

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**  
**СОЦІАЛЬНО – ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ**  
**КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

**Вплив мовленевої інструкції на ефективність оволодіння  
діяльністю дошкільниками в умовах наслідування.**

Курсова робота  
студентки 37 групи  
соціально-психологічного факультету  
Гуріної Ірини Вікторівни

Науковий керівник:  
Н.Ф. Портницька

## Зміст

<b>Вступ.....</b>	<b>3</b>
<b>Розділ I. Теоретичний аналіз проблеми оволодіння діяльністю дошкільниками</b>	
1.1. Розвиток різних видів діяльності у дошкільному віці(формування довільних дій).....	5
1.2. Умови, фактори, засоби ефективності діяльності дошкільників. ....	11
1.3. Наслідування як засіб оволодіння діяльністю в дошкільному віці.....	17
<b>Розділ II. Організація дослідження</b>	
2.1. Опис схожих досліджень та результати.....	22
2.2. Опис власного дослідження.....	30
2.3. Результати.....	33
<b>Підсумок.....</b>	<b>35</b>
<b>Список використаних джерел.....</b>	<b>37</b>
<b>Додатки.....</b>	<b>39</b>

## Вступ

### **Актуальність дослідження.**

Дошкільний вік є періодом інтенсивного формування психіки на основі тих передумов, які склалися в раннім дитинстві. На всіх етапах психічного розвитку виникають новоутворення різного ступеня виразності, що характеризуються новими властивостями й структурними особливостями. Утворюються вони завдяки багатьом факторам: мові й спілкуванню з дорослими й однолітками, різним формам пізнання й включенню в різні види діяльності (ігрові, продуктивні, побутові).

Поряд з новоутвореннями, у розвитку психофізіологічних функцій на основі індивідуальної організації виникають складні соціальні форми психіки, такі, як особистість і її структурні елементи (характер, інтереси й ін.), суб'єкти спілкування, пізнання й діяльності і їхні основні компоненти - здатності й схильності. Одночасно відбувається подальший розвиток і соціалізація індивідуальної організації, найбільшою мірою виражені на психофізіологічному рівні, у пізнавальних функціях і психомоториці. Формуються нові психічні функції, точніше, нові рівні, завдяки засвоєнню мови стають властиві нові властивості, що дозволяють дитині адаптуватися до соціальних умов і вимог життя, освоїти суспільний досвід.

Найбільш елементарний і генетично ранній шлях освоєння суспільного досвіду - наслідування. Наслідування в людини це засіб засвоювати зовсім нові, суспільно сформовані форми поведінки й здобуває вирішальну констатуючу роль, у розвитку його моторики.

Багато філософів, психологів і педагогів, які підкреслювали найважливіші значення наслідування в розвитку дитини (В.Г. Белінський, Н.А. Добролюбов, И.М. Сеченов, К.Д. Ушинський, Л.С. Вигодський, А.В.Запорожець, і ін.).

У радянській психології цією проблемою займалися В.М. Бехтерев, Н. М. Щелованов, Л. С. Виготський, Л. И. Божович, Л. С. Славіна, М.Г. Штивельман, Т. И. Горбатенко

Однак, по визнанню американських психологів, "білі плями" в емпіричному вивченні й теоретичному осмисленні дитячої імітації залишаються дотепер. Потрібно пояснити походження й особливості наслідування в дитини, установити розвиток наслідування в міру дорослішання дитини (особливо в перші 3-4 року життя), показати роль імітації в "повсякденній соціалізації" дитини, з'ясувати, чим обумовлене різноманіття, багатогранність феномена дитячого наслідування.

**Об'єкт дослідження :** діяльність дошкільників в умовах наслідування.

**Предмет дослідження :** особливості впливу мовленевої інструкції на ефективність оволодіння діяльністю дошкільниками в умовах наслідування.

**Мета дослідження :** дослідити особливості впливу мовленевої інструкції на ефективність оволодіння діяльністю дошкільниками в умовах наслідування.

**Гіпотеза дослідження :** мовленева інструкція дозволяє підвищити ефективність оволодіння діяльністю дошкільниками в умовах наслідування.

**Завдання дослідження :**

1. проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми оволодіння діяльністю дошкільниками.
2. Проаналізувати розвиток різних видів діяльності дітей дошкільного віку.
3. Дослідити впливу мовленевої інструкції на ефективність оволодіння діяльністю дошкільниками в умовах наслідування.

**Методологічні та теоретичні основи дослідження :**

Методологічною основою дослідження стали основні положення теорії діяльності (О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін, Л.С. Виготський ).

А також положення про закономірності психічного розвитку в дошкільному віці ( Л.С. Виготського, Е.В.Субботського, В.С. Мухіної, А.В. Запорожця) ;

Положення про наслідування як механізм оволодіння діяльністю ( Ж. Піаже, А. Валлон, Обухова)

**Методи та організація дослідження :** Проаналізована психолого-педагогічна література;проведене квазіекспериментальне дослідження,яку складається з трьох серій ( I-серія- мовчазний показ;II серія – показ який супроводжується

мовленевою інструкцією ; III серія -мовленева інструкція без показу. ) про вплив мовленевої інструкції на ефективність оволодіння діяльністю дітей молодшого дошкільного віку в умовах наслідування на базі дит.коша №48 , групи «Капітошка»;

Застосовувався метод спостереження, у дослідженні фіксувався час виконання ,правильність виконання завдання та кінцевий результат.

За допомогою результатів кількісного і якісного аналізу зроблено висновок.

**Надійність і вірогідність дослідження :** Надійність і вірогідність дослідження забезпечувались репрезентованістю вибірки (14 осіб ),застосуванням методів релевантних меті ,поєднання кількісного і якісного аналізу .

## **Розділ I. Теоретичний аналіз проблеми оволодіння діяльністю дошкільниками.**

### **1.1. Розвиток різних видів діяльності в дошкільному віці(формування довільних дій).**

На початку дошкільного віку дитина дуже імпульсивна, свої рішення вона приймає під впливом почуттів, а не в результаті обмірковування. Дії дитини характеризуються мимовільністю й наслідуваністю, свідомість -внушаемістю. Протягом дошкільного віку в розвитку волі відбуваються істотні зрушення: поведіння дитини стає усе більше довільним, обмірковані дії починають переважати над імпульсивними.

У діяльності в дитини виникає супідрядність мотивів як уміння виділяти основний мотив і підкоряти йому цілу систему дій протягом досить значного проміжку часу. Внутрішня мотивація, з одного боку, і оволодіння нормами поведіння, з іншого, - важливі моменти формування довільності.

Розвиток діяльності впливає на формування й розвиток психіки в онтогенезі. У процесі дошкільного дитинства відбувається вдосконалювання психічних процесів, збагачення форм пізнання навколишньої дійсності, засвоєння суспільного досвіду. Зміна дитячої діяльності приводить до розвитку психіки дитини, що, у свою чергу, створює передумови для подальшого формування дитячої діяльності. Перша дитячий діяльність - предметно-маніпулятивна. У надрах предметно-маніпулятивної діяльності формуються передумови інших видів діяльності дошкільників - ігрових, продуктивної, елементів трудовий.

У вітчизняній і закордонній психолого-педагогічній літературі гра розглядається як діяльність особливого роду, що характеризується наявністю всіх компонентів діяльності: ціль, мотив, засоби й навіть у ряді випадків говорять про результат [1 ;2]. Результатом гри є більше глибокі уявлення дітей про життя й діяльність дорослих людей, про їхні обов'язки, переживання, думках і відносини. Результатом гри є товариські почуття, що також формуються в її процесі, гуманне відношення до людей, різноманітні

пізнавальні інтереси й розумові здатності дітей. У грі розвиваються спостережливість і пам'ять, увага й мислення, творча уява й воля. Найважливіший результат гри - глибока емоційна задоволеність дітей самим її процесом [3;4;5;11].

Спочатку гра носить процесуальний характер, близький до предметних дій. Пізніше виникає творча, або сюжетно-рольова гра, що і стає провідною діяльністю ребенка-дошкільника(А.Н. Леонтьєв, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожець і ін.). Однак, не можна, абсолютизувати роль провідної діяльності. Розвиток дитини залежить і від інших «специфічно дитячих» (Запорожець А.В.) видів діяльності (образотворча, конструювання, сприйняття казки й ін.), які пов'язані із провідною діяльністю, взаємодіють із нею й змістовно неї збагачують.

За словами Д.Б. Эльконина, весь дошкільний вік обертається, як навколо свого центра, навколо світу дорослих людей, їхніх суспільних функцій і життєвих завдань. Дорослий тут починає виступати не тільки в конкретній, але й в узагальненій формі, як носій суспільних функцій у системі суспільних відносин. Дорослий – це лікар, шофер і т.ін. Протиріччя цієї ситуації в тім, що дитина хоче бути таким, як дорослий, але великий розрив між рівнем актуального розвитку дитини й тим, до чого він прагне. Єдина діяльність, що дозволяє вирішити це протиріччя, - сюжетно-рольова гра. У ній ребенок бере на себе роль дорослого й програє її в уявлюваній ситуації. У міру розвитку гри роль справжніх предметних дій швидко знижується, у гру включаються предмети-замінники, що дозволяють дитині здійснювати відповідні дії під час відсутності потрібного предмета, відтворюючи не саму предметну дію, а функцію даного предмета, зміст виробленої дії. Ланки, що випадають замінюються мовою. Надалі дія може відбуватися з уявним предметом. Ігрова дія здобуває, таким чином, знаковий, символічний характер [6].

У психолого-педагогічній літературі як компоненти структури сюжетно-рольової гри називають ігрову дію, уявлювану ситуацію, сюжет і роль. Ці компоненти характеризуються, зокрема, функціональною взаємозумовленістю,

тобто виступають не автономно, а в обов'язковому взаємозв'язку й взаємодії [7;3]. Таким чином, уявлювана ситуація. Змінюючи предметну діяльність, дитини "оформляють" її в "гру". Сюжетно-рольовою грою стає тоді, коли в ній з'являються "відкриті" сюжет і роль [4; 5].

У більшості досліджень сюжет характеризується як зміст розгорнутої форми сюжетно-рольової гри. Так, Д. В. Эльконин визначає сюжет гри в такий спосіб: "Сюжет – це та область дійсності, що відтворюється дітьми в грі. Сюжети ігор надзвичайно різноманітні й відображають конкретні умови життя" дитини [8].

Таким чином, сюжет являє собою відтворення в грі логіки подій реального життя. А оскільки конкретна дійсність різноманітна, відповідно й сюжети гри надзвичайно різноманітні й мінливі. Вибір сюжету, його зміст, як указувала Д. В. Менжеріцкая насамперед залежить від переважаючого мотиву діяльності [9].

Іншим провідним компонентом сюжетно-рольової гри є роль. Роль, у найбільш загальному визначенні - ігрова позиція, дитини що складається в ототожненні дитиною себе або іншого учасника гри з яким-небудь персонажем уявлюваної ситуації. Поняття й виконання ролі Д. Б. Эльконин розглядає як основний мотив виникнення гри [5].

З цієї точки зору, роль - смисловий центр гри, відповідно до якого оформляється ситуація й виконуються ігрові дії.

Роль виникає на перших етапах розвитку гри за допомогою дорослого, що представляє дитині сюжетні іграшки, з якими вона може виконувати засвоєні раніше схеми людських дій, причому прийняття ролі стає можливим при емоційному відношенні дитини до обігрування іграшки. Роль це не конкретна особа, узятя з життя, дитина не усвідомлено збирає образ ролі із численних спостережень, переробляючи й доповнюючи їх.

У роботах Н. Я. Михайленко роль розглядається як особливе утворення, про яке правомірно говорити в аспекті реалізації сюжету гри. Роль являє собою здійснення дітьми дій і відносин, характерних для діючих осіб, заданих



сюжетом. Дитина як би приміряє до себе дії іншої людини й реалізує їх особливими ігровими засобами .

Таким чином, характеризуючи сюжетно-рольову гру з погляду її внутрішньої будови, можна сказати, що вона являє собою тип діяльності дитини, що втілює в собі творчість до навколишньої дійсності через розбіжність ігрової й реальної дії, що народжує новий, уявлюваний зміст. Умови уявлюваної ситуації заохочують дитину, розкривають його мислення, відкривають простір вільної творчої діяльності.

Творчість у грі дошкільника виражається в здатності до задуму, його реалізації, комбінуванню своїх знань і уявлень, у щирій передачі своїх думок і почуттів, у здатності до створення образу, продумуванню й втіленню його ролі й ін. [7; 2; 1; 10; ].

Як уже говорилося гра – провідна діяльність у дошкільному віці, вона значно впливає на розвиток дитини. Насамперед, у грі діти вчаться спілкуванню один з одним, умінню встановлювати з однолітками певні взаємини. Молодші дошкільники ще не вміють по-справжньому спілкуватися з однолітками. Поступове спілкування між дітьми стає більш інтенсивним і продуктивним. Гра, особливо колективна, жадає від дитини мобілізації всіх його сил і можливостей: і фізичних, і розумових. Гра висуває високі вимоги до розвитку мови дитини: адже він повинен пояснити, у що і як він хотів би грати, домовитися з іншими дітьми, хто яку роль може зіграти, вимовити свій текст так, щоб його зрозуміли інші. У середньому й старшому дошкільному віці діти, незважаючи на властивий егоцентризм, домовляються один з одним, попередньо розподіляючи ролі, а також і в процесі самої гри. Змістовне обговорення питань, пов'язаних з ролями й контролем за виконанням правил гри, стає можливим завдяки включенню дітей у загальну, емоційно насичену для них діяльність. Гра сприяє становленню не тільки спілкування з однолітками, але й довольної поведінки дитини.

У грі також розвивається мотиваційно-потребова сфера дитини. Виникають нові мотиви діяльності й пов'язана з ними мета.

Поряд із грою в дошкільному віці виникають і ін. види діяльності. - продуктивна, елементи трудової й навчальної, ( хоча навчальної й трудової діяльності в розвигтій формі в дошкільника ще немає).

Оволодіння елементами трудової діяльності - пряме продовження розвитку предметної діяльності дитини, робить для дитини суспільно значимими самі предметні й орудійні дії, вимагає нового рівня оволодіння ними. У молодших дітей поява елементів трудової діяльності виражається в основному в оволодінні навичками самообслуговування, які забезпечують їм відому самостійність у побуті. У середньому й старшому дошкільному віці до самообслуговування додається посильна побутова праця. Поява елементів трудової діяльності пов'язане з виробленням досить складних по своїй структурі навичок.[11]

Продуктивна діяльність - конструктивна, образотворча - відіграє важливу роль у розвитку дошкільника, тому що необхідність створення продукту найтіснішим чином пов'язана з розвитком пізнавальних процесів - сприйняття, наочно-діючого й наочно-образного мислення.[12]

У середині ігрової діяльності починає складатися й навчальна діяльність, що пізніше стає провідною діяльністю. Елементи навчання вводять дорослий, вони не виникають безпосередньо із гри. Дошкільник починає вчитися граючи - до навчання він ставиться як до своєї ролі з певними правилами. Однак, виконуючи ці правила, дитина непомітно для себе опановує елементарними навчальними діями. Принципово інше, ніж до гри, відношення дорослих до навчання, поступово поволі перебудовує й відношення дитини до нього. У дошкільника з'являється бажання вчитися й складаються первісні вміння [12].

Дошкільний вік є початковим етапом становлення суб'єкта пізнавальної діяльності.

## **1.2. Умови, фактори, засоби ефективності діяльності дошкільників.**

Вирішальне значення в оволодінні діяльністю відіграє мотивація.

У дошкільному віці мотиви й бажання дитини починають утворювати систему (ієрархію), у якій виділяються більш й менш значимі.

Запорожець А.В. пише, що ігрова мотивація здійснює сильний загально-спонукальний вплив на рухову поведінку дітей-дошкільників, однак окремі рухи іноді виконуються при цьому погано, з низькою ефективністю, без обліку всіх умов поставленого завдання. (посилається на дослідження Т.О. Гиневскої), ефективність рухів які здійснює дитина, тим вище, чим більше змістовне перед ним завдання, чим багатше її смислова характеристика (посилається на дослідження Д.Б. Ельконіна). Формування системи рухів вимагає значно меншого числа вправ, якщо в завдання досліджуваного входить реагування не на окремі рухи, а на їхню послідовність у цілому, особливо якщо вона не тільки безпосередньо сприймається, але й словесно формулюється.

Також Запорожець А.В, відзначає вирішальну роль мотивів у прийнятті або неприйнятті суб'єктом завдання. Те саме завдання при різній мотивації діяльності може або зовсім не виконуватися, або виконуватися з неоднаковим ступенем активності й наполегливості, внаслідок чого рухи які здійснюються змінюють свій характер і свою ефективність.

У процесі розвитку дитини мотиви її діяльності змінюються. Так, у дошкільному віці домінуючого значення набувають ігрові мотиви, пізніше, у період шкільного дитинства, вони відтискуються на задній план іншими, зокрема навчальними мотивами. Мотиви визначають динамічну характеристику виконуваного руху, ту кількість енергії, яку суб'єкт готовий на нього затратити, від мотиву залежить прийняття того або іншого завдання, придбання ним актуального змісту для суб'єкта.

У ході розвитку дитини створюються можливості утворення усе більше віддалених і опосередкованих зв'язків між мотивами й завданнями діяльності. Між мотивами й завданнями діяльності існують складні динамічні відносини. Звичайне посилення мотиву приводить до підвищення активності виконання

пов'язаних з ним завдань. Однак у деяких випадках завдяки індукційним відносинам зростаюча сила мотиву починає гальмувати, придушувати діяльність, спрямовану на здійснення відповідних завдань.(Запорожець)

Ряд вчених(Я. З. Неверович, О.В. Овчиннікова, Д. Б. Годовикова, В. П. Зінченко, Н. П. Парамонова, О. С. Виноградова й ін.)провели безліч досліджень у яких виявились звязки, які утворюються й актуалізуються при попереднім орієнтуванні в ситуації, що використовуються при послідуєчому утворенні рухової навички й відіграють істотну роль у її формуванні.

Від характеру орієнтовно-дослідницької діяльності, здійснюваної в процесі навчання, залежить не тільки ефективність утворення навички, але і його якісні особливості, його внутрішня структура. Ті самі за зовнішнім виглядом рухові навички різняться рівнем будови залежно від того, на якій орієнтовній основі вони склалися. Характер орієнтовно-дослідницької діяльності змінюється в процесі онтогенезу й на різних генетичних щаблях в утворенні рухових навичок; у формуванні довільних рухів переважного значення набувають різні види орієнтування; Орієтовна й виконавча частини дії не відособлені й переходять за певних умово дна в іншу. У міру генетичного споріднення орієтовних реакцій з виконавчими виділяються різні види й форми орієтовної діяльності, що мають різну будову й виконують різні функції в поведінці.

Аналіз робіт Л.С.Виготського дозволив зробити висновок про те, що необхідно розширювати досвід дитини, якщо ми хочемо створити досить міцні основи для його діяльності. Чим більше дитина бачила, чула і переживала, чим більше віна знає й засвоїла, чим більшою кількістю елементів дійсності віна оперує у своєму житті, тим значніша й продуктивніша при інших рівних умовах буде її діяльність. Сучасні дослідження показують, що гра дітей-дошкільників, особливо якщо вона здійснюється при вмілому керівництві дорослих, сприяє розвитку в них творчої уяви, що дозволяє їм придумувати, а потім і реалізовувати задуми й плани колективних і індивідуальних дій [6; 5;]. Запорожець А.В. пише що, з одного боку, інтенсивне керівництво полегшує

засвоєння нових знань і вмінь; з іншого боку, відома самодіяльність, самостійне орієнтування в пропонованому змісті можуть забезпечити належну повноту й глибину засвоєння[23].

Важлива умова успішного керівництва іграми - вміння завоювати довіру дітей, установити з ними контакт. Це досягається тільки в тому випадку, якщо педагог ставиться до гри серйозно, із щирим інтересом, розуміє задуми дітей, їхні переживання. Такому вихователеві діти охоче розповідають про свої плани, звертаються до нього за порадою і допомогою [6;8]. Д.В.Менджеріцька затверджує, що вихователь може втручатися в гру, якщо це потрібно для того, щоб направити гру в потрібному напрямку. Але втручання дорослого тільки тоді буде успішним, коли він користується у дітей достатньою повагою й довірою, коли він вміє, не порушуючи їхніх задумів, зробити гру захопливою. У грі розкриваються особливості кожної дитини, її інтереси, гарні й дурні риси характеру. Спостереження за дітьми в процесі цього виду діяльності дають педагогові багатий матеріал для вивчення своїх вихованців, допомагають знайти правильний підхід до кожної дитини [2].

Щоб ігри були змістовними і виховуючими, треба познайомити дітей з певним колом явищ із життя дорослих, явищ природи, поступово розкриваючи мотиви й моральний зміст людської діяльності. Істотними факторами, що впливають на спрямованість дитячих ігор, на розширення й поглиблення ігрових образів, є художня література й твори образотворчого мистецтва (картини, малюнки, ілюстрації).

Дитина не уявляє собі образ, запропонований автором, якщо сам подумки не приймає участі в житті героя, не ставить себе на його місце, це пояснюється тим, що думку, почуття дитина осягає через зовнішню дію. Вона як би перетворює в реальність кінострічку образів і асоціацій, що виникли в її уяві під впливом книги, картинки. У зв'язку із цим виділяється така особливість сприйняття художніх творів, як прагнення реалізувати свою внутрішню активність у малюванні, у драматизації, а також у самостійних іграх [13].

У роботі Л.П.Богданової показано, що для того, щоб викликати великий інтерес дітей до ролей у грі, вихователь застосовує такі прийоми, як вибіркоче повторне читання книги, аналіз образів героїв, бесіди про них, складання дітьми розповідей про персонажів, власна розповідь педагога, розглядання репродукцій і бесіда по них.

У сприйнятті картин і в їх відбитті в грі яскраво проявляється індивідуальність дітей. Одні звертають увагу на деталі костюма й прагнуть до його відтворення, другі передають відносини між героями, треті – їхні почуття, четверті - активні фізичні дії. Дитина створює образ залежно від узятої на себе ролі, але й тут яскраво позначаються особливості його особистості й художньої уяви [6;14].

Книги, на думку Л.П.Бочкаревої, збагачують ігрову творчість дітей. У них з'являється стійкий інтерес до ігор на певну теми. Для створення ігрової ролі дитина активізує свою думку, пригадуючи художній твір, його образи. Якісно нова інформація, що надходить за допомогою книги, її закріплення в ігровій діяльності розширює кругозір дітей, збагачує знаннями про реальну діяльність. За допомогою книг і картин вихователь домагається свідомого відношення дітей до вибору ролі, стійкого, глибокого інтересу до неї. Тривале перебування в одній ролі допомагає дитині краще добрати зміст зображуваного, досягти найбільш повного перевтілення [15].

Основний шлях виховання в грі - вплив на її зміст, тобто на вибір теми, розвиток, розподілі ролей і на реалізацію ігрових образів.

Завдання вихователя – допомогти організувати ігри, зробити їх захоплюючими, насиченими діями. Але не слід пропонувати дітям розроблені педагогом, готові сюжети гри. Діти в грі наслідують діяльності дорослих, але не копіюють її, а комбінують ті знання які в них є, виражають свої думки й почуття. І якщо їм запропонувати діяти за планом вихователя, копіювати дані образи, то це буде придушувати їхню уяву, самостійність, безпосередність [2;16].

Керуючи грою, вихователь завжди повинен пам'ятати про те, що потрібно розвивати ініціативу, самостійність дітей, зберігати їхню безпосередність, радість гри. Із прийомів керівництва грою варто виключити всякого роду примус, ніколи не фантазувати за дитину, не придумувати за неї гру. Потрібно дуже делікатно впливати на розвиток інтересів, на почуття дітей, направляти роботу їхньої думки й уяви. Тільки при такому керівництві успішно розвивається ігрова діяльність [17].

Щоб знайти правильний шлях впливу на дитячу гру, треба розуміти її, уміти спостерігати граючих дітей. Особливо важливо індивідуальне спостереження за кожною дитиною. Краще пропонувати тему гри не групі в цілому, а окремим дітям або невеликим групам дітей: це дозволяє зважати на індивідуальні особливості й можливості кожної дитини.

У сучасній вітчизняній психолого-педагогічній літературі (Д.Б.Ельконін, А.П.Бочкарьова, Д.В.Менджерицька й ін.) говориться про те, що розвиток дітей дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі можливо, якщо створюються наступні умови: емоційно-благополучна атмосфера, розвиток ініціативи дітей у грі, надання дошкільникам волі й самостійності, а також проведення спеціальної роботи з розвитку творчих здатностей у грі [6; 18; 5].

Закордонні дослідники (Джон Гауен, Треффінгер і ін.) прийшли до висновку про те, що необхідні деякі умови керівництва сюжетно-рольовою грою [19]. Так, Джон Гауен переконливо доводив необхідність комплексного розуміння творчості. Він пропонував батькам: підтримувати здатності дитини до творчості й проявляти співчуття до ранніх невдач; уникати несхвальної оцінки творчих спроб дитини; дозволяти дитині самій займатися своїми справами, тому що надлишок «шефства» може утруднити творчість; допомагати дитині справлятися з розчаруванням і сумнівом, коли вона залишається одна у процесі незрозумілого одноліткам творчого пошуку: нехай вона збереже свій творчий імпульс, знаходячи нагороду в собі самій й менше переживає про своє визнання навколишніми; допомагати дитині цінувати в собі творчу особистість, знаходити слова підтримки для нових творчих починань

дитини, уникати критики перших досвідів, тому що дитина прагне творити не тільки для себе, але й для тих, кого любить.

Таким чином, ініціатива в грі повинна належати дитині. Багато авторів у своїх педагогічних дослідженнях підкреслюють, що дорослий повинен керувати грою дошкільників тільки непрямыми методами, не руйнуючи ініціативу й волю вибору дитини [14;20;21]. Керівництво дорослими ігровою діяльністю дітей виражається в збагаченні змісту гри, а також у розвитку гри відповідно до вікових можливостей дитини. Різні етапи гри дітей дошкільного віку з одного боку, вимагають розвитку рольової поведінки в іграх дошкільників, а з іншого боку – сюжетоскладання, як перспективного етапу розвитку гри, найбільш творчого, і сприятливого для подальшого розвитку інших специфічних видів діяльності .



### **1.3. Наслідування як засіб оволодіння діяльністю в дошкільному віці.**

Здатність до наслідування є однією з істотних у життєдіяльності людини. Вона відіграє велику роль у психосоціальному розвитку дитини. Що ж стосується біологічних властивостей організму і їхнього дозрівання, то вони, не будучи рушійною причиною розвитку, становлять його необхідну умову: не породжуючи яких-небудь нових психологічних утворень, вони на кожному віковому щаблі створюють специфічні передумови для засвоєння нових видів діяльності, виділення нових об'єктів орієнтування й придбання нового досвіду. Л. С. Виготський уважав наслідування джерелом виникнення всіх специфічно людських властивостей свідомості й видів діяльності. Це найважливіше положення було розвинене в роботах А. В. Запорожця, С. Л. Новосьолової, Ф.И. Фрадкіної і ін., які показали нерозривний зв'язок наслідування дитини певного віку зі специфічною соціальною ситуацією його розвитку: установили функції окремих видів наслідування, виявили його споріднення з орієнтовно-дослідницькою діяльністю.

Різноманіття підходів до аналізу емпіричних даних і розумінню ролі імітації в психічному розвитку дитини обумовлено, у першу чергу, багатством змісту наслідування, багатогранністю його прояву на різних стадіях онтогенезу.

Особливо велике місце приділяється імітації в теоріях Дж. Болдуїна, Ж. Піаже й А. Валлона. Ці дослідники звернули увагу на те, що наслідування як форма дитячого поведіння послідовно змінюється й розвивається: ускладнюються зразки для наслідування, збільшуються точність і швидкість відтворення, зростає частота наслідувальних актів. Дж. Болдуїн розрізняв стадії простої і наполегливої імітації. Ж. Піаже описав спорадичне й систематичне наслідування, наслідування за зразком і по поданню. Стадії що копіює, уявлюваного й міркує наслідування виділяв А. Валлон. Він також підкреслював, що дитяче наслідування пов'язане з рухом, з відтворенням моделі в зовнішній, матеріальній формі. Було відзначено, що

наслідування виникає на основі особливих афективних відносин дитини й дорослого (З. Фрейд, А. Валлон).

Наслідування сприяє соціальному розвитку дитини. На думку Г. Тарда й Дж.М. Болдуїна, воно допомагає перейняти традиції й норми суспільства; забезпечує "просочування" навколишнім середовищем на найперших етапах онтогенезу. Наслідування розглядається як шлях формування особистості дитини[22]. У психоаналізі ідентифікація дитини з батьками, що проявляється в наслідуванні їм, виступає як спосіб виникнення нових структур в особистості дитини. Наслідування іншій людині є спосіб пізнати цього іншого й одночасно сформувати знання про самого себе, свої можливості, у процесі наслідування в дитини виробляється довільна регуляція поведінки (Дж. М. Болдуїн, А. Валлон) [22].

Ж. Піаже й А. Валлон відзначають істотну роль наслідування в розвитку інтелекту дитини : репрезентативна здатність з'являється похідній від сенсомоторної імітації; наслідування дорослому розглядається як форма мотивації, не пов'язана із задоволенням органічних потреб, як невичерпне джерело ініціативи, нових знань і вмінь.

В американській психології проблема імітації активно досліджується з позицій біхевіоризму й необихевіоризма. У теорії соціального наочення (Н. Міллер, Д. Доллард, Дж. Гевирц, А. Бандура, В. Хартуп, Дж. Аронфрід, И. Узгирис і ін.) наслідування, ідентифікація, моделювання, наочення через спостереження розглядаються як ключові процеси соціалізації, як способи придбання дитиною поведінки, прийнятої, схвалюваної в її соціальному оточенні. Численні експериментальні роботи дозволили встановити, що ймовірність наслідування дитини різним людям неоднакова. Модель, що характеризується високими показниками престижності, владності, соціально-економічного положення або поінформованості, буде імітована з більшою ймовірністю. Також мають значення стать, вік, етнічна приналежність моделі, характер відносин (емоційний знак, активність взаємодії) між дитиною і дорослим) [22].

Л. С. Виготський уважав наслідування шляхом для придбання дитиною таких видів діяльності, які виходять за межі його власних можливостей, "джерелом виникнення всіх специфічно людських властивостей свідомості"[7].

А. В. Запорожець, аналізуючи структуру наслідувального процесу, мотиваційну сторону наслідування і його значення для організації поведінки дитини, доходить висновку про істотну подібність, якщо не спільності природи наслідування й орієнтовно-дослідницької діяльності[23].

Т. И. Горбатенкой С. Л. Новосьолова також підкреслюють тісний зв'язок наслідування й орієнтовно-дослідницької діяльності в дитинстві.

Вітчизняними психологами проаналізована роль наслідування для первісного розуміння й освоєння дошкільником різних по складності й ступеню узагальненості сторін людської діяльності й життя людини в суспільстві.

Дослідники підкреслюють, що наслідування бере участь у формуванні особистості дитини : ідентифікація -і механізм формування особистості (В. С. Мухіна); наслідування - механізм становлення суб'єктивності, внутрішнього світу людини (В. И. Слободчиков); глобальна наслідуваність -- необхідний етап у розвитку особистісної позиції дитини (Е. В. Субботский). Експериментальні факти свідчать про наявність у тканині дитячих образів моторних елементів імітаційного характеру (Л. С. Виготський, Н. Н. Поддьяков і ін.) [22].

Наслідування дітей дошкільного віку позначається багатьма психологами терміном "ідентифікація", тим самим підкреслюється інша спрямованість імітаційного процесу. Зміст наслідування в цей період розширюється й заглиблюється, виходить за рамки безпосереднього сприймання. Воно являє собою моделювання поведінки дорослого як представника певної статі, дорослого як професіонала, здійснюване в сюжетно-ролевій грі . Протягом дошкільного віку спостерігається динаміка переходу від відбиття відносин дорослого до предметів до відбиття його взаємозв'язків з іншими людьми, що також виконують певні суспільно

значимі функції, і, нарешті, до моделювання в діях внутрішніх підстав поведіння відображуваного дорослого[12]. Наслідування дитиною одноліткові створює основи орієнтації дитини не тільки в зовнішньому об'єктивному світі, але й у власному суб'єктивному світі. За допомогою наслідування будується образ іншої особи, заглиблюється його зміст, і одночасно, будується й заглиблюється уявлення дитиною про самого себе [12]. За літературними даними, Обухова намічає генетично- послідовне виділення нових аспектів образу іншої людини: партнер по практичній взаємодії в раннім дитинстві; уособлення реально можливих досягнень у різних видах практичної діяльності в середньому дошкільному віці; індивідуальність сукупності рис характеру в старшому дошкільному віці ; особистість у єдності інтелектуальних і моральних якостей в підлітковому віці [22]. Протягом дошкільного віку наслідування здобуває нових якостей. Наслідувальні дії дитини-дошкільника використовуються як узагальнений символ, їхнє здійснення має сенс не в самих цих діях, а в їхньому відношенні до більш громадського подання, наприклад, до нормативів поведінки відповідної статі. Символічне моделювання, характерне для дитини більше молодшого віку, у дошкільному віці переростає з узагальнено-символічне моделювання [22].

Сказане, однак, не означає, що інші форми наслідування в дошкільному віці зникають емоційне зараження, копіювання, символічне моделювання продовжують існувати як у вигляді окремих самостійних проявах, так і включаючись у більше високу форму складеними компонентами.

Знання про дитяче наслідування як своєрідну форму орієнтування у світі специфічно людських видів діяльності, способів спілкування й особистісних якостей шляхом уподібнення, моделювання їх у власній діяльності розвиває висунуте вітчизняними психологами принципове положення про наслідування як шляхи культурногорозвитку дитини [22].

Все вищевикладене дозволяє зробити висновок про те, що зміна змісту наслідування перебуває в закономірному зв'язку зі зміною типу

провідної діяльності в розвитку дитини. Зазначені зміни сконцентровані на самих початкових етапах становлення нової провідної діяльності і являють собою орієнтовний етап у її розвитку.

## **Розділ II. Організація дослідження .**

### **2.1. Опис схожих досліджень , їх результати**

С.А.Кирилова (1954, рукопис) виробляла в дітей різного дошкільного віку систему реакцій (натисків на реактивні ключі) у відповідь на систему звукових сигналів, зіставлення даних отриманих у двох серіях експериментів показує що молодші дошкільники опановують руховою навичкою більш ефективно при навчанні методом пасивних рухів чим шляхом наслідування. Хоча малята під час експериментів на наслідування з неослабною увагою й інтересом стежать за діями своїх партнерів, однак недостатність їхнього рухового досвіду й відсутність необхідних зорово-кінестичних зв'язків приводить до того, що одержуване зорове враження не може ще викликати у випробуваних необхідних рухових асоціацій. На відміну від цього в експериментах з пасивними рухами експериментатор орудує рукою маляти, робить за дитину те, що вона ще не в змозі виконати самостійно, завдяки чому , завдання полегшується й навчання відбувається більш ефективно.

У середньому дошкільному віці 4-6 років показники обох серій зрівнюються. Наслідування в середніх дошкільників більш ефективне, ніж у малят, однак не настільки щоб перевершити результати, що досягаються в цьому ж віці шляхом пасивних рухів.

Старші діти опановують навичкою шляхом наслідування явно успішніше ніж при навчанні методом пасивних рухів. Внаслідок придбаного досвіду в старших дошкільників зоровий образ руху відразу ж викликає його внутрішню кінестетичну картинку , або повністю адекватну , або правильну в основних рисах. Хоча встановлена в дослідях тенденція розвитку наслідування носить, по видимому, загальний характер, однак вона може виявлятися досить різним чином залежно від складності поставленої перед дитиною завдання.

Т.О. Гиневская (1949 рукопис) виробляючи в дітей дошкільників навичку проходження лабіринту виявила що навчання методом пасивних рухів дає в загальному більше низькі результати чим шляхом самостійних проб. Подібні дані одержав С.М.Козловский (1957) , що формував у молодших дошкільників

за допомогою двох згаданих методів систему рухів на спеціальному кинематометрі.

Порівняльне вивчення особливостей і ролі орієнтовної діяльності при оволодінні дитиною руховими навичками шляхом самостійних проб і шляхом наслідування привела А.Г.Полякова (1956) . У двох серіях експерименту в дітей виробляли навичка проходження настільного лабіринту. Навичка вважалася виробленим якщо ребенок міг три рази пройти безпомилково необхідний шлях. Аналіз отриманих даних показує, що в дітей дошкільного віку навички утворюються в загальному швидше й легше шляхом наслідування, чим самостійних проб. Виявляються також значні розходження в характері орієнтовно-дослідницької діяльності, здійснюваної дітьми при наслідуванні й при самостійному оволодінні руховою навичкою. У молодших дітей переважає рухово-тактильне обстеження ситуації. У старших дітей все більшого значення набуває зорове простежування шляху. У старших дітей значна частина часу необхідна для вироблення навичок, використовуються на дослідження умов дії, після чого впливають робочі рухи, попереднє орієнтування при наслідуванні спрямоване на простежування дії експериментатора. Експериментатор, роблячи послідовно ряд дій, як би веде погляд дитини по потрібному шляху.

Відзначивши ряд позитивних особливостей наслідування, зупинимося тепер на деяких його негативних сторонах. Останні зв'язані зі своєрідним змістом імітаційного образу. У ньому відображені по перевазі властивості відтворених рухів і в дуже малому ступені предметні умови їхнього здійснення. Як показали досвіди Р.И.Шаркової (1953рукопис) і А.Г.Полякової (1956) Навіть у випадку коли наприклад лабіринт заповнений яскравими предметами, що кидаються в око, не звертають уваги на ці орієнтири, не керуються ними в поведженні й не згадують про них при словесному звіті про пророблені дії .

Такі особливості імітаційного образу роблять його в загальному достатнім при відтворенні простих рухів начебто танцювальних па або вільно гімнастичних вправ, які вироблялися в досвідах И.Г.Гиманштейна і Е.Д.Гребеншикової. Але при оволодінні навичками типу лабіринтових, де

вирішального значення набуває правильне співвіднесення вироблених рухів із предметними умовами діяльності виявляються слабкі сторони наслідування.

Як показують згадувані досвіди Р.И.Шарковой і А.Г.Поляковой, у молодших дошкільників словесні вказівки позитивно не вплинули на вироблення навички. У дітей трьох років кількість часу й вправ, а також число помилок у процесі навчання навіть трохи вище в третій серії досвідів чим у другий. Словесна інструкція не тільки не допомагає малятам але й часто відволікає їх від рішення основного завдання й гальмує засвоєння заданої системи рухів. У старших дітей співвідношення показників двох серій експериментів змінюється. У дітей 4-7 років навичка при показі супроводжуваний словесним позначенням орієнтирів, формується більш успішно, вимагає меншого числа вправ і супроводжується меншим числом помилок чим при мовчазному показі. Разом з тим кількість часу затрачуване на навчання дітей 4-6 років, трохи більше в третин серії досвідів чим у другий. Цей факт пояснюється тим, що виділення й словесні позначення орієнтирів для дітей-дошкільників досить складне завдання потребуючого додаткового часу. Лише в старших дошкільників 6-7 років час навчання при наочному показі супроводжуваним словесним позначенням орієнтирів менше, ніж при мовчазному показі потрібного руху

Вивченню узагальненого наслідування присвячені досвіди Р.И.Шарковой і А.Г.Поляковой. У досвідах Р.И.Шарковой в одній серії досвідів рухи показували без словесних пояснень, в інший показ супроводжувався словесними поясненнями. У молодших дітей у зв'язку з недостатнім розвитком другої сигнальної системи введення словесних вказівок не грає істотної ролі у формуванні навичок. Велика кількість вправ необхідні для його утворення дозволяє припускати, що тут взагалі відсутнє наслідування й процес здійснюється шляхом проб і помилок. У середніх дошкільників (4-6 років) роль слова в узагальненні й переносі досвіду засвоєного шляхом наслідування, значно зростає. У старших дітей спостерігаються деякі зближення показників обох серій. Є підстави думати, що ця тенденція викликана більше високим



розвитком другої сигнальної системи даючим можливість старшому ребенку словесно позначити сприймане за власною ініціативою без допомоги дорослого. Узагальнене наслідування вивчалоя А.Г.Поляковой у першій серії досвідів при мовчазному показі , у другій серії при показі супроводжуваному словесному поясненні . У відмінності від більше простих завдань даються дітям на узагальнене наслідування в досвідах Р.И.Шарковой , у розглянутих експериментах А.Г.Поляковой при рішенні складних завдань слово вже на самих ранніх щаблях дошкільного дитинства починає відігравати відому роль у переносі засвоєного досвіду. Особливо важливо, що словесні вказівки дорослого допомагає дитині виділити зовнішні орієнтири шляху і їхні просторові взаємини, які при мовчазному показі часто не зауважуються . У молодших дітей хоча й підвищуються показники при переході від мовчазного до словесно-опосередкованого наслідування, однак це зрушення незначне. Потрібні ще додаткові проби , поки буде досягнутий необхідний результат.

У середніх дошкільників ефективність переносу засвоєного досвіду при показі, супроводжуваному словами, значно вище ніж при мовчазному наслідуванні. Вироблення навички йде значно швидше , вимагає меншої кількості вправ і супроводжуються меншим числом помилок. Рухі дітей більш впевнені, ближче відповідають ситуації. Зменшується число грубих помилок, а допускаємі помилки швидше долаються. Показ супроводжуваний словесними поясненнями полегшує у дітей даного віку формування узагальненого імітаційного образу, завдяки чому підвищується ефективність переносу засвоєного рухового досвіду в нові умови.

Словесна організація орієнтування молодших а також середніх дошкільників може бути здійснена лише за допомогою мовних вказівок експериментатора. Старші діти можуть уже організувати таке орієнтування самостійно, позначаючи словом спостережувані рухи й орієнтири шляху за власною ініціативою. У зв'язку із цим , значні розбіжності між результатами узагальненого наслідування при мовчазному показі й при показі, супроводжуваному словом ; розбіжність спостережувана в середині

дошкільного віку , у дітей 7-6 років починає згладжуватися. У старших дітей навіть при мовчазному показі безпосередні враження від дій іншої особи збагачуються за допомогою слова, що надає наслідуванню осмислений характер . Протягом дошкільного віку спостерігається протилежна тенденція, коли ефективність навчання шляхом наочного показу в порівнянні з навчанням шляхом словесного інструктування, знижується. Так А.Г.Полякова співпоставила вироблення навичок у дітей різних дошкільних віків при мовчазному показі (перша серія), і без показу - за допомогою одного словесного інструктування (друга серія) були отримані наступні результати. У молодших дошкільників кількість вправ і часу необхідних для утворення навички шляхом словесного інструктування значно вище чим при наслідуванні. У старших дітей розходження між показниками обох серій згладжуються. Це свідчить про те, що протягом дошкільного віку наслідування поступово втрачає домінуючу роль і поступається місцем засвоєнню нових рухів за допомогою чисто словесного інструктування.

У ході розвитку дитини міняються не тільки його довільні рухи, але й самі способи їхнього засвоєння. На самих ранніх щаблях онтогенезу основне значення в оволодінні новими рухами має або шлях проб і помилок, або навчання методом пасивних рухів. Це найбільш прості шляхи в найменшому ступені потребуючого якого-небудь досвіду, або скільки-небудь високого розвитку дослідної-орієнтовно-дослідницької діяльності. Але разом із цим, це шляхи найменш ефективні, потребуючі великої кількості часу і вправ. Надалі в результаті накопиченого досвіду і відомого розвитку дослідної-орієнтовно-дослідницької діяльності у дитини з'являється можливість використовувати більш економічний і ефективний спосіб засвоєння нових рухів - наслідування. Відносно висока ефективність навчання шляхом наслідування пояснюється тим, що дорослий демонструючи дитині відповідні рухи організує його орієнтування, веде його погляд за демонструємими рухами, і тим самим формує образ, що наслідує, дії перш ніж останнє буде практично здійснено. Так створюється та «мітка» до якої дитина підладжує свої рухи до збігу з

оригіналом. Хоча в розвитку наслідування у дитини істотну роль грає мова , друга сигнальна система, однак специфічна особливість розглянутого процесу є наявність наочного імітаційного образу дій іншої особи, яким наслідуючи керується у своїх діях.

Наслідування займає як би , проміжне місце між більше простими методами засвоєння чужого досвіду, здійснюваними без посередництва імітаційного образу, і більше високими формами засвоєння які ґрунтуються на узагальнених словесних образах. Тому, хоча наслідування відсутнє у немовляти і з'являється лише на відомому щаблі онтогенезу, однак домінуюче значення воно здобуває все-таки на відносно ранніх щаблях розвитку дитини. Протягом дитинства наслідування поступово відступає на задній план і знаходить другорядне, допоміжне значення у загальному процесі засвоєння досвіду, переданого дитині оточуючими людьми.

Т.В. Ендовицька встановила, що відсоток правильного виконання системи рухів по словесній інструкції значно збільшується протягом дошкільного віку. Її дослідження виявляють істотні зміни ролі другої сигнальної системи в регуляції поведінки дитини. Поки дитина уміє правильно відповідати на окремо словесний наказ, слово в його діяльності має хоча й важливе, але обмежене значення. На цьому рівні словесні впливи актуалізують раніше утворені зв'язки, але не можуть ще самі по собі привести до утворення нових. На більше пізніх щаблях розвитку за допомогою системи словесних впливів поживляються сліди колишніх вражень у нових сполученнях і вперше виникає можливість за допомогою чисто словесних вказівок і пояснень утворити нові тимчасові зв'язки, сформувані нові знання й уміння. Завдяки цьому відкриваються нові можливості для психічного розвитку дитини, для збагачення її досвіду.

Досвіди Е.Н.Марциновської показують, що в процесі розвитку дитини співвідношення між усвідомленням різних елементів ситуації при виробленні навички істотно змінюється. Діти поступово починають усвідомлювати не тільки сильні, але й слабкі елементи комплексу, не тільки зовнішні сигнали до

дії, але й власні реакції, а також відносини, що існують між першими й останніми.

Однак одні компоненти ситуації відбиваються в другій сигнальній системі раніше й більш повно, інші - пізніше й менш докладно. У першу чергу й у найбільшому числі випадків усвідомлюються екстероцептивні умовні сигнали дій, причому найбільше повно - їхні сильні компоненти. Потім у меншому числі випадків відбиваються в другій сигнальній системі дитини його власні рухові реакції. Нарешті, з найбільшою важкістю усвідомлюються дітьми зв'язку, відносини між сигналами й діями.

Недосконалість словесної регуляції рухів на ранніх щаблях розвитку виявилось і у досвідах Л.Е. Журової, И.Г. Диманштейн, А.А. Стражникової.

З віком ефективність рухів по словесній інструкції і абсолютно і відносно зростає. Комбінований спосіб навчання (мовленево-наочний) у всіх вікових групах найбільш ефективний.

Однак, залежно від характеру завдання, підвищення ролі слова в регуляції руху виявляється різним образом чи навіть зовсім не виявляється. (Досліди Т.В. Ендовицької, Я.З. Неверович, Г.А. Кислюк). Співвідношення сигнальних систем при формуванні й функціонуванні довільних рухових реакцій у дітей того самого віку в різних випадках різна - залежно від ступеня складності, міри ознайомленості з запропонованим завданням у ряду інших умов.

Чим простіше й більше знайомі запропоновані завдання, тим скоріше за інших рівних умов установлюється більше високий рівень взаємин двох сигнальних систем, тим раніше можливість формувати й здійснювати рухові вміння по словесній інструкції (Е.Д. Гребенщикова). Разом з тим тут відіграє роль не тільки ступінь складності вироблюваної навички, але й внутрішня структура, насамперед особливості його аферентно-сенсорної частини. Як показали дослідники, що вивчали роль різної аферентації у формуванні рухової навички (В.В. Чебишева), робота зорового аналізатора більш тісно зв'язана із другою сигнальною системою, чим робота інших аналізаторних апаратів. І рухи, утворені на основі зорової аферентації, легше вербалізуються, чим які-небудь

інші.

Досліди О.К. Тихомирова й В.В. Яковлевої показують, що дитині 2-3 років важко виконати дію за словесним наказом. До кінця переддошкільного віку, слово починає виконувати регулюючу роль у формуванні нових рухових реакцій, однак ще виступає не у своїй специфічній значеннєвій, а в інтонаційно-ритмічній функції. І в дошкільному віці нова дія може утворитися не тільки шляхом мовного підкріплення, але й шляхом словесної інструкції відповідно до її значеннєвому змісту.

Таким чином, поступово виробляються ті специфічні особливості другої сигнальної системи, які властиві нервовій діяльності дорослої людини. А.Р.Лурія підкреслює, що функції розвитої другої сигнальної системи характеризуються не тільки зростаючим впливом зовнішніх словесних сигналів на діяльність людини, але й участю словесних сигналів самого суб'єкта в його орієнтуванні в зовнішньому світі й у ньому самому, у виробленні нових знань і вмінь.

Досліди О.С.Виноградової, Л.А.Новикової, Н.П.Парамонової і інших показали, що в нормальній дитини, починаючи з певного щабля розвитку, мовна інструкція викликає стійку орієнтовну реакцію, що проявляється, зокрема, у звуженні судин кінцівок, шкірно-гальванічному ефекті, зміні електричних потенціалів кори головного мозку (депресії альфа-ритму) і т.д.

## **2.2. Опис власного дослідження.**

**Тема:** Вплив мовленевої інструкції на ефективність оволодіння діяльністю дошкільниками в умовах наслідування.

За аналог дослідження взято дослідження А.Г.Полякової [23;с.142-145],(яке описане в II розділі пункт 2.1.)Наше дослідження було дещо змінене.Дослідження проводилось таким чином:

**I-серія-** мовчазний показ;

**II серія** – показ який супроводжується мовленевою інструкцією ;

**III серія** –мовленева інструкція без показу.

Всі три серії проводились в дитячому садку в молодшій групі (вік дітей 3,2-3,9 років),за згодою батьків ,вихователів та завідуючого о 10-ій годині ранку інтервал між кожною серією складав сім днів.

В дослідженні фіксувався час(в секундах) виконання завдання кожною дитиною,( максимальний час по спливу якого завдання вважалось невиконаним -750 секунд),кількість помилок які робить дитина при маніпулюванні кубиками , і кінечний результат, тобто склала дитина «піраміду» чи ні (в таблиці 1 позначається знаком «+» або «-«». Також, заведено протокол спостереження для спостерегання за поведінкою дітей в ході дослідження, спостерігали за такими особливостями: помилки під час показу або інструкції експериментатора (відволікання), емоційна реакція під час виконання (задоволеність завданням) .

**Об'єкт дослідження:** діяльність дошкільників (3-4роки) в умовах наслідування.

**Предмет дослідження:**особливості впливу мовленевої інструкції на ефективність оволодіння діяльністю дошкільниками в умовах наслідування.

**Гіпотеза дослідження:**мовленева інструкція підвищує ефективність оволодіння діяльністю дошкільниками в умовах наслідування.

**Характеристика вибірки:** 18 дітей молодшого-дошкільного віку(від 3,2 - 3,9 років),молодшої групи дит.садка №48,м. Житомира.

**Матеріалом** яким оперували діти в ході дослідження являються звичайні дерев'яні кубики.

**Хід дослідження.**

Перед початком кожної серії дітям розповідали що кожен з них буде будівельником який будує будинки .В I -ій серії-Дітям давалась установка уважно слідкувати за рухами експериментатора, запам'ятовувати і відтворити побачене. Експериментатор сидячи за столиком розташованим напроти дітей мовчки послідовно і обережно з зацікавленістю будував «пірамідку-будиночок » з 12-кубиків,в 3-и поверхи(1-ий поверх – 6 кубиків; 2-ий поверх – 4 кубики; 3-ій поверх – 2 кубики ) ,складений експериментатором зразок залишався на столі до кінця першої серії дослідження.Через сім днів провели другу серію дослідження з тимиж дітьми у тей же час .

В II -ій серії-дітям запропонували скласти «пірамідку-будиночок» з 14-кубиків,в 3-и поверхи(1-ий поверх – 6 кубиків; 2-ий поверх – 4 кубики; 3-ій поверх – 4 кубики ) наслідуючи дії експериментатора як і в I серії, але на цей раздіїекспериментаторасупроводжувались словесною(мовленевою)інструкцією: «беремо шість кубиків ,кладемо їх в два ряди і таким чином у нас вийшов перший поверх нашого будиночку, підрівнюємо кубики з усіх сторін щоб вони стояли рівненько і почонаємо будувати другий поверх,другий поверх в нас буде трішки менший ,з чотирьох кубиків»-розповідаючи екстериментатор складає другий поверх.потім бере останні два кубики і з словами : «починаємо складати третій найменшній поверх всього з двох кубиків»складає його і залишає будиночок для наглядного прикладу на столі .Через сім днів провели третю серію дослідження з тимиж дітьми у тей же час .

В III -ій серії-дітям запропонували скласти «пірамідку-будиночок»з 16-кубиків,в 3-и поверхи(1-ий поверх – 4 кубики; 2-ий поверх – 4 кубики; 3-ій поверх – 4 кубики ) дітям розповідали про те,що їм потрібно зробити без будь якого показу .Інструкція експериментатора звучала так «Зараз ви будете будиночок з трьох поверхів де всі поверхи будть рівні,як у справжньому багатопверховому будинку ,спочатку ви беремте чотири кубики складаєте їх квадратиком і в нас виходить перший поверх, потім ви берете ще чотири кубики скільки само як ми брали будуючи перший поверх і кладемо їх на верх кожного кубика першого поверху, так у нас виходить другий поверх потім ви

берете ще чотири кубики скільки само як ми брали будуючи перший і другий поверх і кладемо їх на верх кожного кубика другого поверху, так у нас виходить третій поверх.Ось так кожен з вас,будівельників будує собі свій власний багато поверховий будинок . Для того щоб у дітей не виробилась навичка при складанні однієї і тієї ж конструкції у трьох серіях ,її форму змінювали. Отримані данні в результаті проведення дослідження занесені в таблицю 1.(див. додаток А)

Середні та загальні значення показників досліджуваних які досягли позитивних та негативних результатів в I,II,III-ій серіях приведені в таблиці 2 (див. додаток Б).

З отриманих результатів можна заключити: в I-ій серії дослідження виявилось що при мовчазному показі 5 дітей не впоралось з завданням допустивши в середньому 3,4 помилки і затратили занадто багато часу ;впоралось з завданням – 9 дітей зробивши в середньому 2,9 помилки затративши 223 с ; в II-ій серії дослідження виявилось що при показі який супроводжується словесною інструкцією 2 дітей не впоралось з завданням допустивши в середньому 2,5 помилки і затратили занадто багато часу ;впоралось з завданням – 12 дітей зробивши в середньому 1,8 помилки затративши 135 с ; в III-ій серії дослідження виявилось що без показу тільки при словесній інструкції 7 дітей не впоралось з завданням допустивши в середньому 4,9 помилки і затратили занадто багато часу ;впоралось з завданням –7 дітей зробивши в середньому 3,2 помилки затративши 356 с ;

Виявилось ,що хлопчик Вадим на протязі трьох серій так і не впорався з завданням,а Маша та Дарина не впорались з завданням I та III серії та з II впорались досить швидко допустивши всього по дві помилки.

Гіпотеза підтвердилась ,мовленева інструкція в умовах наслідування значно підвищує ефективність оволодіння діяльністю дітьми молодшого дошкільного віку.Меньш ефективним виявився спосіб застосований в I-ій серії при мовчазному показі .І самим не ефективним способом виявилась мовленеве пояснення яке не підкріплялось показом.



В ході спостереження, ми цілеспрямовано спостерігали за відволіканням дітей під час інструкції експериментатора, та за задоволеністю дитини відносно поставленого завдання в ході його виконання. Ми вважаємо, що данні особливості поведінки дитини можуть впливати на правильність виконання завдання, на час який був використаний дитиною і на кінцевий результат. Для зручності, і швидкого фіксування особливостей поведінки дитини ми використали 5-ти бальну шкалу в якій 1б-відсутність особливості; 2б-низький рівень прояву особливості; 3б-середній рівень прояву особливості; 4б –високий рівень прояву особливості; 5б – дуже високий рівень прояву особливості; Результати спостереження за відволіканнями та задоволеністю завданням приведені в таблиці 3.( див.додаток В)Проаналізувавши данні занесені в протокол спостереження можна зробити висновок що, в I-ій серії діти уважно, з незначною кількістю відволікань сліdkували за мовчазним маніпулюванням кубиками експериментатора, і з великим задоволенням виконували поставлене їм завдання, лише Вадим декілька разів збивав кубики рукою зі столу і заважав іншим дітям(був не дуже зацікавлений виконанням завдання); в II-ій серії- діти дуже уважно сліdkували за діями і слухали інструкцію експериментатора була незначна кількість нетривалих відволікань, діти дуже зацікавлені завданням; в III-ій серії дослідження майже не відмічались відволікання, діти з уважністю і зацікавленістю слухали інструкції експериментатора, але коли перейшли до виконання завдання відмічалась не задоволеність багатьох дітей, зокрема, Вадима і Олени які кидали кубики на підлогу, намагались встати взяти більш цікаві іграшки, заглядали в вікно.

### **2.3.Результати**

Обробивши результати власного дослідження яке складалось з трьох серій вплив тільки мовленої інструкції (III серія), тільки мовчазного показу(I серія) та мовленої інструкції супроводжуваної показом (II серія) та співпоставивши його результати з дослідженням за допомогою методу спостереження, виявилось, що найбільш ефективним для оволодіння діяльністю дошкільників є

спосіб показу який супроводжується мовленою інструкцією діти затратили найменше часу на виконання завдання ,допустили найменшу кількість помилок ,і тільки двоє дітей взагалі не справились з завданням хоча мало зацікавлений виконанням завдання був лише один із них (Вадим),але вони вдвох відволікались при показі експериментатора, що скоріш за все і вплинуло на результат Маші ,яка з великою цікавістю виконувала завдання.Менш ефективним виявився спосіб оволодіння діяльністю шляхом наслідування мовчазних дій експериментатора (І-ша серія), діти затратили більше часу на виконання завдання , допустили більше помилок, і 5-ть дітей взагалі не справились з завданням ,хоча з дітей незночною мірою відволікались,але в ході виконання завдання були зацікавленні всі крім одного(Вадима),який майже не проявляв зацікавленості ,та хотів гратися в інші ігри. Найменш ефективним виявився спосіб оволодіння діяльністю шляхом коли експериментатор надає тільки словесну інструкцію,дітьми затрачено майже в двічі більше часу зроблено майже в двічі більше помилок ніж в II-гій серії,та половина дітей взагалі не впорались з завданням (сім дітей),хоч усі діти з великою уважністю слухають експериментатора, зовсім не відволікаються,окрім однієї(Дарини),коли приходить черга виконувати завдання більша половина дітей (Вадим, Олена, Маша К. та Дарина) втрачають цікавість і інтерес до виконання завдання.

## Підсумок

Проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми оволодіння діяльністю дошкільниками зясувалось, що гра ведуча діяльність дитини дошкільного віку в недрах якої формуються всі інші «специфічні» види діяльності. Ведуча діяльність в кожний період розвитку дитини різна, так як в дошкільному віці це гра, то з початком шкільного віку стрімкого розвитку набуває навчальна діяльність. Зміна дитячої діяльності приводить до розвитку психіки дитини, що, у свою чергу, створює передумови для подальшого формування дитячої діяльності. На успішність оволодіння діяльністю дітьми дошкільного віку впливає безліч факторів, засобів та умов таких як мотивація (вирішальною є роль мотивів у прийнятті або неприйнятті суб'єктом завдання), попереднє орієнтування в ситуації, (від характеру орієнтовно-дослідницької діяльності, здійснюваної в процесі навчання, залежить не тільки ефективність утворення навички, але і його якісні особливості, його внутрішня структура при чому на кожній стадії розвитку дитини є більш чи менш ефективні способи орієнтировки), не можна упускати роль сім'ї, яка найчастіше виховує дитину до трьох років, і безпосередньо діє на розвиток дитини а цілому, роль сверсники, керівництво діяльністю, атмосфера та ін. Не можна не сказати про наслідування як найбільш елементарний і генетично ранній шлях освоєння суспільного досвіду.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дозволив нам висунути гіпотезу що мовленева інструкція дозволяє підвищити ефективність оволодіння діяльністю дошкільниками в умовах наслідування, яку ми перевіряли в ході експериментального дослідження. Отримані в ході дослідження результати підтвердили гіпотезу, наслідування за рухами експериментатора які супроводжуються мовленевою інструкцією значно підвищують ефективність виконання завдання дитиною дошкільного віку, на відміну від мовчазного показу, та тільки словесної орієнтировки.

Запорожець А.В. писав, що у значної кількості дітей молодшого дошкільного віку вирішаючу роль у виділенні подразників і їх відображенні в

другій сигнальній системі відіграє не словесна орієнтовка а сила безпосередньо сприйманого подразника.

### Список використаної літератури

1. Жуковская Р. И. Воспитание ребенка в игре. - М., 1963.
2. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Взаимодействие взрослых с детьми в игре. // Дошкольное воспитание. – 1993. - №4. - С.18-23.
3. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры. // Психологическая наука и образование. - М., 1996. - №3.
4. Эльконин Д. Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей. // Дошкольное воспитание. – 1976. - №5.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978.
6. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя дет.сада / Под ред. Т. А. Марковой. - М.: Просвещение, 1982. - 128 с., ил.
7. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Изд. 2-е, М., 1957.
8. Эльконин Д. Б. Основные вопросы теории детской игры. / В сб.: психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966.
9. Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Взаимодействие взрослых с детьми в игре. // Дошкольное воспитание. – 1993. - №4. - С.18-23.
10. Жуковская Р. И. Развитие интересов детей в творческих играх // Дошкольное воспитание. – 1988. - №10.
11. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. В видавниччє обєднаннн «Вища школа» головне видавництво Київ-1974
12. Мухіна В.С. Вікова психологія: феноменологія розвитку, дитинство, отрочтво: Підручник для студентів вузів.-4-е., вид., стереотип.- М.: Видавничий центр «Академія», 1999.-456с.
13. Косенко Н. Т. Формирование творческой активности в игре. // Дошк. восп.- 1989. - №12.
14. Никитин Б. П. Ступеньки творчества или развивающие игры. - М., 1991.
15. Психологический словарь, / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Научн. –исслед. Ин-т общей и педагогической психологии. Акад. Пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

16. Пчелкина В. Книга – источник детского творчества. // Дошк. восп. – 1981. - №6.
17. Макаренко А. С. Игра. соч. - М., 1957. - т.IV. - С. 376.
18. Художественное творчество и ребенок./Под. ред. Н. А. Ветлугиной.- М.,1972.
19. Одаренные дети: пер. с англ./общ. ред. Бурменской и Слуцкого. - М., 1991.
20. Поздняков Н. А. Менджерицкая Д. В. – Исследователь игры детей дошкольного возраста.//Дошкольное воспитание. - 1995. - №12.
21. Психология и педагогика игры дошкольника. /Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. - М., 1966.
22. Обухова Л.Ф. Дитяча(вікова)психологія. Підручник.-М., Російське педагогічне агентство.1996,-374с.
23. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т., II т.- М:Педагогика,1986-296с

Додаток А.

Таблиця 1.

Отримані данні в результаті проведення дослідження.

№ п/п	імя досліджуваних	I серія			II серія			III серія		
		к-ть вправ	час виконання	результат	к-ть вправ	час виконання	результат	к-ть вправ	час виконання	результат
1	Ірина	2	200	+	2	112	+	5	0	-
2	Тетяна	3	0	-	1	135	+	3	420	+
3	Андрій	2	231	+	2	122	+	5	380	+
4	Вадим	4	0	-	3	0	-	2	0	-
5	Валерій	2	253	+	2	210	+	2	300	+
6	Олена	3	211	+	2	110	+	6	0	-
7	Денис	2	234	+	1	135	+	4	320	+
8	Маша	4	0	-	1	165	+	7	0	-
9	Каріна	2	211	+	2	134	+	3	425	+
10	Антон	3	198	+	3	105	+	2	0	-
11	Маша	6	235	+	2	0	-	1	342	+
12	Дарина	3	0	-	1	110	+	3	0	-
13	Ольга	3	0	-	2	148	+	5	308	+
14	Сергій	4	234	+	2	138	+	9	0	-
<b>сума</b>		43	2007	0	26	1624	0	57	2495	0

Додаток Б

Таблиця 2 . Середні та загальні значення показників досліджуваних які досягли позитивних та негативних результатів в I, II, III-ій серіях.

№ серії	Помилки при результаті		Час виконання при рез-ті:		Кількість результатів	
	+	-	+	-	+	-
<b>В I серії</b>	26(2,9)	17(3,4)	2007 (223)	Більше 3750	9	5
<b>В II серії</b>	21(1,8)	5(2,5)	1624 (135)	Більше 1500	12	2
<b>В III серії</b>	23(3,2)	34(4,9)	2495 (356)	Більше 5250	7	7

Примітка. В Таблиці -2, в дужках зазначене середнє значення показників.



Додаток В

Таблиця 3. Протокол спостереження.

Учасники спостереження		ПАРАМЕТРИ СПОСТЕРЕЖЕННЯ					
		Помилки при подачі завдання (відволікання)			Незадоволеність завданням під час його виконання		
		I серія	II серія	III серія	I серія	II серія	III серія
1	Ірина	16	16	1	1	1	2
2	Тетяна	26	26	2	2	2	3
3	Андрій	36	26	1	2	2	3
4	Вадим	36	36	1	4	3	5
5	Валерій	26	16	2	2	2	4
6	Олена	16	16	1	1	2	4
7	Денис	16	16	2	1	1	2
8	Маша К	36	26	1	1	1	3
9	Каріна	26	36	2	1	1	1
10	Антон	16	26	1	2	1	2
11	Маша Д	36	36	1	1	1	3
12	Дарина	36	16	3	1	1	3
13	Ольга	26	16	1	2	2	2
14	Сергій	26	16	1	1	1	1
сума		296	246	20	22	21	36
сред арифм		2,1	1,7	1,4	1,6	1,5	2,6
Бал, який найчастіше зустрічається		2	1	1	1	1	3