

### Формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку в ігровій діяльності

В статті розкрито актуальну проблему формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку, проаналізовано наукові дослідження, підходи педагогів та психологів щодо вирішення питання формування життєвої компетентності дітей зазначеного віку. У дослідженні акцентовано на необхідності врахування рольової сутності дитячої особистості в процесі формування життєвої компетентності. Подано детальну характеристику ігрової діяльності та розкрито її значення у формуванні життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку. З'ясовано, що в грі дитина набуває досвіду, який є важливим для формування життєвої компетентності тощо.

**Ключові слова:** життєва компетентність, діти 6–7-річного віку, взаємодія, роль, соціальна роль, досвід, гра, ігрова діяльність.

*Постановка проблеми у загальному вигляді...* Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти передбачають орієнтацію на особистість дитини, на формування у неї належної спрямованості, життєвої компетентності. В умовах зміни освітніх парадигм, ускладнення змісту роботи дошкільних навчальних закладів відчувається все більша потреба в розробці та удосконаленні підходів до виховання та розвитку підростаючого покоління. Якщо на попередніх етапах розвитку суспільства роль освіти в основному зводилась до передачі досвіду від старшого покоління до молодшого, то сьогодні на перший план виступає компетентнісний підхід, забезпечення індивідуального розвитку особистості, її самореалізації у світі.

*Аналіз досліджень і публікацій...* У психолого-педагогічних джерелах розроблений теоретичний фундамент для вивчення проблеми формування життєвої компетентності. Основу дослідження цього питання складають праці з психології особистості (Б.Г.Ананьєв, Д.Б.Ельконін, О.Л.Кононко, О.М.Леонтьєв, В.Н.М'ясищев, С.Л.Рубінштейн та ін.). В соціально-педагогічному аспекті цю проблему розкривають І.Г.Єрмаков, В.І.Ляшенко, С.Г.Пільова, Л.В.Сохань, Т.М.Титаренко, І.П.Ящук та ін.

*Формулювання цілей статті...* Мета статті – розкрити значення ігрової діяльності для формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку.

*Виклад основного матеріалу...* У коментарі до Базового компонента підкреслюється, що на кінець дошкільного віку у дитини має бути розвинена здатність до самовизначення в життєвому просторі адекватно до власних вікових можливостей [5]. Безперечно, це можливо здійснити лише в тому випадку, якщо будуть забезпечені відповідні педагогічні умови, які б відповідали сучасним вимогам педагогічної науки й забезпечували формування життєвої компетентності, що базується на здатності дітей засвоювати позицію суб'єкта власної життєтворчості. Формуванню такої позиції у дитини 6–7-річного віку сприяє правильна організація дорослими взаємодії дитини з соціальним середовищем, суть якої полягає у здатності дитини і можливостях, які їй надаються дорослими, проявляти активність, певною мірою здійснювати власний вибір, самостійно приймати рішення і відповідати за кожну дію та вчинок. При цьому варто зважати на те, що розвиток дитини «не обмежується лише засвоєнням певних соціальних норм, а становить особливий стан поетапного накопичення соціального змісту формування підростаючої людини як суб'єкта соціальної дії» [8, с.3].

З цього приводу слушною є думка Л.С.Виготського [3], котрий вбачав у дитині «соціальну істоту», для якої характерною є специфічна потреба в іншій людині, у соціальних стосунках з оточенням, у взаємодії. Взаємодія дитини із «зовнішнім світом» відбувається завдяки її включенню в діяльність, оволодінню способами та засобами дій, які відбиті в сукупному людському досвіді, культурі.

І.В.Китаєва зазначає, що вже у старшому дошкільному віці одним із найважливіших завдань є формування суб'єктної позиції у спілкуванні та взаємодії, що передбачає досить високий рівень усвідомлення поведінки. На думку дослідниці, вміння регулювати свою поведінку є важливою передумовою формування життєвої компетентності дитини. Отже, великого значення набуває здатність дитини до встановлення причинно-наслідкових стосунків щодо поведінки індивідів в ситуації взаємодії та в процесі її розвитку, тобто можна говорити про категорію, яка визначається як соціальна причинність. Формування у дітей уявлень про соціальну причинність, підкреслює І.В.Китаєва, передбачає: «вміння аналізувати індивідуальні дії в категоріях причини, цілі,

мотиву, результату; розгляд міжособистісної ситуації з кількох позицій; встановлення послідовності вчинків персонажів у часі» [4, с.52]. Зважаючи на це, можна сказати, що «справжнє усвідомлення дитиною людського досвіду можливе лише за умови її активного включення в різноманітні ситуації, де вона має можливість сама бути активним суб'єктом подій, бачити й розуміти проблему, замислюватися над тим, як її розв'язують інші (дорослі насамперед), намагається визначити свої кроки для досягнення мети» [7, с.4]. Цю думку підтримує О.Л.Кононко: «щоб дитина росла компетентною, дорослі мають урахувати таку якість дитини, як самостійність, повинні надавати їй можливість проявляти власну самостійність, не караючи за це» [6, с.5]. Адже, називаючи дитину компетентною, ми маємо на увазі, що вона досить самостійна, про таку дитину можна сказати, що вона має «великий» життєвий досвід. Іншими словами, вона здатна бути активним суб'єктом життєдіяльності, здійснювати власний вибір, приймати самостійні рішення і відповідати за них. Дитина набуває досвіду в процесі життя, сприймаючи навколишній світ, вступаючи у взаємодію з оточенням. Все це, безперечно, є важливою умовою формування життєвої компетентності. Тому потрібно збагачувати досвід дитини, пропонуючи їй для розв'язання різні проблемні запитання, ставлячи в ситуацію, коли треба розпорядитися собою, прийняти рішення. Саме «завдяки власній індивідуальній практиці дитини (успішній чи неуспішній), оцінним судженням авторитетних дорослих (позитивним, суперечливим чи негативним), оцінкам однолітків, з якими можна сперечатися і порівнювати себе, у дитини формується певна життєва позиція, індивідуальний життєвий досвід, життєва компетентність» [5, с.92]. Це стверджує і Н.П.Павлик, яка підкреслює, що компетентність формується на основі оволодіння індивідуальним соціальним досвідом.

На думку Л.І.Божович, будучи включеною в соціальну взаємодію, дитина засвоює та відтворює стереотипи, норми, схеми поведінки суспільства, виконує певні соціальні ролі. У такій ситуації значення соціальної ролі як регулятора соціальної поведінки полягає в тому, що, приступаючи до виконання певних соціальних функцій, індивід, як правило, знає права й обов'язки, що відповідають його становищу, і санкції, які можуть бути застосовані у разі їхнього порушення. Якщо говорити про соціальну роль учня, то засвоєння норм поведінки, які безпосередньо її характеризують, дає можливість дитині адекватно включатися у взаємодію з оточенням, здійснювати навчально-пізнавальну діяльність. Потреби, сподівання, яких вимагає соціальна роль, формулюються у суспільній свідомості під впливом загальнокультурних норм, цінностей, традицій певної суспільної системи. Тому соціальна роль визначається як очікувана поведінка, пов'язана з реалізацією певних прав і обов'язків.

Виконання ролі полягає в тому, щоб виконувати обов'язки, які нею обумовлюються, і здійснювати свої права у ставленні до інших. Як стверджує А.І.Некрасов, рольове навчання передбачає виконання двох завдань: навчання обов'язків і дотримання прав у відповідності з роллю; надбання установок, почуттів, очікувань, що відповідають цій ролі. Знання соціальної ролі, поведінки, дій, які розкривають її сутність, дає можливість дитині уявити, передбачити, як будуть реагувати на її поведінку інші. Тому прийняття ролі є важливою умовою для її розігрування. Як зазначає Т.Шибутані, виконання ролі вимагає організації поведінки, діяльності відповідно до очікувань оточення, вміння ставити себе на місце іншої людини (почуття емпатії).

Якщо охарактеризувати соціальну роль «учень», то, по-перше, слід визначити обов'язки, які дитина має виконувати: відвідувати школу, вивчати предмети, окреслені в шкільній програмі; робити на уроці те, що пропонує учитель, дотримуватися шкільного режиму, правил поведінки; досягати свідомого засвоєння програмних знань, умінь та навичок. По-друге, знати права дитини як учня, що передбачає серйозне ставлення з боку дорослих до її навчальної діяльності: дитина має право на власне робоче місце, час, відведений для занять, тишу, право на відпочинок та дозвілля.

Процес оволодіння роллю відбувається у формі цілеспрямованого інструктування і шляхом епізодичного навчання. Обидві форми, як доводить Л.І.Божович, «тісно переплітаються між собою, і в єдиному життєвому процесі їх інколи важко розмежувати» [1, с.115]. У процесі рольового навчання, наголошує Т.Шибутані, слід урахувати положення про те, що дитина в рольовій діяльності співвідносить свою поведінку з очікуванням і вимогами інших, з тим, що вона сама може очікувати та вимагати від учасників. Отже, роль передбачає певні обов'язки і права учня.

Т.Р.Сарбін на основі власних досліджень стверджує, що діти, в яких досвід виконання ролей мінімалізувався, менш адаптивні до нових умов, а отже, вони менш компетентні у сфері соціальних відносин. Тому в теорії ролей чимала увага приділяється грі як засобу, який дозволяє дитині більш інтенсивно і успішно оволодівати різними ролями. Таким чином, ідентифікація та імітація виступають в цій теорії основними факторами розвитку.

Як відомо, гра та інші види діяльності дитини (трудова, конструктивна, навчальна) сприяють формуванню порівняно складного і стійкого внутрішнього світу та подальшого розвитку

самосвідомості. Адже виконання рольових дій є важливою умовою формування самосвідомості, оскільки дитина відокремлює себе від ролі і в той же час ідентифікує себе з нею. Ігрові дії є проміжними між уявленими та реальними взаємовідносинами. У грі відбувається перехід від уявленої поведінки з її необмеженими можливостями до поведінки повсякденної (побутової).

В ігровій діяльності дитина виконує чимало різних ролей, інтенсивно засвоює рольову поведінку, має можливість змоделювати взаємовідносини, в дійсності (хоча й в ігровій) пережити сюжет з різних точок зору. Як стверджує Т.М.Титаренко, в кожній ролі наявний стандартний зміст, але є також дещо індивідуальне, властиве лише цій людині. Крім того, гра має велике значення для засвоєння етичних норм. Адже, зазначає Л.І.Божович, у грі дитина бере на себе роль дорослої людини, «розігрує «дорослий зміст життя» і таким чином уявно, підкоряючись правилам ролі, засвоює типові форми поведінки дорослих, їх взаємовідносини і ті вимоги, якими вони керуються».

У Концепції дошкільного виховання в Україні зазначається, що гра – найлегший вид діяльності, в якій дитина усвідомлено оволодіває надбаннями культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо.

Вагоме значення для нашого дослідження мають праці Ю.П.Азарова, який доводить, що гра може бути в руках педагога тим інструментом, за допомогою якого здійснюється перехід від більш простого дитячого бажання чи задоволення до серйозних і важливих соціальних функцій. Цей перехід, за словами автора, здійснюється шляхом поступового ускладнення соціального і морального змісту ігор, їх організаційного оформлення шляхом поєднання з іншими видами діяльності, які паралельно також ускладнюються.

Важливим джерелом для означеної нами проблеми є також дослідження, проведені Л.А.Венгер та О.Л.Венгер. Вони наголошують, що гра, перетворюючись, підводить дитину до порога навчання: у ній на передній план виступають вимоги про дотримання правил і настанови на отримання відповідного результату. У «чистому» вигляді гра і учіння, на перший погляд, прямо протилежні одне одному. Учіння в його шкільній формі – обов'язкова діяльність, яка вимагає послідовних роздумів у рамках заданих правил і строгого керівництва дорослого. Основна відмінність дидактичної гри від прямого навчання, на думку дослідників [2], у тому, що саме результат приваблює дитину, робить для неї виконання дій за правилами цікавими та захоплюючими. Перехід від дидактичної гри до навчання шкільного типу автори пов'язують зі зміною характеру завдань, які ставляться перед дітьми. Дидактичні ігри та ігрові прийоми при постановці навчальних завдань можна назвати ігровими формами навчання. Їх використання для підготовки шестирічної дитини до систематичного навчання полягає в тому, щоб полегшити і зробити поступовим перехід до навчальних завдань, які представлені в «чистому» вигляді. Це означає, що протягом року питома вага ігрових і навчальних форм має змінюватися. Якщо спочатку переважають перші, то пізніше домінуюче місце займають другі.

*Висновки...* Доходимо висновку, що важливого значення в процесі формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку набуває залучення їх до рольових ігор.

*Перспективи подальших розвідок...* Дана проблема є багатоаспектною. Розкривши деякі теоретичні аспекти даного питання, слід провести експериментальне дослідження, яке б дало змогу підтвердити теоретичні факти.

#### **Список використаних джерел та літератури:**

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребёнок к школе? / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. – М. : Знание, 1994. – 192 с.
3. Выготский Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 4-х т. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4. – 248 с.
4. Китаева И. В. Формирование представлений о социальной причинности у старших дошкольников / И. В. Китаева // Стратегия развития дошкольника и младшего школьника в XXI век : тезисы конф. 25-26 апреля 2001 г. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – С. 52–54.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / [наук. ред. О. Л. Кононко]. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
6. Кононко О. Л. Реалізація Базового компонента дошкільної освіти як запорука життєвої компетентності дошкільника / О. Л. Кононко // Наукові записки Рівненського педінституту : зб. наук. праць «Оновлення змісту і методів дошкільної освіти в Україні». – Рівне : Рівненський державний педагогічний інститут, 1999. – Вип. 5. – С. 5–7.
7. Ладивір С. Внутрішній світ дитини як проєкція життєдіяльності / Світлана Ладивір // Дошкільне виховання. – 2006. – № 5. – С. 4–6.
8. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 3–19.

**Аннотация**

**Е.А.Сас**

**Формирование жизненной компетентности детей 6–7-летнего возраста в игровой деятельности**

В статье раскрыта актуальная проблема формирования жизненной компетентности детей 6–7-летнего возраста, проанализированы научные исследования, подходы педагогов и психологов к решению вопроса формирования жизненной компетентности детей указанного возраста. В исследовании акцентировано на необходимости учета ролевой сущности детской личности в процессе формирования жизненной компетентности. Подано подробную характеристику игровой деятельности и раскрыто ее значение в формировании жизненной компетентности детей 6–7-летнего возраста. Установлено, что в игре ребенок приобретает опыт, который является важным для формирования жизненной компетентности.

**Ключевые слова:** жизненная компетентность, дети 6–7-летнего возраста, взаимодействие, роль, социальная роль, опыт, игра, игровая деятельность.

**Summary**

**O.O.Sas**

**Formation of the Life Competence of 6–7 Year-Old Children in the Gaming Activity**

In the article the actual problem of the formation of life competence of 6–7 year-old children is revealed, the research approaches of teachers and psychologists to the solving of the question of formation of life competence of children this age are analyzed. The study focuses on the need to incorporate the essence of the child's personality role in the formation of life competence. It submits a detailed description of the game and reveals its importance in shaping of the life competence of 6–7 year-old children. It is established that the child acquires in the game experience, which is important for the formation of life competence.

**Key words:** live competence, 6–7 year-old children, interaction, role, social role, experience, game activity.  
Дата надходження статті: «1» березня 2013 р.

УДК 378.147

**В.А.СЕМИЧЕНКО,**

доктор психологических наук, профессор;

**Э.Н.КУДУСОВА,**

аспирантка

(г.Киев)

**Особенности развития вариативности мышления студентов гуманитарных и инженерно-педагогических специальностей**

В статье рассматривается актуальная психологическая проблема – особенности развития вариативности мышления у студентов гуманитарных и инженерно-технических специальностей в процессе профессиональной подготовки. На основании проведенного теоретического анализа подтверждено, что развитие вариативности мышления рассматривается в психологии как важный компонент развития мыслительной деятельности, однако основные исследования проводились на ранних этапах онтогенеза. Недостаточно разработанной является и методическая база. Авторами предлагается набор методик, позволяющих диагностировать особенности развития исследуемого показателя на более поздних этапах онтогенеза. Получены эмпирические данные, раскрывающие основные характеристики вариативности мышления (продуктивность, гибкость, сложность) у студентов исследуемых специальностей.

**Ключевые слова:** креативность, творческое мышление, вариативность мышления, продуктивность, гибкость, сложность мышления, профессиональная подготовка, студенты гуманитарных и инженерно-технических специальностей.

**Актуальность темы исследования...** Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в качестве одной из наиболее важных задач выдвигает формирование личности, способной к деятельности в неопределенных условиях. А это, в свою очередь, обуславливает особое внимание к развитию творческого мышления, обеспечивающего не только возможность продуцирования множества идей, но и выбора разнообразных средств, прогнозирования возможных следствий и т.п.

**Анализ исследований и публикаций...** По характеру протекания мыслительных процессов психологи выделяют репродуктивное и продуктивное (М.Вертгеймер [7], З.Н.Калмыкова [19]), конвергентное и дивергентное, творческое (П.Я Гальперин [9], Е.И.Кульчицкая [20],