

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
Кафедра психології

На правах рукопису

Киян Вячеслав Андрійович
ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Спеціальність 053 Психологія
(код) (назва спеціальності)
Освітня програма Психологія
(назва)
Кваліфікаційна робота на здобуття бакалавра
освітнього ступеня

Науковий керівник: д.
політичних наук, проф.
Агарков О.А.



РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол засідання кафедри

№ 7 від 26.12 2024 р.

Завідувач кафедри

 Людмила ПРІСНЯКОВА

Нормоконтроль

 Наталія СЕРПІЄНКО

Дніпро, 2024

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПРИВАТНИЙ ЗАКЛАД
«ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ**

Кафедра психології
Освітній ступінь бакалавр
Спеціальність 053 «Психологія»
Освітня програма 053 «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри
психології
(назва кафедри)


(підпис)

Людмила ПРИСНЯКОВА

14.02.2025

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

КИЯН В'ЯЧЕСЛАВ АНДРІЙОВИЧ

(прізвище, ім'я, по батькові здобувача вищої освіти)

1. Тема роботи **Гендерна специфіка ігрової діяльності дітей дошкільного віку**
2. Науковий керівник д. політичних наук, проф. Агарков О.А.
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)
3. Строк подання роботи на кафедру 14.02.2025
4. Мета кваліфікаційної роботи проаналізувати гендерну специфіку ігрової діяльності дітей дошкільного віку

5. Завдання випускної кваліфікаційної роботи

1. Описати гендерні стереотипи та упередження в ранньому дитинстві.
2. Проаналізувати ігрову діяльність дітей дошкільного віку та її зв'язок із когнітивним розвитком.
3. Організувати та провести дослідження.
4. Описати результати дослідження

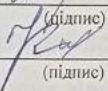
КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вступ	2024 р.	виконано
2.	I Розділ	2024 р.	виконано
3.	II Розділ	2024 р.	виконано
4.	Робота в цілому	2024р.	виконано

Науковий керівник


(підпис) Олег АГАРКОВ

Здобувач вищої освіти


(підпис) В'ячеслав КИЯН

Дата видавання завдання 24.05.2024

АНОТАЦІЯ

У дитинстві в людини складаються перші уявлення про себе, формується самосвідомість. Вже у дошкільному віці дитина ідентифікує себе з певною статтю та усвідомлює свою соціальну роль.

Формування статево-рольової ідентифікації пов'язане з розвитком самосвідомості. Ідентифікація має на увазі сильний емоційний зв'язок з людиною, роль якої дитина приймає, ставлячи себе на її місце. Яскравим прикладом цього є гра, в якій діти наслідують поведінку батьків, вихователя, лікаря тощо.

Дошкільне дитинство – короткий, але важливий період становлення особистості. У ці роки дитина набуває початкових знань про навколишнє життя, у нього починає формуватися певне ставлення до людей, виробляються навички та звички правильної поведінки, складається характер. У дошкільному віці дитина відкриває собі світ людських відносин, різних видів діяльності та громадських функцій людей. Він відчуває сильне бажання включитися в це доросле життя, брати активну участь у ньому, що, звичайно, йому недоступно. Крім того, не менш сильно він прагне самостійності. З цього протиріччя народжується гра - самостійна діяльність дітей, що моделює життя дорослих.

Основний вид діяльності дітей дошкільного віку - гра, у процесі якої розвиваються духовні та фізичні сили дитини; його увага, пам'ять, уява, дисциплінованість, спритність. Крім того, гра – це своєрідний, властивий дошкільному віку спосіб засвоєння суспільного досвіду. У грі формуються всі сторони особистості дитини, відбуваються значні зміни у її психіці, що готують перехід до нової, вищої стадії розвитку. Цим пояснюються великі виховні можливості гри, яку психологи вважають провідною діяльністю дошкільнят.

У дошкільному віці у сюжетно-рольовій грі діти у символічній формі відтворюють взаємини дорослих людей. Граючи роль, дитина виконує певну соціальну функцію, диференційовану за статтю. Разом з тим, у практиці

закладів дошкільної освіти зміст ігрової діяльності недостатньо диференційовано з урахуванням психофізіологічних особливостей розвитку дівчат та хлопчиків. Підставою для диференційованого підходу, як правило, є рівень розвитку дітей, пізнавальні інтереси, здібності, особливості нервової системи. Довгий час, з низки об'єктивних і суб'єктивних причин, гендерна соціалізація залишалася поза сферою дослідження радянських психологів, тоді як у зарубіжній психології вона здавна привертала велику увагу вчених. Особливо зріс інтерес до проблеми гендерної соціалізації, і загострилася полеміка між представниками різних напрямів останніми роками. Вивчення процесу гендерної соціалізації у дошкільному віці, де перебувають його витoki і умови, які впливають цей процес, становить особливий інтерес.

В даний час центральним напрямом у вихованні дітей є особистісно-орієнтований підхід до кожної дитини. У зв'язку з цим перше місце піднімається проблема обліку їх гендерних особливостей.

Проблеми гендерного виховання хвилює сьогодні велика кількість дослідників, психологів, педагогів. Інтерес зумовлений тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості що неспроможні ігнорувати гендерні особливості дитини, оскільки це біосоціокультурні характеристики. Сучасні пріоритети у вихованні хлопців і дівчат полягають не у закріпленні жорстких стандартів маскулінності та фемінності, а у вивченні потенціалу партнерських взаємин між хлопчиками та дівчатками, вихованні людського в жінці та чоловікові, щирості, взаєморозуміння, взаємодоповнюваності.

В останні роки актуалізація принципу природовідповідності передбачає індивідуально-диференційований підхід до дитини залежно від статі, проте зміст роботи з дошкільнятами за статевою ознакою розроблено недостатньо, що наводить, на думку дослідників.

Проблема вивчення гендерних особливостей дітей дошкільного віку, що включає питання формування психічної статі дитини, психічних статевих відмінностей і статеворольової диференціації і лежача на стику ряду наук

(психології, педагогіки, соціології, біології, медицини) і є однією з найважливіших і актуальних проблем психології.

Засвоєння відповідно до статтю змісту жіночої та чоловічої моделі особистості, формування системи потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій та певних способів поведінки для тієї чи іншої статі, тобто. процес формування гендерних особливостей - невід'ємна частина загального процесу соціалізації, що протікає під впливом оточуючих дорослих та однолітків. Позиція дитини як представника своєї статі визначає специфіку розвитку самосвідомості. Усвідомлення своєї статевої приналежності має найважливіше значення у розвитку особистості: почуття тотожності зі своєю статтю, прагнення підтримати «престиж» своєї статі, у межах соціальних очікувань визначають основні позитивні досягнення у розвитку особистості. Необхідно вдосконалювати диференційований підхід у вихованні дівчат та хлопців з урахуванням їх психофізичних особливостей. гендерна соціалізація статевої самосвідомості

Об'єкт дослідження – гендерні особливості дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження – гендерна специфіка ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні існування гендерних особливостей у грі у дітей дошкільного віку.

Проявом гендерних особливостей в ігровій діяльності вважатимуться у хлопчиків: у словесних, предметних, дидактичних іграх; у дівчат: сюжетно-рольових, дидактичних, словесних іграх.

Мета проаналізувати гендерну специфіку ігрової діяльності дітей дошкільного віку

Завдання дослідження складають:

писати гендерні стереотипи та упередження в ранньому дитинстві.

проаналізувати ігрову діяльність дітей дошкільного віку та її зв'язок із когнітивним розвитком.

організувати та провести дослідження.

писати результати дослідження

База проведення - дитячі садки (№84, № 88, № 90) м. Дніпро.

Організація гендерного підходу у вихованні дітей дошкільного віку здійснювалася у середніх групах. Експеримент проводився у групі з 50 дітей віком 4-5 років.

Для вирішення поставлених завдань автор використав комплекс методів, зокрема наступні:

питувальник «хто я?»

методика «вибір іграшки»

методика «назви, чий речі»

метод спостереження

Наукова новизна дослідження полягає у розробленні програми формування гендерної ідентичності дітей дошкільного віку.

Теоретична значущість роботи полягає у тому, що отримані висновки можуть бути використані для розвитку теорії особистості, під час викладання дисциплін «вікова психологія», «гендерна психологія» і т.п.

Практична значимість даної дипломної роботи у тому, що її висновки та рекомендації можна використовувати у програмах дошкільних установ й у методах сімейного виховання.

Структура роботи : бакалаврська робота складається з двох розділів, висновків, переліку посилань.

In childhood, a person develops his first ideas about himself, self-awareness is formed. Already at preschool age, a child identifies with a certain gender and is aware of his social role.

The formation of gender-role identification is connected with the development of self-awareness. Identification implies a strong emotional connection with a person whose role the child accepts, putting himself in her place. A vivid example of this is a game in which children imitate the behavior of parents, educators, doctors, etc.

Preschool childhood is a short but important period of personality formation. During these years, the child acquires initial knowledge about the surrounding life, he begins to form a certain attitude towards people, develops skills and habits of correct behavior, and develops a character. In preschool age, a child discovers the world of human relations, various types of activities and social functions of people. He feels a strong desire to be included in this adult life, to take an active part in it, which, of course, is not available to him. In addition, he strives for independence no less. From this contradiction, a game is born - an independent activity of children that models the life of adults.

The main type of activity of preschool children is play, in the process of which the child's spiritual and physical powers develop; his attention, memory, imagination, discipline, dexterity. In addition, the game is a unique method of learning social experience, peculiar to preschool age. In the game, all sides of the child's personality are formed, significant changes occur in his psyche, which prepare the transition to a new, higher stage of development. This explains the great educational possibilities of the game, which psychologists consider the leading activity of preschoolers.

At preschool age, in a story role-playing game, children reproduce the relationships of adults in a symbolic form. By playing a role, the child fulfills a certain social function differentiated by gender. At the same time, in the practice of preschool education institutions, the content of game activities is not sufficiently differentiated, taking into account the psychophysiological features of the development of girls and boys. The basis for a differentiated approach is, as a rule, the level of development of children, cognitive interests, abilities, features of the nervous system. For a long time, for a number of objective and subjective reasons, gender socialization remained outside the scope of research of Soviet psychologists, while in foreign psychology it has long attracted great attention of scientists. In particular, interest in the problem of gender socialization has grown, and the polemic between representatives of different trends has intensified in recent years. The study of the process of gender socialization in preschool age, where are its origins and the conditions that influence this process, is of particular interest.

Currently, the central direction in raising children is a person-oriented approach to each child. In connection with this, the problem of accounting for their gender characteristics comes first.

Today, a large number of researchers, psychologists, and teachers are concerned about the problems of gender education. The interest is due to the fact that the modern requirements of an individual approach to personality formation cannot ignore the child's gender characteristics, as these are bio-socio-cultural characteristics. Modern priorities in the education of boys and girls are not to establish rigid standards of masculinity and femininity, but to study the potential of partner relationships between boys and girls, education of the human in a woman and a man, sincerity, mutual understanding, mutual complementarity.

In recent years, the actualization of the principle of conformity to nature implies an individual and differentiated approach to the child depending on gender, but the content of work with preschoolers by gender has not been sufficiently developed, which suggests, according to the researchers.

The problem of studying the gender characteristics of preschool children, which includes the formation of a child's mental gender, mental sex differences and gender role differentiation and lies at the intersection of a number of sciences (psychology, pedagogy, sociology, biology, medicine) and is one of the most important and urgent problems of psychology.

Assimilation according to gender of the content of female and male personality models, formation of a system of needs, interests, value orientations and certain ways of behavior for one or another gender, i.e. the process of forming gender characteristics is an integral part of the general process of socialization, which takes place under the influence of surrounding adults and peers. The child's position as a representative of his gender determines the specifics of the development of self-awareness. Awareness of one's gender is of the utmost importance in personality development: a sense of identity with one's gender, the desire to support the "prestige" of one's gender, within the limits of social expectations, determine the main positive achievements in personality development. It is necessary to improve a differentiated approach in the education of girls and boys, taking into account their psychophysical characteristics. gender socialization of sexual self-awareness

The object of the research is the gender characteristics of preschool children.

The subject of the research is the gender specificity of play activities of preschool children.

The hypothesis of the study consists in the assumption of the existence of gender characteristics in the game of preschool children.

Manifestation of gender characteristics in game activity will be considered for boys: in verbal, object, didactic games; for girls: story role-playing, didactic, verbal games.

The tasks of the research are:

1. Describe gender stereotypes and prejudices in early childhood.
2. To analyze the game activity of preschool children and its connection with cognitive development.
3. Organize and conduct research.
4. Describe the results of the research

The venue is kindergartens (No. 84, No. 88, No. 90) in Dnipro.

The organization of the gender approach in the education of preschool children was carried out in middle groups. The experiment was conducted in a group of 50 children aged 4-5 years.

To solve the tasks, the author used a set of methods, in particular the following:

1. questionnaire "who am I?"
2. "toy selection" method
3. the "names, whose things" method
4. method of observation

The scientific novelty of the study consists in the development of a program for the formation of gender identity of preschool children.

The theoretical significance of the work lies in the fact that the obtained conclusions can be used for the development of personality theory, during the teaching of disciplines such as "age psychology", "gender psychology", etc.

The practical significance of this thesis is that its conclusions and recommendations can be used in the programs of preschool institutions and in methods of family upbringing.

The structure of the work: the bachelor's work consists of two sections, conclusions, and a list of references.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ ГЕНДЕРНОЇ СПЕЦИФІКИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
гендерні стереотипи та упередження в ранньому дитинстві.....	
ігрова діяльність дітей дошкільного віку та її зв'язок із когнітивним розвитком.....	
Висновки по розділу 1.....	
 РОЗДІЛ 2 Емпіричний аналіз гендерної специфіки ігрової діяльності дітей дошкільного віку	
Організація та проведення дослідження.....	
.Результати дослідження.....	
Висновки по розділу 2.....	
ВИСНОВКИ.....	
СПИСОК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАНЬ.....	

ВСТУП

Актуальність та постановка проблеми дослідження. У дитинстві в людини складаються перші уявлення про себе, формується самосвідомість. Вже у дошкільному віці дитина ідентифікує себе з певною статтю та усвідомлює свою соціальну роль.

Формування статево-рольової ідентифікації пов'язане з розвитком самосвідомості. Ідентифікація має на увазі сильний емоційний зв'язок з людиною, роль якої дитина приймає, ставлячи себе на її місце. Яскравим прикладом цього є гра, в якій діти наслідують поведінку батьків, вихователя, лікаря тощо.

Дошкільне дитинство – короткий, але важливий період становлення особистості. У ці роки дитина набуває початкових знань про навколишнє життя, у нього починає формуватися певне ставлення до людей, виробляються навички та звички правильної поведінки, складається характер. У дошкільному віці дитина відкриває собі світ людських відносин, різних видів діяльності та громадських функцій людей. Він відчуває сильне бажання включитися в це доросле життя, брати активну участь у ньому, що, звичайно, йому недоступно. Крім того, не менш сильно він прагне самостійності. З цього протиріччя народжується гра - самостійна діяльність дітей, що моделює життя дорослих.

Основний вид діяльності дітей дошкільного віку - гра, у процесі якої розвиваються духовні та фізичні сили дитини; його увага, пам'ять, уява, дисциплінованість, спритність. Крім того, гра – це своєрідний, властивий дошкільному віку спосіб засвоєння суспільного досвіду. У грі формуються всі сторони особистості дитини, відбуваються значні зміни у її психіці, що готують перехід до нової, вищої стадії розвитку. Цим пояснюються великі виховні можливості гри, яку психологи вважають провідною діяльністю дошкільнят.

У дошкільному віці у сюжетно-рольовій грі діти у символічній формі відтворюють взаємини дорослих людей. Граючи роль, дитина виконує певну

соціальну функцію, диференційовану за статтю. Разом з тим, у практиці закладів дошкільної освіти зміст ігрової діяльності недостатньо диференційовано з урахуванням психофізіологічних особливостей розвитку дівчат та хлопчиків. Підставою для диференційованого підходу, як правило, є рівень розвитку дітей, пізнавальні інтереси, здібності, особливості нервової системи. Довгий час, з низки об'єктивних і суб'єктивних причин, гендерна соціалізація залишалася поза сферою дослідження радянських психологів, тоді як у зарубіжній психології вона здавна привертала велику увагу вчених. Особливо зріс інтерес до проблеми гендерної соціалізації, і загострилася полеміка між представниками різних напрямів останніми роками. Вивчення процесу гендерної соціалізації у дошкільному віці, де перебувають його витoki і умови, які впливають цей процес, становить особливий інтерес.

В даний час центральним напрямом у вихованні дітей є особистісно-орієнтований підхід до кожної дитини. У зв'язку з цим перше місце піднімається проблема обліку їх гендерних особливостей.

Проблеми гендерного виховання хвилює сьогодні велика кількість дослідників, психологів, педагогів. Інтерес зумовлений тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості що неспроможні ігнорувати гендерні особливості дитини, оскільки це біосоціокультурні характеристики. Сучасні пріоритети у вихованні хлопців і дівчат полягають не у закріпленні жорстких стандартів маскулінності та фемінності, а у вивченні потенціалу партнерських взаємин між хлопчиками та дівчатками, вихованні людського в жінці та чоловікові, щирості, взаєморозуміння, взаємодоповнюваності.

Проблематику зазначену у темі бакалаврської займались наступні науковці: М. Бровцова [1], О. Кузнецова [2], М. Малкович [3], А. Мудрик [4], С. Оксамитна [5], Т. Отрошко, О. Ільїна [6], Н. Павлущенко [7], О. Сорокіна

В останні роки актуалізація принципу природовідповідності передбачає індивідуально-диференційований підхід до дитини залежно від статі, проте

зміст роботи з дошкільнятами за статевою ознакою розроблено недостатньо, що наводить, на думку дослідників.

Проблема вивчення гендерних особливостей дітей дошкільного віку, що включає питання формування психічної статі дитини, психічних статевих відмінностей і статевої диференціації і лежача на стику ряду наук (психології, педагогіки, соціології, біології, медицини) і є однією з найважливіших і актуальних проблем психології.

Засвоєння відповідно до статтю змісту жіночої та чоловічої моделі особистості, формування системи потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій та певних способів поведінки для тієї чи іншої статі, тобто. процес формування гендерних особливостей - невід'ємна частина загального процесу соціалізації, що протікає під впливом оточуючих дорослих та однолітків. Позиція дитини як представника своєї статі визначає специфіку розвитку самосвідомості. Усвідомлення своєї статевої приналежності має найважливіше значення у розвитку особистості: почуття тотожності зі своєю статтю, прагнення підтримати «престиж» своєї статі, у межах соціальних очікувань визначають основні позитивні досягнення у розвитку особистості. Необхідно вдосконалювати диференційований підхід у вихованні дівчат та хлопців з урахуванням їх психофізичних особливостей. гендерна соціалізація статевої самосвідомості

Об'єкт дослідження – гендерні особливості дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження – гендерна специфіка ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні існування гендерних особливостей у грі у дітей дошкільного віку.

Проявом гендерних особливостей в ігровій діяльності вважатимуться у хлопчиків: у словесних, предметних, дидактичних іграх; у дівчаток: сюжетно-рольових, дидактичних, словесних іграх.

Мета проаналізувати гендерну специфіку ігрової діяльності дітей дошкільного віку

Завдання дослідження складають:

писати гендерні стереотипи та упередження в ранньому дитинстві.

проаналізувати ігрову діяльність дітей дошкільного віку та її зв'язок із когнітивним розвитком.

організувати та провести дослідження.

писати результати дослідження

База проведення - дитячі садки (№84, № 88, № 90) м. Дніпро.

Організація гендерного підходу у вихованні дітей дошкільного віку здійснювалася у середніх групах. Експеримент проводився у групі з 50 дітей віком 4-5 років.

Для вирішення поставлених завдань автор використав комплекс методів, зокрема наступні:

питувальник «хто я?»

методика «вибір іграшки»

методика «назви, чий речі»

метод спостереження

Наукова новизна дослідження полягає у розробленні програми формування гендерної ідентичності дітей дошкільного віку.

Теоретична значущість роботи полягає у тому, що отримані висновки можуть бути використані для розвитку теорії особистості, під час викладання дисциплін «вікова психологія», «гендерна психологія» і т.п.

Практична значимість даної дипломної роботи у тому, що її висновки та рекомендації можна використовувати у програмах дошкільних установ й у методах сімейного виховання.

Апробація результатів роботи та публікації:

Агарков О.А., Киян В.А. Ігрова діяльність дітей дошкільного віку: психологічний аналіз // Глобалізація наукових знань: міжнародна співпраця та інтеграція галузей наук: матеріали VI Міжнародної студентської наукової конференції, м. Біла Церква, 7 червня, 2024 рік / ГО «Молодіжна наукова ліга». — Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. — 398 с. С. 320-322

Структура роботи : бакалаврська робота складається з двох розділів, висновків, переліку посилань.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ ГЕНДЕРНОЇ СПЕЦИФІКИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ендерні стереотипи та упередження в ранньому дитинстві

Зростає визнання того, що виявлення та попередження шкідливих гендерних установок і стереотипів у дитинстві, до того, як вони закріпляться, є ключем до здійснення широких соціальних змін. Це вважається важливим для просування гендерної рівності, а також для підтримки здоров'я та благополуччя в різних сферах [65]. Раннє дитинство є потенційним періодом для дій у цій сфері, оскільки воно дає ранню можливість виробити справедливі гендерні погляди та поведінку, які можна застосовувати протягом усього життя, проте існує потреба в доказах для інформування підходів.

У той час як стать означає в основному стабільну біологічну характеристику бути жінкою чи чоловіком, гендер є соціальною структурою і визначається як «соціально сконструйовані норми, які нав'язують і визначають ролі, стосунки та позиційну владу для всіх людей протягом усього їхнього життя». Гендер є однією з найбільш помітних, поширених соціальних категорій, у всіх відомих суспільствах і мовах розрізняють хлопчиків і дівчаток, чоловіків і жінок [104]. Усвідомлення гендеру як соціальної категорії формується в ранньому віці [76]. Поняття гендерного ставлення, стереотипів і упереджень є взаємопов'язаними, але різними поняттями, хоча вони зазвичай використовуються як синоніми. Стереотип — це набір переконань щодо характеристик соціальної групи чи категорії, згідно з якими передбачається, що члени цієї категорії мають певні характеристики виключно на основі їхньої приналежності до цієї групи. У ширшому сенсі гендерні стереотипи — це організовані набори переконань про те, що означає бути чоловіком/хлопчиком або дівчиною/жінкою [76], які, згідно з теорією соціальних ролей, виникають через те, як чоловіки та жінки розподілені між собою. різні соціальні ролі в суспільстві [62].

Є докази того, що діти отримують уявлення про певні культурні гендерні стереотипи та розвивають уподобання до одностатевих однолітків у віці від двох до трьох років [129]. Крім того, деякі дані свідчать про те, що гендерні та расові стереотипи та упередження можна спостерігати у дітей у віці від трьох до чотирьох років [9]. Міжгруповою теорією розвитку (МТР) поміщає розвиток упереджень і стереотипів у ключові процеси розвитку. Як і в конструктивістських теоріях розвитку, ДІТ ґрунтується на припущенні, що люди внутрішньо мотивовані декодувати та розуміти свій світ. Для цього вони шукають підказки, які спрямовують їх на те, які з доступних категорій чи характеристик важливі для класифікації інших у певному контексті. Встановлення психологічної значимості різних особистих якостей призводить до класифікації осіб, з якими вони стикаються, за певними основними характеристиками (такими як стать, раса, здатність до читання та спортивні навички). Більш широке оточення збільшує психологічну значимість критеріїв угруповання шляхом маркування груп та шляхом організації оточення (тобто окремих завдань або ролей для різних груп). Це, у свою чергу, може призвести до розвитку стереотипів і упереджень щодо помітних соціальних груп [23]. Такі упередження та стереотипи можуть поширюватися протягом усього життя, таким чином підкреслюючи спонукання до дій, спрямованих на запобігання або пом'якшення їхнього становлення в перші роки.

Згідно з теорією соціальних ролей, соціальні ролі — це спільні очікування, що стосуються людей на основі їхнього соціального становища або приналежності до певних груп чи категорій. Концептуалізація гендерних ролей розширює це і розглядає гендерні ролі як спільні очікування щодо атрибутів чоловіків і жінок або хлопців і дівчат, засновані на самоідентифікації як жінки чи чоловіка або хлопчика чи дівчинки [62]. Ці гендерні ролі базуються як на описових нормах (які визначають узгоджені очікування щодо того, що роблять члени групи — тобто дівчата більш турботливі, ніж хлопчики — і зазвичай узгоджуються з традиційними

визначеннями гендерних стереотипів), так і на заборонних нормах (які визначають, що слід робити (наприклад, хлопчики не повинні плакати) [42].

Вважається, що гендерні стереотипи фундаментально лежать в основі гендерної дискримінації та гендерних упереджень [28]. Гендерні упередження, упередження та стереотипи дорого обходяться на індивідуальному та популяційному рівнях: вони можуть обмежити можливості для навчання, відпочинку та, зрештою, працевлаштування дівчат і хлопців, а також здоров'я та благополуччя. Відомо, наприклад, що егалітарне гендерне ставлення пов'язане з кращим психічним здоров'ям як дівчат, так і хлопчиків у підлітковому віці, і, відповідно, певні маскулінні норми пов'язані з суїцидальністю серед молодих чоловіків [95]. Враховуючи потенційну шкоду та вартість, спричинену стереотипами, упередженнями та обмежувальними гендерними нормами як на індивідуальному, так і на суспільному рівні, існують чіткі вимоги до їх вирішення.

Гендерні стереотипи, як відомо, є гнучкими, податливими та динамічними, варіюються залежно від культурного та тимчасового контексту [68]; це підкреслює важливість вивчення та оцінки їх у відповідному часовому та культурному контексті. Існує також визнання того, що шкільне та навчальне середовище є сприятливою платформою для зміни культури та ставлення [74]. Незважаючи на те, що існує явна підтримка організації виховання шанобливих стосунків у ранньому дитинстві, ресурси, як правило, розробляються для шкільних закладів, а ініціативи раннього дитинства здебільшого зосереджуються на підготовці педагогів. Установки раннього дитинства можуть бути ідеальними для підходів, спрямованих на закладення основ егалітарного гендерного ставлення до початку укоріненої поведінки та ставлень. Підходи мають підтверджуватися доказами та розумінням наявності та формування гендерних стереотипів у ранньому дитинстві. Останні 25 років стали свідками суттєвих культурних і нормативних змін в Австралії та багатьох західних країнах, і оцінка поточних даних є життєво важливою для інформування про практику навчання дітей раннього віку в

Австралії. Таким чином, метою цього систематичного огляду було узагальнити емпіричні дослідження, які оцінюють наявність, вираження або передачу гендерних стереотипів і упереджень серед маленьких дітей віком від трьох до п'яти років.

Як зазначалося, існувала значна гетерогенність у тому, як гендерно-стереотипні ставлення були операціоналізовані як результати. У невеликій кількості досліджень використовувалися встановлені показники стереотипних дій або інтересів, включаючи Перелік дошкільних занять [47] та опитування дошкільних професій, діяльності та рис [86], але решта досліджень цього не зробили.

Враховуючи значну неоднорідність досліджень і результатів, а також відсутність стандартних засобів їх класифікації, ми розробили класифікацію на основі типу результату. Ми загалом згрупували ці результати наступним чином: (1) виражені гендерні стереотипи, ставлення, норми та переконання; (2) гендерно-стереотипна діяльність або вибір/уподобання до іграшок; (3) сприйняття стереотипних варіантів кар'єри; (4) стереотипні процеси/гендерні індукції.

Шість досліджень повідомляли про виражені у дітей гендерні норми та стереотипи. Хілліард і Лібен порівняли відмінності у встановленні гендерних стереотипів у двох типах класів. В експериментальних класах «гендерну помітність» було посилено шляхом фізичного розділення хлопчиків і дівчаток (наприклад, окремі лінії для кожної статі); використання гендерної мови (вчителями) та з точки зору організації класу (наприклад, окремі дошки оголошень для хлопчиків і дівчаток). У класі з низьким рівнем уваги вчителям не давали жодних інструкцій щодо їхньої поведінки (хоча переважаючою політикою в усіх класах було уникати статевих відмінностей). Вони виявили, що не було суттєвих змін у гендерно-стереотипних ставленнях до і після тестування в класі з низьким рівнем уваги. Однак у класі з високим рівнем помітності спостерігалось збільшення гендерних стереотипів, а також

менше позитивних оцінок однолітків протилежної статі та зменшення ігор з однолітками протилежної статі [86].

У вибірці дітей дошкільного віку в США учасникам надали картки із запитаннями з ілюстраціями хлопчика, дівчинки, хлопчика та дівчинки, а також запитання про види діяльності, професії та поведінку (наприклад, «хто може бути поліцейським?»). Стосовно професії дівчата демонстрували гендерно-стереотипні переконання щодо того, кого можна працевлаштувати в кожній професії; однак хлопчики повідомили про гендерно рівні рецепти. І хлопці, і дівчата дотримувалися гендерних стереотипів щодо таких видів діяльності, як покупки, ремонт речей і використання інструментів. Дівчата виявляли гендерно диференційовані переконання щодо очікувань щодо деяких видів агресивної поведінки, а хлопчики – ні, а щодо просоціальної поведінки і хлопчики, і дівчатка повідомили, що обидві статі демонструють таку поведінку.

Босевські та його колеги надали дошкільнятам суперечливі свідчення про традиційно чоловічу чи жіночу діяльність: одне від експерта з протидії гендерним стереотипам, а інше — від неспеціаліста, який мав гендерні стереотипи. Учасники повинні були назвати, хто, на їхню думку, правильний, у кого вони б хотіли вчитися в майбутньому та вказати, наскільки їм подобається кожен інформатор. Чотири-п'ятирічні респонденти заявили про перевагу навчатися від учасника тієї ж статі, а хлопчики вказали на те, що краще приймають інформацію від експерта проти стереотипів чоловічої статі, ніж від експерта контрстереотипів жіночої статі. Оцінки були загалом позитивними, незважаючи на відхилення від гендерної норми, хоча в цілому діти повідомили про більшу симпатію до одностатевих інформантів [26].

У дослідженні Конрі-Мюррея та Туріела інтерв'юер показував дітям гіпотетичні історії, у яких показані батьки мали вибрати чи свого сина, чи доньку, щоб виконати певну діяльність (наприклад, відвідування уроку, отримання костюма на Хелловін і отримання іграшка). Для кожного з них існували чоловіча та жіноча нормативні версії. Дітям задавали низку

запитань щодо їхніх переконань щодо гендерних норм. Більшість учасників висловили переконання, що вибір батьків має відповідати нормам, але загалом вважали, що зміна гендерних норм у іншому культурному контексті є прийнятною. Хоча меншою мірою, ніж діти старшого віку в дослідженні, більшість чотирирічних дітей вважають, що батьки повинні погодитися з ненормативними уподобаннями дитини (тобто хлопчика, який хоче піти в клас няні) [43].

Дослідження Артур випадковим чином розподілили дітей дошкільного віку в клас, де їх навчали, що стать та інші біологічні ознаки є фіксованими (проконстантними) або змінними (антиконстантними). У посттестових оцінках діти в стані про константність продемонстрували вищі бали гендерної константності та відмінності зовнішності від реальності (тести, призначені для перевірки того, чи поширюється їхнє розуміння константності на інші сфери), ніж діти в стані антиконстантності. Використовуючи дошкільні професії, види діяльності та риси характеру, дослідники також виявили, що визначення статі (розуміння та застосування гендерних стереотипних установок) не відрізнялося в різних умовах лікування ні відразу, ні через 3 місяці після тестування [11].

У шведському дослідженні дослідники оцінили гендерні соціальні уподобання, стереотипи та автоматичне кодування дітей в одному гендерно-нейтральному дошкільному закладі та чотирьох типових дошкільних закладах. Порівняно з тими, хто навчався в типових дошкільних закладах, діти в гендерно нейтральних дошкільних закладах не менш схильні автоматично кодувати стать інших; однак вони частіше проявляли інтерес до гри з незнайомими дітьми іншої статі. Діти в гендерно-нейтральних дошкільних закладах також отримали нижчі бали за гендерними стереотипами, ніж діти, які відвідують типові дошкільні заклади [132].

Сім досліджень (п'ять статей) вивчали гендерно-стереотипний вибір іграшок або діяльність [41;47; 52; 102; 165]. Черні та Демпсі_намагалися вивчити гру та розуміння статі серед 3-5-річних дітей, особливо у зв'язку з

іграшками. Хлопчики довше та частіше гралися іграшками, які вони вважали чоловічими, а дівчатка рідше, ніж хлопчики, позначали неоднозначні та нейтральні іграшки як належні до своєї статі. Колір був найпоширенішою причиною класифікації іграшок за статтю. П'ятирічні діти, як правило, демонстрували найбільш стереотипну гру [41].

Взаємодія з іграшками, медіа та продуктами Princess Disney досліджували Койн та ін. [47]. Результати показали, що залучення до медіа та продуктів Disney Princess було пов'язане з більшою жіночою стереотипною поведінкою через рік як для хлопчиків, так і для дівчат [47]. Ця жіноча стереотипна поведінка включала перевагу як гендерно-стереотипної іграшки, так і перевагу діяльності, і зберігалася після контролю початкових рівнів гендерно-стереотипної поведінки.

Дітям, які брали участь у дослідженні в США, давали пари об'єктів, не пов'язаних із статтю (наприклад, м'ячики та підставки), один рожевий, інший нерожевий, і просили вибрати той, який їм подобається. Дівчата демонстрували явну перевагу рожевим предметам у віці від трьох до п'яти років, тоді як хлопчики цієї вікової групи все частіше уникали рожевого [102].

Вейсгран та ін. провели два експерименти: у першому хлопчикам і дівчаткам дарували «чоловічі» та «жіночі» іграшки, прикрашені або чоловічими, або жіночими кольорами. Хлопчики надавали перевагу типово чоловічим іграшкам над типово жіночими, але дівчата так само цікавилися жіночими іграшками, незалежно від кольору, або чоловічими іграшками, прикрашеними жіночими кольорами. Значно менше дівчаток цікавили чоловічі іграшки, прикрашені чоловічими кольорами. У другому експерименті дітям дарували предмети, помічені як «для хлопчиків» або «для дівчаток», прикрашені відповідно в чоловічих або жіночих кольорах. На інтерес дівчаток вплинули як відверті написи, так і колір іграшок: найбільше їх цікавили речі з позначкою «для дівчаток», а також речі з позначкою «для

хлопчиків», які були оформлені в жіночих кольорах. Навпаки, хлопчики не продемонстрували сильних уподобань щодо етикетки чи кольору [165].

На основі процедур, використаних [165], інтерес до гендерно-типових і нейтральних іграшок, а також сприйняття інтересу інших до іграшок було оцінено у двох дослідженнях [52]. У першому дослідженні було представлено набір із 20 іграшок: деякі чоловічого типу, жіночого типу та гендерно нейтральні. Половина іграшок мала рушійні властивості, а половина — ні. Діти висловлювали більший інтерес до іграшок з гендерним типом, ніж до іграшок різного гендерного типу, і хлопчики, і дівчатка стверджували, що їм подобаються гендерно-нейтральні іграшки так само, як і іграшки, що відповідають їхній статі [52]. Привід не визначав іграшковий інтерес. Дітелла потім спостерігали за дітьми у вільних іграх, які грали набором іграшок, які були або сильно чоловічого типу, помірно маскулінного типу, гендерно нейтральними, помірно жіночого типу та сильно жіночого типу. Один з кожного типу мав рушійні властивості. Всупереч очікуванням, гендерно-нейтральна непропульсивна іграшка викликала найбільший інтерес серед хлопчиків і дівчат, без жодних доказів того, що пропульсивні властивості іграшок обумовлюють гендерні відмінності у виборі іграшок [52].

Тут обговорюються два дослідження, які вивчали гендерно-стереотипні варіанти кар'єри та вибір [46;135]. Шерман і Зурбрігген випадковим чином віднесли одну групу дівчат до стану Барбі, а іншу до стану Місіс Картопляна Голова. Після періоду вільної гри дівчатам показували зображення, що представляють різні професії, і запитували, чи можуть вони виконувати цю роботу, і чи може виконувати цю роботу хлопчик. Дівчата, які грали в Барбі, повідомили про менше варіантів майбутньої кар'єри, ніж хлопчики, тоді як дівчата в стані Місіс Картопляна Голова не помітили жодної різниці між хлопчиками та дівчатками з точки зору потенційної кар'єри [135].

У дослідженні Койла та Лібена дівчат класифікували з точки зору їхньої чутливості або уваги до гендерних питань, що називається фільтрами

гендерної помітності (ФГП). Дівчата дошкільного віку були класифіковані як такі, що мають низьку або високу схильність до використання ФГП, а потім випадковим чином розподілені за двома різними умовами [46]. В одному випадку дівчата грали в комп'ютерну гру, в якій вони маніпулювали гіперфемінізованим персонажем, а в іншому вони маніпулювали менш фемінізованим персонажем. Після комп'ютерної гри оцінювався інтерес дівчат до жіночих і чоловічих занять та ігор, а також професійні переваги. Результати показали чітку взаємодію між ФГП та ігровим станом, причому дівчата з високим ФГП демонстрували підвищену перевагу жіночій діяльності після гіперфемінізованого стану характеру. Дівчата з низьким GSF не показали жодних змін з обома характерами. Не було жодного зв'язку з професійними перевагами для будь-якої умови або ФГП [46].

Пілоу досліджували дитячі стереотипні процеси/гендерні індукції, показуючи дітям віком від трьох до п'яти років фотографії двох дітей (тестових дітей), контрастних за зовнішнім виглядом, але з однаковими тілами, позами, штанцями та черевиками. Потім дітям показали фотографії третьої дитини (цільової дитини), яка збігалася з однією з піддослідних дітей за кольором волосся, очей і рисами обличчя, але довжина волосся та сорочка відрізнялися в обох дітей. Досліджувані діти були віднесені до однокласників або статі. У кожному з цих випадків їм надавали інформацію про стать або статус однокласника (в одному класі чи ні) зображених дітей. Потім їм надали інформацію про різні риси поведінки («цей хлопчик любить багато ділитися») або вигадані біологічні характеристики («у цього хлопчика нейтрони в крові») тестованих дітей і попросили приписати ці характеристики цільовим дітям. . Узагальнення дітей щодо біологічних властивостей або поведінки не відрізнялися за статтю; однак у стані однокласника діти узагальнювали на основі зовнішнього вигляду більше, ніж статусу однокласника. У другому дослідженні дітей просили узагальнити або гендерні стереотипи поведінки, або нову поведінку, а також ті самі нові біологічні властивості, що й у першому експерименті. Результати показали,

що в нейтральних умовах атрибуції дітей не відрізнялися від випадковості; проте в умовах стереотипу діти узагальнювали як поведінку, так і біологічні властивості на основі статі (а не зовнішності) [119].

Серед вибірки з 64 дітей Ма та Вуллі провели серію з трьох досліджень, щоб зрозуміти, чи діти чутливі до статі під час вивчення нової інформації. По-перше, дітей просили вибрати між суперечливими висловлюваннями мовця чоловічої або жіночої статі, коли вони дізнавалися про новий об'єкт, представлений у гендерно-стереотипних кольорах (рожевий чи блакитний) або гендерно нейтральних кольорах (жовтий). Діти показали перевагу своєї статі при оцінці подання нової інформації; однак не було жодних доказів того, що вони робили гендерно-стереотипні судження, коли вирішували, кому вірити (вибір не залежить від кольору шкіри) [103]. У дослідженні 2 дітям дали набір нових предметів рожевого, блакитного або жовтого кольорів і запитали, кого б вони вибрали, щоб зрозуміти, для чого потрібен цей предмет (замість того, щоб слухати свідчення, як у дослідженні 1). Більшість дітей застосовували гендерні стереотипи (на основі кольору предметів), коли вирішували, кого вони запитають про нові предмети. Дослідження 3 повторювало підхід дослідження 2, за винятком того, що всі об'єкти були пофарбовані в жовтий колір. Діти демонстрували явну перевагу розмовникам однієї статі, коли вивчали нові об'єкти гендерно неоднозначного кольору.

Здатності дітей розуміти та інтерпретувати вірування, бажання та наміри інших називають «теорією розуму (ТР)» [168]. Вважається, що це критично важливий процес розвитку. Теоретизується, що ТР є фундаментальним для здатності дітей оцінювати та передбачати поведінку інших, коли інформація про окремих людей і групи (тобто стереотипи) суперечить [168]. Ріццо та Кіллен намагалися дослідити взаємозв'язок між гендерно-стереотипними очікуваннями дітей щодо здібностей, розподілом ресурсів і ТР у гендерно-стереотипних контекстах. Щоб оцінити розподіл ресурсів, дітям показали серію віньєток і запитали, хто має отримати наклейки на основі: (1) хто виконає роботу краще; (2) інформація, яка відповідала стереотипам або

непослідовна. Діти мали чіткі гендерно-стереотипні очікування щодо здібностей; однак, коли дітям була надана інформація про заслуги одержувачів, вони змогли розподілити ресурси для найбільш заслуженого одержувача, незалежно від того, чи це було несумісним зі стереотипами [128].

Загалом цей систематичний огляд підкреслив відсутність міжнародних емпіричних досліджень, які б вивчали наявність гендерних стереотипів і упереджень серед дітей молодшого дошкільного віку; дійсно, лише 21 дослідження (16 статей) відповідало нашим критеріям огляду. Існують докази того, що гендерні стереотипи впливають на оцінку дітьми діяльності людей джерелами інформації [103;128].

Вплив соціального контексту на встановлення та зміцнення гендерних стереотипів був очевидним у кількох дослідженнях [132;86]. Шаттс і його колеги знайшли докази того, що гендерна педагогіка впливає на те, як дошкільнята думають і відчують гендер: зокрема, діти в гендерно-нейтральному дошкільному закладі мали меншу ймовірність робити гендерно-стереотипний вибір, ніж у типовому дошкільному закладі [132].

Висновок про те, що гендерна помітність у класі важлива для посилення гендерних стереотипів, узгоджується з когнітивними теоріями гендерного розвитку, які вважають дітей активними суб'єктами пошуку сенсу, і вважають, що діти будують сенс із гендерні категорії [152]. Розуміння гендерної категорії, до якої вони належать, є формальним кроком у створенні гендерних концептуалізацій, після чого діти починають шукати інформацію, яка створює та зміцнює їхнє розуміння гендерних відмінностей [105]. Початкове розуміння гендерних конструктів у дітей молодшого віку заохочує подальше опанування гендерних відмінностей і спонукає дітей діяти так, як вони сприймають як гендерно відповідне або узгоджене [82]. Це початкове визнання статі як важливої категорії спочатку пов'язане з жорсткістю

переконань (категорії є фіксованими), а потім переходить до більш гнучкого розуміння гендерних категорій [82].

Іграшки та ігри/діяльність були ключовим способом оцінки наявності та функціонування гендерних стереотипів у дошкільнят, і було свідомство того, що колір іграшки, явний ярлик («іграшка для хлопчика») були важливими для виклику інтересу [165], а також у просуванні класифікації іграшок за гендерною ознакою (тобто рожеві для дівчаток). Колір іграшки також був важливим для розуміння, уподобань і пошуку знань [41; 102].

Існують докази того, що гра з гіперфемінізованими ляльками призвела до посилення гендерних інтересів серед деяких дівчат, особливо тих, які мають високу увагу до гендерних ознак [46], і вплинула на сприйняті дівчатами варіанти кар'єри. Шерман та Зурбіген стверджували, що гіперфемінізовані іграшки зменшують або звужують «простір для дій» дівчат і зосереджують увагу та зусилля на зовнішності [135].

Дівчата частіше залучалися до медіа та продуктів Disney Princess, а залучення до медіа та продуктів Disney Princess було пов'язане з вищим рівнем жіночої гендерної стереотипної поведінки як серед хлопчиків, так і серед дівчат [47].

Цей огляд виявив докази того, що помітність статі як категорії в ранньому дитинстві може сприяти упередженню в групі. Це узгоджується з давніми теоріями про те, що суспільство спонукає дітей розпізнавати та засвоювати гендерні стереотипи. Визнається, що діти в ранньому дитинстві є «гендерними детективами», які намагаються декодувати, дистиллювати та інтерпретувати інформацію та підказки з навколишнього середовища щодо їхньої власної гендерної ідентичності [82]. Відповідно до ТР, цей процес категоризації є важливим елементом людської потреби осмислювати світ. Роблячи стать особливо важливою категорією, суспільство привчає дітей до класифікації за ознакою статі. Зменшуючи помітність статі в ранньому дитинстві, важливість статі як категорії для класифікації може бути послаблена [11].

Це дослідження підкреслило важливість визнання способів, за допомогою яких іграшки можуть вказувати на стать або робити гендерні ознаки, а також роль, яку це може мати на гру та сприйняття. Враховуючи збільшення жорсткої класифікації іграшок за гендерною ознакою, дуже важливо, щоб це було досліджено [120]. Іграшки, визначені за статтю, можуть передавати повідомлення про те, як люди різної статі поведуться та виглядають (ляльки Барбі та фігурки), але також можуть пропонувати різні можливості для розвитку навичок. Наприклад, велика кількість іграшок, які формують основи просторових навичок (таких як Lego), які продаються хлопчикам, може запропонувати різний вплив і досвід виконання завдань просторового мислення. Згодом це може вплинути на інтереси та навички людини [99], і, зрештою, на типи робочих ролей і ширші можливості, які надаються.

Є чіткі наслідки для ранньої освіти. Підготовка педагогів щодо способів, у які гендерні стереотипи та упередження поширюються, передаються та підтримуються, є життєво важливою. У закладах раннього дитинства зменшення ступеня гендерного кодування іграшок, книг, кімнат та ігрових приміщень (з точки зору кольору чи етикетки) є важливим для підтримки умов, які не обмежують інтереси та діяльність дітей.

Демонструючи наявність і застосування гендерних стереотипів у ранньому дитинстві, цей огляд підкреслює важливість мінімізації гендерних стереотипів і встановлення справедливих гендерних норм і ставлень у ранньому дитинстві. Зрозуміло, що гендерні стереотипи підтримуються та сприяються багатьма елементами соціального середовища. Також очевидно, що хоча класифікація навколишнього світу за різними категоріями є природною частиною людського досвіду, чим більш помітними є ці категорії, тим більша ймовірність того, що діти слідуватимуть цим підказкам і класифікуватимуть на їх основі – у тому числі Стать. Хоча ця категоризація за своєю суттю не є проблематичною, вона стає проблемою, коли ці категорії (такі як стать) стають жорсткими та істотними, і коли вони служать для

розмежування можливостей і результатів одних груп і дають привілеї та переваги іншим.

Ступінь, до якого різні експериментальні умови слугували для активації або послаблення гендерних стереотипів, підкреслює мінливість цих стереотипів і підкреслює можливість впровадження стратегій для мінімізації гендерних стереотипів. Потрібні додаткові дослідження для визначення ефективних програм і стратегій протидії гендерним стереотипам і підтримки егалітарних установок у ранньому дитинстві. Незважаючи на потребу в додаткових дослідженнях, ініціативи, які створюють культури, засновані на принципах гендерної рівності та поваги, можуть зменшити гендерні стереотипи та сприяти гендерному рівноправному ставленню серед маленьких дітей.

грова діяльність дітей дошкільного віку та її зв'язок із когнітивним розвитком

Гра є основоположним і універсальним явищем у розвитку маленьких дітей, яку часто визначають як діяльність, що здійснюється заради неї самої та в основному характеризується процесами, а не кінцевими цілями [144]. Дотримуючись Бургардта і Пеллегріні [29], можна визначити гру як процес, що включає низку внутрішньо мотивуючих дій для задоволення. Хоча точне визначення гри обговорюється [144; 176], існує консенсус щодо мотивації дітей залучатися до гри з метою дослідження та відкриттів, а також її виняткової складності в спонуканні до навчання [123]. Гра також є інтегруючим процесом, коли діти спираються на попередній досвід і поєднують його, представляють свої ідеї різними способами, уявляють можливості, досліджують і створюють нові значення [55].

Дослідники досліджували конкретні типи ігор (наприклад, удавану, конструкторську, сенсомоторну) та їх здатність покращувати когнітивний розвиток дітей. Чим складніша гра, тим більше вона впливає на розвиток

[101;169]. Очевидно, що діти набувають основних когнітивних навичок, які стимулюють навчання під час гри, таких як подолання імпульсів через когнітивну саморегуляцію, контроль поведінки через емоційний самоконтроль, дослідження та відкриття, вирішення проблем, сприйнятлива та експресивна мова, соціальна взаємодія, і увагу до процесів і результатів [115]. Багато дослідників визнають гру засобом для навчання та основою для дослідження [21; 166]. У всьому світі зростає інтерес до вільних ігор (ВГ), щоб збагатити дитячий досвід у приміщенні, щоб мотивувати експерименти та навчання [61;70].

У цьому підрозділі представлено огляд статей і висвітлено її унікальні характеристики. Згодом, спираючись на існуючі дослідження гри та когнітивного розвитку, ми досліджуємо вплив конкретних типів ігор з невиразними частинами на когнітивний розвиток маленьких дітей. Завдяки комплексному синтезу доступної літератури ми досліджуємо, як різні ігрові можливості впливають на когнітивні здібності, включаючи виконавчі функції, когнітивну саморегуляцію, міркування та вирішення проблем. Огляд підкреслює вирішальну роль гри у сприянні розвитку фундаментальних когнітивних здібностей, які, у свою чергу, мають довгострокові наслідки для навчання та пізнавальних результатів. У цьому огляді літератури критично об'єднані результати досліджень, щоб пролити світло на потенційний внесок вільних частин у когнітивний розвиток, наголошуючи на значенні гри як засобу розвитку когнітивних навичок шляхом використання цих конкретних матеріалів.

ВГ визначається як дитяча гра з відкритими та інтерактивними матеріалами (наприклад, картон, мушлі, шини, пісок, помпони), спочатку не призначеними для гри, якими можна безмежно маніпулювати [78]. Вільна гра — це захоплююча форма гри для дітей, яка пропонує складність, оскільки діти можуть поєднувати різні типи гри та різні матеріали в одному випадку [18]. Ця форма гри наголошує на матеріалах, які дозволяють дітям грати різними способами та різними рівнями складності, експериментуючи,

відкриваючи, винаходячи та розважаючись [37]. Дійсно, ВГ має багато елементів вільної або неструктурованої гри, як описано іншими дослідниками. Ці типи ігор, як ВГ, часто описують як трампліни для всього подальшого навчання, де дитячі ідеї, інтереси та бажання поважаються, виховуються та розширюються до постійної, упорядкованої та впізнаваної навчальної програми, яка включає знання з усіх дисциплін [156]. Проте вільна гра може включати будь-яку неструктуровану діяльність, яка надихає дитину використовувати свою уяву без постійного керівництва дорослого. Деякі приклади вільної гри включають спільну гру дітей на задньому дворі, де різні види діяльності, такі як біг, біг підтюпцем, лазіння, стрибки та дрібна моторика, допомагають дитині розвивати швидкість, силу, витривалість, гнучкість і координаційні здібності. Подібним чином неструктурована гра може нагадувати ВГ, дозволяючи дітям досліджувати, творити та відкривати без заздалегідь визначених правил чи вказівок. Однак, як і вільна гра, вона відкрита для широкого спектру занять, включаючи мистецькі чи музичні ігри, творчі ігри (наприклад, створення форту з коробок або ковдр), переодягання або ігри в ігри або дослідження нових просторів, як-от лісу, двори, парки та дитячі майданчики.

Ніколсон ввів термін «вільні частини» та описав важливість інтерактивних матеріалів, які можуть мати багато можливостей [110]. Згідно з теорією дозволу [72], світ сприймається як об'єкт можливостей для дії або можливостей. З точки зору матеріалів, дозволи стосуються того, як об'єкт або матеріал можна використовувати чи взаємодіяти з ними. Дитяча ВГ може включати різноманітні матеріали: повсякденні синтетичні або природні матеріали, повторно використовувані та перероблені матеріали, а також комерційні іграшки, які можуть сприяти мисленню в науці, техніці, інженерії, мистецтві та математиці (STEAM) [20]. Ігрові матеріали з багатьма можливостями надають дітям більше можливостей навчатися та розвивати нові навички під час гри.

Дитячі ігри часто включають об'єкти, матеріали чи іграшки [151], а теми гри зазвичай відповідають ідеям, властивим наявним матеріалам та іграшкам [116]. Таким чином, ВГ є унікальною, оскільки матеріали чітко визначені своїми можливостями порівняно з тими, що використовуються в інших типах гри (наприклад, музична, удавана). Для дитячих ігрових матеріалів важливо мати багато можливостей, оскільки це дає можливість для широкого дослідження та творчості. Наприклад, простий дерев'яний брусок можна використовувати як будівельний матеріал, інструмент для складання та балансування або реквізит у творчій грі. Кожне з цих застосувань може запропонувати різний досвід навчання та допомогти дітям розвинути низку навичок, таких як вирішення проблем, просторове мислення та дрібна моторика.

Якісна гра заохочує дітей брати участь у таких критичних елементах навчання та когнітивного розвитку, як саморегуляція, імітація, вирішення проблем і творче самовираження [153]. Високоякісна гра пропонує багато освітніх переваг, таких як вирішення проблем і навчання [21]. Коли діти мають доступ до ігрових матеріалів із багатьма можливостями, вони, швидше за все, братимуть участь у відкритих і творчих іграх, які посилюють ці освітні переваги. ВГ дозволяє дітям досліджувати свої інтереси та ідеї, щоб розвивати свою творчість і самовираження. Крім того, доступ до різноманітних ігрових матеріалів із багатьма можливостями може допомогти переключити увагу та підвищити залучення до гри, що важливо для розвитку та благополуччя дітей. Отже, матеріали, які використовуються в ВГ, з більшою ймовірністю задовольняють можливості для якісної гри.

Дослідники показали, що матеріали з багатьма можливостями для дитячої гри, такі як ті, що використовуються в ВГ, також мають переваги для розвитку [94]. Наприклад, ці матеріали можуть надихати, підтримувати та запалювати ідеї, підтримувати дітей у використанні символічних навичок для перетворення ідей у сценарії під час гри, залучати соціальну взаємодію до спільної ігрової сфери, сприяти самооцінці, емоційному благополуччю та

стійкості та сприяти вищим психічним процесам дітей, таким як мислення або внутрішні діалоги [117;133]. Не всі іграшки та матеріали однаково ефективні для сприяння захоплюючій грі, особливо для дітей різного віку [49]. Хоча важко визначити захоплюючу гру за віком, один параметр може бути корисним для визначення гри, яка підтримує увагу дітей протягом певного періоду часу за допомогою складних тем та ідей. Відкриті матеріали та іграшки, які не пропонують ігрової теми, дозволяють проводити багато видів ігор, у тому числі конструктивні та удавані, які можуть призвести до позитивних результатів [153]. Травік-Сміт також виявили, що ігрові матеріали та іграшки з багатьма можливостями не служать дітям молодшого віку, але сприяють захоплюючій грі для старших. Діти молодшого віку виконують свої найчастіші удавані ігри з реалістичними іграшками[153]. Крім того, повсякденні предмети та природні матеріали можуть сприяти дослідженню причинно-наслідкових зв'язків або методом проб і помилок і позитивно впливати на когнітивний розвиток дітей, стимулюючи уяву, креативність і мотивацію для подальших досліджень і навчання [13].

Крім того, Гоу досліджував, як відкриті проти закритих іграшок впливають на дитячі удавані ігри [22]. Вони виявили, що відкриті іграшки особливо важливі для підтримки дитячої гри та навчання, оскільки вони сприяють дивергентному та конвергентному мисленню, уяві та навичкам вирішення проблем. Природа іграшок визначає моделі спілкування та поведінки дітей. Автори дійшли висновку, що хоча теми іграшок є дещо навіюваними, вони можуть не сприяти подібній поведінці та результатам у уявній грі. Таким чином, тип іграшок та ігрових матеріалів, до яких діти мають доступ, може суттєво вплинути на їхній ігровий досвід, типи ігор, у які вони беруть участь, і їхні результати навчання. Встановлено, що відкриті матеріали та іграшки, які дозволяють проводити різні види ігор, сприяють розвитку, сприяють розвитку творчості та заохочують навички вирішення проблем. Таким чином, розгляд ігрових матеріалів з багатьма можливостями надає ВГ можливості сприяти росту та розвитку дітей. Дослідники ретельно

досліджували переваги для розвитку ігор з окремими відкритими матеріалами, тобто ігри з кубиками, LEGO або піском окремо. Однак ВГ може включати інтерактивні матеріали, що використовуються одночасно в різних типах гри [37; 50].

Як уже наголошувалося, зріс широкий інтерес до ВГ для збагачення дитячого ігрового досвіду [18], який претендує на те, щоб бути основою розвитку для творчості, вирішення проблем і дивергентного мислення. Однак дослідження не встигають за ентузіазмом спеціалістів із догляду за дітьми та політиків. Нещодавні систематичні та масштабні огляди засвідчують, що наразі існує лише кілька емпіричних досліджень дитячих ВГ, а акцент на перевагах розвитку цього типу ігор обмежений, особливо для когнітивного розвитку [73]. Натомість дослідники зосередилися в основному на ВГ на відкритому повітрі, досліджуючи фізичний і соціальний [88]. Ігрове середовище в приміщенні пропонує унікальні можливості для маленьких дітей брати участь у творчих, творчих і сенсорних заходах. Однак, незважаючи на поширеність ігрових приміщень у приміщенні та загальну рекомендацію щодо вільних ігор для дошкільної вікової групи, доступних наукових досліджень на підтримку цих практик обмежено [73]. Дослідження ВГ для маленьких дітей у закритих приміщеннях обмежуються кількома неемпіричними дослідженнями [125]. Жодна емпірична робота не розглядає когнітивне функціонування дітей (наприклад, вербальний IQ, виконавчі функції). Більше того, вплив таких критичних факторів, як вік дитини, дохід сім'ї та рівень освіти, на типи гри між батьками та дитиною, їх тривалість і залучення до нерозбірливих частин ще не ввійшов у дослідницький діалог. Таким чином, існує помітна прогалина в дослідженнях, коли справа доходить до розуміння конкретних переваг ігор у приміщенні для дітей віком до 6 років.

Типи ігор, які діти зазвичай використовують із незакріпленими частинами, ще потрібно задокументувати чи пояснити. Такі знання сприятимуть розумінню того, які матеріали є найбільш сприятливими для

конкретних типів прогресивно складних ігор, дозволять дітям розробляти власні навчальні цілі та готувати маленьких дітей до навчання. Докази, які ілюструють переваги цього типу ігор для розвитку, дуже обмежені. Гібсон чітко вказала на відсутність досліджень переваг ВГ [73]. При цьому було підкреслено, що мало відомо про те, як ВГ впливає на розвиток дітей за межами фізичного та соціального розвитку [64]. Ранні дослідження були зосереджені вузько на ВГ дітей на відкритому повітрі [147] і переважно на фізичному та соціальному розвитку [54]. Крім того, існуючі емпіричні дослідження зосереджені переважно на старших дітей [113]. У сучасній літературі вкрай бракує емпіричних досліджень щодо типів ВГ дітей молодшого віку в закритих приміщеннях та їх зв'язку з когнітивними навичками дітей дошкільного віку.

Отже можна виділити наступні ключові моменти ВГ.

1. ВГ зосереджується на використанні матеріалів, які пропонують різноманітні можливості, що дозволяє дітям брати участь у різноманітних іграх і розвивати когнітивні здібності, такі як виконавчі функції та когнітивна саморегуляція. LPP забезпечує гнучкість і адаптивність, дозволяючи дітям маніпулювати, комбінувати та трансформувати вільні частини незліченною кількістю способів, тим самим полегшуючи відкриту гру.

2. Дослідження ВГ обмежені, особливо щодо його переваг для когнітивного розвитку. Існуючі дослідження в основному зосереджені на ВГ на відкритому повітрі та його впливі на фізичний і соціальний розвиток. Потрібні додаткові дослідження, зокрема вільна гра для маленьких дітей у приміщенні та його вплив на когнітивне функціонування, враховуючи такі фактори, як вік дитини або соціально-економічний статус сім'ї.

3. Ігри, включно з вільними частинами, є фундаментальними в дитинстві та суттєво впливають на когнітивний розвиток дітей. Відкритий характер гри з нерозбірливими частинами сприяє різному мисленню та гнучким підходам до вирішення проблем.

4. Гра з символами та удаваними іграми сприяє розвитку пізнавальних навичок, таких як символічна заміна, подвійне представлення, розвиток мови, виконавчі функції, саморегуляція та вирішення проблем. Вільна гра також підтримує конструктивну гру, стимулюючи когнітивний розвиток, вирішення проблем і мислення вищого рівня, одночасно покращуючи соціальну взаємодію та комунікативні навички.

5. Потрібні подальші дослідження, щоб дослідити конкретний вплив незакріплених частин на дитячу гру, враховуючи вплив когнітивного розвитку дитини, віку, соціально-економічного статусу та культурних відмінностей.

Об'єктна гра – це ігрове дослідження немовлям або дитиною об'єкта та/або взаємодія з ним, щоб дізнатися про його властивості [91] і прогресує від ранніх сенсомоторних досліджень до символічних об'єктів (тобто використання об'єктів для представлення інших об'єктів, таких як банан як телефон) для спілкування, мови та абстрактного мислення [91]. Хьюз описує гру з об'єктами як розв'язання проблем, вважаючи її «грою з вирішенням проблем». Вирішення проблем можна визначити як когнітивний процес, за допомогою якого люди визначають, аналізують і застосовують рішення для подолання перешкод або проблем, які заважають досягненню бажаної мети. Це передбачає систематичне дослідження та оцінку різних стратегій, інформації та ресурсів, щоб знайти найбільш ефективний та дієвий спосіб вирішення проблеми або вирішення складної ситуації. Звичайно, предметна гра розглядається як вікно в когнітивні процеси — засіб для дітей виражати свої знання та інтерпретувати нові знання, досліджуючи предмети під рукою [100]. Піаже та Кук описали дитячу предметну гру як таку, що походить від сенсомоторних досліджень, і назвали її сенсомоторною грою [118]. Ця рання дослідницька гра є першою формою предметної гри і зазвичай починається приблизно у п'ятимісячному віці [166]. Протягом року прості рефлекс перетворюються на навмисні скоординовані рухи дослідження. Стосовно стадій когнітивного розвитку Піаже та Кук постулювали, що зовнішні дії

дітей, спрямовані на розуміння того, як функціонує світ, зрештою стають внутрішніми уявленнями [118].

Маніпулюючи об'єктами, малюки починають мати когнітивні уявлення про світ, які можуть бути очевидними в тому, як вони ставляться до уявлень об'єктів і людей навколо них. Наприклад, якщо маленька дитина бажає загородити предмет, вона тягнеться до нього прямо. Ці заняття методом проб і помилок для дітей молодшого віку перетворюються на навмисне планування для дітей старшого віку [144]. Пеллегріні описує переваги дитячої гри в предмети як частину «модулів» навчання поведінці. Він підкреслив, що модулі є новими та рекомбінованими поведінковими та когнітивними процедурами, створеними людьми у відповідь на нові екологічні вимоги. З набуттям досвіду ці різноманітні поведінкові процедури стають більш цілеспрямованими та актуальними для навикишнього середовища. Пеллегріні припустив, що дитячий ігровий досвід з об'єктами генерує поведінкові модулі [116].

Ігри в предмети активно присутні в житті дітей і залишаються значною частиною повсякденної рутини, займаючи приблизно 10–15% часу неспання дітей за консервативними оцінками [144]. Його когнітивний розвиток включає вивчення природи об'єктів, вирішення проблем, творчі здібності та базові навички для науки, техніки, інженерії та математики. Завдяки дослідницькій грі з об'єктами діти знайомляться з функціями об'єктів і тим, як ними керувати [24]. Психологи використовують дослідження об'єктів, щоб перевірити свої гіпотези щодо свого середовища та того, як ці об'єкти діють, торкаючись і маніпулюючи частинами іграшки, навіть у немовлят [14]. Дійсно, якість доказів, які спостерігають діти, впливає на їх дослідницьку гру. Шульц і Бонавіц виявили, що діти дошкільного віку розрізняють неоднозначні та неоднозначні докази та вибірково беруть участь у більш дослідницьких дослідженнях, коли причинно-наслідкова структура подій неоднозначна. Таким чином, дослідницька гра навіть дуже маленьких дітей, здається, відображає певну логіку наукових досліджень і дає їм основу

для практики протягом усього життя навичок вивчення властивостей і використання об'єктів, які вони можуть торкатися, чути та побачити. Що більш важливо, це допомагає їм робити висновки про властивості, які не так легко визначити [80].

Враховуючи творчий і гнучкий характер гри, ще однією основною когнітивною навичкою, якій сприяють дослідницька та об'єктна гра, є вирішення проблем [34], особливо різноманітних навичок вирішення проблем. Займаючись вирішенням проблемних завдань, люди розвивають свої аналітичні здібності, підвищують свою адаптивність і набувають цінних навичок вирішення проблем, які можна застосовувати в різних аспектах життя та навчання [101]. Наприклад, Пеплер і Росс доручали маленьким дітям грати з головоломкою, яка вважається конвергентною іграшкою через єдине рішення проблеми. В іншій умові дітям пропонували набір блоків з декількома варіантами, які вважалися дивергентною іграшкою. У подальших завданнях діти, які гралися з кубиками, були більш інноваційними та гнучкими у своїх підходах до вирішення проблем, ніж їхні однолітки, які грали з конвергентними іграшками. Дослідники підкреслили, що дітям корисний різний досвід і що цей досвід можна передавати й узагальнювати ширше. Вони також виявили, що діти, які гралися різними іграшками, загалом успішно виконували різноманітні різноманітні та конвергентні завдання з вирішення проблем, що свідчить про те, що участь у різноманітних ігрових заходах може прищепити ідею численних творчих рішень проблеми [117].

Крім того, Соліс задокументували, що досвід фізичних принципів і маніпулювання ними через об'єкти дозволяє маленьким дітям сформулювати наукову інтуїцію, що є потенційними попередниками навчання в предметах STEAM [145]. Важливо те, що це підтримує навички дітей міркувати з матеріалами. Шляхом натуралістичних спостережень за вільною грою дітей дошкільного віку вони показали, що під час просторово-математичної діяльності діти стикалися з різними фізичними поняттями. Це відбувалося,

коли діти займалися плануванням і виконанням ігрових послідовностей, вирішенням проблем і дослідженням доступних об'єктів. Під час гри діти відкривають фізичні принципи через можливості об'єктів [110]. Подібним чином Бйорклунд і Гардінер стверджували, що діти можуть досліджувати та дізнаватися про властивості та використання об'єктів, які вони можуть бачити, торкатися та чути, граючи з одиночними предметами [24].

Було виявлено, що гра з предметами позитивно впливає на зорово-просторові навички дітей, які є вирішальними для їхніх здібностей до числового міркування [140]. Декілька досліджень безпосередньо пов'язують ранню гру в предмети з кращими результатами математики [157]. Лонгітюдне дослідження, проведене Вольфганг припускає, що залучення до складних предметних ігор у ранньому дитинстві може закласти основу для подальшого математичного розуміння в контексті формального навчання [169]. Крім того, Вердайн пояснюють, що матеріальні іграшки з різними геометричними формами можуть покращити використання просторової мови дітей і полегшити взаємодію між дорослими та дітьми, таким чином підтримуючи розвиток ранніх геометричних знань. Ці висновки підкреслюють важливість гри з предметами для розвитку математичних навичок дітей і важливість надання їм можливостей займатися з іграшками та матеріалами, які сприяють просторовому мисленню та геометричному розумінню [157].

Ріде створив основу для розуміння ролі ігрових об'єктів та об'єктної гри для інноваційної поведінки. Вони підкреслили, що дитяча гра сильно відображає поведінку дорослих, а гра, яка залучає уяву, заохочує дітей досліджувати наслідки потенційних переваг соціальних і технологічних схем дій, перш ніж їх застосовувати. Деякі іграшки пропонують потужну можливість як навчальний заклад для інновацій, що дозволяє дітям досліджувати складні, нові механічні та матеріальні можливості пов'язаних з ними технологій для дорослих. Ріде припустив, що ігрові об'єкти, які пропонують дорослі своїм дітям, значно впливають на можливість дітей,

підлітків і молодих людей стати інноваційними. Навчання та педагогічне втручання можуть допомогти зберегти довгострокові традиції, а гра з предметами може слугувати основою для інновацій [127]. Навіть короточасні експерименти дітей підвищують схильність до інновацій у пізньому дитинстві, підлітковому віці та пізніше. Ці заняття методом проб і помилок допомагають дітям розвивати креативність і стратегії для успішного вирішення нових проблем.

Діти залучають окремі частини до своєї об'єктно-дослідницької гри, об'єднуючи та маніпулюючи об'єктами з різними цілями [137]. Незалежні частини можна переміщати, комбінувати, проектувати, переробляти, розбирати та складати нескінченними способами. Завдяки унікальним характеристикам і можливостям, які вони пропонують, діти залучають окремі частини до своєї гри об'єктами інакше, ніж інші об'єкти [110;20]. Сипучі частини включають різноманітні матеріали в комбінації [35], які переважно мають відкриті кінці та можуть використовуватися кількома способами, тоді як інші об'єкти можуть мати конкретне призначення або обмежену функціональність. У цьому відношенні незакріплені частини забезпечують більшу гнучкість і адаптивність у грі. Їх можна комбінувати, розташовувати та змінювати різними способами, дозволяючи дітям створювати унікальні структури, конструкції чи сценарії.

Навпаки, інші об'єкти можуть мати обмежені можливості для маніпулювання або налаштування. Наприклад, іграшковий автомобіль зазвичай виконує певну роль і виконує певну функцію. Навпаки, незакріплена частина, наприклад чашка для складання, може бути будівельним елементом, реквізитом у удаваній грі або частиною діяльності по сортуванню. Діти можуть досліджувати та брати участь як у об'єктній, так і в дослідницькій грі, але окремі частини дають їм більше можливостей щодо того, як об'єкти можна використовувати різними способами. Крім того, діти можуть трансформувати та використовувати окремі частини на основі своєї уяви, тоді як інші об'єкти можуть мати заздалегідь визначене використання

або фіксоване уявлення. Таким чином, вільні частини дають дітям більше можливостей для гнучкості та адаптації в об'єктній та дослідницькій грі, оскільки їм потрібно з'ясувати, як ефективно використовувати вільні частини, експериментувати з різними комбінаціями та долати труднощі. Інші об'єкти часто мають більш призначене використання [137], що обмежує потребу у вирішенні проблем таким же чином. Вільні частини дають дітям більшу свободу, гнучкість і відкриті можливості порівняно з іншими об'єктами, що робить їх унікальними компонентами дитячої гри.

Символічна та удавана ігрова діяльність характеризується позицією «ніби» [69], а ігровий набір поведінки та діяльності часто включає небуквальні дії [164]. У контексті удаваної гри дитина, яка бере на себе роль претендента, свідомо й цілеспрямовано проектує подумки представлену альтернативу на поточну ситуацію, сприяючи ігровій атмосфері [101]. Залучення дітей до символічної або удаваної гри зображується активною трансформацією тут і зараз. Це включає живого агента, який усвідомлює, що він прикидається, реальність, яка удавана, і ментальне уявлення, спроектоване на реальність. Наприклад, дитина може використовувати палицю як меч і вдавати, що вдаряє товариша по грі, який потім прикидається пораненим. Цей тип гри також називають уявною грою або удаванням. Крім того, на думку, Холмса, визначення творчої гри охоплює удавану та символічну гру, у якій діти творчо мислять за допомогою цих видів гри; у певному сенсі творча гра може виникнути в результаті удаваної або символічної гри [87].

Як і інші види ігор, удавана гра пов'язана з когнітивним розвитком дітей, хоча, унікальним чином, вона виглядає виключно людською [167]. Символічна заміна є когнітивним орієнтиром для маленьких дітей, який проявляється як мовні навички та з'являється після перших 12 місяців [167]. Приблизно в цей час діти починають освоювати різні символічні системи, такі як розмовна мова, числа та музика. Декілька прикладів: дитина вдає, що чашка — це вечірній капелюх (що не одразу з'ясовується в навколишньому

середовищі), знаходить об'єкти на карті, читає слова та розуміє їхні орієнтири. Це подвійне уявлення — це здатність думати про об'єкт різними способами одночасно [155]. Ця здатність вперше з'являється приблизно у віці 2 років, швидко зростає та сигналізує про усвідомлення того, що дитина почала репрезентативну діяльність [167]. Тому удавання та розвиток мови зростають разом із здатністю дітей мислити символічно. Дитяча символічна або удавана гра поступово включає більш складні схеми у вигляді соціодраматичної або рольової гри. Відповідно, спостерігають, що діти дошкільного віку витрачають більше часу на удаванні ігри, ніж діти молодшого віку [90].

Дослідники також продемонстрували, що дитячі удавані ігри мають як короткострокові, так і довгострокові переваги для когнітивного розвитку [101]. Зокрема, значна кількість доказів показує, що діти, які беруть участь у складній удаваній грі, мають навички виконавчої функції [71]. Виконавча функція (ВФ) — це набір когнітивних процесів високого рівня, які полегшують нові способи поведінки та оптимізують підхід до незнайомих обставин [48: 174]. Він включає основні когнітивні процеси, такі як контроль уваги, когнітивне гальмування, гальмівний контроль, робоча пам'ять і когнітивна гнучкість. Виконавча функція часто пояснюють аналогією з «системою управління повітряним рухом у жвавому аеропорту, яка безпечно керує прибуттям і вильотом багатьох літаків на кількох злітно-посадкових смугах». Ці психічні процеси відіграють вирішальну роль у здатності людини керувати повсякденними життєвими завданнями, такими як утримання уваги, утримання цілей і інформації в пам'яті, утримання від негайної відповіді, опір відволіканню, терпіння до розчарування, розгляд наслідків різної поведінки, роздуми про минулий досвід, планування майбутнього та успішне балансування кількох завдань [53]. Таким чином, вони необхідні для когнітивного контролю поведінки: вибору та успішного моніторингу поведінки, яка сприяє досягненню вибраних цілей.

Незважаючи на те, що напрямок взаємозв'язку між дитячою ВФ і удаваною грою все ще є предметом дебатів [101], кілька втручань, орієнтованих на гру, успішно покращили виконавчу функцію дітей [40]. Діти, які регулярно займаються короткими уявними іграми (наприклад, менше 10 хвилин на день), показують покращення продуктивності в наступних завданнях виконавчої функції [36]. Уолкер розробив дослідження втручання до планування, у якому педагоги впроваджували цілеспрямовані дії та рольові ігри з проблемою для колективного вирішення протягом десяти тижнів, що призвело до значних покращень у поведінці дітей у виконанні виконавчих функцій [160]. Так само Келлі та його колеги спостерігали за 4- та 5-річними дітьми у їхній вільній грі, щоб дослідити роль гальмівного контролю в символічній грі. Вони виявили, що більший гальмівний контроль позитивно корелює з більшою символічною грою. Ці дослідження показують, що заохочення дітей до участі в удаваних іграх, особливо у більш зрілих формах, може бути природним засобом, за допомогою якого дорослі можуть сприяти ЕФ та саморегуляції [101].

Крім того, все більше доказів свідчить про розвиток навичок саморегуляції через удавану гру [59]. Саморегуляція, здатність розуміти та керувати своєю поведінкою та реакціями [131], швидко розвивається в перші роки життя і продовжує розвиватися в дорослому віці. Вважається, що ВФ є загальними формами або класами самокерованих дій, які ми використовуємо для саморегуляції [16]. У дитячих іграх саморегуляція може проявлятися різними способами, такими як регуляція реакцій на інтенсивні емоції, такі як розчарування чи хвилювання, заспокоєння після того, як відбувається щось хвилююче або засмучене, зосередження на завданні, перефокусування уваги на новому завданні, контроль. спонукання або навчання різноманітним формам поведінки, щоб брати участь у соціальних іграх [58]. Саморегуляція можуть призвести до загальної чистої максимізації соціальних наслідків при розгляді негайних і відстрочених результатів альтернатив реагування. Вони також відіграють важливу роль у цілеспрямованій, навмисній поведінці,

такій як навчання, експериментування з новими ідеями або вербальне спілкування [16]. Важливо, що Вейнстрауб показали, що навички формуються в дитинстві та підлітковому віці, причому в ранньому дитинстві спостерігається найбільш драматичний розвиток. Оскільки майстерність у багатьох знижується пізніше в житті, оволодіння такими навичками в перші роки може бути важливим для повсякденного функціонування в дорослому віці [163].

Слот та ін. провели різницю між когнітивною та емоційною саморегуляцією та дослідили, як 3-річні діти демонструють кожен з них у натуралістичній ігровій обстановці. «Гарячі» виконавчі функції стосуються навичок самоконтролю, коли емоції зашкалюють, тоді як «круті» виконавчі функції стосуються навичок, коли емоції не є фактором. Вони виявили, що в нейтральних ситуаціях у дітей зазвичай включає оперативну пам'ять, гальмівний контроль і когнітивну гнучкість, і що 3-річні діти продемонстрували аспекти когнітивної та емоційної саморегуляції [143]. Відокремлені частини дозволяють дітям використовувати свою уяву та призначати символічні представлення об'єктам. Вони можуть перетворити просту вільну частину, таку як палиця чи тканина, на удаваний об'єкт із кількома значеннями. Наприклад, палиця може стати чарівною паличкою, вудкою або мечем. Інші об'єкти часто мають конкретні та фіксовані репрезентації, які обмежують їхній трансформаційний потенціал (наприклад, чарівна паличка Ельзи чи Гаррі Поттера). Діти можуть адаптувати та включати окремі частини в різні ролі та сценарії під час удаваної гри [77]. Вони можуть легко змінити призначення та функції окремих частин на основі розвитку сюжетної лінії або своїх уявних потреб. Навпаки, інші іграшки та ігрові матеріали часто мають заздалегідь визначені ролі та менш адаптовані до різних ситуацій удаваної гри. На півдорозі сценарію удаваної або символічної гри, якщо діти бачать ідею чи можливість, вони можуть комбінувати окремі частини, переставляти їх або додавати додаткові елементи, щоб створити реквізит або декорації для своїх творчих сценаріїв.

Крім того, окремі частини можуть сприяти використанню мови, зокрема, продуктивної мови через розширення оповіді в удаваній грі. Діти можуть вводити в гру нові вільні частини, щоб збагатити сюжетну лінію або додати складності своєму удаваному світу. Вони можуть додавати додаткові вільні частини для представлення персонажів, об'єктів або налаштувань, підвищуючи глибину та широту своєї творчої гри. Активний партнер у удаваній або символічній грі може принести користь LPP маленьких дітей, що призведе до більш тривалих і складніших ігрових епізодів, ніж коли вони грають поодиночі [124]. Діти часто залучають інших до своїх ігор у ранньому навчальному середовищі. Прамлінг Самуельссон і Йоханссон досліджували, чому діти залучають вчителів до своїх ігор і навчання за допомогою відеозапису дитячих ігор у дошкільних і початкових школах. Вони знайшли п'ять причин для залучення вчителів: отримання допомоги від вчителя, визнання вчителів як компетентних осіб, попередження вчителів про порушення правил іншими дітьми, отримання інформації та підтвердження того, як все працює, і залучення вчителів до гри. Прамлінг та його колеги стверджували, що діти вважають викладачів обізнаними і що вони можуть сприяти їхньому навчальному процесу. З віком діти мобілізують педагогів як ресурси, щоб дізнатися про щось або задати запитання, щоб розширити та продовжити завдання. Час, який діти грають з іншими, може бути часом для вивчення нових навичок, відпрацювання наявних здібностей і формування інтересів. Континуум ігрового навчання показує різні рівні соціальної взаємодії, пов'язані з досвідом. Гнучкий компонент вільних частин дозволяє дітям грати, досліджувати та відкривати самостійно у своїй уявній грі. Залучаючи окремі частини до своєї уявної гри, діти мають свободу трансформувати об'єкти, пристосовувати їх до різних ролей і брати участь у творчих і гнучких ігрових сценаріях. Відкрита природа окремих частин може сприяти творчості, символічному представленню, розширенню оповіді та досвіду спільної гри, який може відрізнитися від обмежень, накладених іншими об'єктами [122].

Конструктивна гра, яка характеризується маніпулюванням матеріалами для створення речей, є загальноприйнятою формою гри під час періодів вільної гри в дошкільному та дитячому садках [115]. Зазвичай це починається приблизно у віці 2 років і стає найпоширенішою формою гри у віці від 4 до 6 років, займаючи значну частину ігрового часу дітей [130]. Під час конструктивної гри діти експериментують з матеріалами, маніпулюючи та конструюючи об'єкти [106]. Вони створюють щось, поєднуючи основні елементи, розташовуючи їх різними способами та досягаючи мети за допомогою цих процесів [66]. Приклади конструктивної гри включають будівництво фортець, складання блоків, конструювання наборів LEGO, створення замків з піску та формування фігурок з тіста, які можуть бути як статичними, так і динамічними. Конструктивна гра з базовими елементами, такими як кубики, дає можливість дітям розвивати когнітивні навички, включаючи усвідомлення символів і здатність розв'язувати проблеми [83]. Це дозволяє дітям створювати шаблони, об'єкти та функціональні системи та брати участь у удаваних послідовностях, сприяючи творчості та образному мисленню. Крім того, конструктивна гра дає змогу зрозуміти процеси мислення дітей, коли вони прикидаються, винаходять, імпровізують і розробляють власні правила у власному темпі [66]. Загалом, конструктивна гра стимулює когнітивний розвиток і сприяє розвитку мислення дітей на вищому рівні [109; 114].

Теми дитячих ігор зазвичай відповідають ідеям, властивим наявним матеріалам та іграшкам. Проте матеріали та іграшки, які використовуються для дитячих ігор, значно змінилися з роками, відображаючи суспільні зміни, технологічний прогрес і зміни в розумінні розвитку дитини. Вільні частини можуть пропонуватися в багатьох комбінаціях, але вплив вибору матеріалу на типи дитячих ігор і залучення невідомий [73]. Діти можуть використовувати вільні частини матеріалів у своїй конструкції, додаючи відчуття автентичності та зв'язку зі світом природи [20]. Їм також необхідно

враховувати просторові відносини, баланс і структурну цілісність своїх конструкцій [137].

На думку дослідників, найвидатнішими когнітивними навичками, залученими до конструктивної гри в ранньому дитинстві, є вміння розв'язувати проблеми, критичне мислення та наукове дослідження методом проб і помилок [146]. Це може покращити розуміння дітьми геометрії, фізики та принципів архітектури. Інші іграшки-конструктори (наприклад, колоди Лінкольна) можуть не включати інші іграшки таким чином, щоб дозволити різні елементи дизайну, яким спочатку не було місця в конструкції. Несс і Фаренга припускають, що особливі якості деяких ігрових матеріалів (наприклад, блоків, цеглин і дощок) можуть допомогти встановити наукові, математичні та технологічні основи для когнітивного розвитку дітей, на відміну від ігрових властивостей за сценарієм, які можуть мати протилежний ефект полягає в тому, що використання продуктів, виготовлених за спеціалізованими, комерціалізованими темами, заважає дітям саморегулюватися та навіть уявляти. Відсутні частини часто заохочують до співпраці та соціальної взаємодії, особливо з однолітками під час конструктивної гри [109].

Спільне будівництво вимагає від них створення та встановлення спільних цілей, використовуючи сприйнятливую та експресивну мову, наприклад, що вони будуть будувати та як вони це створюватимуть [159]. Це також вимагає передачі дій, представлень блоків і значення структур, які вони створюють. Під час гри з однолітками діти також повинні координувати свою поведінку, ефективно спілкуватися, щоб встановити цілі та правила взаємодії, а також працювати над розбіжностями, розуміючи погляди один одного [124]. За допомогою обговорення діти намагаються вирішити свої різні точки зору та поглибити своє розуміння важких, складних проблем. Таким чином, залучення однолітків і спільна ігрова діяльність характеризуються загальним розумінням цілей і процесів їх досягнення [27]. Діти можуть ділитися окремими частинами, обговорювати ролі та працювати

разом над створенням і розробкою своїх сценаріїв ігор. Інші об'єкти можуть не сприяти тому ж рівню співпраці та спільної уяви. Діти беруть участь у відкритому дослідженні, творчому вирішенні проблем і спільному створенні, що відрізняється від більш структурованих і обмежених можливостей інших об'єктів чи іграшок. Таким чином, конструктивна ігрова здатність незакріплених частин якісно відрізняється від інших ігрових матеріалів та іграшок.

Гра є фундаментальною для дитинства і займає значну частину неструктурованого часу дітей [81]. Існує чіткий прогрес у розвитку здатності дітей брати участь у іграх від сенсомоторних ігор у дитинстві до появи удаваних ігор у ранньому дитинстві. Залучення дитини до різних типів гри з відкритими матеріалами та партнерами по грі призводить до якісних змін у складності її гри та основних когнітивних навичках, які є критично важливими для навчання та мотивації, навіть у дорослому віці.

Когнітивний розвиток дітей у перші роки відбувається швидко, що відображає динамічні зміни в їхній грі. Здатність грати, особливо удавати гру, здається, є раннім виявом дитячого розуміння символів і символічних відносин [118]. Дискусія щодо напрямку взаємозв'язку між грою та когнітивним розвитком є складною. Проте з'являється все більше доказів того, що деякі типи ігор можуть сприяти виконанню основних когнітивних функцій [71]. Зокрема, ігровий досвід сприяє розвитку різноманітних когнітивних навичок, у тому числі виконавчих функцій, вирішення проблем і критичного мислення [85]. Коли діти набувають цих складних когнітивних здібностей, їхня гра стає багатограннішою, таким чином відображаючи та підтримуючи механізми, що лежать в основі основних когнітивних навичок.

Гра служить основою для розвитку навичок навчання впродовж життя. Особи з добре розвиненими навичками виконавчої функції краще підготовлені до самостійного навчання, самостійного навчання та ефективного управління часом. Ці навички також підтримують академічні досягнення, сприяючи стійкій увазі, контролю над імпульсами та емоційній

регуляції під час виконання складних завдань. Крім того, дослідники також підтверджують, що гра сприяє когнітивним навичкам саморегуляції [59], які є ключовими навичками для навчання, успішності в школі, а також для побудови та підтримки соціальних стосунків. Виконавча функція та когнітивна саморегуляція необхідні для оптимального когнітивного розвитку, оскільки вони забезпечують когнітивні здібності, необхідні для навігації у складних завданнях, встановлення цілей, адаптації стратегій і прийняття обґрунтованих рішень. Зміцнення цих навичок під час раннього розвитку закладає міцну основу для подальшого навчання та успіху протягом усього життя. Хоча необхідні подальші дослідження, щоб поглибити наше розуміння, наявні дані підкреслюють потенціал участі в певних типах ігор із закритими частинами в приміщенні, щоб позитивно вплинути на когнітивний розвиток маленьких дітей і озброїти їх основними навичками для навчання протягом усього життя.

Гра дає можливість дітям активно брати участь у діяльності, яка вимагає від них планування, розробки стратегії та прийняття рішень, тим самим покращуючи їхні когнітивні здібності. Крім того, гра слугує каталізатором навчання, дозволяючи дітям досліджувати свої інтереси, здобувати нові знання та глибше розуміти поняття. Внутрішня мотивація, притаманна грі, сприяє активній участі, цікавості та позитивному ставленню до навчання, зокрема, якщо матеріали сприяють різним типам гри [153]. Незважаючи на те, що дослідження щодо ігор із незакріпленими частинами наразі обмежені, дослідження, зосереджені на конкретних типах ігор із відкритими матеріалами, надають переконливі докази того, що гра із закріпленими частинами в приміщенні може потенційно мати значний вплив на когнітивний розвиток маленьких дітей.

Дослідники постійно доводять, що гра розвиває когнітивні навички, такі як розв'язання проблем і міркування. Відкритий характер вільних партій сприяє різноманітному мисленню та гнучкості підходів до вирішення проблем. Діти маніпулюють і взаємодіють з різноманітними вільними

частинами, дозволяючи їм експериментувати, досліджувати та створювати зв'язки, що підтримує їхній когнітивний розвиток. Крім того, за допомогою такого типу гри діти розвивають когнітивну гнучкість, новаторство та глибше розуміють причинно-наслідкові зв'язки. Універсальність і адаптивність вільних частин дозволяє дітям брати участь у самостійному навчанні, сприяючи свободі волі в їх когнітивному розвитку. Педагоги та батьки повинні визнати цінність включення ігор у приміщеннях у дитяче середовище як засобу покращення їх когнітивного розвитку та сприяння цілісному навчанню.

Обговорення дитячих ігор у міжнародних та різноманітних спільнотах вимагає ретельного розгляду соціальних, культурних і політичних контекстів, які впливають на життя дітей [142; 150]. Дорослі (наприклад, опікуни, батьки, вихователі) повинні надавати дітям збалансовані можливості для різних видів ігор (наприклад, конструктивних, удаваних ігор) для виховання загального розвитку. Необхідно надати різноманітні матеріали для стимулювання різних видів гри. Наприклад, пропонування різноманітних окремих частин у порядку черги може сприяти когнітивному розвитку завдяки якісній грі та можливостям залучення. Також важливо, щоб дорослі грали з дітьми на дитячих умовах. У той час як є переваги для дітей, коли їх залишають на самих собі для вільної гри, є позитивні переваги певної активної участі дорослих у грі, наприклад, підтримка більш довгих, складніших епізодів гри [162]. Нарешті, забезпечення рівного доступу всіх дітей до ігор та ігрових матеріалів має важливе значення для майбутнього успіху суспільства. Рівний доступ до ігор життєво важливий для почуття приналежності дітей і гарантує, що всі діти можуть реалізувати свій потенціал для навчання та успіху протягом усього життя.

Оскільки суспільство продовжує змінюватися, необхідно мобілізувати дослідження гри, щоб переконатися, що викладачі раннього навчання, сім'ї, громадські захисники та спеціалісти в галузі охорони здоров'я та освіти спираються на найсучасніші дані для оптимізації розвитку дітей і підтримки

їх навчання та когнітивного зростання [17]. Зокрема, враховуючи популярність ВГ, життєво важливо продовжити дослідження його специфічного впливу на розвиток дітей, наприклад взаємозв'язок між когнітивним розвитком дітей і тривалістю та складністю ВГ, а також можливі непередбачувані наслідки ВГ для когнітивних, соціальних і фізичних функцій дітей. розвитку.

Крім того, відносно мало відомо про вплив соціально-економічного статусу та етнічних і культурних відмінностей на дитячі ігри. Подальші дослідження культурно специфічних ігрових матеріалів, їхнього впливу на ріст дітей, ролі дорослих у грі в різних культурних контекстах і навіть типів ігор у мультикультурних спільнотах забезпечать настільки необхідний контекст і розуміння для професіоналів і педагогів, які працюють у змішаних культурах. спільноти. Ці представляють лише деякі з них, які є критичними для дослідження. Знання того, як сприяти навчанню через гру, має розпізнавати весь континуум гри, щоб забезпечити оптимальні умови для росту та розвитку дітей.

Висновки по розділу 1.

гідно з теорією соціальних ролей, соціальні ролі — це спільні очікування, що стосуються людей на основі їхнього соціального становища або приналежності до певних груп чи категорій. Концептуалізація гендерних ролей розширює це і розглядає гендерні ролі як спільні очікування щодо атрибутів чоловіків і жінок або хлопців і дівчат, засновані на самоідентифікації як жінки чи чоловіка або хлопчика чи дівчинки

Гендерні стереотипи, як відомо, є гнучкими, податливими та динамічними, варіюються залежно від культурного та тимчасового контексту [68]; це підкреслює важливість вивчення та оцінки їх у відповідному часовому та культурному контексті. Існує також визнання того, що шкільне

та навчальне середовище є сприятливою платформою для зміни культури та ставлення

Гендерна помітність у класі важлива для посилення гендерних стереотипів, узгоджується з когнітивними теоріями гендерного розвитку, які вважають дітей активними суб'єктами пошуку сенсу, і вважають, що діти будують сенс із гендерні категорії. Розуміння гендерної категорії, до якої вони належать, є формальним кроком у створенні гендерних концептуалізацій, після чого діти починають шукати інформацію, яка створює та зміцнює їхнє розуміння гендерних відмінностей. Початкове розуміння гендерних конструктів у дітей молодшого віку заохочує подальше опанування гендерних відмінностей і спонукає дітей діяти так, як вони сприймають як гендерно відповідне або узгоджене. Це початкове визнання статі як важливої категорії спочатку пов'язане з жорсткістю переконань (категорії є фіксованими), а потім переходить до більш гнучкого розуміння гендерних категорій.

Помітність статі як категорії в ранньому дитинстві може сприяти упередженню в групі. Це узгоджується з давніми теоріями про те, що суспільство спонукає дітей розпізнавати та засвоювати гендерні стереотипи. Визнається, що діти в ранньому дитинстві є «гендерними детективами», які намагаються декодувати, дистиллювати та інтерпретувати інформацію та підказки з навколишнього середовища щодо їхньої власної гендерної ідентичності. Процес категоризації є важливим елементом людської потреби осмислювати світ. Роблячи стать особливо важливою категорією, суспільство привчає дітей до класифікації за ознакою статі. Зменшуючи помітність статі в ранньому дитинстві, важливість статі як категорії для класифікації може бути послаблена.

Це дослідження підкреслило важливість визнання способів, за допомогою яких іграшки можуть вказувати на стать або робити гендерні ознаки, а також роль, яку це може мати на гру та сприйняття. Враховуючи збільшення жорсткої класифікації іграшок за гендерною ознакою, дуже важливо, щоб це було досліджено. Іграшки, визначені за статтю, можуть

передавати повідомлення про те, як люди різної статі поведуться та виглядають, але також можуть пропонувати різні можливості для розвитку навичок. Наприклад, велика кількість іграшок, які формують основи просторових навичок, які продаються хлопчикам, може запропонувати різний вплив і досвід виконання завдань просторового мислення. Згодом це може вплинути на інтереси та навички людини, і, зрештою, на типи робочих ролей і ширші можливості, які надаються.

Демонструючи наявність і застосування гендерних стереотипів у ранньому дитинстві, цей огляд літератури підкреслює важливість мінімізації гендерних стереотипів і встановлення справедливих гендерних норм і ставлень у ранньому дитинстві. Зрозуміло, що гендерні стереотипи підтримуються багатьма елементами соціального середовища. Також очевидно, що хоча класифікація навколишнього світу за різними категоріями є природною частиною людського досвіду, чим більш помітними є ці категорії, тим більша ймовірність того, що діти слідуватимуть цим підказкам і класифікуватимуть на їх основі – у тому числі Стать. Хоча ця категоризація за своєю суттю не є проблематичною, вона стає проблемою, коли ці категорії (такі як стать) стають жорсткими та істотними, і коли вони служать для розмежування можливостей і результатів одних груп і дають привілеї та переваги іншим.

Ступінь, до якого різні експериментальні умови слугували для активації або послаблення гендерних стереотипів, підкреслює мінливість цих стереотипів і підкреслює можливість впровадження стратегій для мінімізації гендерних стереотипів. Потрібні додаткові дослідження для визначення ефективних програм і стратегій протидії гендерним стереотипам і підтримки егалітарних установок у ранньому дитинстві. Незважаючи на потребу в додаткових дослідженнях, ініціативи, які створюють культури, засновані на принципах гендерної рівності та поваги, можуть зменшити гендерні стереотипи та сприяти гендерному рівноправному ставленню серед маленьких дітей.

2. Можна визначити гру як процес, що включає низку внутрішньо мотивуючих дій для задоволення.

Вільна гра визначається як дитяча гра з відкритими та інтерактивними матеріалами (наприклад, картон, мушлі, шини, пісок, помпони), спочатку не призначеними для гри, якими можна безмежно маніпулювати. Вільна гра — це захоплююча форма гри для дітей, яка пропонує складність, оскільки діти можуть поєднувати різні типи гри та різні матеріали в одному випадку.

Вільна гра є унікальною, оскільки матеріали чітко визначені своїми можливостями порівняно з тими, що використовуються в інших типах гри (наприклад, музична, удавана). Для дитячих ігрових матеріалів важливо мати багато можливостей, оскільки це дає можливість для широкого дослідження та творчості. Наприклад, простий дерев'яний брусок можна використовувати як будівельний матеріал, інструмент для складання та балансування або реквізит у творчій грі. Кожне з цих застосувань може запропонувати різний досвід навчання та допомогти дітям розвинути низку навичок, таких як вирішення проблем, просторове мислення та дрібна моторика.

Якісна гра заохочує дітей брати участь у таких критичних елементах навчання та когнітивного розвитку, як саморегуляція, імітація, вирішення проблем і творче самовираження. Високоякісна гра пропонує багато освітніх переваг, таких як вирішення проблем і навчання. Коли діти мають доступ до ігрових матеріалів із багатьма можливостями, вони, швидше за все, братимуть участь у відкритих і творчих іграх, які посилюють ці освітні переваги. Вільна гра дозволяє дітям досліджувати свої інтереси та ідеї, щоб розвивати свою творчість і самовираження. Крім того, доступ до різноманітних ігрових матеріалів із багатьма можливостями може допомогти переключити увагу та підвищити залучення до гри, що важливо для розвитку та благополуччя дітей. Отже, матеріали, які використовуються в вільній грі, з більшою ймовірністю задовольняють можливості для якісної гри.

Типи ігор, які діти зазвичай використовують із незакріпленими частинами, ще потрібно задокументувати чи пояснити. Такі знання

сприятимуть розумінню того, які матеріали є найбільш сприятливими для конкретних типів прогресивно складних ігор, дозволять дітям розробляти власні навчальні цілі та готувати маленьких дітей до навчання. Докази, які ілюструють переваги цього типу ігор для розвитку, дуже обмежені. Гібсон чітко вказала на відсутність досліджень переваг вільної гри. При цьому було підкреслено, що мало відомо про те, як вільна гра впливає на розвиток дітей за межами фізичного та соціального розвитку. Ранні дослідження були зосереджені вузько на вільній грі дітей на відкритому повітрі і переважно на фізичному та соціальному розвитку. Крім того, існуючі емпіричні дослідження зосереджені переважно на старших дітей.

Отже можна виділити наступні ключові моменти ВГ.

1. Вільна гра зосереджується на використанні матеріалів, які пропонують різноманітні можливості, що дозволяє дітям брати участь у різноманітних іграх і розвивати когнітивні здібності, такі як виконавчі функції та когнітивна саморегуляція. Вільна гра забезпечує гнучкість і адаптивність, дозволяючи дітям маніпулювати, комбінувати та трансформувати вільні частини незліченною кількістю способів, тим самим полегшуючи відкриту гру.

2. Дослідження вільної гри обмежені, особливо щодо його переваг для когнітивного розвитку. Існуючі дослідження в основному зосереджені на ВГ на відкритому повітрі та його впливі на фізичний і соціальний розвиток. Потрібні додаткові дослідження, зокрема вільна гра для маленьких дітей у приміщенні та його вплив на когнітивне функціонування, враховуючи такі фактори, як вік дитини або соціально-економічний статус сім'ї.

3. Ігри, включно з вільними частинами, є фундаментальними в дитинстві та суттєво впливають на когнітивний розвиток дітей. Відкритий характер гри з нерозбірливими частинами сприяє різному мисленню та гнучким підходам до вирішення проблем.

4. Гра з символами та удаваними іграми сприяє розвитку пізнавальних навичок, таких як символічна заміна, подвійне представлення,

розвиток мови, виконавчі функції, саморегуляція та вирішення проблем. Вільна гра також підтримує конструктивну гру, стимулюючи когнітивний розвиток, вирішення проблем і мислення вищого рівня, одночасно покращуючи соціальну взаємодію та комунікативні навички.

5. Потрібні подальші дослідження, щоб дослідити конкретний вплив незакріплених частин на дитячу гру, враховуючи вплив когнітивного розвитку дитини, віку, соціально-економічного статусу та культурних відмінностей.

Виконавча функція— це набір когнітивних процесів високого рівня, які полегшують нові способи поведінки та оптимізують підхід до незнайомих обставин . Він включає основні когнітивні процеси, такі як контроль уваги, когнітивне гальмування, гальмівний контроль, робоча пам'ять і когнітивна гнучкість. Виконавча функція часто пояснюють аналогією з «системою управління повітряним рухом у жвавому аеропорту, яка безпечно керує прибуттям і вильотом багатьох літаків на кількох злітно-посадкових смугах». Ці психічні процеси відіграють вирішальну роль у здатності людини керувати повсякденними життєвими завданнями, такими як утримання уваги, утримання цілей і інформації в пам'яті, утримання від негайної відповіді, опір відволіканню, терпіння до розчарування, розгляд наслідків різної поведінки, роздуми про минулий досвід, планування майбутнього та успішне балансування кількох завдань. Таким чином, вони необхідні для когнітивного контролю поведінки: вибору та успішного моніторингу поведінки, яка сприяє досягненню вибраних цілей.

РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Організація та проведення дослідження

З теоретичного аналізу випливає, що ігрова діяльність дітей має гендерні особливості, які досліджувалися в організованому експерименті на базі дитячих садків (№84, № 88, № 90) м. Дніпро.

Організація гендерного підходу у вихованні дітей дошкільного віку здійснювалася у середніх групах. Експеримент проводився у групі з 50 дітей віком 4-5 років.

Виходячи з теоретичного аналізу проблеми, можна виділити мету та завдання констатуючого експерименту.

Мета: виявити гендерні особливості в ігровій діяльності дітей дошкільного віку.

Завдання емпіричного дослідження:

1. підібрати методики дослідження гендерних особливостей в ігровій діяльності дітей дошкільного віку;
2. провести аналіз даних, отриманих у результаті проведення методик;
- розробити програму, рекомендації щодо формування гендерних особливостей в ігровій діяльності дітей дошкільного віку.

У тих поставлених завдань було визначено 3 етапи експериментального дослідження.

Завдання констатуючого етапу полягало у визначенні гендерних особливостей усіх учасників дослідження, розподіл респондентів у контрольну та експериментальну групи.

На етапі дослідження розроблялася і реалізовувалася програма формування гендерної ідентичності в експериментальній групі.

Контрольний етап дослідження полягав у повторній діагностиці гендерних особливостей учасників дослідження, які показали середній і низький рівень першому етапі. Експеримент проводився з використанням тих самих методик, що і на етапі, що констатує.

Успішному вирішенню намічених завдань сприятимуть такі методики, що відповідають віковим особливостям дітей, теоретичній основі дослідження та принципу об'єктивності.

Опитувальник "Хто я?"

Мета: виявлення уявлень дітей про особливості образу "Я" хлопчиків та дівчаток, чоловіків та жінок. Опитувальник включає питання:

- Як тебе звати?

Ти хлопчик чи дівчинка?

Хлопчик і дівчинка – однакові чи різні?

У які ігри грають хлопчики, а які - дівчатка?

З ким цікавіше грати – з хлопчиками чи дівчатками?

Які хлопчики (дівчата) тобі подобаються?

Коли виростеш, будеш мамою чи татом (тіткою чи дядьком)?

Хто у твоїй родині найсильніший (красивий)?

Що в сім'ї роблять тато чи мама?

Ключ: За кожну правильну відповідь дитина отримує один бал.

Методика "Вибір іграшки"

Автор методики: Н.П. Царьова.

Мета: виявлення уявлень дітей про специфіку використання хлопчиками та дівчатками предметів за їх функціональним призначенням.

Суть методики полягає в тому, що хлопчикам та дівчаткам пропонуються різні іграшки: (машинки, ляльки, посуд, кубики, солдатики, скакалки та ін.). Дитина повинна спочатку назвати іграшки, потім розкласти їх у дві коробки: в одну – іграшки для хлопців, в іншу – іграшки для дівчат. Свої дії дитина супроводжує поясненнями.

Ключ.

Високий рівень – дитина самостійно виконує завдання, дії супроводжує поясненнями.

Середній рівень - дитина справляється із завданням із невеликою допомогою дорослих, дії частково супроводжує поясненнями.

Низький рівень – дитині потрібна допомога педагога, дії не пояснює.

Методика «Назви, чий речі»

Мета: визначення уявлень дітей про поділ предметів праці та побуту дорослих на мамині (батьки), чоловічі (жіночі) та специфіки їх використання.

Суть методики: дитині пропонуються речі, які вона характеризує як чоловічі чи жіночі (мамині чи татові) і пояснює, чому вона так вважає.

Дитині запитують: "Назви, чий речі?"

Матеріалом для експерименту є: піна для гоління, краватка, цвях, молоток, викрутка, лак для нігтів, бігуді, помада, парфуми.

Ключ.

Високий рівень – дитина самостійно виконує завдання, дії супроводжує поясненнями.

Середній рівень - дитина справляється із завданням із невеликою допомогою дорослих, дії частково супроводжує поясненнями.

Низький рівень – дитині потрібна допомога педагога, дії не пояснює.

Метод спостереження

Мета: виявити реальні дії у грі, на прогулянці, у груповій кімнаті та визначити їх чоловічі та жіночі ознаки та якості особистості, показники статево-рольової вихованості дітей дошкільного віку 5 років. Бланк спостереження дивлячись у додатку. Критерії для аналізу спостереження.

Високий рівень

- уявлення про свій статевий образ адекватні, орієнтовані на образ іншого (батько, мати, одноліток своєї статі);
- адекватні уявлення про відмінності статей, що включають фізичний, поведінковий та моральний аспекти;

- наявність інтересу до пізнання цінностей статево-рольової культури; наявність уявлень про елементарні правила статево-рольової поведінки, способи прояву уваги і турботи стосовно дорослих і однолітків своєї та протилежної статі;

- наявність у хлопців та дівчат основ якостей мужності та жіночності; сталість прояви чоловічих (жіночих) способів поведінки у різних реальних ігрових ситуаціях.

Середній рівень

- уявлення про свій статевий образ не завжди адекватні, орієнтовані на образ іншого (мати, батько, одноліток своєї статі);

- уявлення про відмінності статей часткові - про деякі характеристики (зовнішні, внутрішні, поведінкові) чоловічої та жіночої статі;

- фрагментарні уявлення про правила статево-рольової поведінки, способи прояву уваги та турботи стосовно дорослих і однолітків своєї та протилежної статі;

- наявність не яскраво вираженого інтересу до пізнання цінностей статево-рольової культури;

- наявність нестабільності у прояві хлопчиками та дівчатками чоловічих та жіночих якостей;

- відсутність стабільності у прояві дітьми « чоловічих» (« жіночих») методів поведінки у ігрових ситуаціях, відсутність таких проявів у реальних ситуаціях.

Низький рівень

- уявлення про свій статевий образ неадекватні, не орієнтовані на образ іншого (мати, батько, одноліток своєї статі);

- відсутність уявлення про відмінності статей;

- відсутність або слабкий прояв інтересу до пізнання цінностей статево-рольової культури;

- частковий прояв або повна відсутність у хлопців та дівчат основ якостей мужності жіночності;
- прояв дітьми у різних ситуаціях способів поведінки, суперечать нормам «чоловічої» та «жіночої» поведінки.

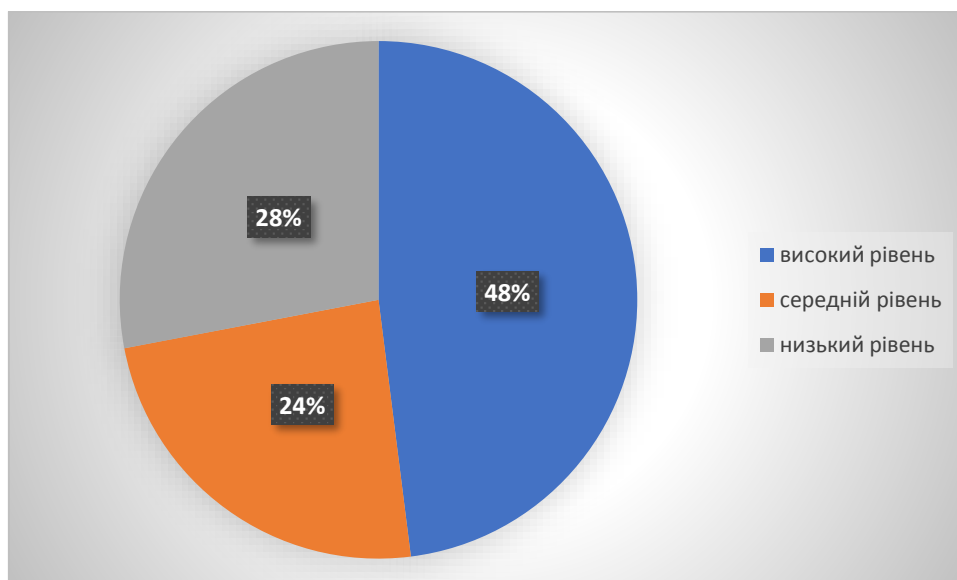
2.2 Результати дослідження

Таблиця 2.1. Результати експерименту, що констатує

№	П.І. дитини	«Хто я?»	«Вибір іграшки»	«Назви, чиї це речі»	Спостереження
	Алексєєв Данило	В	В	С	В
	Антоненко Олександр	С	В	В	В
	Бойко Іван	В	В	В	В
	Болдарєв Андрій	Н	Н	Н	Н
	Болдирєв Ігор	С	В	В	В
	Беданов Слава	В	В	В	В
	Варнавська Віолетта	С	Н	Н	Н
	Власенко Ольга	В	С	В	В
	Ганжалова Настя	В	С	В	В
	Глухівська Настя	В	В	В	В
	Григоренко Дмитро	В	В	С	В
	Данилюк Марина	С	Н	Н	Н
	Довженко Артем	В	В	В	В
	Євдокименко Валентина	Н	Н	Н	Н
	Журавель Віктор	С	В	В	В
	Шевченко Ліза	В	В	В	В
	Забужко Оксана	С	Н	Н	Н
	Юрченко Максим	В	В	В	В
	Квіткіна Геля	Н	Н	Н	Н

	Коваленко Сергій	С	С	С	С
	Козлова Аліна	Н	Н	Н	Н
	Черненко Андрій	С	С	С	С
	Кравцов Максим	Н	Н	Н	Н
	Мельник Олексій	В	В	В	В
	Цвяхів Данило	С	С	С	С
	Лисенко Катерина	Н	Н	Н	Н
	Угнівенко Аліна	С	С	Н	С
	Устименко Євген	С	Н	С	С
	Немика Ваня	В	С	В	В
	Неркарарян Настя	С	Н	С	С
	Павленко Ірина	В	С	В	В
	Назарович Діма	Н	Н	Н	Н
	Олексієнко Вадим	С	С	С	С
	Романенко Альбіна	В	В	В	В
	Самбулова Іра	С	С	С	С
	Назаренко Тетяна	Н	Н	Н	Н
	Соловійова Юля	В	В	В	С
	Фоменко Ростик	С	С	С	С
	Федоренко Анастасія	С	С	С	С
	Хомякова Аліна	С	С	Н	С
	Рябінкіна Таня	В	В	С	В
	Руденко Світлана	С	С	С	С
	Пашкова Вероніка	Н	Н	Н	Н
	Савченко Богдан	В	В	С	В

	Лавренко Денис	В	В	С	В
	Тарасенко Людмила	В	В	С	В
	Прокудін Артем	В	В	С	В
	Хоменко Вікторія	В	В	С	В
	Кисельов Родіон	В	В	С	В
	Ярошенко Ганна	В	В	С	В



Зведена діаграма результатів з усіх проведених методів та методик.

Отже, за результатами дослідження можна зробити висновок про те, що майже 50% респондентів мають високий рівень гендерної ідентифікації, а інша половина мають середній та низький рівні показників гендерної ідентифікації. З випробовуваних з низьким та середнім рівнем отриманих показників на тему дослідження було сформовано експериментальну групу для проведення формуючого етапу дослідження.

Програма формування гендерної ідентичності дітей дошкільного віку передбачає наступну мету. Метою роботи з батьками є формування гендерної

ідентичності у питаннях виховання та розвитку дітей. У разі традиційного сімейного виховання універсальними ключовими постатями виховання дітей із урахуванням їх гендерних особливостей виступають батьки. Потенціал сім'ї у формуванні особистості дівчат та хлопців дошкільного віку безмежний. Саме батьки, як емоційно та духовно близькі дівчаткам та хлопчикам люди, мають безпосередню можливість розвивати та зміцнювати особисті якості кожної дитини, виходячи з її індивідуальних особливостей. Вони, як ніхто інший, краще знають індивідуально типологічні особливості раннього розвитку своєї дівчинки чи хлопчика, основні симптоми їх нездужань, індивідуальні особливості ритму життя, оскільки з народження знаходяться поруч із нею, «супроводжуючи» їх розвиток. Разом з тим, організація системної та науково-обґрунтованої підтримки гендерної ідентичності дітей у сім'ї, де більшість батьків не має спеціальної освіти, та знайома з особливостями психічного розвитку дітей лише емпірично, складне і часом недосяжне завдання. Успіх її вирішення залежить, перш за все, від власної ерудиції батьків, їхнього такту, цілеспрямованості та педагогічної інтуїції. Очевидно, що взаємодію дошкільного навчального закладу з батьками треба розпочати з формування довірчих відносин, а потім здійснювати його за основними лініями розвитку дитини: здоров'я та фізичний розвиток; соціально-особистісний розвиток; пізнавально-мовленнєвий розвиток; художньо-естетичний розвиток.

Було встановлено, що позитивний вплив на батьків надає обговорення з ними питань щодо ролі матері та батька під час виховання дитини. Для цього було проведено консультацію у формі круглого столу на тему "Про виховання дівчат і хлопців", про значення «образу матері» та «образу батька» у появі у дітей дошкільного віку статево-рольових стереотипів поведінки. Допомога батькам у вихованні дітей з урахуванням їх гендерних особливостей надають і інформаційні буклети з рекомендаціями щодо виховання хлопчиків та дівчат у сім'ї та тематичні виставки для батьків з виховання хлопців та дівчат.

У період раннього дошкільного дитинства у всіх дітей незалежно від місця проживання формується гендерна ідентичність.

Мета: Формування гендерної компетентності у дітей та батьків.

Завдання:

створити розвиваюче середовище, що сприяє статево-рольовій соціалізації молодших дошкільнят в ігровій діяльності;

формувати уявлення дітей про особливості образу "Я" хлопчиків і дівчат, чоловіків і жінок і характерних для певної статі зовнішніх і внутрішніх рис;

формувати гендерну компетентність у батьків у питаннях виховання дітей молодшого дошкільного віку.

Напрямки роботи: "Створення предметно-розвивального середовища", "Робота з дітьми" і "Робота з батьками".

"Створення предметно-розвивального середовища". Просторово-предметне розвиваюче середовище виступає умовою статево-рольового виховання дитини, стимулює вираження дошкільнятами у життєдіяльності свого чоловічого (жіночого) образу. З урахуванням гендерного виховання було побудовано розвиваюче середовище групи. Було створено різний простір для ігор хлопчиків і дівчаток і іграшок з урахуванням їх статевої ознаки. З огляду на колірну гаму ми внесли в життя дітей рушники для вмивання і стаканчики для полоскання рота. Також ми зробили відмінність за кольором у "Будиночках для одягу", на дитячих ліжечках, а також стільчиках у груповій кімнаті, на спортивній формі мітки для дівчаток та хлопчиків. Все це допомогло дітям співвідносити себе відповідно до своєї статі. У центрі соціально-особистісного розвитку предметне середовище змінювалося і доповнювалося щокварталу.

Розділ "Я і люди":

набір картинок із зображенням дорослих із яскраво вираженими особливостями зовнішності;

картинки, де добре видно емоційні стани (радість, веселощі, сльози, гнів);

картинки із зображенням сім'ї, їх діями;
моделі правил поведінки, що виконуються казковими персонажами;
дидактична гра на різницю за статевою ознакою (тато, мама, тітка, дядько, дідусь, бабуся);
дидактичні ігри, якими діти можуть пов'язувати емоційні стану з певними діями;
з паперових фігурок чи іграшок змодельовати сім'ю;
дидактичних ігор на моделювання сім'ї, кімнати.

Розділ "Я і однолітки":

набір картинок із зображенням дітей;
дидактичні ігри "Придумай ім'я" (на відміну за статтю і т.д.);
картинки із зображенням емоційних станів (радість, сміх, переляк, сльози);
дидактичні ігри на угруповання "Знайди сміх, хто сміється";
дидактичні ігри або картинки, на основі яких можна зрозуміти зв'язок між відповідним емоційним станом та діями дітей;
моделювання правил поведінки;
набір картинок, що зображують взаємодію дітей один з одним.

Розділ "Я-соціальне":

фотоальбом у кожної дитини із зображенням себе та членів сім'ї;
куточок усамітнення з телефоном;
у роздягальні, на шафках імена дітей та батьків;
моделювання "Мій настрій";
схеми-дії, що відображають культурні зразки поведінки представників чоловічої та жіночої статі;
розміщення схем-дій, що сприяють засвоєнню правил чоловічої та жіночої поведінки, найбільш інтенсивно групується у місцях зустрічі хлопчиків і дівчаток, вже заданих простором установи, де вони виявляють самостійність, свободу.

"Робота з дітьми". Гра займає важливе, якщо не сказати, центральне місце в житті дошкільника, будучи перетворюючим видом його самостійної діяльності. У грі відбувається:

розвиток дитини;

розвиваються його дії у поданні;

відбувається орієнтація у відносинах для людей;

дитина набуває навичок кооперації (А.В. Запорожець, А.М. Леонтьєв, Д.Б.Ельконін, Л.В. Венгер, А.П. Усова та ін.) [57]. Встановлено, що у грі розвивається здатність до уяви, образного мислення. Це відбувається тому, що дитина у грі відтворює те, що їй цікаво, за допомогою умов та дій. Спочатку це події з іграшками, потім із замінниками іграшок, потім мовні та уявні події (начебто навмисне). У грі дитина відтворює дії дорослого і набуває досвіду взаємодії з однолітками.

Гра починає входити в життя дитини в дитячому віці. Мама каже малюкові, який ще не розмовляє: "Солоденький ти мій, зараз я тебе з'їм" і починає трохи покусувати за ніжки та за ручки. Дитина сміється, хапає маму рученятами за обличчя. Це йде гра. У рік у дитини наслідувальні дії. Він "читає", говорить телефоном, грає на кухні з посудом. У міру дорослішання гри стають складнішими: діти наслідують професії батьків, знайомих, самі "стають батьками" [64]. У роботі з дітьми були заплановані та проведені різні дидактичні, рухливі та сюжетно-рольові ігри, метою яких було формування гендерної стійкості та інтересу до взаємодії з протилежною статтю у дітей 5 років.

Таблиця 2.2. Перспективний план роботи із батьками "Гендерне виховання дітей 5 років".

Місяць	Форма роботи з батьками	Тема
Вересень Жовтень Листопад Грудень	Тестування батьків "Я та моя дитина" Організація поштової скриньки для батьків "Ваші питання-наші відповіді" Консультація "Гендерна психологія та її використання в сім'ї".	Тема "Гендерне виховання. Що це таке?" Мета: підвищення педагогічної майстерності та гендерної компетенції батьків, визначення ролі статевих особливостей у розвитку дитини. Пам'ятка "Права та обов'язки батьків". Оформлення стенду

Січень Лютий Березень Квітень Травень	Оформлення папки-пересування "Поради з виховання" Батьківські збори "Батькам про виховання дівчат та хлопців" Пам'ятка "Поради з виховання хлопчика" Пам'ятка Консультація "Роль батька у вихованні дітей". Спільне свято "Тато може все, що завгодно". Оформлення візитки "Моя сім'я". Анкетування та консультація "Як і у що грають наші дівчатка та хлопчики". Інтерв'ю з дітьми "У яку гру ти мрієш пограти з татом?" "У яку гру ти мрієш пограти з мамою?" Випуск відеожурналу "Ми граємо". Консультація батькам: "Дитячі ігри – справа серйозна". Складання пам'ятки «Особливості ігор хлопців та дівчат». Спортивне свято "Ігри наших бабусь, ігри наших дідусів".	"Хлопчики та дівчатка - два різні світи. Випуск сімейної фотогазети "Я як тато"(хлопчики), "Я як мама(дівчатка). Тема "Гендерні ролі членів сім'ї та їх взаємодія". Мета: усвідомлення ролей жінки – матері, чоловіка – батька, хлопчика – сина, дівчинки-дочки. Майстер-клас "Творча майстерня". Спец-випуск журналу: "Батько і син: атрибутика чоловічого виховання" Тема: "Всі ми родом із дитинства". Ціль: Залучення батьків у процес виховання своїх дітей. Озброєння їх знаннями та вміннями щодо ігрової діяльності дошкільнят.
---	---	---

Таблиця 2.3. Перспективний план роботи із дітьми "Гендерне виховання дітей 5 років".

Перспективний план по грі			
Місяць	Назва гри	Мета	Дидактичний матеріал
Жовтень Листопад Грудень Січень Лютий Березень Квітень Жовтень-квітень Жовтень-квітень	"Хто що носить" "Наші зачіски" "Хто що робить?" "Чим схожі наші мами та тати?" "Чарівна квітка" 1 варіант "За що нам подобаються хлопчики та дівчатка?" 2 варіант "Як я вдома допомагаю" 3 варіант "Хто я в сім'ї?"	Вчити дітей знаходити відмінності у зовнішньому вигляді хлопчиків та дівчаток Формувати у дітей уявлення про зачіски: розвивати фантазію та уяву. Закріплення знання дітей про чоловічі та жіночі професії, розвиток ціннісного ставлення до людей праці Формувати вміння виділяти суттєві подібності та відмінності між представниками різної статі. Виховувати любов до близьких людей. Повага до їхньої праці. Допомогти дитині висловити свої почуття до близьких йому людей. Виховувати культуру взаємовідносин між хлопчиками та дівчатками. Формувати у дітей поняття про позитивні риси характеру	Фланелеграф, фігурки хлопчика і дівчинки вирізані з картону. Сюжетні та предметні картинки, приладдя для догляду за волоссям: гребінці, шпильки, резиночки, бантики, дзеркало. м'яч Сімейні альбомні фотографії кожної дитини. Квітка з різнокольорового картону, пелюстки знімні, вставляються в серединку. Квітка з різнобарвного картону, пелюстки знімні, вставляються в серединку. Квітка з різнокольорового картону, знімні пелюстки, вставляються в серединку. Два персонажі - Сашко та Маша. Тіло ляльок зроблено з картонних

	"Давайте говорити один одному компліменти" "Будинок добрих справ" "Побажання" "Ввічливі слова" "Шляхетні вчинки" "Вушка на маківці" "Смайлик" "Збираємось в гості" "Друг" "Надягни та потанцюй" "Качка і каченята"	хлопчиків та дівчаток. Формувати уявлення про домашні обов'язки жінок та чоловіків, дівчаток та хлопчиків. Виховувати бажання надавати допомогу людям Формування уявлення про родинні зв'язки. Вчити дітей правильно вживати такі слова, як син, онук, брат, дочка, внучка, сестра. Навчити дітей бути уважними один до одного, вміти виявляти симпатії до дітей своєї та протилежної статі. Закріплювати знання про якості мужності та жіночності. Формувати уявлення про домашні обов'язки жінок і чоловіків, дівчаток та хлопчиків Навчити дітей бути уважними один до одного, вміти виявляти симпатії до дітей своєї та протилежної статі. Закріплювати знання про якості мужності та жіночності. Виховувати в дітях культуру поведінки, ввічливість, пошану один до одного, бажання допомогти одне одному. Виховувати в дітях бажання робити вчинки заради інших людей. Формувати розуміння того, що вчинком ми називаємо не лише героїзм, а й будь-яку добру справу заради іншої людини. Розвиток слухової уваги. Вчити дітей ідентифікувати себе та оточуючих людей за статево-рольовою ознакою. Розвиток кмітливості, позитивних емоцій. Вчити дітей називати, розуміти і показувати емоційний настрій людини (радість, сум, злість, здивування, образу та ін.) Вчити дітей знаходити	циліндрів, голови - з повітряних куль блакитного (хлопчик) та рожевого (дівчинка) кольорів з намальованими обличчями. Ляльки вбрані в одяг: хлопчик у сорочку, штани. На голові кепка; дівчинка - в кофту, спідницю та на голові косинка. Будь-яка квітка. Краще, якщо він буде не штучний, а живий). Конструктор М'яка іграшка Сюжетні картинки, на яких зображені різні ситуації: дитина штовхнула іншу дитину і т.д. М'ячик Велике коло з картону-Смайлик-, вирізані з різнокольорового паперу форми вічок, брів, ротів, носиків для передачі різних емоційних станів. На двох столах розкладено одяг для дітей: спідниці, капелюшки, сорочки, краватки, ремені тощо, сумки, дитяча косметика, годинник, гребінець, інструменти, іграшки тощо. Гумовий м'ячик, м'які іграшки. Покривало
--	---	--	--

		відмінності у зовнішньому вигляді акуратної та неохайної дитини (хлопчика чи дівчинки). Вчити дівчат (хлопців) піклуватися стосовно представників протилежного і упорядковувати свій зовнішній вигляд. Розвивати в дітях бажання бути завжди красивими, виглядати акуратними та охайними. Вчити дітей співчувати близьким людям, розуміти біль інших людей, радіти успіхам своїх друзів, піклуватися. Пропонуватиме свою допомогу. Виховання дружніх стосунків між хлопчиками та дівчатками. Створення у дітей спільності та переживання, виховання відповідальності за інших, формування у дівчат здібності та бажання піклуватися про малюків.	
--	--	---	--

У наші дні батьківська сім'я, як і раніше, залишається найважливішим інститутом соціалізації дошкільнят, їй належить провідна роль особистісному розвитку дітей дошкільного віку. Дається взнаки, як розвиток системи суспільного дошкільного виховання, так і зміна структури та функцій самої сім'ї (ослаблення традиційної ролі батька, зайнятості жінок, скорочення кількості дітей у сім'ї і т.д.), а також нерідке бажання батьків перекласти відповідальність за розвиток особистості своєї дитини на плечі закладів дошкільного виховання. Але роль сім'ї зберігається. У сім'ї дитина душею та тілом відпочиває від освітнього закладу, де його особистість тоне в масі інших особистостей. Сердечність сімейних відносин, турбота і ласка, увагу до індивідуальних особливостей особистого розвитку дівчаток та хлопчиків

дають їм ту опору, яка на багато подальших років визначить характерні особливості їхньої особистості.

У програмі виховання та розвитку дітей у дитсадку особливе місце слід приділити організації предметно-ігровому середовищі за інтересами дитини. Предметно-ігрове середовище організується так, щоб кожна дитина мала можливість займатися улюбленою справою. Поряд з матеріалами, що активізують пізнавальну діяльність дитини, слід зазначити набір певних атрибутів та матеріалів, що враховують інтереси дітей обох статей (наприклад, хлопчикам потрібні інструменти для роботи з деревом, дівчаткам - набори для рукоділля; для розвитку творчого задуму у грі дівчаткам потрібні предмети жіночого одягу, прикраси, мереживні накидки, банти, сумочки, парасольки ін., хлопчикам – деталі військової форми, предмети обмундирування та озброєння лицарів, російських богатирів, різноманітні технічні іграшки ін.).

Слід окремо виділити рівні освоєння ігрової діяльності, які мають допомогти вихователю у здійсненні індивідуально диференційованого підходу до дітей. Існують три рівні: низький, середній та високий.

Низький. Дитина тяжіє до одноманітних елементарних ігрових сюжетів, важко самостійно придумати новий варіант сюжету або нову роль, ігрові дії. У загальній грі входить у конфлікти, намагається вникнути у загальний задум. Потребує постійної допомоги вихователя для встановлення ігрової взаємодії з однолітками. У грі з вихователем проявляється інтерес до його ігрових дій, повторює їх, але зазнає труднощів у рольовому діалозі. В іграх з правилами плутає послідовність дій, вступає в гру раніше за сигнал. Важко назвати улюблені ігри.

Середній. Дитина активно накопичує ігровий досвід. Відтворює різні сюжети. В ігровому сюжеті відбиває низку сюжетних логічних епізодів. Називає себе в ігровій ролі, виявляє інтерес до ігрової взаємодії. В одній і тій самій грі може виконувати різні ролі. У ігровій обстановці використовує реальні предмети та його заступники. Зберігає доброзичливі стосунки до

партнерів з гри. Знає кілька рухливих та хороводних ігор. В іграх із правилами приймає ігрове завдання, виявляє інтерес до результату, виграшу, іноді порушує правила (слабкий самоконтроль).

Високий. Самостійно грає у різноманітні ігри. Охоче відповідає на запитання про улюблені ігри, може показати та передати їх зміст. Добре взаємодіє у підгрупі дітей, виступає ініціатором нових ідей та нових ролей. Виявляє творчість у створенні ігрової обстановки та розвитку сюжету. Уважний виконання правил іншими граючими, відстоює виконання правил. Творчо відбиває в іграх зміст літературних творів, мультиплікаційних фільмів. Активний у рольовому діалозі, любить ігри пізнавального змісту з елементами змагання. Вигадує нові варіанти ігор, знає різні ігри: рухливі, хороводні, настільно-друковані, словесні.

Вихователю слід пам'ятати, що кожна дитина розвивається у своєму темпі: Завдання вихователя - дбайливо ставитися до цього процесу, створювати умови для природного індивідуального особистісного зростання з урахуванням освоєння дітьми статевих ролей.

Сучасна система виховання відводить місця статево-рольовому вихованню дітей дошкільного віку. Адже психіка, фізіологія, поведінка та інші особистісні характеристики хлопчиків і дівчаток різні деяких етапах розвитку.

У ході написання бакалаврської роботи на основі вивченої літератури було виділено таку вікову особливість дітей дошкільного віку: до п'яти років у дітей виникає потреба визнання іншими своєю діяльністю, компетентності, дитина хоче показати оточуючим, що вона вміє. Тому у вихованні, навчанні та при спілкуванні з хлопчиками та дівчатками необхідні різні підходи. У старшій групі, де проводилося дослідження, нами були організовані заняття, які мали факультативний характер та були побудовані на засадах партнерської діяльності дорослого та дітей. Ці заняття проводилися один раз на тиждень у другій половині дня тривалістю не більше 25 хвилин.

Дівчаткам було запропоновано займатися в'язанням гачком. Цей вид рукоділля досить простий і доступний дітям старшого дошкільного віку. Дівчатка швидко навчилися в'язати ланцюжки з повітряних петель, а потім почали виконувати різні вироби з ланцюжків (закладки для книг, поясок та сумочки для ляльок тощо). На заняття запрошувалися батьки, які надавали дітям необхідну допомогу. Деякі мами зізналися, що прийшли, щоб самим навчитися в'язати. Бачачи зацікавленість батьків, діти із ще більшим зусиллям приступали до роботи. Дані види цієї цілком "дорослої" діяльності дозволили дітям побачити значущість виготовлених предметів для навколишніх дорослих та однолітків. Дитина поступово затверджується у своїх силах, у неї підвищується самооцінка, та й сприйняття та очікування оцінки дорослого перестає бути таким загостреним. Діти стають наполегливішими у досягненні результату, та його дії набувають більш впевнений характер. Крім того, хлопчики переконуються у своїй "чоловічій" силі, а дівчатка - у "жіночій" вмілості. Бачачи результати своєї праці, використовуючи в іграх, діти стають більш впевненими, пишаються своєю працею.

Дуже важливо, що діти займаються окремо. Створюються своєрідні мікрогрупи однодумців, об'єднані однією метою, діяльністю, ідеєю. Хлопчики переконуються в тому, що навіть зараз, доки вони не вирости такими, як тато, вони можуть робити те, чого не можуть робити дівчатка. А дівчатка, у свою чергу, переконуються в тому, що вони здатні виконувати "жіночу" роботу, яка хлопцям не під силу. Діти завжди з нетерпінням чекають на ці заняття. Нижче пропонується розглянути особливості поведінки дівчаток та хлопчиків у різних видах діяльності

Таблиця

Особливості поведінки дівчаток та хлопчиків у різних видах діяльності

Хлопці	Дівчата
Гра	

Ігри хлопчиків частіше спираються на далекий зір: вони бігають один за одним, кидають предмети в ціль і використовують у своїй весь наданий простір. Якщо в горизонтальній площині простору мало, то хлопчики освоюють вертикальну площину: лазять сходами, забираються в шафу і т.д., люблять розбирати іграшки, використовувати їх для різних цілей. Їх цікавлять шумні та складні за конструкцією іграшки. В іграх беруть він ролі солдата, шофера, льотчика тощо.	Ігри дівчаток частіше спираються на ближній зір: вони розкладають ігрові предмети в обмеженому просторі, досить маленького куточка. Дівчата менше цікавляться внутрішніми пристроями іграшок, більше із призначенням, використовують їх зазвичай за прямим призначенням. У дошкільному віці охоче освоюють різні соціальні ролі, дуже приваблива їм роль мами.
Розумова діяльність	
Найкраще виконують пошукову діяльність, висувують нові ідеї; ретельність, акуратність оформлення невелика. Складніше виконують багатоетапні завдання, не терплять одноманітності, не сидять дома, але люблять завдання на кмітливість. Нову інформацію аналізують за допомогою правої півкулі.	Краще виконують типові завдання за шаблоном. Ретельність, опрацювання деталей на найвищому виконавському рівні. Легше засвоюють правила та алгоритми, люблять завдання на повторення. Нову інформацію аналізують за допомогою лівої півкулі.
Малювання	
Найчастіше малюють техніку, їх малюнки наповнені дією, у малюнках відображають більший простір, вміщують велику площу, більше будинків та вулиць, менш насичена кольорова гама.	Найчастіше малюють людей, принцес, у тому числі й себе. Себе часто малюють із виділеними віями та ротом, люблять малювати "дорослі" атрибути - прикраси, підбори, часто поруч малюють кішку, дерева тощо.
Поведінка на заняттях	
Дивляться на стіл, перед собою, якщо знають відповідь – відповідають невпевнено, запитують заради отримання якоїсь конкретної інформації. З початку заняття довго розгойдуються, на педагога не дивляться. Пік працездатності приходить наприкінці заняття.	Дивляться в обличчя, відповідаючи, шукають в очах підтвердження правильності відповіді і лише після кивка дорослого впевненіше, питання ставлять більше з метою встановлення контакту, орієнтовані більше на відносини між людьми. Після початку заняття швидко набирають оптимальний рівень працездатності.
Сприйняття оцінки дорослого	
Хлопчиків цікавить суть оцінки, тобто те, що конкретно оцінюється і що він зробив негаразд. Щоб підтримувати хлопчика,	Дівчаткам не можна відразу казати, що вони погано чи неправильно виконали завдання, т.к. бурхлива реакція не дозволить їм раціонально усвідомити, у

треба сказати: "Завдання дуже складне, але ти впораєшся".	чому саме вони не мають рації. Щоб підтримати їх, треба сказати: "Завдання складне, ти вже таке робила".
---	--

Контрольний етап експерименту

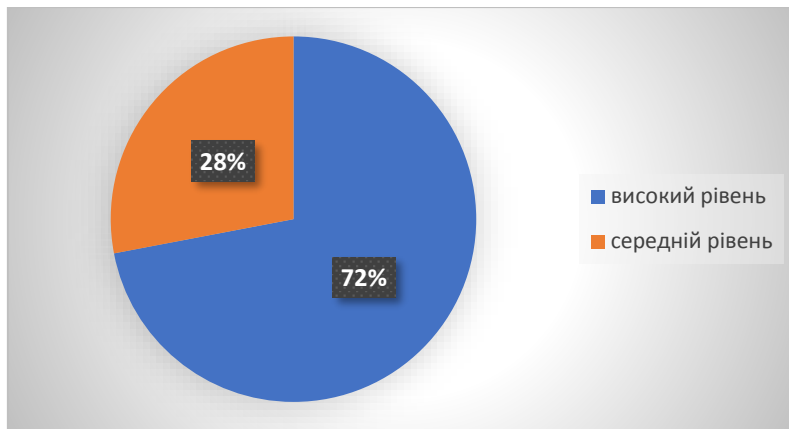
Після заходів проведених передбачених розробленою програмою формування гендерних особливостей в ігровій діяльності дітей дошкільного віку в експериментальній групі було проведено повторну діагностику гендерних особливостей дітей дошкільного віку в ігровій діяльності. Повторна діагностика досліджувала всіх респондентів як з експериментальної, так і з контрольної груп. Діагностика проводилася за тими ж методами та методиками, що і на констатуючому експерименті:

- Опитувальник "Хто я?";
- Методика "Вибір іграшки";
- Методика "Назви, чії речі";
- Метод спостереження;

Таблиця 2.4. Результати контрольного експерименту

№	П.І. дитини	«Хто я?»	«Вибір іграшки»	«Назви, чії це речі»	Спостереження
	Алексєєв Данило	В	В	С	В
	Антоненко Олександр	С	С	С	С
	Бойко Іван	С	В	В	В
	Болдарєв Андрій	В	В	В	В
	Болдирєв Ігор	В	С	С	С
	Беданов Слава	В	В	В	С
	Варнавська Віолетта	В	В	В	В
	Власенко Ольга	В	С	В	В
	Ганжалова Настя	В	В	С	В
	Глухівська Настя	В	С	В	В
	Григоренко Дмитро	В	С	В	В
	Данилюк Марина	В	В	В	В

	Довженко Артем	В	С	В	В
	Євдокименко Валентина	В	С	В	В
	Журавель Віктор	В	В	С	В
	Шевченко Ліза	С	С	С	Н
	Забужко Оксана	В	В	С	В
	Юрченко Максим	В	В	С	В
	Квіткіна Геля	С	С	С	С
	Коваленко Сергій	С	В	В	В
	Козлова Аліна	В	В	В	В
	Черненко Андрій	В	С	С	С
	Кравцов Максим	В	В	В	С
	Мельник Олексій	В	В	В	В
	Цвяхів Данило	В	С	В	В
	Лисенко Катерина	В	В	С	В
	Угнівенко Аліна	В	С	В	В
	Устименко Євген	В	С	В	В
	Немика Ваня	В	В	В	В
	Неркарарян Настя	В	С	В	В
	Павленко Ірина	В	С	В	В
	Назарович Діма	В	В	С	В
	Олексієнко Вадим	С	С	С	Н
	Романенко Альбіна	В	В	С	В



Зведена діаграма результатів з усіх проведених методів та методик.

Всім відомо, що період дошкільного дитинства неоціненний загалом у розвиток людини. Всі найважливіші якості особистості, задатки та здібності формуються саме в цьому віці. Статева ідентифікація дитини відбувається до трьох-чотирьох років, тобто. до кінця молодшого дошкільного віку дитина засвоює свою статеву приналежність, хоча ще не знає, яким змістом мають бути наповнені поняття «хлопчик» та «дівчинка». Стереотипи чоловічої та жіночої поведінки входять до психології дитини через безпосереднє спостереження за поведінкою чоловіків та жінок. Дитина наслідує все: і форми поведінки, які є корисними для оточуючих, і стереотипи поведінки дорослих, які є шкідливими соціальними звичками.

Дитина ще й не використовує ці символи «мужності» та «жіночності» у своїй практиці, але вже починає вносити їх у сюжет гри.

Загальновідомо, що у дошкільному віці гра - основний вид діяльності, що викликає якісні зміни у психіці дитини. У сюжетній грі відбувається засвоєння дітьми гендерної поведінки, але при цьому у хлопчиків і дівчаток цього віку спостерігається як загальний, так і диференційований зміст рольової гри. Крім того, сюжетна гра є основою для створення ігрової мотивації при навчанні хлопчиків та дівчаток малюванню, ліпленню, аплікації та конструюванню.

При вихованні дітей з урахуванням їх гендерних особливостей слід звертати увагу на таке:

на привабливість ігрового матеріалу та рольової атрибутики з метою залучення дітей до відображення у грі соціально схвалюваних образів жіночої та чоловічої поведінки;

- на достатність та повноту матеріалу для ігор, у процесі якої дівчатка відтворюють модель соціальної поведінки жінки-матері;

- на наявність атрибутики та маркерів ігрового простору для ігор "подорожей", у яких для хлопчиків надається можливість програти чоловічу модель поведінки.

Процес одягання та роздягання ляльок і м'яких іграшок діти ототожнюють з процедурою, з якою вони постійно стикаються у власному житті, що сприяє усвідомленню ними людського сенсу цієї поведінки, і якщо спочатку дитина просто відтворює у грі дії дорослих, то поступово вона починає позначати та називати свою роль: "Я - мама, Я - тато".

Коли іграшки мають привабливий вигляд, набагато простіше викликати у дівчаток і хлопчиків почуття симпатії до них. У процесі ігор із такими іграшками легше спонукати дітей висловлювати стосовно іграшці свої почуття: говорити ласкаві слова, обіймати, заглядати у вічі тощо. Відбиваючи у грі соціально-схвалювані зразки чоловічої та жіночої поведінки стосовно іграшок - дівчатка та хлопчики набувають необхідного емоційного розвитку.

Роль вихователя у тому, що він щодня бере участь у іграх дітей. При цьому він керує як іграми, в яких беруть участь за бажання всі діти, так і диференційовано грає з дівчатками та хлопчиками. При спільному вихованні хлопчиків та дівчаток дуже важливим педагогічним завданням є подолання роз'єднаності між ними та організація спільних ігор, у процесі яких діти могли б діяти спільно, але відповідно до гендерних особливостей. Хлопчики беруть він чоловічі ролі, а дівчатка - жіночі.

Період дошкільного дитинства - це період, у якого педагоги і батьки повинні зрозуміти дитину і допомогти їй розкрити ті унікальні можливості,

які дано йому своєю статтю, якщо хочемо виховувати чоловіків і жінок, а чи не безстатевих істот, які втратили свої переваги своєї статі. Очевидно, що виховання дітей з урахуванням їх гендерних особливостей багато в чому визначатиметься індивідуальними особливостями кожної дитини, залежатиме від тих зразків поведінки жінок і чоловіків, з якими дитина постійно стикається в сім'ї. Але це зовсім не означає, що виховний вплив, який надається на дівчинку або хлопчика в дошкільному віці, не вплине на розвиток їхньої особистості. Тому, в процесі керівництва грою дітей, вихователь та батьки повинні створювати ситуації, спрямовані на прояв у дівчаток та хлопчиків тих якостей особистості, які дозволять їм бути успішними у суспільстві.

Висновки по розділу 2.

Організація гендерного підходу у вихованні дітей дошкільного віку здійснювалася у середніх групах. Експеримент проводився у групі з 50 дітей віком 4-5 років.

Виходячи з теоретичного аналізу проблеми, можна виділити мету та завдання констатуючого експерименту.

Мета: виявити гендерні особливості в ігровій діяльності дітей дошкільного віку.

Завдання емпіричного дослідження:

1. підібрати методики дослідження гендерних особливостей в ігровій діяльності дітей дошкільного віку;
2. провести аналіз даних, отриманих у результаті проведення методик;
- . розробити програму, рекомендації щодо формування гендерних особливостей в ігровій діяльності дітей дошкільного віку.

Отже, за результатами дослідження можна зробити висновок про те, що майже 50% респондентів мають високий рівень гендерної ідентифікації, а інша половина мають середній та низький рівні показників гендерної

ідентифікації. З випробовуваних з низьким та середнім рівнем отриманих показників на тему дослідження було сформовано експериментальну групу для проведення формуючого етапу дослідження.

Програма формування гендерної ідентичності дітей дошкільного віку

Метою роботи з батьками є формування гендерної ідентичності у питаннях виховання та розвитку дітей. У разі традиційного сімейного виховання універсальними ключовими постатями виховання дітей із урахуванням їх гендерних особливостей виступають батьки. Потенціал сім'ї у формуванні особистості дівчаток та хлопчиків дошкільного віку безмежний. Саме батьки, як емоційно та духовно близькі дівчаткам та хлопчикам люди, мають безпосередню можливість розвивати та зміцнювати особисті якості кожної дитини, виходячи з її індивідуальних особливостей. Вони, як ніхто інший, краще знають індивідуально типологічні особливості раннього розвитку своєї дівчинки чи хлопчика, основні симптоми їх нездужань, індивідуальні особливості ритму життя, оскільки з народження знаходяться поруч із нею, " супроводжуючи " їх розвиток

Для вирішення поставлених завдань автор використав комплекс методів, зокрема наступні:

питувальник «хто я?»

етодика «вибір іграшки»

етодика «назви, чії речі»

етод спостереження

Напрямки роботи: «Створення предметно-розвивального середовища»,

"Створення предметно-розвивального середовища". Просторово-предметне розвиваюче середовище виступає умовою статево-рольового виховання дитини, стимулює вираження дошкільнятами у життєдіяльності свого чоловічого (жіночого) образу. З урахуванням гендерного виховання

було побудовано розвиваюче середовище групи. Було створено різний простір для ігор хлопців і дівчат і іграшок з урахуванням їх статевої ознаки. З огляду на колірну гаму ми внесли в життя дітей рушники для вмивання і стаканчики для полоскання рота. Також ми зробили відмінність за кольором у "Будиночках для одягу", на дитячих ліжечках, а також стільчиках у груповій кімнаті, на спортивній формі мітки для дівчат та хлопців. Все це допомогло дітям співвідносити себе відповідно до своєї статі. У центрі соціально-особистісного розвитку предметне середовище змінювалося і доповнювалося щокварталу.

Розділ «Я і люди»:

- набір картинок із зображенням дорослих із яскраво вираженими особливостями зовнішності;
- картинки, де добре видно емоційні стани (радість, веселощі, сльози, гнів);
- картинки із зображенням сім'ї, їх діями;
- моделі правил поведінки, що виконуються казковими персонажами;
- дидактична гра на різницю за статевою ознакою (тато, мама, тітка, дядько, дідусь, бабуся);
- дидактичні ігри, якими діти можуть пов'язувати емоційні стану з певними діями;
- з паперових фігурок чи іграшок змодельовати сім'ю;
- дидактичних ігор на моделювання сім'ї, кімнати.

Розділ "Я і однолітки":

- набір картинок із зображенням дітей;
- дидактичні ігри "Придумай ім'я" (на відміну за статтю і т.д.);
- картинки із зображенням емоційних станів (радість, сміх, переляк, сльози);
- дидактичні ігри на угруповання "Знайди сміх, хто сміється";

- дидактичні ігри або картинки, на основі яких можна зрозуміти зв'язок між відповідним емоційним станом та діями дітей;
- моделювання правил поведінки;
- набір картинок, що зображують взаємодію дітей один з одним.

Розділ "Я-соціальне":

- фотоальбом у кожної дитини із зображенням себе та членів сім'ї;
- куточок усамітнення з телефоном;
- у роздягальні, на шафках імена дітей та батьків;
- моделювання "Мій настрій";
- схеми-дії, що відображають культурні зразки поведінки представників чоловічої та жіночої статі;
- розміщення схем-дій, що сприяють засвоєнню правил чоловічої та жіночої поведінки, найбільш інтенсивно групується у місцях зустрічі хлопчиків і дівчаток, вже заданих простором установи, де вони виявляють самостійність, свободу.

Робота з дітьми». Гра займає важливе, якщо не сказати, центральне місце в житті дошкільника, будучи перетворюючим видом його самостійної діяльності. У грі відбувається:

- розвиток дитини;
- розвиваються його дії у поданні;
- відбувається орієнтація у відносинах для людей;
- дитина набуває навичок кооперації.

Встановлено, що у грі розвивається здатність до уяви, образного мислення. Це відбувається тому, що дитина у грі відтворює те, що їй цікаво, за допомогою умов та дій. Спочатку це події з іграшками, потім із замінниками іграшок, потім мовні та уявні події (начебто навмисне). У грі дитина відтворює дії дорослого і набуває досвіду взаємодії з однолітками.

Гра починає входити в життя дитини в дитячому віці. Мама каже малюкові, який ще не розмовляє: "Солоденький ти мій, зараз я тебе з'їм" і

починає трохи покусувати за ніжки та за ручки. Дитина сміється, хапає маму рученятами за обличчя. Це йде гра. У рік у дитини наслідувальні дії. Він "читає", говорить телефоном, грає на кухні з посудом. У міру дорослішання гри стають складнішими: діти наслідують професії батьків, знайомих, самі "стають батьками". У роботі з дітьми були заплановані та проведені різні дидактичні, рухливі та сюжетно-рольові ігри, метою яких було формування гендерної стійкості та інтересу до взаємодії з протилежною статтю у дітей 5 років.

У програмі виховання та розвитку дітей у дитсадку особливе місце слід приділити організації предметно-ігровому середовищі за інтересами дитини. Предметно-ігрове середовище організується так, щоб кожна дитина мала можливість займатися улюбленою справою. Поряд з матеріалами, що активізують пізнавальну діяльність дитини, слід зазначити набір певних атрибутів та матеріалів, що враховують інтереси дітей обох статей (наприклад, хлопчикам потрібні інструменти для роботи з деревом, дівчаткам - набори для рукоділля; для розвитку творчого задуму у грі дівчаткам потрібні предмети жіночого одягу, прикраси, мереживні накидки, банти, сумочки, парасольки ін., хлопчикам – деталі військової форми, предмети обмундирування та озброєння лицарів, російських богатирів, різноманітні технічні іграшки ін.).

Слід окремо виділити рівні освоєння ігрової діяльності, які мають допомогти вихователю у здійсненні індивідуально диференційованого підходу до дітей. Після заходів проведених передбачених розробленою програмою формування гендерних особливостей в ігровій діяльності дітей дошкільного віку в експериментальній групі було проведено повторну діагностику гендерних особливостей дітей дошкільного віку в ігровій діяльності. Повторна діагностика досліджувала всіх респондентів як з експериментальної, так і з контрольної груп. За результатами проведення діагностики у 72 дітей був виявлений високий рівень % гендерної ідентифікації, та у 28 % дітей низький рівень гендерної ідентифікації.

ВИСНОВКИ

гідно з теорією соціальних ролей, соціальні ролі — це спільні очікування, що стосуються людей на основі їхнього соціального становища або приналежності до певних груп чи категорій. Концептуалізація гендерних ролей розширює це і розглядає гендерні ролі як спільні очікування щодо атрибутів чоловіків і жінок або хлопців і дівчат, засновані на самоідентифікації як жінки чи чоловіка або хлопчика чи дівчинки

Гендерні стереотипи, як відомо, є гнучкими, податливими та динамічними, варіюються залежно від культурного та тимчасового контексту [68]; це підкреслює важливість вивчення та оцінки їх у відповідному часовому та культурному контексті. Існує також визнання того, що шкільне та навчальне середовище є сприятливою платформою для зміни культури та ставлення

Гендерна помітність у класі важлива для посилення гендерних стереотипів, узгоджується з когнітивними теоріями гендерного розвитку, які вважають дітей активними суб'єктами пошуку сенсу, і вважають, що діти будують сенс із гендерні категорії. Розуміння гендерної категорії, до якої вони належать, є формальним кроком у створенні гендерних концептуалізацій, після чого діти починають шукати інформацію, яка створює та зміцнює їхнє розуміння гендерних відмінностей. Початкове розуміння гендерних конструктів у дітей молодшого віку заохочує подальше опанування гендерних відмінностей і спонукає дітей діяти так, як вони сприймають як гендерно відповідне або узгоджене. Це початкове визнання статі як важливої категорії спочатку пов'язане з жорсткістю переконань (категорії є фіксованими), а потім переходить до більш гнучкого розуміння гендерних категорій.

Помітність статі як категорії в ранньому дитинстві може сприяти упередженню в групі. Це узгоджується з давніми теоріями про те, що суспільство спонукає дітей розпізнавати та засвоювати гендерні стереотипи. Визнається, що діти в ранньому дитинстві є «гендерними детективами», які

намагаються декодувати, дистиллювати та інтерпретувати інформацію та підказки з навколишнього середовища щодо їхньої власної гендерної ідентичності. Процес категоризації є важливим елементом людської потреби осмислювати світ. Роблячи стать особливо важливою категорією, суспільство привчає дітей до класифікації за ознакою статі. Зменшуючи помітність статі в ранньому дитинстві, важливість статі як категорії для класифікації може бути послаблена.

Це дослідження підкреслило важливість визнання способів, за допомогою яких іграшки можуть вказувати на стать або робити гендерні ознаки, а також роль, яку це може мати на гру та сприйняття. Враховуючи збільшення жорсткої класифікації іграшок за гендерною ознакою, дуже важливо, щоб це було досліджено. Іграшки, визначені за статтю, можуть передавати повідомлення про те, як люди різної статі поведуться та виглядають, але також можуть пропонувати різні можливості для розвитку навичок. Наприклад, велика кількість іграшок, які формують основи просторових навичок, які продаються хлопчикам, може запропонувати різний вплив і досвід виконання завдань просторового мислення. Згодом це може вплинути на інтереси та навички людини, і, зрештою, на типи робочих ролей і ширші можливості, які надаються.

Ступінь, до якого різні експериментальні умови слугували для активації або послаблення гендерних стереотипів, підкреслює мінливість цих стереотипів і підкреслює можливість впровадження стратегій для мінімізації гендерних стереотипів. Потрібні додаткові дослідження для визначення ефективних програм і стратегій протидії гендерним стереотипам і підтримки егалітарних установок у ранньому дитинстві. Незважаючи на потребу в додаткових дослідженнях, ініціативи, які створюють культури, засновані на принципах гендерної рівності та поваги, можуть зменшити гендерні стереотипи та сприяти гендерному рівноправному ставленню серед маленьких дітей.

2. Можна визначити гру як процес, що включає низку внутрішньо мотивуючих дій для задоволення.

Вільна гра визначається як дитяча гра з відкритими та інтерактивними матеріалами (наприклад, картон, мушлі, шини, пісок, помпони), спочатку не призначеними для гри, якими можна безмежно маніпулювати. Вільна гра — це захоплююча форма гри для дітей, яка пропонує складність, оскільки діти можуть поєднувати різні типи гри та різні матеріали в одному випадку.

Вільна гра є унікальною, оскільки матеріали чітко визначені своїми можливостями порівняно з тими, що використовуються в інших типах гри (наприклад, музична, удавана). Для дитячих ігрових матеріалів важливо мати багато можливостей, оскільки це дає можливість для широкого дослідження та творчості. Наприклад, простий дерев'яний брусок можна використовувати як будівельний матеріал, інструмент для складання та балансування або реквізит у творчій грі. Кожне з цих застосувань може запропонувати різний досвід навчання та допомогти дітям розвинути низку навичок, таких як вирішення проблем, просторове мислення та дрібна моторика.

Якісна гра заохочує дітей брати участь у таких критичних елементах навчання та когнітивного розвитку, як саморегуляція, імітація, вирішення проблем і творче самовираження. Високоякісна гра пропонує багато освітніх переваг, таких як вирішення проблем і навчання. Коли діти мають доступ до ігрових матеріалів із багатьма можливостями, вони, швидше за все, братимуть участь у відкритих і творчих іграх, які посилюють ці освітні переваги. Вільна гра дозволяє дітям досліджувати свої інтереси та ідеї, щоб розвивати свою творчість і самовираження. Крім того, доступ до різноманітних ігрових матеріалів із багатьма можливостями може допомогти переключити увагу та підвищити залучення до гри, що важливо для розвитку та благополуччя дітей. Отже, матеріали, які використовуються в вільній грі, з більшою ймовірністю задовольняють можливості для якісної гри.

Отже можна виділити наступні ключові моменти ВГ.

1. Вільна гра зосереджується на використанні матеріалів, які пропонують різноманітні можливості, що дозволяє дітям брати участь у різноманітних іграх і розвивати когнітивні здібності, такі як виконавчі функції та когнітивна саморегуляція. Вільна гра забезпечує гнучкість і адаптивність, дозволяючи дітям маніпулювати, комбінувати та трансформувати вільні частини незліченною кількістю способів, тим самим полегшуючи відкриту гру.

2. Дослідження вільної гри обмежені, особливо щодо його переваг для когнітивного розвитку. Існуючі дослідження в основному зосереджені на ВГ на відкритому повітрі та його впливі на фізичний і соціальний розвиток. Потрібні додаткові дослідження, зокрема вільна гра для маленьких дітей у приміщенні та його вплив на когнітивне функціонування, враховуючи такі фактори, як вік дитини або соціально-економічний статус сім'ї.

3. Ігри, включно з вільними частинами, є фундаментальними в дитинстві та суттєво впливають на когнітивний розвиток дітей. Відкритий характер гри з нерозбірливими частинами сприяє різному мисленню та гнучким підходам до вирішення проблем.

4. Гра з символами та удаваними іграми сприяє розвитку пізнавальних навичок, таких як символічна заміна, подвійне представлення, розвиток мови, виконавчі функції, саморегуляція та вирішення проблем. Вільна гра також підтримує конструктивну гру, стимулюючи когнітивний розвиток, вирішення проблем і мислення вищого рівня, одночасно покращуючи соціальну взаємодію та комунікативні навички.

5. Потрібні подальші дослідження, щоб дослідити конкретний вплив незакріплених частин на дитячу гру, враховуючи вплив когнітивного розвитку дитини, віку, соціально-економічного статусу та культурних відмінностей.

Виконавча функція— це набір когнітивних процесів високого рівня, які полегшують нові способи поведінки та оптимізують підхід до незнайомих обставин. Він включає основні когнітивні процеси, такі як контроль уваги,

когнітивне гальмування, гальмівний контроль, робоча пам'ять і когнітивна гнучкість. Виконавча функція часто пояснюють аналогією з «системою управління повітряним рухом у жвавому аеропорту, яка безпечно керує прибуттям і вильотом багатьох літаків на кількох злітно-посадкових смугах». Ці психічні процеси відіграють вирішальну роль у здатності людини керувати повсякденними життєвими завданнями, такими як утримання уваги, утримання цілей і інформації в пам'яті, утримання від негайної відповіді, опір відволіканню, терпіння до розчарування, розгляд наслідків різної поведінки, роздуми про минулий досвід, планування майбутнього та успішне балансування кількох завдань. Таким чином, вони необхідні для когнітивного контролю поведінки: вибору та успішного моніторингу поведінки, яка сприяє досягненню вибраних цілей.

Організація гендерного підходу у вихованні дітей дошкільного віку здійснювалася у середніх групах. Експеримент проводився у групі з 50 дітей віком 4-5 років.

Виходячи з теоретичного аналізу проблеми, можна виділити мету та завдання констатуючого експерименту.

Мета: виявити гендерні особливості в ігровій діяльності дітей дошкільного віку.

Завдання емпіричного дослідження:

1. підібрати методики дослідження гендерних особливостей в ігровій діяльності дітей дошкільного віку;
2. провести аналіз даних, отриманих у результаті проведення методик;
- . розробити програму, рекомендації щодо формування гендерних особливостей в ігровій діяльності дітей дошкільного віку.

Отже, за результатами дослідження можна зробити висновок про те, що майже 50% респондентів мають високий рівень гендерної ідентифікації, а інша половина мають середній та низький рівні показників гендерної ідентифікації. З випробовуваних з низьким та середнім рівнем отриманих

показників на тему дослідження було сформовано експериментальну групу для проведення формуючого етапу дослідження.

Програма формування гендерної ідентичності дітей дошкільного віку

Метою роботи з батьками є формування гендерної ідентичності у питаннях виховання та розвитку дітей. У разі традиційного сімейного виховання універсальними ключовими постатями виховання дітей із урахуванням їх гендерних особливостей виступають батьки.

Для вирішення поставлених завдань автор використав комплекс методів, зокрема наступні:

питувальник «хто я?»

методика «вибір іграшки»

методика «назви, чий речі»

метод спостереження

Напрямки роботи: «Створення предметно-розвивального середовища»,

"Створення предметно-розвивального середовища". Просторово-предметне розвиваюче середовище виступає умовою статево-рольового виховання дитини, стимулює вираження дошкільнятами у життєдіяльності свого чоловічого (жіночого) образу. З урахуванням гендерного виховання було побудовано розвиваюче середовище групи. Було створено різний простір для ігор хлопців і дівчат і іграшок з урахуванням їх статевої ознаки. З огляду на колірну гаму ми внесли в життя дітей рушники для вмивання і стаканчики для полоскання рота. Також ми зробили відмінність за кольором у "Будиночках для одягу", на дитячих ліжечках, а також стільчиках у груповій кімнаті, на спортивній формі мітки для дівчат та хлопців. Все це допомогло дітям співвідносити себе відповідно до своєї статі. У центрі соціально-особистісного розвитку предметне середовище змінювалося і доповнювалося щокварталу.

Розділ «Я і люди»:

- набір картинок із зображенням дорослих із яскраво вираженими особливостями зовнішності;
- картинки, де добре видно емоційні стани (радість, веселощі, сльози, гнів);
- картинки із зображенням сім'ї, їх діями;
- моделі правил поведінки, що виконуються казковими персонажами;
- дидактична гра на різницю за статевою ознакою (тато, мама, тітка, дядько, дідусь, бабуся);
- дидактичні ігри, якими діти можуть пов'язувати емоційні стани з певними діями;
- з паперових фігурок чи іграшок змодельовати сім'ю;
- дидактичних ігор на моделювання сім'ї, кімнати.

Розділ "Я і однолітки":

- набір картинок із зображенням дітей;
- дидактичні ігри "Придумай ім'я" (на відміну за статтю і т.п.);
- картинки із зображенням емоційних станів (радість, сміх, переляк, сльози);
- дидактичні ігри на угруповання "Знайди сміх, хто сміється";
- дидактичні ігри або картинки, на основі яких можна зрозуміти зв'язок між відповідним емоційним станом та діями дітей;
- моделювання правил поведінки;
- набір картинок, що зображують взаємодію дітей один з одним.

Розділ "Я-соціальне":

- фотоальбом у кожної дитини із зображенням себе та членів сім'ї;
- куточок усамітнення з телефоном;
- у роздягальні, на шафках імена дітей та батьків;
- моделювання "Мій настрій";

- схеми-дії, що відображають культурні зразки поведінки представників чоловічої та жіночої статі;

- розміщення схем-дій, що сприяють засвоєнню правил чоловічої та жіночої поведінки, найбільш інтенсивно групується у місцях зустрічі хлопчиків і дівчаток, вже заданих простором установи, де вони виявляють самостійність, свободу.

Робота з дітьми». Гра займає важливе, якщо не сказати, центральне місце в житті дошкільника, будучи перетворюючим видом його самостійної діяльності. У грі відбувається:

- розвиток дитини;
- розвиваються його дії у поданні;
- відбувається орієнтація у відносинах для людей;
- дитина набуває навичок кооперації.

Встановлено, що у грі розвивається здатність до уяви, образного мислення. Це відбувається тому, що дитина у грі відтворює те, що їй цікаво, за допомогою умов та дій. Спочатку це події з іграшками, потім із замінниками іграшок, потім мовні та уявні події (начебто навмисне). У грі дитина відтворює дії дорослого і набуває досвіду взаємодії з однолітками.

Гра починає входити в життя дитини в дитячому віці. Мама каже малюкові, який ще не розмовляє: "Солоденький ти мій, зараз я тебе з'їм" і починає трохи покусувати за ніжки та за ручки. Дитина сміється, хапає маму рученятами за обличчя. Це йде гра. У рік у дитини наслідувальні дії. Він "читає", говорить телефоном, грає на кухні з посудом. У міру дорослішання гри стають складнішими: діти наслідують професії батьків, знайомих, самі "стають батьками". У роботі з дітьми були заплановані та проведені різні дидактичні, рухливі та сюжетно-рольові ігри, метою яких було формування гендерної стійкості та інтересу до взаємодії з протилежною статтю у дітей 5 років.

У програмі виховання та розвитку дітей у дитсадку особливе місце слід приділити організації предметно-ігровому середовищі за інтересами дитини.

Предметно-ігрове середовище організується так, щоб кожна дитина мала можливість займатися улюбленою справою. Поряд з матеріалами, що активізують пізнавальну діяльність дитини, слід зазначити набір певних атрибутів та матеріалів, що враховують інтереси дітей обох статей (наприклад, хлопчикам потрібні інструменти для роботи з деревом, дівчаткам - набори для рукоділля; для розвитку творчого задуму у грі дівчаткам потрібні предмети жіночого одягу , прикраси, мереживні накидки, банти, сумочки, парасольки ін., хлопчикам – деталі військової форми, предмети обмундирування та озброєння лицарів, російських богатирів, різноманітні технічні іграшки ін.).

Слід окремо виділити рівні освоєння ігрової діяльності, які мають допомогти вихователю у здійсненні індивідуально диференційованого підходу до дітей. Після заходів проведених передбачених розробленою програмою формування гендерних особливостей в ігровій діяльності дітей дошкільного віку в експериментальній групі було проведено повторну діагностику гендерних особливостей дітей дошкільного віку в ігровій діяльності. Повторна діагностика досліджувала всіх респондентів як з експериментальної, так і з контрольної груп. За результатами проведення діагностики у 72 дітей був виявлений високий рівень % гендерної ідентифікації, та у 28 % дітей низький рівень гендерної ідентифікації.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАНЬ

- ровцова М. С. Гендерна ідентичність особистості : теоретичний аналіз. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2011. №. 17. С. 19-29
- узнецова О. А. Статеве виховання як педагогічна проблема. *Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського : збірник наукових праць*. 2002. № 4-8. С. 66-73.
- алкович М. М. Ідентифікація як механізм формування гендерних уявлень у дошкільному віці. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. 2013. № 23. С. 141-148.
- удрик А.Б. Гендерна компетентність особистості: теорія, діагностика, розвиток: посібник. Луцьк, 2014. 204 с.
- ксамитна С.М. Гендерні ролі та стереотипи. Основи теорії гендеру : навч. посібник / відп. ред. Скорик М. М. К. : «К.І.С.», 2004. С. 157–181.
- трошко Т. Ф., Ільїна О. О Теоретичні аспекти проблеми гендерного виховання в загальноосвітніх установах. *Молодий вчений*. Харківська гуманітарно-педагогічна академія. 2016 . № 1. (28) С 24-29.
- авлущенко Н.М. Теоретико-методологічні основи гендерного виховання учнів початкової школи. Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. / за заг. ред. М. Б. Євтуха, уклад. О. В. Михайличенко. 2006. Вип. 31. С. 273–275.
- орокіна О.А Роль виховних стратегій батьків у гендерній соціалізації дошкільників. *Габітус*. 2021. Випуск 26. С. 122-126
9. Aboud F. E. Children and prejudice. Blackwell. 1989
10. Andersen Marc Malmdorf, Kiverstein Julian, Miller Mark, Roepstorff Andreas. Play in predictive minds: A cognitive theory of play. *Psychological Review*. 2022. № 130. P. 462–479.

11. Arthur A. E., Bigler R. S., Ruble D. N. An experimental test of the effects of gender constancy on sex typing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2009. № 104(4). P. 427–446.
12. Baddeley Alan D. Is working memory still working? *European Psychologist*. 2002. № 7. P. 85.
13. Bairaktarova Diana, Evangelou Demetra. *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education*. IAP; Charlotte: Creativity and science, technology, engineering, and mathematics (STEM) in early childhood education. 2012. P. 377–96.
14. Baldwin Dare A., Moses Louis J. Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development. Early understanding of referential intent and attentional focus: Evidence from language and emotion. Psychology Press; London: 1994. P. 133–56.
15. Balfanz Robert, Ginsburg Herbert P., Greenes Carole. The big math for little kids early childhood mathematics program. (Early Childhood Corner) *Teaching Children Mathematics*. 2003. № 9. P. 264–69.
16. Barkley Russell A. The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*. 2001. № 11. P. 1–29.
17. Barnett Lynn, Owens Megan. *The Handbook of the Study of Play*. Rowman & Littlefield; Lanham: 2015. Does play have to be playful. P. 453–59.
18. Beaudin Heather. One Person's Junk Is a Teacher's Treasure: Learning with Loose Parts. *Exchange*. 2021. P. 83–86.
URL: <http://www.exchangepress.com/article/one-persons-junk-is-a-teachers-treasure-learning-with-loose-parts/5024683/>
19. Beckwith Leila, Rodning Carol, Norris Deborah, Phillipsen Leslie, Khandabi Pegah, Howard Judy. Spontaneous play in two-year-olds born to substance-abusing mothers. *Infant Mental Health Journal*. 1994. №15. P.189–201.
20. Beloglovsky Miriam, Daly Lisa. *Loose Parts 2: Inspiring Play with Infants and Toddlers*. Redleaf Press; St. Paul. 2016.

21. Bergen Doris. Play as the learning medium for future scientists, mathematicians, and engineers. *American Journal of Play*. 2009. № 1. P. 413–28.
22. Biddle B. J. *Role theory: Expectations, identities and behaviours*. Academic Press. 1979
23. Bigler R. S., Liben L. S. Developmental intergroup theory. *Current Directions in Psychological Science*. 2007. № 16(3). P. 162–166.
24. Bjorklund David F., Gardiner Amy K. Object play and tool use: Developmental and evolutionary perspectives. In: Pellegrini Anthony D., editor. *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press; Oxford: 2011. P. 153–71.
25. Blair Clancy, Ursache Alexandra. A bidirectional model of executive functions and self-regulation. In: Vohs Kathleen D., Baumeister Roy F., editors. *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. The Guilford Press; New York: 2011. P. 300–20.
26. Boseovski J. J., Hughes C., Miller S. E.. Expertise in unexpected places: Children's acceptance of information from gender counter-stereotypical experts. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. № 141. P. 161–176.
27. Bratman Michael E. Shared cooperative activity. *The Philosophical Review*. 1992. № 101:327–41.
28. Burgess D., Borgida E. Who women are, who women should be: Descriptive and prescriptive gender stereotyping in sex discrimination. *Psychology, Public Policy, and Law*. 1999. № 5. P. 665–692.
29. Burghardt Gordon M. *The Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press; Oxford: 2010. Defining and recognizing play.
30. Bussey K, Bandura A Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*. 1999. № 106(4). P. 676.
31. Caldera Yvonne M., Culp Anne McDonald, O'Brien Marion, Truglio Rosemarie T., Alvarez Mildred, Huston Aletha C. Children's play

preferences, construction play with blocks, and visual-spatial skills: Are they related? *International Journal of Behavioral Development*. 1999. № 23. P. 855–872.

32. Caldwell Jenni. Loose parts. *Fairy Dust Teaching*. 2016. URL: <https://fairydustteaching.com/2016/10/loose-parts/>
33. Campbell Coral, Speldewinde Christopher Andrew, Howitt Christine, MacDonald Amy. STEM practice in the early years. *Creative Education*. 2018. №9. P. 11–25.
34. Cankaya Ozlem. *Handbook of Research on Innovative Approaches to Early Childhood Development and School Readiness*. IGI Global; Pennsylvania: 2022. Supporting Young Children’s Numeracy Development With Guided Play: Early Childhood Mathematics Research Combined With Practice. P. 374–415.
35. Cankaya Ozlem. When Kids Like the Box More Than the Toy: The Benefits of Playing with Everyday Objects. *The Conversation*. 2023. Apr 18. URL: <https://theconversation.com/when-kids-like-the-box-more-than-the-toy-the-benefits-of-playing-with-everyday-objects-1790584>
36. Carlson Stephanie M., White Rachel E. *The Oxford Handbook of the Development of Imagination*. OUP USA; Oxford: 2013. Executive function, pretend play, and imagination. P. 161–74.
37. Casey Theresea, Robertson Juliet. *Loose Parts Play*. Inspiring Scotland; Edinburgh. 2016.
38. Caviola Sara, Mammarella Irene C., Lucangeli Daniela, Cornoldi Cesare. Working memory and domain-specific precursors predicting success in learning written subtraction problems. *Learning and Individual Differences*. 2014. № 36. P. 92–100.
39. Center on the Developing Child at Harvard University Building the Brain’s ‘Air Traffic Control’ System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function. Working Paper 2011. №. 11. URL: <http://www.developingchild.harvard.edu>

40. Coelho Lara A., Amatto Alycia N., Gonzalez Claudia L. R., Gibb Robbin L. Building executive function in pre-school children through play: A curriculum. *International Journal of Play*. 2020. № 9. P. 128–42.
41. Cherney I. D., Dempsey J. Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology*. 2010. № 30(6). P. 651–669.
42. Cialdini R., Trost M. (1998). Social influence: Social norms, conformity and compliance. In Gilbert D. T., Fiske S. T., Lindzey G. (Eds.), *The handbook of social psychology* McGraw-Hill. P. 151–192
43. Conry-Murray C., Turiel E. Jimmy's baby doll and Jenny's truck: Young children's reasoning about gender norms. *Child Development*. 2012. № 83(4). P. 1462–1463.
44. Copple Carol, Bredekamp Sue. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8. National Association for the Education of Young Children; Washington, DC: 2009.
45. Coy M. Milkshakes, lady lumps and growing up to want boobies: how the sexualisation of popular culture limits girls' horizons. *Child Abuse Review*. 2009. № 18(6). P. 372–383.
46. Coyle E. F., Liben L. S. Affecting girls' activity and job interests through play: The moderating roles of personal gender salience and game characteristics. *Child Development*. 2016. № 87(2). P. 414–428.
47. Coyne S. M., Linder J. R., Rasmussen E. E., Nelson D. A., Birkbeck V. Pretty as a princess: Longitudinal effects of engagement with disney princesses on gender stereotypes, body esteem, and prosocial behavior in children. *Child Development*. 2016. № 87(6). P. 1909–1925.
48. Cumming Michelle M., Zelazo Philip David, Smith Stephen W., Flores Helen R. Handbook of Special Education Research, Volume I. Routledge; London: 2022. Self-Regulation and Executive Function: The Foundation for Student Success. P. 285–98.

49. Cutter-Mackenzie Amy, Edwards Susan. Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education*. 2013. № 44. P. 195–213.
50. Daly Lisa, Beloglovsky Miriam. *Loose Parts: Inspiring Play in Young Children*. vol. 1 Redleaf Press; St. Paul. 2014.
51. DeLoache Judy S. Dual representation and young children's use of scale models. *Child Development*. 2000. № 71. P. 329–38.
52. Dinella L. M., Weisgram E. S., Fulcher M. Children's gender-typed toy interests: does propulsion matter? *Archives of Sexual Behavior*. 2017. № 46(5). P. 1295–1305.
53. Diamond Adele. Executive functions. *Annual Review of Psychology*. 2013. № 64. P.135–68.
54. Dobbins Maureen, Husson Heather, DeCorby Kara, LaRocca Rebecca L. School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2013. № 2
55. Dockett Sue, Perry Bob. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. 2007. The role of schools and communities in children's school transition; pp. 1–8.
URL: : <https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/9901340/CSU261280.pdf>
56. Drew Walter F., Rankin Baji. Promoting creativity for life using open-ended materials. *YC Young Children*. 2004. № 59. P.38
57. Duncan Robert M., Tarulli Donato. Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin. *Early Education & Development*. 2003. №14. P. 271–292.
58. Eisenberg Nancy, Sulik Michael J. Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology*. 2012. № 39. P. 77–83.

59. Elias Cynthia L., Berk Laura E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*. 2002. № 17. P. 216–38.
60. Engelen Lina, Bundy Anita C., Naughton Geraldine, Simpson Judy M., Bauman Adrian, Ragen Jo, Baur Louise, Wyver Shirley, Tranter Paul, Niehues Anita, et al. Increasing physical activity in young primary school children—it's child's play: A cluster randomised controlled trial. *Preventive Medicine*. 2013. № 56. P. 319–25.
61. Eren-Öcal Tuba. *Unpublished Doctoral dissertation*. Middle East Technical University; Ancyra, TurkeyPreschool Teachers' Views and Practices on Using Loose Parts in Daily Activities. 2021.
62. Eagly A. H., Karau S. J. Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*. 2002. № 109(3). P. 573–598.
63. Fanari Rachele, Meloni Carla, Massidda Davide. Visual and spatial working memory abilities predict early math skills: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*. 2019. № 10. P. 2460.
64. Flannigan Caileigh, Dietze Beverlie. Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*. 2017. № 42. P. 53–60.
65. Flood M., The Men's Project. The man box: A study on being a young man in Australia. Melbourne, Australia: Jesuit Social Services. 2018
66. Forman George. *Play from Birth to Twelve and Beyond*. Routledge; London: Constructive play. 2021. P. 392–400.
67. Garon Nancy, Bryson Susan E., Smith Isabel M. Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*. 2008. № 134. P. 31.
68. Garcia-Retamero R., Müller S. M., López-Zafra E. The malleability of gender stereotypes: Influence of population size on perceptions of men and women in the past, present, and future. *The Journal of Social Psychology*. 2011. № 151(5) P. 635–656.
69. Garvey Catherine. *Play*. Harvard University Press; Cambridge: 1990. Vol. 27

70. Gençer Arzu Akar, Avci Neslihan. The treasure in nature! Loose part theory. *Current Trends in Educational Sciences*. 2017. № 9. P. 16–34.
71. Germeroth Carrie, Bodrova Elena, Day-Hess Crystal, Barker Jane, Sarama Julie, Clements Douglas H., Layzer Carolyn. Play It High, Play It Low: Examining the Reliability and Validity of a New Observation Tool to Measure Children's Make-Believe Play. *American Journal of Play*. 2019. №11. P. 183–221.
72. Gibson James J. The People, Place, and Space Reader. Routledge; London: The Theory of Affordances. 1979. P. 56–60.
73. Gibson Jenny Louise, Cornell Megan, Gill Tim. A systematic review of research into the impact of loose parts play on children's cognitive, social and emotional development. *School Mental Health*. 2017. № 9. P. 295–309.
74. Gleeson C., Kearney S., Leung L., Brislane J. *Respectful relationships : Education in schools : Evidence paper* Melbourne: OurWatch. 2015. P. 1–42
75. Global Health 50/50 Gender and global health. 2019. URL:<https://globalhealth5050.org/gender-and-global-health/>
76. Golombok S., Fivush R. *Gender development*. Press. Cambridge University. 1994. URL:<https://books.google.com.au/books?hl=en&lr=&id=CSgcZVmGBGcC&oi=fnd&pg=PR11&dq=gender+development&ots=E0CrrtHYmb&sig=vHOEqIDvOA0yMSEx3sRQkeZYygY#v=onepage&q=genderdevelopment&f=false>
77. Gronlund Gaye. *Developmentally Appropriate Play: Guiding Young Children to a Higher Level*. Redleaf Press; St. Paul. 2010.
78. Gull Carla, Goldstein Suzanne Levenson, Rosengarten Tricia. Seven Loose Parts Myths Busted. *Exchange*. 2020. №256. P. 34–38.
79. Guyton Gabriel. Using toys to support infant-toddler learning and development. 2011. URL: <https://educate.bankstreet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=faculty-staff>

80. Gweon Hyowon. *Ph.D. thesis*. Massachusetts Institute of Technology; Cambridge, MA, USA Learning in the Social Context: Inference, Exploration and Evaluation in Early Childhood. 2012.
81. Haight Wendy L., Miller Peggy Jo. *Pretending at Home: Early Development in a Sociocultural Context*. Suny Press; Albany. 1993.
82. Halim M. L., Ruble D. N., Tamis-LeMonda C. S., Zosuls K. M., Lurye L. E., Greulich F. K. Pink frilly dresses and the avoidance of all thing's "girly": Children's appearance rigidity and cognitive theories of gender development. *Developmental Psychology*. 2014. № 50(4). P. 1091–1101.
83. Han Suk Sil, Park Ju Hee. Rediscovering the Value of Block Play. *Korean Journal of Child Education and Care*. 2010. № 10. P.187–202.
84. Happaney Keith, Zelazo Philip David. *The Cambridge Handbook of Cognitive Development*. Cambridge University Press; London: 19 Development of Executive Function Skills in Childhood. 2022. P. 427.
85. Hirsh-Pasek Kathy, Hadani Helen Shwe, Blinkoff Elias, Golinkoff Roberta Michnick. A new path to education reform: Playful learning promotes 21st century skills in school and beyond. *Policy Brief*. 2020.
86. Hilliard L. J., Liben L. S. Differing levels of gender salience in preschool classrooms: Effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child Development*. 2010. № 81(6). P. 1787–1798.
87. Holmes Robyn M., Gardner Brianna, Kohm Kristen, Bant Christine, Ciminello Anjelica, Moedt Kelly, Romeo Lynn. The relationship between young children's language abilities, creativity, play, and storytelling. *Early Child Development and Care*. 2019. № 189. P. 244–54.
88. Houser Natalie E., Roach Lindsay, Stone Michelle R., Turner Joan, Kirk Sara F. L. Let the children play: Scoping review on the implementation and use of loose parts for promoting physical activity participation. *AIMS Public Health*. 2016. № 3. P. 781.
89. Howe Nina, Leach Jamie, DeHart Ganie. "This is a mailbox, right?": Associations of play materials with siblings' and friends' shared meanings

during pretend play. *Journal of Early Childhood Research*. 2022. № 20. P. 80–92.

90. Howes Carollee, Matheson Catherine C. Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology*. 1992. № 28. P. 961.
91. Jogman, Fergus P. *Children, Play, and Development*. SAGE publications; New York: 2021.
92. Jaarsveld Saskia, Lachmann Thomas, Leeuwen Cees Van. Creative reasoning across developmental levels: Convergence and divergence in problem creation. *Intelligence*. 2012. № 40. P.172–188
93. Kelly Rachel, Dissanayake Cheryl, Ihlen Elfriede, Hammond Sabine. The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2011. № 36. P. 21–27. doi: 10.1177/183693911103600204.
94. Kiewra Christine, Veselack Ellen. Playing with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 2016. № 4. P. 70–95.
95. King T. L., Shields M., Sojo V., Daraganova G., Currier D., O'Neil A., King K., Milner A. Expression of masculinity and associations with suicidality among adolescent males. *BMC Psychiatry*. 2020. № 20(228). P. 1–10.
96. Koerber Susanne, Sodian Beate, Thoermer Claudia, Nett Ulrike. Scientific reasoning in young children: Preschoolers' ability to evaluate covariation evidence. *Swiss Journal of Psychology*. 2005. № 64. P.141–52.
97. Lancy David F. Homo faber juvenalis: A multidisciplinary survey of children as tool makers/users. *Childhood in the Past*. 2017. № 10. P. 72–90.
98. LeFevre Jo-Anne, Fast Lisa, Skwarchuk Sheri-Lynn, Smith-Chant Brenda L., Bisanz Jeffrey, Kamawar Deepthi, Penner-Wilger Marcie. Pathways to mathematics: Longitudinal predictors of performance. *Child Development*. 2010. № 81. P. 1753–1767

99. Liben L. S. (2016). We've come a long way, baby (but we're not there yet): Gender past, present, and future. *Child Development*, 87(1), 5–28.
100. Lifter Karin, Mason Emanuel J., Minami Takuya, Cannarella Amanda, Tennant Rachel. Emergent patterns in the development of young children's object play. *Acta Psychologica*. 2022. № 224
101. Lillard Angeline S., Lerner Matthew D., Hopkins Emily J., Dore Rebecca A., Smith Eric D., Palmquist Carolyn M. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*. 2013. №.139. P.1.
102. LoBue V., DeLoache J. S. Pretty in pink: The early development of gender-stereotyped colour preferences. *British Journal of Developmental Psychology*. 2011. № 29(3). P. 656–667.
103. Ma L., Woolley J. D. Young children's sensitivity to speaker gender when learning from others. *Journal of Cognition and Development*. 2013. № 14(1). P. 100–119.
104. Maccoby E. E. Gender as a social category. *Developmental Psychology*. 1988. № 24(6). P. 755–765. URL: <https://ovidsp-dc2-ovid-com.ezp.lib.unimelb.edu.au/sp-4.02.1a/ovidweb.cgi?QS2=434f4e1a73d37e8c6114a63cc85fea09c358bd5cb b95ae1d8d903f841b279baef4926d04ce2e1f65dc7993cb0c6c7f6277cf60d9e 5b925542262b8734c2efc51c8d53979afdc784844be3c5302a0028703bb040a 0f1e1d7d5>
105. Martin C. L., Ruble D. N., Szkrybalo J. Recognizing the centrality of gender identity and stereotype knowledge in gender development and moving toward theoretical integration: Reply to Bandura and Bussey. *Psychol Bull*. 2004. № 130(5). P. 702–710
106. Maxwell Lorraine E., Mitchell Mari R., Evans Gary W. Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: An observational study and design intervention. *Children Youth and Environments*. 2008. № 18. P. 36–63.

107. McLoyd Vonnie C. The effects of the structure of play objects on the pretend play of low-income preschool children. *Child Development*. 1983. № 54, P. 626–35
108. Mundy Peter, Newell Lisa. Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*. 2007. №16. P.269–74.
109. Ness Daniel, Farenga Stephen J. Blocks, Bricks, and Planks: Relationships between Affordance and Visuo-Spatial Constructive Play Objects. *American Journal of Play*. 2016. № 8. P. 201–27.
110. Nicholson Simon. The Theory of Loose Parts, An important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*. 1972. № 4. P. 2.
111. Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development Capable, Confident and Curious: Nova Scotia's Early Learning Curriculum Framework. 2018.
URL: <https://www.ednet.ns.ca/docs/nselearningcurriculumframework.pdf>
112. Olsen Heather, Smith Brandy. Sandboxes, loose parts, and playground equipment: A descriptive exploration of outdoor play environments. *Early Child Development and Care*. 2017. № 187. P. 1055–1068.
113. Oncu Elif Celebi, Profile S., Elif A. Preschoolers' usage of unstructured materials as play materials divergently. *Education Journal*. 2015. № 4. P. 9–14.
114. Park Boyoung, Chae Jeong-Lim, Boyd Barbara Foulks. Young children's block play and mathematical learning. *Journal of Research in Childhood Education*. 2008. № 23. P. 157–162
115. Park Juhee A. Comparison of the Pretending Elements between Constructive Play and Pretend Play. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*. 2019. № 18. P. 1–6.
116. Pellegrini Anthony D. Play. In: Zelazo Philip David., editor. *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*. Oxford Academic; Oxford: 2013.

Vol. 2: Self and Other, Oxford Library of Psychology.
URL: <https://academic.oup.com/edited-volume/34391/chapter-abstract/291638718?redirectedFrom=fulltext&login=true>

117. Pepler Debra J., Ross Hildy S. The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development*. 1981. № 52. P. 1202–10.
118. Piaget Jean. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Norton; New York: 1962.
119. Pillow B. H., Pearson R. M., Allen C., Pillow B. H., Pearson R. M. Young children's inductive generalizations about social categories: When is gender essential? *Merrill-Palmer Quarterly*. 2015. № 61(4). P. 441–467.
120. Pope C. *The social and economic consequences of gendered toys in America*. University of Puget Sound. 2015
121. Post Yesman, Boyer Wanda, Brett Laura. A historical examination of self-regulation: Helping children now and in the future. *Early Childhood Education Journal*. 2006. № 34. P. 5–14
122. Pramling Samuelsson Ingrid, Johansson Eva. Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*. 2009. № 17. P. 77–94.
123. Pyle Angela, DeLuca Christopher, Danniels Erica. A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*. 2017. № 5. P. 311–51.
124. Ramani Geetha B., Eason Sarah H. It all adds up: Learning early math through play and games. *Phi Delta Kappan*. 2015. № 96. P. 27–32.
125. Rawstrone Annette. We've explored...: Loose parts. *Nursery World*. 2020. № 5. P. 20–21.
126. Ridgers Nicola D., Carter Laura M., Stratton Gareth, McKenzie Thomas L. Examining children's physical activity and play behaviors during school playtime over time. *Health Education Research*. 2011. № 26. P. 586–95.

127. Riede Felix, Walsh Matthew J., Nowell April, Langley Michelle C., Johannsen Niels N. Children and innovation: Play, play objects and object play in cultural evolution. *Evolutionary Human Sciences*. 2021
128. Rizzo M. T., Killen M. Theory of mind is related to children's resource allocations in gender stereotypic contexts. *Developmental Psychology*. 2018. № 54(3). P. 510–520.
129. Ruble D., Martin C. Gender development. In Damon W., Eisenberg N. (Eds.), Wiley. *Handbook of child psychology*. 1998. Vol. 3. P. 933–1016
130. Rubin K. H. *The Play Observation Scale (POS)* Center for Children, Relationships, and Culture of the University of Maryland; College Park: 2001. [(accessed on 20 April 2023)]. URL: <https://studylib.net/doc/8132486/the-play-observation-scale--pos--by-rubin>
131. Savina Elena. Does play promote self-regulation in children? *Early Child Development and Care*. 2014. № 184. P. 1692–705.
132. Shutts K., Kenward B., Falk H., Ivegran A., Fawcett C. Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2017. № 162. P. 1–17.
133. Schaefer Rachel. Teacher inquiry on the influence of materials on children's learning. *YC Young Children*. 2016. № 71. P. 64–73.
134. Schmitt Sara A., Korucu Irem, Napoli Amy R., Bryant Lindsey M., Purpura David J. Using block play to enhance preschool children's mathematics and executive functioning: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*. 2018. № 44. P. 181–91
135. Sherman A. M., Zurbriggen E. L. "Boys can be anything": Effect of barbie play on girls' career cognitions. *Sex Roles*. 2014. № 70(5–6). P. 195–208.
136. Schulz Laura. Infants explore the unexpected. *Science*. 2015;348:42–43. doi: 10.1126/science.aab0582.
137. Scott-McKie L., Casey T. Play Types Toolkit. Bringing More Play Into The School Day. 2017. URL:: <https://www.playscotland.org/wp->

[content/uploads/Play-Scotland-Play-Types-Toolkit-bringing-more-play-into-the-school-day.pdf](#)

138. Sear Margaret. Why loose parts? Their relationship with sustainable practice, children's agency, creative thinking and learning outcomes. *Educating Young Children: Learning and Teaching in the Early Childhood Years*. 2016. № 22. P.16–19.
139. Segatti Laura, Brown-DuPaul Judy, Keyes Tracy L. Using everyday materials to promote problem solving in toddlers. *Young Children*. 2003. № 58
140. Sella Francesco, Sader Elie, Lolliot Simon, Kadosh Roi Cohen. Basic and advanced numerical performances relate to mathematical expertise but are fully mediated by visuospatial skills. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2016. № 42
141. Shabazian Ani N., Soga Caroline Li. Infants and Toddlers: Making the Right Choice Simple: Selecting Materials for Infants and Toddlers. *YC Young Children*. 2014. № 69. P.60–65.
142. Shimpi Priya Mariana, Nicholson Julie. Using cross-cultural, intergenerational play narratives to explore issues of social justice and equity in discourse on children's play. *Early Child Development and Care*. 2014. № 184. P. 719–732.
143. Slot Pauline Louise, Mulder Hanna, Verhagen Josje, Leseman Paul P. M. Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*. 2017
144. Smith Peter K. Play: Types and Functions in Human Development. 2005. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2004-21781-011>
145. Solis S. Lynne, Curtis Kaley N., Hayes-Messinger Amani. Children's exploration of physical phenomena during object play. *Journal of Research in Childhood Education*. 2017. № 31. P.122–140
146. Soylu Şebnem. Stem education in early childhood in Turkey. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*. 2016. № 6. P. 38–47.

147. Spencer Rebecca A., Joshi Nila, Branje Karina, McIsaac Jessie-Lee D., Cawley Jane, Rehman Laurene, Kirk Sara FL, Stone Michelle. Educator perceptions on the benefits and challenges of loose parts play in the outdoor environments of childcare centres. *AIMS Public Health*. 2019. № 6
148. State of Victoria. (2016). Royal commission into family violence summary and recommendations. Parl Paper 2014–2016. № 132
URL:http://rcfv.archive.royalcommission.vic.gov.au/MediaLibraries/RCFamilyViolence/Reports/RCFV_Full_Report_Interactive.pdf
149. Sweet E. Toys are more divided by gender now than they were 50 years ago. *The Atlantic*. 2014
150. Thibodeau-Nielsen Rachel B., Gilpin Ansley T., Palermo Francisco, Nancarrow Alexandra F., Farrell Carmen Brown, Turley Danielle, DeCaro Jason A., Lochman John E., Boxmeyer Caroline L. Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty. *Cognitive Development*. 2020. № 56
151. Tizard Barbara, Philips Janet, Plewis Ian. Play in Pre-School Centres–II. Effects on Play of the Child’s Social Class and of the Educational Orientation of the Centre. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. № 17. P. 265–74.
152. Tobin D. D., Menon M., Menon M., Spatta B. C., Hodges E. V. E., Perry D. G. The intrapsychics of gender: A model of self-socialization. *Psychological Review*. 2010. № 117(2). P. 601–622.
153. Trawick-Smith Jeffrey, Wolff Jennifer, Koschel Marley, Vallarelli Jamie. Effects of toys on the play quality of preschool children: Influence of gender, ethnicity, and socioeconomic status. *Early Childhood Education Journal*. 2015. № 43. P. 249–256
154. UNICEF What Is Free Play and Why Should You Encourage It at Home? 2023. URL.: <https://www.unicef.org/parenting/child-care/what-is-free-play#:~:text=Free%20play%20is%20when%20children,the%20plot%2C%E2%80%9D%20explains%20Zaman>

155. Uttal David H., O'Doherty Katherine, Newland Rebecca, Hand Linda Liu, DeLoache Judy. Dual representation and the linking of concrete and symbolic representations. *Child Development Perspectives*. 2009. № 3. P.156–59.
156. Van Camp Sarah S. How Free is Free Play? *Young Children*. 1972. P. 205–207
157. Verdine Brian N., Zimmermann Laura, Foster Lindsey, Marzouk Maya A., Golinkoff Roberta Michnick, Hirsh-Pasek Kathy, Newcombe Nora. Effects of geometric toy design on parent–child interactions and spatial language. *Early Childhood Research Quarterly*. 2019. № 46. P. 126–41.
158. Victorian State Government. *Respectful relationships*. 2020 URL:<https://www.education.vic.gov.au/about/programs/Pages/respectfulrelationships.aspx>
159. Vriens-van Hoogdalem Anne-Greth, de Haan Dorian M. P., Boom Jan. The role of language ability in young children's cooperation during play and collaborative interactions. *Early Child Development and Care*. 2016. № 186. P. 1491–504.
160. Walker Sue, Fleer Marilyn, Veresov Nikolai, Duhn Iris. Enhancing executive function through imaginary play: A promising new practice principle. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2020. № 45. P. 114–126.
161. Wallerstedt Cecilia, Pramling Niklas. Learning to play in a goal-directed practice. *Early Years*. 2012. № 32. P. 5–15.
162. Ward Christina D. Adult Intervention: Appropriate Strategies for Enriching the Quality of Children's Play. 1994. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Adult-Intervention%3A-Appropriate-Strategies-for-the-Ward/00b693afaab12400434fd2aa27497a5065ac8529>
163. Weintraub Sandra, Dikmen Sureyya S., Heaton Robert K., Tulsy David S., Zelazo Philip D., Bauer Patricia J., Carlozzi Noelle E., Slotkin Jerry, Blitz David, Wallner-Allen Kathleen, et al. Cognition assessment using the NIH Toolbox. *Neurology*. 2013. № 80. P. 54–64.

164. Weisberg Deena Skolnick, Hirsh-Pasek Kathy, Golinkoff Roberta Michnick, Kittredge Audrey K., Klahr David. Guided play: Principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*. 2016. № 25. P. 177–182.
165. LoBue E. S., Fulcher M., Dinella L. M. Pink gives girls permission: Exploring the roles of explicit gender labels and gender-typed colors on preschool children's toy preferences. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2014. № 35(5). P. 401–409.
166. White Rachel E., Carlson Stephanie M. What would Batman do? Self-distancing improves executive function in young children. *Developmental Science*. 2016. № 19. P.419–426
167. Whitebread David, Neale Dave, Jensen Hanne, Liu Claire, Solis S. Lynne, Hopkins Emily, Hirsh-Pasek Kathy, Zosh Jennifer. *The Role of Play in Children's Development: A Review of the Evidence*. LEGO Fonden; Billund: 2017.
168. Wellman H. M., Liu D. Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*. 2004. № 75(2). P. 523–541.
169. Wolfgang Charles H., Stannard Laura L., Jones Ithel. Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education*. 2001. № 15. P. 173–80.
170. Wood Liz, Bennett Neville. The rhetoric and reality of play: Teachers' thinking and classroom practice. *Early Years*. 1997. № 17. P. 22–27.
171. Yogman Michael, Garner Andrew, Hutchinson Jeffrey, Hirsh-Pasek Kathy, Golinkoff Roberta Michnick, Baum Rebecca, Gambon Thresia, Lavin Arthur, Mattson Gerri, Wissow Lawrence, et al. The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*. 2018. № 142
172. Yücelyiğit Seçil, Toker Zerrin. A meta-analysis on STEM studies in early childhood education. *Turkish Journal of Education*. 2021. № 10. P. 23–36.

173. Zelazo Philip David, Blair Clancy B., Willoughby Michael T. *Executive Function: Implications for Education. NCER 2017–2000*. National Center for Education Research; Washington, DC: 2016.
174. Zelazo Philip David, Müller Ulrich, Frye Douglas, Marcovitch Stuart, Argitis Gina, Boseovski Janet, Chiang Jackie K., Hongwanishkul Donaya, Schuster Barbara V., Sutherland Alexandra, et al. The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 2003. № 68
175. Zippert Erica L., Eason Sarah H., Marshall Sharise, Ramani Geetha B. Preschool children's math exploration during play with peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2019. № 65.
176. Zosh Jennifer M., Hassinger-Das Brenna, Laurie Margaret. Learning through play and the development of holistic skills across childhood. 2022. URL: https://cms.learningthroughplay.com/media/kell5mft/hs_white_paper_008-digital-version.pdf