

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ,
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ І МИСТЕЦТВА**

Кафедра дошкільної освіти

Магістерська робота

**ВИХОВНА РОЛЬ КАЗОК АСТРІД ЛІНДГРЕН У ФОРМУВАННІ
ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Виконала: студентка II курсу ОС «магістр»

Галузь знань: 01 – Освіта/Педагогіка

Спеціальність: 012 «Дошкільна освіта»

(заочна форма навчання)

Крайня Олена Миколаївна

Керівник: кандидат педагогічних наук,
старший викладач

Лугіна Олена Віталіївна

Рецензент: кандидат педагогічних наук,
старший викладач

Ляховець Олеся Олександрівна

Черкаси – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	8
1.1 Особливості формування особистості в дітей дошкільного віку	8
1.2. Визначення ролі й шляхів впливу казки на розвиток особистості дошкільників	21
1.3. Дитячий світ очима Астрід Ліндгрєн	25
Висновки до першого розділу.....	29
РОЗДІЛ 2. РОЛЬ АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ	30
2.1. Педагогічні аспекти авторської казки (на прикладі казок А. Ліндгрєн) та її роль у вихованні дітей дошкільного віку	30
2.2. Особливості авторської казкотворчості в роботі із сучасними дітьми дошкільного віку	36
Висновки до другого розділу.....	43
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗОК А. ЛІНДГРЄН (НА ПРИКЛАДІ ДІТЕЙ 6-ГО РОКУ ЖИТТЯ)	44
3.1. Методики формування особистості дітей 6-го року життя засобами авторських казок А. Ліндгрєн	44
3.2. Аналіз ефективності використання методик формування особистості дітей 6-го року життя засобами авторських казок А. Ліндгрєн	56
3.3. Методичні рекомендації щодо формування особистості дітей 6-го року життя засобами авторських казок А. Ліндгрєн	67
Висновки до третього розділу.....	73
ВИСНОВКИ.....	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	79
ДОДАТКИ.....	89

ВСТУП

Актуальність дослідження. Дошкільний період дитинства – це важливий період онтогенезу, коли здійснюється процес первинної соціалізації дитини, формуються психічні, соціально-моральні, фізичні, духовні, культурні, етичні аспекти особистості, закладаються основи її соціальної компетентності.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Законах України «Про охорону дитинства», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти наголошується на необхідності формування соціально компетентної особистості дитини дошкільного віку, активізації її особистісного потенціалу, розвитку здатності до соціальної активності й відповідальності.

Сучасна система дошкільної освіти спрямована на створення умов, що відкривають дитині можливість самостійних дій у пізнанні навколишнього світу. Впровадження особистісно орієнтованої моделі освіти зумовлює необхідність розвитку дітей у різних сферах їхнього життя, зокрема сфери «Я сам», виокремленої у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні. Відповідно до цього необхідно акцентувати увагу на тому, які базові якості мають формуватися й розвиватися у дитини, аби вона стала особистістю, освіченою, творчою, здатною діяти незалежно від допомоги та керівництва з боку дорослого, виявляти елементарну критичність та самокритичність, доводити будь-яку справу до кінця.

Актуальним у зв'язку з цим стає необхідність формування позитивного образу «Я», створення бази особистісної культури дитини, її активної життєдіяльності, оскільки на цьому сенситивному етапі дошкільники оволодівають мислительними операціями, мають достатній рівень знань для оволодіння певними способами діяльності.

Проблема формування особистості дитини нероздільно пов'язана із вихованням у неї моральних якостей. Ця тема є актуальною вже не для одного

покоління сучасних українців, так як протягом останніх десятиліть в нашому суспільстві відбуваються зміни пріоритетів цінностей та суспільної свідомості. Не лише педагоги, а взагалі громадськість відзначає, що в моральному вихованні сучасних дітей з'явилися негативні тенденції: книги відходять на другий план, а їхнє місце займають екрани різних гаджетів.

Персонажі казок і герої мультфільмів, які дивляться сучасні діти, не завжди відрізняються моральною чистотою й духовністю. В сучасному світі матеріальні цінності стали підніматися над духовними, тому в більшості дітей спотворена уява про моральність, справедливість, добро, чесність, милосердя та інше.

Ставлячи розвиток інтелекту на вищий щабель у драбині цінностей, сучасні батьки втрачають необхідність роботи над вихованням своєї дитини, над розвитком її моральних і духовних якостей. Як наслідок, це призводить до духовної незрілості та кризи ціннісних орієнтирів у дорослому житті.

Наукові дослідження з вивчення особливостей процесу формування особистості (І. Д. Бех, Г. В. Беленька, О. М. Гріньова, О. В. Запорожець, О. Л. Кононко, Л. В. Куземко, В. У. Кузьменко, Р. В. Павелків та ін.) свідчать про те, що цей феномен пояснюється як найвищий ступінь духовного розвитку людини, що являє собою стійку сукупність соціально вагомих якостей, які характеризують індивіда як унікальну суб'єктивність, здатну освоювати і змінювати світ.

Дослідники розглядають процес «перетворення» особи в особистість як постійну безперервну цілеспрямовану діяльність (праця), роботу над комунікацією (мова), системою оцінки (критика) і самооцінки (самокритика) й лише тоді людина стає соціальною особистістю.

Об'єднання навчання й виховання в цілісний освітній процес на основі духовно-моральних і соціокультурних цінностей, прийнятих у суспільстві правил і норм поведінки в інтересах людини, родини, суспільства, формування загальної культури особистості дітей, в тому числі цінностей здорового способу

життя, розвиток їх соціальних, моральних, естетичних, інтелектуальних, фізичних якостей, ініціативності, самостійності та відповідальності – є одним із найважливіших завдань, які має ставити перед собою освіта.

Вважається, що першою ланкою у реалізації вказаних завдань є дошкільний вік – найважливіший етап в розвитку дитини. Саме в цьому віці малюк усвідомлено починає дізнаватися й сприймати навколишній світ. І саме в цьому віці починає закладатися основа моральних цінностей, яка згодом буде визначати ставлення дорослої людини до всього світу і його світогляду.

Проте для сучасних дітей варто підбирати й сучасні методики. І ми знову зупиняємося на ролі казки, але якої: авторської. Ці прості й короткі виховні історії ніколи не вийдуть із моди, і причина тут не тільки в тому, що дитина охоче вірить в диво і прагне шукати в цих сюжетах розважальний момент, але й в дивовижній та різноаспектній виховній ролі казки. Як би не змінювався навколишній світ, магія чар, див, фантазій, закладеної в них мудрості – залишаються важливими складовими розвитку й становлення особистості дошкільників.

На підставі аналізу наукової літератури та спостережень за станом розв’язання проблеми формування особистості в дітей можна констатувати, що вона є актуальною та переконливо доводить необхідність її подальшого вивчення. Зокрема, не здобули ґрунтовного дослідження зміст і методика використання авторської казки з метою формування особистості в дітей дошкільного віку.

Таким чином, вивчення зазначених вище аспектів досліджуваної проблеми, важливість її теоретичної обробки та експериментальної перевірки зумовили вибір теми магістерської роботи **«Виховна роль казок Астрід Ліндгрєн у формуванні особистості дитини дошкільного віку»**.

Мета дослідження на основі теоретичного узагальнення досліджуваної проблеми теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити виховну роль казок Астрід Ліндгрєн у формуванні особистості дитини.

Відповідно до зазначеної мети були поставлені такі **завдання**:

1. Проаналізувати особливості формування особистості дітей дошкільного віку, із орієнтуванням на старший дошкільний вік, в психолого-педагогічній літературі.
2. Окреслити смислове поле понять «особистість» та «базові якості особистості дошкільників».
3. З'ясувати вплив авторської казки як виховного засобу, за допомогою якого можна формувати особистість дошкільника.
4. Визначити критерії та показники впливу засобів авторської казки на формування особистості в дітей 6-ти річного віку (старшого дошкільного);
5. Розробити та експериментально перевірити методики використання казок А. Ліндгрена як виховного засобу в формуванні особистості дошкільників.

Об'єкт дослідження – формування особистості дітей старшого дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови виховання особистості старших дошкільників засобами казок А. Ліндгрена.

Для розв'язання поставлених завдань було використано такі **методи**:

- *теоретичні*: вивчення стану проблеми у психолого-педагогічній, методичній літературі; теоретичний пошук (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення даних); аналіз педагогічної документації, зокрема стосовно занять із використання авторських казок для вивчення педагогічного супроводу в формуванні базових якостей старших дошкільників; моделювання, порівняльний аналіз варіативних програм виховання дітей дошкільного віку, навчальних методичних посібників тощо з метою формування особистості дітей старшого дошкільного віку;
- *емпіричні*: цілеспрямовані та систематичні спостереження за навчально-виховним процесом у закладі дошкільної освіти, що застосовувалися з

метою обґрунтування педагогічних умов виховання особистості у старших дошкільників; констатувальний, формувальний експерименти та контрольний зріз; застосування діагностичної методики; педагогічне оцінювання рівнів формування особистості старших дошкільників; статистичний аналіз результатів проведеного дослідження, здійснений за допомогою кількісної обробки отриманих даних із метою доведення ефективності визначених педагогічних умов.

Теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що: науково обґрунтовано структуру та критерії формування особистості в дітей старшого дошкільного віку, експериментально перевірено ефективність педагогічних умов її виховання засобами казок А. Ліндгрена, уточнено сутність поняття особистості старших дошкільників, яка має багатоаспектну структуру, що складається з когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів. Виявлено залежність рівня сформованості базових якостей особистості від організації навчання в умовах роботи закладу дошкільної освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у застосуванні вихователями, батьками, найближчим оточенням дитини дошкільного віку запропонованих методик читання авторських казок А. Ліндгрена як засобу виховання особистості дітей старшого дошкільного віку. Результати досліджень можуть бути застосовані в закладах дошкільної освіти та активно використовуватися педагогами, методистами.

Структура та обсяг магістерської роботи: магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (у кількості 95), таблиць – 3, рисунків – 7 та 3-х додатків.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Особливості формування особистості в дітей дошкільного віку

У психології категорія «особистість» належить до переліку базових понять, хоча сама дефініція не є чітко визначеною й стійкою. Але в багатьох наукових психологічних словниках можна знайти визначення її як цілої системи якостей індивіда, яка формується в ході спілкування й спільної діяльності людей [67, с. 56].

На сьогодні створено більше 40 теорій походження особистості й всі вони мають оригінальне пояснення поняття «особистість».

М. Я. Грот зазначав, що «очевидно, особистість людини не є тільки її тваринно-психічна індивідуальність, а сполучення цієї останньої зі світовим духовним началом, з божественною творчою силою, що створила світ, і в цій останній містяться корені всього нашого морального життя...» [79, с.78].

Дослідники О. М. Гріньова та Л. А. Терещенко особистістю називають суб'єкт пізнання й активного перетворення матеріального світу, суспільства й самого себе [23, с. 44].

Б. Г. Ананьєв особистістю називає об'єкт і суб'єкт історичного процесу, об'єкт і суб'єкт суспільних відношень, суб'єкт і об'єкт спілкування, нарешті, що особливо важливе, суб'єкт суспільної поведінки – носій моральної свідомості [71, с. 67].

Л. І. Божович вважає, що особистістю можна назвати тільки таку людину, яка досягла певного рівня психічного розвитку, у якої вже склалися власні погляди на навколишній і певний рівень саморозуміння, а всі психічні процеси й властивості придбали відому структуру [79, с. 80].

В. В. Рибалка особистістю називає людину, особу із соціально, культурно та індивідуально, антропологічно зумовленою системою вищих психічних властивостей, що визначається залученістю людини до оволодіння і створення суспільних, культурних, історичних, вітальних, власне особистісних цінностей. Ця система виявляється і формується в процесі свідомої прогресивної, продуктивної, культурної, предметної діяльності, міжособистісного спілкування та життєдіяльності. Особистість опосередковує та визначає творчий рівень її взаємозв'язків із культурним, суспільним та природним середовищем [79, с. 82].

Із наведеного навіть невеликого переліку визначень особистості можна виокремити фундаментальні системнотвірні якості, такі як людяність, соціальність, духовність, творчість, які, безперечно, мають відрізняти одну особистість від іншої.

Ми погоджуємося із твердженнями, що сам термін «особистість» є збірним і складається з багатьох компонентів, серед яких головними можна назвати:

- *спрямованість* – система спонукань, що визначає активність людини й включає в себе потреби, інтереси, ідейні та практичні установки;
- *можливості* – здатності, які забезпечують успіх діяльності. Одні з них домінують в людині, інші є менш вираженими;
- *властивості характеру*: моральні (наприклад, чуйність, черствість), ставлення до обов'язків, скромність або, навпаки, рішучість і наполегливість;
- *саморегуляція й контроль* діяльності, корекції власних дій і вчинків.

Особистість людини починає формуватися від народження. А дошкільний вік, за визначенням О. М. Леонтьєва є «періодом первинного фактичного складу особистості». Саме в цей час відбувається становлення основних особистісних механізмів та утворень, що визначають подальший особистісний розвиток [55, с. 31].

У свій час Л. С. Виготський сформулював поняття «особистість» як індивіда, в якого поєднується принцип єдності афекту та інтелекту. На думку вченого, цілісна структура особистості визначається спрямованістю й активністю, характеризуючи будову мотиваційної сфери людини. Розвиток особистості дитини включає дві сторони. Одна з них полягає в тому, що дитина поступово починає розуміти своє місце в навколишньому світі. Інша сторона – розвиток почуттів і волі. Вони забезпечують супідрядність мотивів й стійкість поведінки [17, с. 89].

Найбільш повно структура психологічного віку, що включає в себе особистісні новоутворення дитини, представлена в теорії культурно-історичного розвитку Л. С. Виготського й наукової школи вченого. За їхніми дослідженнями протягом дошкільного віку виникають, розвиваються й підпорядковуються мотиви, відбувається процес засвоєння етичних норм, розвивається довільна поведінка, формується індивідуальна свідомість. Супідрядність мотивів розвивається в двох напрямках: формування самого механізму підпорядкування мотивів, засвоєння дитиною нових, більш високих мотивів діяльності: вже молодші дошкільнята від 3 до 5 років легко справляються з вибором одного предмета серед кількох, при чому діти можуть обґрунтувати свій вибір [17, с. 98].

Відповідно до цієї теорії, психологічний вік визначається:

- соціальною ситуацією розвитку;
- провідним видом діяльності;
- протиріччями криз розвитку.

Розвиток дитини необхідно розглядати як безперервний перехід від однієї вікової сходинки до іншої, пов'язаний зі зміною особистості дитини. Настає момент, коли збільшені можливості дитини, її знання, вміння, психічні якості починають суперечити сформованій системі взаємин, способу життя й видам діяльності. Іншими словами, виникає суперечність між новими потребами дитини й старими умовами їх задоволення.

До виникнення особистісних новоутворень, які є четвертим компонентом і визначають психологічний вік дитини, приводить взаємодія соціальної ситуації й ведучого типу діяльності через розв'язання суперечностей кризового періоду. На підставі цього теоретичного положення О. Кононко зробив висновок про те, що «магістральна лінія розвитку в дошкільному віці пов'язана з розвитком довільності в емоційній сфері, а психологічний механізм довільності емоцій пов'язаний із розвитком уяви» [44, с. 67].

До базових характеристик особистості дошкільника відносяться:

- *Активність*. Розглядається як одна з форм вольової поведінки, можливість управління своєю поведінкою відповідно до встановлених норм і правил. На цій основі виникає супідрядність мотивів.
- *Самостійність*. Забезпечує можливість постановки та вирішення життєвих проблем без допомоги дорослого. Найважливішим фактором, що впливає на розвиток самостійності, є стиль спілкування дитини й дорослого.
- *Ініціативність*. Це один із показників розвитку дитячого інтелекту, пізнавальної діяльності.
- *Креативність (творчість)*. Безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку мислення, пам'яті, уяви, сприйняття, обізнаності дитини, а також довільності її поведінки.
- *Свобода поведінки*. Дитина, впевнена в своїх силах, здатна самостійно зробити вибір засобів і способів досягнення певної мети. Свобода, що розуміється в позитивному аспекті, дозволяє дитині поважати себе та інших, рахуватися з їх думкою.
- *Безпека поведінки*. Ґрунтується на розумінні причинно-наслідкових зав'язків і засвоєнні соціально обумовлених заборон як охороняють життя і здоров'я дитини.

- *Відповідальність.* Пов'язана з розвитком емоційно-вольової сфери дитини. Розвитку відповідальності дитини за свої дії сприяє, перш за все, переживання нею наслідків своїх дій по відношенню до інших людей.
- *Самосвідомість.*

Базисні характеристики особистості динамічні й специфічні для кожного вікового етапу розвитку. Їх своєчасне виникнення є запорукою успішного розвитку дитини.

Із точки зору формування дитини як особистості, за Л. С. Виготським, весь дошкільний вік можна розділити на три частини:

- Перша з них відноситься до віку трьох-чотирьох років й переважно пов'язана зі зміцненням емоційної саморегуляції.
- Друга охоплює вік від чотирьох до п'яти років і стосується моральної саморегуляції.
- Третя відноситься до віку близько шести років і включає формування ділових особистісних якостей дитини [17, с. 102].

У нашому дослідженні вважаємо за необхідне охарактеризувати компоненти особистісного розвитку дошкільника.

Емоційна сфера. Для дошкільного дитинства характерна в цілому спокійна емоційність, відсутність сильних афективних спалахів і конфліктів із незначних приводів.

У ранньому дитинстві протягом емоційного життя обумовлюються особливості певної конкретної ситуації, в яку вона потрапляє: володіє вона привабливим предметом або не може його отримати; успішно діє з іграшками або у неї нічого не виходить; допомагає їй доросла людина чи ні тощо.

У середньому дошкільному віці відбувається перехід від бажань, спрямованих на конкретні предмети, до бажань, пов'язаних із уявними предметами. Дії дитини вже не пов'язані прямо з привабливим предметом, а будуються на основі уявлень про предмет, бажаний результат, можливості його досягти в найближчому майбутньому [77, с. 104].

Поява уявлень дає можливість дитині відволіктися від безпосередньої ситуації, у неї виникають переживання, з нею не пов'язані, й одномоментні труднощі сприймаються не так гостро.

Вся діяльність дошкільника є емоційно насиченою. Все, у що включається дитина – гра, малювання, ліплення, конструювання, слухання казок чи розповідей, допомога мамі в домашніх справах тощо – повинно мати емоційне забарвлення, інакше діяльність не відбудеться або швидко зруйнується. Дитина, в силу свого віку, просто не здатна робити те, що їй нецікаво. Розширюється коло емоцій, властивих дитині. Особливо важлива поява у дошкільників таких емоцій як співчуття іншому, співпереживання – без них неможливі спільна діяльність і складніші форми комунікування між самими дітьми чи між ними й дорослими [81, с. 65].

Емоції, пов'язані з поданням, виникають на основі механізму емоційного передбачення. Ще до того як дошкільник почне діяти, у нього з'являється емоційний образ, що відображає й майбутній результат, і його оцінку з боку дорослих. Якщо він передбачає результат, що не відповідає прийнятим нормам виховання, можливе несхвалення або покарання, у нього виникає тривожність – емоційний стан, здатний загальмувати небажані для оточуючих дії.

Передбачення корисного результату дій і викликаного ним високої оцінки з боку близьких дорослих пов'язане з позитивними емоціями, додатково стимулюючими поведінку. Таким чином, в дошкільному віці відбувається зміщення афекту з кінця до початку діяльності. Емоційний образ стає першою ланкою в структурі поведінки. Механізм емоційної передбачення наслідків діяльності лежить в основі емоційної регуляції дій дитини.

Стимування безпосередніх спонукань дитини сприяє присутності дорослого або інших дітей. Спочатку дитині потрібно, щоб хтось був поруч, контролював її поведінку, а залишившись наодинці, вона веде себе більш вільно, імпульсивно. Потім, у міру розвитку плану уявлень, вона починає

стримуватися при уявному контролі: образ іншої людини допомагає їй регулювати свою поведінку [81, с. 109].

У цей період змінюється й структура емоційних процесів. У ранньому дитинстві в їх склад були включені вегетативні й моторні реакції: переживаючи образу, дитина плакала, наприклад, кидалася на диван, закриваючи обличчя руками, або хаотично рухалася, вигукуючи нескладні слова, її дихання було нерівним, пульс частим, в гніві вона червоніла, кричала, стискала кулаки, могла зламати іграшку, яка потрапила в руки, вдарити тощо. Ці реакції зберігаються і в старших дошкільнят, хоча зовнішнє вираження емоцій стає вже більш стриманим. У структуру емоційних процесів, крім вегетативних і моторних компонентів, входять тепер складні форми сприйняття, образного мислення, уяви. Дитина починає радіти і засмучуватися не тільки з приводу того, що вона робить в даний момент, але і з приводу того, що йому належить зробити. Переживання стають складнішими й глибшими [77, с. 56].

Мотиваційна сфера. Найважливішим особистісним механізмом, що формується в період дошкільного дитинства, вважається супідрядність мотивів. Всі бажання дитини раннього віку є однаково сильні. Якщо різні бажання виникають одночасно, дитина опиняється в майже нерозв'язаній для неї ситуації вибору.

Із 3-х років мотиви дошкільника набувають різної сили й значимості. Уже в молодшому дошкільному віці дитина порівняно легко може прийняти рішення в ситуації вибору одного предмета серед кількох. Незабаром вона уже може подолати свої безпосередні спонукання, наприклад, не реагувати на привабливий предмет. Це стає можливим завдяки більш сильним мотивам, які виконують роль «обмежувачів» [73, с. 43].

Найсильніший мотив для дошкільника – заохочення, отримання нагороди чи подарунку. Слабший – покарання (в спілкуванні з дітьми це, в першу чергу, виключення з гри), ще слабше – дотримання власної обіцянки. Вимагати від дітей обіцянок не тільки марно, але й шкідливо, так як вони не виконуються, а

ряд невиконаних запевнень і клятв підкріплює такі особистісні риси, як необов'язковість і безтурботність. Найслабшим виявляється пряма заборона якихось дій дитини, яка не підсилена іншими додатковими мотивами, хоча якраз на заборону дорослі часто покладають великі надії [73, с. 50].

У цей період починає складатися індивідуальна мотиваційна система дитини. Різноманітні мотиви, властиві їй, здобувають відносну стабільність. Серед мотивів, що володіють різною силою й значущістю для дитини, виділяються домінуючі мотиви – переважаючі в мотиваційній ієрархії.

Якщо довго спостерігати за поведінкою старшого дошкільника, можна визначити, які мотиви для нього найбільш характерні. Одна дитина постійно змагається з однолітками, намагаючись лідирувати й в усьому бути першим, у неї домінує престижна (егоїстична) мотивація [74, с. 67].

Інший, навпаки, намагається всім допомогти; інтереси групи, загальні гри, спільні радості й турботи для нього – головне. Це – колективіст із альтруїстичної мотивацією.

Для третього важливе кожне «серйозне» заняття в дитячому садку, кожному вимогу, зауваженню вихователя, що виступає в ролі наставника така дитина сприймає дуже відповідально. У неї вже з'являються широкі соціальні мотиви, серед яких домінуючим є мотив досягнення успіху. Для такої дитини значуще не стільки «що робити», скільки «як робити»: старанно, під керівництвом дорослого, отримуючи вказівки й оцінки. У дітей, захоплених справою, можуть переважати різні мотиви: хтось занурений в процес малювання, когось не відірвеш від конструкторів. У них переважає інтерес до змісту діяльності.

Не можемо ми оминути й такий компонент особистісного розвитку дошкільника як **індивідуальність**. Під базовими якостями особистості розуміються ті, які починають оформлятися в ранньому дитинстві, досить скоро закріплюються і утворюють стійку індивідуальність людини. Це фундаментальні риси особистості, домінуючі мотиви й потреби. Основні особистісні якості є стійкими тому, що їх розвиток залежить від генотипових,

біологічно обумовлених властивостей організму. До числа таких особистісних якостей відносяться, наприклад, екстраверсія й інтроверсія, тривожність і довіра, емоційність і товариськість та ін. Вони складаються й закріплюються в дитини в дошкільному віці, в умовах взаємодії факторів генотипу і середовища [72, с. 8-10].

Розвиток особистості дитини в дошкільному віці відбувається на основі прямого наслідування оточуючих, особливо близьких дорослих і однолітків. Наслідування супроводжується закріпленням спостережуваних форм поведінки спочатку в вигляді зовнішніх наслідувальних реакцій, а потім – у формі демонстративних якостей особистості. Морально-етичної селективності наслідування в цьому віці не володіє, тому діти з однаковою легкістю можуть засвоювати як хороші, так і погані зразки поведінки. Особливу роль у особистісному розвитку дитини відіграє сприйняття й оцінка дитиною своїх батьків. Ті з батьків, хто є хорошим прикладом для наслідування й одночасно викликає до себе позитивне ставлення дитини, здатні чинити на її психологію й поведінку найбільш сильний вплив. Найпомітніше вплив батьки мають на дітей у віці від трьох до восьми років, причому між хлопчиками і дівчатками є певні відмінності. У дівчаток психологічний вплив батьків починає відчуватися раніше й триває довше, ніж у хлопчиків. Хлопчики значно змінюються під впливом батьків в проміжку часу від п'яти до семи років, тобто на три роки раніше [80, с. 178].

Формування характеру. У молодшому й середньому дошкільному віці триває формування характеру дитини. Він формується під впливом спостережень дітьми характерної поведінки дорослих. У ці ж роки починають формуватися такі важливі особистісні якості, як ініціативність, воля, незалежність [67, с. 234].

У ранньому віці дитина засвоює етичні норми, прийняті в суспільстві. Вона вчиться оцінювати вчинки з точки зору норм моралі, підпорядковувати свою поведінку цим нормам, у неї з'являються етичні переживання.

У молодшому дошкільному віці дитина здатна оцінити тільки чужі вчинки – інших дітей або літературних героїв, не вміючи оцінити свої власні. Сприймаючи казку, молодший дошкільник не усвідомлює причини свого ставлення до різних персонажів, у загальному оцінює їх як хороших чи поганих. Цьому сприяє й побудова найбільш простих дитячих казок: заєць завжди позитивний герой, а вовк – обов’язково негативний [67, с. 254].

Дитина переносить своє загальне емоційне ставлення до персонажу на його конкретні вчинки, і виявляється, що всі дії зайця схвалюються тому, що він хороший, а вовк – поганий. Поступово емоційне ставлення й етична оцінка починають диференціюватися. В середньому дошкільному віці дитина оцінює дії героя незалежно від того, як він до неї ставиться, і може обґрунтувати свою оцінку, виходячи з взаємин персонажів казки.

У 4-5 років формуються моральні поняття «добре» й «погано». Оцінка спирається на проникнення у взаємини казкових героїв, тобто розглядається й той, на кого направлена увага дитини. Скажімо, в казці «Малюк і Карлсон» Карлсон поводить по-дитячому безпосередньо, це – позитивний, привабливий образ, з яким дитина себе ідентифікує. Але його вчинки, що йдуть врозріз із мораллю, оцінюються як «погані» чи «неправильні» [63, с. 44].

У старших дошкільників емоційне ставлення до героя казки визначається етичною оцінкою його дій. Діти починають судити про вчинки не тільки за їх результатами, а й за мотивами; їх займають такі складні етичні питання, як справедливість нагороди, відплата за заподіяне зло тощо.

Із 5-ти років дитина набуває здатності оцінювати свою поведінку, намагається діяти відповідно до тих моральних норм, які вона засвоює. Виникає первинне почуття обов’язку, що проявляється в найпростіших ситуаціях. Воно виростає з почуття задоволення, яке відчуває дитина, зробивши гарний вчинок, і почуття ніяковості чи засмучення після несхвальних дорослими дій. У цьому віці дитина починає дотримуватися елементарних етичних норм, хоча й вибірково. Вона може безкорисливо допомагати

одноліткам, яким симпатизує, і проявляти щедрість по відношенню до того, хто викликав у неї співчуття. Засвоєння етичних норм протікає швидше за дотримання певних відносин у сім'ї. Діти наслідують стиль поведінки й ставлення до певних явищ дорослих. У спілкуванні з безумовно люблячими й турботливими батьками вони отримують не тільки позитивні або негативні емоційні реакції на свої вчинки, а й пояснення, чому одні дії слід вважати хорошими, а інші поганими. Все це призводить до формування етичних норм поведінки, а головне – усвідомлення що є «добре», а що «погано» [63, с. 45].

Самосвідомість формується до кінця дошкільного віку завдяки інтенсивному інтелектуальному й особистісному розвитку, вона, зазвичай, вважається центральним новоутворенням дошкільного дитинства.

О. М. Гріньова простежила розвиток самосвідомості дошкільників залежно від особливостей сімейного виховання й дійшла наступних висновків. Діти з точними уявленнями про себе виховуються в сім'ях, де батьки приділяють їм достатньо багато часу; позитивно оцінюють їх фізичні та розумові дані, але не вважають рівень їх розвитку вище, ніж у більшості однолітків; прогнозують гарну успішність у школі. Цих дітей часто заохочують, але не подарунками; карають, в основному, відмовою від спілкування [23, с. 123].

Діти із заниженими уявленнями про себе ростуть в сім'ях, у яких із ними не займаються, але вимагають слухняності; низько оцінюють, часто дорікають, карають, іноді – при сторонніх; не очікують від них успіхів у навчанні й значних досягнень в подальшому житті.

Дітей із завищеними уявленнями про себе в сім'ях вважають більш розвиненими, ніж їх ровесників; часто заохочують, в тому числі й подарунками, хвалять при інших дітях і дорослих і рідко карають. Батьки впевнені в тому, що в навчанні вони будуть відмінниками [23, с. 134].

Що ж до ліній розвитку самосвідомості у дошкільному віці, то можна виділити кілька: самооцінка, усвідомлення своїх переживань, статева ідентифікація, усвідомлення себе в часі та ін. Власне самооцінка з'являється в

другій половині дошкільного періоду на основі первісної чисто емоційної самооцінки («я хороший») і раціональної оцінки чужої поведінки. Дитина набуває спочатку вміння оцінювати дії інших дітей, а потім – власні дії, моральні якості і вміння. Самооцінка в ранньому віці практично завжди збігається з зовнішньою оцінкою, перш за все – оцінкою близьких дорослих [24, с. 48].

Оцінюючи практичні вміння 5-річна дитина перебільшує свої досягнення, до 6-ти років зберігається завищена самооцінка, але в цей час діти хвалять себе вже не в такій відкритій формі, як раніше. Чи не менше половини їх суджень про свої успіхи містять якесь обґрунтування, а вже до 7-ми років у більшості самооцінка умінь стає більш адекватною.

У цілому самооцінка дошкільника дуже висока, що допомагає йому освоювати нові види діяльності, без сумнівів і страху включатися в заняття навчального типу, іншими словами – відкривати світ [27, с. 79].

Ще одна лінія розвитку самосвідомості – усвідомлення своїх переживань. У першій половині дошкільного дитинства дитина, маючи різноманітні переживання, не усвідомлює їх. Її емоції й почуття можна було б передати так: «мені радісно», «мені стало сумно». В кінці дошкільного віку вона орієнтується в своїх емоційних станах і може висловити їх словами: «я радий/рада», «я засмучений/засмучена», «я сердитий/сердита» та ін.

Для цього періоду характерна статева ідентифікація: дитина усвідомлює себе як хлопчика чи дівчинку. Діти набувають уявлення про відповідні гендерні стилі поведінки. Більшість хлопчиків намагаються бути сильними, сміливими, мужніми, не плакати від болю або образи; багато дівчаток – охайними, старанними в побуті, м'якими чи примхливими в спілкуванні. До кінця дошкільного віку хлопчики і дівчатка грають не в усі ігри разом, у них з'являються специфічні гри – тільки для хлопчиків чи тільки для дівчаток [29, с. 302].

У цьому ж віці починається усвідомлення себе в часі. У 5-6 років дитина пам'ятає себе в минулому, усвідомлює в сьогоденні й представляє себе в майбутньому: «коли я був маленьким», «коли я виросту й стану великим» [29, с. 308].

У підсумку до цього параграфу зауважимо, що необхідними завданнями розвитку особистості дітей дошкільного віку є: розвиток емоційної й мотиваційної сфер, формування характеру, виховання статевих ідентифікацій, морального розвитку та конкретних розумових операцій, самосвідомості. Дитина отримує цей соціальний досвід через спілкування із батьками й однолітками, читання казок і оповідань, моделює їх в сюжетно-рольовій грі, яка стає для неї провідною діяльністю. Граючись, вона отримує соціальний досвід, вчиться комунікувати з однолітками та іншими (не батьками чи близькими) дорослими.

Розвиток особистості дитини в цьому віці відбувається на основі прямого наслідування оточуючих людей, особливо дорослих і однолітків. Така діяльність супроводжується закріпленням спостережуваних форм поведінки спочатку в вигляді зовнішніх наслідувальних реакцій, а потім – у формі демонстративних якостей особистості. Виникнення емоційного передбачення наслідків своєї поведінки, самооцінки, ускладнення й усвідомлення переживань, збагачення новими почуттями й мотивами емоційно-чуттєвої сфери – ось неповний перелік особливостей, характерних для особистісного розвитку дошкільника. Центральними новоутвореннями цього віку можна вважати супідрядність мотивів і самосвідомість.

1.2. Визначення ролі й шляхів впливу казки на розвиток особистості дошкільників

Серед фольклорних жанрів, що характеризуються художньою вигадкою й фантастичним змістом особливе місце належить казкам. Немає такого народу в світі, щоб у нього не було своїх казок. Етимологія слова «казка» походить від казати, переказувати, тобто з давніх-давен із уст в уста переказували розважальні, із динамічним сюжетом, своєрідною композицією оповідання про добрих і злих героїв, проте, де завжди перемагало добро над злом [40, с. 21]. Такі перекази подобалися як дітям, так і дорослим, і закінчення в них було практично одне («казка – бувальщина, але в ній натяк, добрим молодцям урок»): моральна настанова, що мала стати певним дороговказом у формуванні ціннісних орієнтирів для людини.

Казку називають комплексом, де зашифровані знання поколінь [78, с. 47]. Дійсно, коли починаєш розглядати казку з різних точок та на різних рівнях, виявляється, що такі історії містять інформацію про динаміку життєвих процесів. У казках можна знайти повний перелік людських проблем і образні способи їх вирішення.

Слухаючи казки в дитинстві, людина накопичує певний символічний «банк життєвих ситуацій». Цей «банк» може бути активований в разі потреби й залишиться в пасиві, якщо певної ситуації не виникне. Саме такий банк і формує характер та індивідуальність людини.

Важливо, що казка обов'язково має чомусь навчити, в іншому ж варіанті, вона нічим не відрізнятиметься від звичайного оповідання. У такому випадку виховна роль казки – створити ситуацію, в якій дитина може задуматися над сенсом і неоднозначністю ситуації. У цей момент дошкільник пізнає філософію життя: немає однозначних подій, навіть зовні неприємна ситуація може через деякий час обернутися благом. Деякі ситуації можуть бути незрозумілими дитині, саме тому тут важливою є роль дорослого, хто читає казку: щоб

пояснити, обговорити, показати моральну сторону певної ситуації та в яких конкретних життєвих обставинах вони можуть використовувати цей «казковий» урок. Іншими словами, герої казок своїми вчинками показують мотиваційні лінії поведінки: чому так вчинив, чому саме такий вибір, чи звернувся за допомогою до друзів та ін.

Як правило казки пов'язані з чарами, дивами й фантазією. Чарівний світ – це невидимий духовний аналог видимої Природи, населений сонмами цікавих істот, які називаються природними духами. Їх умовно можна об'єднати в чотири групи, відповідно зі стихіями, якими вони породжені й в яких вони мешкають. Духи Землі, духи Води, духи Вогню та духи Повітря. Вони за уяви можуть бути схожими на людей, але наділені надзвичайними, надприродними силами [90, с. 34]. Людям складно пізнати чарівний світ природних духів у силу недорозвиненості наших почуттів, нездатних проникнути за межі реального світу. Саме тому багато хто із нас відзначає, що саме на природі нас охоплює почуття чарівного, ми відпочиваємо й тілом і душею, й настає відчуття щастя.

Так, чи інакше, ідея живої природи дає нам багатий інструментарій для розвитку особистості. Якщо ми розповідаємо дитині про дивовижних маленьких невидимих істот, що живуть в кожному деревці, кущі, квітці, травинці, хіба буде бажання бездумно ламати гілки чи рвати квіти? З іншого боку, світ рослин (що відноситься до духів землі) створений для люблячої людини. Якщо дитина буде знати, що в кожному струмочку, озері чи річці живе свій таємний дух, чи захочеться їй забруднювати воду? Адже в брудній воді не можуть жити духи і вона стане мертвою.

Але диво пов'язане не тільки з мешканцями чарівного світу. Воно тісно переплетене з творчістю, вірою в добрі сили й новими можливостями. Однак, треба пам'ятати, що диво часто невидимо оком, але відчутно серцем...

Також дива, чари – це ще й перетворення. У казці – реальне, а в житті зовні не всім помітне. Тому, коли ми читаємо дитині казки, де є дива чи чари,

ми можемо провести паралелі: що диво може відбуватися всередині нас, поступово покращуючи й нас самих та навколишній світ. Головне, щоб дитина повірила, що від хороших вчинків стає кращим світ, а добро завжди породжує красу й любов. У цьому сенсі казкотерапія – процес становлення характеру дитини й розуміння нею внутрішньої природи і навколишнього світу з позиції добра й любові.

Таким чином, казки через свої чари й дива можуть навчати дітей бути турботливими й бережливими, добрими, люблячими, творчими, відповідальними за свої вчинки.

Безперечно, кожна казка відрізняється своєю неповторністю. Однак, враховуючи, що кожна із таких фантастичних історій має вплив на виховну систему дітей, дозволимо виокремити загальні закономірності роботи з «казковим матеріалом» [34, с. 123-127].

Таблиця 1.2.1

Як працювати над казкою

<i>Акцент</i>	<i>Роздуми</i>	<i>Питання</i>	<i>Коментарі</i>
Головна тема	Яка головна ідея казки? Вона одна чи є ще додаткові лінії?	Про що ця казка? Чого вона вчить? Де у житті може знадобитися урок із цієї казки?	Яким цінностям вчить ця казка?
Лінії героїв: мотивації вчинків	Які мотиви вчинків конкретного героя?	Чому цей чи інший герой (герої) чинить так у конкретній ситуації? Чи є у нього друзі чи ні? Чому?	Обговорення вчинків героя чи героїв. <u>Зауважуємо:</u> не самого героя, а його вчинків.
Лінії героїв: способи подолання труднощів	Важливо скласти перелік «вчинків» як герой чи герої долають перешкоди чи	Як саме герой чи герої долають труднощі? Їх дії є активними чи пасивними?	Чи можемо ми сьогодні обійтися без «чарівної палички» чи «чарівної

	труднощі	Головний герой надіється лише на себе чи у нього є друзі, які йому допомагають? Чи можна такі способи вирішення проблем використовувати нам у своєму житті? Чому?	квіточки»? Що ми маємо розуміти?
Лінії героїв: відношення до оточуючого світу й до себе	Важливо, щоб діти розуміли який цей чи інший герой: він добрий/злий, чому?	Що для оточуючих приносять вчинки того чи іншого героя? Чи всі вчинки навіть доброго героя є насправді гарними для оточуючих? Чому?	У обговоренні вчинків героїв важливо показувати, що навіть гарні вчинки можуть бути не такими вже й гарними для оточуючих.
Основна емоційна лінія	Яка загальна емоційна картинка від прочитання конкретної казки?	У яких епізодах було цікаво / сумно / страшно / радісно / важко та ін. Чому?	Сама казкова історія формує емоційність й на прикладах ми можемо розуміти що таке радість чи тривога, добре / погано.
Символи й образи	Важливо зрозуміти які символи чи образи були використані для передачі особливостей того чи іншого героя.	Хто такий Колобок? Чому цей герой названий Карлсоном? Хто така Дюймовочка?	Чи цікаві ці образи для нас? Чому вони нас можуть навчити?

1.3. Дитячий світ очима Астрід Ліндгрєн

Астрід Анна Емілія Ліндгрєн – шведська дитяча письменниця, чії книги перекладені на 85 мов та видані більше, ніж у 100 країнах світу. Найвідомішими авторськими героями стали Малюк та Карлсон, який живе на даху та Пеппі Довгапанчоха, хоча цими двома казками її творчість не обмежується.

14 листопада 1907 року в невеличкому містечку Віммербю (провінція Смоланд, що в південній Швеції) у фермерській родині народилася дівчинка Астрід, яку через кілька десятиліть знатиме весь світ.

Її родина була дружна й щаслива, про що сама Астрід не стомлювалась повторювати за кожної нагоди. Її дитинство було насичене такими подіями й почуттями, що дало натхнення на все життя. Коли її питали про джерела творчості, вона відповідала: «Почалося все з листопада 1907 року – дня, коли я народилась в старенькому червоному будинку, довкола якого росли яблуні. Я була друга дитина в селянській родині Самюеля Августа Еріксона та його дружини Анни Еріксон, уродженої Юнсон. Хутір, де ми жили, звався, як зветься й донині, Нес, він розташований неподалік містечка Вімербю в Смоланді. Від 1411 року Нес був садибою священика, однак мій батько просто орендував ту садибу, як до нього його батько, а після нього його син. У тому червоному будинку, що у XVIII ст. належав священикам, згодом народилося ще двоє дітей. Отже, нас було четверо – Гуннар, Астрід, Стіна та Інгерд, і жили ми в Несі щасливим життям, достоту як діти в моїх повістях про хутір Гамірний» [57].

Як написала сама Ліндгрєн в автобіографічному збірнику «Мої вигадки» (1971), вона росла у вік «коней та кабриолета» [57]. Основним засобом пересування для сім'ї був кінний екіпаж, темп життя був повільнішим, розваги – простіші, а стосунки з навколишньою природою тіснішими. Такі обставини сприяли розвитку у письменниці любові до природи – цим почуттям

проникнута вся творчість Ліндгрєн, від ексцентричних історій про доньку капітана Пєппі Довгапанчоха до повісті про Ронні, доньку розбійника.

Сама письменниця завжди називала своє дитинство щасливим (в ньому було багато ігор і пригод) та вказувала на те, що саме воно служило джерелом натхнення для її творчості [2]. Батьки Астрід не тільки відчували глибоку прив'язаність один до одного та до дітей, а й не соромилися виявляти її, що було великою рідкістю у той час. Про особливі відносини в сім'ї письменниця з великою симпатією й ніжністю розказала в єдиній своїй книзі, не зверненій до дітей, – «Самуель Август із Севедсторпа і Ганна з Гюльта» (1975).

Досить цікавими є спогади письменниці про певні сімейні традиції, адже на той час і вони не завжди були традиційними для суспільства початку ХХ століття. «... Виховувала дітей мати – проста жінка. Мудре серце й природний розум підказували їй, як говорити з малечєю. Діти повинні були слухати її, але не обов'язково з'являтися в чітко визначений час обідати, їм не докоряли за розірвану чи забруднену сукню, не сварили за пустощі...» [57].

У садибі Еріксонів було, багато сімейних свят і літом, і зимою. Приїздило чимало двоюрідних братів і сестер, з якими малі Еріксони грали й пустували. Великою радістю були поїздки в гості. Все життя пам'ятала письменниця поїздки додому з гостей, коли її у візку сонну огортав чорний ліс і світле літнє небо. Пізніше цими відчуттями нагородила вона свого улюбленого героя Еміля із Леннеберги. Описані в її творах і ярмарки в Віммерб'ю, де вона з дітьми спостерігала за кіньми, коровами та іншими тваринами. Проте діти Еріксонів не тільки бавилися. Змалечку вони були привчені до праці: носили дорослим їжу в поле, пололи грядки, допомагали збирати врожай, годувати курей кропивою, яку самі заготовляли. Астрід добре пам'ятала батраків, які наймалися на роботу, і коли стала старшою, то зрозуміла, як тяжко жити біднякам [57].

«На землях навколо нас розігрувалось усе, що тільки могла вигадати наша фантазія, всі казки, всі пригоди, які ми вигадували або про які читали чи слухали...». Астрід Ліндгрєн мала веселу вдачу, багату уяву, хист до жартів і до

цікавих оповідей, – усі ці риси вона успадкувала від батька. Жарти, казки, історії, які вона чула від батька чи від друзів, лягли потім в основу її власних творів. А любов до книг і читання, як вона зізналася згодом, виникла на кухні у Крістін, із якою вона дружила. Саме Крістін прилучила Астрід до дивовижного хвилюючого світу, в який можна було потрапляти, читаючи казки. Вразлива Астрід була приголомшена цим відкриттям, а пізніше й сама опанувала магію слова. Вдома її розповіді любили слухати не тільки брат і сестри, а й сусідські діти, з якими вона завше приятелювала. Не були до них байдужі й дорослі. Її здібності стали очевидними вже в початковій школі, де Астрід називали «віммербюнською Сельмою Лагерльоф», чого, на власну думку, вона не заслуговувала [57].

«Ні, я не хочу писати для дорослих! Я хочу писати для тих читачів, які здатні творити дива. А дива творять діти, коли читають книжки. Вони беруть наші убогі думки та слова, вони вселяють у них життя і блиск...» [57].

Астрід Ліндгрєн створила за своє життя понад сорок повістей і стільки ж так званих «книжок-малюнків», де тексту менше, ніж ілюстрацій, – ці книжки призначені для найменших читачів. Твори її можна поділити на дві групи.

Одна – повісті з казковим сюжетом або такі, де дія відбувається у світі, створеному уявою їхніх героїв, як та ж «Пеппі Довгапанчоха», «Малий і Карлсон, що живе на даху», «Міо, мій Міо» чи «Брати Лев'яче Серце».

Друга – реалістичні твори, такі як «Расмус-волоцюга» або три повісті про Калле Блюмквіста. Це пригодницькі твори. Їхні герої – звичайні діти з малого містечка, веселі, дотепні, винахідливі, часом здатні на нерозважні вчинки, але й спроможні стати в обороні справедливості проти підступів і навіть злочинів.

У своїх казках Астрід Ліндгрєн творила новий образ дитини – емансипованої, яка не повинна сліпо коритися дорослому лише тому, що він дорослий. Не будучи за освітою педагогом чи психологом, письменниця глибоко й тонко (як свого часу, скажімо, Жан-Жак Руссо), розумілася на

психології дітей, поважала їхні інтереси, зважала на розвиток дитячої уяви й прищеплення їм любові до книжки, а також активно захищала права дитини.

Вона вірила, що діти здатні творити дива, а їхня уява може змінити світ на краще. Недарма на врученні престижної премії імені Ганса Християна Андерсена письменниця наголосила: «Усі великі речі, що трапляються в світі, спершу трапляються в чийсь уяві, а всі аспекти світу завтрашнього залежать в основному від збереженої сили уяви тих, хто сьогодні вчиться читати. Ось чому діти повинні мати книжки, і ось чому мають бути люди... які справді піклуються про те, які книжки потрапляють дітям до рук» [57].

Не можна оминати почуття гуманізму, яке просто переповнювало душу письменниці. У її творах зображено не лише маленький, світлий, чарівний світ – її темами були також злидні, насильство та смерть. У таких історіях, як «Брати Лев'яче Серце» або «Мію, мій Мію», Ліндгрєн обережно відкривала темні сторінки життя, щоб достукатися до дитячих сердець, не поранивши їх: «Ті, хто нині є дітьми, рано чи пізно переймуть справи світу. Вони ті, хто вирішуватиме питання війну та миру і те, в якому суспільстві хочуть жити – у такому, де лише постійно зростає насильство, чи в такому, де люди живуть в мирі і злагоді».

Астрід встигла дещо зробити і в політиці: завдяки їй з'явився новий закон «Про захист тварин». А через рік після того, як вона в 1978 році у Франкфурті виголосила відому промову «Ні насильству», Швеція перша в світі видала закон, який забороняв застосовувати до дітей фізичну силу. У цій промові Ліндгрєн розповіла історію маленького хлопчика, котрий повинен був сам знайти палицю, якою його мала покарати мати: «Маленький хлопчик пішов і довго не з'являвся. Нарешті він повернувся, плачучи, і сказав: «Я не зміг знайти палиці, але ось тобі камінь, яким ти можеш кинути в мене». І тут мати раптом побачила все очима дитини й заплакала. Потім поклала камінь на полицю в кухні і так його там і залишила як постійне нагадування про обіцянку, яку вона дала собі в цю хвилину: ніколи не вдаватися до насильства!»

Що ж до методів виховання, то Астрід неодноразово наголошувала, що жорстокість породжує жорстокість. «Нам відомо, коли дітей б'ють і з ними жорстоко поводяться, то й їхня поведінка до оточуючих буде такою ж. Саме тому це зачароване коло має бути розірване» [57].

ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо визначення поняття «особистості» та особливостей формування такого утворення в дітей дошкільного віку зумовлює висновок про складність та багатоаспектність трактування психологічного змісту вказаних категорій. Виявлене атрибутивне персонологічне розмаїття характеристик головного предмету психології – особистості, що утворює унікальні можливості для генерування наступних оригінальних соціально-психолого-педагогічних ідей і гіпотез. А саме у процесі формування особистості важливо розвивати емоційну й мотиваційну сфери, характер, індивідуальність та самосвідомість особи.

2. Дитина дошкільного віку відрізняється високим рівнем емоційного сприйняття. Саме тому, використовуючи чарівність, фантастику, дива казки можна впливати на характер дитини, формувати її мотиваційну сферу, розвивати індивідуальність. Адже саме в діях казкових героїв є асоціативні механізми, що лежать в основі утворення моральних переконань дитини в процесі ознайомлення з казкою, а психологічні механізми художнього сприймання завершується почуттям, думкою, ідеєю, мисленням.

3. Дошкільний період – особливий дитячий вік. Саме в цьому невеликому в часовому проміжку віці відбуваються важливі зміни: дитина соціалізується, відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток. Можна сказати, що дошкільник потрапляє із «закритого» світу в «відкритий». І як зазначала шведська казкарка А. Ліндгрєн цей світ має бути гуманним, добрим, дивовижно захоплюючим; він має бути позбавленим жорстокості, насильства й воєн. У відкритому світі всі мають жити в мирі й злагоді.

РОЗДІЛ 2. РОЛЬ АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

2.1. Педагогічні аспекти авторської казки (на прикладі казок А. Ліндгрена) та її роль у вихованні дітей дошкільного віку

Авторська (або як її ще називають критики – літературна) казка давно привертає увагу українських та зарубіжних дослідників. Дехто вважає, що як жанр, вона походить від народної (фольклорної) казки, дехто доводить, що це є цілком самостійний твір, який виключно є авторським творінням й ближче відноситься до фантастичної розповіді чи авторської вигадки.

Ми ж, не вдаючись до літературних тонкощів аналізу авторської казки, суголосні із тими дослідниками, які вважають, що цей твір є

- прозаїчним або поетичним;
- який підкоряється волі письменника;
- у якому диво відіграє роль сюжетотворчого чинника;
- якому властиві фантастична картина світу та ігрова основа [13, с. 46].

Дослідниця авторської казки Л. Ю. Брауде вважає, що «оскільки така казка – завжди є твором свого часу, визначення її не може бути універсальним, адже зміст та напрям такої казки постійно варіюються навіть у рамках творчості одного й того ж письменника [13, с. 21].

Також ми погоджуємося із тими дослідниками (Л. Брауде, Л. Овдійчук), що потрібно відрізнити дійсно літературну казку від фольклористичної, яка є проміжною ланкою між народною й літературною казками [65, с. 223]. Фольклористичні казки – це народні казки, які переробили автори (наприклад, казки братів Грімм). Щодо літературної казки, то, на наш погляд, не коректно розглядати її як пряме перенесення фольклорного матеріалу в авторську художню систему, адже літературна казка – авторський, цілковито самостійний твір. І автор сам впливає на сюжет казки. «Сучасна казка, освоївши принцип

вільної поведінки з вихідним матеріалом романтиків, часто запозичує досвід інших жанрів (роману, драми, поезії). Звідси й елементи драматизму, ліризму, епічності. У літературній казці переплітаються риси казки про тварин і чарівної казки, пригодницької і детективної повісті, наукової фантастики та пародійної літератури... Літературна казка насичена тонкими психологічними відтінками, її герої переживають цілу гаму почуттів – від любові, доброти, співчуття до жорстокості, ненависті. Справді: казка – дитя вічності» [65, с. 224].

Дослідниця В. Кизилова вважає, що літературна казка дуже тісно пов'язана із сучасною авторів дійсністю, конкретною історичною епохою, із самим автором, його психологією та біографією. Її жанрова структура містить нові, специфічно літературні ознаки: пейзажі, художні деталі, психологічні характеристики та мотивації дій героїв, індивідуалізацію мовлення персонажів, зображення певних настроїв [42, с. 33].

Проте, безперечним залишається той факт, що не дивлячись на жанр казки, сам твір посідає значне місце в дитячій літературі. Адже казка – це особливий спосіб пізнання дійсності, який дозволяє дитині побачити щось дуже важливе через ауру «казковості», вона притягує та манить читача, через неї можна достукатися до глибини душі та показати дитині те, що вона не бачить або відмовляється бачити.

В. Сухомлинський стверджував, що казка виховує в дитини вміння думати словами, знайомить з історичним минулим, учить абстрактного мислення, розвиває естетичні почуття та смаки, формує ідейні переконання, почуття патріотизму, розвиває мову та мислення дитини, активізує її розумовий потенціал [86, с. 31].

Дослідник літературної казки Ю. Ярмиш уважав її найулюбленішим жанром маленького читача. Адже саме вона у незвичайній та захоплюючій формі задовольняє потяг дітей до вигадки, фантастичного, піднесено-героїчного, виховує в них кращі людські якості – справедливість, мужність, любов до рідної землі, почуття прекрасного, творчості, відповідальності. Таким

чином, казка допомагає вирішувати соціальні та моральні проблеми часу [95, с. 31].

На відміну від народних казок, які є прикладами найдавніших усних народних традицій, авторські казки з'являються у XVIII столітті й несуть на собі певний відбиток епохи. «Батьком» авторської казки вважають французького письменника, поета і критика Шарля Перро, який написав всесвітньо відомі шедеври «Синя Борода», «Кіт у чоботях», «Попелюшка», «Сонна Красуня», «Червона Шапочка», «Хлопчик-мізинчик» та ін. [42, с. 28].

В українській літературі епоха авторської казки починається у XIX столітті й пов'язана із іменами Марка Вовчка («Дев'ять братів і десята сестриця Галя»), Лесі Українки («Лелія»), Михайла Коцюбинського («Хо»), Івана Франка («Лис Микита», «Фарбований Лис») та ін.

Таким чином, авторська казка поступово займає власну нішу в дитячій літературі й у світ малечі приходять чудові герої Дюймовочка й Гидке Каченя Ганса Крістіана Андерсена, цар Салтан і Золотий Півник Олександра Пушкіна, Білосніжка й сім Гномів братів Грімм, Мауглі Редьярда Кіплінга, Циполіно Джанні Родарі й цей ланцюжок можна до безкінечності продовжувати. Але наша розвідка зупиниться на творчості однієї із скандинавських авторок – Астрід Ліндгрен, якій теж належить ціла епоха в становленні жанру літературної казки.

Авторська казка є цілісною динамічною системою, яка виконує ряд функцій. Серед головних можна виділити:

- пояснювально-інформативну;
- дидактично-виховну;
- розвиваючу;
- комунікативно-трансляційну;
- психотерапевтично-компенсаторну;
- ціннісно-орієнтуючу;
- смислоутворюючу;

- естетичну;
- пізнавальну [49, с. 84].

У авторських казках А. Ліндгрена описується саме звичайне життя, відносини, які є між дітьми й батьками, між самими дітьми, що наближує саму казку до реального життя.

Дидактична функція авторської казки особливо проявляється у заборонах і настановах, які є важливими для виховання підростаючого покоління, для усвідомлення дітьми моральних (підступність, жадібність, нечесність) і суспільносоціальних табу (зокрема, ієрархічних, вікових, гігієнічних).

Авторська казка розвиває фантазію дитини, насичує її картинами соціального буття, збуджує уяву, розвиває увагу, образне й просторове мислення, збагачує словниковий запас.

Комунікативна функція авторської казки полягає не тільки в оповіді, яку чують, але й у паузах, лакунах, у невисловленому, в зразках продуктивного діалогу, здатності ставити запитання. Така казка транслює, тобто передає духовну культуру попередніх поколінь, значить, передає традицію досвіду. Через слово казка надає змогу продемонструвати – відчувати, сприйняти й оцінити побут певної епохи, показати заняття людей, матеріальне становище, соціальні зв'язки, вірування, мрії, страхи – буття поколінь, що жили до нас.

Психотерапевтична функція казки пов'язана з компенсаторною – завдяки власному оптимістичному спрямуванню казка втішає, надихає, відкриває простір для мрій, надає перспективу; слухання казки можна порівняти з медитативним впливом колискової, коли неспішна інтонація й плавний темпоритм заспокоює та примиряє з дійсністю.

Естетична функція казки – беззаперечна: в казці ми знаходимо зразки фізичної краси та сили, красивого вчинку, який перетинається із величию людського духу; казка змальовує чудові картини природи, хоча такі картини – скоріше виняток, ніж правило. Дитина дізнається про естетику відповідальної праці, теплих відносин, чемної поведінки, ввічливого слова.

Пізнавальна функція авторської казки полягає в тому, що дитина завдяки такій оповіді пізнає світ: в науковій фантастиці, наприклад, міститься науково-теоретичний матеріал – винаходи, гіпотези, передбачення. Дитина дізнається про соціальні, психологічні, моральні аспекти буття.

Нарешті, смислоутворююча функція дозволяє знаходитися в казковому просторі і дітям, і дорослим, тому що на кожному віковому етапі особистість обирає для себе власні смислові інтерпретування, з віком все більше заглиблюючись у багатовимірну казкову тканину.

Через казку як плід фантазії проходить звернення до внутрішнього – ідеального – світу дитини, усвідомлення її почуттів та емоційних станів. Відсутність оцінного ставлення з боку дорослого, близькість казки до щиросердечної діяльності дитини й інші фактори сприяють максимальній проєкції особистості, дозволяють досліджувати особистісні утворення дітей, у тому числі й статеворольові.

Герої казок Астрід Ліндгрєн близькі, звичні та зрозумілі дітям, сюжети доступні й легко сприймаються. Це дозволяє зосереджувати увагу дітей на тих ситуаціях морального вибору, які присутні в кожній казці. Висока художність, емоційна забарвленість творів, глибоке знання сімейного побуту, приклади із дитячого життя додає казкам Астрід Ліндгрєн виразності й посилює їх педагогічний вплив.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (Барташнікова І., Брауде Л., Богуш А., Беленька Г.) свідчать про особливу роль авторської казки у вихованні в дітей совісті, чуйності, сміливості, незалежності. Для прикладу, героїня Пеппі Довгапанчоха може собі дозволити дуже багато: вона спить із ногами на подушці, носить різнокольорові гольфи, від свого тата, негритянського Короля, вона успадкувала неймовірну силу і хоча мами Пеппі не знає, про неї вона відгукується дуже щемно: моя мама Ангел, не кожному так повезло із батьками [58, с. 83].

Варто ще зауважити й про використання словесних стилів у авторських казках, які збуджують уяву дітей до доброго чи поганого, ласкавого чи грубого. Такі оповіді за допомогою образного мислення, персоніфікації вчать моральних вчинків, викривають позитивні й негативні риси героїв, діти вчаться виокремлювати головне і співпереживати. Приведемо приклад із діалогу Малюка й Карлсона:

- *Повір мені, Карлсон, не в пирогах щастя!*
- *Не в пирогах щастя... та ти що, з глузду з'їхав? А в чому ж ще?* [85, с. 131].

Малюка, на відміну від його друга, цікавлять більш важливі питання, ніж просто смачні теплі пироги. І в таких діалогах діти вчаться відмежовувати важливе від неважливого, робити правильний обґрунтований вибір.

Окремо скажемо за фантазії дітей. Із 5-ти років у дошкільників з'являється бажання пофантазувати й видати уявне за реальне. Але для того, щоб не відбивати бажання фантазувати, а, навпаки, показати його цінність і відмежувати від безглуздої неправди, знову ж таки можна обговорити вчинки й висловлювання героїв казок. Відомий нам Карлсон любить себе похвалити й навіть трохи прибрехати. З його слів, він найкращий в світі фахівець із парових машин, найкращий у світі художник півнів, найкращий у світі майстер по швидкому прибиранню кімнат, найкращий у світі будівельник, найкращий приборкувач домашніх няньок... І цей список можна продовжувати до нескінченності [85, с. 131]. Але це ж тільки із його слів, а насправді ситуація виглядає зовсім інакше. Й тому в обговореннях із дітьми таких вчинків чи висловлювань варто звертати увагу, що надмірна похвала вона не красить людину, а навпаки, в очах інших все це виглядає навіть смішно.

У підсумку зазначимо, що казка, в тому числі й авторська, має цілісні системні центри, які впливають на емоційну, мотиваційну сфери дитини, формують її погляди, ідеали, переконання, що є основою для характеру та індивідуальності.

2.2. Особливості авторської казкотворчості в роботі із сучасними дітьми дошкільного віку

Феном дитинства завжди знаходився в центрі уваги педагогів, психологів, соціологів, культурологів та інших представників галузей гуманітаристики. Виховання дітей – складний процес, який має фізіологічні механізми, еволюційну історію, культурні та індивідуальні особливості [7, с. 6].

Виховання та його характерні риси часто займають особливе місце в дитячій літературі. Сьогодні, в століття інформаційних технологій, помітна криза дитячої літератури, дитячого читання і, як не дивно, читання самої казки. Важливі функції казок, зокрема, як і дитячої літератури загалом (інформаційна, пізнавальна, розважальна) в даний час із великим успіхом виконують інші засоби масової комунікації.

Особливе місце в дитячій літературі займає національна література різних народів, а в нашому варіанті – шведська. Шведська дитяча література пройшла великий шлях розвитку, відбивши історію країни і народу, ставши виразом особливостей шведського національного характеру. Своєрідність шведської літературної казки в різні періоди існування виявлялася по-різному. Кожна епоха накладала на неї певний відбиток. Як і у всій літературі Швеції, в ній знайшли відображення різні політичні, філософські та соціальні ідеї [12, с. 16].

До характерних особливостей шведської літературної казки для дітей відносяться елементи дивацтва, ексцентричності, небилиці в поєднанні з м'яким ліризмом і живим гумором, а іноді й з відтінками іронії та навіть сатири.

Усе, з чим знайомиться сучасна дитина у дошкільному віці, має велике значення для її психіки та емоційного розвитку в майбутньому. Ми вже згадували, що саме в дошкільному дитинстві активно формується духовно-моральна сфера дитини, засвоєння норм і цінностей суспільства, в якому живе вона. Характеризує дошкільне дитинство й те, що в цьому віці висока

емоційність дитини є особливістю формування її особистості. І завдання батьків, вихователів та інших фахівців полягає в тому, щоб допомогти дитині бути успішною в сучасному соціумі.

Поява великої кількості «замінників» книг і читання не вирішує дитячих проблем. Фахівці по роботі з дітьми продовжують стверджувати й доводити результатами корекції, що казка і метод казкотерапії допомагають вирішити проблеми соціалізації в ранньому дошкільному віці, так як казка є «довідником» по життю, вона розповідає про минуле, передає досвід попередніх поколінь. Казка транспортує систему цінностей минулих століть, які в казці транслуються побічно, показуючи фантазійні й чарівні події. Сам твір виконує соціалізуючу функцію, так як дозволяє особистості знайомитися з соціальним досвідом і соціалізуватися в навколишній дійсності [10, с. 15].

Аналіз наукової літератури показує, що метод казкотерапії використовують як педагоги та психологи, так і лікарі, оскільки кожен із фахівців знаходить в казці те, що допоможе йому вирішити професійні завдання.

Відвідуючи заклад дошкільної освіти, дитина більш схильна до наслідування, а «наслідування, як відомо, є головним механізмом соціалізації» [13, с. 36]. Дошкільник хоче бути хорошим, звідси виникає сенс внутрішнього наслідування й бажання бути схожим на позитивних героїв. Але, як ми знаємо, виховні можливості літератури, а зокрема, казки, полягають не тільки в наслідуванні позитивним героям, але й в аналізі негативних персонажів. Пасивно сприймаючи негативного персонажа, дитина в такий спосіб протестує проти зла. Позитивний результат читання виникає через неприйняття негативного персонажа. У дитини формується моральний принцип «добра-зла», що змушує задуматися сучасного дошкільника про моральність і духовні цінності.

Виховний процес через казку відомий у світі з тих пір, як з'явилися перші казки. Спочатку казка замислювалася для виховання дорослих на допомогу

уникнення помилок і труднощів в життєвих ситуаціях, пізніше придбала своє значення для раннього дитинства, дошкільного та молодшого шкільного віку. Для дошкільника казка – це не просто фантазія, а особливий світ, який допомагає реально оцінювати труднощі в навколишньому світі. Через казку діти вчаться самостійно вирішувати складні життєві ситуації. Але варто відмітити, що форма подачі інформації – казкова, доступна для розуміння дитиною, але сенс повинен залишатися справжнім.

Але для того, щоб виховання казкою було ефективним, недостатньо просто розповісти дитині першу ліпшу казку. Казку потрібно підбирати в залежності від віку дитини, особливостей її характеру та часу розповіді.

У дитини одного-двох років ще не сформувалося чітке сприйняття дійсності, тому треба чітко визначити, які фольклорні твори доступні сприйняттю малюків. У цьому віці малюк не диференціює реальне й казкове. Тому казки мають бути найпростіші: «Курочка Ряба», «Колобок» [13, с. 41].

У період із 2-х до 3,5-ю років гарно підійдуть класичні дитячі казки, на яких виросло не одне покоління: «Рукавичка», «Ріпка», «Два цапки», «Дві кізочки» та ін. Вони хороші тим, що дії в них збудовані за принципом повтору. «Дід за ріпку, бабка за діда...» Так дитині легше орієнтуватися в казці. Через деякий час можна перейти до довших і змістовних казок: «Червона Шапочка», «Троє поросят», «Дюймовочка». У цьому віці дитині бувають більш зрозумілі саме ті казки, де є тварини або поєднання відносин тварин і людей. Світ дорослих здається дитині дуже складним, в ньому багато правил і обмежень. А сюжети казок про тварин доступніші її розумінню [13, с. 56].

У три-чотири роки в лексиконі дитини з'являється й розвивається слово «Я», вона починає усвідомлювати себе як особистість. Малюк може ототожнювати себе з головним героєм казки. Тому із цього віку можна підбирати такі казки, в яких є головний герой і з яким дитина могла б себе асоціювати [13, с. 59].

У цьому віці починається процес самоідентифікації, тому стать головного героя має збігатися зі статтю дитини – в іншому випадку дитина втратить інтерес до казки й виховання за допомогою такої оповіді буде неефективним. Саме тому можна пояснити вибір хлопчиків, коли вони себе асоціюють із Котигорошком – сміливим хлопцем, а дівчатка із Попелюшкою – дівчинкою, яка стала принцесою.

Головний герой казки повинен бути прикладом для наслідування. Для виховання дитини 3-5 років краще підбирати казки, в яких чітко видно, хто хороший, а хто – поганий. Дитина ще не вміє розрізняти нюанси й півтони у поведінці чи вчинках героїв. Варто уникати казок, в яких романтизується спосіб життя розбійника, так як дитина може винести з них не те, що ви очікуєте, і виховання казкою знову ж буде неефективним.

Старшим дошкільнятам (5-6 років) вже можна пропонувати казки літературні, наприклад книги Астрід Ліндгрєн. Дитина вже не просто ототожнює себе з головними героями, а може проводити паралелі між їхньою й своєю поведінкою: «А я б на його місці зробив не так...», «я би так не поступила...». У цьому віці виховання казкою допомагає дитині зрозуміти, що в світі немає абсолютно поганих і абсолютно хороших людей: позитивні герої можуть помилятися, а негативні – робити добрі вчинки (нехай і несвідомо) [13, с. 76].

Але не потрібно поспішати з цим етапом: поки дитина чітко не засвоїть з простіших казок, що таке «добре» і що таке «погано», вона не зможе розрізняти нюанси. У старшому дошкільному віці виявляються дві найважливіші функції й лінії розвитку уяви. Перша пов'язана з освоєнням знаково-символічної діяльності та визначається роллю механізмів уяви в оволодінні дитиною довільною увагою, пам'яттю, логічним мисленням. Друга функція уяви, пов'язана з орієнтовно дослідницькою ефективно-пізнавальною діяльністю, дозволяє дитині зрозуміти й відчувати сенс людської діяльності, вчинків оточуючих і власних дій для себе й для інших, подумки програти різні варіанти

дій і пережити сенс їх наслідків. Це пов'язано з формуванням певного осмисленого емоційного ставлення до навколишнього, що становить моральну сферу дитини.

На думку фахівців, які досліджували казку (Карнаухова А., Кизилова В.), кожен герой описує певну роль, яка виконується людиною в житті, й ніби підштовхує до обмірковування сценарію самого життя. Таким чином, казка для сучасного дошкільника, є якоюсь «платформою» між свідомим світом дитини й несвідомим, якимось емоційним досвідом. Переживши або програвши казку, дитина ставить її в частину свого прожитого досвіду, на тому ж рівні, що й відбулося в реальному житті. Це допомагає дошкільнику засвоїти моральні норми й цінності, на цьому етапі сучасна дитина дошкільного віку знаходить важливий і унікальний досвід цілісного освоєння світу, знаходження себе в ньому, який становить базис успішної соціалізації. Важливо прищеплювати любов до казки ще з самого дитинства [41, с. 103].

Багато авторських казок можуть використовуватися для реалізації успішної соціалізації дитини. Наприклад, в казці «Пеппі Довгапанчоха» Астрід Ліндгрен показано дорослішання й соціалізація маленької дівчинки, як вона росла й розвивалася, проходячи безліч труднощів і невдач. Авторка не формулює проблеми, з якими стикається дівчинка, у казці розповідається про перешкоди, які зустрічає Пеппі. Проте, читаючи казку дитині, малюк розуміє, що в житті не завжди будуть поруч батьки і рано чи пізно доведеться самому щось робити. Перед дитиною виникає питання: «Якщо маленька дівчинка змогла з цим впоратися, то невже я не зможу?». Саме так відбувається самовираження й самореалізація дитини [39].

Пеппі пройшла всі етапи соціалізації особистості:

- по-перше – це освоєння соціальних норм всіх тих суспільств, в яких побувала;
- по-друге – це самоактуалізація;

- по-третє – це потрапляння дівчинки в наше суспільство, в якому вона розкрила повністю свій потенціал і можливості [39].

Робота з чарівними сюжетами дає багаті перспективи для організації групової та індивідуальної роботи з дітьми. Театралізована діяльність, лялькові театри, міні-тренінги з використанням казкового матеріалу – все це допомагає дошкільнятам «приміряти» роль персонажа на себе, вони грають і переживають життя цього героя, відчують його емоції. Наприклад, за мотивами казки А. Ліндгрена «Весела зозуля» можна поставити ляльковий театр. Братик у сестричці тато подарував годинник із дерев'яною зозулею, яка раптом ожила [16]. Сюжет казки розповідає про дива, які є поряд із нами й у них треба просто повірити.

Індивідуальна робота також може проводитися за допомогою театралізованої діяльності, можна запропонувати дитині програти будь-яку відому із казки роль за допомогою ляльки або запропонувати скласти її самій. У згаданій казці зозуля носила золоті яйця-подарунки, тому можна було б і дошкільникам запропонувати поміркувати, які б вони хотіли подарунки й для кого. У цьому методі розвивається самоактуалізація особистості, за допомогою якої дитина може реалізувати себе.

У практиці часто використовується метод «Малювання за сюжетами казок», асоціації індивідуальні у кожного, вони проявляються в малюнку вільно. У методі окрім малювання можна використовувати ліплення, аплікацію, оригамі, пісок і багато іншого. Цей метод є додатковим етапом і проводиться після прочитання і обговорення тексту казки. Суть методики в тому, що б з'ясувати у дитини враження її від прослуханого – це дозволить дошкільнику краще засвоїти досвід, отриманий від казки. Але, також можна запропонувати дитині й намалювати свою казку, придумати власних героїв, дати їм імена, скласти свій сюжет. Така проекція корисна тим, що має валідність і надійність, так як в малюнках дітей можуть бути відображені конфлікти, тривоги, рівень

самооцінки та невпевненості в собі. При малюванні у дитини розвивається фантазія, дрібна моторика, дошкільник вчиться координувати свої дії.

У методі «Обговорення проблем і поведінки героя» відбувається аналіз казки, виявлення проблем, переказ, переписування казки, роздуми над кожним персонажем окремо, розбір ситуацій – все це призводить до роздумів про цінності життя, розуміння й усвідомлення вирішення проблем і виходу з конфліктів.

Авторські казки А. Ліндгрена спрямовані на вирішення різних соціальних проблем, із якими можуть зустрічатися діти навіть у сучасному світі. Головна тема казок про Малюка й Карлсона – це те, що Малюк вважає себе нікому не потрібним. У тата є мама, у мами – тато, у Боссе, старшого брата – є Бетан, сестра, у сестри є брат, а Малюк сам... у нього навіть немає собаки. Ситуація самотності є традиційною й для наших дітей, адже за роботою й особистими справами батьки не завжди розуміють, що вони мають більше часу приділяти своїм діткам. Тому після читання казки варто із дітьми обговорити ситуацію самотності, може вона не така, як її собі нафантазував Малюк. Яку роль в житті Малюка відіграв Карлсон, чи став він другом для Малюка та ін.

Таким чином, працюючи з сучасними дошкільнятами, використовуючи казки, ми здійснюємо певний вплив на їх внутрішній світ, емоційний розвиток і соціальне становище. У зв'язку з тим, що все це відбувається в чарівній і ігровій формі, у дитини не створюється відчуття тиску.

ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ

1. Обґрунтовано інтегративну властивість особистості дитини як такої, що здатна до формування й розвитку під дією цих нестандартних засобів. Таким засобом у нашому дослідженні визначена авторська казка з обґрунтуванням її змістової сутності та значущості в розвитку особистості дошкільника.

2. Зазначено, що авторська казка – це суб'єктивно новий продукт у літературній творчості, відмінний від народної казки чи міфу, що по-новому характеризує створювані образи героїв. Її змістова сутність розкривається близькими для дитини образами, проте у ній присутні нові казкові сюжети, особлива побудова композиції, але й не відсутні казкові дива. За допомогою авторської казки дитина навчається пізнавати навколишній світ, розрізняючи добро і зло, будувати стосунки з іншими, адже у процесі казкотворчості поєднується вільна авторська фантазія й повсякденне буття людей.

3. Спільна діяльність вихователя (дорослого) і дитини щодо читання чи роботи над авторською казкою має значні можливості в розвитку особистості дошкільників: формує їх риси характеру такі як індивідуальність, самостійність, відповідальність, співпереживання, свободу та безпеку поведінки тощо, творчість, художній смак, активізує потребу в самостійному та неординарному мисленні, збагачує внутрішній світ, розвиває уяву.

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗОК А. ЛІНДГРЕН (НА ПРИКЛАДІ ДІТЕЙ 6-ГО РОКУ ЖИТТЯ)

3.1. Методики формування особистості дітей 6-го року життя засобами авторських казок А. Ліндгрена

У нашому дослідженні ми повністю суголосні із тими дослідниками, які називають авторську казку особливим інформаційним джерелом, через яке життєво важлива, цінна інформація поступає в підсвідомість особистості й починає брати активну участь у її житті, формуючи систему цінностей і через цю систему впливає на дії й вчинки самої людини [8, с. 9-10].

Окрім різних функцій, які виконує авторська казка й про які ми вже зазначали, такі історії формують ще й філософсько-виховну систему, спрямовану на гармонізацію особистості, формування в неї усвідомленого сприйняття подій життя, а також життєстійкості та успішності в соціальних відносинах. Сама метафорична форма інформування авторської казки спонукає дитину до власних роздумів, формує ряд питань, пошук відповідей на які стимулює й розвиває особистість. Авторські казки формують знання про те, як влаштований світ, у якому живуть люди, що відбувається з людиною в різні періоди її життя, які етапи в процесі самореалізації проходить людина, які вчинки є чоловічими, а які жіночими, як завоювати й зберегти дружбу, що таке повага, як будувати стосунки батьків із дітьми, братів й сестер тощо [10, с. 16].

Саме тому для з'ясування питань як саме авторська казка впливає на формування особистості дітей дошкільного віку та простеження за динамікою розвитку досліджуваного явища було проведено – констатувальний та формувальний експеримент. Таке дослідження передбачало виконання наступних завдань:

- визначити критерії та показники впливу засобів авторської казки на формування особистості в дітей 6-ти річного віку (старшого дошкільного);
- визначити рівні сформованості базових характеристик особистості у досліджуваних дошкільників;
- проаналізувати навчально-методичне забезпечення процесу формування та виховання базових характеристик особистості у дітей старшого дошкільного віку;
- розробити та запровадити педагогічні умови, необхідні для успішного формування та виховання базових характеристик особистості засобами авторської казки;
- дослідити зміни, що відбулися у сформованості базових характеристик особистості у дітей старшого дошкільного засобами авторської казки внаслідок запровадження розроблених педагогічних умов.

Наше дослідження проходило на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 2 «Сонечко» Черкаської міської ради. У ньому брало участь 45 дітей старшого дошкільного віку (22 дитини – експериментальна група; 23 дитини – контрольна).

Підґрунтям для експериментального дослідження було обрано: праці психологів і педагогів із проблем вивчення особистості дитини старшого дошкільного віку (І. Бех, Г. Беленька, А. Богущ, А. Карнаухова та ін.) [5, 8, 10, 40]; психолого-педагогічні дослідження останніх років (І. Карабаєва, О. Кононко, С. Максименко, Л. Ломейко) [38, 44, 59], у яких визначено напрями вивчення рівнів сформованості базових характеристик особистості у дітей старшого дошкільного віку. Це й зумовило виокремлення критеріїв та показників сформованості базових характеристик особистості у дітей старшого дошкільного віку в нашому дослідженні.

Критерії та показники сформованості базових характеристик особистості у дітей старшого дошкільного віку добиралися на основі сутності та структури поняття «особистість», із врахуванням вікових та психологічних особливостей

дітей старшого дошкільного віку. Критерії було визначено ідентичними компонентам виховання дітей старшого дошкільного віку, а саме: *когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий*.

Показниками *когнітивного критерію* було обрано: обізнаність із казкою як твором, зокрема авторськими казками Астрід Ліндгрен; розуміння змісту обраних літературних казок; знання про діяльність головних героїв казок, уміння аналізувати їх вчинки.

Показниками *емоційно-ціннісного критерію* виступали: розуміння словесного образу героїв, інтерес до подій, які висвітлюються в авторській казці; прояв емоційного відгуку на характер персонажів, їхніх дій, вчинків, співпереживань, а також мотивів їхньої поведінки; уміння співвідносити вчинки героїв з їхніми моральними якостями.

Показниками *поведінкового критерію* було визначено: уміння ідентифікувати моральні еталони й вчинки, втілені в характеристиці героїв казок, із власними, висловлювати особисту позицію; вияв інтересу до улюблених літературних творів, уміння сформулювати своє ставлення до вчинків і поведінки героїв казок, дати їм моральну оцінку; уміння діяти відповідно до соціально-моральних еталонів у різних ситуаціях і втілювати елементи інших мистецьких діяльностей (спів, образні рухи, малюнки-декорації, маски та ін.).

У процесі ознайомлення старших дошкільників із авторською казкою ми використали такі методи: словесні, наочні, частково дослідницькі.

Для формування пізнавального інтересу дошкільників із словесних методів ми обрали розповідь вихователя, читання авторської казки й бесіди.

Чому ми обрали саме розповідь вихователя? Цей метод направлений на створення яскравих і точних уявлень дитини про події та явища, описані в казці. Емоційність, із якою розповідає вихователька, дозволяє підтримувати інтерес дітей до змісту описаного в казці. Нова інформація для дітей в поєднанні з емоційно забарвленою розповіддю й динамічністю дозволяє дітям

міцніше засвоїти нові знання. Після прочитання розповіді, педагог пропонує дітям відповісти на питання, які повинні змусити дитину замислитися про почуте й викликати інтерес до нього.

Варто відмітити, що твори Астрід Ліндгрєн є перекладами із шведської мови спочатку на російську, а вже з часом – українську мову. Будь-який переклад втрачає оригінальність та колоритність мови, якою написаний сам твір. Окрім цього, казки Астрід Ліндгрєн більше підходять для дітей молодшого шкільного віку, так як у них описуються герої 7-8-9-ти річного віку. Тому при читанні творів А. Ліндгрєн ми зупинилися на трьох її казках – «Весела зозуля», «Малюк і Карлсон» та «Петер і Петра», які, на наш погляд, найбільше наближені до життя дошкільників та відповідають їхнім віковим особливостям.

Використовуючи метод бесіди, ми уточнювали, що саме цікавило дітей із почутого, чи зрозумілими їм є події, описані в казках; коригували знання дітей щодо розуміння вчинків героїв; вчили їх систематизації та узагальнення.

Проводячи бесіди з дітьми, зважали на нестійкість їхньої уваги, швидку зміну інтересів, можливість присутності у відповідях елементів фантазування, які в певний конкретний момент діти могли сприймати як дійсність. Бесіди, як метод педагогічної діагностики, зазвичай мали груповий (3–5 осіб) або індивідуальний характер.

Окрім згаданих методів, ми ще використовували педагогічне спостереження, метод казкотерапії через малюнок та проблемну ситуацію.

На основі визначених критеріїв і показників сформованості базових характеристик особистості у дітей старшого дошкільного віку було схарактеризовано рівні такої сформованості: *достатній, середній та низький*.

Охарактеризуємо їх детальніше.

Достатній рівень сформованості базових характеристик особистості у дітей старшого дошкільного віку характеризується обізнаністю дитини з образом самої себе, власним «Я», своїм місцем у системі людської

життєдіяльності; з елементарними соціально-моральними нормами міжособистісних стосунків; умінням дотримуватися норм міжособистісних взаємин під час спілкування; здатністю самостійно встановлювати й підтримувати контакти з іншими дітьми, узгоджувати свої дії, поведінку з іншими, допомагати їм; сформованим умінням обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях, володінням правилами поведінки в конфліктах; уміннями ідентифікувати почуття та вчинки персонажів із власними, висловлювати особисту позицію, виявляти інтерес до улюблених казок А. Ліндгрена, умінням сформулювати своє ставлення до вчинків і поведінки героїв казок, давати їм моральну оцінку; умінням діяти відповідно до соціально-моральних еталонів у різних ситуаціях.

Середній рівень сформованості характеризується достатньою обізнаністю дитини з образом самої себе, власним «Я», все ж наявними труднощами у визначенні свого місця в системі людської життєдіяльності; обізнаністю з елементарними соціально-моральними нормами міжособистісних стосунків, але труднощами в дотриманні норм міжособистісних взаємин під час спілкування, частковими труднощами в самостійному встановленні й підтримці контактів з іншими дітьми, узгодженні своїх дій, поведінки з іншими, допомозі їм; частково сформованим умінням обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях, не завжди правильною поведінкою в конфліктах; їхні уміння ідентифікувати почуття та вчинки персонажів із власними, висловлювати особисту позицію виявляється епізодично, інтерес до улюблених казок А. Ліндгрена прослідковується лише інколи, уміння сформулювати своє ставлення до вчинків і поведінки героїв казок, дати їм моральну оцінку залежить від зовнішніх чинників; уміння діяти відповідно до соціально-моральних еталонів у різних ситуаціях

Низький рівень сформованості характеризується відсутністю у дитини знань про образ самої себе, власного «Я», труднощами у визначенні свого місця в системі людської життєдіяльності; необізнаністю з елементарними соціально-

моральними нормами міжособистісних взаємин, труднощами в дотриманні норм міжособистісних стосунків в процесі спілкування, встановленні й підтримці контактів з іншими дітьми, узгодженні своїх дій, поведінки з іншими (допомога їм здійснюється після підказки дорослого); відсутністю вміння обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях, неправильною поведінкою в конфліктах; несформованими вміннями ідентифікувати почуття та вчинки персонажів із власними, висловлювати особисту позицію, відсутністю інтересу до літературних творів, невмінням сформулювати своє ставлення до вчинків і поведінки героїв казок, давати їм моральну оцінку, відсутністю вміння діяти відповідно до соціально-моральних еталонів у різних ситуаціях.

У якості діагностичного засобу, щоб з'ясувати рівні розвитку таких базових якостей характеру особистості старших дошкільників як активність, ініціативність, відповідальність, творчість було використано методику **«Пізнавальна потреба дошкільника та її особливості»** (в модифікації Н. А. Ваганової) [14, с. 21-22].

Ціль методики: виявити рівень пізнавального інтересу в дітей старшого дошкільного віку, а також рівень розвитку таких базових якостей характеру як активність, ініціативність, відповідальність та творчість.

Проведення дослідження. У спеціально відведеному кутку групи ми розмістили стилаж, де виставили яскраві картинки-ілюстрації до казок А. Ліндгрена. Діти мали підійти до стилажу, роздивитися картинку й впізнати героя казки. Для цього експерименту ми взяли ілюстрації до трьох авторських казок: «Малюк і Карлсон», «Петер і Петра» й «Весела зозуля».

Потім у бесіді із дітьми ми з'ясовували:

- чи відомі їм герої казок, зображуваних на картинках;
- чи хотіли б вони дізнатися про них; чи їм цікаві ці герої? Чим?

- як діти дізналися про цих героїв: їм читали дорослі (батьки, бабуся чи дідусь, вихователька) про цих героїв чи / вони дивилися мультфільми? / чи їм розповіли друзі?

Результати дослідження. На наше повне здивування, всі діти роздивлялися із повною увагою ілюстрації, але лише 3 дитини впізнали Карлсона. При чому лише 1 дівчинка назвала його по імені, а двоє інших дітей сказали, що бачили із ним мультфільм.

На запитання: чи хотіли б вони дізнатися про них; чи їм цікаві ці герої, лише 15 дітей із 45-ти, що становить лише 1/3 всіх опитаних, висловили бажання дізнатися про цих героїв більше.

Інші наші запитання залишилися, на жаль, без відповідей. Коли ми провели розмову із вихователями, батьками, то виявилось, що вони взагалі не звертали увагу на авторські казки А. Ліндгрена, хоча багато хто із батьків із приємністю згадували Малюка й Карлсона, цитували їхні вислови. Проте, чому не знайомили власних дітей із цими героями, вони відповісти не могли. Про інших же героїв казок ні батьки, ні вихователі не знали, казок дітям про цих героїв не читали.

Коли ми запитали батьків: чи прийнято в них вдома обговорювати із дітьми прочитану казку чи побачений мультфільм, то відповідь теж була нестверджувальною. На це саме запитання вихователі відповіли стверджувально: вони обговорюють із дітками прочитане, ставлять запитання про героїв, обговорюють їх вчинки та поведінку.

Зрештою із цього дослідження можна зробити висновок, що діти майже не знайомі із казками А. Ліндгрена, від так за нашими критеріями дослідження, лише в трьох дітей спостерігається високий рівень пізнавальних потреб й обізнаності, в 15 дітей – середній рівень, вони виявили інтерес, активність, ініціативність аби дізнатися більше про героїв казок та їхнє життя, у решти дітей – пізнавальний інтерес із цього питання залишився на низькому рівні.

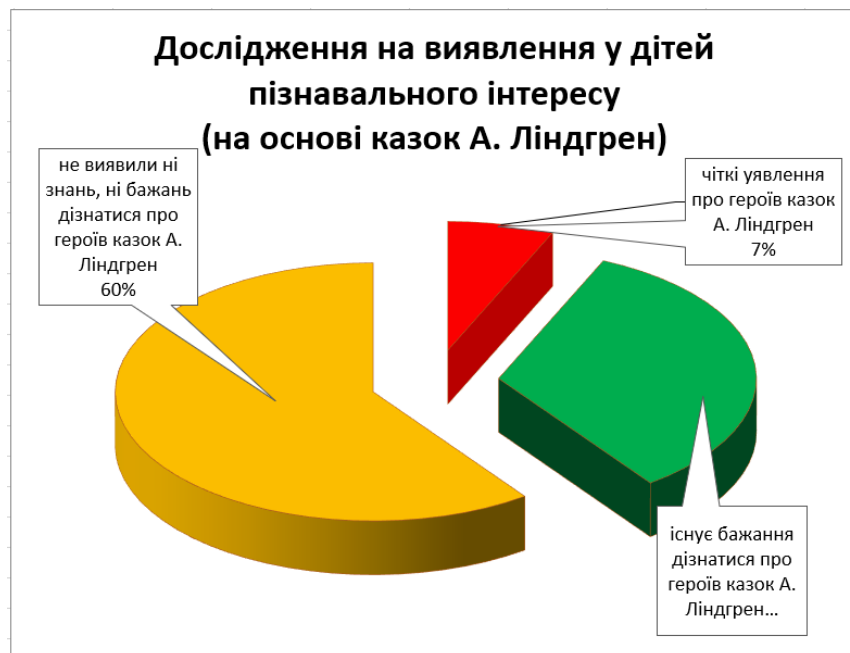


Рис 3.1.1. Аналіз дослідження на виявлення у дітей старшого дошкільного віку (експериментальна та контрольна групи) пізнавального інтересу (на основі казок А. Ліндгрена).

Для з'ясування обізнаності дитини з образом самої себе, власним «Я», своїм місцем у системі людської життєдіяльності ми скористалися методикою «Я й моє місце в світі» [34, с. 49].

Ціль методики: виявити рівень обізнаності дитини з образом самої себе, власним «Я», а також рівень розвитку таких базових якостей характеру як активність, ініціативність, свобода й безпека поведінки в соціумі.

Проведення дослідження. Дітям в ігровій формі задавалися питання й їхні відповіді фіксувалися. Питання були розподілені за чотирма категоріями:

- «Я й мій образ»;
- «Я і моя сім'я / родина»;
- «Я і мої друзі»;
- «Я й світ моїх бажань».

Результати дослідження. У експериментальній групі із 22 дітей із питаннями 1-ї категорії справилися всі, без виключення, діти. Вони назвали

чітко своє ім'я, хто вони за статтю. У контрольній групі із 23 дітей, лише двоє не справилися із даним завданням.

На запитання другої категорії із 22 дітей ЕГ із завданнями справилися 20 дітей, що становить 90% від загальної кількості. Вони стверджувально відповідали за свою сім'ю, розмежовували сім'ю від родини, називали членів сім'ї, їхні обов'язки та ін. Подібна ситуація і в КГ, хоча із 23 дітей повністю із завданням справилися лише 18 дітей (78%), отже, відсоток успішності тут знову дещо менший.

На запитання третьої категорії діти ЕГ відповіли у повній мірі лише на половину, саме тому ми можемо стверджувати, що із завданням справилися 10 дітей (50%). Діти КГ із 23-х опитаних, лише 9 відповіли на всі питання, що становить 39%. Найважчими запитаннями для всіх дітей виявилися: «назви ім'я свого дорослого друга» (лише невелика частина дітей назвали імена мами, тата, дідуся, старшої сестри); «чому ти дружиш із цією людиною» (найчастіші відповіді «просто так»).

На запитання четвертої категорії всі діти відповіли стверджувально: чи мають вони бажання, чи здійснюються їхні бажання. Проте запитання: чи відповідає їхня поведінка, щоб їхні бажання завжди здійснювалися розділила відповіді на дві частки. У ЕГ 14 дітей із 22 не задумувалися над цим питанням (64%), у КГ – 17 дітей із 23 теж не задумувалися над цим (74%). Із цього можна зробити проміжний висновок, що більша частина дітей свої бажання не співвідносить із поведінкою; вони вважають, що їхні бажання існують самі по собі й мають будь за що виконуватися.

Таким чином, дослідження за методикою «Я й моє місце в світі» показало, що діти двох груп досить чітко ідентифікують себе у соціумі, обізнані із своїм образом, проте у системі людської життєдіяльності не завжди адекватно можуть назвати соціальні ролі інших, оцінити вчинки оточуючих, дати відповіді щодо власних бажань, а головне – їх виконання й здійснення.

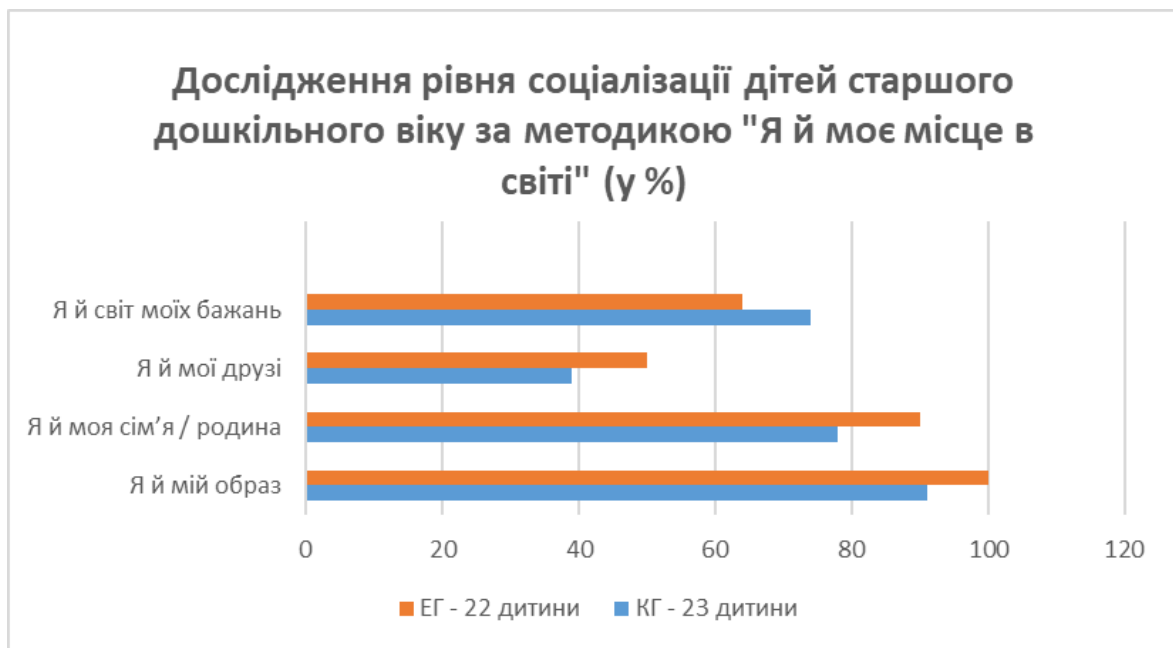


Рис 3.1.2. Аналіз дослідження на виявлення у дітей старшого дошкільного віку рівня соціалізації за методикою «Я й моє місце в світі».

Визначення рівня формування особистості дітей старшого дошкільного віку за поведінковим критерієм (уміння ідентифікувати моральні еталони і вчинки, втілені в характеристики героїв казок, із власними, висловлювати особисту позицію; вияв інтересу до улюблених літературних творів, уміння сформулювати своє ставлення до вчинків і поведінки героїв казок, дати їм моральну оцінку) передбачало читання казки А. Ліндгрена «Весела зозуля» й проведення бесіди на основі прочитаного.

Під час читання ми використали прийом «повільного читання» (за А. Леонтьєвим), який передбачає читання із зупинками та у деяких місцях перехід на коментування вихователя, а під час бесіди: закриті й відкриті запитання щодо характеристики поведінкових вчинків головних героїв, уміння висловлювати власну думку щодо таких вчинків, аргументація своєї думки та ін. [55, с. 65].

Таблиця 3.1.1

**Рівні формування особистості дітей старшого дошкільного віку за
поведінковим критерієм (у %)**

Показники критерію	Рівні					
	<i>Високий</i>		<i>Середній</i>		<i>Низький</i>	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
вияв інтересу до прочитаної казки «Весела зозуля»	15,1	17,0	51,0	54,0	33,9	29,0
уміння ідентифікувати моральні еталони і вчинки, втілені в характеристиці героїв казки, із власними, висловлювати особисту позицію	11,4	15,0	69,9	71,2	18,7	13,8
уміння формулювати своє ставлення до вчинків і поведінки героїв казки	9,7	10,1	78,0	81,0	12,3	8,9
надання моральної оцінки вчинкам героїв казки	9,9	10,5	78,8	82,0	11,3	7,5

Із проведеного дослідження можна зробити висновок, що у дітей КГ та ЕГ переважає середній рівень формування особистості за поведінковим критерієм. Із педагогічного спостереження було видно, що дітям казка сподобалася, вони слухали уважно, активно брали участь в обговоренні. Досить важкими були питання, що визначень моральних еталонів поведінки героїв (наприклад, у казці братик із сестричкою захворіли й постійно кликали батьків на допомогу. Для дітей це дуже звична дія й вони взагалі не розуміли: а в чому ж тут незручність для батьків).

Також найважчими питаннями, особливо для дітей контрольної групи, стали ті, які передбачали сформулювати власне ставлення до вчинків і поведінки героїв казки. Відповіді були дуже однозначні – «так», «ні», «не

знаю». Лише після уточнюючих питань, переказу деяких частин казки можна було з'ясувати яке ж саме ставлення дитини до того чи іншого вчинку героя.

Проте, дане дослідження також довело той факт, що частина казки, де розповідалося про подарунки дітей, які вони захотіли для вітання рідних, вона сприйнялася дітьми двох груп дуже позитивно. Діти наперебій розповідали, які б вони подарунки приготували для своїх рідних і чому.

Таким чином, підводячи підсумки констатувального етапу дослідження щодо рівнів формування особистості за когнітивним, емоційно-ціннісним та поведінковим критеріями на основі читання творів А. Ліндгрена, ми визначаємо, що у дітей контрольної та експериментальної груп переважає середній рівень сформованості. Такому результату є й певні пояснення: дітям, за виключенням кількох осіб, були не знайомі твори шведської письменниці А. Ліндгрена й все, що вони чули – було вперше.

За зізнаннями батьків, рідко хто обговорювали прочитані казки вдома на предмет: чому так вчинив той чи інший герой, як ти до цього відносишся, прокоментуй дії героя та ін.

Аналіз й узагальнення результатів констатувального етапу експерименту засвідчили необхідність посилення уваги до даної проблеми, зокрема теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування особистості в дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки на прикладі казок А. Ліндгрена у освітній діяльності закладів дошкільної освіти.

3.2. Аналіз ефективності використання методик формування особистості дітей 6-го року життя засобами авторських казок А. Ліндгрена

Метою формувального етапу нашого експерименту із використанням засобів казок А. Ліндгрена стало забезпечення ефективного функціонування соціокультурного та освітнього середовища закладів дошкільної освіти задля формування особистості дітей старшого дошкільного віку й розвитку в них основних базових якостей. Ця мета реалізовувалася через розв'язання таких завдань:

- збагачення уявлень дітей про образ самого себе, власного «Я», вироблення у них здатності об'єктивно визначати позитивні та негативні риси своєї особистості, свої чесноти, власне місце в системі людської життєдіяльності (у сім'ї, групі однолітків, соціально-комунікативному просторі, різних видах діяльності);
- на прикладах героїв казок А. Ліндгрена збагачення уявлень дошкільників про суспільне довкілля та ціннісні взаємини людей у ньому, розуміння таких соціально-моральних цінностей як доброта, ввічливість, дружба, повага до інших людей та усього живого;
- оволодіння соціальним і моральним досвідом, представленим у казках А. Ліндгрена;
- набуття нового соціального досвіду й вироблення умінь реалізовувати засвоєний досвід у взаємодії в різних видах діяльності;
- поглиблення у дітей уявлень про авторську казку як літературний жанр, первинне засвоєння суспільної моралі через казкові образи;
- розвиток у дітей творчої активності, самостійності, креативності, свободи й безпеки поведінки, комунікативних навичок, формування основ соціальної компетентності.

Враховуючи особливості організації життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку та визначених завдань констатувального етапу експерименту,

ми провели практичне дослідження. Воно передбачало виявлення рівнів формування особистості у дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки, зокрема творами А. Ліндгрена.

Окремо хочемо зауважити, що протягом всього нашого дослідження ми намагалися найповніше створити педагогічні умови формування особистості дітей дошкільного віку засобами казок А. Ліндгрена. Ми

- вибудовували систему щодо збагачення знань дітей 6-го року життя змістом казок А. Ліндгрена;
- створювали розвивальне середовище в закладі дошкільної освіти, що забезпечувало емоційний позитивний фон сприймання казок: наповнили стелаж книжками й розмальовками, прикрашали гральну кімнату кольоровими предметами, іграшками, які б нагадували предмети із казок А. Ліндгрена тощо;
- залучали дітей до практично-зорієнтованої діяльності, що моделює творчу інтерпретацію ними казкових сюжетів із подальшою поведінковою проекцією.

Із метою виявлення рівня розуміння дітьми старшого дошкільного віку сутності базових понять, притаманних особистості, було використано методику понятійного словника. Кількісні дані, отримані в результаті застосування методики понятійного словника, представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.2.1

**Рівні усвідомлення дітьми старшого дошкільного віку
уявлень про сутність понять (у %)**

Поняття	Рівень усвідомлення сутності понять (у %)					
	<i>Високий</i>		<i>Середній</i>		<i>Низький</i>	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Доброта	14,5%	16,2%	77,6%	76,9%	7,9%	6,9%
Щедрість	14,3%	16,1%	77,6%	76,6%	8,1%	7,3%

Чесність	14,9%	16,2%	75,0%	76,1%	10,1%	7,7%
Активність	12,8%	13,1%	76,9%	79,4%	10,3%	7,5%
Ініціативність	11,9%	12,1%	76,9%	75,5%	11,2%	12,4%
Креативність	13,8%	14,1%	76,0%	76,0%	10,2%	9,9%
Відповідальність	14,9%	15,8%	76,2%	75,6%	8,9%	8,6%

Аналіз даних таблиці 3.2 свідчить про те, що діти старшого дошкільного віку КГ виявили найбільш високий рівень усвідомлення понять «Чесність» та «Відповідальність» (14,9 %). А діти ЕГ високий рівень виявили при обговоренні понять «Доброта», «Щедрість», «Чесність» (16,2%, 16,1%, 16,2% відповідно). Найнижче місце у рейтингу усвідомлень зайняло поняття «Ініціативність» (11,9% та 12,1% відповідно). Практично усі діти двох груп мали складність із поясненням цього поняття й лише після деяких підказок дехто з дітей почали пояснювати це поняття через «активність»; «це коли ти піклуєшся про маму чи братика», «ти можеш зробити подарунок» та ін.

Із даних можна зробити висновок, що діти обох груп мають середній рівень усвідомлення визначених понять. Вони давали систематизовані характеристики понять, дехто навіть наводив приклади, проте в розрізненні самих понять вони плуталися, інколи об'єднували поняття: «щедрість і доброта – це одне й те ж», «добра людина обов'язково щедра й активна», «творча людина є дуже відповідальною» та ін.

Осмилення думок дітей про доброту, щедрість, чесність показують, що вони володіють певними знаннями, але ці знання несистемні й в деяких випадках фрагментарні. Однак, у цілому в такій фрагментарності присутні загальні характеристики означених понять. Говорячи про доброту, діти найчастіше означають якість людини, вирізняючи лише позитивну сторону цієї риси, вони пов'язують її із особливими умовами формування й переконані, що «без неї людина не може жити». Відзначимо, що висловлювання дітей були емоційними й виразними, що є притаманним даному віку.

Важливо відмітити, що в судженнях деяких дошкільників були прямі посилення на героїв казки А. Ліндгрена «Весела зозуля». Найяскравішим прикладом може стати: «Треба турбуватися про рідних. Дарувати їм подарунки й багато подарунків, як робили братик із сестричкою. Ось це і є ініціативність» (2 дітей із ЕГ). Цікавою думкою є висловлювання 1 дитини із КГ, яка зауважила, що «хворіти треба тихо, а якщо захворів, то активно треба лікуватися й не бути плаксою. Це й є ініціативність, що означає навчатися самому себе лікувати».

Із попереднього дослідження ми визначили, що діти двох груп мало знайомі із казкою А. Ліндгрена «Малюк і Карлсон». Тому ми обрали методику «повільного читання» для ознайомлення дошкільників із цим твором. За нею ми умовно розбили казку на невеликі частки, читання перепліталось із переказом деяких сцен. І цей процес був розтягнутий у часі на кілька днів.

Після читання ми провели бесіду, де обговорили із дітками:

- про кого й що вони дізналися;
- вчинки героїв;
- які емоції й враження в них викликала казка;
- що їм найбільше запам'яталося / вразило.

Особливу увагу ми приділили обговоренню емоційного стану дітей після прочитаного. Враховуючи, що сучасна ситуація між батьками й дітьми дуже схожа на казкову: батьки багато працюють, у них є своє життя й дітям часто здається, що вони непотрібні, зайві у сім'ї, так як здавалося це Малюку. Тому ми зацентрували наше обговорення саме на подоланні відчуття самотності й питанні дружби, підтримки, розуміння в житті кожного із нас.

Рольова гра «Мій друг» мала на меті в ігровій формі обрати собі друга, подарувати йому умовний подарунок й пояснити свій вибір. Всі діти без виключення грали. Їхні «подарунки» були різними: від речей – м'ячик, лялька, ложка, пиріжок тощо, до емоцій і почуттів – щастя, усмішка, добро, щирість, обійми та ін.

Також ми провели опитування: а хто є твоїм найбільшим другом в житті. Серед різних пропозицій друзів наших малюків ми «об'єднали» їх у п'ять груп. Окрім цього, вибір дітей супроводжувався коментарем: чому ця людина / тварина (пташка, гризун) / вигаданий герой є твоїм другом, які риси йому притаманні? Що ти міг / могла б зробити для свого друга, чи попросиш у нього допомоги та ін.? Діти називали своїми друзями від найближчих із оточення: маму, тата, рідних до дітей, із якими вони дружать у дворі чи групі. Багато дітей обрали другом домашнього улюбленця – кіт «Цар», собака «Лео», папуга «Рябчик», кролик «Пушко» та ін. Але були й такі, хто обрав собі вигаданого героя: Людина-Павук, Фея, кілька дітей обрали Карлсона. Коли ми запитували про їхні риси, то більшість дітей визначали доброту, любов, турботу; особливо це спостерігалось в тих дошкільнят, хто обрав своїм найліпшим другом домашнього улюбленця.

І ось які результати були отримані.

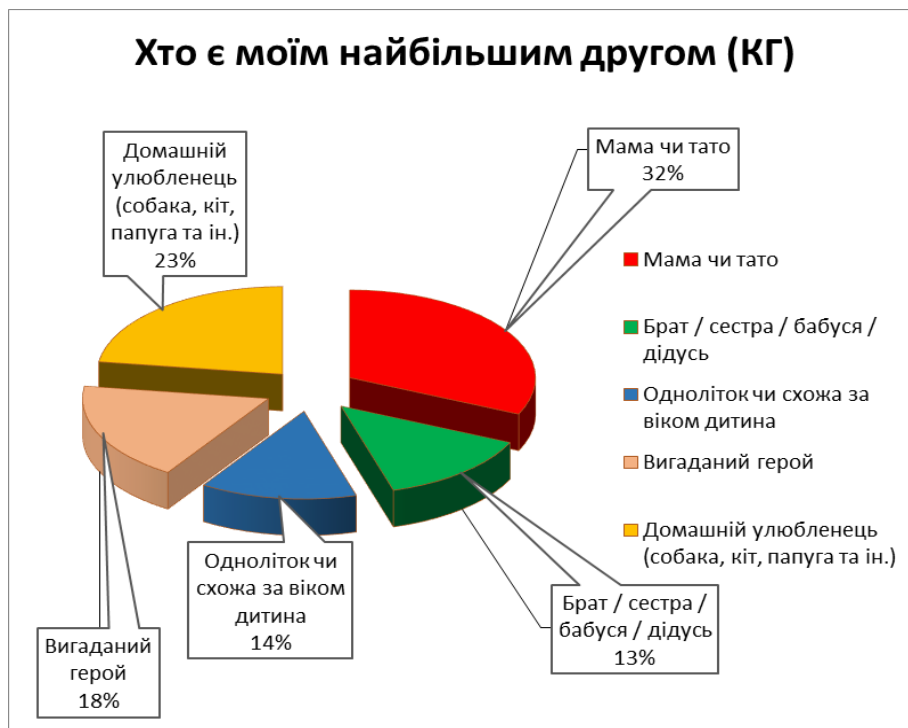


Рис 3.2.1 Аналіз дослідження на виявлення у дітей старшого дошкільного віку рівня соціально-моральних норм міжособистісних стосунків (КГ)

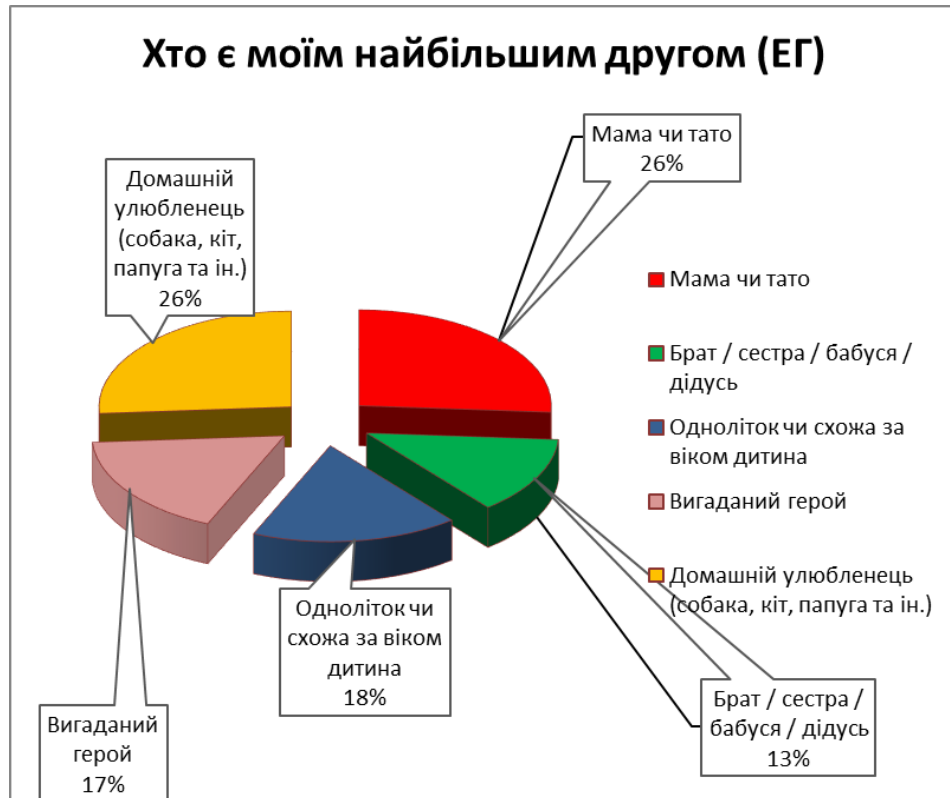


Рис 3.2.2 Аналіз дослідження на виявлення у дітей старшого дошкільного віку рівня соціально-моральних норм міжособистісних стосунків (ЕГ)

Із проведеного дослідження можна зробити ще один висновок, що діти обох груп показали практично однакові результати. І «групи друзів», які набрали найбільше голосів – це є «найближчі рідні мама чи тато» та «домашні улюбленці». Це говорить про те, що дітям важливо у цьому віці, щоб про них турбувалися й їх підтримували, але така поведінка формує в них й дзеркальне почуття турботи й опіки ближнього, відповідальності, особливо це стосується тваринки чи птаха.

Казки А. Ліддгрена містять досить багато повчальних елементів. Саме для цього ми обрали казку «Петер і Петра» [70], щоб обговорити із дошкільнятами поведінкові зразки, які мають бути у вчинках соціально активної, морально вихованої людини.

Окрім активності, ініціативи та набору духовно-моральних цінностей, для нас було важливим, щоб діти розвивали такі базові якості особистості, як

толерантна поведінка в колективі, безпека поведінки та відповідальність за вчинки. Поведінковий показник є таким важливим як і інші, проте його цінність ще й в тому, що він формує основу соціального досвіду дитини, яка з часом буде його лише накопичувати й примножувати.

Для нашого педагогічного спостереження ми обрали методику «повільного читання», де, як і в попередньому варіанті, достатньо детально й ґрунтовно прочитали казку А. Ліндгрен «Петер і Петра».

Наступним кроком у дослідженні була робота над малюнком. Ми попросили дітей намалювати себе й когось із героїв казки. Діти мали право обирати кого вони малюватимуть, яким кольором, яку ситуацію. Потім із кожним ми провели невеличке обговорення, де дитина мала змогу пояснити свій вибір.

Серед запитань ми ставили наступні:

- кого із героїв ти обрав і чому?
- чим тебе зацікавив цей герой? Чому?
- який вчинок героя тобі сподобався найбільше? Чому?

Результати отриманих відповідей оцінювалися за трибальною шкалою:

- 1 бал – дитина не може назвати чому вона обрала саме цього героя, який її чимось вразив.
- 2 бали – дитина називає героя, коротко пояснює, чим він запам'ятався, але не може охарактеризувати почуття, які виникли під час знайомства із ним; у відповіді плутається який саме вчинок сподобався й чому.
- 3 бали – дитина чітко називає героя, пояснює, що її вразило при знайомстві з ним, які емоції виникли під час ознайомлення з його вчинками. Відповідь повна, емоційна. Любить розглядати ілюстрації і малювати після ознайомлення із казкою.

Після завершення роботи кількість балів, одержана кожною дитиною (за цією методикою), підраховувалася та розподілялася за такими параметрами: 5–

7 балів – низький рівень; 8–12 балів – середній рівень; 13–15 балів – достатній рівень.

У відсотковому варіанті ми отримали такі результати. Діти двох груп мають практично однакові показники. Це говорить про те, що дошкільники люблять казки, їх цікавить життя казкових героїв і при правильному виборі методів роботи навіть над складнішими текстами, діти розуміють все, що відбувається на сторінках книжки й переймаються долею головних героїв.

Можна відмітити той факт, що цілеспрямована робота над читанням та обговоренням казки А. Ліндгрена «Петер і Петра» дала високий результат розуміння дітьми тексту, а головне – вони обговорювали вчинки героїв, визначали «добре», у відповідях звертали увагу на такі якості особистості як чуйність, турбота, підтримка та ін.



Рис 3.2.3 Аналіз дослідження на виявлення у дітей старшого дошкільного віку уміння сформулювати своє ставлення до вчинків і поведінки героїв казок, дати їм моральну оцінку (КГ)



Рис 3.2.4 Аналіз дослідження на виявлення у дітей старшого дошкільного віку уміння сформулювати своє ставлення до вчинків і поведінки героїв казок, дати їм моральну оцінку (КГ)

Із метою визначення виховного впливу літературних героїв на поведінку дитини було проведено дидактичну гру *«Хочу бути схожим»*.

Обладнання гри: виставка книжок, ілюстрації до казок, фішки зеленого, жовтого і червоного кольорів, олівці і папір.

Хід гри: Дітям пропонують відповісти на запитання: «На кого з казкових героїв Астрід Ліндгрєн ти хотів би бути схожим? Чому ти в них навчився? Із якої казки твій герой?».

Діти, які готові розповісти про улюбленого казкового героя, піднімають зелену фішку. Якщо дитина затрудняється з відповіддю, вона показує жовту фішку, тоді інші діти або вихователь допомагають їй. Якщо дитина не може назвати улюбленого героя, або не може пояснити, чим їй подобається герой, показують червону фішку. Потім фішки складають у стовпчики і вирішують, яких відповідей було більше.

При аналізі відповідей враховувалась знання про казкових героїв, аргументованість і повнота відповіді. Аналіз відповіді здійснювався за трибальною шкалою:

1 бал – дитина не називає жодного казкового героя або відмовляється від відповіді.

2 бали – дитина називає героя, на котрого хоче бути схожим, казку, героєм якої він є, але не може назвати чому вона його обрала.

3 бали – дитина називає 1-2 казкових героїв. Коротко описує їх. Відповідь повна, дитина пояснює, чім їй подобається герой.

За результатами цієї гри жодна дитина не залишилася байдужою до вибору. Всі без винятку дошкільники назвали улюбленого героя й пояснювали, чому вони його брали. Тому в результатах ми обрали за необхідне показувати не бали, які набрали діти під час гри, а кого вони обрали із героїв.

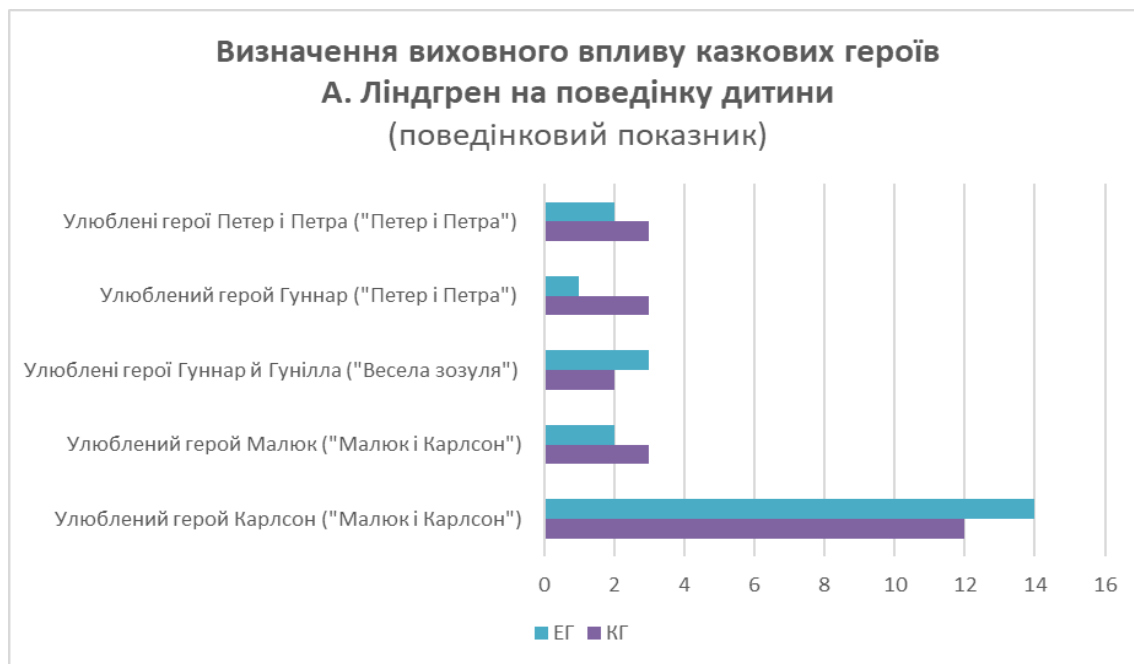


Рис 3.2.5 Аналіз дослідження на визначення виховного впливу казкових героїв на поведінку дітей старшого дошкільного віку (КГ та ЕГ)

Із дослідження видно, що «лідером» дитячого вибору став Карлсон. Хоча діти обирали й інших казкових героїв, проте саме Карлсон багатьом запам'ятався найбільше. Серед його позитивних рис характеру дошкільники

називали добротоу, бажання допомогти Малюку. Дітям сподобалася зовнішність Карлсона, його вміння літати. Й навіть коли їм ставилися провокативні питання: що цей герой корисливий, хвалько, діти не помічали таких рис у його характері. Вони були переконані, що це зразковий герой, а головне, такого б друга вони теж хотіли мати.

Таким чином, за результатами формувального етапу нашого дослідження та певних контрольних зрізів можна констатувати факт, що діти двох груп зацікавилися казками А. Ліндгрена. Їм сподобалися герої казок, у багатьох дошкільників появилися свої «казкові друзі». Під час ігор та бесід на морально-етичні теми із життя казкових героїв діти почали розрізняти «добре» й «погане», у характеристиці вчинків героїв – називати що сподобалося, а що ні, що можна взяти за приклад; у відносинах – проявляти активність, турботу, відповідальність та ін.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування особистості дітей 6-го року життя засобами авторських казок А. Ліндгрена

Проведене дослідження й виявлені рівні сформованості особистості дітей 6-го року життя засобами авторських казок А. Ліндгрена дозволяють нам запропонувати методичні рекомендації для вихователів (частково для батьків) щоби вирішити вказану навчально-методичну проблему.

За допомогою авторських казок А. Ліндгрена можливо проникнути у внутрішній світ дитини, виявити позитивні риси характеру, вплинути на формування основних базових якостей, а потім скорегувати ті, які є небажаними. Наприклад, розповідаємо дитині казку й відстежуємо її реакції. Для цього необхідно «занурити» дитину в казку. Це досягається численними повторами, розспівами й рівністю голосу, використанням барвистих мовних зворотів, вигадливих приповідок і кінцівок [55, с. 36].

Вихователька/вихователь повинен спостерігати, як дитина реагує на ті чи інші вчинки героїв, для того, щоб виявити ціннісні уявлення, страхи; відстежити пози дитини, руху, міміку. Необхідно звертати увагу на жарти й сміх дитини, на тривогу, на ті моменти, які викликають особливий інтерес або, навпаки, не привернули уваги дитини, на її коментарі у ході читання чи розповіді. Слід зазначити, з ким із героїв казки себе ідентифікувала дитина [10, с. 16].

Також можна просити дитину розповісти улюблену казку або розповідь, або ту, яка найбільше запам'яталася. Пам'ятаємо, що казки А. Ліндгрена можуть складатися із кількох історій, тому дитина може згадати певну частку із казки, яка найбільше запам'яталася.

Вихователька/вихователь повинна/повинен навчити дітей бачити й розуміти іншу людину, переживати з нею її почуття. Навчати дитину контролювати свої емоції і почуття.

Для дітей старшого дошкільного віку характерний розвиток стійкої й довільної уваги. У них активно формується словниково-змістова пам'ять, яка розширює опосередковане пізнання й сферу пізнавальної діяльності дитини [20, с. 23].

Розвиток уяви у старших дошкільнят пов'язаний із опорою на предмет. Особливо це проявляється при відтворенні художнього тексту. У цьому випадку роль «опори» виконує ілюстрація. Дитина може асоціювати із ілюстрацією чи малюнком те, що її захопило, зацікавило, схвилювало, привернуло увагу. Це стає основою для її фантазії.

Досить дієвим способом навчання є проведення спеціального заняття, де б читалася сама казка. Серед рекомендацій по організації та проведенню занять запропонуємо наступні.

1. Підготовка до заняття.

Перш ніж приступити до проведення повноцінних занять за казками А. Ліндгрена, необхідно потренувати дітей у вмінні правильно сидіти, розслаблятися, відчувати, виконувати інструкції.

2. Проведення занять.

Місця для заняття повинно бути досить багато. На заняттях діти повинні мати можливість вільно виконувати вправи і завдання з розвитку різних видів моторики, мати можливість прийняти позу розслаблення.

У процесі заняття дітям періодично дається можливість говорити про свої відчуття і почуття.

Входження в казку: створюється настрій на спільну роботу, колективні єдність і згуртованість.

Текст казки є сполучною ланкою між вправами і створює певну атмосферу під час заняття. Можливо повторення використання одних і тих же казок через певні проміжки часу. Діти люблять повторення, крім того, відомі вправи сприймаються легше, а часом і з великим інтересом.

Всі атрибути казок, будь-яку наочність, музичні твори необхідно варіювати. Роль виховательки/вихователя в цих заняттях важко переоцінити. Саме від дорослого залежить яку атмосферу, який настрій він створить, як буде направляти увагу дітей, активізувати і заспокоювати їх.

Необхідно пам'ятати, що все, що виконується дітьми: їх слова, рухи, навіть імпровізація є успішними, вдалими, найкращими і правильними. Й неважливо, як це виглядає з боку. Важливо, щоб діти відчували себе вільними, розкутими, щоб повірили в себе й свої сили. Дітей необхідно постійно підбадьорювати, словесно заохочувати і за особливо важкі вправи неодмінно хвалити.

3. Структура заняття:

- 1) Ритуал «входу» в казку.
- 2) Повторення (згадати те, що робили минулого разу й які висновки для себе зробили, який досвід придбали, чому навчилися).
- 3) Розширення (розширити уявлення дитини про що-небудь).
- 4) Закріплення (придбання нового досвіду, прояв нових якостей особистості дитини).
- 5) Інтеграція (зв'язати новий досвід із реальним життям).
- 6) Резюмування (узагальнити набутий досвід).
- 7) Ритуал «виходу» з казки (закріпити нові знання, підготувати дитину до взаємодії в звичній соціальному середовищі) [48, с. 68].

Таким чином, в казці і через сприйняття казкового світу можна створити необхідні умови для формування основних базових якостей особистості, розвитку емоційної сфери дошкільника, збагатити образами і уявленнями, що формують уяву.

Вихователю необхідно готуватися до спілкування з дітьми за допомогою авторської казки, так як тексти для читання казок А. Ліндгрена є складнішими, ніж українських народних.

Педагогу необхідно:

- самостійно прочитати твір до того, як читати його дітям, що дозволить краще осмислити зміст, інтонаційно правильно розставити акценти;
- продумати питання, які допоможуть дітям зрозуміти суть твору (2-3 питання);

- виділити уривки з яскравими описами персонажів, їхніх вчинків, явищ, щоб пізніше прочитати їх дітям.

Підготовка дітей до сприйняття нового твору може здійснюватися безпосередньо перед читанням або ж напередодні, при цьому використовуються найрізноманітніші прийоми.

У книжковий куточок кладуть нову книгу. Діти самостійно розглядають ілюстрації, пробують визначити жанр твору (казка чи оповідання), про що він. На початку заняття педагог розпитує дітей про їх припущення, хвалить за спостережливість, називає твір.

Вихователька / вихователь показує предмети, про які згадується в казці й які діти не знають, називає їх, пояснює значення. Наприклад, перед читанням казки А. Ліндгрена «Весела зозуля» можна розглянути годинник у вигляді дерев'яного будиночка із отвором для зозулі. Пояснити, яка його особливість, яка роль зозулі, чому вона стільки кує, скільки годин та ін.

Вихователька / вихователь пропонує, орієнтуючись на назву, висловити припущення щодо змісту книги. Наприклад: одна із казок А. Ліндгрена називається «Крихітка Нільс Карлсон». Як ви думаєте, про кого вона? (Відповіді дітей.)

А взагалі, ця казка не про відомого Малюка й Карлсона, а про двох друзів хлопчика Бертиля й крихітку Нільса.

Безпосередньо після читання казки (або через деякий час) необхідно поговорити її особливості з дітьми. Кращому засвоєнню змісту сприяють такі прийоми:

- *бесіда за запитаннями*. Необхідність в бесіді з прочитаного очевидна, бо будь-який твір мистецтва стає естетичним об'єктом тільки тоді, коли він осмислений. Але не можна забувати і про те, що дитина перш за все, має насолодитися почутим. Докладний аналіз може принести більше шкоди, ніж користі. Якщо твір дітям читають не на занятті, слід лише допомогти їм зрозуміти мотиви вчинку героя, попросивши подумати, поміркувати на

дозвіллі, що спонукало того чи іншого героя прийняти те чи інше рішення. Або можна уточнити, чому саме так називається твір. Наприклад: «Як ви думаєте, чому одна із казок про Карлсона називається «Карлсон повернувся»?»

Обговорюючи прочитане на занятті, відповідаючи на запитання, які потребують роздумів і доказів, педагог вислуховує дітей, уважно має стежити за їхніми думками, роздумами, аргументами. Важливо, щоб діти міркували про вчинки героїв і що із них вони можуть винести;

- *розгляд і обговорення ілюстрацій до твору;*
- *демонстрація малюнків і панно, на яких зображені герої твору, різні епізоди.* Наприклад, вихователька / вихователь пропонує дітям закрити очі й уявити Карлсона, який живе на даху. Потім дітям показується малюнок. «Це не він, – кажуть вони, – у казкового Карлсона є пропелер, він має рижі волосся, а не просто товстенький чоловічок». Вихователька / вихователь ще раз просить дітей закрити очі й замінює попередній малюнок новим (Карлсон – товстенький чоловічок у зеленому комбінезоні, із червоною кнопкою, на спині видно пропелер, він має рижі волосся).

Також може бути читання певних уривків з тексту казок на прохання дітей.

Досить цікавим і розвивальним методом є метод словесних замальовок. Педагог пропонує дітям уявити себе художниками чи ілюстраторами, подумати й розповісти, які картинки до твору казки вони намалювали б. Вислуховуючи роздуми, вихователька / вихователь задає уточнюючі питання: чому саме такий ліс чи чому обрані такі кольори; чому герой так вчинив, чи є в нього друзі, чи може він звернутися до них за допомогою тощо.

Крім описаних способів, у вихованні дітей можливо використовувати й інші форми виховання авторською казкою. Наприклад, складання дитиною власної казки. Мета – розвиток творчої уяви, мовлення, а також початкова діагностика моральних відхилень, які можуть з'явитися в разі недостатньої

уваги зі сторони дорослих. Дитину можна попросити розповісти мамі (виховательці) казку, наприклад, про її улюбленого героя. Дитина в такому випадку буде асоціювати себе з головним героєм, і за його (її) вчинками й тому, про що говоритиме дитина, можна зробити висновки про її особистісні якості характеру.

Отже, авторська казка в захоплюючій формі й доступних комунікативних варіаціях для дітей може показати навколишнє життя, характери людей, їх вчинки й долі, в найкращій формі розповісти до чого призводить той чи інший вчинок героя, дає можливість приміряти на себе й пережити долю героїв, їх почуття, радощі й прикрощі.

На основі методичних рекомендацій можна змістовно й логічно вибудувати роботу з батьками дітей. Тексти казок А. Ліндгрена і подальша бесіда з дітьми щодо їх використання в повсякденному житті можуть бути успішно використані. Питання для обговорення за змістом казок складаються таким чином, щоб зміцнити зв'язки на емоційному і вербальному рівні батьків із дітьми, дати можливість поговорити про важливі й значущі проблеми в невимушеній формі, співвідносячи свої почуття й думки з почуттями та думками персонажів прочитаних казок.

Висновки до третього розділу

Для перевірки теоретичних основ нашого дослідження була організована дослідницько-експериментальна робота, яка проводилася на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 2 «Сонечко» Черкаської

міської ради. Експериментально були підібрані та апробовані різні методики формування особистості дітей старшого дошкільного віку; виявлено вихідний рівень сформованості базових якостей дітей, таких як активність, ініціативність, творчість, відповідальність, безпека поведінки та ін.

Результати, які ми отримали під час констатувального етапу дослідження щодо рівнів формування особистості за когнітивним, емоційно-ціннісним та поведінковим критеріями на основі читання творів А. Ліндгрена, у дітей контрольної та експериментальної груп вказують, що переважає середній рівень сформованості. Такому результату є й певні пояснення: дітям, за виключенням кількох осіб, були не знайомі твори шведської письменниці А. Ліндгрена й все, що вони чули – було вперше.

На початок формувального етапу більша половина дітей перебували на середньому рівні обізнаності із казками А. Ліндгрена.

Саме тому формувальний етап був спрямований на реалізацію психолого-педагогічних умов, які б сприяли ознайомленню дітей із творчістю А. Ліндгрена та відповідно, їхнього виховного впливу на формування особистості дошкільників і включав:

- читання казок А. Ліндгрена для дітей із метою ближчого ознайомлення;
- вдосконалення предметно-просторового середовища в групах у аспекті створення позитивного емоційно-ціннісного та розвиваючого простору для дошкільників;
- проведення бесід, ігор, розв’язування ситуацій вільного вибору з метою формування особистості дошкільників на зразкових прикладах казкових героїв А. Ліндгрена.

Експерименти були епізодичні, ілюстративні, короткотривалі, у доступній формі пояснювали дітям про «добре» й «погане»; «позитивне»; «турботу» й «відповідальність» тощо. Ступінь самостійної діяльності був невисоким, оскільки всі експерименти супроводжувались читанням, коментуваннями, переказами, бесідами вихователя.

Свою роботу вважали за необхідним розпочати з формування понятійного апарату основних базових якостей особистості та ціннісних орієнтацій: доброта, щедрість, чесність, активність, ініціативність, креативність, відповідальність.

Експериментальна діяльність була спрямована на читання казок А. Лідгрена та визначення їхнього виховного впливу на формування особистості старшого дошкільника. Також ми вважали, що для кращої реалізації мети слід підібрати таку систему методичних прийомів, яка буде різною за своїми формами: від читання казок до розвивальних бесід, ігор, малюнків тощо.

Така пророблена робота дала свої результати: показники, отримані в результаті обробки, свідчать про позитивну зміну рівня вихованості дітей старшого дошкільного віку, що дозволяє констатувати факт, що казки А. Ліндгрена справді мають виховний вплив на формування особистості дітей старшого дошкільного віку.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі наведено теоретичне узагальнення та практичне вирішення проблеми виховного впливу творів А. Ліндгрена на формування особистості в дітей старшого дошкільного віку, що знайшло відображення в

теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов виховання засобами авторських казок.

Результати теоретичного й експериментального дослідження, що засвідчили про досягнення мети та вирішення поставлених завдань, стали підставою для таких висновків:

1. Аналіз наукових засад дослідження та теоретичне вивчення даної проблеми показало, що вона розглядається вченими в різних аспектах: психологічному, педагогічному, соціальному. Аналіз наукової літератури щодо визначення поняття «особистості» та особливостей формування такого утворення в дітей дошкільного віку зумовлює висновок про складність та багатоаспектність трактування психологічного змісту вказаних категорій. Виявлене атрибутивне персонологічне розмаїття характеристик головного предмету психології – особистості, що утворює унікальні можливості для генерування наступних оригінальних соціально-психолого-педагогічних ідей і гіпотез. А саме у процесі формування особистості важливо розвивати емоційну й мотиваційну сфери, характер, індивідуальність та самосвідомість особи.

Ми підтверджуємо дослідження визнаних науковців, що дитина дошкільного віку відрізняється високим рівнем емоційного сприйняття. Саме тому, використовуючи чарівність, фантастику, дива казки можна впливати на характер дитини, формувати її мотиваційну сферу, розвивати індивідуальність. Адже саме в діях казкових героїв є асоціативні механізми, що лежать в основі утворення моральних переконань дитини в процесі ознайомлення з казкою, а психологічні механізми художнього сприймання завершується почуттям, думкою, ідеєю, мисленням.

2. Досліджено, що термін «особистість» є збірним і складається з багатьох компонентів, серед яких головними можна назвати:

- *спрямованість* – система спонукань, що визначає активність людини й включає в себе потреби, інтереси, ідейні та практичні установки;

- *можливості* – здатності, які забезпечують успіх діяльності. Одні з них домінують в людині, інші є менш вираженими;
- *властивості характеру*: моральні (наприклад, чуйність, черствість), ставлення до обов'язків, скромність або, навпаки, рішучість і наполегливість;
- *саморегуляція й контроль* діяльності, корекції власних дій і вчинків.

3. Обґрунтовано інтегративну властивість особистості дитини як такої, що здатна до формування й розвитку під дією цих нестандартних засобів. Таким засобом у нашому дослідженні визначена авторська казка з обґрунтуванням її змістової сутності та значущості в розвитку особистості дошкільника.

Зазначено, що авторська казка – це суб'єктивно новий продукт у літературній творчості, відмінний від народної казки чи міфу, що по-новому характеризує створювані образи героїв. Її змістова сутність розкривається близькими для дитини образами, проте у ній присутні нові казкові сюжети, особлива побудова композиції, але їй не відсутні казкові дива. За допомогою авторської казки дитина навчається пізнавати навколишній світ, розрізняючи добро і зло, будувати стосунки з іншими, адже у процесі казкотворчості поєднується вільна авторська фантазія й повсякденне буття людей.

4. Розкрито потенціал казки як засобу впливу на формування особистості дітей 6-ти років у закладах дошкільної освіти, що пояснюється специфікою її сприймання, живим інтересом, виявленим дітьми, різноманітністю методів роботи з використанням казки. Доведено потужний соціалізаційний та виховний вплив казки, яка відображає саме життя в доступній для дитини формі, завдяки чому вихованці стають суб'єктами соціалізації. Кожна казка містить у собі соціальну основу, утримує набір моделей поведінки, ситуації морального вибору, завдяки чому дитина дошкільного віку набуває уявлень про довколишній соціальний світ, знайомиться з людьми, що її оточують, та вчиться сприймати себе в суспільстві, засвоює соціально-моральні цінності й норми, набуває досвіду соціальних взаємин, відстоює власну позицію, опановує

основні правила поведінки, спілкування й співіснування в соціумі, отримує актуальні та готові способи вирішення життєвих проблем у дитячому співтоваристві, соціальному середовищі як основу формування її соціальної компетентності.

5. За результатами аналізу науково-педагогічних досліджень, відповідно до сутності формування особистості дітей старшого дошкільного віку виокремлено компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий). Визначено критерії та відповідні показники, які дали змогу схарактеризувати рівні сформованості особистості дітей 6-ти років.

6. Проведено дослідницько-експериментальну роботу, яка була організована на базі закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 2 «Сонечко» Черкаської міської ради. Експериментально були підібрані та апробовані різні методики формування особистості дітей старшого дошкільного віку; виявлено вихідний рівень сформованості базових якостей дітей, таких як активність, ініціативність, творчість, відповідальність, безпека поведінки та ін.

7. Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив, що в дітей експериментальної і контрольної груп переважав середній рівень сформованості особистісних якостей. Це підтвердило необхідність розроблення педагогічних умов для підвищення ефективності процесу формування особистості дітей 6-ти років засобами авторських казок А. Ліндгрена.

Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено такі педагогічні умови формування особистості дітей 6-ти років засобами авторської казки в закладах дошкільної освіти: створення сприятливого соціокультурного середовища закладу дошкільної освіти, яке засобами казки стимулює соціально-комунікативні потреби дітей і забезпечує формування основ їхньої соціальної компетентності; збагачення уявлень дітей про суспільне довкілля та взаємини людей у ньому шляхом ознайомлення з поведінкою казкових героїв; забезпечення партнерства дорослих і дітей задля формування основних якостей

особистості засобами казок А. Ліндгрена: активності, індивідуальності, відповідальності, творчості тощо на засадах дотримання принципів послідовності, поступовості й систематичності.

Узагальнення показників сформованості базових якостей особистості дітей 6-ти років засобами авторської казки засвідчує позитивну динаміку: зріс достатній рівень сформованості; відповідно в обох групах зменшилися середній і низький рівні. Порівняльний аналіз рівнів сформованості базових якостей особистості дітей 6-ти років засобами авторської казки А. Ліндгрена контрольної і експериментальної груп до початку експерименту й після його завершення за когнітивним, емоційно-ціннісним та поведінковим показниками свідчить про ефективність підібраних методик та розроблених педагогічних умов формування зазначеного феномена.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальші наукові пошуки можуть спрямовуватися на визначення можливостей використання авторських казок А. Ліндгрена як засобу формування основ соціальної компетентності дітей дошкільного віку в різновікових групах закладів дошкільної освіти з урахуванням гендерних відмінностей дітей тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко Т. Первинна соціалізація дитини у родинному середовищі // Т. Алексеєнко / Дошкільне виховання. – 1997. – № 6. – С. 12–13.

2. Астрид Линдгрен: сказочная история [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://interviewmg.ru/739/>
3. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. [та ін.]. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.
4. Барташнікова І. А. Розвиток уяви і творчих здібностей у дітей 5-7 років / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. – Тернопіль: Богдан, 1998. – 85 с.
5. Бех Д. І. Виховання особистості : [підруч. для студ. вищ. навч.закл.] / Іван Дмитрович Бех. – Київ : Либідь, 2008. – 848 с.
6. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : «Академвидав», 2009. – 248 с.
7. Бех І. Д. Зростити моральну особистість – головна турбота / І. Бех // Дошкільне виховання. – 2015. – № 4. – С. 6–8.
8. Беленька Г. Відповідальність формуємо змалку / Ганна Беленька // Дошкільне виховання. – 2014. – № 11. – С. 12–17.
9. Беленька Г. В. Навчання через казку // Г. В. Беленька / Дошкільне виховання / Палітра педагога. – 2004. – № 1. – С. 14–17.
10. Беленька Г. В. Чинники виховання відповідальності у дітей дошкільного віку / Г. В. Беленька // Наука і освіта. – 2014. – № 10. – С. 19–24.
11. Богуш А. Передшкільна освіта в сучасному освітньому просторі / А. Богуш // Рідна школа. – 2014. – № 12. – С. 8–11.
12. Богуш А. М. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку / А. М. Богуш, О. С. Монке. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2002. – 239 с.
13. Брауде Л. Скандинавская литературная сказка. – Москва: Наука, 1979. – 208 с.
14. Ваганова Н. А. Експериментальне дослідження творчого сприймання дошкільниками нової інформації / Н. А. Ваганова // Наука і освіта. – 2012. – № 9 : Психологія. – С. 21–24.

15. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [Уклад. і голов. ред. В. Бусел.]. – Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
16. Веселая кукушка / Астрід Ліндгрєн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mishka-knizhka.ru/skazki-dlay-detey/zarubezhnye-skazochniki/skazki-astrid-lindgren/vesjolaja-kukushka/>
17. Выготский Л. С. Собрание сочинений : у 6 т. Т. 4 : Детская психология / Л. С. Выготский ; под. ред. Д. Б. Эльконина. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.
18. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : методичний посібник / Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. Н. Гавриш. – Харків : Мадрид, 2015. – 220 с.
19. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.] – Київ : Либідь, 2012. – 416 с.
20. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. В. Гавриш. – Київ : Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с.
21. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
22. Горохович А. Плекаймо в дитині і розум і душу. – Дрогобич: Бескид, 1992. – 108 с.
23. Гріньова О. М., Терещенко Л. А. Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник / О. М. Гріньова, Л. А. Терещенко. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. – 227 с.
24. Гуменюк Г. В. Гармонійний образ «Я» дитини як підсумкова розвитку її особистісного потенціалу / Г. В. Гуменюк // Актуальні проблеми психології : зб. наук. ст. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2007. – Т. 4 : Психологія розвитку дошкільника, вип. 4. – С. 47–58.

25. Гурляєва Т. Виховуємо відповідальність у дошкільників / Тетяна Гурляєва // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 5. – С. 19–29.
26. Давидюк В. Чи казка справді небилиця? / В. Давидюк. – Луцьк.: Настир'я, 1993. – С. 27–29.
27. Денисенко Л. Дитина назавжди / Л. Денисенко // Лариса Денисенко про Анжеліну Ісадору Дункан, Максима Рильського, Ігоря Стравінського, Астрід Лінгрен, Джонні Хрістофера Деппа II / Л. Денисенко. – Київ, 2008. – С. 77–100.
28. Дитина : Освітня програма дітей від двох до семи років / наук. кер. програмою: О. В. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, В. У. Белкіна, Н. І. Богданець-Білоskalенко, Ю. О. Волинець [та ін.] / Мін. осв. і наук. України, Гол. упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
29. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
30. Емоційний розвиток дитини / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – Київ : Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
31. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособ. для студ. учрежд. высш. проф. обр. / Д. Б. Эльконин. – 6-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2011. – 384 с.
32. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб. / І. В. Зайченко. – Київ : Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с.
33. Зінкевич О. Українське дошкілля / Осип Зінкевич. – Київ : Смолоскип, 2011. – 558 с.
34. Зінкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зінкевич-Евстигнеева – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 310 с.

- 35.Зінченко В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу / В. М. Зінченко // Дошкільна освіта. – 2004. – № 1. – С. 15–17.
- 36.Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – Київ: Вірпол. – 636 с.
- 37.Ікуніна З. Індивідуалізація навчання дітей старшого дошкільного віку / Зінаїда Ікуніна // Дошкільна освіта. – 2010. – № 1. – С. 18–21.
- 38.Карабаєва І. Взаємозв'язок уяви, гри та навчання в дошкільному віці / І. Карабаєва, К. Карасьова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. ст. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2008. – Т. 4 : Психологія розвитку дошкільника, вип. 5. – С. 56–63.
- 39.Карін Німан: «Ми досі зберігаємо рукопис книжки «Пеппі Довгапанчоха», який колись я отримала в дарунок» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litakcent.com/2012/11/12/karin-niman-my-dosi-zberihajemo-rukopys-knyzhky-peppi-dovhapanchoha-jakyj-kolys-ja-otrymala-v-darunok/>
- 40.Карнаухова А. В. Вплив казки на формування особистості дитини: моральний аспект / А. В. Карнаухова, М. А. Машовець // Виховательметодист дошкільного закладу. – № 7. – 2012. – С. 20–24.
- 41.Карнаухова А. В. Деякі аспекти формування морально-етичної сфери особистості дошкільника за допомогою використання українських казок / А. В. Карнаухова // Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – С. 102–105.
- 42.Кизилова В. В. Українська література для дітей та юнацтва: новітній дискурс: навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закл. / В. В. Кизилова. – Старобільськ: Видво ДЗ «Луганський національний університет ім. Т. Шевченка», 2015. – 236 с.

- 43.Киричок В. А. Ціннісне ставлення / В. А. Киричок // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України / Головний ред. В. Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 44.Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) / О. Л. Кононко. – Київ : Стилос, 2000. – 336 с.
- 45.Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / О. Л. Кононко. – Київ : Освіта. – 1998. – 255 с.
- 46.Король Н. І. Педагогічні технології формування особистості дитини в Україні та США / Н. І. Король // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 51. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – 426 с. – С. 168–171.
- 47.Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія: у 2 ч. Ч. 1. Концепції, проектування, технології створення / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПКС, 2009. – 320 с.
- 48.Крутій К. Л. Сучасне заняття в дошкільному навчальному закладі: традиції чи інновації? [Монографія] / К. Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2009. – 176 с.
- 49.Куземко Л. В. Індивідуальний підхід у вихованні дітей дошкільного віку: методичний аспект / Л. В. Куземко // Педагогічні науки та освіта : зб. наук. пр. Запоріз. обл. ін-ту післядиплом. пед. освіти / [Запоріз. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти]. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 10 : Дошкільна освіта. – С. 83–92.
- 50.Кузьменко В. У. Провідні методологічні підходи проблеми виявлення обдарованості дитини дошкільного віку [Текст] / В. У. Кузьменко // Обдарована дитина: наук.-практ. освітньо-популярний журнал. – 2009. – № 9. – С. 11–16.
- 51.Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : [монограф.] / Віра Ульянівна Кузьменко. – Київ : НПУ, 2005. – 354 с.

52. Кулачківська С. Є. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) / С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір. – Київ : Норапрінт, 1996. – 108 с.
53. Ладивір С. Тонкощі формування пізнавального розвитку дошкільника / Світлана Ладивір // Практичний психолог. Дитячий садок. – 2013. – № 11. – С. 25–31.
54. Лазаревич С. Емоційно-ціннісний розвиток дошкільників / С. Лазаревич // Дошкільне виховання. – 2009. – № 8. – С. 12–14.
55. Леонтьев А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. – Москва : Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – 144 с.
56. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкільця: У 3-х частинах – Ч 2: Навч. посіб. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 360 с.
57. Ліндгрєн Астрід [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://javalibre.com.ua/java-book/author/bio/25144>
58. Линдгрєн А. Пєппи Длинныйчулок: сказка / А. Линдгрєн. – Донецк : СПД Кабдин, 2011. – 224 с.
59. Ломейко Л. Система вправ для розвитку психічних процесів дітей: поради батькам і педагогам / Л. Ломейко, М. Васютинська // Дитячий садок. Шкільний світ. – 2014. – № 12. – С. 25–30.
60. Макарова Є. Поєднання казки з LEGO-конструюванням у роботі практичного психолога / Євгенія Макарова // Вихователь-методист дошкільного закл. – 2014. – № 5. – С. 27–32.
61. Малыш и Карлсон / Астрід Ліндгрєн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mishka-knizhka.ru/skazki-dlay-detey/zarubezhnye-skazochniki/skazki-astrid-lindgren/malysh-i-karlson/>
62. Машовець М. А. Пріоритети сім'ї в духовному вихованні дошкільника / М. А. Машовець // Християнські цінності: історія, погляд у третє

- тисячоліття. Зб. наук. зап. Нац. ун-ту «Острозька академія». – Острог, 2002. – Том 6. – С. 338 – 343.
63. Мітчел Дж. Клуб небайдужості : програма формування характеру в дітей дошкільного віку / Джудіт Мітчел // Дошкільний навч. закл. – 2010. – № 10. – С. 43–45.
64. Недодатко Н. Г. Акмеологічний підхід до проектування розвитку особистості дошкільника / Н. Г. Недодатко // Акмеологія в Україні: теорія і практика. – 2013. – № 23. – С. 74–76.
65. Овдійчук Л. М. Жанрово-стильові особливості сучасної авторської казки // Літератури світу: поетика, ментальність, духовність : зб. наук. праць ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т». Вип. 4. – Київ : НВП Інтерсервіс, 2014. – С. 220–227.
66. Основи національного виховання: Концептуальні положення / В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук та ін. / [за заг. ред. В. Г. Кузя та ін.]. – Київ: Інформ.-вид. центр «Київ», 1993. – (Ч.1). – 152 с.
67. Павелків Р. В. Вікова психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – Київ : Кондор, 2011. – 468 с.
68. Павелкін Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Роман Павелків, Олена Цигипало. – Київ : «Академвидав», 2015. – 400 с.
69. Пащенко О. Розвиток пам'яті в дошкільнят / Ольга Пащенко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 5. – С. 24–25.
70. Петер и Петра / Астрід Ліндгрєн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mishka-knizhka.ru/skazki-dlay-detey/zarubezhnye-skazochniki/skazki-astrid-lindgren/peter-i-petra-astrid-lindgren/>
71. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: [монографія] / Г. В. Беленька, З. Н. Борисова, М. А. Машовець [та ін.]; ред. І. І. Загарницька ; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.

- 72.Піроженко Т. Особистісний потенціал дошкільника: умови розвитку в сучасному суспільстві / Тамара Піроженко // Дошкільне виховання. – 2012. – № 1. – С. 8–15.
- 73.Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку : [навч.-метод. посіб.] / Тамара Олександрівна Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 136 с.
- 74.Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник / Т. І. Поніманська. – 2-ге вид., допов. – Київ : Академвидав, 2013. – 462 с.
- 75.Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. В. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко [та ін.] – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.
- 76.Просенюк А. І. Психолого-педагогічний супровід у процесі виховання дітей дошкільного віку засобами художнього слова / А. І. Просенюк // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5, Педагогічні науки: реалії і перспективи : [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 21. – С. 170–173.
- 77.Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника : колективна монографія / Т. Кочубей, В. Кузь, Л. Іщенко [та ін.]; за заг. ред. В. Кузя. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. – 212 с.
- 78.Рейпольська О. Д. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навчально-методичний посібник / [за ред. О.Л.Кононко]. – Київ : «ІмексЛТД», 2013. – 260 с.
- 79.Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : Навчальний посібник / В. В. Рибалка. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
- 80.Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: Монографія / І. П. Рогальська // Київ : Міленіум, 2008. – 400 с.

81. Розвиток особистості дитини дошкільного віку в різних видах діяльності : монографія / М-во освіти і науки України, Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, держ. закл. ; за заг. ред. Богуш А. М. ; [кол. авт.: А. М. Богуш, Н. Г. Грама, Н. І. Луцан та ін.]. – Одеса : Букаєв В. В., 2013. – 235 с.
82. Родари Д. Грамматика фантазии или введение в искусство придумывания историй / Д. Родари. – Москва : Прогресс, 1990. – 206 с.
83. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : Академвидав, 2011. – 368 с.
84. Семенов О. С. Творчо спрямована особистість старшого дошкільника: сутність та характерні особливості / О. С. Семенов // Наука і освіта. – 2014. – № 10. – С. 190–194.
85. Сенюк О. Переможний політ Карлсона, що живе на даху, по цілому світу / О. Сенюк // Ліндгрєн А. Малий та Карлсон, що живе на даху / А. Ліндгрєн. – Київ, 2013. – С. 130–131.
86. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – Київ: Радянська школа, 1972. – 243 с.
87. Тлумачний словник сучасної української мови: Близько 50 000 сл. / Уклад. І. М. Забіяка. – Київ : Арій, 2007. – 512 с.
88. Туров М. Творимо Добру казку / М. Туров // Дошкільне виховання. – 1998. – № 11-12. – С. 6–7.
89. Ушинський К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Академия пед. наук СССР. Пед. библиотека. Ред. коллегия: В. М. Столетов (пред.) и др. / Под ред. А. И. Пискунова (отв. ред.). – Москва : Педагогика, 1974. – Т. 1: Теоретические проблемы педагогики. – 584 с.
90. Хомин І. Казка триватиме вічно / І. Хомин // Ірина Хомин про Карла Гаусса, Астрід Ліндгрєн, Нікколо Паганіні, Камілла Клодель, Ван Гога, Соломію Крушельницьку / І. Хомин. – Київ, 2008. – С. 31–50.

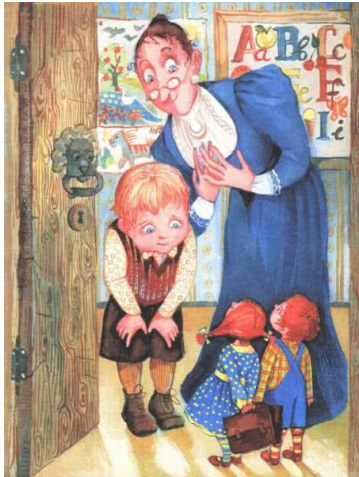
91. Чарівний промінь : казки про природу для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку / [За заг. ред. Г. В. Бельської, упорядник Т. С. Конюхова]. – Сімферополь: Таврія, 2005. – 408 с.
92. Черепаня Н. І. Виховання дітей дошкільного віку у взаємодії з соціальним довкіллям / Наталія Черепаня // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – В. 1 (38). – С. 319–322.
93. Щербакова К. Й. У сім'ї росте дитина / К. Й. Щербакова, Г. І. Григоренко. – Київ : Неопалима купина, 2006. – 240 с.
94. Якименко Л. Ю. Теоретичні основи формування в старшому дошкільному віці відповідальності як базової якості особистості / Л. Ю. Якименко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 5. – С. 100–104.
95. Ярмиш Ю. Ф. У світі казки: літературно-критичний нарис / Ю. Ф. Ярмиш. – Київ : Радян. письменник, 1975. – 145 с.

Додаток А**Опитувальник для дітей 6-ти років щодо виявлення загального рівня знань відносно казок Астрід Ліндгрен і мультфільмів на її твори**

1. Які ти знаєш казки, перелічи їх.
2. На кого з улюблених казкових героїв ти хотів би (хотіла б) бути схожим (ою)?
3. Чому саме на цього казкового героя ти хотів би (хотіла б) бути схожим (ою), поясни, будь ласка?
4. Які позитивні риси характеру формуються за допомогою казки?
5. Чи подобаються тобі негативні персонажі казок?
6. Що таке казка?
7. Чого вчить казка?
8. Що таке добро?
9. Що таке дружба?
10. Чи можеш ти назвати екранізовані казки (мультфільми)?
11. Чи любиш ти дивитися мультфільми?
12. Назви, будь ласка, улюблених мультиплікаційних героїв.

Додаток Б

Робота із візуальними джерелами
(на основі ілюстрацій до казок А. Ліндгрен)

Ілюстрація	Опитувальник
	1. До якої казки ця ілюстрація? 2. Хто зображений на ілюстрації? 3. Пригадайте, про що ця казка.
	
	

Тематичний план щодо формування базових якостей особистості в процесі ознайомлення з казками А. Ліндгрена

<i>Тема</i>	<i>Цілі</i>	<i>Методичні прийоми</i>
Казки Астрід Ліндгрена – «Малюк і Карлсон», – «Карлсон повернувся»; – «Весела зозуля»; – «Мірабель»; – «Крихітка Нільс Карлсон»; – «Петер і Петра»; – «Немає розбійників у лісі» та ін.	• навчати слухати авторську казку, відповідати на запитання по змісту твору; • розвивати зв'язне мовлення, конструктивні навички, зорову пам'ять; • встановлювати асоціативні аналогії, розрізняти «добре» й «погане»; • виховувати людські якості.	✓ Повільне читання; ✓ аналіз тексту; ✓ робота із ілюстраціями; ✓ ігри «Закінчи речення», «Про кого із героїв мова», «Допоможи герою»; ✓ аплікації, малюнки; ✓ робота із пазлами (прийом розрізаної картинки).