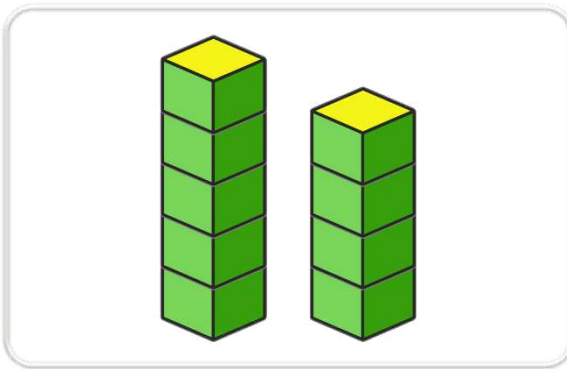
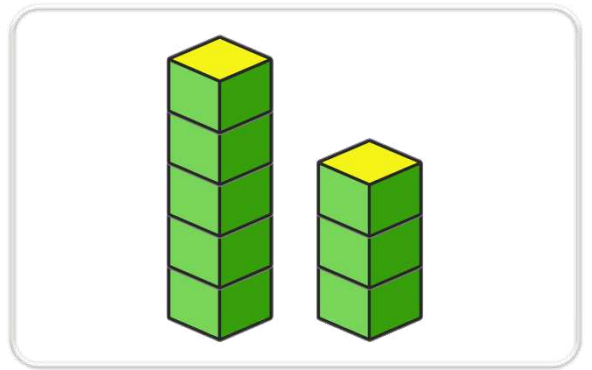
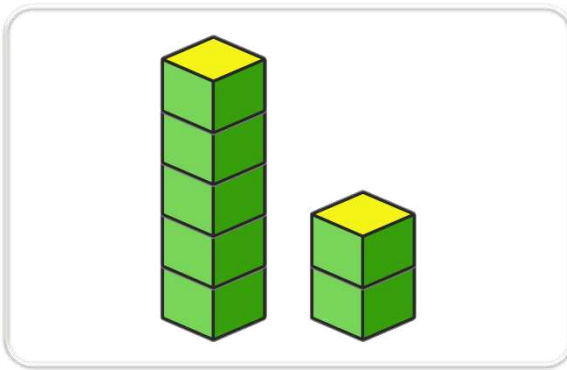
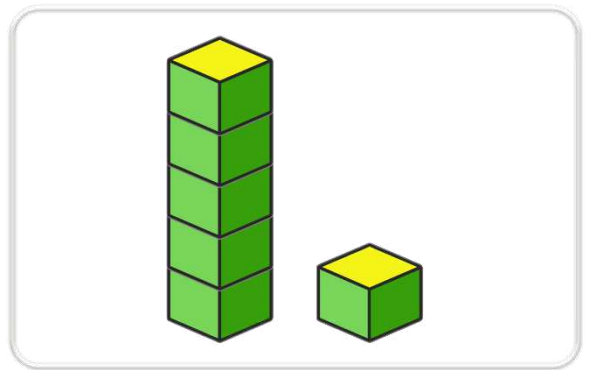
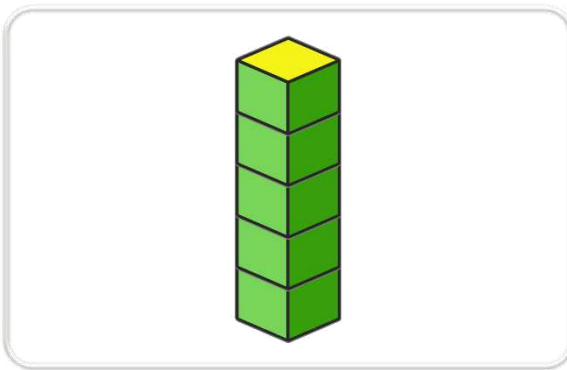
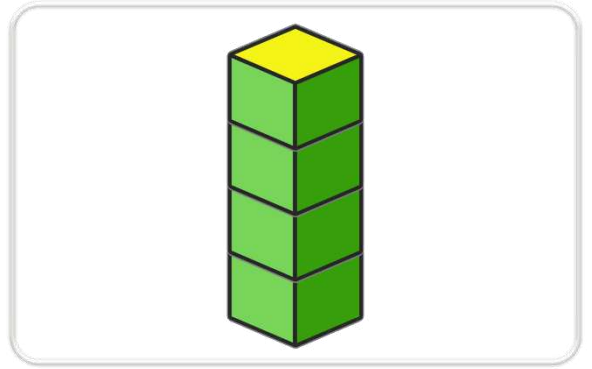
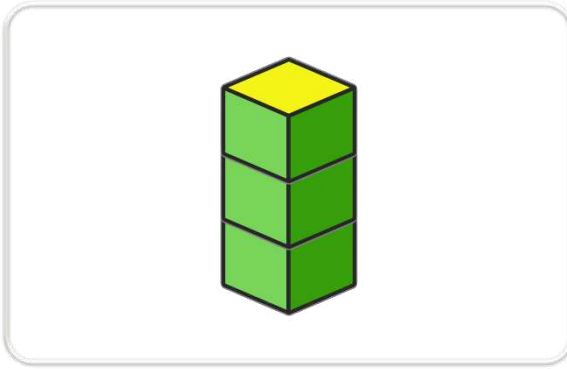
Таким чином, від обох гравців необхідні уміння порівнювати предметні множини, встановлювати, яка з них більша, а яка менша. Зазначені вміння передбачені сучасними освітніми програмами розвитку дітей та базовим компонентом дошкільної освіти тощо. Сутність пізнавальної ініціативності полягає у цій грі в тому, що з кожним наступним ходом гравець знову і знову ініціює процес порівняння множин, адже йому цікаво: хто забере пару карток, і, таким чином, виграє.

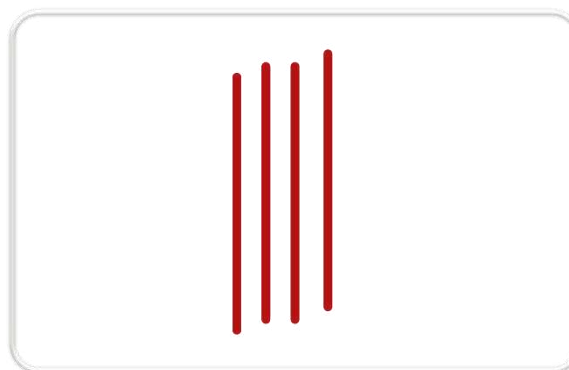
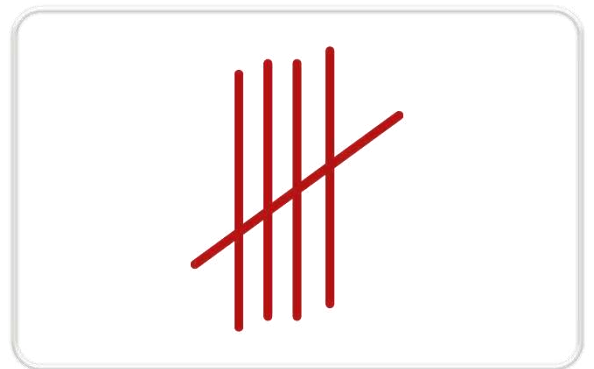
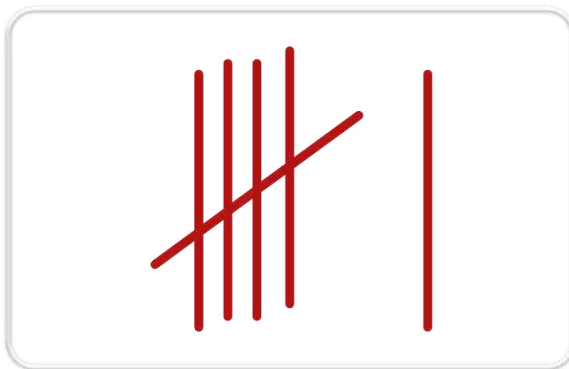
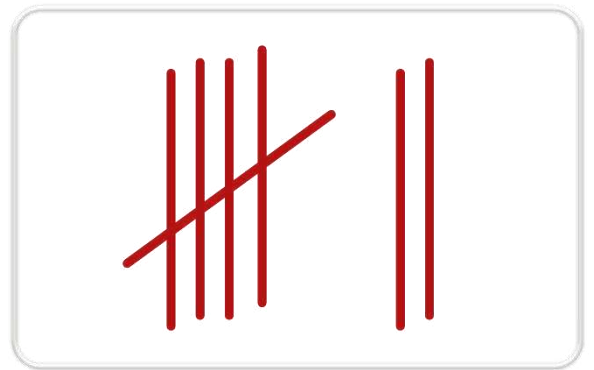
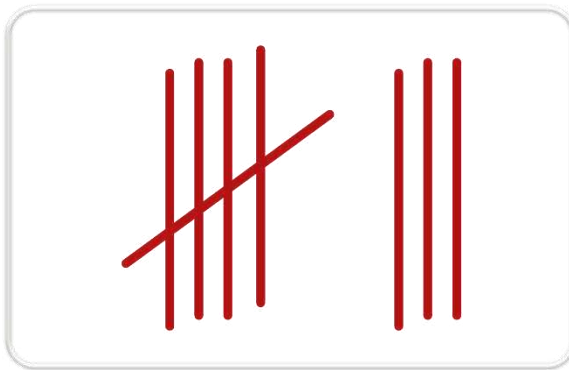
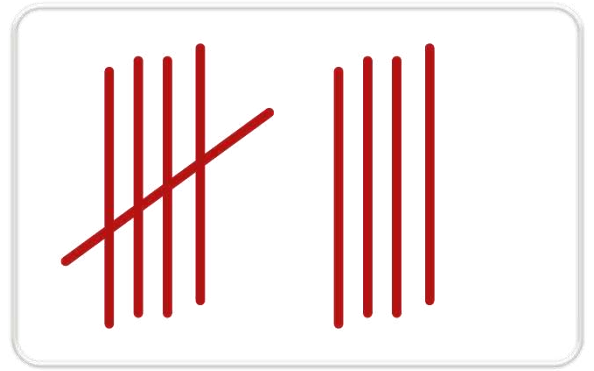
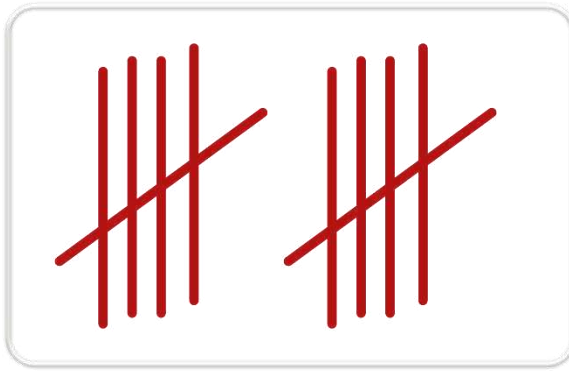
**Комплект карток настільної гри «Числорік» (авторська розробка)**

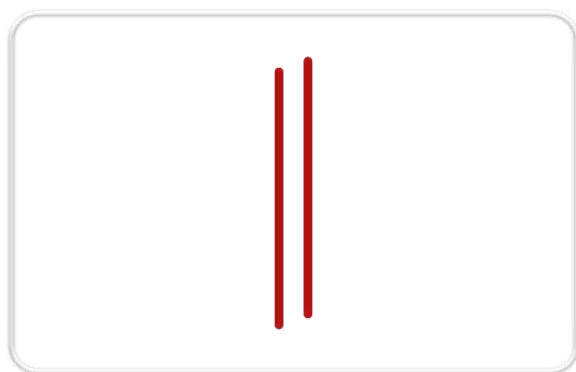












## Додаток И

# **Протокол спостереження за ігровою діяльністю старших дошкільників з використанням діагностичної гри «Числокіль»**

## *Ігрова взаємодія в парі з дослідником (И-1)*

Респондент: \_\_\_\_\_ Вік (у роках та місяцях): \_\_\_\_\_  
 Дата діагностики: \_\_\_\_\_  
 Початок гри: \_\_\_\_\_ Завершення гри: \_\_\_\_\_ Загальна тривалість: \_\_\_\_\_ хв

| Показник:                                                                                                                                      | Рівень | +/- |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----|
| Охоче, енергійно розпочинає гру, прагне зрозуміти її правила                                                                                   | В      |     |
| Не виявляє ентузіазму, але хоче зіграти у нову гру                                                                                             | С      |     |
| Не виявляє ініціативи, і погоджується за кількаразового запрошення експериментатора                                                            | Н      |     |
| Ініціативна постановка запитань пов'язаних зі змістом гри, правилами, комплектом карт, їх зображенням до початку гри сягає понад 3-4 запитання | В      |     |
| Запитання здебільшого закритого типу, 2-3                                                                                                      | С      |     |
| Запитань 1-2                                                                                                                                   | Н      |     |
| Виокремлює мету гри, усвідомлює ігрове завдання та умови, за яких можна виграти                                                                | В      |     |
| Цікавить лише те, коли встановлюється досягнення виграшу                                                                                       | С      |     |
| Не диференціює, не уточнює та не рефлексує ігрову взаємодію                                                                                    | Н      |     |
| Дошкільник керується бажанням виграти, правильно порівняти множини, зібрати більшу кількість карток                                            | В      |     |
| Хоче зіграти у гру, не виявляючи бажання виграти, підпорядковується лише пропозиції дорослого грати в гру                                      | С      |     |
| Не ініціює повторного циклу розігрування гри, не хоче виграти в наступному раунді, порушує правила, щоб виграти за будь-яких умов              | Н      |     |

## *Самостійна вільна ігрова діяльність з комплектом (И-2)*

Респондент: \_\_\_\_\_ Вік (у роках та місяцях): \_\_\_\_\_  
 Дата діагностики: \_\_\_\_\_  
 Початок гри: \_\_\_\_\_ Завершення гри: \_\_\_\_\_ Загальна тривалість: \_\_\_\_\_ хв

| Показник:                                                                                                                                      | Рівень | +/- |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----|
| Охоче, енергійно розпочинає гру, прагне зрозуміти її правила                                                                                   | В      |     |
| Не виявляє ентузіазму, але хоче зіграти у нову гру                                                                                             | С      |     |
| Не виявляє ініціативи, і погоджується за кількаразового запрошення експериментатора                                                            | Н      |     |
| Ініціативна постановка запитань пов'язаних зі змістом гри, правилами, комплектом карт, їх зображенням до початку гри сягає понад 3-4 запитання | В      |     |
| Запитання здебільшого закритого типу, 2-3                                                                                                      | С      |     |
| Запитань 1-2                                                                                                                                   | Н      |     |
| Виокремлює мету гри, усвідомлює ігрове завдання та умови, за яких можна виграти                                                                | В      |     |
| Цікавить лише те, коли встановлюється досягнення виграшу                                                                                       | С      |     |
| Не диференціює, не уточнює та не рефлексує ігрову взаємодію                                                                                    | Н      |     |
| Дошкільник керується бажанням виграти, правильно порівняти множини, зібрати більшу кількість карток                                            | В      |     |
| Хоче зіграти у гру, не виявляючи бажання виграти, підпорядковується лише пропозиції дорослого грати в гру                                      | С      |     |
| Не ініціює повторного циклу розігрування гри, не хоче виграти в наступному раунді, порушує правила, щоб виграти за будь-яких умов              | Н      |     |

**Діагностична настільна гра «Геометричне лото» (К-1)***Інструкція та рекомендації з проведення гри*

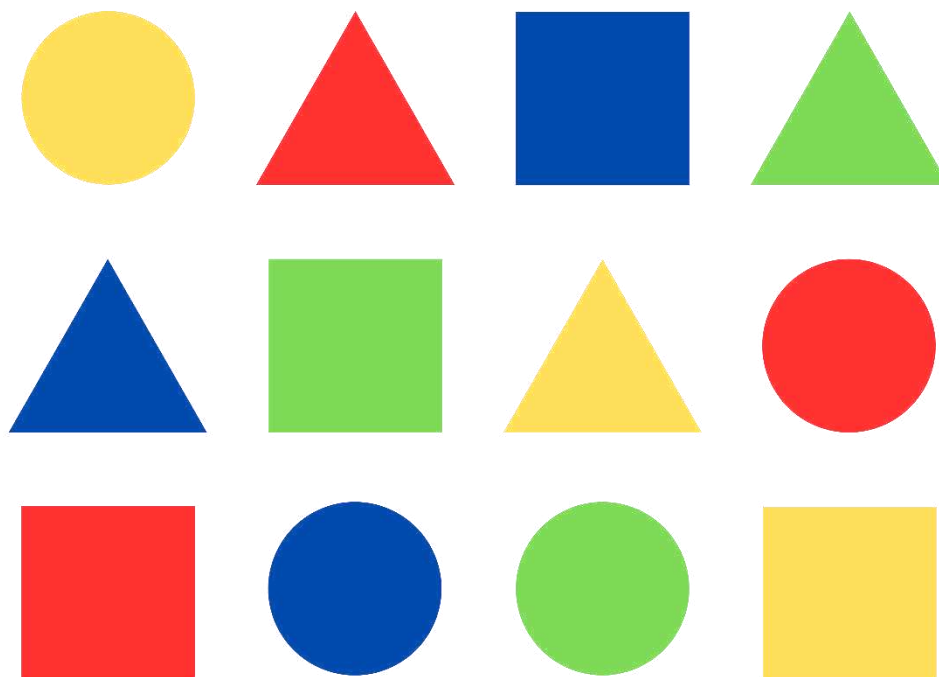
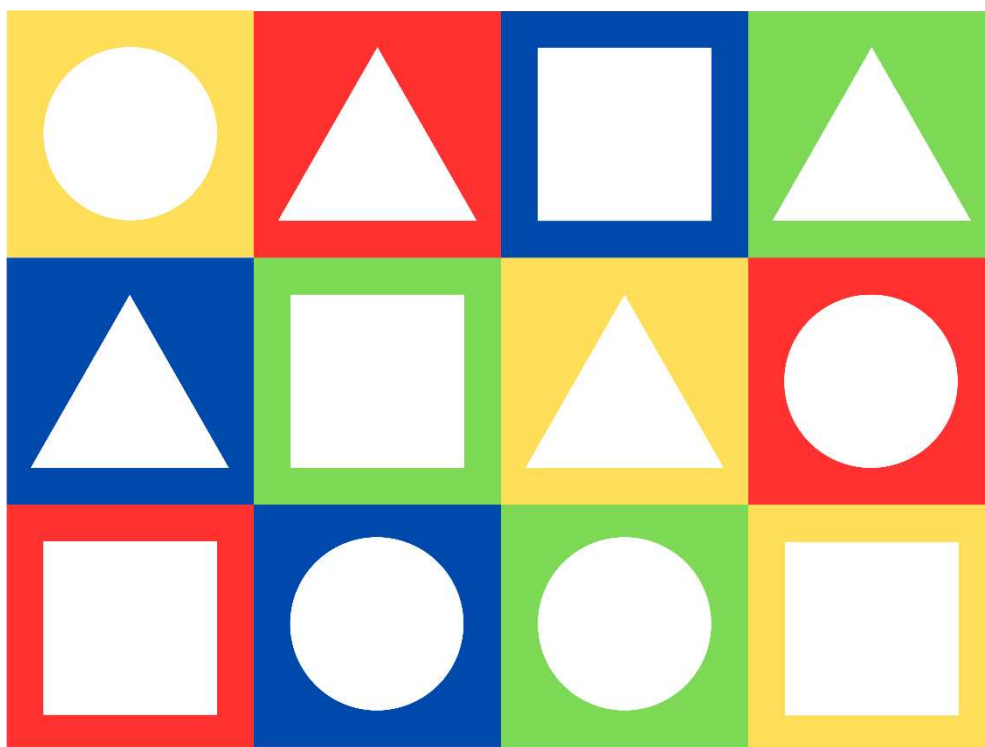
Гра «Геометричне лото» спрямована на розвиток вміння впізнавати, називати і розрізняти геометричні фігури, формування уважності, логічне мислення здатності діяти за правилами.

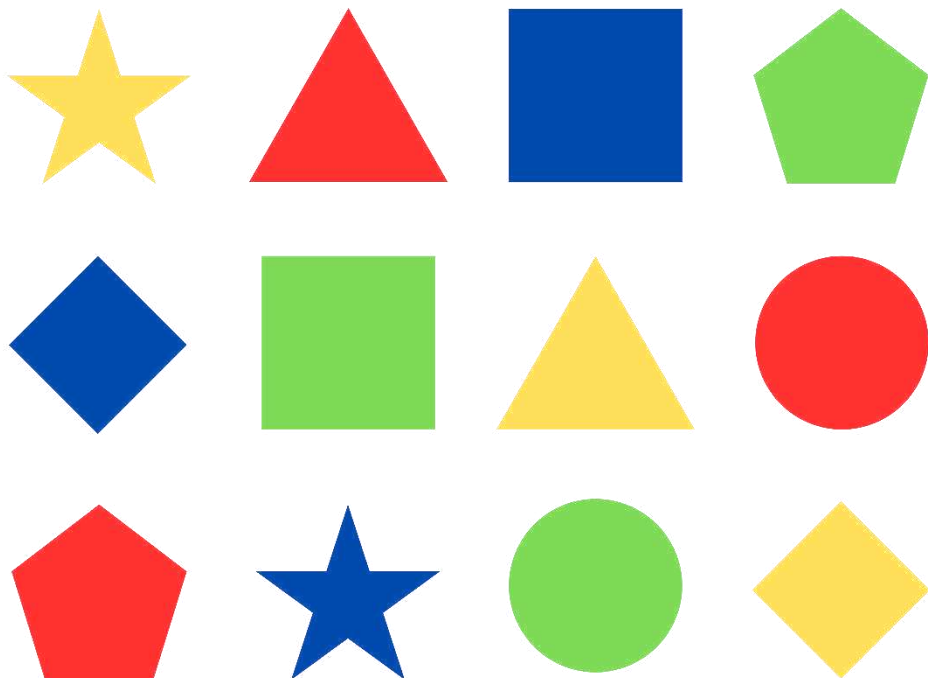
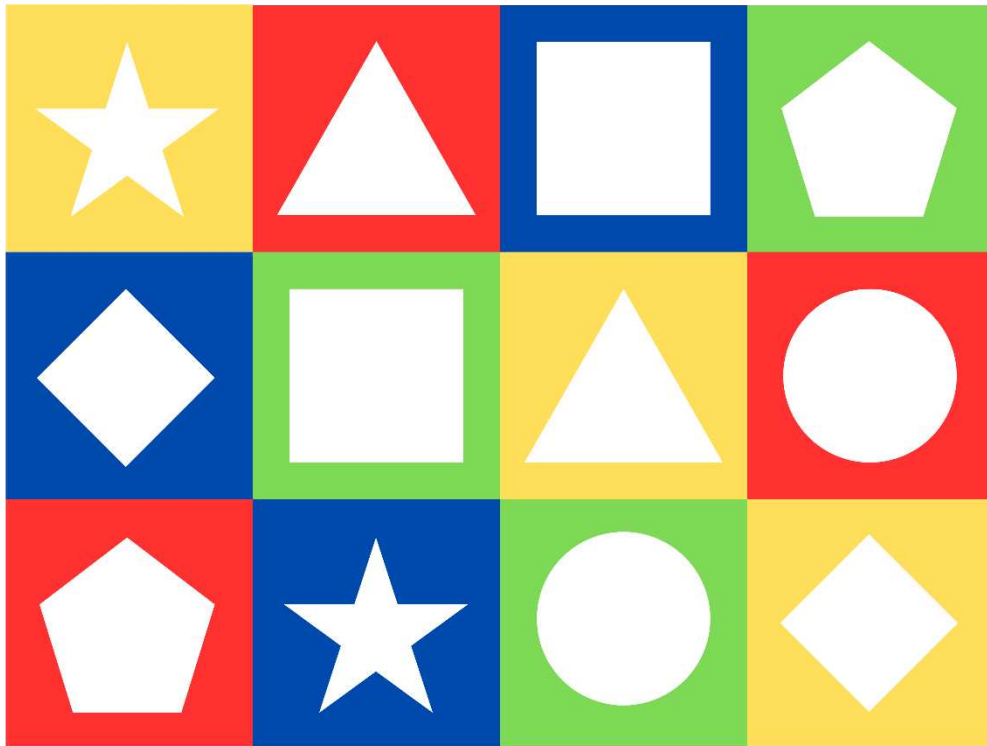
Перед початком гри кожна дитина отримує індивідуальну ігрову картку, на якій зображено кілька геометричних фігур (круг, квадрат, трикутник). Окремо готуються жетони або картки з тими ж фігурами. Їх складають у мішечок або коробку.

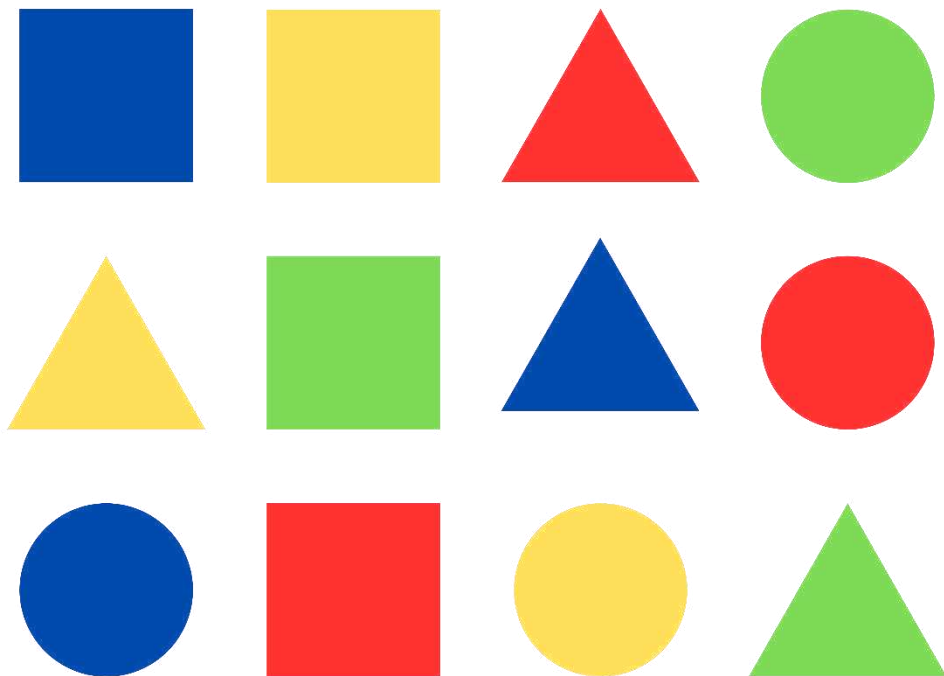
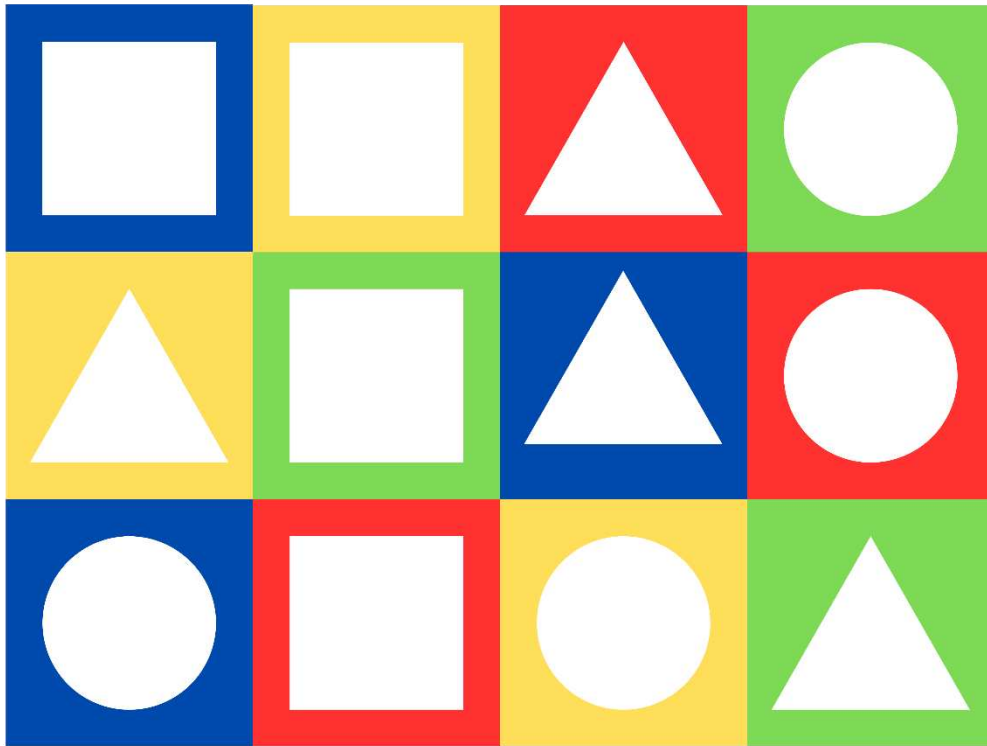
Гра розпочинається з того, що ведучий (вихователь або дитина) витягує один жетон і голосно називає фігуру, яка на ньому зображена. Якщо така фігура є на картці гравця, він накриває її жетоном або фішкою. Якщо ж відповідної фігури на картці немає, дитина нічого не робить і чекає наступного ходу.

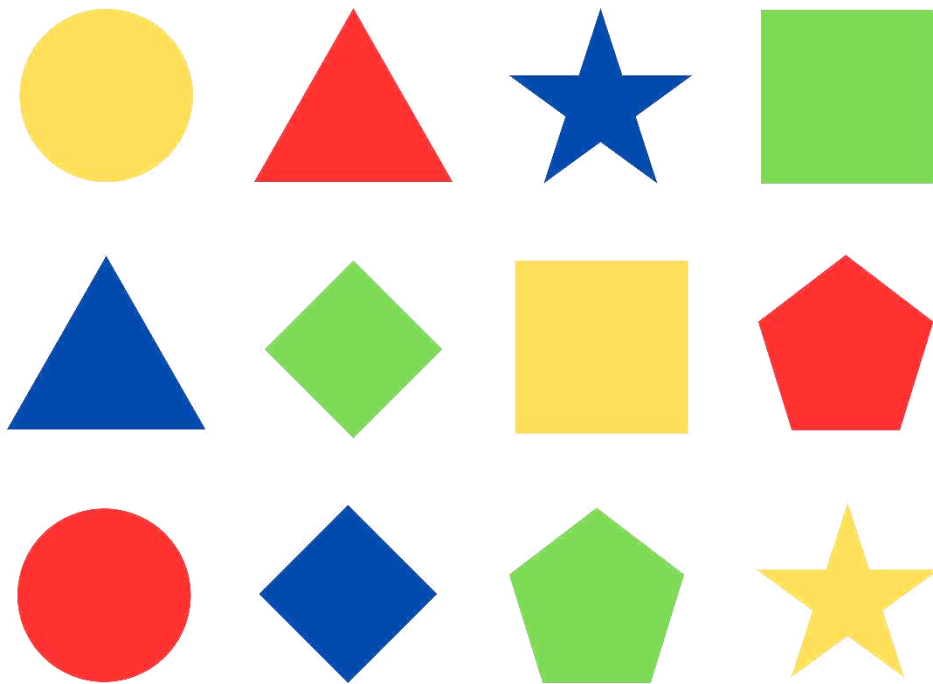
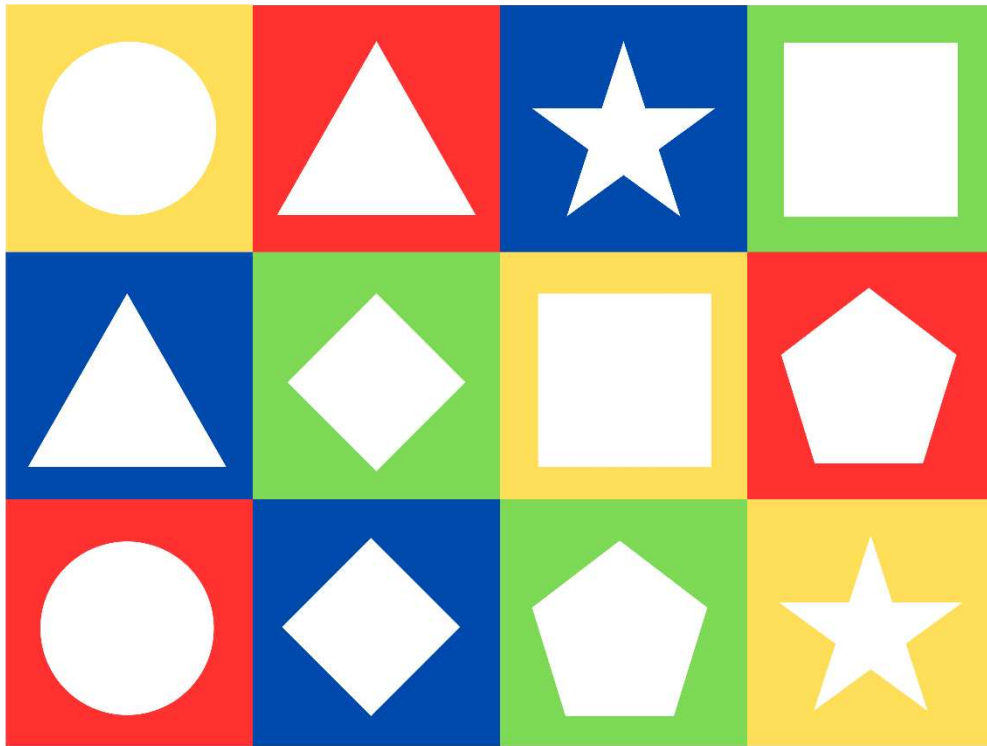
Гра триває доти, поки хтось із учасників не накриє всі фігури на своїй картці. Переможцем стає той, хто першим це зробить і зможе правильно назвати всі накриті фігури.

Для ускладнення гри використовують картки з більшою кількістю геометричних фігур (круг, квадрат, трикутник, п'ятикутник, ромб, зірка)), а також варіювати умови: замість того, щоб просто називати фігуру, ведучий може описувати її ознаки, наприклад: «Фігура з трьома кутами» або «Червоний чотирикутник». Це дозволяє не лише впізнавати форми, а й формувати у дітей навички аналізу та узагальнення.

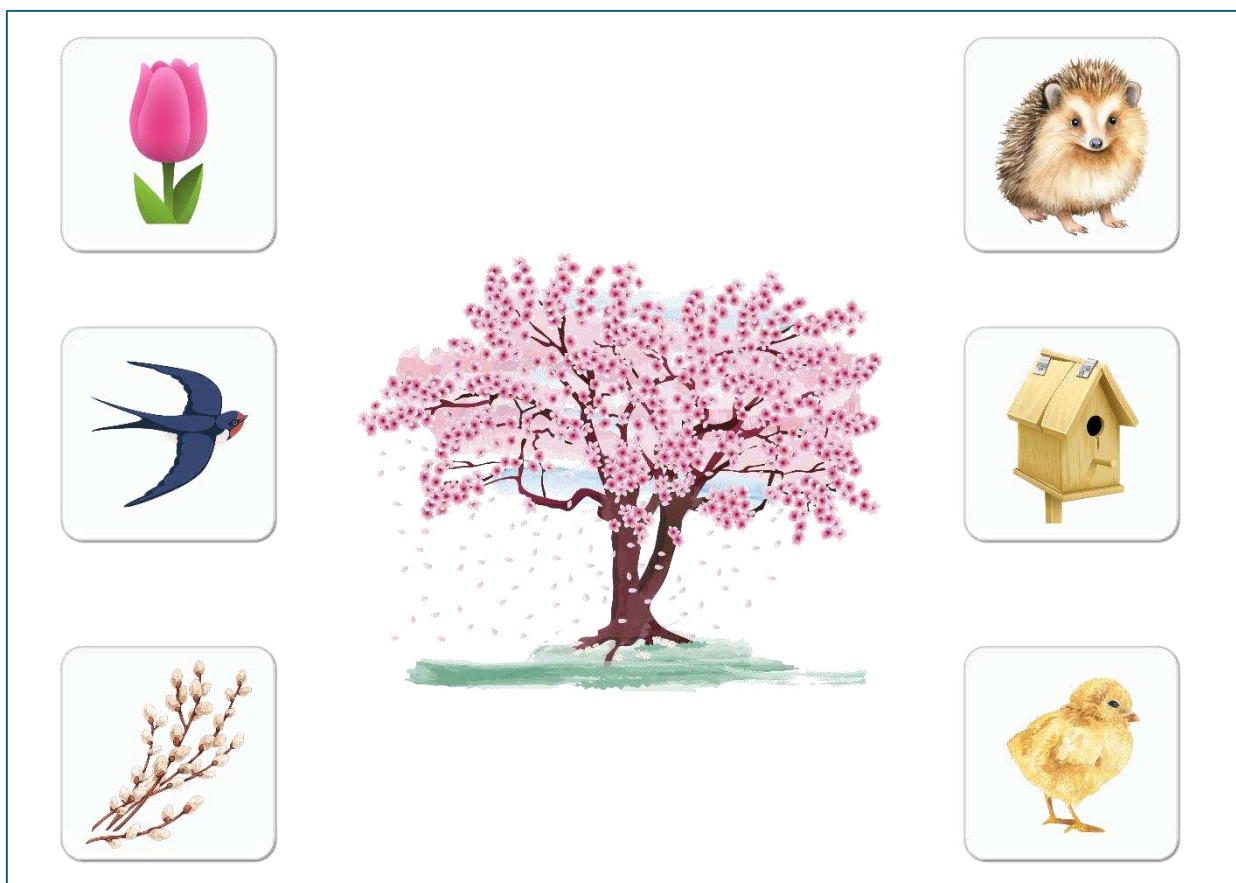
**Комплект карток діагностичної настільної гри «Геометричне лото»**

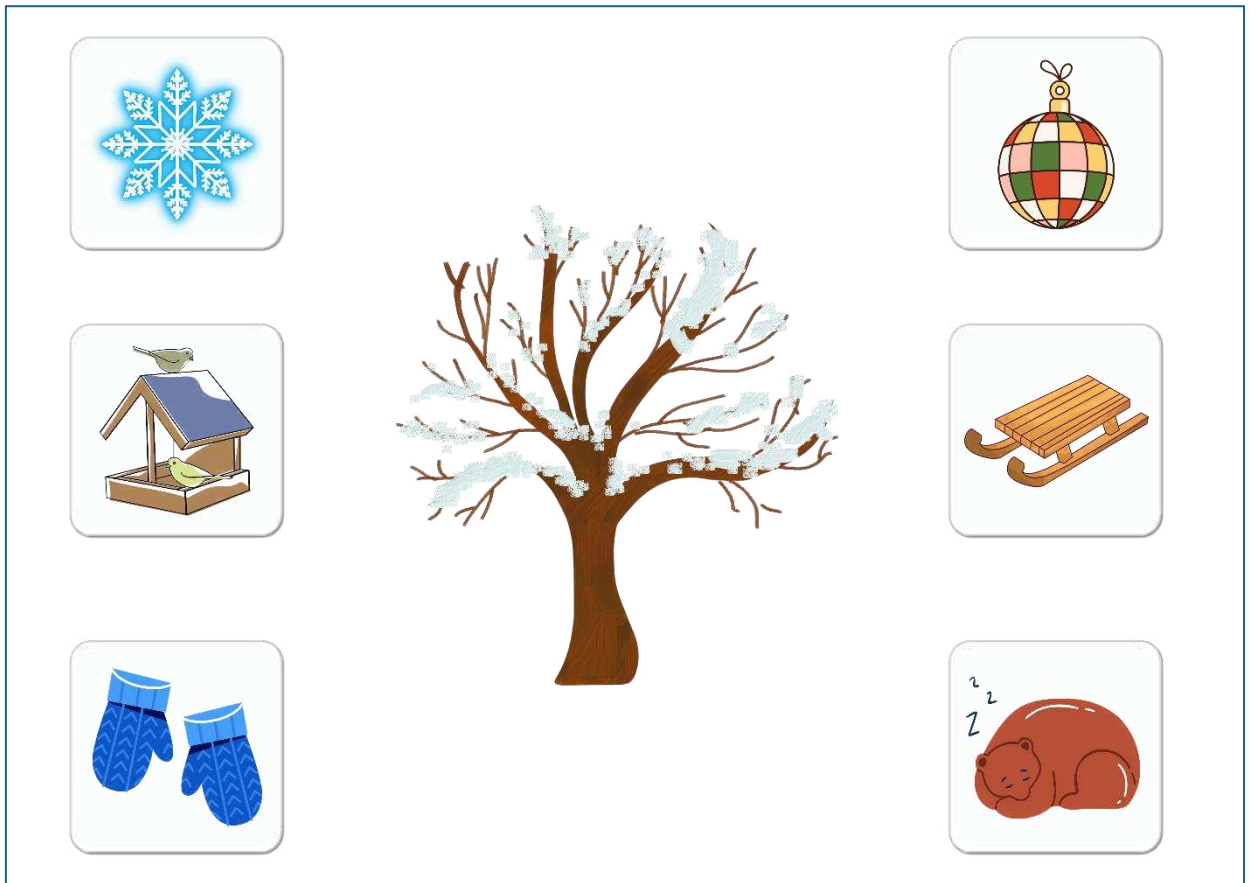






# Комплект карток «Лето Пори року»





## Додаток Л

# **Протокол спостереження за ігровою діяльністю старших дошкільників з використанням діагностичної гри «Геометричне лото»/ «Лото Пори року»**

## *Ігрова взаємодія «Геометричне лото»(Л-1)*

Респондент: \_\_\_\_\_ Вік (у роках та місяцях): \_\_\_\_\_

Дата діагностики: \_\_\_\_\_

Початок гри: \_\_\_\_\_ Завершення гри: \_\_\_\_\_. Загальна тривалість: \_\_\_\_\_ хв

| Показник:                                                                                                                                    | Рівень | +/- |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----|
| Самостійно виокремлювали мету гри та умови за який її можна досягнути, вербалізували мету як майбутній результат                             | В      |     |
| Коротко вказували, коли настає виграш, і як його правильно досягти                                                                           | С      |     |
| Зазначали, що в грі необхідно тільки виграти                                                                                                 | Н      |     |
| Чітко, розгорнуто пояснювали правила як спосіб досягнення мети                                                                               | В      |     |
| Плутали послідовність правил між собою або хід гри, але зберігали їх необхідну кількість                                                     | С      |     |
| Зазначали, що треба лише накривати велику картку маленькими                                                                                  | Н      |     |
| Під час гри помітив порушення правил іншими чи помилку, вказав на неї чи як її виправити                                                     | В      |     |
| Лише помітив порушення правил, але не домагався, щоб його озвучити, вказати на нього чи привернути увагу інших до порушення/помилки          | С      |     |
| Не звертав уваги на помилки чи порушення                                                                                                     | Н      |     |
| Керується метою виграти та дотримуватися умов і правил гри, докладає вольових зусиль, вербалізує чому це складно чи важливо для нього самого | В      |     |
| Ставиться до ходу та результатів гри байдуже, порушує правила та вказує на порушення іншими гравцями тоді, коли це вигідно для нього         | С      |     |
| Під час гри здобувач помиляється, змінює первинну мету гри та пропонує інший спосіб гри                                                      | Н      |     |

## *Ігрова взаємодія «Лото Пори року»(Л-2)*

Респондент: \_\_\_\_\_ Вік (у роках та місяцях): \_\_\_\_\_

Дата діагностики: \_\_\_\_\_

Початок гри: \_\_\_\_\_ Завершення гри: \_\_\_\_\_. Загальна тривалість: \_\_\_\_\_ хв

| Показник:                                                                                                                                    | Рівень | +/- |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----|
| Самостійно виокремлювали мету гри та умови за який її можна досягнути, вербалізували мету як майбутній результат                             | В      |     |
| Коротко вказували, коли настає виграш, і як його правильно досягти                                                                           | С      |     |
| Зазначали, що в грі необхідно тільки виграти                                                                                                 | Н      |     |
| Чітко, розгорнуто пояснювали правила як спосіб досягнення мети                                                                               | В      |     |
| Плутали послідовність правил між собою або хід гри, але зберігали їх необхідну кількість                                                     | С      |     |
| Зазначали, що треба лише накривати велику картку маленькими                                                                                  | Н      |     |
| Під час гри помітив порушення правил іншими чи помилку, вказав на неї чи як її виправити                                                     | В      |     |
| Лише помітив порушення правил, але не домагався, щоб його озвучити, вказати на нього чи привернути увагу інших до порушення/помилки          | С      |     |
| Не звертав уваги на помилки чи порушення                                                                                                     | Н      |     |
| Керується метою виграти та дотримуватися умов і правил гри, докладає вольових зусиль, вербалізує чому це складно чи важливо для нього самого | В      |     |
| Ставиться до ходу та результатів гри байдуже, порушує правила та вказує на порушення іншими гравцями тоді, коли це вигідно для нього         | С      |     |
| Під час гри здобувач помиляється, змінює первинну мету та пропонує інший спосіб гри                                                          | Н      |     |

### Ігрове поле безсюжетної маршрутної гри



## Додаток Н

## Протокол діагностики сформованості пізнавальної самостійності у діагностичній безсюжетній настільній грі (Н-1)

Респондент: \_\_\_\_\_ Вік (у роках та місяцях): \_\_\_\_\_

Дата діагностики: \_\_\_\_\_

Початок гри: \_\_\_\_\_ Завершення гри: \_\_\_\_\_. Загальна тривалість: \_\_\_\_\_ хв

| Показник:                                                                                                                                                                 | Рівень | +/- |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----|
| Самостійно, повністю без сторонньої допомоги домовляються про дотримання правил, чітко їх формулюють і їх дії в грі є незалежними, тобто вони не звертаються до дорослого | В      |     |
| Частково вербалізують, або ж 1-2 рази звертаються про допомогу до дорослого, але винятково як до людини щодо врегулювання конфлікту через порушення правил                | С      |     |
| Дії дошкільника є несамостійними, їх стимулюють постійно інші гравці або ж дорослий постійними звертаннями (їх понад 3-4)                                                 | Н      |     |
| Повністю правильно називають компоненти комплекту під час гри, не плутають їх між собою та не намагаються замінити їх власними назвами, ситуативно не коментують          | В      |     |
| Оперують лексикою, пов'язаною з тематикою та правилами гри, однак інколи відволікаються і коментують елементи гри                                                         | С      |     |
| Не розуміють назв та призначення того чи іншого елемента комплекту                                                                                                        | Н      |     |
| Не помиляються під час гри, вказують на помилку інших                                                                                                                     | В      |     |
| Допускають 1-2 помилки під час одного ігрового циклу, самостійно їх виправляють та вказують на порушення правил іншими гравцями                                           | С      |     |
| Помилка стає причиною розчарування, дитина перериває ігровий процес, не виправляє помилки та не шукає способу її виправлення                                              | Н      |     |
| Досягають результату виконання ігрового завдання, встановлюють його відповідність (адекватність) меті гри                                                                 | В      |     |
| Програють, при повторному циклі не намагаються змінити спосіб ігрових дій, не вербалізують способів, які призвели до успіху чи невдачі                                    | С      |     |
| Не доводять гру до завершення, не намагаються виграти, не контролюють ігрових дій та не пов'язують свої попередні дії з наступними                                        | Н      |     |

## Протокол діагностичної бесіди «Розкажи про улюблену настільну гру» (Н-2)

Респондент: \_\_\_\_\_ Вік (у роках та місяцях): \_\_\_\_\_

Дата діагностики: \_\_\_\_\_

*Записаний текст розповіді-пояснення:*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

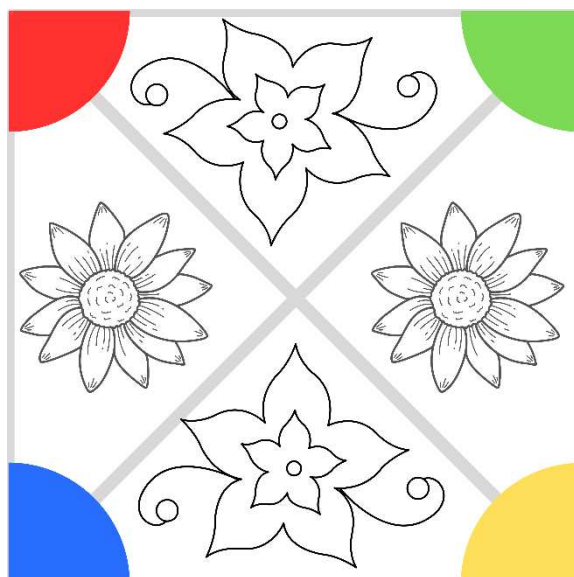
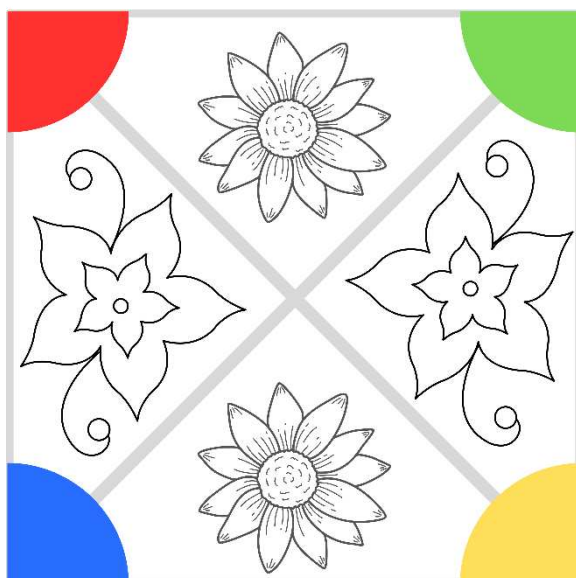
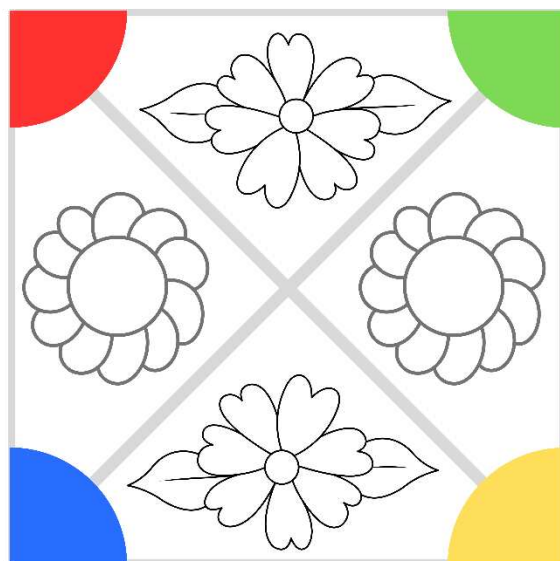
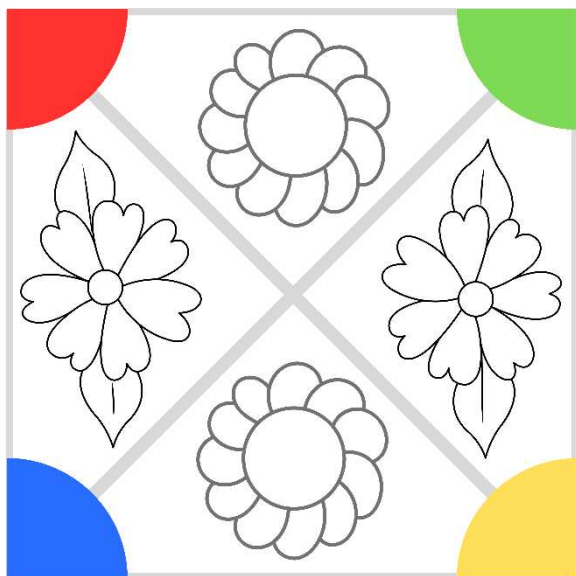
| Показники                                                                                                | Рівень | +/- |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|-----|
| Дошкільники не забували про жоден із компонентів або лише 1-2, однак не порушували логіки розповіді      | В      |     |
| Плутали пояснення деяких складників гри між собою, намагалися предметними діями доповнити своє пояснення | С      |     |
| Забували 3 і більше важливих пунктів розповіді-пояснення                                                 | Н      |     |

## Додаток П

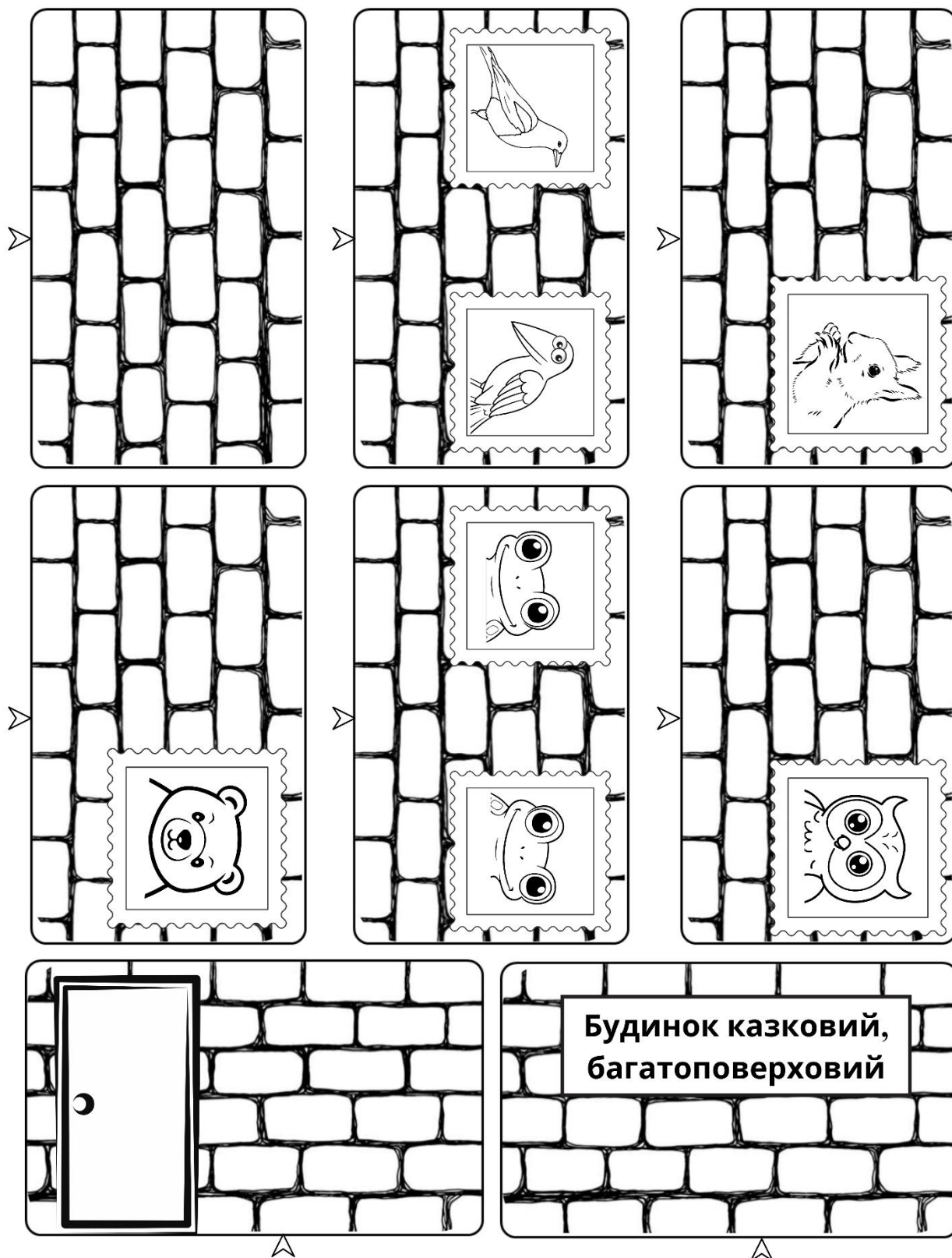
## «Заняття на основі діяльнісного підходу»

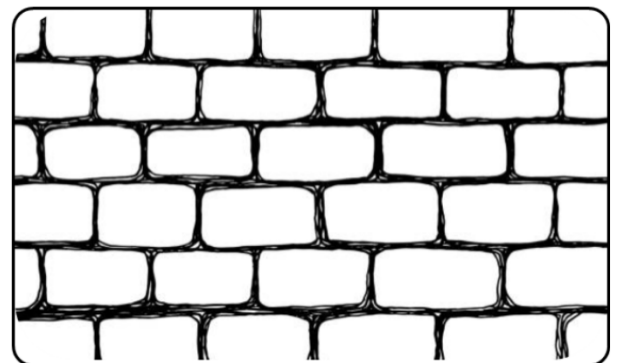
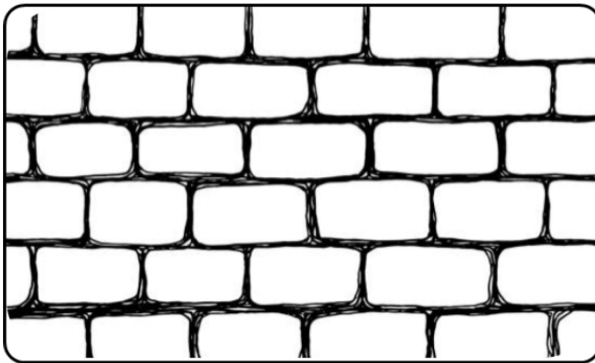
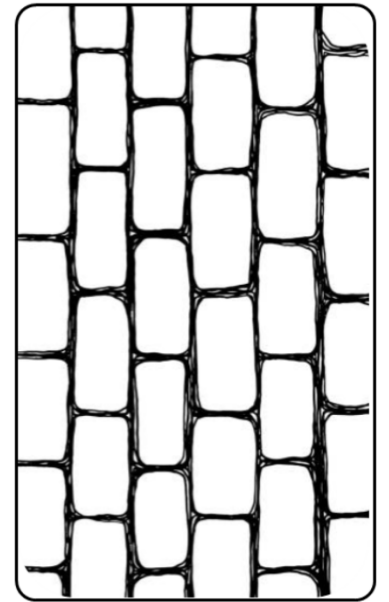
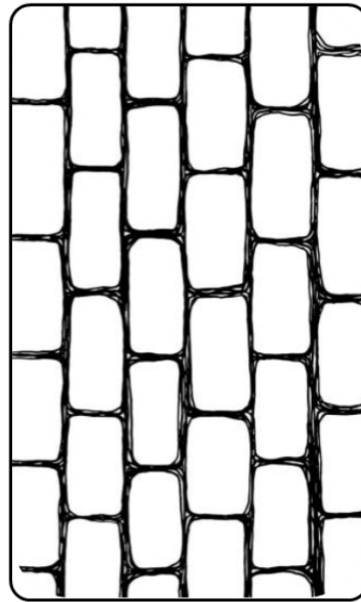
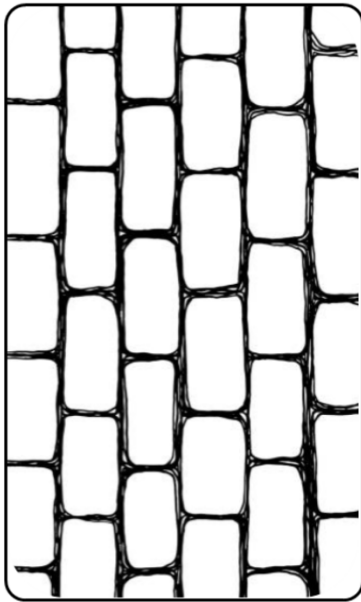
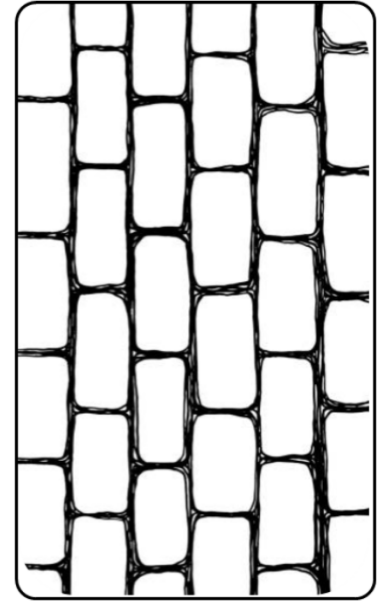
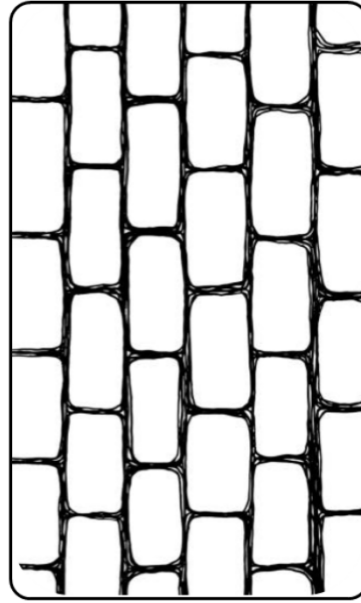
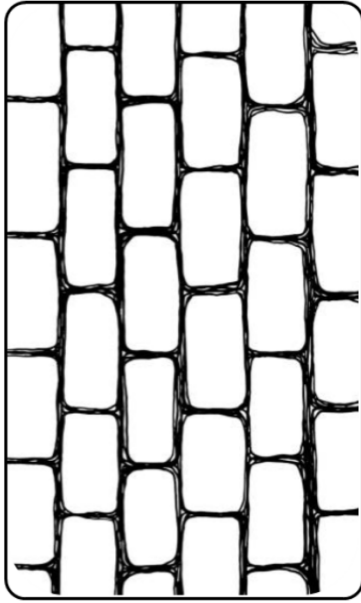
| Підетап                                         | Мета | Засоби | Проміжні результати |
|-------------------------------------------------|------|--------|---------------------|
| <i>I. Етап пізнавального спілкування</i>        |      |        |                     |
| Мотивація навчальної діяльності                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
| Презентація теми заняття                        |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
| <i>II. Етап пізнавальної діяльності</i>         |      |        |                     |
| Пояснення нового навчального матеріалу          |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
| <i>III. Етап перетворювальної діяльності</i>    |      |        |                     |
| Практична (інтерактивна, самостійна) діяльність |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
| <i>IV. Етап рефлексії</i>                       |      |        |                     |
| Елементарна рефлексія                           |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |
|                                                 |      |        |                     |

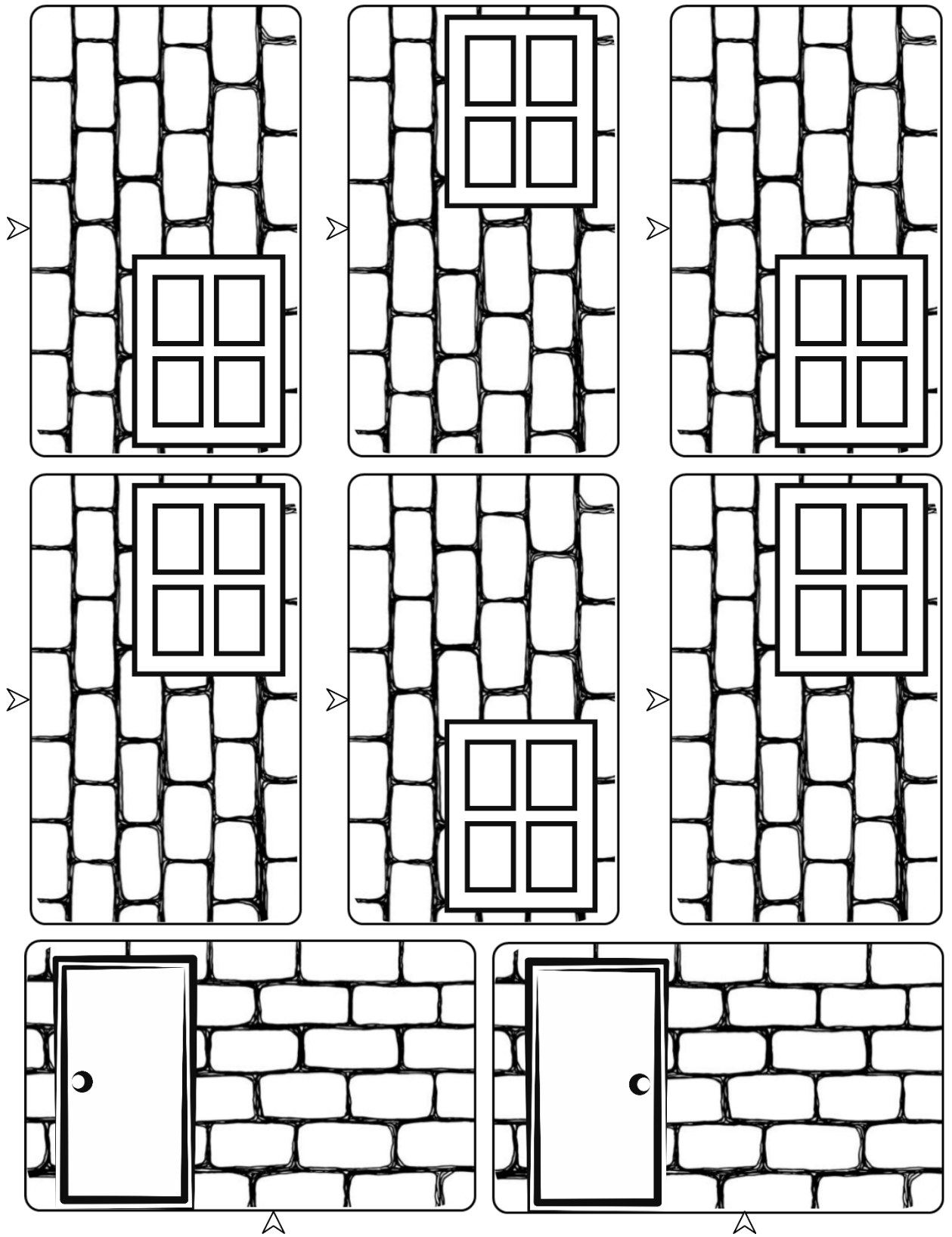
## Комплект карток до настільної гри «Квітник»



Картки до настільної гри за мотивом твору Н. Забіли  
«Будинок казковий багатоповерховий»







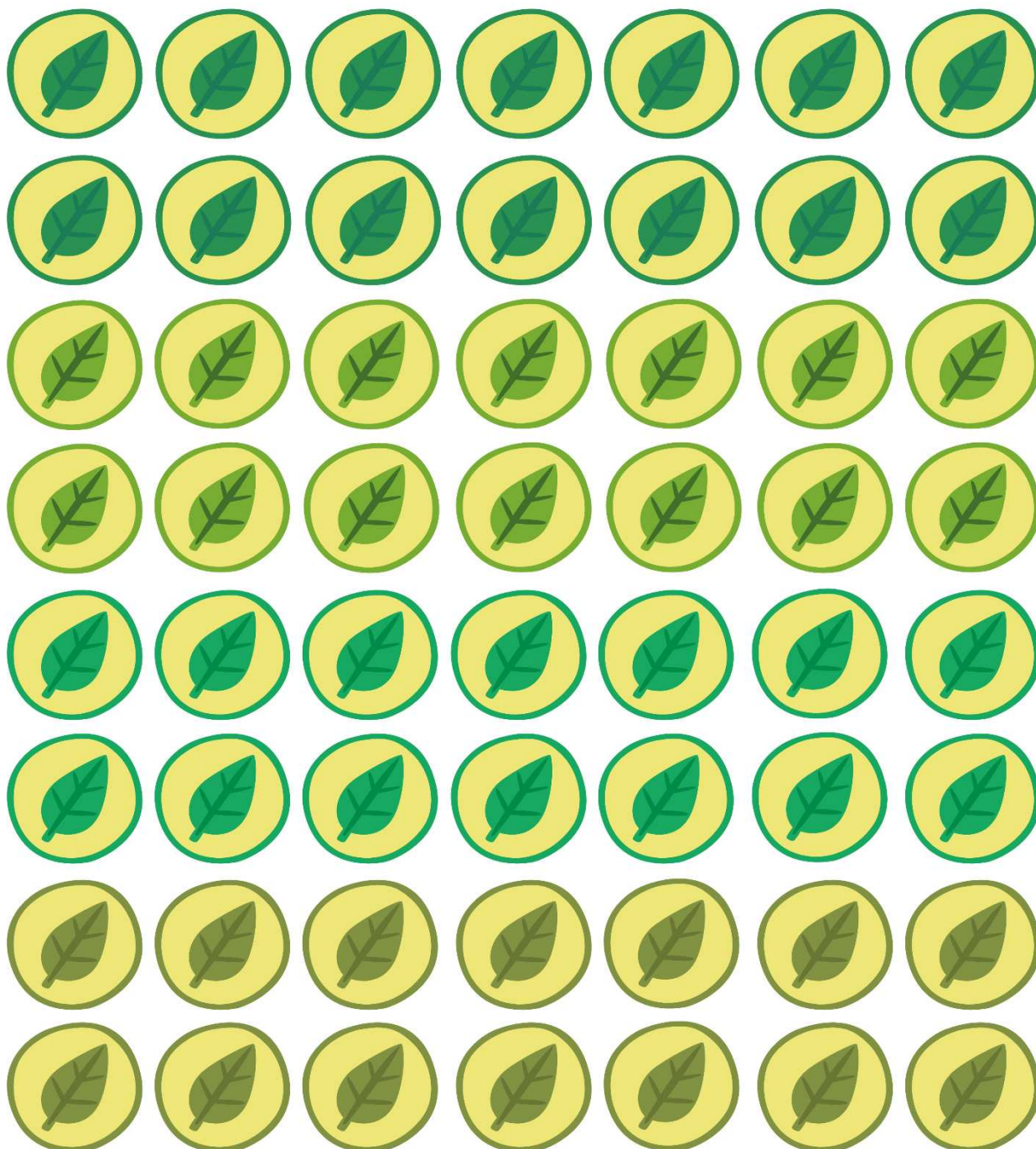
Візуалізація етапів/кроків та умов виконання завдання  
за допомогою піктограм

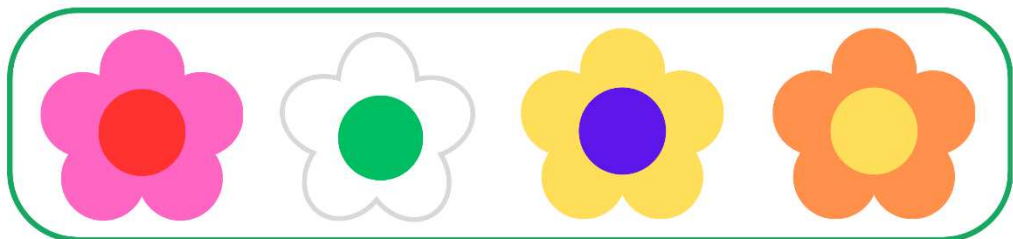
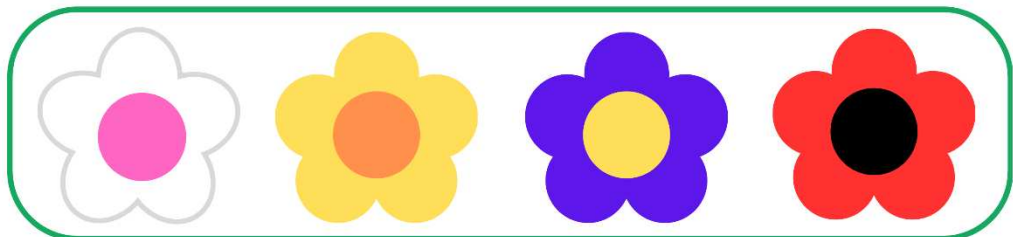
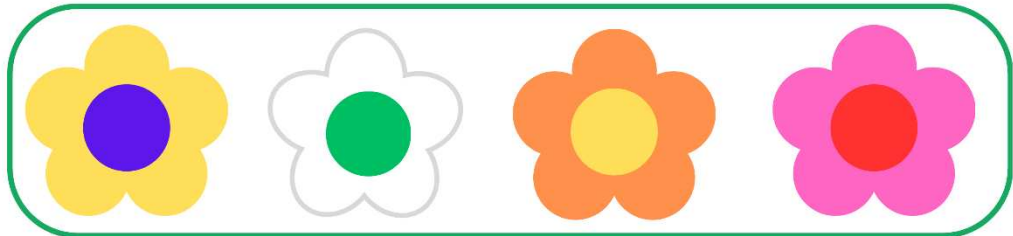
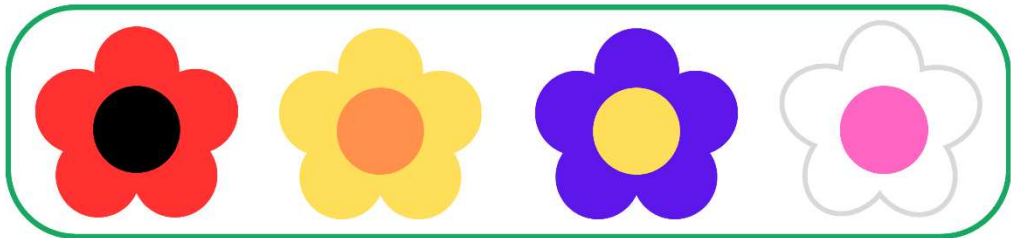
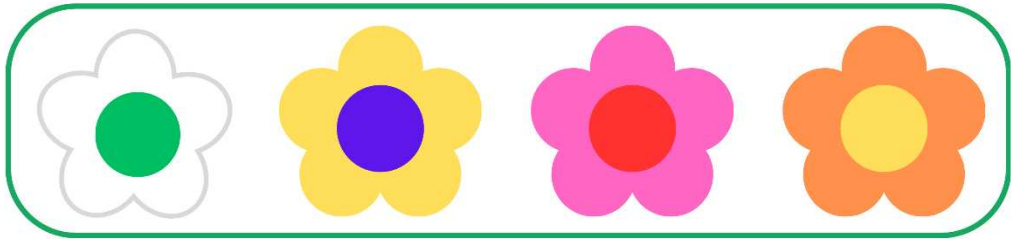
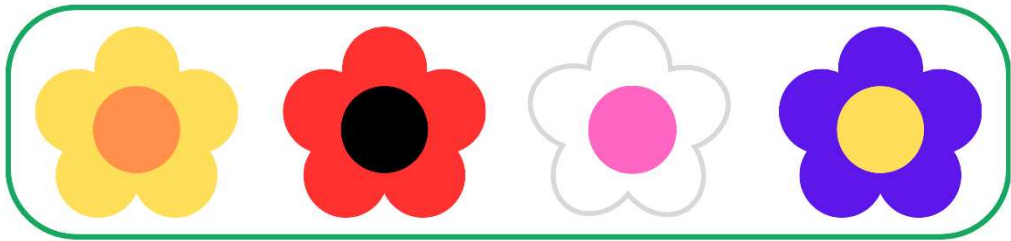
| № кроку | Зміст діяльності                                   | Піктограма кроку виконання                                                            | Умови виконання |                                                                                                              |                                                                                                                   |                                                                                                                  |
|---------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.      | Акуратно виріж картку за контурами                 |    |                 | <br>За контури не виходити | <br>Лінію до лінії щільно-щільно | <br>Усі лінії в одному напрямку |
| 2.      | Розмалюй її відповідними кольорами                 |   |                 |                                                                                                              |                                                                                                                   |                                                                                                                  |
| 3.      | Зігни картку навпіл, якщо на ній вказані стрілочки |  |                 |                                                                                                              |                                                                                                                   |                                                                                                                  |

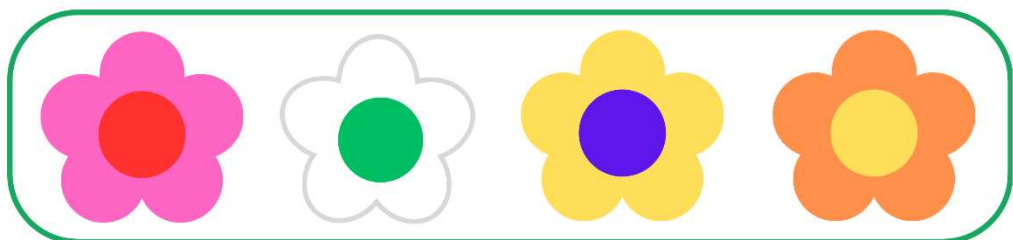
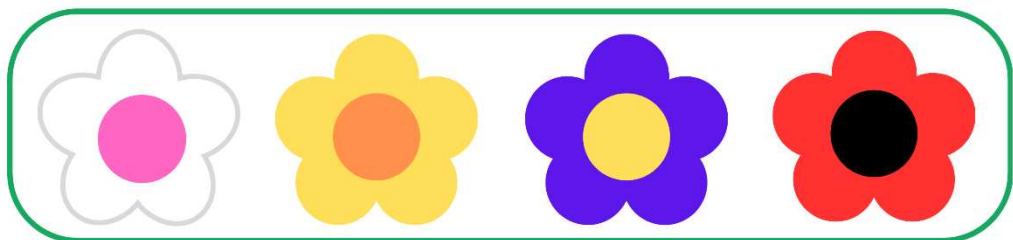
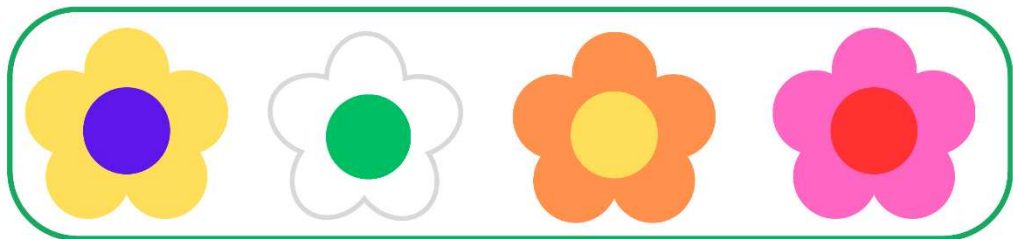
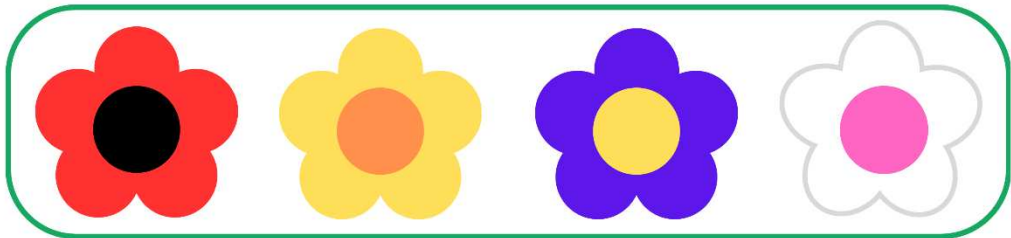
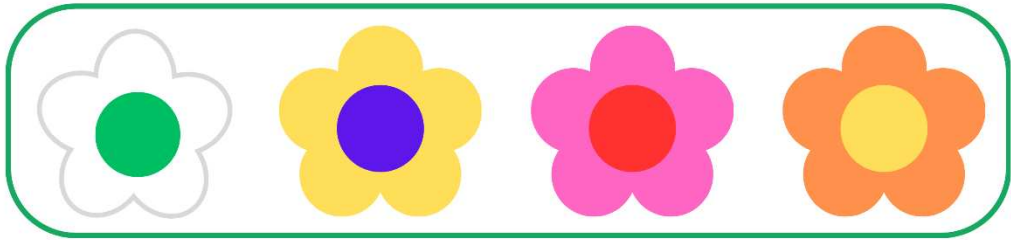
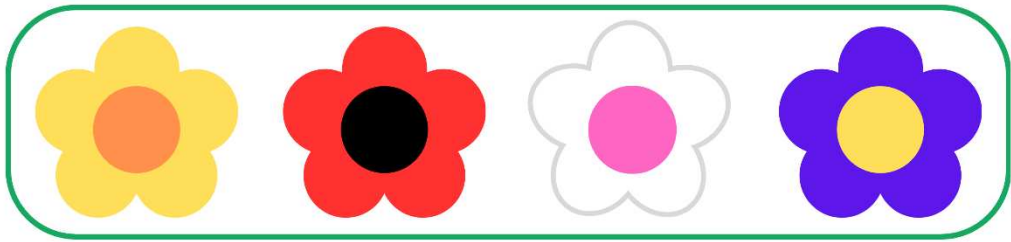
## Додаток У

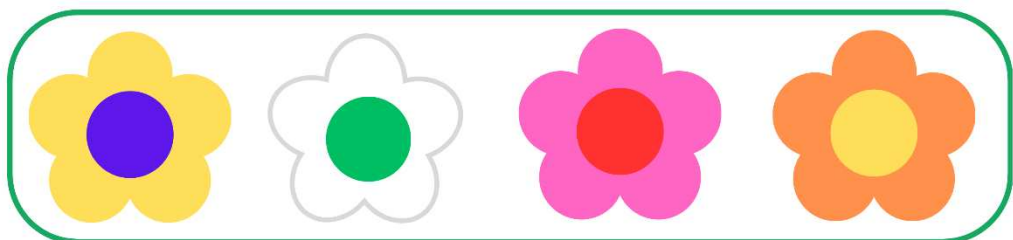
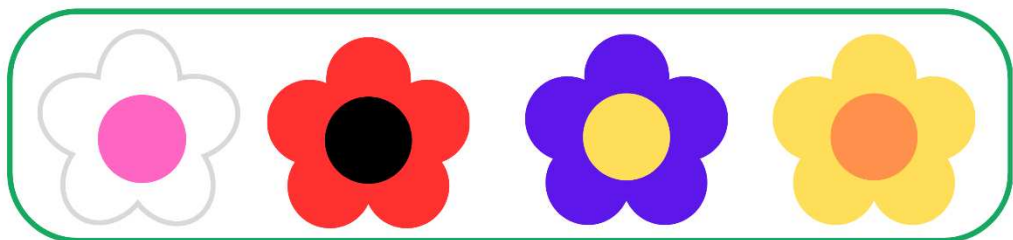
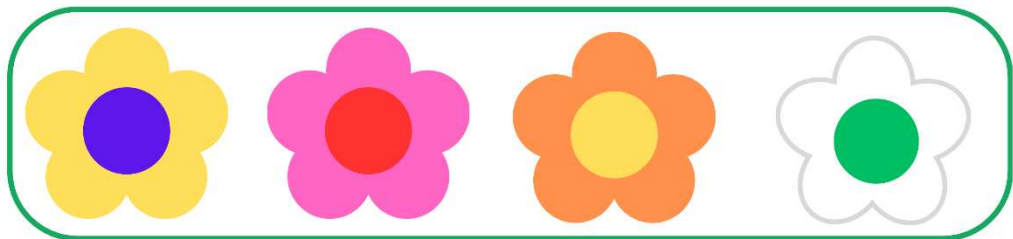
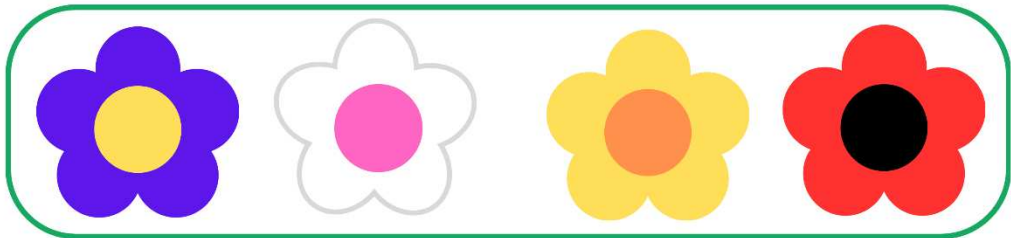
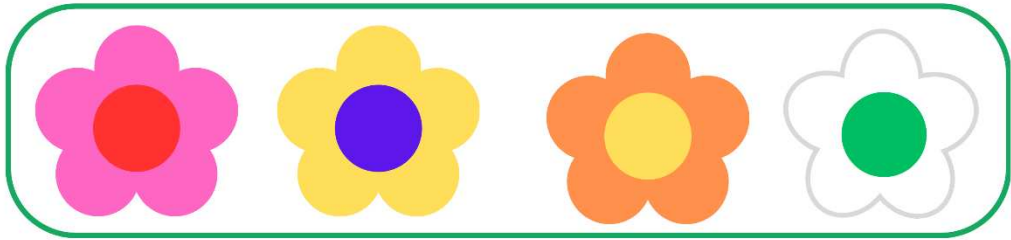
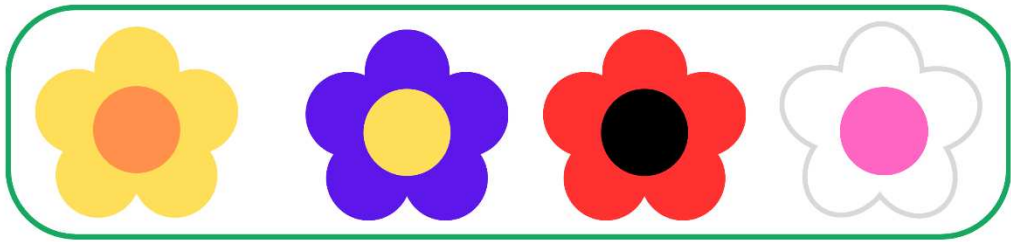
## Квіткова галявина

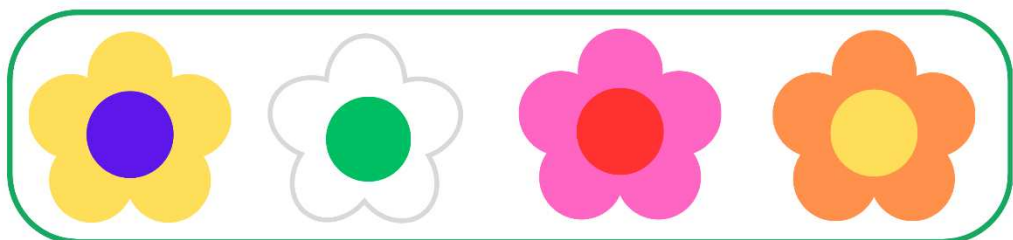
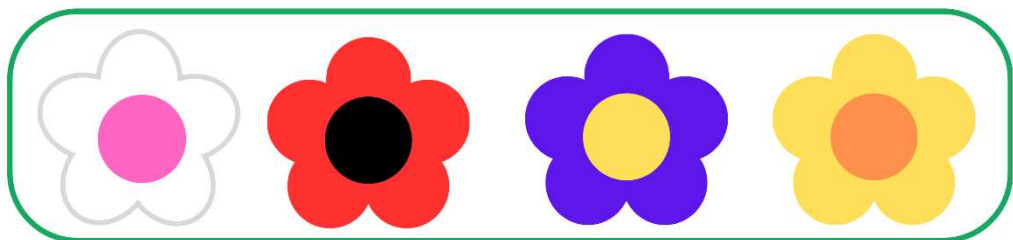
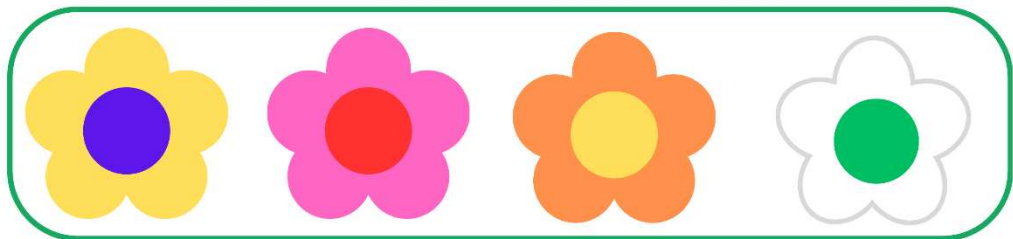
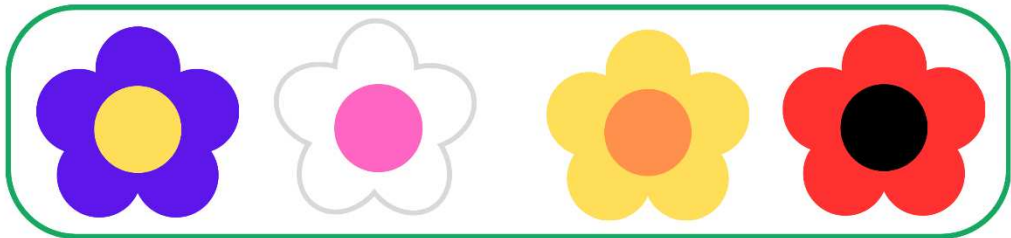
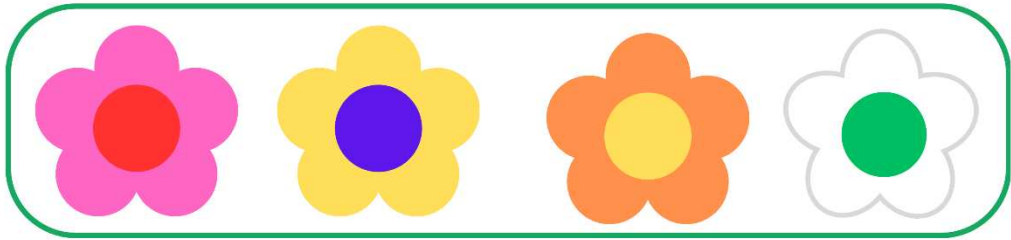
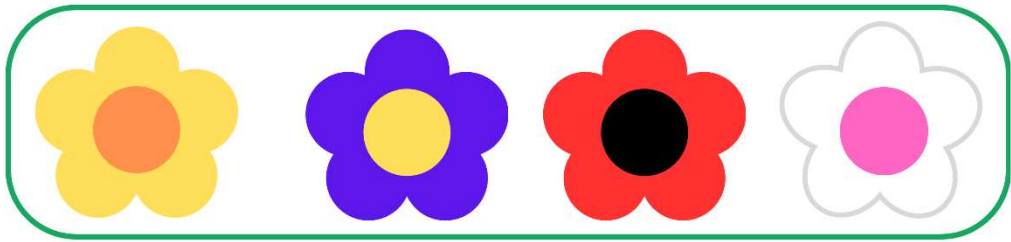
Грають 2-6 учасників. Смужки перемішують і складають купкою зображенням донизу. Починає той гравець, який останній посадив квітку. Перший бере смужку й кладе на стіл кольоровим боком горілиць. Наступний гравець, взявши смужку, повинен покласти її зверху попередньої впоперек або уздовж так, щоб сумістити з однією квіткою за кольором (наприклад, червону на червону). Далі гравці кладуть свої смужки. Починаючи з четвертої смужки з'являється можливість накласти одночасно дві квітки, а потім ще більше. Після того як всі гравці поклали по одній смужці, починають збирати жетони листочків, скільки квітів співпало. Гравці прагнуть накладати їх якомога більше. Запам'ятайте, що червоною квіткою можна накрити будь-який колір, але зверху на нього можна покласти лише червону. Білою квіткою не можна накривати інші кольори (крім білої), а на неї можна класти квіти будь-якого кольору. Виграє той, хто набере найбільшу кількість листочків.









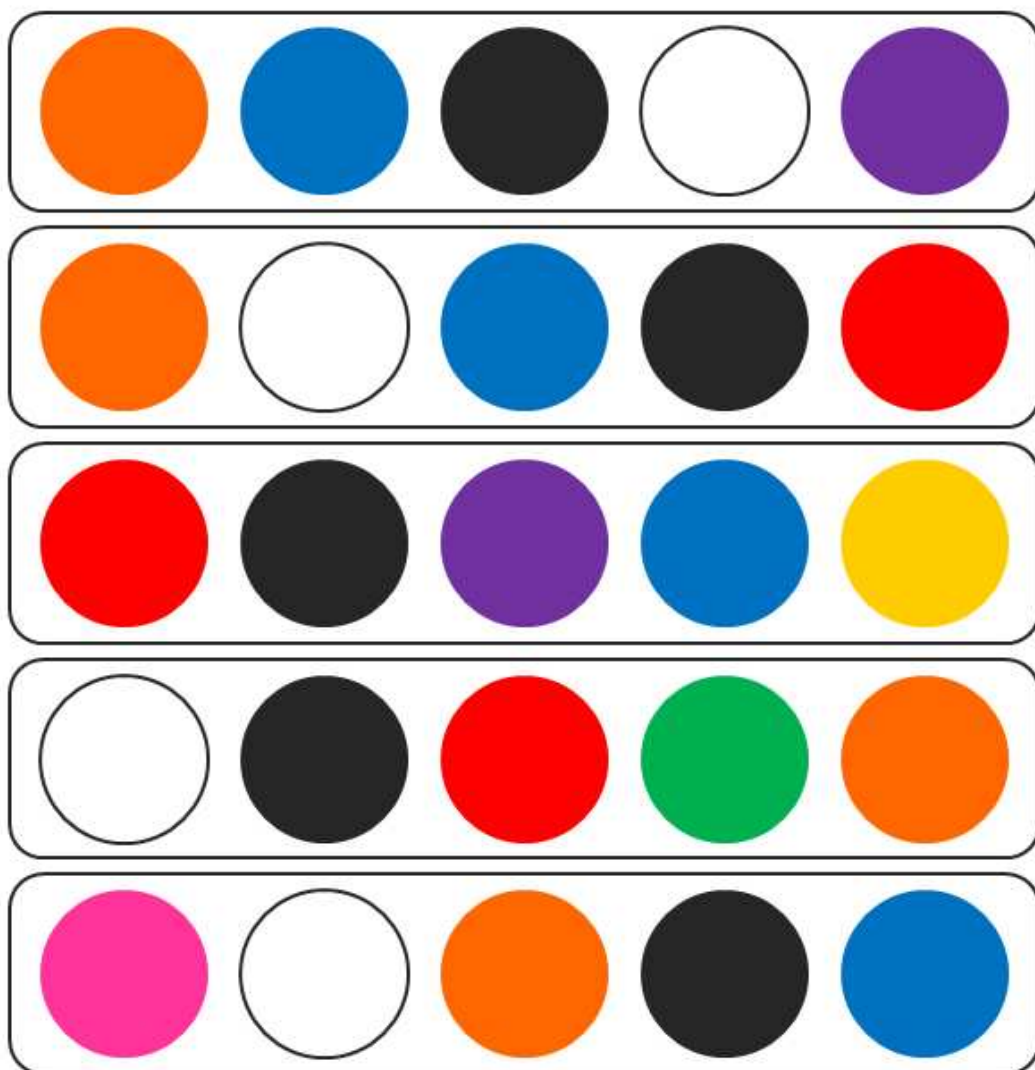


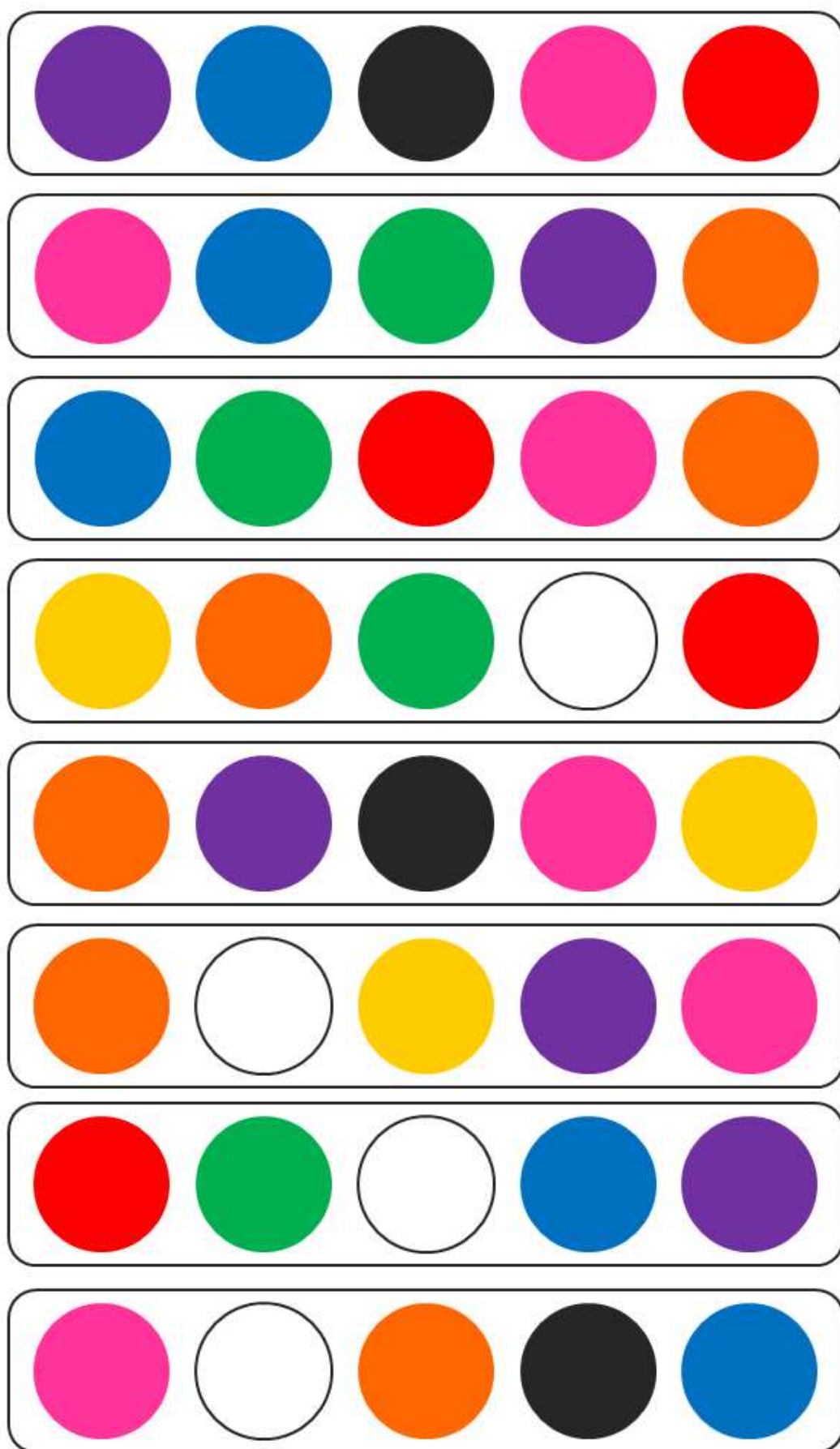
## КОЛЬОРОЧКИ

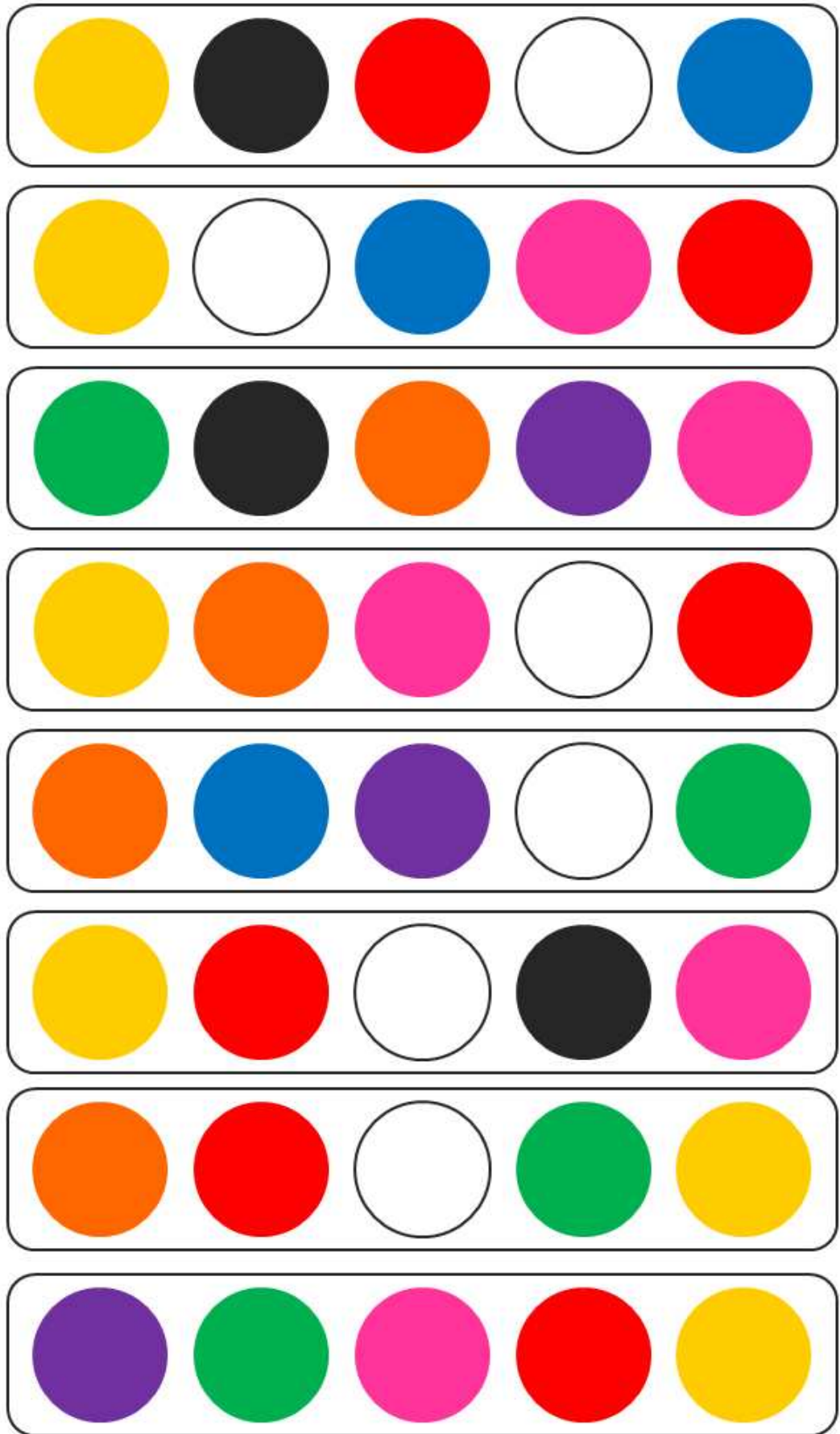
Настільна гра Штогрин Василя Михайловича для дітей 5-10 років. Комплект складається з 36 смужок, на кожній з них по 5 кольорових кружечків. Для гри приготуйте папір та олівці.

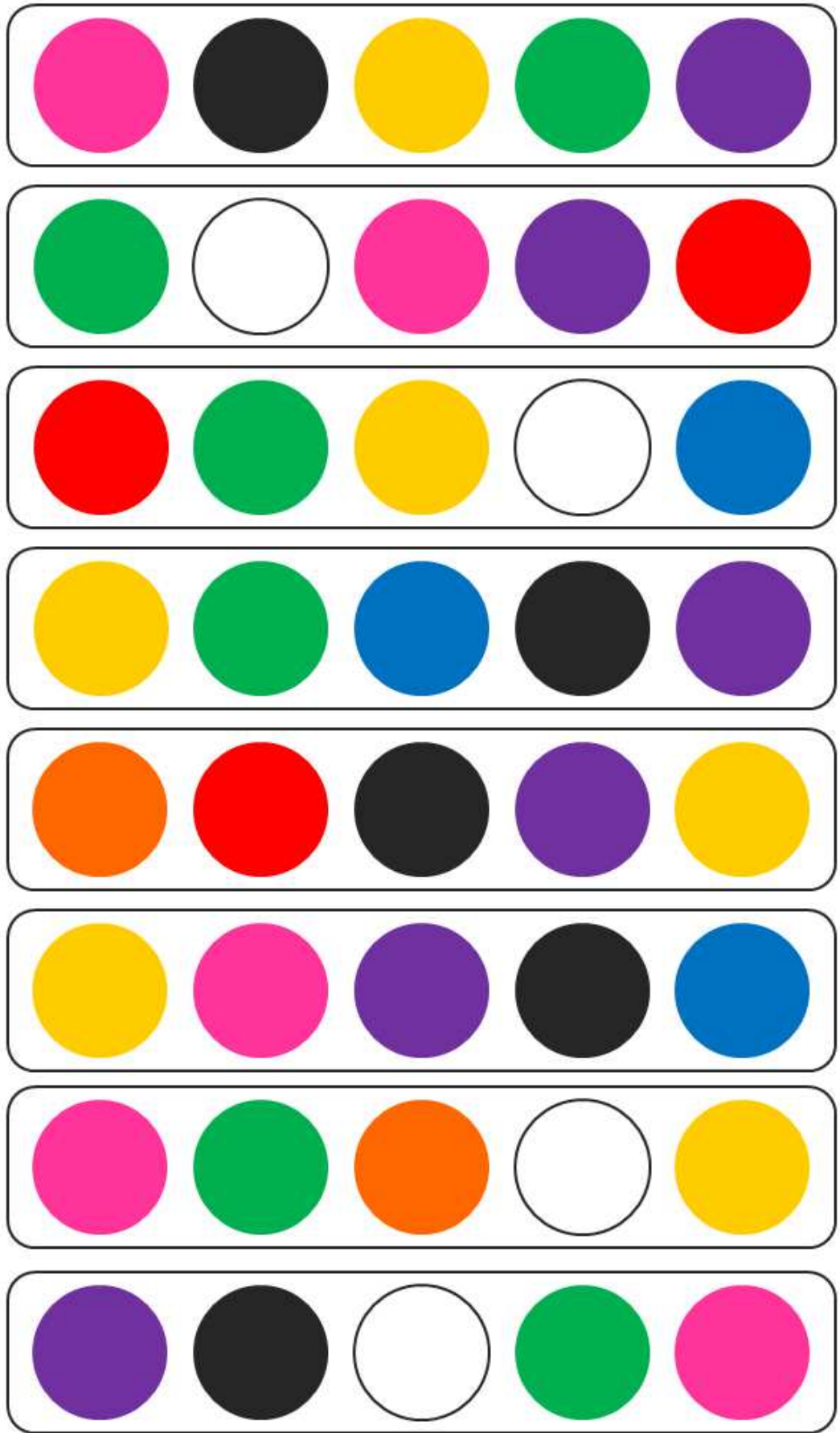
### ПРАВИЛА ГРИ

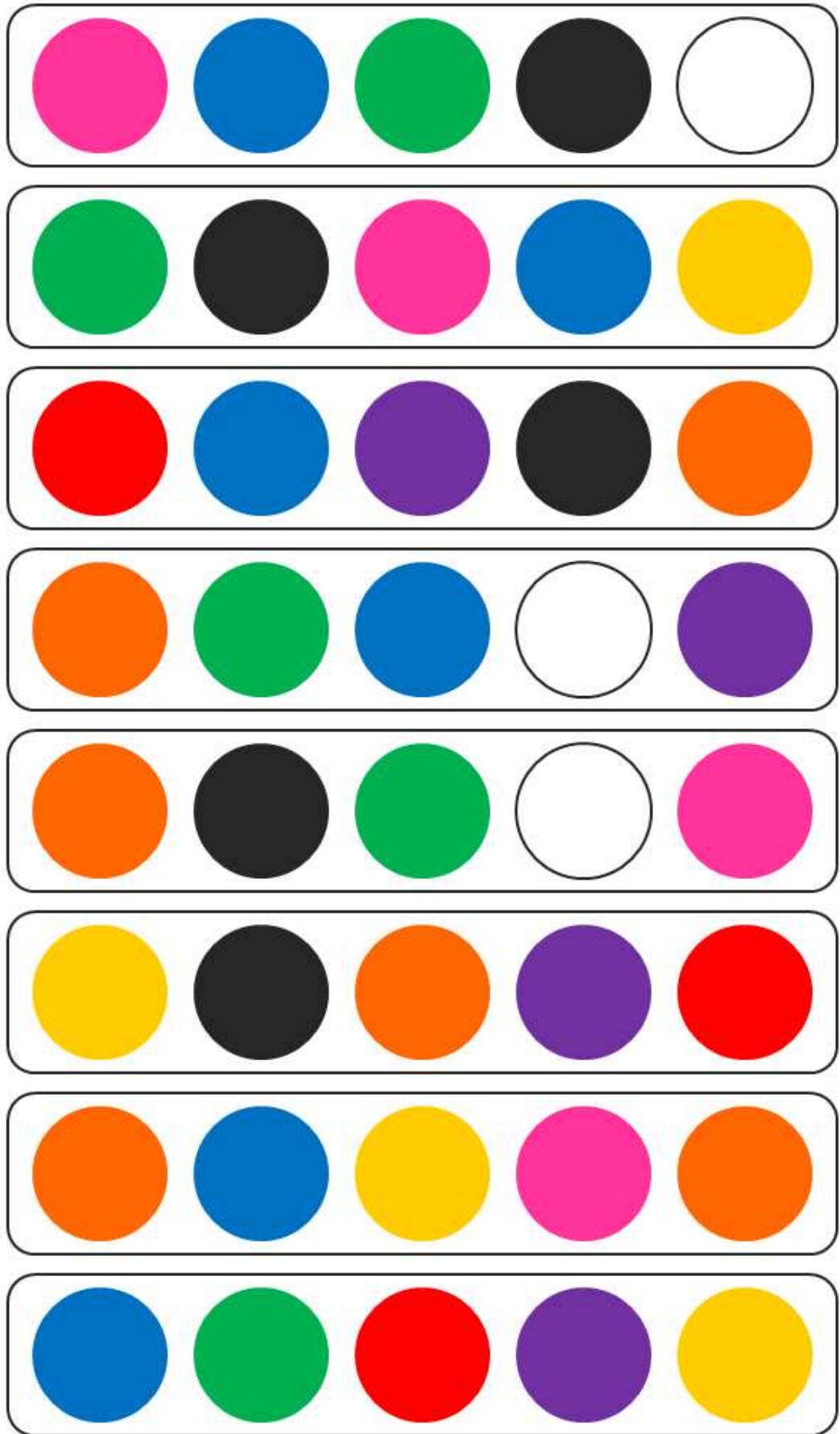
Грають 2-6 учасників. Смужки перемішують і складають купкою зображенням донизу. Лічилкою або жеребкуванням визначте черговість ходів. Перший бере смужку й кладе на стіл кольоровим боком наверх. Наступний гравець, взявши смужку, повинен покласти її зверху попередньої перпендикулярно або уздовж так, щоб сумістити з одним кружечком за кольором (наприклад, червоний з червоним). Далі гравці кладуть свої смужки. Починаючи з четвертої смужки з'являється можливість сумістити два кольори, а потім ще більше. Після того як всі гравці поклали по одній смужці, починають записувати, скільки кружечків співпало. Гравці прагнуть сумістити їх якомога більше. Запам'ятайте, що чорним кружечком можна накрити будь-який колір, але зверху на нього можна покласти лише чорний. Білим кольором не можна накривати інші кольори (крім білого), а на нього можна класти кружечки будь-якого кольору. Виграє той, хто набере найбільшу кількість очок.







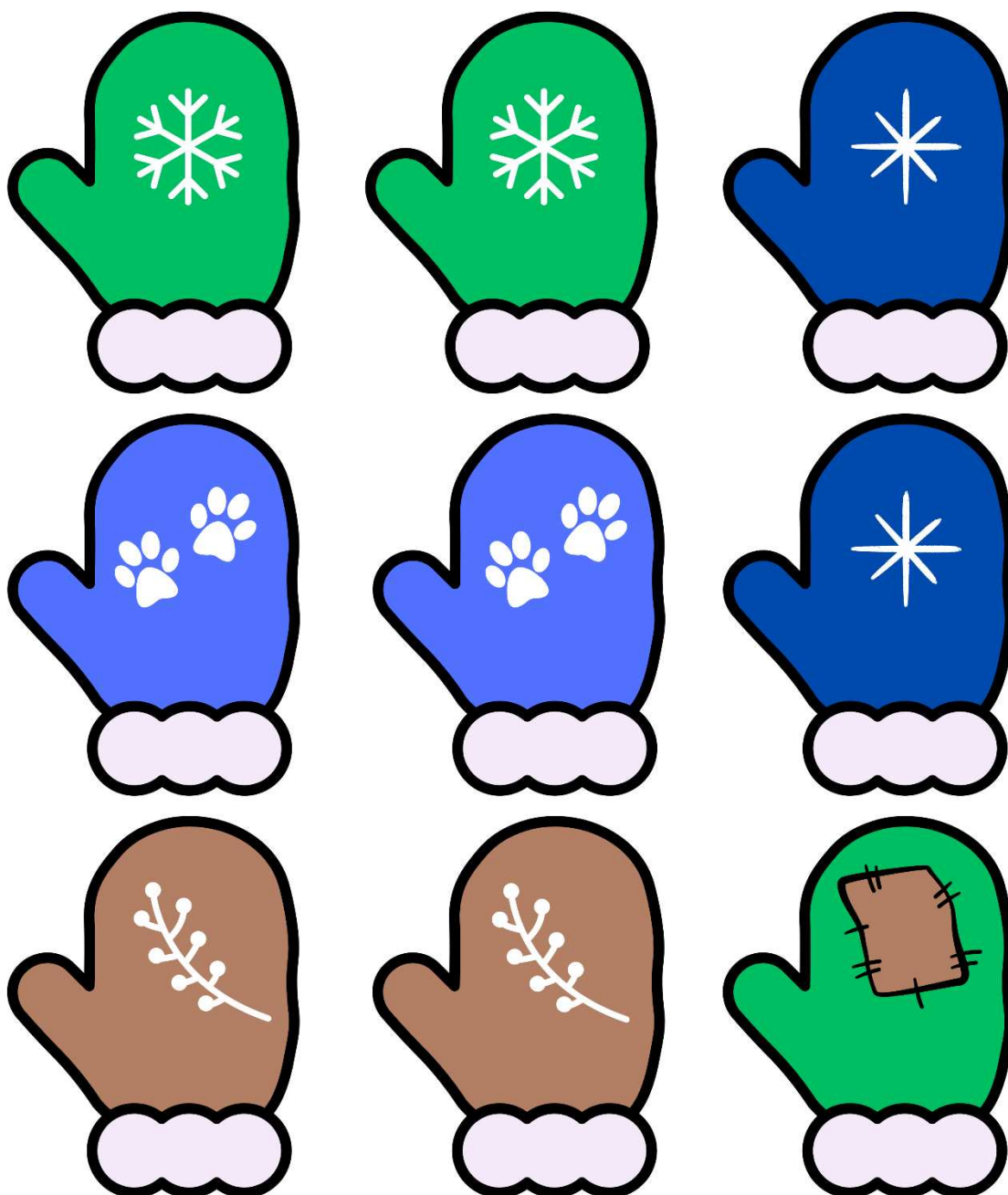


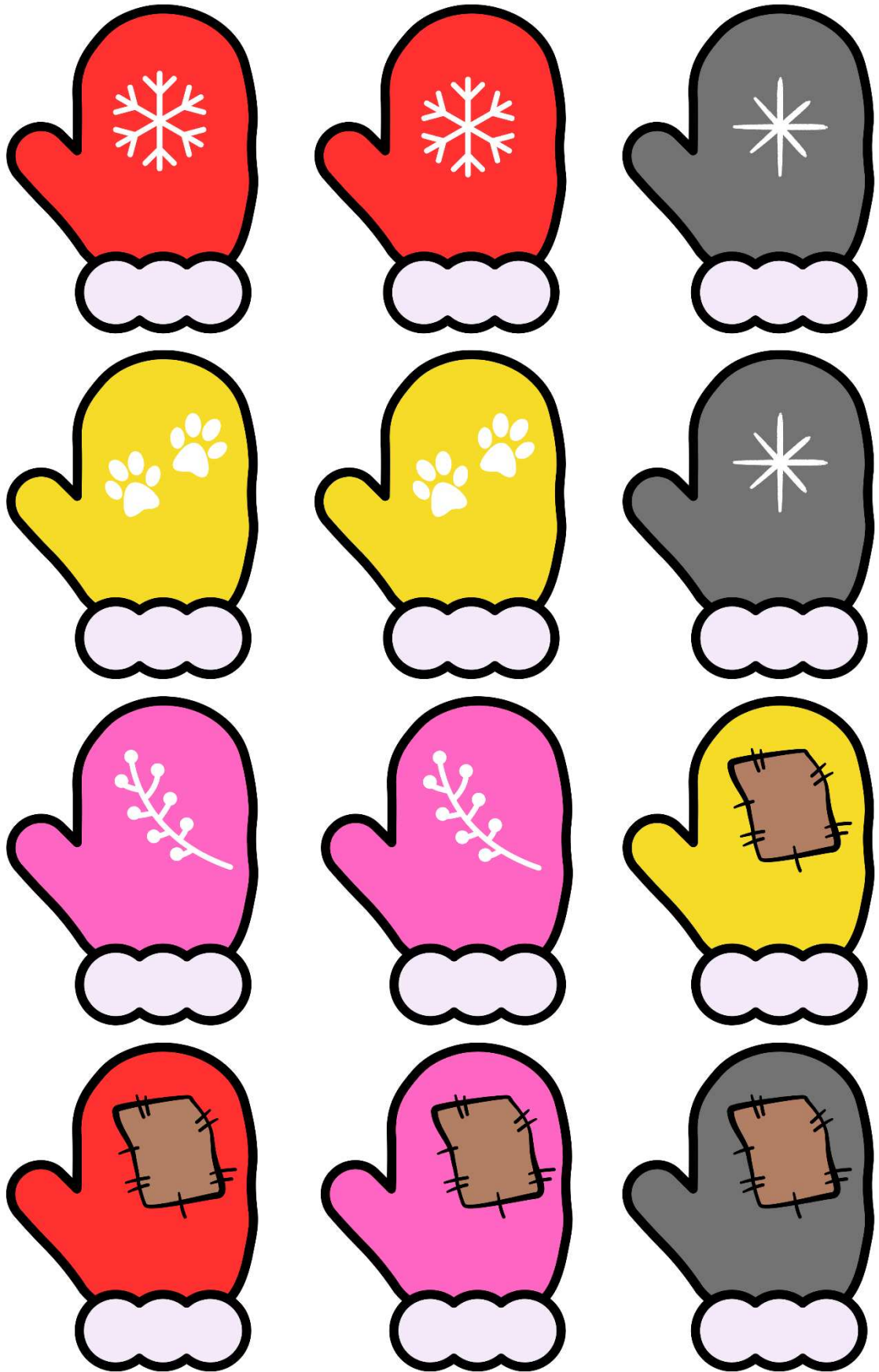


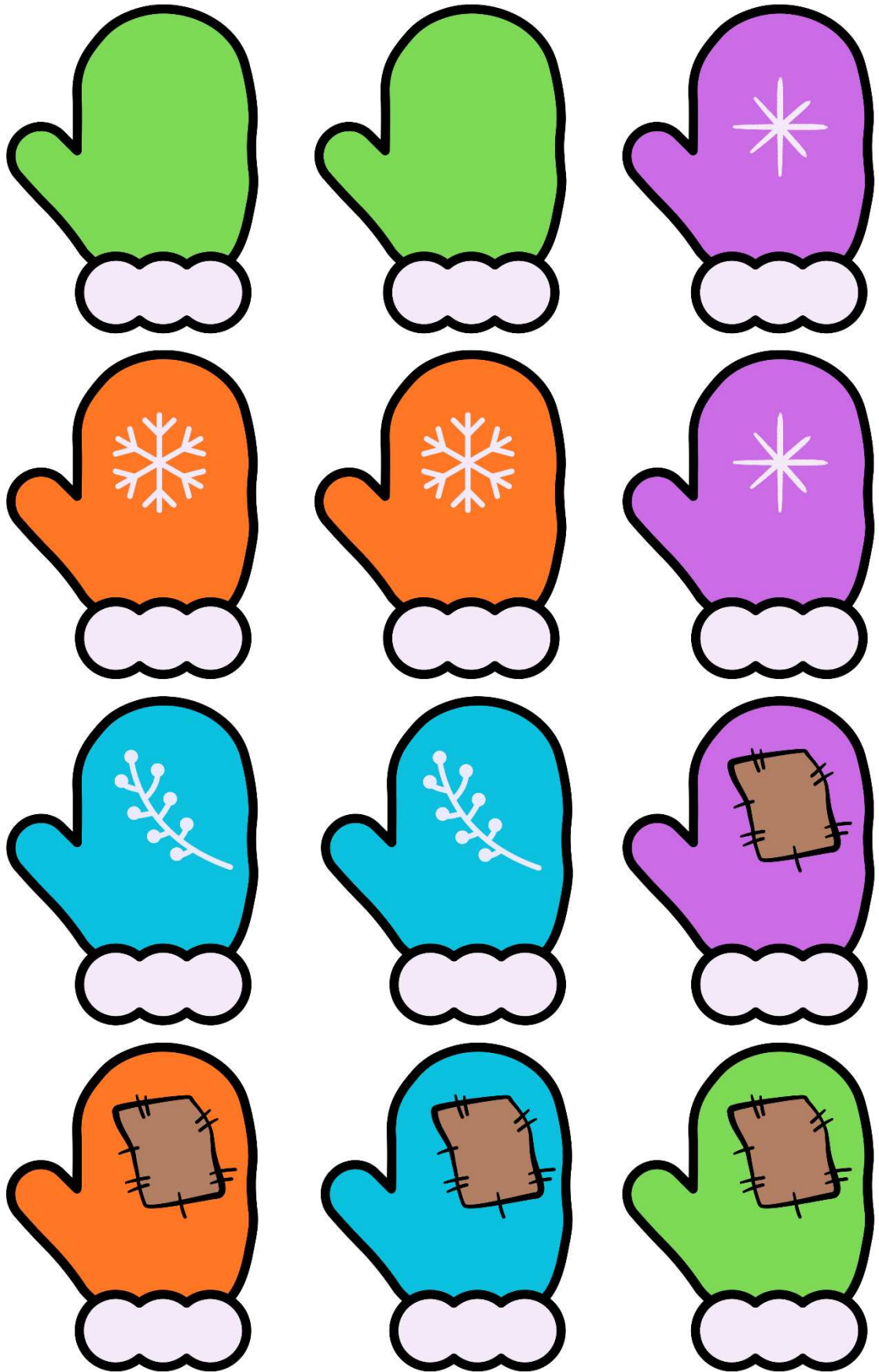
### Меморі “Ангеляткові рукавички”

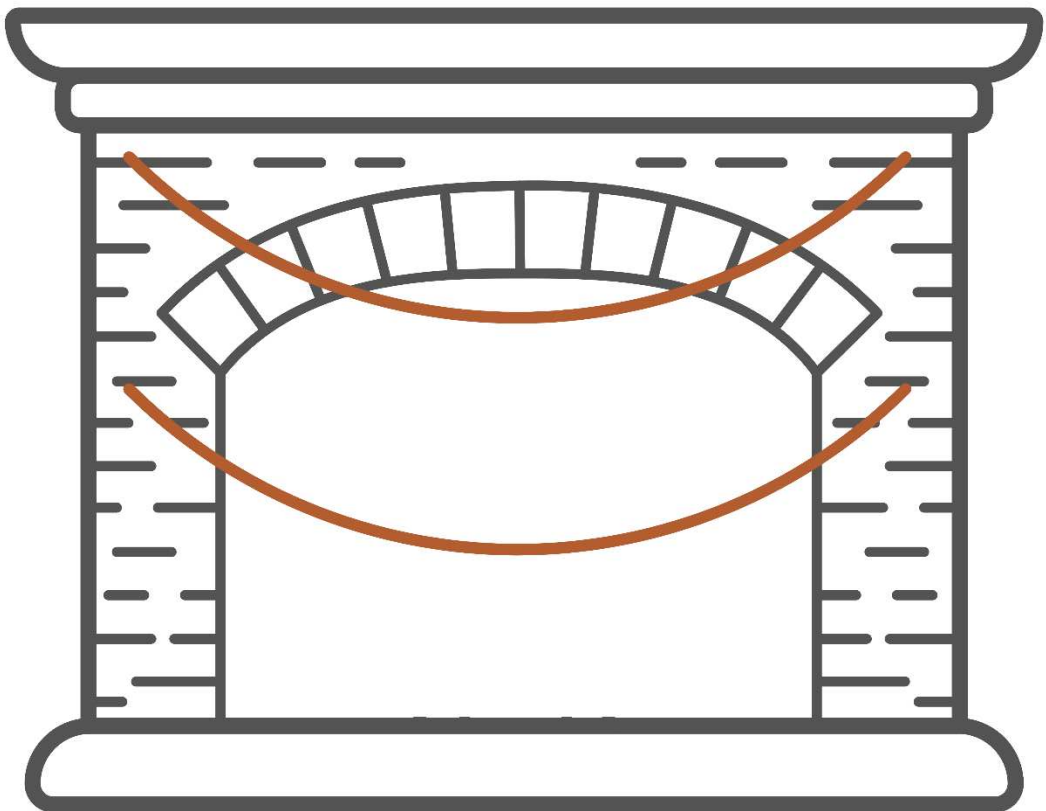
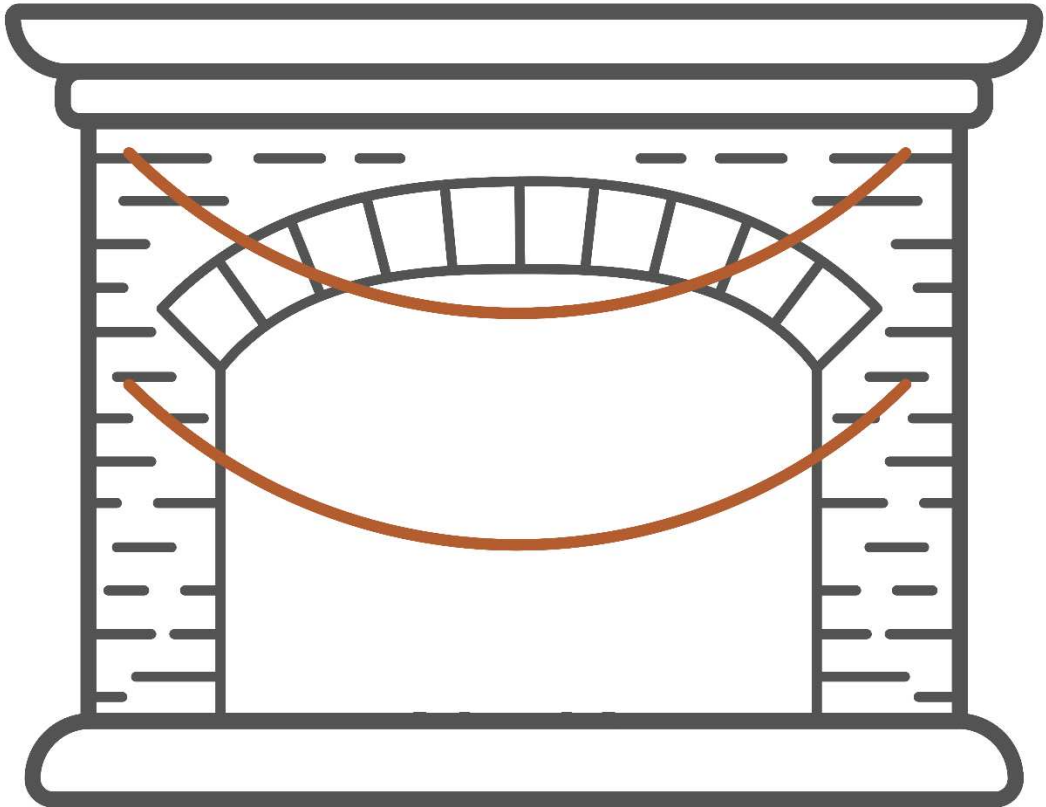
У Святого Миколая багато помічників-ангеліків. Вони так завзято працювали, збираючи подарунки дітям, що їхні рукавички погубились на зимовому подвір'ї. Грає 1-4 дітей. Завдання гравців запам'ятати та відгадати де знаходиться пара до кожної рукавички. Гравець, який правильно відгадав, забирає “знайдену пару” висушити на своєму каміні. Будьте обережні, серед загублених рукавиць є порвані з латками. Гравець, який відкриває рукавичку з латками - пропускає свій хід. Виграє той, хто допоможе висушити якомога більше пар рукавичок для помічників Св. Миколая.

Зображення рукавиць треба вирізати за контуром. Після цього їх доречно заламінувати, або наклеїти на цупкий картон. Щоб аркуші між собою не розслоювались з часом - контури скріплених уже разом шарів обводять клеєм кілька разів. Так між шарами утворюється смуга з клею, що запобігатиме швидкому руйнуванню. Зображення каміна роздрукуйте відповідно до кількості гравців (1-4). Перед грою можна запропонувати дітям розфарбувати його кольоровими олівцями або фарбами, так інтерес до гри у дітей підвищиться.





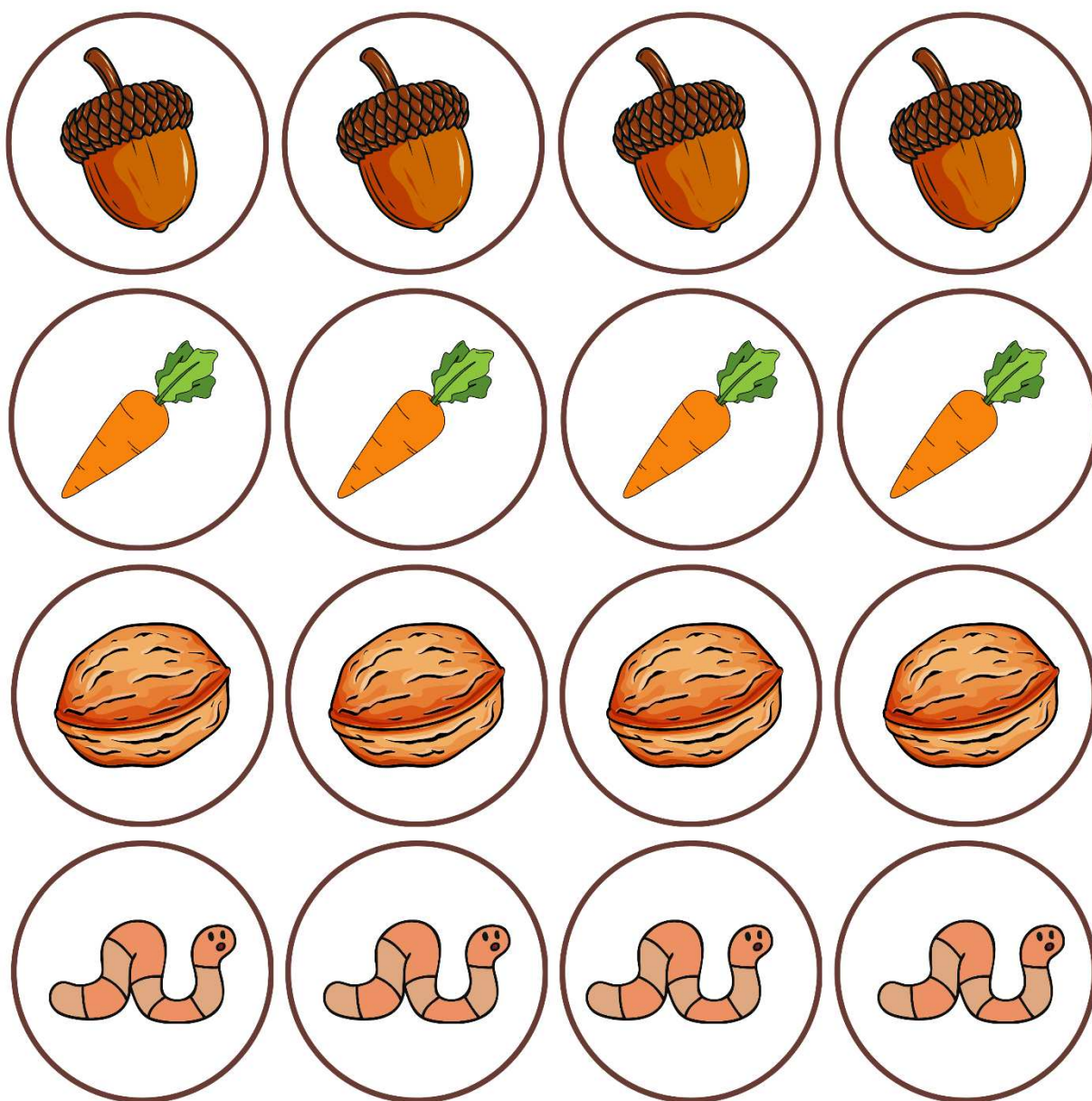


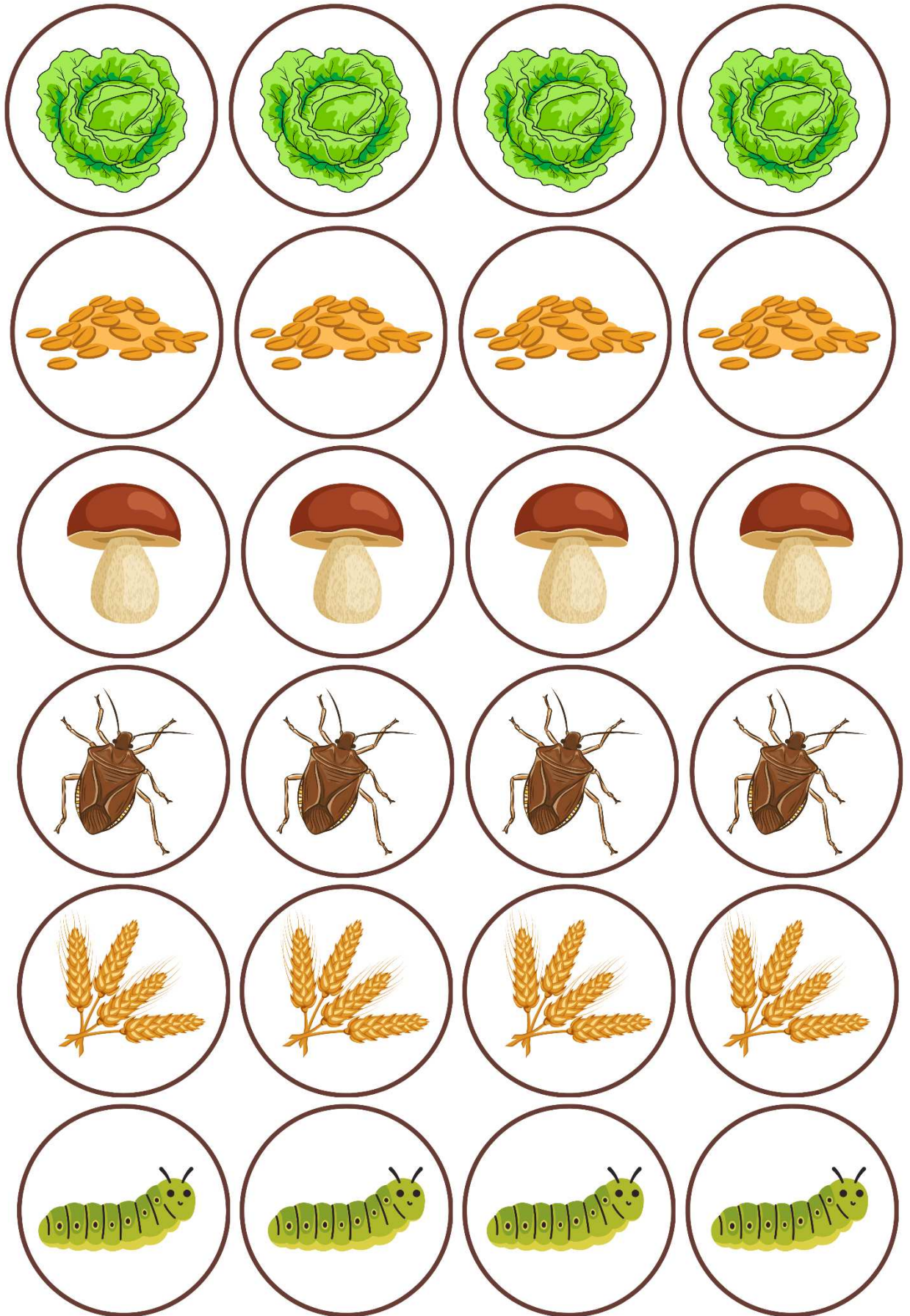


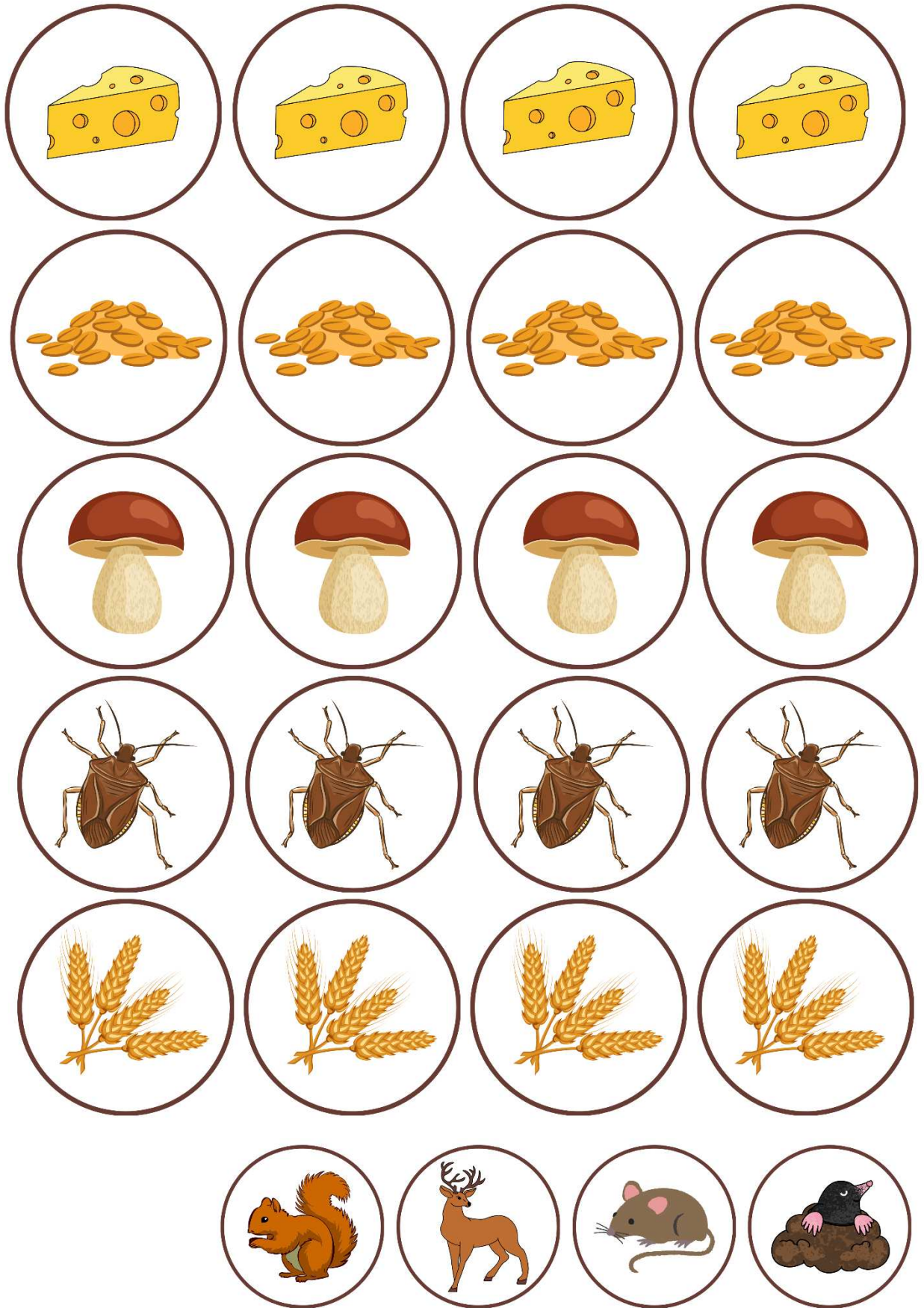
### Меморі “Запасай на зиму”

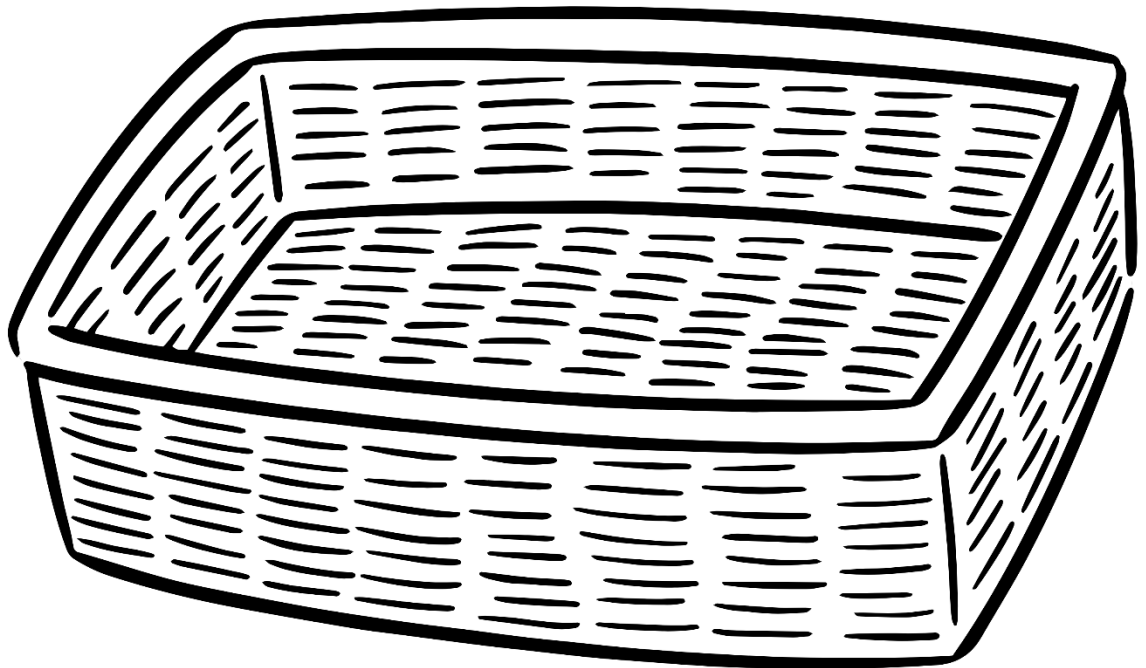
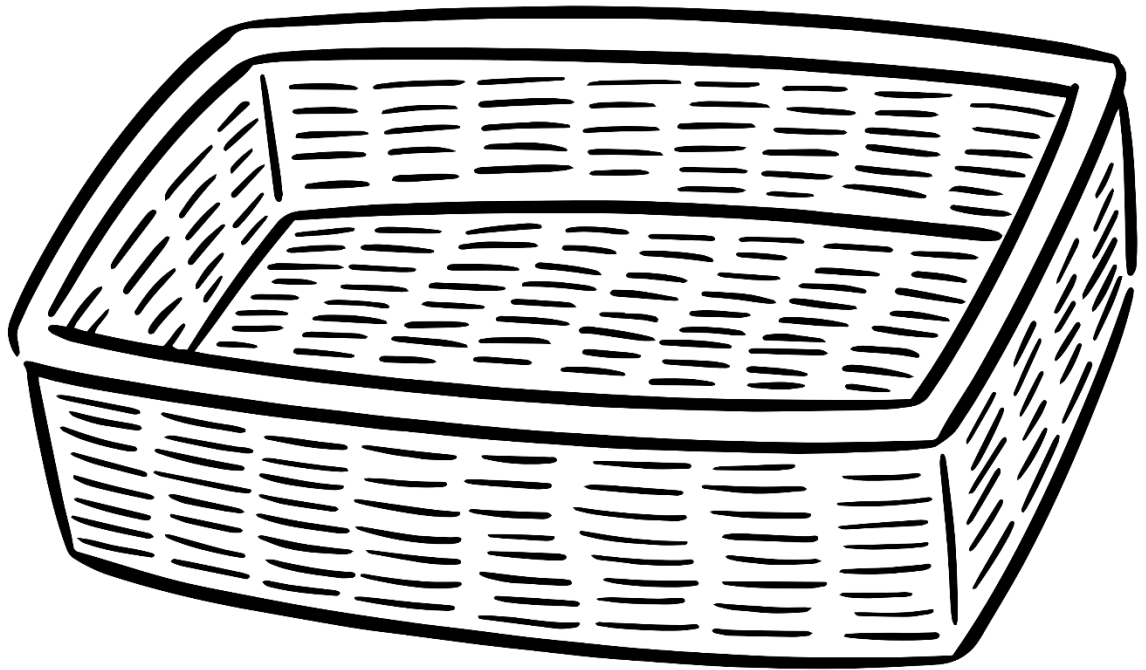
Осінь. На деревах дедалі менше жовтого листя та плодів. Все менше й менше ягід на кущах. Уже скоро настане зима. У лісі справжня метушня - звірята запасують харчі. Грає 1-4 дітей. На початку гри кожному із гравців роздають жетон із зображенням звірят, від імені якого він буде грати гру. Жетон гравець не показує нікому до завершення гри. Завдання гравців запам'ятати та відгадати де знаходиться пара до кожного жетона з харчами. Гравець, який правильно відгадав, забирає “знайдену пару” висушити на своєму каміні. Будьте обережні, кожен зі звірят повинен зібрати лише свої харчі у кошик. Однак, є такі харчі, які їдять й інші звірята. Гравець, який відкриває жетон не зі “своєю” їжею - пропускає хід. Виграє той, хто збере якомога більше харчів, щоб перезимувати. Білка їсть жолуді, горіхи, комах та гриби. Олень їсть гриби, пшеницю, капусту та моркву. Мишка їсть пшеницю, комах, сир та насіння. Кріт - гусінь, черв'яків, жуків та насіння. Коли усі жетони розбірано до корзин, можна полічити хто назбирав найбільше, а після цього - відкрити іншим гравцям жетон звірятка-переможця.

Зображення жетонів треба вирізати за контуром. Після цього їх доречно заламінувати, або наклеїти на цупкий картон. Щоб аркуші між собою не розслюювались з часом - контури скріплених уже разом шарів обводять клеєм кілька разів. Так між шарами утворюється смуга з клею, що запобігатиме швидкому руйнуванню. Зображення корзин роздрукуйте відповідно до кількості гравців (1-4). Перед грою можна запропонувати дітям розфарбувати його кольоровими олівцями або фарбами, так інтерес до гри у дітей підвищиться.





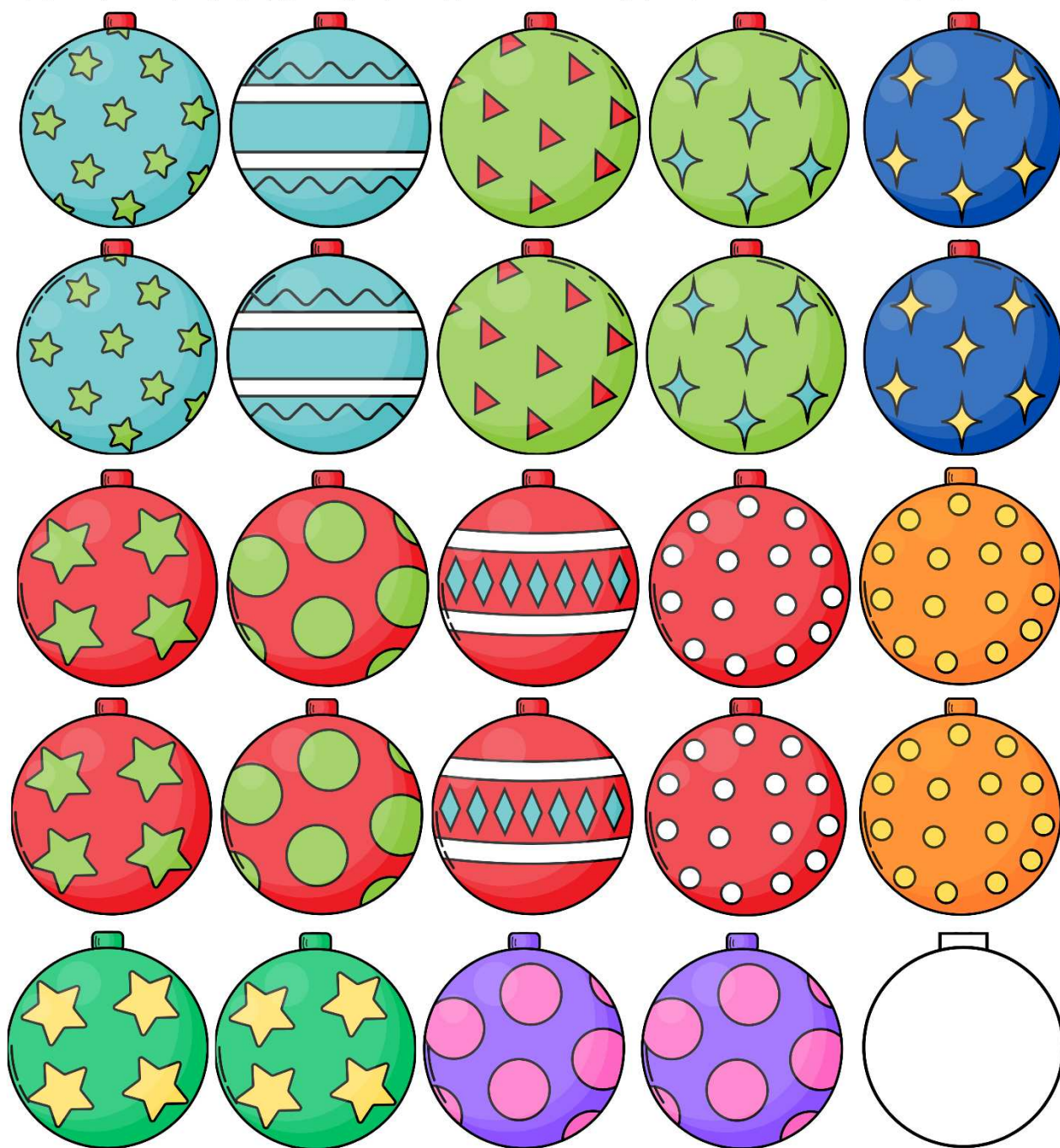


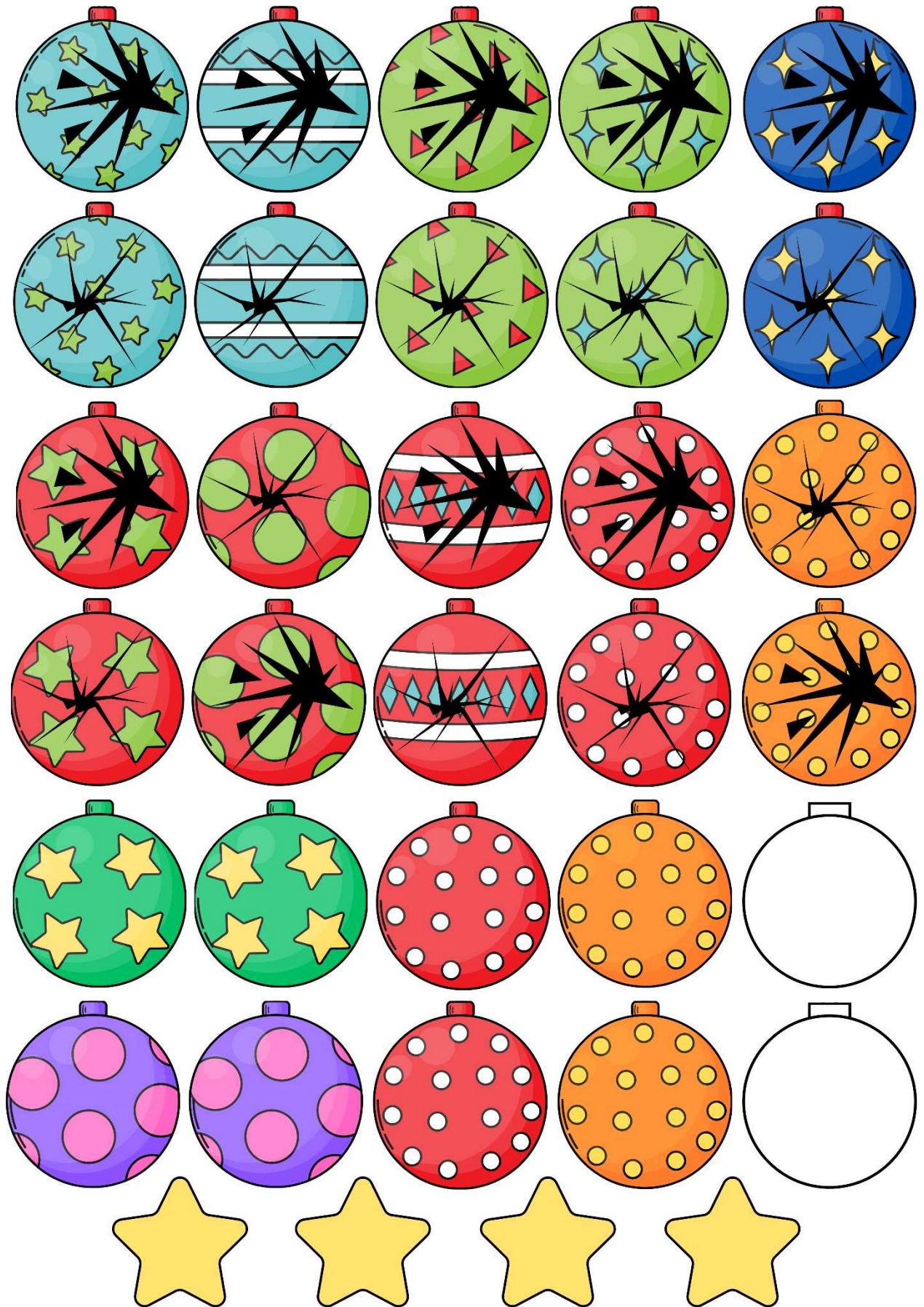


### Меморі “Ялинкові іграшки”

Уже скоро Новорічне свято. У дитячому садочку новорічна ялинка одна, а охочих прикрасити її - дуже багато. Грає 1-4 дітей. Кожному гравцеві на початку гри роздають ігрове поле “Ялинку” та зірочку, яку треба “почепити” на верх ялинки. Усі іграшки перевертають кольоровою стороною вниз, перед цим ретельно перемішавши. Завдання гравців запам’ятати та відгадати де знаходиться пара до кожної іграшки. Гравець, який правильно відгадав, забирає “знайдену пару” на свою ялинку. Обережно, серед іграшок є ті, які тріснули або розбилися. Гравець, який перевертає таку іграшку - пропускає хід. Гра завершується, якщо на ігровому полі залишились лише розбиті або тріснуті іграшки. Виграє той, хто збере якомога більше пар іграшок.

Зображення іграшок треба вирізати за контуром. Після цього їх доречно заламінувати, або наклеїти на цупкий картон. Щоб аркуші між собою не розслоювались з часом - контури скріплених уже разом шарів обводять клеєм кілька разів. Так між шарами утворюється смуга з клею, що запобігатиме швидкому руйнуванню. Зображення ялинки роздрукуйте відповідно до кількості гравців (1-4). Перед грою можна запропонувати дітям розфарбувати її кольоровими олівцями або фарбами, так інтерес до гри у дітей підвищиться. Доповніть комплект гри, створивши власні орнаменти для іграшок.

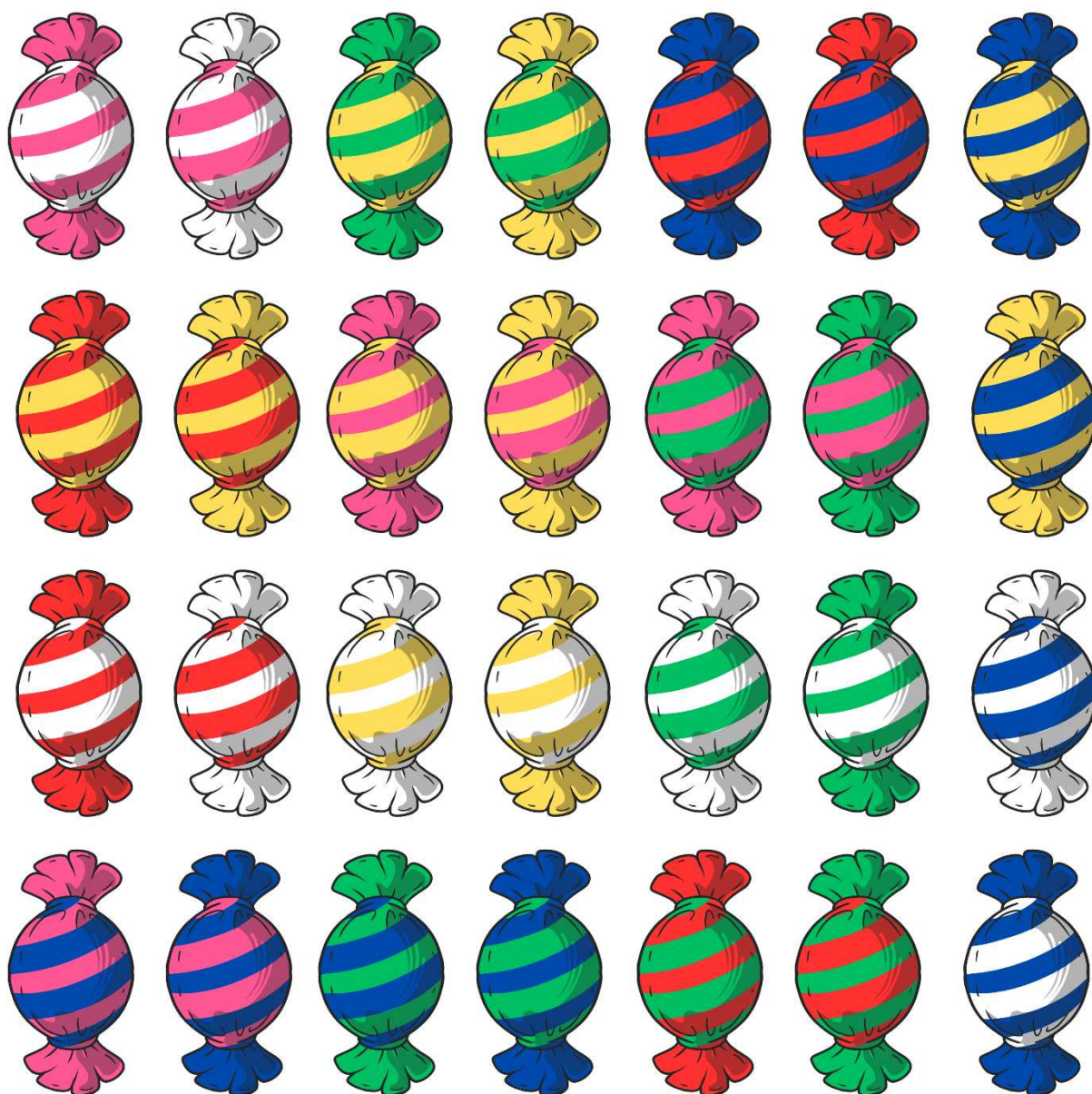


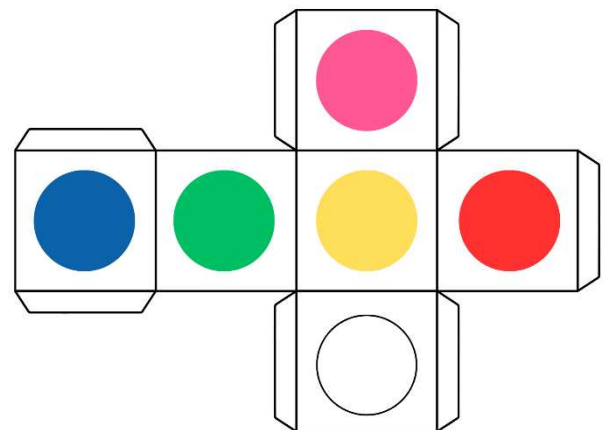
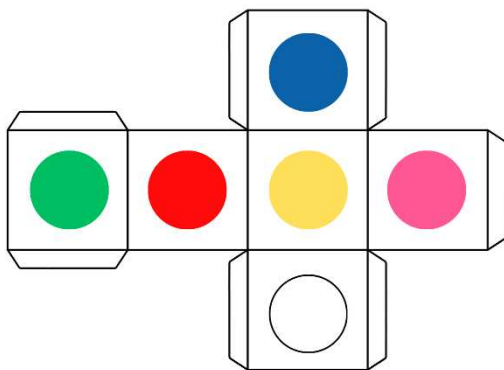
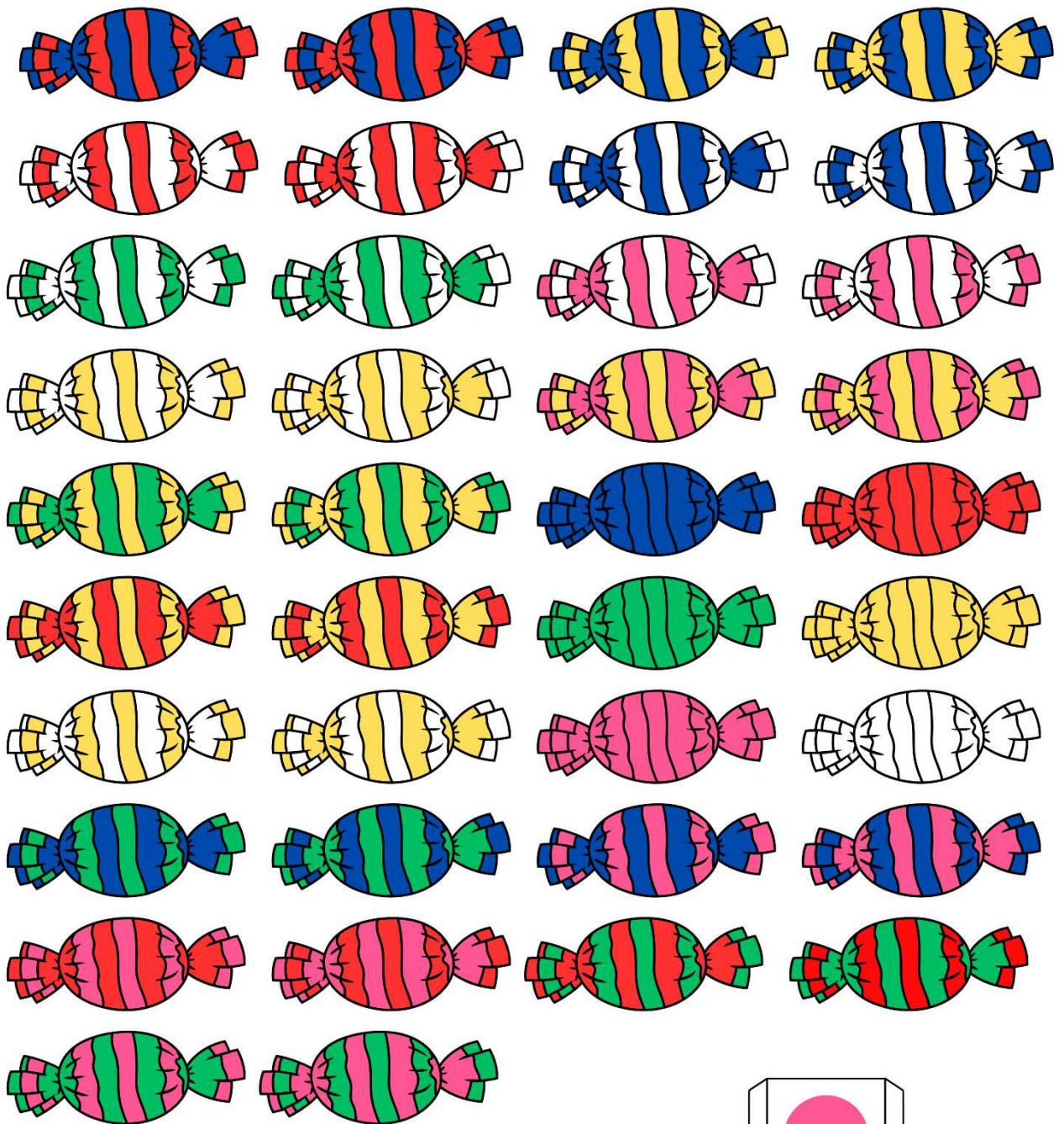




### Солодощі

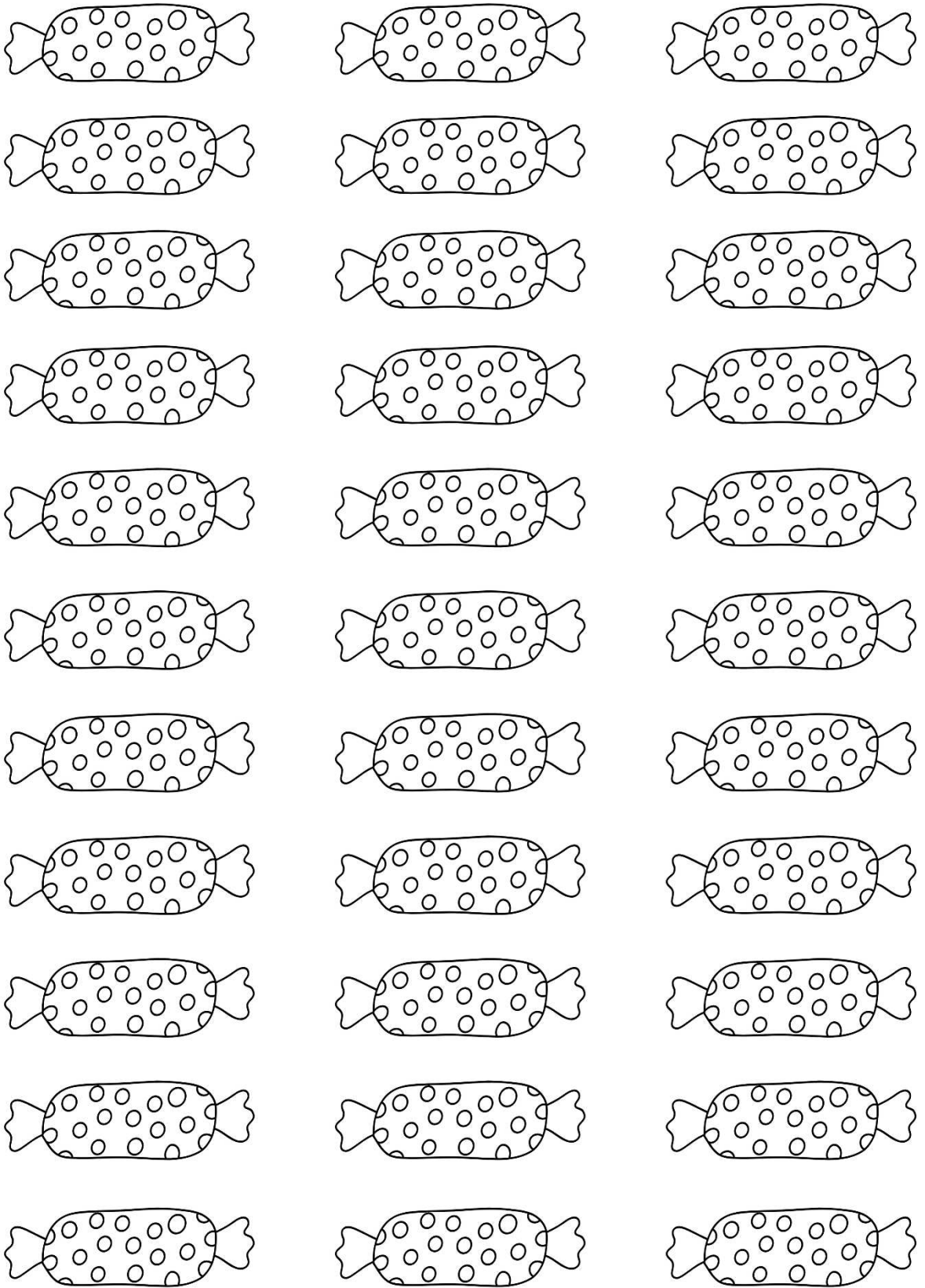
Грають 2-6 учасників. Усі цукерки перед грою акуратно вирізують, і для кращого зберігання ламінують або наклеюють на щільний картон. Для потрібно круглої (або довільної) форми шматок паперу чи картону, який слугуватиме тарілкою або підносом для цукерків. Усі вирізані цукерки перемішують і розташовують лицьовою стороною ввверх. Розгортки кубиків вирізують, прогинають у місцях згину і склеюють так, щоб утворився гральний кубик. Для міцності середину кубика можна заповнити ватою, поролоном, або іншим безпечним матеріалом. Розпочинає гру той, хто найближче до початку гри дарував кому-небудь подарунок. Гравець у свій хід кидає з рук кубики. Кольори граней після кидка вказують, яку цукерку необхідно знайти якомога швидше за інших. Якщо 1 гравець правильно вказав цукерку – забирає собі. Якщо кілька гравців одночасно знайшли правильні цукерки – забирають собі. Виграє той, хто назбирає найбільше цукерків. Підвищити інтерес до гри, можна роздавши кожному гравцеві тканинний чи паперовий мішечок, у який збиратимуть гравці цукерки. Замість тканинного круга-тарілки, можна запропонувати використати для гри справжню тацю чи піднос, найкраще із пластику.

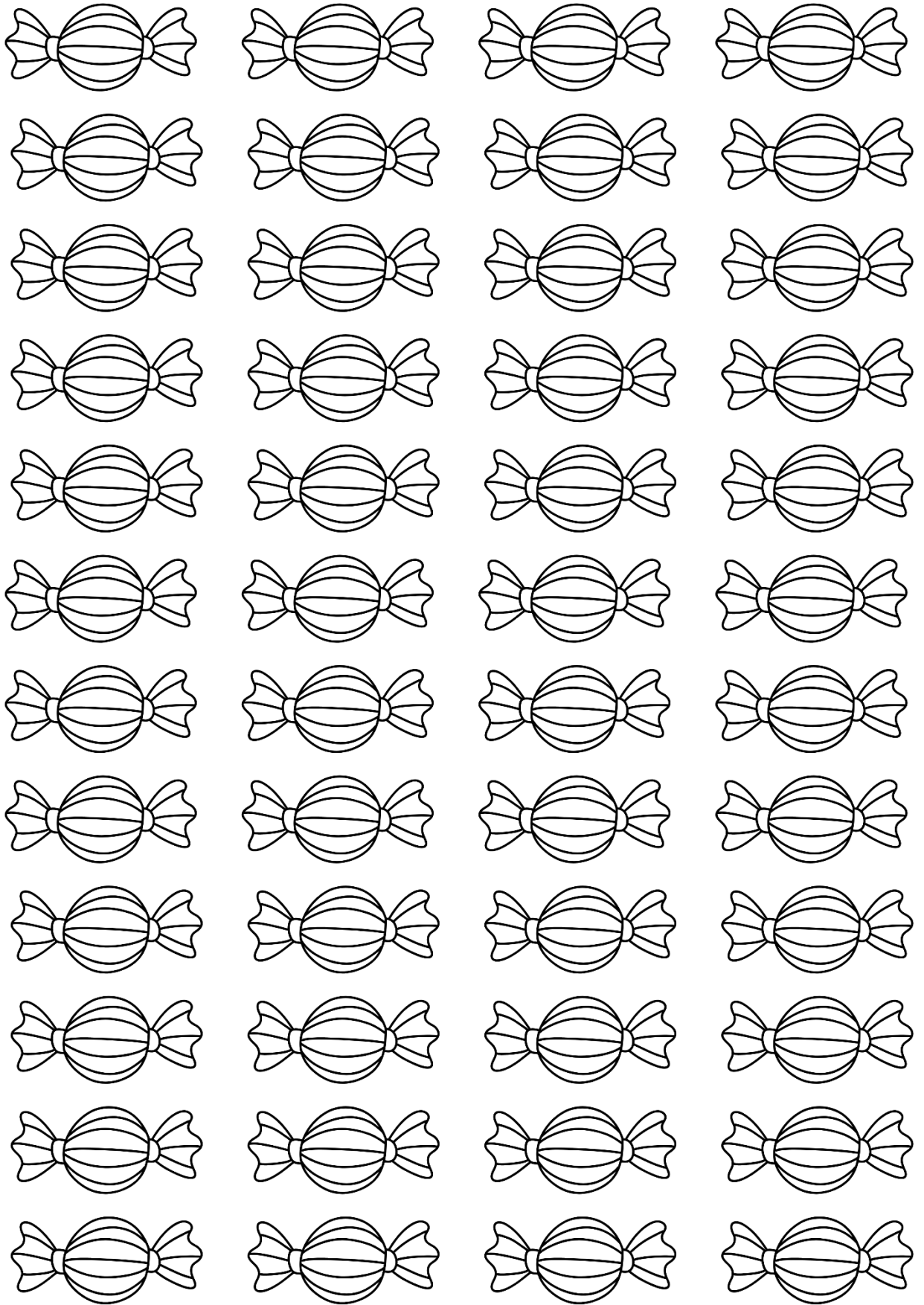












## **Консультаційні матеріали для вихователів та батьків**

### **«Вікові особливості пізнавальних психічних процесів старших дошкільників»**

Сучасний освітній процес у закладі дошкільної освіти – є цілісним і системним явищем, у якому зливаються навчання, виховання, розвиток, оздоровлення та корекція розвитку дітей дошкільного віку. З огляду на предмет дослідження, вважаємо за необхідне характеризувати пізнавальні психічні процеси старших дошкільників саме з основ взаємозв'язку зазначених процесів, їх характеристики з позицій завдань розумового виховання та розумового розвитку.

Розумове виховання спрямоване на розумову діяльність, результатом якої є здатність дітей розуміти, усвідомлювати, пояснювати і творчо перетворювати навколишнє середовище. І хоча розумовий розвиток потребує певного кола знань, але в цілому не зводиться лише до цього. В основі розумової діяльності провідна роль належить мисленню, як творчому відображенню навколишньої дійсності. Необхідною, і навіть обов'язковою, умовою ефективного розумового виховання є активна участь дітей у всіх видах діяльності. Визначаючи зміст розумового виховання – розвиток пізнавальних психічних процесів – виходимо з того, що кількісне накопичення знань (уявлень, фактів, понять) не сприяє автоматичному розвитку пізнавальних здібностей дошкільників. За такого підходу, зазначає В. Кондратова, діти «здатні засвоїти лише логічно-змістові зв'язки всередині окремих фактів і явищ». Тому необхідно обґрунтувати освітній процес в оптимальному взаємозв'язку навчання і виховання та розумового розвитку, щоб він своєю структурою і змістом, організацією дитячих видів діяльності зумовлював високий рівень пізнавальної активності.

Зважаючи на значний науково-теоретичний доробок вітчизняних учених, у практиці освітнього процесу є низка проблем, які порушують цілісність, органічну єдність, недостатньо пов'язуючи навчання і виховання, і як результат – спостерігаємо нерівномірність і вікову невідповідність у розумовому розвитку старших дошкільників. Коротко охарактеризуємо причини і результати помилок в організації навчання, як одного із провідних засобів розумового розвитку і формування пізнавальної активності старших дошкільників.

За неправильної організації навчання, заняття становлять собою не органічну єдність, а простий перелік, що призводить до відсутності наступності і взаємозв'язків виучуваного матеріалу. Розумові дії дітей не удосконалюються, адже зміст завдань спрямований тільки на запам'ятовування – накопичення, а не їх широке застосування у розумовій діяльності. Фактично засвоєння не сходить ні від одиничного, конкретного уявлення про об'єкт, і не піднімається до загального, шляхом абстрагування, аналітико-синтетичної діяльності, конкретизації тощо. І хоча, здається, що вихователь програмує великий обсяг

пізнавального матеріалу і розумової діяльності, однак на практиці він не здійснюється.

До відсутності удосконалення розумових дій та пізнавальної активності призводить словесно-споглядальна методика організації занять, яка не активізує необхідного для розв'язання пізнавального завдання емоційно-почуттєве ставлення до предмета та мислення дошкільників. Не реалізуються, і як результат – не виявляються зв'язки між заняттями, видами діяльності, змістом освітньої роботи у першу і другу половину дня, між формами організованої навчальної діяльності та самостійної вільної діяльності дітей. Складно вдається для дітей організація повторення матеріалу, встановлення його зв'язку з новим. Без належного дидактико-методичного супроводу дорослим знання дітей не уточнюються, не збагачується ні їх зміст, ні обсяг, а, отже, вони не усвідомлюються дітьми. Фактична розрізненість матеріалу, і хоча розширює пізнавальний досвід дітей (його кількісне накопичення), але на низькому рівні залишається розумовий розвиток дошкільників. Це призводить до того, що у них трапляються сформовані на низькому рівні або відсутні уявлення про причинно-наслідкові, просторові, часові зв'язки. О. Проскура, про це явище стверджувала так: «Справа не в кількості, а в якості, в тих неповторних можливостях, які створює кожний віковий період для конкретних засобів і сторін розумової діяльності дитини». Отже, такі уявлення не є адекватно-узагальненими та їх вплив на розвиток розумових здібностей незначний, не орієнтує на повноцінну пізнавальну діяльність. За такого підходу діти й не докладають власних розумових зусиль, активності у пізнанні, адже звикають до поверхневого сприймання без належного проникнення в сутність предмета, очікують постійно нових і яскравих вражень. А необхідно, зазначають Д. Ніколенко, Л. Проколієнко, формувати цілеспрямовану, довільну, свідомо контрольовану пізнавальну діяльність, а не лише мимовільну, спонтанну.

У старшому дошкільному віці дитина має значний обсяг загальних уявлень, створюються умови для того, щоб дошкільники природно перейшли на якісно вищий рівень розвитку мислення: від наочно-образного до абстрактного. Це означає, що уявлення дітей втрачають прив'язаність до конкретних умов ситуації та часу. Саме вони є основою для становлення пізнавальної активності старших дошкільників.

*Пізнання світу* – процес відображення у свідомості старших дошкільників об'єктів і явищ дійсності та про себе у їх суттєвих взаємозв'язках та відношеннях. Погоджуємося з думкою учених психологів (Д. Ніколенко, Л. Проколієнко), що відображення об'єктивної дійсності не є пасивним процесом, що зумовлено активною роботою мозку. У відображеному – уявленнях, поняттях – постійно відбуваються зміни на нові образи, встановлюються нові зв'язки, сторони, якості і властивості.

Активне пізнання складно розчленити на окремі пізнавальні процеси (відчуття, сприймання, мислення, уява), а тому у педагогіці і психології їх аналізуємо через такі одиниці, які не втрачають його цілісності та якості. Такими одиницями процесу пізнання є *розумові дії* (розумова діяльність, інтелектуальна

діяльність) та *практичні дії* (практична діяльність). Вони і становлять суть пізнавальної діяльності у якій виявляється пізнавальна активність. Стратегічною метою розумового виховання є формування культури розумової діяльності старших дошкільників.

Розумова діяльність ґрунтується і залежить від ступеня розвитку *пізнавальних процесів*, які є механізмом пізнавальної діяльності (відчуття, сприймання, уява, мислення). Значущу роль у її здійсненні мають увага та пам'ять, які допомагають дитині зосереджуватись на обробці, відтворенні, збереженні та забуванні. Важливий вплив на розвиток пізнавальної діяльності і вираження пізнавальної активності мають емоційно-вольові процеси, бо становлять собою спонуку до активних дій, вольових актів. Таким чином, пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності реалізується в єдності всіх пізнавальних процесів. При цьому, така єдність (синкретизм) є органічно зумовленою, і в психолого-педагогічній літературі її визначають як синкретичну: недиференційованість психічних процесів між собою. З огляду на це, їх розвиток у старших дошкільників є одним із провідних завдань розумового виховання, а їх характеристика впритул важливою для нашого дослідження.

**Розвиток сприймання в старшому дошкільному віці.** За допомогою сприймання пізнаються зовнішні властивості предметів і явищ (колір, величина, форма й ін.) навколишньої дійсності. Вони відображаються у свідомості дитини образами, сформованими під впливом безпосереднього впливу на органи чуття. В онтогенезі сприймання генетично передуює розвиткові мислення, створюючи для нього значний чуттєвий (сенсорний) досвід. У старшому дошкільному віці ці процеси взаємодіють і взаємозумовлюються: сприймання активізує мислення, а мислення стимулює розвиток і вдосконалення сприймання.

Сприймання зовнішніх властивостей об'єктів і явищ не повинно бути самоціллю в освітньому процесі. Їх необхідно пізнавати у тісному взаємозв'язку із внутрішніми. Так, наприклад, колір та відтінок фруктів, овочів, ягід хоч і не є їх істотною ознакою, однак важливою – свідчить про таку їх суттєву властивість як дозрілість. Висота, інтонація, швидкість мовлення можуть свідчити про емоційний стан того, хто говорить, його настрій, налаштованість (агресивну чи позитивну). Форма предметів чимало свідчить про можливість їх утилітарного застосування. Вияснення взаємозв'язку істотних і неістотних, зовнішніх і внутрішніх властивостей має бути основою процесу пізнавальної діяльності. Тільки за такого підходу дошкільники навчаються застосовувати набуті знання про властивості у практичній реально життєвій діяльності, що власне націлює їх на досвідченість, компетентність. А це стає можливим лише у тривалій організованій діяльності, а не поверхневих вправляннях з упізнавання ознак.

За період дошкільного дитинства сприймання інтенсивно розвивається, відбувається зміна його форм. На п'ятий-шостий рік життя воно набуває найбільш розгорнутого наочно-образного характеру. Це пов'язано з тим, що на етапі наочно-дійових форм сприймання, дії рук і пальців скеровували рух очей, ведення погляду, формувалося «зорове обстеження». А тому діти з добре знайомими предметами уже не потребують дій з ним, набувши значного

сенсорного досвіду. Предмет і дії для його обстеження можна використати для з'ясування невідомих, прихованих на перший погляд, внутрішніх властивостей. Тому слушно зазначають психологи, що *зорове (наочне) сприймання*, увібравши в себе досвід інших видів пізнавальної діяльності, стає у старшому дошкільному віці одним із провідних, основних засобів безпосереднього пізнання предметів і явищ навколишнього середовища. Однак, не можна допускати домінування однієї із форм сприймання. Хоча зорове сприймання, акумулює поступово досвід рухів руки й починає самотійно обстежувати предмети, водночас зір і спрямовує, випереджає рухи рук, скеровує їх.

Сприймання, як і інші пізнавальні процеси, характеризуються вибірковістю та спрямованістю, що зумовлено такою особливістю психіки як увага. Формування довільної уваги на 6-7-й рік життя зумовлене впливом мови, яка повноцінно регулює поведінку дошкільників. Зокрема, як стверджують М. Савчин, Л. Василенко, планувальна функція мови скеровує зосередження уваги дітей на завданні, яке і є орієнтиром для успішної діяльності. Для розвитку довільних форм уваги необхідно уже з ранніх років скеровувати сенсорну, інтелектуальну та рухову активність та дії дітей. Як зазначає В. Котирло, досягненням дошкільного дитинства є те, що на його кінець пізнавальні процеси уже мають бути розвиненими формами *самотійних довільних дій*, які й лежать в основі способів спостереження, розглядання, пошуку. Ці дії потребують цілеспрямованого формування так, щоб з їх допомогою дошкільники змогли адекватно орієнтуватися у довкіллі, спрямовувати своє пізнання. А це означає, що організація сприймання має ґрунтуватися на активному застосуванні зазначених дій, а не бездіяльності дітей.

З-поміж усіх можливих способів виокремлюють *загальні способи обстеження* для розв'язання багатьох аналогічних, типових завдань. Старші дошкільники уже здатні оволодівати *раціональними* способами обстеження і встановлення відповідності між предметами, їх властивостями. У зв'язку з тим, що вони не успадковуються, їх потрібно формувати у процесі сенсорного виховання і організованого навчання. Як і на попередніх вікових етапах, у 5-6-й рік життя сенсорне виховання спрямоване на розвиток перцептивних дій, але для розв'язання уже більш складних пізнавальних завдань. Так, старші дошкільники аналізують форму з опорою на кілька різних зразків, наочно визначають пропорційність, зміну просторових відношень залежно від розташування предмета в ньому, багатоактне наочне порівняння тощо. Дітям стають доступними більш складні системи сенсорних еталонів та більш складні (комплексні) способи обстеження. Наприклад, старшим дошкільникам доступне оволодіння такими еталонами мовних звуків: голосні, приголосні, тверді, м'які, еталони друкованих літер, цифри й числа та ін. У сенсорних еталонах кодується суспільний досвід пізнання, кращі (оптимальні й раціональні) його способи, оволодівши якими, дитина сприймає навколишній світ через нього, наче крізь призму. Тому дошкільники привчаються сприймати властивості предметів як різновид чи поєднання відомих зразків. Таким чином засвоїти сенсорні еталони означає сформувати у дітей уявлення про основні властивості предметів.

Та окрім цього, самі собою ці уявлення ще не скеровують сприймання дитини, якщо вона не володіє способами, якими і встановлюють відповідність окремої властивості предмета конкретному зразку-еталону. І хоча у повсякденні, самотійних іграх, прогулянках, закладі дошкільної освіти діти мають справу з цілими комплексами властивостей предметів, однак сприймають, виокремлюють, усвідомлюють і осмислюють їх дошкільники не усі. Стихійно накопичений сенсорний досвід, способи його набуття виявляються фрагментарними, непослідовними, поверхневими й неміцними. Тому цих способів обстеження необхідно навчати.

*Способи обстеження предметів* і є способами порівняння властивостей предмета з еталоном (зразком). Психологи (М. Савчин, Л. Василенко) зазначають, що упродовж дошкільного дитинства здебільшого формуються три види перцептивних дій (способів обстеження): дії ідентифікації, дії відношення до еталона; моделювальні дії. Якщо перші два види формуються активно у молодшому та середньому дошкільному віці, то у старшому високого рівня набувають дії моделювання. Діти створюють складні моделі спостережуваних предметів, конструкцій, форм. Активні зовнішні дії моделювання складних форм композицій під час ігор, художньої праці, ліплення, малювання, аплікацій та конструювання інтеріоризуються, тому у старших дошкільників формуються моделювальне сприймання властивостей форм предметів.

На етапі активного наочно-дійового ознайомлення з предметами та їх властивостями важливо щоразу визначати дію (спосіб дії), яким і домоглися виділення цих властивостей та формування про них відповідного уявлення. Тому предметні дії генетично є первинними способами обстеження, в основі яких прийоми зіставлення (наочні дійові). Зауважимо, що порівняти предмети можна, лише зіставивши їх. На їх основі розвивається здатність, якою старші дошкільники повинні оволодіти на високому рівні – зіставлення «на око», наочне зорове зіставлення. За словесно-споглядальної форми занять, коли педагог не передбачає активні перцептивні дії і не скерує їх здійснення дітьми, не уточнює їхніх уявлень, то вони є бездіяльними, а значить про високий рівень оволодіння способами обстеження предметів стверджувати не можна. Готові у словесно поданій формі знання не активізують та не залучають сенсорний досвід дошкільників. Тому дії зіставлення зі зразком є ефективним засобом виокремлення конкретної ознаки предмета чи явища, організації сприймання цієї властивості.

Уміння розглядати, нащупувати, зіставляти, сприймати предмети і явища можна сформулювати лише тоді, коли дошкільники розуміють для чого саме, з якою метою, чому необхідно пильно вдивлятися, прислуховуватись, обстежувати загалом. За такого підходу сприймання стає більш усвідомленим та цілеспрямованим – прикладна, зорієнтована на активні дії з предметом умотивованість активізує його та скерує. Якщо дитина неуважно, поверхнево розгледить предмет, то їй складніше відобразити його під час ліплення, малювання, конструювання. Таким чином, уявлення дітей стають більш точними, упорядкованими під час їх відтворення у продуктивних видах діяльності. Тому,

розвиток сприймання старших дошкільників помилково передбачати лише під час організованих спостережень в структурі повсякденних і цільових прогулянок. Довільне сприймання необхідно організовувати наскрізно, інтегрувавши у більшість видів продуктивної діяльності дітей та у тісних взаємозв'язках з іншими пізнавальними процесами. При цьому організація сприймання, обстеження предметів на заняттях має передувати їх практичному відтворенню у власній діяльності. У такій цілеспрямованій з додержанням зазначеної послідовності роботі діти досвідчуються на власних діях, що попереднє пильне обстеження, розглядання предмета сприяє правильному його відображенню у малюнках, полегшує конструювання та ліплення, наближає їх до успіху та запобігає помилкам. Це ефективний спосіб дії, і уявлення про нього необхідно закріпити у свідомості дітей, чого можна досягти лише під час системи таких занять. Водночас така організація цілеспрямованого сприймання у старшому дошкільному віці забезпечує формування вміння виділяти (декомпонувати) у пізнавальній задачі часткові завдання та встановлювати їх послідовність виконання. Така цілеспрямована діяльність дітей чітко підпорядковується пізнавальному завданню, дії стають планованими, пошук властивостей предмета набуває організованості, довільності зі сторони дітей. Це вміння у старшому дошкільному віці є однією із передумов сформованості у дітей готовності до умов шкільного навчання. У результаті такої організації обстеження у дітей посилюється інтерес до предмета (набуває стійкої форми), формуються точні і правильні уявлення про нього, здатність відображати його у власній продуктивній діяльності та відтворювати дії з ним.

Отже, розвиток сприймання у старшому дошкільному віці відбувається і під час занять, і у повсякденному житті через організацію різних видів дитячої діяльності, зокрема продуктивних. Зміст освітньої роботи для його розвитку спрямований на збагачення чуттєвого досвіду дітей, досвід адекватного орієнтування серед різних властивостей предметів довкілля, виховання сенсорної культури, уважності до навколишніх подій та явищ, спостережливості.

***Розвиток мислення у старшому дошкільному віці.*** У процесі активного розвитку сприймання старших дошкільників відокремлюється від конкретної часової ситуації та дій з предметами, тобто стає одним із видів пізнавальної діяльності. Активна роль у цьому процесі належить мисленню дітей. Хоча у дітей цього вікового діапазону провідним є наочно-образний тип мислення, сама його структура та особливості розвитку істотно відрізняються від попередніх вікових етапів.

***Наочно-образне мислення*** старших дошкільників забезпечує можливість дітям утримувати і пізнавати предмети уже не безпосередньо діючи з ними, маніпулюючи, а опосередковано – шляхом дій з їх образами в ідеальному плані. Пізнання дедалі більше стає внутрішнім процесом, інтеріоризуються. За допомогою цього дошкільнятам стає доступнішим більше коло пізнавальних завдань, які вони здатні розв'язувати самостійно, за умови достатнього обсягу уявлень для цього. «Спрямованість мислення на розв'язання будь-якої, зазначають Л. Проколієнко, Д. Ніколенко, – надає мисленню проблемного,

пошукового характеру, скеровує розумові сили дошкільників». Мислення в цілому виникає за наявності питання, пізнавальної задачі. Якщо дошкільнику відомий предмет, яких її треба охарактеризувати, то у загальному розумінні психологів мисленнєва діяльність не реалізується, не відбувається «рух від невідомого, незрозумілого до відомого, зрозумілого». Початком цього процесу є усвідомлення змісту пізнавального завдання, умови, з'ясування відомого і шуканого, воно і надає цілеспрямованості пізнавальній діяльності. Тому, якщо хід міркувань і виконання завдання старшими дошкільниками відбувається неправильно, не у правильному руслі, то це свідчить, що вони не зрозуміли суть завдання. Тому у практиці потрібно не поспішно переходити до виконання завдання й поверхневого сприймання його умови, а суттєвого розбору змісту, з'ясування, що і в якій послідовності необхідно виконати. Оскільки мислення є активним процесом, а мислити означає діяти розумово, то необхідно активізувати розумові дії.

У старшому дошкільному віці удосконалюються засоби мисленнєвої діяльності – *дії та операції мислення*. Розумові дії здійснюються за допомогою мовлення «в умі» з образами, уявленнями і поняттями про об'єкти і явища навколишньої дійсності. Мислення старших дошкільників ускладнюється у процесі *мовлення*, адже мова – це, зокрема, носій пізнаного досвіду попередніми поколіннями і, водночас, засіб пізнання. За допомогою мови старші дошкільники усвідомлюють пізнавальне завдання. Показником цього, може бути зміна характеру запитань та суджень, висловлених дітьми. Вони уже здебільшого не номінують предмет чи його властивість, а намагаються з'ясувати його суть в системі взаємозв'язків: «куди?», «для чого?», «а чому так?», «а я думав/думала, що це для того, щоб...» та ін. У процесі цілеспрямованого навчання з опорою на пізнавальну активність старших дошкільників понад 90% шестирічних дітей, згідно з даними В. Кондратової, здатні обґрунтовувати свої судження, наводити аргументи, пояснювати хід своїх думок. Діти 6-7-го року здатні самостійно виділяти окремі ознаки, зокрема істотні, доводити їх суттєвість, групувати предмети і явища за цією ознакою. Тому дітей доцільно навчати правильних способів переконувати, відстоювати та обґрунтовувати свою думку, добирати влучні слова, будувати граматично правильне (доказове) речення. З цією метою діти звертаються до власного досвіду пізнання, вивченого матеріалу під час занять та досвіду дорослих. Тому мислення і мовлення старших дошкільників нерозривно пов'язані між собою, що зумовлює специфіку освітнього процесу: розвиваючи мовлення, удосконалюємо мислення, і навпаки – активізувати мовлення означає стимулювати мислительну діяльність дітей. У мовленні фіксується результат розумових дій.

Згідно з дослідженням Л. Плетеницької, до початку старшого дошкільного віку з них є найбільш розвиненими аналіз та синтез, порівняння, класифікація та узагальнення, поняття зв'язку. Упродовж старшого дошкільного віку – 4-й етап згідно з Л. Плетеницькою – удосконалюються дії серіації, конкретизації та абстрагування.

Дошкільники легше і швидше оволодівають навичками розчленування та виділення в предметі ознак, властивостей, відношень – аналізу, на відміну від поєднання компонентів предмета у ціле. У процесі аналізу та синтезу старші дошкільники повинні вміти встановлювати елементарні взаємозв'язки та взаємозалежності як усередині предмета, явища, так і між об'єктами в навколишній дійсності, тобто у системі предметів та міжпредметних взаємозв'язків [1]. Органічним є природне сприймання «схоплення» предмета в цілому, а вже потім його розчленування, виділення в ньому тієї ознаки чи властивості, яка є новою, шуканою. Однак, без об'єднання частин не можна осмислити предмет цілісно. Тому ці операції є зворотними.

Мислене відокремлення одних властивостей і ознак від самого предмета та інших його ознак переходить на вищий етап розумового аналізу – абстрагування. Однак, треба зважати на віковий етап, за якого може бути досягнутий рівень розвитку навичок абстрагування: достатній та високий рівень формуються наприкінці 7-го – початку 8-го року життя, здебільшого, як зазначає В. Кондратова, «за порогом дошкільного дитинства», тобто починаючи з першого класу початкової школи. Чимало дітей під впливом цілеспрямованого навчання і у 6-му році життя здатні легко відокремлювати форму, кількість від самих предметів. Збагачення мовлення прикметниками, дієсловами та віддієслівними формами, означування ними властивостей і явищ допомагає дошкільникам їх активно виділяти, відокремлювати і поступово узагальнювати за цими ж ознаками.

Встановлено, що у дітей 6-7-го року життя в умовах цілеспрямованого навчання і виховання мислення може набувати перших ознак словесно-понятійного (абстрактного) типу. Безумовно, у цей період воно не набуває найбільшої повноти свого розвитку, однак йдеться про той етап, у якому закладаються найважливіші передумови його майбутнього формування. Старших дошкільників треба **навчати логічно мислити** та розв'язувати завдання цим же способом. Про логічність мислення, свідчить той факт, що дошкільники істотні ознаки предметів диференціюють, абстрагують від самого предмета та їх образу. Цього досягають деякі діти упродовж 6-го, значно частіше 7-го року життя. Однак, не доцільно форсувати процес розвитку логічних операцій, а накопичити необхідний і достатній обсяг уявлень, які і є основою для наступного рівня розвитку. Наприклад, старші дошкільники можуть орієнтуватися у логічних відношеннях між частиною та цілим (ціле складається з частин; ціле є більше, ніж частина; частина є меншою за ціле; частини можуть бути рівними). Як зазначає О. Проскура, логічні відношення у дошкільному дитинстві доцільно пояснювати дітям на найнижчих формах мислення – наочно-дієвому рівні. Дошкільники поділяють предмети на частини практично (наприклад, яблуко, пиріг). Згодом реальні предмети змінюють на більш нейтралізовані, умовні, узагальнені – круги, стрічки, смужки паперу. Так, підводять дітей до засвоєння логіки відношень за допомогою уявлень. Оволодіваючи простими формами логічного мислення, опираючись на власний досвід діти здатні формулювати умовиводи, шляхом міркування від низки

подібних фактів до загального висновку, а від нього до судження про спільні чи відмінні ознаки, явища. Формуються елементарні поняття, зі спробою їх систематизувати, упорядкувати, що свідчить про перехід на вищий рівень мисленнєвого розвитку. Таким чином, органічним підходом до розвитку мислення старших дошкільників та засвоєння складних понять, уявлень є система занять, що базується на переході від нижчого до вищого щабля.

Наприкінці дошкільного дитинства на основі наочно-образного мислення діти можуть успішно узагальнювати предмети на основі їх істотних властивостей, виявляти функціональні залежності та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між предметами і явищами довкілля. Це означає, що характер сформованих уявлень про них істотно видозмінюється, вони конкретизуються, диференціюються, що сприяє їх подальшій систематизації за родо-видовими ознаками, змістом та обсягом, типом (чуттєві, функціональні та ін.) тощо. Уявлення все ще безпосередньо є образними, і оперування ними за допомогою розумових дій та операцій здебільшого вимагає наочної опори, візуальної основи, зокрема на початку навчального року. Згодом, упорядковані системи уявлень старших дошкільників стають основним засобом мисленнєвої діяльності, і сприяють адекватному орієнтуванню у відповідних сферах реальної дійсності.

Таким чином, у старших дошкільників розвивається, як змістовий бік (логічні форми мислення), так і операційно-процесуальна сторона мислення (мислительні дії). У цьому віці види наочно-дійового та наочно-образного мислення є підґрунтям для словесно-понятійного (абстрактно-логічного) мислення, і виявляється у простих формах логічних міркувань, суджень, умовиводів. Тому правомірно стверджувати, що освітній процес спрямований на формування й удосконалення усіх видів мислення, а тому не доцільно робити виняткову установку чи опору на якийсь один із них. Важливо, щоб дії, чи то з реальними предметами, чи їх образами й уявленнями, чи навіть поняттями, діти здійснювали самостійно, це й означає активізувати мислительні дії здобувача, без належної опори на які, мислення зводиться до репродукції, і втрачає функцію розуміння, пізнання нового. З цього висновується, що вихователь повинен прогнозувати характер активності розумових дій. Якщо об'єктом вивчення на занятті буде нове, те чого раніше не вивчали – доцільно планувати наочно-дійовий характер засвоєння, запропонувати практичні дії з об'єктом вивчення. Тільки згодом у системі занять дії предметом варто замінювати на дії з його образом в абстрагованій формі, а ще пізніше – можна перейти до дій з узагальненими поняттями.

Вітчизняні дослідники В. Кондратова, О. Проскура, Л. Проколієнко стверджують, що під час 6-7-го року життя між наочно-образним і абстрактно-логічними видами мислення старших дошкільників набуває **образно-схематичного характеру**. Учена В. Кондратова зазначає, що ця проміжна форма мислення спрямована розвиток навичок моделювати та читати елементарні схеми, а для цього необхідно щоб діти застосовували навички вимірювання умовною міркою, обдумування, зіставлення і порівняння, спільне обговорення,

оскільки це сприяє засвоєнню логічних форм мислення. Однак, суть такого мислення не зводиться до зазначеного. Проблема, правильно узагальнила О. Проскура, полягає в тому, що у практиці ЗДО вихователі діють двома способами. За першого способу домінує словесно-споглядальна форма вивчення нового матеріалу, за якої дітям складно засвоювати значний його обсяг, поданий у словесній формі, адже він не враховує видів сприймання і мислення саме цього віку. За другого підходу, вихователі вдаються до постійного навчання діями з предметами, рідко з їх образами, тим більше їх конкретизованими а не абстрагованими формами. Це призводить до того, що знання дітей не узагальнюються, залишаються конкретизованими, відокремленими і не переносяться у нові пізнавальні ситуації. Розв'язати цю проблему дослідниці вдалося шляхом відображення зв'язків і відношень між об'єктами і явищами довкілля за допомогою моделей, поданих у схематичній формі. Вчена також довела, що дошкільників доцільно навчати використовувати схему як модель предметної ситуації, а після цього вчити діяти з відповідними предметами. Цей підхід ґрунтується на характері наочно-образного мислення старших дошкільників, підводить їх до засвоєння логічних форм.

Результати спостережень за дітьми та аналізу наукових, фахових джерел свідчать, що в основі образно-схематичної форми мислення старших дошкільників провідну роль займає *знаково-символічна навичка*, фізіологічною основою якої є символічна функція кори великих півкуль головного мозку.

*Символічна функція* набуває помітного розвитку із розвитком сюжетних ігор із предметами наприкінці 3-го-4-го року життя. У вільній самодіяльній грі, творчій діяльності діти активно послуговуються предметами заміниками, чітко усвідомлюючи зміст замінюваного предмета й заміника на основі спільних ознак, часто асоціативних, а у старшому дошкільному віці діти частіше починають користуватися цифрами, буквами, дорожніми знаками, фішками й жетонами ігор, геометричними фігурами та ін. Останнє зумовлено підготовкою до ролі школяра, оволодіння навчальною діяльністю як провідною. Активно й міцно засвоївши потребу людства у знаках і символах дошкільник, на кінець шостого року життя, розуміє, що значну кількість чисел – позначають цифрою, звуків – літерами та буквосполученнями, думки – реченнями, форми тіл – геометричними фігурами тощо. Реальне життя характеризується різноманіттям знаків, символів, якими позначаються об'єкти, явища, предмети, їх властивості та якості. Різноманіття настільки багате й репрезентативне, що вимагає обізнаності в їх групах. З одного боку, дитина живе у світі, де знаки і символи відіграють надзвичайно важливу роль для унормування, впорядкування суспільних процесів, подій та явищ. З іншого – дошкільнята активно послуговуються знаками, розуміють їх зміст, звертаються до них, як до явища, що кодує норму, правило чи вказівку виконання.

*«Знаково-символічна навичка»* — це здатність до кодування властивостей, якостей, предметів і явищ за допомогою символічних позначень. Дитина, що пізнає світ, перетворює його у своїх специфічних видах діяльності – гра, художньо-мовленнєва, перетворювальна, пізнавальна та ін. У цих видах педагог

властиво для дитячого сприймання й розуміння розкриває світ умовностей, абстракцій, які створила людина. Сюди належать не лише цифрові й буквені знаки, а й піктограми, символи інтерфейсів програм гаджетів, це й умовні позначки закладів, установ, які дитина часто відвідує: магазини, лікарня, дитячі центри розвитку тощо. Значної уваги потребує засвоєння правил дорожнього руху, знання основних дорожніх знаків і розмітки. Старші дошкільники чимало піктограм і символів розуміють інтуїтивно шляхом асоціативної опори на реальний об'єкт, закодований знаком. Цьому передують значний обсяг роботи вихователя над формуванням різних сторін знаково-символічної навички та абстрактного мислення.

Робота вихователя спрямовується на розкриття сторін знака, позначення. Старші дошкільники повинні добре усвідомлювати фізичну (матеріальну) сторону вираження знака; ідеальну сторону (зміст) вираження та річ (явище, предмет, об'єкт), який цей знак позначає (репрезентує). Фізична (матеріальна) сторона знака дітьми засвоюється легко, оскільки для її сприймання залучені органи сенсорних систем, і на цій основі знаки поділяють на оптичні, слухові, тактильні, нюхові та смакові. Фізичну сторону знака ще називають «оболонкою», «ярликом», «позначкою», «вмістилищем» змісту; це згорнутий і концентрований репрезентативний мінімум, необхідний і достатній для того, щоб зрозуміти, що ним позначено. Зміст знака – ідеальна сторона відображення – це не сам об'єкт чи річ, яку нею позначають, а уявлення, знання про цю річ. Наприклад, дорожній знак «Увага! Діти!». Його матеріальна оболонка – силует двох дітей, що біжать, розміщений в трикутнику з червоним контуром значної товщини. А змістом цього знака є не реальні діти, а уявлення про те, що на цій частині дороги вони часто з'являються, перебувають, граються, йдуть, переходять чи перебігають дорогу тощо. Тобто, значення знака (зміст) є узагальненням, абстракцією, бо ж дітей може бути кілька, різного віку й статі й т. ін. Тому, сутністю знака є його бінарність відображення (вираження). Однак, не слід відкидати його структуру, яка не дорівнює бінарній сутності, а становить тріадну графічну формулу. До цієї формули входять: план вираження, план змісту, та власне річ (об'єкт, предмет, явище) позначування. Зміст цієї формули і слід розкривати старшим дошкільникам, залучивши їх до створення власних знаків для розробки схем, моделей, зображень.

Отже, образно-схематична форма мислення старших дошкільників полягає у тому, що вони: застосовують схематичні образи як засоби, які замінюють відношення реальних предметів під час виконання розумових дій; здатні зрозуміти на достатньому і високому рівнях схематичне зображення відомих їм відношень між предметами; легко засвоюють в схематичній формі нові відношення, або відношення між новими для них предметами; застосовують знаково-символічну навичку як віковідповідний засіб пізнання довкілля тощо.

**Розвиток уяви в старшому дошкільному віці.** У віці п'яти-шести років у дітей відбуваються значні зміни в розвитку уяви. Завдяки накопиченню життєвого досвіду, зростанню зацікавлень та ускладненню видів діяльності, уява починає проявлятися у більш творчій формі. Сюжети, які діти використовують у

своїх іграх, малюнках чи самостійних розповідях, стають більш різноманітними та насиченими діями.

У цьому віці уява дитини стає більш самостійною і ініціативною. Вона вже не обмежується простим відтворенням тем, запозичених у дорослих або старших дітей, навіть із певними змінами. Натомість дитина активно трансформує ці ідеї, доповнює їх власними елементами і самостійно знаходить способи реалізації своїх творчих задумів. Це означає, що старші дошкільники органічно зумовлено потребують достатньо часу для вільних самостійних – безпосередньо нерегламентованих дорослими – видів діяльності, для того щоб втілити задум і досягти особистісно значущих результатів.

Психологи вказують на дві важливі функції, які реалізує уява як психічний процес у старшому дошкільному віці: афективна і пізнавальна.

Для дошкільників 6-7-го року життя провідною залишається опора на роль гри, пов'язані з її виконанням характерні дії, наявність іграшок, простору, інших учасників, які допоможуть реалізувати роль. Проте для нас важливим є те, що характерною динамікою розвитку уяви є те, що дії заміщення помітно ускладнюються, а предмети-замінники (не лише іграшки, а й простір, символічно позначений для цієї ж гри) майже повністю не схожий потрібний предмет, є узагальненим. Це підводить психіку дошкільників до оволодіння словесно-логічними (абстрактними) формами пізнання, здійснюється формування передумов навчальної діяльності. Однак, навіть при значному розвитку, уява у дітей цього віку ефективно функціонує лише за умови її тісного зв'язку із зовнішньою діяльністю. Отже, уява старших дошкільників все ще вимагає матеріальної, здебільшого візуальної, опори. Такими опорами, як уже зазначалося можуть бути схематизовані наочні посібники, графічними елементами яких є символи, значки, піктограми та ін.

Характерною ознакою уяви у цьому ж віці, окрім її творчої зумовленості, є цільова спрямованість. Це виявляється у здатності дошкільників підпорядковувати свої дії правилам гри, свідомо керуватись ними, дотримуватись упродовж усього ігрового процесу, поступово відокремлюючись від зовнішнього виявленої сторони діяльності, в основному здійснюючись у внутрішньому плані.

Хоча уява, протікаючи в основному все ще здебільшого в різних видах ігрової діяльності, однак самі ігрові дії здійснюються внутрішньо у плані уявлень і зовнішньо не виявляються. Навіть, коли старші дошкільники відтворюють в уяві образи персонажів, їх вчинків, подій з прослуханих творів, тоді вони все одно не є активними учасниками у сприйманні історій, але аж ніяк не пасивними слухачами. Діти «втручаються» в розповідь, інтенсивно жестикулюють, вигукують різні репліки, частіше звертаються до зображень позитивних героїв, або намагається закрити негативних. Уявляти події про себе вони ще не здатні, залишаючись зовні бездіяльним, як це доступно молодшим школярам чи дорослим. Таке явище добре помітно в іграх з правилами: дорослим може здаватись, що дитина байдикує, або дії з предметами чи атрибутами-замінниками не мають змісту, бо дорослому складно зрозуміти, що саме відбувається, однак дитина зосереджено зайнята. Ця тривала зосередженість, на відміну від дітей

раннього віку зумовлена не обстеженням предметів, а тим, що гра відбувається у внутрішньому плані. Тому старший дошкільний вік є сприятливим у переході до повноцінної довільної уяви як внутрішньої психічної діяльності, і є важливим для подальшого систематичного навчання у школі. Чим багатший життєвий досвід дошкільників про об'єкти і явища суспільного, природного, предметного довкілля у їх взаємозв'язках і залежностях, тим репродуктивна уява старших дошкільників точніша, а творча – більш цілеспрямована.

Істотне значення у розвитку активності, її переходу у види діяльності має **збагачення пізнавальної уяви**. Остання в основному є ситуативно зумовленою, нестійкою, тісно переплетеною з подіями, що мають інтенсивний емоційний відгук в дитини. Разом із цим вона є провідною у переході додіяльнісної активності у діяльнісний її вид.

Виокремлюється етап знаходження ідейної основи гри і/або створення задуму. Завдяки збільшенню обсягу пізнавальної уяви, ігровий задум стає складнішим системним утворенням, становить собою логічну й послідовну низку суб'єктивно взаємопов'язаних образів, проте сама дитина може пояснити ідею. Підбір засобів їх втілення ігрового задуму стає більш усвідомленим, завдяки довільності. Пізнавальна уява створює не просто окремий предмет, а цілісну ситуацію (наприклад, кружечок стає футбольним м'ячем, який летить у ворота суперника). Виразними стають дії планування, які поширюються на всі етапи здійснюється діяльності, з можливим коригуванням у процесі. У цьому віці, задум, часто зумовлений наявністю опори, відштовхуючись від якого старші дошкільники можуть спланувати етапи його втілення, та обґрунтувати необхідні для цього засоби. Дуже важливо навчити дошкільників планування в уяві перевести у закріплені, алгоритмізовані способи діяльності, залучаючи до спільного створення наочної опори. Наводячи візуальні опори для виконання тих чи інших завдань, це потрібно на ранніх етапах для формування правильних узагальнених навчальних дій.

Реалізується пізнавальна уява і в подоланні суперечності, виконуючи функцію синтезу – утворення цілісного уявлення, осмислення явищ, доповнюючи відсутні знання про сторони предмета, взаємозв'язки між явищами, в цілому усе те, що залишилось непізнаним. Це пов'язано з тим, що характер пізнавальної потреби у цьому віці все ще інтенсивно виражений, однак власних знань у дитини досі замало. Зусиллями пізнавальної уяви, диференційовані уявлення й враження упорядковуються у цілісний синтетичний образ. Таке явище спостерігаємо тоді, коли у досвіді дитини немає пояснень, обґрунтувань явищ дійсності, або, коли навпаки, у суперечливій ситуації – пояснень є кілька, із конкретним визначитись складно.

Пізнавальна уява на 6-7-му році життя сприяє також і тому, що дошкільники можуть довільно задовільняти пізнавальну потребу, яка зумовилась об'єктами і явищами, які дитина ніколи не спостерігала в реальному житті, але знає про них з розмов, занять, картинок, книг тощо.

Учені-психологи вказують і на реалізм пізнавальної уяви, яка виявляється в тому, що в образах діти відображають, враховують справжні (такі як вони

спостерігали або пізнали в реальному житті) властивості об'єктів і явищ дійсності. Діти чітко і точно вказують чого може не бути, і навпаки – як буває у житті. Наприклад, читаючи небилиці, старші дошкільники сміються, емоційно реагують, вигукують, і при цьому здатні пояснити, що у творі автор вказав «неправильно». Створюючи образи у художньо-продуктивній діяльності, старші дошкільники намагаються здебільшого наділяти персонажів діями, вчинками, атрибутами, які їм притаманні в реальному суспільному житті.

Метою розвитку дитячої уяви є забезпечення її зв'язку з реальним життям, так, щоб вона ставала творчим відображенням дійсності, і водночас адекватно передавала образи. Педагогам важливо пам'ятати, що уява старших дошкільників розвивається через діяльність: гру, малювання, конструювання, творче розповідання, ліплення, аплікування, драматизації тощо. Саме організація різних видів діяльності та педагогічне керівництво ними мають визначальне значення для її розвитку.

Формування уяви як активної психічної діяльності, на думку Т. Дуткевич, має пріоритетне значення для розумового розвитку, оскільки воно сприяє зростанню пізнавальної активності та самостійності старших дошкільників. Інтенсивність пізнавальної потреби продовжує виявлятися у питаннях на кшталт «Чому?», «Для чого?», «Якщо б ..., то ..?», «А чи може бути так, що ..?», які своєю чергою стимулюють до пошуку рішень, розв'язань та відповідей через механізми пізнавальної уяви. З позицій педагогічного інструментарію доцільною є застосування групи проблемних методів та прийомів, їх ігрова форма. Характер таких засобів полягає у відсутності готових способів розв'язку та готових відповідей.

Пізнавальна уява, оформлюючись під впливом активності дитини, поступово набуває форми психічної діяльності. Цьому сприяє цілеспрямований вплив на довільне уявлення – конструювання, створення образу, сприйнятого (почутого, побаченого, відчутого). Синкретизм дитячого сприймання свідчить, що необхідно уявлення дітей уточнювати, збагачувати і кількісно і якісно. Чим більше ознак про предмет охоплює уявлення – обсяг уявлення, – тим більша ймовірність того, що дитина звернеться до цього образу у грі. Дітей треба навчати звертатись до образів уяви, відтворювати їх, аналізувати під різним кутом зору, привертати їх увагу до різних сторін предмета, конкретизуючи цілісність образу.

Таким чином, завдання формування уяви старших дошкільників розв'язується двоаспектно: створення адекватних образів відображення дійсності в уявленнях, та дитячому фантазуванні. Ці два напрямки роботи є важливими обопільно, оскільки зумовлені органічною віковою відповідністю. Розвиток уяви не є самостійним чи стихійним процесом, а потребує відповідних психолого-педагогічних умов, зокрема методично грамотного організованого освітнього процесу. Без належного педагогічного супроводу формування та розвиток уяви у старшому дошкільному віці можуть мати регресивний характер, і загальмовувати загальний психічний розвиток особистості.

**Розвиток пам'яті в старшому дошкільному віці.** Фізіологічною основою пам'яті є утворення і відновлення тимчасових нервових зв'язків, які закріплюють

і відтворюють уявлення про сприйняті об'єкти та явища навколишньої дійсності. До кінця старшого дошкільного віку пам'ять як психічна діяльність охоплює такі сформовані мнемічні процеси у дітей: запам'ятовування, зберігання, відтворення й забування.

Під впливом цілеспрямованого навчання й виховання ці, біологічно вроджені, біологічні форми пам'яті набувають характеру складних системних структур, і керуються мнемічними цілями особистості, зокрема внутрішньо зумовленими. Водночас, як й інші пізнавальні процеси, на початку онтогенезу особистості пам'ять є зливою з іншими, має синкретичну основу. Найвиразнішими виявляються її зв'язки з відчуттями, сприйманням, емоціями дитини. У зв'язку з цим, зміст пам'яті упродовж майже усього дошкільного дитинства визначається ситуаціями навколишнього середовища та способом організації життєдіяльності дітей дорослими. До кінця 6-7-го року життя пам'ять диференціюється в самостійну психічну діяльність.

Взаємозалежний зв'язок пам'яті зі сприйманням дошкільників, що має істотний вплив і є умовою успішного навчання дошкільників. До початку старшого дошкільного віку діти загальній лінії розумового розвитку повинні уміти виділяти ознаки в об'єктах і явищах довкілля. Чим краще розвинене сприймання, тим успішніші дії запам'ятовування. Впізнаючи відомий предмет, діти 5-6-го року життя уже здатні орієнтуватись на знайомі їм властивості й ознаки предмета, а не на його розташування, відношення з іншими предметами у часі і просторі. Так, дії впізнавання набувають узагальненого, позаситуативного характеру. Важливо, щоб дії впізнавання розвинулись у дії відтворення з наочною опорою (образом) предмета або його замітника, однак за відсутності самого предмета. У старшому дошкільному віці зростає тривалість збереження образів пам'яті, увиразнюються її індивідуальні характеристики в дітей. Зміст запам'ятовування дітей цього віку охоплює не лише людей, предмети, їх ознаки та властивості, але й загальні норми та правила поведінки, спілкування, співжиття.

Динаміка мовленнєвого розвитку старших дошкільників впливає на загальний розвиток мнемічних процесів, і у результаті призводить до появи словесної (вербальної) пам'яті. Вона є вищою формою розвитку, і доступна лише людині (рухова й емоційна притаманна і тваринам). Словесна пам'ять реалізується у смисловій її організації, тобто дитина запам'ятовує краще лише те, що добре усвідомила й осмислила (зрозуміла). Старші дошкільники здатні докладати вольових зусиль, ініціювати цей процес, адже наполегливо прагнуть зрозуміти предмет, а не тільки засвоює механічно слова дорослого. Значні успіхи у розвитку словесної пам'яті виявляються в описах та поясненнях старших дошкільників. Діти здатні оптимізовано запам'ятовувати й легко відтворювати значні за обсягом віршовані твори, римівки, загадки, за умови повного попереднього їх осмислення. Неабияку роль у цьому належить слуханню та переказам творів літератури.

Головна пізнавальна функція пам'яті – упорядковувати, систематизувати запам'ятовуване.

Найбільшого розвитку упродовж дошкільного дитинства зазнає образна пам'ять, вона є провідною. Як і в молодшому й середньому дошкільному віці, в освітньому процесі дошкільники пізнають навколишній світ, збагачують життєвий досвід, кількісно та якісно зростає їх обсяг вражень, які треба упорядковувати, змістовно організувати, групувати. Важливу роль у цьому здійснює мислення, яке інтегрується дедалі більше у процеси пам'яті. Експериментальні дані психологів доводять, що за показниками розвитку пам'ять може випереджувати мислення дошкільників. Це часто пояснюють тим, що дитина може запам'ятати набагато більше, ніж пояснити. Таке запам'ятовування характеризується хаотичним нагромадженням образів, а відтворення – безсистемним і невпорядкованим.

Розвиток наочно-образного мислення зумовлює і впливає на розвиток пам'яті. У старшому дошкільному віці пам'ять під впливом мислення інтелектуалізується. Так, образи та уявлення стають більш чіткими, точними, диференційованими, осмисленими та узагальненими, між ними зміцнюються зв'язки. Збагачення сенсорного досвіду та активна участь дошкільників у різних видах діяльності збільшують динамічність уявлень, діти дедалі частіше звертаються до набутого досвіду поза межами конкретної освітньої ситуації. На тлі розвитку вольових механізмів, зростання самостійності у пізнанні, уявлення, ставши усвідомленими й осмисленими, частіше застосовуються у внутрішньому плані діяльності, керуються дітьми самостійно, а відтворюються до умов конкретної пізнавальної задачі. Осмисленість мнемічних процесів і цілей, їх інтелектуалізація є основою оволодіння смисловими прийомами запам'ятовування (зіставлення й порівняння невідомого раніше з відомим, зіставлення складових частин між собою; об'єднання у групи за різними ознаками, класифікація).

Неправильна педагогічна організація сприймання дітей під час навчання призводить до неякісного, неповного, неточного осмислення предмету чи явища. Так дошкільники тоді виокремлюють контрастні ознаки і властивості, які «впадають у вічі». Треба вчити дітей виокремлювати зовні невиразні, «непомітні», хоча й суттєві, істотні сторони й деталі предмета, з чим пов'язана мисленнєва діяльність. Якщо в навчанні робиться опора на увагу, а не на мислення, то набутий досвід, уявлення дошкільників не матимуть «єдиної смислової основи», будуть фрагментарними й неупорядкованими. Активна робота над розвитком мисленнєвих операцій сприяє появі найпростіших форм узагальнення. Дії узагальнення відіграють ключову роль у систематизації знань, уявлень дошкільників.

Мимовільна пам'ять переважатиме до кінця дошкільного віку. Однак, це не зменшує її потенціал як педагогічного інструменту. Мимовільну пам'ять можна та необхідно покращувати. Цього досягають, дібравши такий навчально-пізнавальний матеріал, який характеризується емоційною виразністю та насиченістю, динамічністю (особливо подій у сюжетах творів), контрастністю форм, кольорів, поєднань та композицій, ритмічністю, тобто такий, який найкраще активізує під час сприймання мимовільну увагу.

Психологи звертають увагу на онтогенетичну закономірність про розвиток форм і видів пам'яті дошкільника, який «відбувається у напрямку зростання її довільності, керованості». Довільною називають підпорядковану конкретній мнемічній меті та свідомо регульовану пам'ять. Формування довільності відбувається на тлі загальної тенденції розвитку активності та самостійної ігрової діяльності, адже остання є провідним типом, що зумовлює істотні зміни у розвитку психіки дошкільників. Сприяють розвитку довільності організація різних видів ігор з правилами, які наче «самостійно ставлять перед дітьми вимогу ці правила запам'ятати та керуватись ними упродовж гри».

Довільне відтворення, зазначають психологи (Т. Дуткевич, Г. Костюк, В. Котирло), передуює довільному запам'ятовуванню, оскільки останнє не спонукає до специфічної мнемічної активності дитину.

У загальній лінії розвитку, постановка первинних мнемічних цілей належить дорослим, педагогам. Пригадуючи загадки, римівки, вірші та скороговки за проханням дорослих, дошкільники оволодівають мнемічними прийомами повторення та переказу. Звертаючи увагу дітей на помилки під час переказу, пригадування, педагог сприяє появі бажання пригадувати правильно, уникаючи помилок, не повторюючи їх знову. Уникненню повторних помилок сприяє налаштованість дошкільників запам'ятовувати точно, правильно, послідовно; формується усвідомлений взаємозв'язок між запам'ятовуванням і відтворенням. Істотне зниження неточностей та помилок відбувається тоді, коли механізми регуляції пам'яті поширюються на всі її етапи: сприймання, усвідомлення і осмислення, відтворення і закріплення, узагальнення й систематизацію. Дії самоконтролю у старшому дошкільному віці поширюються не лише на відстежування правильної послідовності складових частин запам'ятовуваного матеріалу (це притаманно дітям молодшого і середнього дошкільного віку), й на зміст кожної з них. Це збільшує навчально-пізнавальні резерви дошкільника, сприяє готовності до систематичного навчання.

Довільність мнемічних процесів формується у середньому дошкільному віці, що становить собою початок формування здатності регулювати їх, самоорганізовувати. При цьому суттєве значення належить установці на запам'ятовування, що істотно покращує обсяг запам'ятовуваного під час його відтворення. Старші дошкільники здатні виокремлювати й усвідомлювати мнемічні цілі, що зумовлюється наміром виконати вказівку, завдання вихователя тощо. Для усвідомлення таких цілей необхідно вмотивувати мнемічні дії: запам'ятати для чого? – наступного виконання у грі, вправі. Істотне значення належить у цьому процесі зацікавленість старших дошкільників у досягненні результатів. За дотримання цих умов сприймання старших дошкільників посилено зосереджене, а відтворення (пригадування) – супроводжується помітною активністю дитини (діти шепочуть, загинають пальці, відводять погляд, проговорюють тощо).

На 6-7-му році життя, дошкільники уже можуть не просто усвідомлювати мнемічні задачі, сформульовані вихователем, а й самостійно їх ставити. Це спосіб набуває повного розвитку у початковій школі, однак робота над його

формуванням має істотне значення для дошкільної зрілості дитини, їх підготовки до оволодіння навчальною діяльністю у школі. У цьому ж віці дії відтворення (впізнавання, згадування, спогади) набувають контрольованого й розгорнутого характеру. Діяльність навмисного запам'ятовування (заучування і пригадування) підсилюється, якщо дошкільники усвідомлюють мету, подальше використання запам'ятовуваного матеріалу, а сам процес набуває організованості та раціональної спрямованості.

До кінця 6-7-го року життя структура мнемічних задач стає більш складною, варіантною та диференційованою («перекажи казочку своїми словами», «вірш треба вивчити повністю», «розкажи казку від початку до кінця», «ти казатимеш початок віршика, а я – кінець»). Розвиток пам'яті в освітньому процесі залежить від раціональної організації запам'ятовування. Цьому сприяють науково обґрунтовані (Т. Дуткевич, В. Котирло та ін.) прийоми:

- періодичне чергування сприймання з відтворенням;
- організація осмислення запам'ятовуваного;
- розкриття послідовності запам'ятовування значного за обсягом матеріалу;
- порівняння результатів відтворення із зразками;
- само і взаємооцінювання відтвореного тощо.

Таким чином, до кінця дошкільного дитинства у дітей розвиваються як мимовільна, так і довільна форма мнемічних процесів, спостерігаються між ними взаємовідношення. Обидві форми мають важливе значення для загального пізнавального розвитку дитини.



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Соціально-гуманітарний факультет**

T. Shevchenko boulevard Str. 9, Ternopil, Ukraine 46009  
Tel. + 38 (0352) 521950, Email: sgf@wunu.edu.ua

вул. Бульвар Т. Шевченка, 9, м. Тернопіль, Україна, 46009  
Тел. + 38 (0352) 521950, Email: sgf@wunu.edu.ua

№ 435/18/12 2020-258

« 03 » квітня 2025 р.

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертації  
**Руденського Ростислава Євгеновича**  
на тему «**Формування пізнавальної активності старших дошкільників  
засобами настільних ігор**»,  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 012 Дошкільна освіта

Упродовж 2024/2025 н.р. в освітній процес підготовки здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта на соціально-гуманітарному факультеті Західноукраїнського національного університету впроваджено основні результати дисертації Руденського Р. Є. на тему «Формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор».

У межах вивчення освітніх компонент «Методика розвитку та виховання дітей раннього віку», «Організація ігрової діяльності дітей раннього та дошкільного віку», «Гра в закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід», «Методика організації мистецької діяльності дітей дошкільного віку», «Основи фасилітації в освіті» здобувачі вищої освіти оволодівали вміннями фасилітації ігрової взаємодії дітей-дошкільників, формували здатність організовувати пізнавальне предметно-ігрове середовище в закладах дошкільної освіти, засвоювали сутність пізнавальної активності, її структуру, типи і види тощо. Важливе значення у підготовці майбутніх вихователів мало практичне використання підходів щодо розробки та адаптації пізнавальних настільних ігор, посилення їх розвивальної спрямованості для старших дошкільників під час практичних (семінарських) занять, тренінгів зі здобувачами вищої освіти.

Теоретичні положення та методику формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор узагальнено та відображено у навчальному посібнику «Основи дошкільної педагогіки» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (у співавторстві).

Результати дослідження Руденського Ростислава Євгеновича представлено, обговорено та схвалено на засіданні вченої ради соціально-гуманітарного факультету (протокол № 4 від 14.03.2025 р.).

Декан  
соціально-гуманітарного факультету  
Західноукраїнського  
національного університету



проф. Оксана ГОМОТЮК



ВІДДІЛ ОСВІТИ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ ТА СПОРТУ ХРИСТИНІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ  
РАДИ

**ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ №1 «РОМАШКА» ЗАГАЛЬНОГО РОЗВИТКУ  
ХРИСТИНІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

вул. Флорештська, 17, м. Христинівка, Черкаська область, 20001, тел. 6-14-42,  
<https://romashka.ck.ua/> код ЄРДПУО 26358590

26.03.2025р № 16

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Руденського Ростислава Євгеновича

на тему: «Формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор» для присудження ступеня доктора філософії за спеціальністю 012 Дошкільна освіта.

Результати дисертаційного дослідження Руденського Р. Є. пройшли апробацію упродовж 2022-2024 рр. і впроваджені в освітній процес закладу дошкільної освіти №1 «Ромашка» загального розвитку Христинівської міської ради Черкаської області.

У межах дослідно-експериментальної роботи у ЗДО здобувачем було здійснено впровадження авторської методики формування пізнавальної активності дітей 6-7-го року життя шляхом використання різноманітних настільних ігор пізнавального спрямування. За час дослідження у ЗДО №1 «Ромашка» проаналізовано вихідний стан рівнів сформованості пізнавальної активності старших дошкільників шляхом діагностичних методик, спостережень, індивідуальних бесід з дітьми, анкетування педагогів та батьків, проведено серію методичних семінарів-консультацій з використанням авторських, адаптованих та класичних настільних ігор, що охоплювали різні напрямки пізнавального розвитку: логіку, мовлення, пам'ять, увагу, вміння приймати рішення, працювати в команді. Значну увагу здобувач звернув на модернізацію освітнього середовища груп старшого дошкільного віку шляхом облаштування осередків настільних ігор та організації консультацій, тренінгів та майстер-класів для вихователів для апробації методики використання настільних ігор як засобу розвитку пізнавальної активності.

Результати впровадження експериментальної моделі реалізації педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників, розробленої Руденським Р. Є., обговорені та схвалені на засіданні педагогічної ради закладу дошкільної освіти №1 «Ромашка» загального розвитку Христинівської міської ради Черкаської області (протокол №3 від 25.03.2025 р.).

Директор



Жанна ЦАРУК

**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ  
( ЯСЛА-САДОК) №12  
ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ**

вул. Паркова, 7, м. Тернопіль, 46002, тел: 52 62 53,  
e-mail: 12posnayko.te@ukr.net

01.04.2025

№ 29

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Руденського Ростислава Євгеновича  
на тему: «Формування пізнавальної активності старших дошкільників  
засобами настільних ігор» для присудження ступеня доктора філософії за  
спеціальністю 012 Дошкільна освіта

Результати дисертаційного дослідження Руденського Р. Є. апробовані упродовж 2022-2024 рр. і впроваджені в освітній процес Тернопільського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №12 Тернопільської міської ради.

Упровадження експериментальної моделі реалізації педагогічних умов охоплювали: організацію розвивальних ігрових занять з використанням тематичних настільних ігор, спрямованих на розвиток мислення, мовлення, пам'яті, уваги та уяви дітей, інтеграцію елементів настільних ігор у різні освітні напрями — зокрема, у мовленнєвий розвиток, ознайомлення з природним і соціальним довкіллям, логіко-математичну компетентність, створення у групах осередків настільних ігор, які сприяють вільному вибору гри, розвитку ініціативності та самостійності дітей. Значну увагу здобувачем у супроводі вихователя-методиста відведено підвищенню професійної майстерності педагогів через участь у методичних зустрічах, на яких обговорювалися шляхи ефективного використання настільних ігор в освітньому процесі, налагодження партнерської взаємодії з батьками, проведення консультацій, виставок ігор, родинних ігрових заходів.

Результати впровадження педагогічних умов формування пізнавальної активності старших дошкільників, розроблених Руденським Р. Є., обговорені та схвалені на засіданні педагогічної ради Тернопільського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №12 Тернопільської міської ради (протокол № 4 від 21.03.2025 р.).

Директор



Світлана СЛОБОДЯНЮК



Львівська міська рада  
Департамент освіти та культури  
Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №109 Львівської міської ради  
79 011, вул. Рутковича, 14, тел.: (032) 276 39 73, dnz109lviv14@gmail.com

№ \_\_\_\_\_  
Від 27.03.2025 Вих № 15

на № \_\_\_\_\_ Від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Руденського Ростислава Євгеновича

на тему: «Формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор» для присудження ступеня доктора філософії за спеціальністю 012 Дошкільна освіта.

Результати дисертаційного дослідження Руденського Р. Є. пройшли апробацію і впроваджені в освітній процес Закладу дошкільної освіти №109 Львівської міської ради упродовж 2022-2024 рр.

Обговорення основних теоретичних положень та практичних рекомендацій, розробленого методичного супроводу формування пізнавальної активності у дітей-дошкільників 6-7-го року життя здійснювалося під час виступів на методичних семінарах, онлайн-зустрічах з вихователями, круглих столах, консультаціях та творчих педагогічних майстернях. Здобувач Руденський Р. Є. брав активну участь у консультуванні педагогів-вихователів щодо використання розробленої ним системи настільних ігор для розвитку пізнавальної активності, у плануванні освітнього процесу в старших дошкільних групах із використанням авторських ігор, вправ та ігрових завдань.

Під час експериментального дослідження вихователі успішно використовували обґрунтований та розроблений Руденським Р. Є. діагностичний інструментарій – настільні ігри, протоколи спостережень та бесід, анкети для батьків дітей та вихователів щодо стану сформованості пізнавальної активності у дошкільників 6-7-го року життя.

Результати дисертаційного дослідження обговорені та схвалені на засіданні Педагогічної ради Закладу дошкільної освіти №109 Львівської міської ради (протокол № 3 від 25.03.2025 р.).

Директор ЗДО



Катерина ХОМА



УКРАЇНА

**ПОПЕЛЬНИКІВСЬКИЙ ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ  
«СОНЕЧКО»  
СНЯТИНСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ  
КОЛОМИЙСЬКОГО РАЙОНУ ІВАНО-ФРАНКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**  
вул.Шевченка,68, с.Попельники, Коломийський район, Івано-Франківської області, 78356  
тел.(03476) 2-91-17, muchol2710 @ukr.net. Код ЄДРПОУ 23922877

14.04.2025 року № 02-15/09

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Руденського Ростислава Євгеновича  
на тему: «Формування пізнавальної активності  
старших дошкільників засобами настільних ігор»  
для присудження ступеня доктора філософії  
за спеціальністю 012 Дошкільна освіта.

Результати дисертаційного дослідження Руденського Р.Є. пройшли апробацію упродовж 2022-2024 рр. і впроваджені в освітній процес Попельниківського закладу дошкільної освіти «Сонечко» Снятинської міської ради Коломийського району Івано-Франківської області.

З-поміж основних результатів дослідження, одержаних Руденським Р. Є., в освітній процес запроваджено систему занять із використанням авторських і адаптованих настільних ігор, спрямованих на розвиток пізнавального інтересу, логічного мислення, уваги, уяви та пам'яті старших дошкільників, удосконалено підходи до організації ігрової діяльності за правилами з урахуванням вікових особливостей пізнавальної активності дітей 6-7-го року життя. За час експериментального дослідження проведено навчально-методичні семінари для педагогів-вихователів щодо ефективного впровадження настільних ігор в освітній процес ЗДО, відстежено позитивну динаміку в рівнях сформованості пізнавальної активності дітей на основі спостережень, анкетування педагогів і батьків вихованців та аналізу результатів навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників.

Результати впровадження, які свідчать про ефективність розробленої методики Руденським Ростиславом Євгеновичем, обговорені та схвалені на засіданні педагогічної ради Попельниківського закладу дошкільної освіти «Сонечко» Снятинської міської ради Коломийського району Івано-Франківської області (протокол №4 від 06.03.2025 р.).

Директор:



Ольга МИХАЛЬЧУК



Львівська міська рада  
Департамент освіти та культури  
Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №32 Львівської міської ради  
79 005, вул. Коцюбинського, 21а, тел.: (032) 260 07 24, dnz32.lviv@gmail.com

№ \_\_\_\_\_  
Від 21.03.2025 №17 - вих

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
Руденського Ростислава Євгеновича

на тему: «Формування пізнавальної активності старших дошкільників засобами настільних ігор» для присудження ступеня доктора філософії за спеціальністю 012 Дошкільна освіта.

Результати дисертаційного дослідження Руденського Р. Є. апробовані і впроваджені в освітній процес Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №32 Львівської міської ради упродовж 2022-2024 рр.

Під час експериментального дослідження здійснено аналіз динаміки розвитку пізнавальної активності у дітей 6-7-го року життя, а впровадження методики свідчить про позитивні зрушення за рівнями сформованості, зокрема таких компонентів, як пізнавальний інтерес, самостійність у розв'язанні інтелектуальних завдань, здатність до логічного мислення, цілеспрямованість у досягненні результату тощо. Педагоги відзначили підвищення загальної мотивації старших дошкільників до участі в різних видах навчально-пізнавальної діяльності, зростання ініціативності, зосередженості та саморганізованості в умовах спільної гри за правилами.

Практичне застосування результатів дисертаційного дослідження Руденського Р. Є. забезпечило можливість удосконалити методичний інструментарій педагогів, підвищити якість організації пізнавальної діяльності старших дошкільників та умов для інтелектуального розвитку дітей.

Одержані результати експериментального дослідження Руденського Р. Є. свідчать про актуальність і ефективність авторських підходів та обговорені і схвалені на засіданні Педагогічної ради Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) №32 Львівської міської ради (протокол № 4 від 21.03.2025 р.).

Директор  
Закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 32  
Львівської міської ради



Наталія МОЙСЮК