

НАЦІОНАЛЬНА
АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
УКРАЇНИ



ІНСТИТУТ
ПРОБЛЕМ
ВИХОВАННЯ

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ в ДНЗ



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДНЗ

Монографія

Крипівницький-2018

УДК 372.2.091:316.614
ББК 88.52:74.100.2
С 70

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (протокол № 4 від 26.04.2018 р.)

Рецензенти:

Цвєткова Г.Г. – завідувач кафедри НПУ імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор;
Брежнєва О.Г. – завідувач кафедри дошкільної освіти Маріупольського гуманітарного університету, кандидат педагогічних наук, доцент;
Кіндрат І.Р. – методист НВК№ 1 м. Рівного, методист вищої категорії, кандидат педагогічних наук, доцент

Авторський колектив:

Н. Гавриш (вступ); *Н. Гавриш, О. Рейпольська* (1.1., 1.2., 1.3.); *Н. Гавриш, О. Рейпольська, Н. Шкляр* (2.1., 2.2., 2.3.); *Н. Гавриш, О. Рейпольська* (3.1.); *Н. Гавриш, О. Рейпольська* (3.2.); *Н. Гавриш* (3.3.); *В. Рагозіна* (4.1.); *В. Маршицька* (4.2.); *Н. Шкляр* (4.3.); *С. Васильєва* (4.4.); *С. Васильєва, В. Луценко, В. Маршицька, В. Рагозіна* (Розділ 5.); наукові співробітники та партнери лабораторії дошкільної освіти і виховання; експериментальне дослідження психолого-педагогічних умов соціалізації дітей у ЗДО: *С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Луценко, В. Маршицька, В. Рагозіна, Н. Шкляр*.

С 70 **Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ : монографія / Н. Гавриш, О. Рейпольська та ін.; за заг.ред. О. Рейпольської.** – К. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. – 280 с.

ISBN 978-966-189-464-7

Монографія презентує результати фундаментального дослідження. Складається з п'яти розділів, які представляють результати теоретичних розвідок і результати експериментального дослідження. Авторський колектив пропонує оригінальну систему роботи з формування соціальної компетентності старших дошкільників у різних видах дитячої діяльності в умовах закладу дошкільної освіти. Проведене дослідження мало також і прикладний характер завдяки розробленим і представленим у монографії критеріально-діагностичного комплексу та технологій соціалізуючої спрямованості. Представляє інтерес система дидактико-методичних завдань (інтегровані заняття, інтелектуально-мовленнєві завдання, вішовані тексти, проекти, мовленнєвотворчі ігри тощо) для організованого освітнього процесу та самостійної діяльності дітей. Рекомендовано для науковців і практиків, хто опікується проблемами соціального розвитку дітей.

УДК 372.2.091:316.614
ББК 88.52:74.100.2

ISBN 978-966-189-464-7

© Інститут проблем виховання, 2018
© ТОВ «Імекс-ЛТД», 2018

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ДНЗ	10
1.1. Соціалізація в просторі сучасного дитинства	10
1.2. Теоретичні засади соціалізації дітей	13
1.3. Особливості соціалізації в старшому дошкільному віці. . .	18
Розділ 2. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У РІЗНИХ ІНСТИТУТАХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	30
2.1. Особливості соціалізації старших дошкільників у родині .	30
2.2. Особливості соціалізації старших дошкільників у ЗДО . . .	40
2.3. Наступність у роботі закладу дошкільної освіти і школи з соціального розвитку	42
Розділ 3. ДИТЯЧА СУБКУЛЬТУРА В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ .	45
3.1. Дитяча картина світу сучасних шестирічок	45
3.2. Дитяча субкультура як чинник соціалізації дітей старшого дошкільного віку	55
3.3. Рівесницькі стосунки – чинник соціалізації старших дошкільників.	67
3.4. Лідерство як актуальна проблема соціалізації сучасних дошкільників	74
Розділ 4. СОЦІАЛІЗУЮЧИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ	81
4.1. Формування соціальної активності старших дошкільників у процесі художньо-естетичної діяльності. .	81
4.2. Виховання емоційно-ціннісного ставлення старшого дошкільника до соціальної дійсності в умовах закладу дошкільної освіти	94
4.3. Формування соціальних уявлень у дітей старшого дошкільного віку засобами художнього слова	105
4.4. Формування соціально-доцільної поведінки старших дошкільників у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи.	110

Розділ 5. ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СОЦІАЛІЗОВАНOSTI	
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	122
5.1. Критерії оцінки і показники рівнів соціальної компетентності дітей шести-семи років	122
5.2. Оцінка сформованості соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи.	159
5.3. Особливості проявів соціалізованості в різних видах діяльності (результати констатації)	190
5.4. Модель реалізації психолого-педагогічних умов соціалізації дітей старшого дошкільного віку в ЗДО	212
5.5. Специфіка роботи в різних видах діяльності.	222
5.6. Аналіз результатів дослідної роботи.	254
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	276

ВСТУП

Основна мета наукового дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці змісту, форм та методів організації процесу соціалізації старших дошкільників в умовах ЗДО.

Характер сучасних трансформаційних процесів в Україні, їх масштабність та глибина, суперечності складного періоду соціально-економічних змін останніх років зумовлюють загострення інтересу суспільства до проблеми соціалізації особистості. Виключно важливого значення вона набуває на етапі дошкільного дитинства, адже, дошкільний вік виступає початковим етапом формування вихованця як активного суб'єкта діяльності, спілкування та пізнання. Це зумовлено тим, що вже в дошкільному віці особистість включається у важливі сфери життя суспільства. У цей період найбільш активно взаємозбагачуються взаємовідносини особистості з іншими людьми, відбувається засвоєння елементарних понять, формування умінь і навичок рольової поведінки, що імітують суспільні відносини. Старший дошкільний вік є періодом найбільш інтенсивного соціального розвитку дитини, який повинен розглядатися на чотирьох рівнях: соціальному, інституціональному, міжособистісному, індивідуальному. Саме тому проблема соціалізації дітей, зокрема, старшого дошкільного віку, набуває особливої актуальності. Виникає нагальна потреба в осучасненні змісту, обґрунтуванні та експериментальній перевірці перспективних форм, методів і власне засобів забезпечення в ЗДО важливого поетапного процесу соціалізації старших дошкільників та його систематичного вдосконалення.

Заклад дошкільної освіти як потужна соціально-педагогічна система входить до складу соціального інституту неперервної освіти і, виступаючи його важливою ланкою, покликаний ефективно вирішувати проблему соціалізації дітей старшого дошкільного віку, а саме, надання дитині допомоги в процесі засвоєння соціального досвіду і входження в систему соціальних стосунків.

Таким чином, у сучасній соціокультурній ситуації головною домінантою є соціалізація особистості дитини як результат її со-

ціального розвитку та виховання, досягнення оптимальної форми соціальної активності та компетентності, що дає змогу дитині бути активним перетворювачем власного життя та довкілля, мати право свободи вибору і ставати суб'єктом власної життєдіяльності. У зв'язку з цим закладу дошкільної освіти відводиться особлива роль – спільно з сім'єю стати провідною соціальною інституцією соціалізації, яка забезпечує запровадження соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві, спрямовує на розвиток соціально та індивідуально значущих рис особистості та її успішне функціонування як суб'єкта власної життєдіяльності у суспільному довкіллі.

Саме тому наукове дослідження актуалізує зростання значущості розробки і ефективного застосування теоретико-методичних засад соціалізації дітей старшого дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі, зокрема щодо теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки змісту, форм та методів організації процесу соціалізації старших дошкільників в умовах ЗДО. Соціалізація старших дошкільників у різних видах діяльності, яка може бути зреалізована в дошкільному навчальному закладі, потребує пошуку інноваційного змісту, форм і методів роботи з дітьми старшого дошкільного віку, налагодження міцної партнерської взаємодії ЗДО і родини старшого дошкільника, виконання вихователем фасилітаційної функції у збагаченні соціального досвіду, розкриття і розвитку здібностей, моральних якостей вихованця, реалізації ним свого особистісного потенціалу.

Суть запланованого дослідження полягає: у розробці теоретико-методичних засад соціалізації; створенні науково-методичного забезпечення, яке дозволить оптимізувати діяльність вихователя ЗДО щодо успішної соціалізації старших дошкільників, добирати і застосовувати сучасний зміст, ефективні форми й методи, інноваційні підходи до освітньо-виховного процесу в ЗДО. Ключові слова теми: дитина старшого дошкільного віку, соціалізація, соціальна компетентність, соціальна взаємодія, соціальні норми і цінності, соціальний досвід, форми і методи соціалізації, соціальне середовище.

У розроблення проблеми соціалізації, її сутнісної характеристики та змістовного наповнення значний внесок зробили іноземні і вітчизняні фахівці: Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Д. Дьюи (щодо розробки суб'єкт-об'єктної концепції соціалізації особистості); Ф. Знанецький, Дж. Мід, У. Томас, Ч. Кулі, Дж. Хоуманс (щодо суб'єкт-суб'єктного підходу соціалізації особистості); Ф. Гиддингс, Г. Тард, Д. Томпсон, Д. Пристли, Т. Парсонс, Дж. Баллантайн, Э. МакНейл, Дж. Огбю, Дж. Е. Перри, Р. Хевигхерст (щодо проблем соціалізації особистості в зарубіжній науці); Г. Андреева, М. Галагузова, Ю. Галагузова, І. Кон, М. Мід, А. Мудрик, В. Семенов, Н. Смелзер (щодо актуальності проблеми соціального розвитку дитини і нагальності педагогічного управління ним); В. Абраменкова, К. Абульханова-Славська, В. Бочарова, Н. Голованова (щодо впливу соціального середовища на розвиток особистості дитини і розкриття сутності і структури феномену соціалізації); Б. Вульф, М. Данілов, А. Кирпичник, Т. Молодцова, В. Шадріков (про провідну роль соціального досвіду в розвитку дитини) та ін.

Не меншими є наробки вітчизняних науковців: І. Беха, О. Сухомлинської (щодо соціального виховання і духовного розвитку особистості); А. Богуш, Р. Буре, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Г. Люблінська, Т. Піроженко (щодо всебічного розвитку особистості дошкільника); Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Запорожець, К. Карасьова, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, О. Леонтьєв, М. Лісіна, В. Моляко, А. Сазонова, Т. Титаренко, Г. Усова (щодо гри як провідної діяльності в дошкільному віці); Т. Алексеєнко, І. Зверєва, А. Капська, І. Рогальська, С. Савченко, С. Харченко (розроблено концепції соціалізації особистості); Ю. Богинська, О. Караман, О. Кононко, С. Курінна, І. Печенко, Р. Пріма, О. Рейпольська (визначено соціальну компетентність особистості на ранніх етапах соціалізації); Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, А. Кошелева, С. Кулачківська, О. Кульчицька, Г. Лаврентьєва, С. Ладивір, В. Мухіна, Я. Неверович, Л. Почеревіна, Ю. Приходько, Т. Репіна, А. Рояк, Р. Стеркіна, Є. Суботський, Т. Титаренко, С. Тищенко, С. Якобсон (щодо

проблеми внутрішніх механізмів виховання моральних якостей і моральної поведінки дошкільників).

В основу організації дослідної роботи спрямованої на сприяння соціалізації дітей старшого дошкільного віку, покладено ідею дитиноцентричного та гуманістичного підходів, які згідно Конвенції про права дитини захищають самобутність і неповторність дитинства.

Ефективність запропонованих змісту, форм і методів організації освітнього процесу та життєдіяльності старших дошкільників у ЗДО в цілому, сприятливих для забезпечення соціалізації дітей, визначається об'єднанням зусиль сім'ї та дошкільного закладу в досягненні достатнього рівня соціалізованості як результату цілеспрямованого соціального виховання. Принципового значення набуває надання пріоритету збагаченню соціального досвіду дітей над формуванням у них соціальних уявлень.

Збагачення соціального досвіду в освітньому процесі має відбуватися в різних видах дитячої діяльності через часткове делегування старшим дошкільникам повноважень в організації групи/підгрупи ровесників на виконання спільного завдання, розподілу доручень, реалізації соціальних ролей тощо. Формуванню соціальних уявлень сприяє застосування інтерактивних методів навчання, що гарантує їх свідоме засвоєння дітьми і перенесення у власну практику соціальних відносин.

Важливою умовою забезпечення ефективності соціалізаційних процесів є змінна позиція дорослих (батьків і педагогів), пов'язана з поступовим розширенням, збагаченням соціального досвіду старших дошкільників для формування в них готовності самостійно діяти, приймати рішення і нести відповідальність за наслідки своїх дій в межах вікових можливостей. Таким чином, цілеспрямоване соціальне виховання дітей старшого дошкільного віку в дошкільному закладі як системний процес зв'язків, взаємодій і взаємовпливів способів та засобів регуляції життєдіяльності сприяє актуалізації їхнього особистісного ресурсу.

Методологічними засадами моделювання системи освітньо-виховної роботи ЗДО, спрямованої на соціалізацію старших дошкільників, визначено низку фундаментальних положень со-

ціальної педагогіки, зокрема: ідей соціальної й біологічної зумовленості розвитку людини як особистості; парадигми життєвих сил; суб'єктності людини в її особистісному саморозвитку, у взаєминах з різними спільнотами в системі соціальних зв'язків, системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, середовищний, соціокультурний методологічні підходи.

Реалізація ідей, покладених в основу цілеспрямованої роботи із соціалізації старших дошкільників значною мірою зумовлюється готовністю вихователів і батьків до побудови діалогу і забезпечення партнерської взаємодії зі старшими дошкільниками. Тому особливу увагу приділено внесенню змін у програму підготовки майбутніх і чинних педагогів, які мають опанувати та реалізувати в межах своїх компетенцій, ще й функції посередника, експерта, конфліктолога, духовного наставника, аніматора, соціального терапевта.

Ефективність системи цілеспрямованого соціального виховання в межах освітньо-виховного процесу в ЗДО та організації життєдіяльності дітей у цілому визначалася за допомогою сукупної групи критеріїв, що охоплювала: якість цілепокладання (очікуваний результат), якість організаційної структури, яка забезпечує оптимальну життєдіяльність дітей в умовах ЗДО та тісний взаємозв'язок між ЗДО і родинами та якість результату цієї роботи, що проявляється у рівні соціалізованості, сформованості особистісних ресурсів дітей старшого дошкільного віку.

Отже, в монографії подано результат цілеспрямованої науково-дослідної роботи співробітників лабораторії дошкільної освіти і виховання ІПВ НАПН України та їх наукових партнерів.

Розділ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ДНЗ

1.1. Соціалізація в просторі сучасного дитинства

Визначення теоретико-методологічних засад соціалізації дітей передбачає їх оцінку в контексті сучасної педагогічної ситуації в Україні, відповідно до загальної культурно-історичної характеристики дошкільного етапу дитинства.

Педагогічна ситуація в нашому суспільстві обтяжена багатьма проблемами його розвитку та трансформації. Головним завданням педагогів та батьків виступає пошук засад гармонізації суспільних та особистісних інтересів вихованців, їхніх актуальних особистісних позицій та майбутніх соціальних перспектив. У зв'язку з цим в сучасних умовах відбувається становлення та розвиток теорії і практики соціально-педагогічної діяльності в різних освітніх та інших установах, організаціях, об'єднаннях, в яких перебуває дитина. Соціально-педагогічна діяльність спрямована на надання допомоги дитині в соціалізації, самореалізації в суспільстві, передбачає створення оптимальної освітньо-виховної ситуації. Широко розповсюджуються в сфері освіти й виховання новітні соціально-педагогічні технології, які базуються на принципах саморозвитку, педагогічної підтримки дитини.

Дитинство як соціально-культурний феномен та особливий, значимий для життя людини, віковий період у сучасній психологічній, педагогічній, філософській, історичній, соціальній, культурологічній науках досліджується з різних позицій дуже активно, що пов'язується зі зміною загальної парадигми з «дорослоцентризму» на «дитиноцентризм» (Т. Алієва, І. Бех, А. Богуш, Д. Ельконін, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, С. Курінна, А. Мудрик, В. Мухіна, Т. Піроженко та інші). У руслі традиційної парадигми дитинства та дитячого розвитку акцентувалася залежність механізмів, темпів (динаміки) психічного розвитку дитини від суспільно-історичних умов її життя, і, навпаки, елімінуються продуктивні функції дитинства в культурі. За таким підходом, в основі

розвитку дитини лежить передусім репродукування готових форм (еталонів) соціокультурного досвіду. Останнє дійсно характеризує загальний спосіб опанування культури, проте лише частково розкриває механізми функціонування й розвитку сучасної дитини. За оцінкою В. Кудрявцева, за такого підходу сконструювався особливий образ дитинства, заданий в абстрактному ракурсі усталеного ставлення світу дорослих до світу дітей [1, с. 9].

Поза увагою дослідників залишився інший соціокультурний та психолого-педагогічний вектор: ставлення світу дитинства до світу дорослих, до культури в цілому, до самого себе. Вивчення особливостей ставлення дітей до світу, вивчення загальної картини світу в свідомості дитини в старшому дошкільному віці складало одне з важливих напрямків нашого дослідження. Погоджуємося, що саме в цьому аспекті може бути виявлено інший образ дитинства, передусім дошкільного, як такого, що характеризується рисами розвиненої гармонійної й самобутньої цілісності.

Відтак, за новим підходом дитинство розглядається як культурно-історичний феномен, дещо, без чого соціокультурне ціле у своєму історичному розвитку вже не можна уявити; як духовне, творче, активне начало, що має особливу цінність у становленні загальнолюдської культури. Дитинство постає як підсистема суспільства, частина єдиного соціуму; а дитина – не є об'єктом (продуктом) виховання, соціалізації або реципієнтом будь-яких зовнішніх впливів, а активним самостійним суб'єктом власної життєдіяльності.

Згідно з Д.Ельконіним, Д.Фельдштейном, функціонально дитинство визначається як об'єктивно необхідний стан у динамічній системі суспільства, стан процесу визрівання підростаючого покоління [2; 3]. В.Кудрявцев визначає людське дитинство не тільки як фізіологічне, психологічне та педагогічне, а передусім складне соціокультурне явище, що має історичне походження та природу [1, с. 9]. Окремі вчені (І. Котова, Є. Шиянов) виокремлюють особливу дитячу субкультуру, носієм якої є дитяче товариство. Автори розуміють її як «культурний простір і коло спілкування дітей, що допомагають їм адаптуватися в соціумі і створювати свої автономні норми й форми поведінки» [4, с. 62].

Натомість, Р. Овчарова розглядає дитинство як період життя людини, в якому закладаються основи особистісної «активності і особистісні властивості, цінності, що визначають якості» майбутнього життя. «Водночас це такий життєвий досвід, коли людина і як людина, і як особистість найменше захищена від соціального, психологічного і фізіологічного насильства» [4, с. 62]. За визначенням А. Богуш, дитинство – це період «народження і становлення Особистості; період пізнання соціуму і її величності Людини; відкриття дитиною царини Життя на планеті земля в усьому його розмаїтті, з усіма його позитивними і негативними проявами; це перші кроки навчання; це жадоба знань, це перші радощі, перші розчарування і перші сльози [4, с. 61]. Отже, у змістовому визначенні дитинство – це процес підготовки до відтворення майбутнього суспільства, процес постійного фізичного росту, накопичення психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх стосунків у цьому просторі, визначення в ньому себе (С. Литвиненко, В. Ямницький) [5, с. 216-219]. Різноманітність дефініцій дитинства як соціокультурного феномену пояснює неуклінне прагнення науковців до міждисциплінарного синтезу означеної проблеми, що дасть змогу утворити цілісну картину уявлень про закономірності становлення й розвитку дитячої особистості в суспільстві, більш успішно досліджувати соціально-педагогічні та соціально-психологічні особливості системи «дитина-суспільство» (В. Абраменкова, Д. Ельконін, Е. Еріксон, С. Козлова, О. Кононко, А. Петровський, І. Печенко, Д. Фельдштейн та ін.). Крім того, сучасна прогресивна педагогічна думка наполягає на необхідності врахування історичного контексту, адже діти початку третього тисячоліття представляють історично новий тип дитинства, дитячого розвитку, кардинально змінився статус дитинства в системі людської культури (Ф. Аріес, А. Богуш, Д. Ельконін, В. Кудрявцев, І. Кон та інші).

Характеризуючи сучасний стан дитинства, вчені відзначають, що під впливом причин соціального, економічного та психологічного характеру відбувається деформація змісту дитячої субкультури (збіднення дитячого фольклору, втрата усних текстів, зміни сюжетно-рольових ігор та ін.). Недостатня увага приділяється

специфіці буття дитячих спільнот, помітне відчуження дітей від дорослих і однолітків, що спричиняє появу в соціумі певного бар'єру між світом дітей і дорослих, стихійне виникнення різних дитячих об'єднань і груп, опозиційних до усталених культурних цінностей суспільства.

Протиріччя та складності сучасності вимагають соціально-педагогічної та психологічної підтримки людини, починаючи з перших років її життя, що передбачає врахування та вивчення всієї повноти взаємодії дитини на ранніх етапах онтогенезу з середовищем, із різними структурами макро- та мікросоціуму з метою забезпечення гармонійного буття особистості в якості суб'єкта соціокультурного життя, а також освітньо-виховного процесу. Зважаючи на актуальність означеної проблеми центральним завданням дослідження і стало вивчення соціально-педагогічних умов сприяння процесу соціалізації дітей на етапі переходу від дошкільного до шкільного дитинства в різних умовах життєдіяльності.

1.2. Теоретичні засади соціалізації дітей

Соціальний розвиток особистості виявляється засобом і водночас результатом, одним з аспектів її соціалізації, яка визначається у філософії, як процес операційного оволодіння набором програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної традиції; як процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей і норм, що відбиваються в означених програмах, процес засвоєння та активного відтворення людиною соціального досвіду, включення індивіда в соціальні стосунки; розвиток соціальної природи чи характеру індивіда, підготовка людини до соціального життя (М. Бердяєв, Ю. Васильков, В. Мясищев, Р. Немов, А. Реан, І. Печенко, П. Понятенко, М. Шульга та ін.). На думку Г. Тарда та Ф. Гіддінгса, які до речі, ввели в науковий обіг термін «соціалізація», цей процес здійснюється завдяки як стихійних впливів оточення, так і внаслідок цілеспрямованого суспільного впливу (сім'я, дошкільний заклад, школа, позашкільні центри та інші соціальні інституції), який має виховну спрямованість [6, с. 12].

Включно до шестидесятих років під «соціалізацією» переважна більшість дослідників розуміла розвиток людини в дитинстві, в підлітковому віці та юнацтві. Лише в останнє десятиліття дитинство перестало бути єдиним в цьому плані фокусом інтересів дослідників, а вивчення соціалізації поширилось на дорослий і навіть на похилий вік. Аналіз багаточисленних концепцій соціалізації дає змогу виокремити основні підходи щодо розгляду місця та ролі людини у процесі соціалізації. В одних із них, суб'єкт-об'єктних, зазначається пасивна позиція людини у процесі соціалізації (суспільство виступає суб'єктом впливу, а людина – об'єктом), розгортання її адаптації, відтворення соціальних норм, відповідність певним соціальним очікуванням, що пов'язуються зі статусом. Відтак, соціалізованість усвідомлюється як конформність індивіда до соціальних приписів та норм (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Л. Пименова) [6, с. 20].

Фундаторами протилежного, суб'єкт-суб'єктного, підходу вважають Ч. Кулі та Дж. Міда, які відстоюють активну позицію людини, яка не тільки адаптується до суспільства, але й впливає на себе та на своє оточення. У руслі цього підходу, згідно А. Мудрика, адаптація розглядається як здатність людини активно взаємодіяти з соціальним середовищем та використовувати його потенціал для власного розвитку. Відтак, соціалізацію можна трактувати як розвиток і самозаміни людини в процесі засвоєння й відтворення культури, що відбувається завдяки взаємодії людини зі стихійними, відносно керованими і доцільно створеними умовами життя на всіх етапах [6, с. 21].

Безперечно, що соціальне пристосування є важливим елементом соціалізації, оскільки входження людини до будь-якої спільноти пов'язане з адаптацією. В окремих соціально-педагогічних дослідженнях поняття «адаптація» змішується з поняттям «соціалізація» та вживається для пояснення пристосувальної функції особистості (М. Єрмоленко, Г. Медведєв, Б. Рубін, Л. Шпак). Однак адаптація невіддільна від своєї протилежності – активності, вибіркового творчого ставлення особистості до середовища (Л. Безрукова, М. Корепанова, С. Литвиненко, К. Фопель та ін.). Саме така позиція максимально співпадає з нашою особистою.

Соціалізація є постійним, тривалим та безперервним процесом входження людини в соціум в той час, коли соціальна адаптація є процесом входження людини до конкретної соціальної спільноти через засвоєння соціального досвіду цієї спільноти та використання набутого раніше соціального досвіду (А. Петровський, А. Капська) [7;8]. Отже, в цьому контексті соціальну адаптацію слід розглядати як активно-розвивальний, а не активно-пристосувальний процес. Слушною є думка С. Литвиненко, за якої, особистість настільки соціально успішна, наскільки вона адаптивна, адже за кожною соціальною роллю стоять певні нормативи, а простір соціальних ролей та соціальних відносин – середовище, в якому особистість адаптується. Відтак, людина є суб'єктом соціального розвитку. Але вона водночас є й суб'єктом саморозвитку, тому соціалізація відбувається тим успішніше, чим активнішою є участь людини в творчо-перетворювальній суспільній діяльності [5, с. 217].

Сутність соціалізації полягає в тому, що в її процесі людина формується як член того суспільства, до якого належить. Адже кожне суспільство прагне сформувати людину відповідно до своїх універсальних інтелектуальних і фізичних ідеалів (Е. Дюркгейм). Природно, що зміст цих ідеалів значно різниться залежно від історичних традицій, особливостей розвитку, соціального устрою суспільства.

Як об'єкт соціальних стосунків, людина унормовує, регламентує, санкціонує свою поведінку відповідно до вимог тієї чи іншої спільноти, тобто утверджується як соціальна одиниця. Водночас у спільній діяльності та спілкуванні, через взаємодію з іншими, опосередковану традиціями, правами та обов'язками, нормами, вона виявляє себе як унікальна особистість, індивідуальність. Отже, відбувається її соціалізація, тобто перетворення людини із об'єкта соціального регулювання в суб'єкт регуляції власної соціальної поведінки, трансформація із об'єкта соціальної поведінки і стосунків у їх суб'єкт. Саме таке визначення було прийняте нами в дослідженні за робоче.

За визначенням філософа Ю. Хабермаса, людина живе в розмаїтті багатьох світів: зовнішньому – об'єктивному, тотально-

му світі природи, науки, техніки, практики; соціальному – світі суб'єкт – об'єктних та суб'єкт – суб'єктних соціальних стосунків, соціальних статусів та ролей; а також у внутрішньому – світі індивідуальності, неповторності свого існування [9, с. 34].

Соціалізація особистості у взаємодії з різними факторами (мегафактори, макро-, мезо- та мікрофактори) та агентами (людьми, з якими безпосередньо взаємодіє дитина) відбувається за допомогою низки «механізмів». У науці існують різні підходи до аналізу «механізмів» соціалізації. З погляду Г.Тарда, основним є наслідування; на думку Ю.Бронфенбренера, – прогресивна взаємна акомодация, тобто пристосування між активною дитиною, яка росте і тими змінними умовами, в яких вона живе; з позиції В.Мухіної, механізмом соціалізації виявляється ідентифікація та уособлення особистості та закономірна зміна фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції в процесі розвитку особистості [10]. Отже, до соціально-педагогічних механізмів соціалізації науковці відносять: традиційний механізм соціалізації, пов'язаний із засвоєнням дитиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, характерних для її сім'ї і найближчого оточення, які засвоюються на неусвідомленому чи підсвідомому рівні за допомогою не критичного сприйняття панівних домінант. Інституціональний механізм соціалізації функціонує у процесі взаємодії людини з інститутами суспільства та різними організаціями, які спеціально створені для її соціалізації і ті, що опосередковано реалізують виховні функції, паралельно зі своїми іншими функціями. Саме у процесі задіяння інституціонального механізму соціалізації відбувається накопичення знань про соціальну дійсність і ширше – про довкілля, діти опановують досвід, практику взаємодії, спілкування, схваленої в суспільстві поведінки з представниками різних соціальних груп, у різних життєвих ситуаціях. Наша робота саме і присвячена дослідженню особливостей виховної роботи, їх впливу на процес соціалізації дітей, які виховуються різними соціальними інститутами.

Не менш значущим для дошкільного та молодшого шкільного віку є міжособистісний механізм соціалізації як взаємодія людини з суб'єктивно значимими для неї іншими людьми. В його

основі цього специфічного, за визначенням учених, механізму соціалізації лежить психологічний акт міжособистісного перенесення певного соціального досвіду від одноліток, батьків, знайомих, які є носіями певних субкультур, незалежно від того, чи то позитивний, чи то негативний досвід. Унікальне поєднання в кожному окремому випадку різноманітних механізмів соціалізації стосовно процесу становлення кожної окремої дитини зумовлює той чи інший вектор засвоєння і впровадження власної соціальної позиції.

Значущим для нашого дослідження є усвідомлення взаємодії компонентів процесу соціалізації, важливе для координації спрямованих педагогічних дій. З-поміж таких науковці називають наступні: 1) стихійна соціалізація людини у взаємодії та під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер та результати якої визначаються соціально-економічними та соціокультурними реаліями; 2) відносно керована соціалізація, коли держава застосовує певні економічні, законодавчі, організаційні міри для розв'язання своїх завдань, які об'єктивно впливають на зміни можливостей та характеру розвитку, життєвого шляху тих інших вікових груп (термін освіти, обов'язковий мінімум освіти та ін.); 3) відносно соціально контрольована соціалізація (виховання), тобто планомірне створення суспільством та державою правових, організаційних, матеріальних та духовних умов для розвитку людини; 4) самозміна людини, яка має асоціальний, антисоціальний вектор (самобудівництво, самовдосконалення, саморуйнування), відповідно до індивідуальних ресурсів і з урахуванням об'єктивних умов життя (В. Мудрик) [6].

Поняття «соціалізація» тісно переплітається з поняттями «виховання» та «розвиток особистості». Розвиток особистості визначається, як процес формування системної якості індивіда внаслідок його соціалізації, тобто засвоєння та відтворення культурних цінностей та соціальних норм, а також саморозвитку і самореалізації в тому суспільстві, в якому він живе. У найзагальнішому вигляді розвиток особистості можна розглядати, як процес входження людини в нове соціальне середовище та інтеграцію в ньому. У випадку входження до відносно стабільної соціальної

спільності та за сприятливих обставин індивід, за даними психологів, проходить три фази особистісного становлення: адаптацію (засвоєння цінностей та норм, певне уподібнення до інших членів спільноти), індивідуалізацію (пошук засобів утвердження своєї індивідуалізації у процесі ототожнення із соціумом), інтеграцію – найбільш суперечливу стадію, на якій соціум прагне уподобати особистість до власних очікувань, а особистість прагне в той же час персоніфікуватися. Таким чином поступово формується чітка структура особистості, закріплюються відповідні особистісні новоутворення, відбувається соціальний розвиток особистості через постійне повторення названих фаз при входженні індивіда до різних соціальних груп. У дисертаційному дослідженні І. Печенко зазначається, що виховання як механізм соціалізації, ставить дитину перед новими завданнями, які відповідають її зміненим можливостям та новій свідомості. З урахуванням цього, виховання упорядковує, об'єднує і використовує всі інші механізми соціалізації [11, с. 8].

В оцінці ролі та місця виховання в соціалізації особистості зазначимо: виховання відіграє важливу роль у процесі набуття особистістю соціальних уявлень, навичок, соціального досвіду, водночас воно є лише частиною процесу соціалізації. Виховання передбачає систему цілеспрямованих, формуючих соціальних впливів, взаємодій і взаємовідносин, за допомогою яких у індивіда формуються соціально бажані риси та властивості. Соціалізація ж виявляється процесом більш широким, який включає як організовані, так і спонтанні, випадкові впливи всієї сукупності факторів суспільного буття, завдяки яким індивід долучається до культури та стає повноцінним членом того або іншого суспільства. Таким чином, соціалізація обіймає всю чисельність впливів соціального середовища на особистість, однак вона передбачає і реакції самої особистості на ці впливи.

1.3. Особливості соціалізації в старшому дошкільному віці

За слушним висловом одного з фахівців теорії соціалізації, питання про те, яким чином людина стає компетентним членом

суспільства, є старим, як біблія (Г. Тард) [6, с. 12]. У кожному суспільстві соціалізація має свої особливості на різних етапах становлення та його розвитку. Узагальнено етапи соціалізації українські дослідники Н. Лисенко, Н. Кирста пропонують співвіднести з віковою періодизацією життя людини, в якій особливе місце посідають дошкільний та молодший шкільний період [9, с. 128].

Дитинство на всіх етапах характеризується постійною орієнтацією на дорослий світ, потребою прилучення до соціуму, взаємодії з ним. Соціальний розвиток, що утворює контекст онтогенезу, об'єктивно спрямовує його та визначає загальний зміст, який Д. Фельдштейн розглядає як взаємозв'язок соціалізації та індивідуалізації, що відбувається у процесі діяльності [12, с. 31]. Такої ж думки дотримується і О. Кононко, яка визначає соціалізацію на ранніх етапах онтогенезу як «набуття дошкільником соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації, пристосування до навколишнього, перетворення живої і неживої природи, власного «Я» [13, с. 8]. У результаті соціального розвитку засвоюється певний обсяг соціальної інформації, система ціннісних орієнтацій, формується досвід соціальної діяльності у формуванні навичок, здатність до спілкування з оточуючими.

Дослідження Д. Фельдштейна дають змогу уточнити термін «соціалізація» з боку суб'єкт-об'єктної позиції індивіда у процесі залучення його до соціально-історичного досвіду. По-перше, соціалізація може бути представлена як процес освоєння та реалізації зростаючою людиною соціального змісту (і в цьому значенні вона певною мірою протистоїть процесу індивідуалізації); по-друге, вона розглядається як реальний зміст дорослішання дитини, в якому відбувається становлення значущої для індивідуальності суб'єкта активної творчої соціальної дії. У першому випадку дитина більшою мірою виступає об'єктом засвоєння та набуття соціального досвіду, у другому – суб'єктом власної творчої діяльності. Процес соціалізації як активно творчої адаптації до культурного середовища відбувається практично все життя людини, однак, за даними науковців, пік його функціонально припадає на період старшого дошкільного віку.

Дитина поступово входить у реальність людського буття, яку утворюють простори предметного світу, образно-знакових систем, природи та соціальний простір безпосередніх стосунків людей (В. Мухіна) [10]. Взаємодія дитини із «зовнішнім» світом відбувається через діяльність, оволодіння способами та засобами дій, які відбиті в сукупному людському досвіді, культурі. Засвоєння дитиною соціального досвіду, що трансформується із зовнішнього у внутрішній план психічної діяльності, визначає її розвиток як суб'єкта предметної діяльності. Інтеріоризовані способи дій, включені в індивідуальну предметну діяльність, екстеріоризуються, а у подальшому відбувається накопичення індивідуального досвіду суб'єктом, вироблення нових способів та прийомів діяльності на ґрунті засвоєних. Численні наукові факти засвідчують, що, якщо інтелектуальні чи емоційні якості особистості за різних причин не здобувають необхідного розвитку в дошкільному дитинстві, то пізніше подання такого роду недоліків утруднюється, а в інших випадках й унеможлиблюється.

Дошкільний вік виступає початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування та пізнання (А. Богуш, Р. Буре, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Г. Люблінська, Т. Піроженко та ін.). Значення періоду від народження до вступу до школи полягає в набутті вихідних людських знань і умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних людині для життя в суспільстві. У цей період зростає пізнавальна активність дитини, чому сприяють становлення смислової пам'яті, довільної уваги. Значно підвищується роль мовлення як у пізнанні довкілля, так і в розвитку спілкування і різних видів дитячої діяльності. Відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, її волі, становлення моральних уявлень та форм суспільної поведінки, формування ієрархії мотивів та потреб, загальна й диференційована самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки. Все це створює передумови для переходу до шкільного життя.

За умов цілеспрямованого виховання для старшого дошкільного віку стає актуальним поняття *«соціальна активність»*, яку науковці визначають, як здатність дитини включатися до специфічної для даного віку діяльності з розв'язання суспільних за-

вдань, виявляти такий рівень психічної активності, який би сприяв отриманню результатів, значимих для інших і для себе (у плані становлення соціально значущих рис особистості). Змістовно соціальна активність виявляється також у готовності виконувати обов'язки, виявляти ініціативу, що супроводжується прийняттям на себе певної міри відповідальності, яка характеризується відповідним рівнем самостійності й усвідомленості (В. Маралов).

Як засвідчують спеціальні дослідження, важливішими умовами поведінки й діяльності, що характеризуються соціальною активністю є організація самої діяльності, побудованої за принципом групової відповідальної залежності (К. Мудзібаєв); посилення значущості ситуації через актуалізацію соціальних емоцій та емоційної уяви (О. Запорожець, Я. Неверович); включення самосвідомості особистості (С. Якобсон) [14]. Отже, розширення смислового поля діяльності за рахунок уведення соціально забарвленої мотивації, формування позитивно і конструктивно критичного ставлення до себе, розвиток елементів відповідальної залежності, – все це виступає чинниками сприяння розвитку і прояву соціальної активності. Ці положення були враховані нами в розробці експериментальної методики.

У вітчизняній психології межа, що розділяє дошкільне і шкільне дитинство означена кризою семи років (В. Абраменкова, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Кононко, І. Кулагіна та ін.), коли втрачається безпосередність та спонтанність в активності, натомість набувається довільність та опосередкованість, поведінка стає багатоплановою: диференціюється план предметний та план взаємний, реальний та уявний, усвідомлюються почуття (В. Абраменкова, С. Литвиненко) [5].

За даними сучасних медико-психологічних досліджень, період переходу дитини від дошкільного до шкільного життя характеризується як особливо складний у плані його емоційно-особистісного розвитку. Особливого значення й гостроти набуває проблема «емоційного світосприймання та світовідчуття» дитини. Вона розглядається ученими в контексті концепцій, що розкривають сутність людського буття (Б. Ананьєв, А. Асмолов, В. Мясіщев), у зв'язку з дослідженням переживань як внутрішнього механізму

свідомості і самосвідомості дитини (О. Запорожець, О. Кононко, В. Лебединський, О. Нікольська), в руслі концепції смислової детермінації психічних процесів (В. Зінченко, О. Леонтьєв). Через взаємодію зі світом дитина реалізує внутрішній механізм переживань, відчуває свою сопричасність до світу як до цілісної системи.

З початком шкільного навчання змінюється соціальна ситуація розвитку дитини (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов, О. Леонтьєв), яку утворюють єдині та неповторні специфічні для даного віку відношення між дитиною і середовищем, що визначають: об'єктивне місце дитини в системі соціальних відношень, та відповідні очікування і вимоги, що висуваються перед нею суспільством; особливості розуміння та ставлення дитини до власної соціальної позиції та своїх взаємин з оточуючими. Молодший школяр робить крок на шляху від сімейної залежності до індивідуальної самостійності, на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку як активного суб'єкта пізнання оточуючого світу та самого себе. Дитина починає переживати себе «соціальним індивідом» (Л. Божович), у неї з'являється усвідомлення свого соціального «Я» [15, с. 232]. Спочатку вона усвідомлює себе як суб'єкт дії, а пізніше, як соціальний суб'єкт (суб'єкт взаємин), хоча таке усвідомлення має не раціональний, а переважно суттєвий (інтуїтивний) характер.

Істотною характеристикою нового соціального положення, на думку науковців, є те, що навчальна діяльність як цілеспрямована, обов'язкова, довільна, відрізняється від ігрової. Навчальна діяльність виступає предметом суспільної оцінки, а життя маленьких учнів підкоряється системі обов'язкових, однакових для всіх правил. У зв'язку з цим гра з однолітками для маленького школяра набуває смислу справжнього, вільного, повного та захищеного життя. Нова соціальна ситуація включає дитину, яка раніше була захищена сім'єю, в різнопланові міжособистісні стосунки та спілкування («дитина-дорослі», «дитина – діти», «дитина – вчитель»), в яких слід відстоювати власні думки, позиції, право на автономність. Нормований світ соціальних стосунків потребує

довільності, організованості, відповідальності, сформованості контрольно-оцінних дій.

Структуру самосвідомості особистості, згідно з В. Мухіною, формують ідентифікація з тілом, власним ім'ям (ціннісне ставлення до тіла й імені); самооцінка, виражена в контексті домагань на визнання; уявлення про себе як представника певної статі (статева ідентифікація); уявлення себе в аспекті психологічного часу (індивідуальне минуле, теперішнє, майбутнє); оцінка себе в межах соціального простору особистості (права, обов'язки в контексті конкретної культури) [10]. Я-концепція шести-семирічних дітей поступово стає більш реалістичною, забезпечує дітей «фільтром», крізь який вони оцінюють свою соціальну поведінку та соціальну поведінку оточуючих (С.Хартер).

Специфіка процесу соціалізації дітей саме цього вікового періоду, який ми досліджували, пояснюється сензитивністю, підвищеною чутливістю дитини до змісту власної Я-концепції, що робить її вразливою до зовнішніх впливів. Отже, у створенні захисного оточення вчені вбачають істотний ресурс розвитку (В. Абраменкова, Т. Алієва, С. Литвиненко, М. Осоріна). Розширюючи та встановлюючи соціальні зв'язки, шести-семирічна дитина освоює власний психологічний простір та можливість життя в ньому (О. Кононко). Дитина починає усвідомлювати та переживати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагне утвердження себе серед ровесників та дорослих. Самопізнання особистості відбувається через порівняння себе з іншими, самооцінку. Науковці підкреслюють величезне значення формування й забезпечення емоційно-позитивного ставлення до себе, що лежить в основі структури самосвідомості кожної нормально розвиненої дитини, та підкреслюють необхідність педагогічної підтримки позитивної самореалізації та коригування соціально засуджуваних та небезпечних її напрямків (О. Кононко, Г. Кошелева, В. Кудрявцев).

Усвідомлення цього факту зорієнтувало нас на виокремлення як одного з ключових напрямків експериментальної виховної роботи з дітьми формування позитивного ставлення дітей до себе і до соціуму. Значущими для нас були висновки учених про

залежність самореалізації, тобто реалізації активності дитини у значимих для неї сферах життєдіяльності та взаємовідносин, від визнання та схвалення успішності цієї реалізації значимими для неї людьми.

Отже, соціальний розвиток дитини постає як взаємозв'язок соціалізації, тобто оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння і відтворення, та індивідуалізації – набуття самостійності, відносної автономності. Якщо при входженні дитини в соціум або спільноти різного порядку та рівня розвитку встановлюється рівновага між процесами соціалізації та індивідуалізації, з одного боку, дитина засвоює цінності та норми соціуму, а з іншого – має індивідуальний внесок у спільній життєдіяльності, то відбувається її інтеграція в соціум, трансформація особистості і середовища – той гармонійний та гуманний результат, до якого ми і прагнемо.

Водночас в цілому ряді сучасних досліджень відзначається, що шестирічні діти, які не здобували суспільну дошкільну освіту в дошкільних закладах, а виховувалися в сім'ї, обмеженому соціальному оточенні, або відвідували гуртки у центрі розвитку дітей, на початку власного шкільного життя відчують істотні труднощі, важко адаптуються в соціумі. Учені пояснюють цей факт відсутністю у цих дітей глибоких і різноманітних уявлень про соціальні ролі, закони взаємин людей, у них не сформовано досвід встановлення оптимальної дистанції з однолітками та дорослими, діти майже не володіють способами розв'язання проблемних ситуацій соціально ухваленими діями, і нарешті, важко переживають відчуття розлуки у неослабному зв'язку з матір'ю та рідними (І. Ільїна, В. Ніколаєва, Г. Кошелева). Зроблені дослідниками висновки підтверджують наше власне переконання про необхідність урахування своєрідності початкового рівня готовності до входження в соціум дітей, які виховувалися в різних умовах життєдіяльності в побудові стратегії соціально-виховної роботи.

Основою соціалізації особистості є соціальний досвід, засвоюючи який, дитина здійснює власний саморозвиток та самореалізацію, стає соціально компетентною. У роботі проаналізовано

сутність та складники соціальної компетентності, яка є показником соціалізації особистості.

У нашому розумінні *соціальна компетентність* – це складна полікомпонентна властивість особистості, її інтегральна якість, яка складається з цілого комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється у соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості. У структурі соціальної компетентності ми слідом за науковцями (І. Бех, С. Литвиненко, О. Кононко, І. Печенко) виділяємо емоційно-почуттєвий, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Емоційно-почуттєвий компонент соціальної компетентності обумовлюється здатністю дітей адекватно оцінювати та реагувати на емоційно-почуттєві прояви інших, сприймати себе у контексті відносин з однолітками та дорослими. Мотиваційно-ціннісний компонент виявляється в сукупності соціальних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій дітей за умови зміни соціальних інституцій. Діяльнісно-поведінковий компонент свідчить про здатність дитини відчувати свою належність до певної соціальної групи, вміння доброзичливо взаємодіяти, налагоджувати спільну діяльність, гармонійні стосунки з однолітками.

Структурна та змістовна характеристика соціальної компетентності дошкільника буде неповною, якщо не враховувати такий її важливий компонент, як соціально-комунікативна компетентність, з огляду на роль мови й мовлення в людському житті.

Разом з науковцями (А. Богуш, Т. Піроженко, Н. Шиліна), ми визначаємо соціально-комунікативну компетентність як готовність дитини ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних стосунків. До її складу входять: уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, уміння правильно визначати особливості емоційного стану себе та інших людей, уміння вибрати адекватні способи спілкування з оточуючими і реалізувати їх у процесі взаємодії. Така структура соціальної компетентності дає змогу глибше зрозуміти не тільки сутність цього феномена, але і його динаміку в період переходу з дошкільного дитинства до нової соціальної ситуації – навчання в школі.

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє робота І. Печенко, яка присвячена визначенню рівнів соціальної компетентності у дітей, які виховувалися у різних соціальних ситуаціях в умовах трьох типів сільських освітніх закладах: навчально-виховного комплексу, дошкільного навчального закладу та початкової школи. В даній роботі акцент зроблено на зіставленні умов соціалізації дітей – вихованців двох споріднених структур: дошкільного закладу та початкової школи [11].

Резюмуючи сказане, відзначимо, що саме період шести-семи років слід вважати періодом становлення соціального «Я», коли в дитини формується «внутрішня позиція», що породжує потребу посісти нове місце в житті і виконувати нову суспільно значиму діяльність, і виступає важливим компонентом соціальних утворень зростаючої людини. Соціально-психологічні дослідження переконливо доводять, що поступальний розвиток позиції «Я» починається з усвідомлення своїх соціальних можливостей та досягає рівня вияву і зміни позиції в результаті власної творчої активності (В. Абраменкова, Л. Божович, О. Кононко, С. Литвиненко та ін.). Через освоєння численних соціальних ролей, які певним чином кодують соціальний досвід дорослого світу, дитина починає відчувати себе членом суспільства, носієм суспільно значимої позиції, починає орієнтуватися на узагальнену, знеособлену еталонну оцінну міру правильності, нормативності відносин, загальнокультурних зразків. Індивідуальний рівень суспільного буття залежить від свого внутрішнього світу, від сформованості в нього соціальних установок на себе. Період переходу від дошкільного до шкільного дитинства характеризується відкриттям нових можливостей для стимулювання соціального розвитку через регуляцію її стосунків з оточуючими, до впливів яких вона відкрита, розвитку та використання у вихованні дітей соціальних мотивів. З урахуванням означених теоретичних позицій ми будували експериментальну роботу в межах нашого дослідження.

Багатовекторність соціуму у свідомості дитини. Процес соціального розвитку – це складне явище, в ході якого відбувається засвоєння дитиною об’єктивно заданих норм людської спільноти та постійне відкриття, затвердження себе як соціального суб’єк-

та. Можливості засвоєння соціальності розкриваються дитиною у збереженні тенденції до розширення міри свободи, у поглибленні свідомого у власній суб'єктній активності, у характері його заглиблення в соціальний світ.

Зміст соціалізації визначається, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів світового рівня культури, загальнолюдських цінностей, з іншої, – ставленням до цього самого індивіда, актуалізацією власного «Я», розкриттям творчих потенцій особистості. Відтак, головним критерієм соціального розвитку в цьому випадку виступає не ступінь засвоєння соціальних норм і правил поведінки (діти нерідко виявляють прекрасну інформованість про норми і правила поведінки, яка залишається при цьому лише на вербальному, а не на поведінковому рівні), не міра адаптованості до довкілля на рівні пристосування, конформізму, а ступінь самостійності, ініціативності, творчості особистості. Свідоме застосування відомих способів оптимального розв'язання соціальної проблеми, здатність до розсудливого пошуку шляхів виходу із важкого становища, – саме так ми усвідомлюємо завдання дорослого, який прагне допомогти дитині успішно соціалізуватися в різних умовах життєдіяльності.

Вивчення соціального розвитку з боку його змістової сутності (співвідношення соціалізації-індивідуалізації) дає змогу визначити соціально-педагогічні та психологічні механізми становлення цього процесу в онтогенезі.

Соціальний досвід, до якого залучається дитина з перших років свого життя, акумулюється та виявляється в соціальній культурі. Відтак, постає важливе питання про те, як відбувається становлення образу світу взагалі і соціуму, зокрема у свідомості дитини на ранніх етапах соціалізації.

Головною складовою дитячої картини світу є соціальний простір дорослих і ровесників. Питання про ставлення дитини до кожного з них пов'язано з поняттям локуса орієнтації – динамічної якості групи дітей, які виступають суб'єктом впливу на розвиток особистості в різні періоди дитинства. Цей локус орієнтації пересувається у процесі його життєвого шляху у напрямку від соціальних груп дорослих до групи однолітків. І дуже важливо,

щоб цей вплив на дитину відбувався у гармонійному сполученні [16, с. 9-10].

Дитяча субкультура, яка володіє невичерпним потенціалом варіантів становлення особистості, в сучасних умовах набуває значення пошукового механізму нових напрямків розвитку суспільства. “Суспільний дитячий погляд» – це погляд у завтрашній день, він демонструє необхідність звернення до аналізу картини світу, яка дуже швидко змінюється у дитячій свідомості для розуміння теперішнього і прогнозування майбутнього. На основі проведених нами досліджень, а також аналізу інших досліджень ми побачили наскільки погіршився показник якості життя сучасної дитини, особливо у морально-етичній сфері, критеріями якого є: ставлення до світу речей, інших людей, однолітків, самого себе, а також відсутність оптимістичної картини світу, радісного світовідчуття та віри в майбутнє. Основною причиною таких показників є ті зміни, які відбувалися в нашому суспільстві. Складність перехідного періоду, масштабність і гострота його соціальних, культурних і економічних проблем. Аналіз суспільних процесів свідчить, що наразі найменш захищеною категорією населення є діти. Знецінення моральних норм у стосунках між людьми призводить до зниження рівня виховання дітей, послаблення інтересу до навчання. Складні матеріальні умови у сім'ях зумовлюють залучення частини дітей до дрібних спекуляцій, жебракування. Особливо складним є матеріальне становище у багатодітних сім'ях. Недостатньо здійснюються заходи щодо соціального і правового захисту дітей. Нині нараховуються 51,1 тисячі дітей, які залишилися без піклування, та дітей-сиріт. Позбавлені постійної батьківської опіки діти все частіше потрапляють у сферу інтересів кримінальних осіб, стають безпритульними, бомжами. Зростаюча дегуманізація відносин у дитячому середовищі виявляється у крайніх формах: в збільшенні дитячої жорстокості і злочину, в загальній криміналізації дитячої субкультури – її мови, ігрових форм спілкування, загальних настанов [17, с. 4]. Не в останню чергу це пов'язано з кризою сім'ї, втратою традиційного авторитету батьків.

Крім цього, важливим чинником психологічного і духовного неблагополуччя дитини є великий вплив на нього телеінформаційного середовища. А це середовище нині дуже складне, суперечливе і плинне, хоча й має як позитивні, так і негативні наслідки і під впливом якого у сучасних дітлахів трапляються серйозні зміни в психіці. Процес соціалізації відбувається у взаємодії дитини з суспільними інститутами в процесі накопичення знань та досвіду соціально схвалюваної поведінки. Визначимо специфіку соціальних інститутів, в яких відбувається становлення особистості дитини в наступному розділі.

Розділ 2.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У РІЗНИХ ІНСТИТУТАХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

2.1. Особливості соціалізації старших дошкільників у родині

Висловлена раніше дефініція поняття «соціалізація особистості» дає нам змогу розглядати його, як двосторонній процес взаємодії людини і соціального середовища, тобто включення її в систему суспільних відносин через засвоєння соціального досвіду, а також самостійного відтворення цих відносин, у ході яких і відбувається формування неповторної, унікальної особистості. Науковці відзначають, що оптимальна інтеграція людини із соціумом визначається не тільки генетично переданою інформацією, але й стає можливою внаслідок набутих знань і досвіду (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Зязюн, С. Козлова, І. Кон, О. Кононко, В. Котирло, О. Леонтьєв, В. Мухіна, А. Петровський, Л. Піменова, В. Чудновський та ін.). Зміст соціалізації визначається, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів світового рівня культури, загальнолюдських цінностей; з іншого – відношенням до цього самого індивіда, актуалізацією особистого «Я», розкриттям власного творчого потенціалу. Соціалізація відбувається у взаємодії з великою кількістю різноманітних умов або факторів, груп, організацій, агентів, за допомогою різних механізмів, з-поміж яких С. Литвиненко, В. Ямницький виокремлюють традиційний, інституціональний, стилізований, міжособистісний [5, с. 3].

Як ми вже зазначали, через сукупність механізмів соціалізації засвоюються норми, еталони поведінки, погляди, що властиві для сім'ї та найближчого до дитини оточення, відбувається накопичення знань та досвіду соціально прийнятої поведінки у взаємодії дитини з різними соціальними інститутами, межах дитячої субкультури та у процесі спілкування дитини з особами, які для неї є суб'єктивно значимими, вплив усіх зазначених механізмів опосередковується рефлексією, оскільки дитина формується та

змінюється в результаті усвідомлення та переживання реальності, в якій вона живе.

Визначаючи складовими процесу соціалізації різні її рівні, сучасна наука для характеристики означених вище чинників, визначення ключових щодо цього категорій використовує термін середовище – як умови життя людей та продукту їхньої спільної діяльності.

Поняття «*середовище*» широке за обсягом і об'єднує сукупність зовнішніх умов, факторів та об'єктів, серед яких народжується, живе та розвивається живий організм (С. Литвиненко, В. Ямницький), [5, с. 3]. Розвиток дитини відбувається не шляхом одностороннього впливу середовища на особистість, а є результатом її постійної взаємодії. Для сучасної науки властива неоднозначна дефініція середовища, що пояснюється наявністю різних підходів до його вивчення. Найзагальнішим є поділ середовища на природне та соціальне. На думку вчених (М. Гамезо, В. Панов, Т. Столярова та ін.), середовище охоплює природне, соціальне, культурне оточення, тому в аналізі взаємодії з ним дитини треба враховувати всю сукупність чинників (біологічні, соціальні, фізичні, культурні). У вітчизняній та зарубіжній науці існують різні класифікації чинників, найбільш повною, логічною та продуктивною, на думку спеціалістів, є класифікація факторів соціалізації, запропонована А. Мудриком [6,10]. Умови, які складаються в мега-, макро-, мезо- та мікро середовищі, детермінують розвиток особистості, сприяють її саморозвитку як на свідомому, так і підсвідомому рівнях. Враховуючи істотний вплив мега-факторів, пов'язаних з глобальними світовими процесами, досягненнями науково-технічного прогресу та особливостями економічних, соціально-політичних умов життя в Україні, гальмує здатність на потребу мислити творчо і цілісно, формує «людину-споживача»; сучасні інформаційні технології, комп'ютери, відеотехніка руйнують та обмежують безпосередні контакти людини із собою, природою та іншими людьми.

У сучасній соціокультурній ситуації головною домінантою є соціалізація особистості як результат її соціально-особистісного розвитку та виховання, досягнення оптимальної форми соціаль-

ної активності та компетентності, що дає змогу дитині бути активним перетворювачем власного життя та довкілля, мати право свободи вибору і ставати суб'єктом власної життєдіяльності. У зв'язку з цим дошкільному навчальному закладу відводиться особлива роль – спільно з сім'єю стати провідною соціальною інституцією соціалізації дошкільника, яка забезпечує запровадження соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві, спрямовує на розвиток соціально та індивідуально значущих рис особистості та її успішне функціонування як суб'єкта власної життєдіяльності у суспільному довкіллі [1, с. 416].

Сучасна наука розглядає роль сім'ї в успішній соціалізації як сукупність всіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює і відтворює певну систему знань, норм цінностей, що дозволяють йому функціонувати як повноправному члену суспільства, який виявляє такі якості: самостійність, ініціативність, покладання особистістю на себе певної міри відповідальності. Відповідальність дітей дошкільного віку визнається найважливішим критерієм переходу соціальної реактивності (реакцій, обмежених конкретною ситуацією) в соціально активну поведінку. У цьому віці з'являється можливість саморегуляції поведінки на основі засвоєних знань і правил поведінки. Спостерігаються наполегливі спроби стримувати свої бажання, що йдуть врозріз з вимогами дорослих, підпорядковувати свої дії встановленим соціальним нормам поведінки (Л. Божович, О. Леонтьєв та ін.). Дошкільний вік – період найбільш інтенсивного розвитку уяви і наочно-образного мислення, які є тут основними формами пізнання.

Унікальність сім'ї як соціального інституту зумовлена довготривалою і глибокою взаємодією між батьками та дітьми. Сім'я є найбільш стійкою суспільною мікрогрупою для дитини протягом усього періоду її становлення. У колі сім'ї виникають перші соціальні зв'язки малюка; саме в родині він активно сприймає та засвоює життєві взірці, суспільні норми, звички та традиції того суспільного прошарку, до якого належить його родина; залучається до соціальної діяльності (Т. Алексеєнко, М. Боришевський, О. Докукіна, В. Котирло, Л. Остовська, В. Постовий, С. Тищенко

та ін.) Сім'я – найбільш зрозуміла, емоційно приваблива, співвідносна з віком дошкільника соціальна модель, середовище первинної соціалізації. У сім'ї дитина засвоює першооснови певних соціальних ролей, відповідних моральних і правових норм і цінностей; через спосіб життя сім'ї і поведінку батьків відбувається знайомство з цінностями суспільства й формами комунікацій; через культури сім'ї вона долучається до культури сучасного суспільства; засвоює базові атитюди: позиції, характерні підходи до сприйняття дійсності, соціальні навички. Науковці стверджують, що різні стилі сімейного життя, відносин, виховання по-різному впливають на розвиток особистості дитини, визначаючи шлях її особистісного розвитку й формуючи її життєву позицію у подальшому. Сім'я – це модель життя суспільства та форма базового життєвого тренінгу особистості [2, с. 35].

Соціологічні дослідження сім'ї служать міцною основою для вироблення державної соціальної політики. У позитивному розвитку сім'ї, її збереженні, зміцненні зацікавлені суспільство, держава, міцної, надійної сім'ї потребує кожна людина, не залежно від віку. Соціальна функція сім'ї є визначальною в становленні людської особистості, з іншого боку, велика роль освітніх установ в процесі соціалізації особистості [3, с. 134].

Сім'я має пріоритет як основне джерело соціалізації та величезні її можливості у формуванні особистості, особливо в перші п'ять років життя дитини, сенситивний період, коли формуються психічні процеси, емоції, характер. Тому така велика відповідальність родини за виховання дітей. На соціалізуючу функцію сім'ї впливає ряд факторів: соціальне й матеріальне становище, рід занять й освіта батьків, емоційно-моральна атмосфера в сім'ї, у тому числі світогляд, цінності. Вона функціонує на основі спільного побуту, економічного, морально-психологічного укладу, виховання дітей, взаємодії відповідальності. Роль сім'ї у суспільстві дуже важлива, тому що саме у родині формується і розвивається особистість людини, відбувається оволодіння соціальними ролями, необхідним для адаптації дитини у суспільстві. Сім'я як важливий фактор дошкільної соціалізації являє собою персональне середовище і розвиток людини від народження. Соціалізація є

засобом і результатом, що розуміється як процес оволодіння набором програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної традиції, як процес інтеріоризації індивідом для вираження їх знань, цінностей і норм, як процес засвоєння активного відтворення індивідом соціального досвіду [4, с. 67].

Родина, як відомо, є першим соціальним інститутом, а отже, має особливе значення для становлення життєвої компетентності дошкільника як особистості. Якщо в родині відносини емоційніші за будь-які інші, це означає, що вони становлять позитивні засади для життєвих вражень малюків, легкого засвоєння того, що в житті приємно, а що – ні. Адже у перші роки життя саме емоції є тим містком, який пов'язує дитину з оточенням. Навчаючи малюків проявляти й стримувати свої почуття, батьки роблять важливий внесок у становлення соціальної компетентності своїх дітей, їх сприйнятливості як базової риси особистості. У становленні особистості дошкільника неабияке значення має також інтимний характер взаємин, прихильність членів родини одне до одного. Це допомагає дитині усвідомити, що людина має дбати про інших людей, ставитися до них і довірою, перейматися їхніми проблемами, допомагати їм. Вкрай важливо, щоб із допомогою дорослих діти виносили із дитинства загальне почуття прихильності до людей, довіри до дорослого оточення.

Говорячи про широту діапазону впливу родини на маленьку дитину, маємо на увазі такі особливості родинного соціуму порівняно з іншими: родина складається з людей різного віку, статевої належності, соціальних ролей та професій, що гарантує раннє зіткнення малюка з означеними характеристиками і сферами життя. Поряд із перевагами родинного виховання, є і певні недоліки: центрапія малюка на своїх проблемах, інтересах; сприйняття себе як найважливішу в сім'ї людину; егоїстичні прагнення; переважання в родинному оточенні дорослих людей провокує звичку дитини розраховувати на їхню підказку, легку допомогу, задоволення її потреб; відсутність в оточенні малюка однолітків, дитячого товариства, партнерів по діяльності, з якими можна себе порівняти, вчитися домовлятися, узгоджувати дії, розв'язувати конфлікти; дефіцит елементарних обов'язків дитини, дефіцит

ділових стосунків, спільної діяльності з домірно розподіленими ролями; нестриманість емоційних реакцій дорослих, нелогічний перехід від пестоців до покарань.

Дисгармонійні відносини в сім'ї, особливо між батьками, корелюють з виникненням психічних порушень та формуванням делінквентності у дітей (Є. Туманова). Відсутність емоційного контакту між батьками та дітьми спонукає останніх на пошук авторитетів та емоційно значущих людей поза родиною. Сім'я з нездоровою морально-духовною атмосферою прищеплює аморальний спосіб життя (В. Ремезова). несприятливий психологічний мікроклімат сім'ї сприяє з більшою вірогідністю захворюванням дітей, ніж інфекцій; негативний емоційний стан заважає гармонійному, повноцінному та вільному розвитку особистості (Т. Ушакова). Сімейне неблагополуччя (конфлікти та бідність) впливає на формування дитячої депресивності, асоціальних проявів (Ч. Венар, П. Кериг).

Автор концепції конфлікту поколінь Дж. Колеман вважає: якщо в минулому сім'я готувала молоду людину до вступу в суспільство, то в сучасних умовах вона вже не може здійснювати цю функцію, бо батьки не здатні зрозуміти ті великі зміни, які відбулися в суспільстві з часів їх молодості, і тому не можуть поставити себе на місце своїх дітей. А виходячи з того, що молоді люди мають, як правило, більш високу освіту, то в них дійсно мало спільного з їх батьками. Цікавою також є концепція М. Мід, яка розкривається в книзі «Культура та світ дитинства». На зміну влади батьків над дітьми (як основи впливу), що було характерно для попередніх суспільств (пост фігуративних та конфігуративних, за термінологією М. Мід), повинен прийти вплив авторитету – група однолітків. Тому сім'я повинна, без певного опору, намагатися знайти з дитиною спільну мову та допомогти їй своїми взаємовідносинами: між собою, з оточуючими, прикладами ставлення до праці, погодженими діями тощо. Виховуючи дитину, батьки мають міркувати, який досвід набуває дитина в сім'ї та за її межами, які в неї інтереси, чи набуває організаторських здібностей, чи може активно включатись у різні види діяльності, який в неї рівень пізнавальної активності, як поставлена мова, який

словниковий запас дитини, чи впевнена вона у собі, який рівень спілкування з оточуючими тощо. Л. Виготський відмічав: якщо школяр навчається за програмою, яку йому запропонував дорослий, то дошкільник сприймає цю програму в тій мірі, у якій вона стала його особистістю. Тобто у батьків шлях один – застосування тих видів діяльності, які відповідають віку дитини.

Значущість періоду дошкільного дитинства у процесі соціалізації важко переоцінити. Дошкільний вік – є первинним етапом становлення дитини як суб'єкта пізнання, спілкування та будь-якої, у тому числі соціальної діяльності загалом (А. Богуш, Р. Буре, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, Г. Люблінська, Т. Піроженко, І. Рогальська та ін.). Слушною є думка О. Богдановської, яка вважає, що базові норми, засвоєнні в ранньому дитинстві, не змінюються впродовж усього життя. У межах перших інститутів соціалізації (сім'я, дитячий садок, дитяче товариство), у даний період дитинства, відбувається набуття базових загальнолюдських умінь і знань, якостей та властивостей, відсутність яких унеможливило б повноцінне життя людини в суспільстві. Формуються цінності відношення дитини.

Вирішальну роль на дошкільному етапі у процесі соціалізації відіграє родина. У дослідженнях С. Курінної, І. Рогальської зазначається, що діти, які виховуються в умовах навіть дуже гарного дитячого будинку, не можуть самостійно набути тих необхідних для процесу соціалізації якостей та досвіду, яких набувають діти в умовах родини. Сім'я, за твердженням О. Кононко, – не тільки перший, а й найголовніший, незамінний інститут соціалізації дитини перших років життя, основний чинник нормального процесу адаптації дошкільника до життєдіяльності в нових умовах. [6, с. 146].

Дослідники соціалізації наполягають на тому, що належна реалізація сім'єю відповідних функцій можлива лише за умов усвідомлення батьками себе як агентів соціалізації, наявності в них широкого рольового репертуару, який забезпечував би представлення дітям очікувань найближчого соціального оточення, добровільне відтворення ними соціальних відносин, формування необхідних ціннісних орієнтацій, первинного соціального досвіду.

До визначення ролі сім'ї у соціалізації дитини звертається дослідник В. Кравець. Він виокремлює чинники, які характеризують сім'ю як фактор соціалізації дитини. До таких чинників він зараховує: вид стосунків між батьками (співдружність, паритет, змагання, консолідація, антагонізм); спрямованість сімейних взаємин (ділова, колективістська, індивідуалістська); стиль взаємин у сім'ї (авторитарний, ліберальний, демократичний); функція батьків у стосунках із дітьми (джерело емоційного тепла, приклад для наслідування, друг і порадник, відповідність функцій віку дітей); основу авторитету батьківської влади (придушення дитини, економічне стимулювання, педантизм, авторитет особистості батьків, любов і довіра, дружба); складові авторитету батьків як вищого типу авторитету (частота контактів із дітьми, інформованість про життя дітей, розуміння їхніх інтересів, готовність змінювати себе разом зі зміною дітей); моральні цінності сім'ї (любов, довіра, розуміння, взаємна підтримка, рівноправ'я); права дитини в сім'ї (на спілкування та усамітнення, самовираження, самоствердження, повагу честі й гідності, вибір друзів, форм проведення дозвілля, участь в обговоренні й розв'язанні сімейних проблем); обов'язки дітей у сім'ї; способи засвоєння дитиною норм, цінностей, настанов, прийнятих у сім'ї (засвоєння сімейних традицій, виконання рольових функцій, самоідентифікація з іншими членами сім'ї, спілкування в сім'ї та поза нею, самовиховання); характер сімейної праці (самообслуговування, господарсько-побутова праця дітей); спосіб проведення дозвілля (пізнавальна діяльність, розваги, сімейний туризм, спілкування з природою, сімейний спорт, художня творчість); різноманітність соціальних зв'язків сім'ї (сусідські, родинні); традиції в різноманітних сферах життєдіяльності сім'ї [7, с. 349-350].

Як структурна одиниця сім'я віддзеркалює загальний стан суспільства, суперечності й наслідки процесів, що відбуваються в ньому. І в цьому ми погоджуємося з думкою дослідниці Н. Захарової, яка говорить про те, що сучасна сім'я недостатньо справляється з функціями інституту первинної соціалізації дитини з низки різних причин, а саме: матеріальні й психолого-педагогічні проблеми, зміна цілісних орієнтацій, утрата стабільності й істо-

ричної значущості функції сім'ї, розлучення, цивільні шлюби, неповні, кризові сім'ї, позбавлення батьківських прав, поширення соціального сирітства, насилля в сім'ї [2, с. 36].

Першим природним чинником соціалізації для дитини виступає сім'я, яка протягом усього життя є тим мікросередовищем, на тлі якого відбувається особистісне зростання людини. Батьки – найближчі та найрідніші для неї люди. За допомогою батьків маленька дитина задовольняє потреби в психологічній захищеності, емоційному спілкуванні. З перших днів існування дитину оточують рідні люди, які залучають її до різних видів соціальної взаємодії. Перший досвід соціального спілкування набувається малюком ще до того, як він починає розмовляти. Опановуючи певні знання, навчаючись розуміти свої спонуки, дитина поступово переходить на вищий рівень розвитку – формулювання бажань і прагнень задовольнити ці потреби в діяльності. Відповідно до розширення кола уявлень про соціальне середовище, в дитини змінюються потреби, стають усвідомленими оцінки подій, явищ, вчинків людей, що оточують [8, с. 25]. Водночас, на соціалізацію особистості, здійснює неабиякий вплив домашня атмосфера: стиль взаємовідносин у сім'ї, психологічний клімат, ставлення дорослих до різних подій, явищ суспільного життя, до інших людей. Дитина в сім'ї «приміряє» себе до суспільства, а це, в свою чергу, стимулює її соціальну активність. Проекція на «світ людей» є діяльністю, що допомагає дитині засвоїти норми людських взаємовідносин та включає дитину у систему цих відносин поза межами сім'ї [9, с. 140].

Отже, соціальний досвід, який передається в сім'ї, поступово стає невід'ємною складовою особистості. За такого підходу соціалізацію можна розглядати, як процес і результат засвоєння і наступного відтворення індивідом соціального досвіду в соціальному середовищі. Інша особливість, що характеризує сучасні українські сім'ї, – це їхня стратифікація, тобто розшарування за матеріальним статками на багатих і бідних.

Сім'я виступає як перша група приналежності. К. Роджерс відмічає, що дитина потребує позитивного відношення до себе, в «прийнятті» його не за те, що вона хороша, а за те, що вона

є дитиною батьків. Емоційна депривація в ранньому дитинстві призводить до почуття власної малозначимості, тривожності, а у підлітковому віці – до нормативної дезорієнтації, соціальної ізоляції і почутті безсилля перед суспільними інститутами. Тобто, сім'я здійснює вирішальний вплив на розвиток дитини, задаючи вектор її соціального, морального і особистісного розвитку. Наявність емоційних фігур ідентифікації – батьків – створює умови для засвоєння дитиною соціального досвіду: інтерналізації цінностей і ролевих моделей поведінки, формування Я-концепції [11, с. 93].

Соціалізуючий вплив родини у формуванні мікросоціальних, соціокультурних впливів, релігійних традицій, етнічних та статеворольових стереотипів, моральних здібностей досліджували О. Белінська, О. Тіхомандріцька. У працях О. Орлова аналізувався вплив сімейного середовища, ціннісно-орієнтаційна єдність, базові орієнтації родини, характер відносин, взаємодія на розвиток особистості дитини. Ґрунтовно досліджуються стилі сімейного виховання і їх вплив на соціалізацію дитини (А. Захаров, Д. Ісаєв, В. Семіченко, Є. Соколова та ін.). П. Гальперін, В. Мерлін, Ж. Піаже, М. Розенберг, С. Рубінштейн, І. Чеснокова підкреслюють нерозривний зв'язок типів виховання і розвитку дитячої самосвідомості. Зв'язок дитячо-батьківських відносин з саморозвитком дитини і рівнем її рефлексії досліджувала М. Лісіна [12, с. 35].

Сучасна психолого-педагогічна наука обґрунтувала важливе положення про те, що саме дорослі є найголовнішим чинником розвитку особистості дитини. Вони створюють певний виховний простір, який відповідає умовам духовності, раціонального дозування позитивних та негативних переживань, що б давало дитині відчуття впевненості у собі та навколишніх людях. Дорослий презентує для дитини суспільство, займає центральне місце у світі дитини, виступає носієм знань, умінь, моральних цінностей, а з іншого боку – виступає організатором виховного процесу [13].

Необхідно зауважити, що особистісний розвиток дитини неможливий без допомоги дорослого, проте він може здійснюватися за умови, що дорослий дає дитині можливість виступати як

у ролі об'єкта виховного впливу, так і в ролі суб'єкта власного розвитку. Як зазначає Т. Поніманська, саме відносини у ньому й уперше включають її в соціальну взаємодію [14, с. 15].

Зважаючи на надзвичайний вплив родини на становлення особистості дитини, науковці звертають увагу на «недоліки» сімейної соціалізації, яка, на думку О. Кононко, виявляється в центрації малюка на своїх проблемах, домінуванні егоїстичних прагнень, надмірній опіці, допомозі, що гальмує процес соціалізації; відсутності в оточенні дитячого товариства партнерів, серед яких малюк навчається спілкуванню, узгоджувати свої дії, розв'язувати конфлікти; дефіцит елементарних обов'язків, ділових стосунків, домінування процесуальної діяльності над результативною; непослідовність вимог та оцінок [6, с. 67].

Традиційно головним інститутом виховання є сім'я. Те, що дитина в дитячі роки набуває в сім'ї, вона зберігає протягом усього подальшого життя. Важливість сім'ї як інституту виховання обумовлена тим, що в ній дитина знаходиться протягом значної частини свого життя і по тривалості свого впливу на особистість жоден з інститутів виховання не може зрівнятися з сім'єю. У ній закладаються основи особистості дитини, і до вступу до школи вона вже більш ніж наполовину сформувалася як особистість [15, с. 204].

2.2. Особливості соціалізації старших дошкільників у ЗДО

За концепцією дошкільного виховання та Базовим компонентом дошкільної освіти, сучасний дошкільний заклад має стати «інститутом соціалізації», призначення якого – забезпечити фізичну, психологічну і соціальну компетентність дитини від народження до шести-семи років, можливість адаптації до унормованого існування серед людей, сформувати ціннісне ставлення до світу, навчити особистісного існування, озброїти елементарною наукою і мистецтвом життя. Передусім це відбувається завдяки поступово зростаючій ролі дитячого співтовариства, яке, за твердженням Ю. Лотмана, починаючи зі старшого дошкільного віку суттєво впливає на процес соціалізації дитини.

Дитяча спільнота (вислів О. Усової) – важливе джерело близької інтересам дітей інформації про соціальну дійсність, яка хоч і відрізняється неточністю, проте активно сприймається і швидко їй легко засвоюється.

По-друге, дитяче співтовариство – школа формування соціальних почуттів та особистісних якостей. Передусім дитина неодноразово спостерігає прояви почуттів іншими дітьми, відчуває на собі ці прояви та сама висловлює свої почуття.

Взаємини з ровесниками активізують певні особистісні якості дитини. Дитина, що є дуже цінним, здобуває практику (частіше всього інтуїтивно) відбору, активізації якостей, ухвалених певним дитячим товариством. Це формує гнучкість, здатність пристосовуватися до середовища, повагу до інших, розвиває впевненість у собі. Проте дитяче товариство може активізувати й негативні якості дитини, стимулювати агресивність, надмірну гнучкість, підкорення більшості.

По-третє, дитяче товариство в дошкільному закладі створює умови для практики соціальної поведінки. Взаємини дітей стають, так би мовити, полігоном для перевірки та закріплення засвоєних соціальних моральних норм. Отже, у процесі соціалізації дитячому співтовариству, керованому педагогом, належить дуже значна й відповідальна роль. Його не можна замінити дорослим товариством.

Визначення специфіки різних соціальних інститутів, в яких відбувається первинна соціалізація дітей, було необхідним для нашого дослідження, адже врахування своєрідності означених соціальних інституцій важливе для побудови головної стратегічної лінії системи виховної роботи, яка б сприяла процесу соціалізації вихованців дитячих будинків, збагачувала соціальний досвід «домашніх» дітей. Тобто йдеться про необхідність цілеспрямованого проектування варіативного освітнього середовища, що забезпечує, за словами В. Слободчикова, індивідуальні траєкторії розвитку дітей.

2.3. Наступність у роботі закладу дошкільної освіти і школи з соціального розвитку

Найбільш відповідальним етапом вікового розвитку дитини є перехідний період від дошкільного до шкільного дитинства. В шість років дитина зберігає в собі багато дитячих рис, але вона вже починає втрачати дитячу безпосередність поведінки, в неї з'являється новий уклад життя, змінюються цінності, вона піднімається на «вершину дитинства» і з неї намагається усвідомити себе по-новому, зазирнути у своє майбутнє. Переконані, що початок навчання у школі, без сумніву, є відправною точкою нового етапу розвитку дошкільника, і необхідно докласти значних зусиль, щоб дитина була готова до нових форм співробітництва з дорослими й однокласниками, до зміни соціального статусу, соціальної ситуації.

Наукові основи цієї проблеми розроблено в дослідженнях (Л. Виготського, Г. Костюка, О. Запорожця, В. Сухомлинського). Сучасні вчені також визначили пріоритетні напрямки наступності. Це по-перше, узгодження мети на дошкільному та початковому шкільному рівнях. Метою дошкільної освіти є всебічний загальний розвиток дитини, визначений Базовим компонентом дошкільної освіти у відповідності з потенційними віковими можливостями і специфікою дитинства як самоцінного періоду життя людини. Мета початкової школи – продовжити всебічний загальний розвиток дітей з урахуванням специфіки шкільного життя поряд з освоєнням найважливіших навчальних навичок. Слід зазначити, що наступність освітнього процесу повинна бути спрямована на становлення особистості дитини: розвиток її соціальної компетентності, креативності, ініціативності, самосвідомості й самооцінки.

По-друге: збагатити освітній зміст у початковій школі. Ми згодні з вченими (О. Кононко, І. Печенко, О. Проскура, О. Савченко) які вважають, що педагогічний процес у школі повинен бути більш різноманітним, завдяки введенню в педагогічний процес різних видів дитячої діяльності творчого характеру, насиченістю змісту навчання знаннями про соціум, які б максимально активі-

зували пізнавальні інтереси дітей, формували б почуття відповідальності за найближче оточення.

По-третє: удосконалити форми організації і методи навчання як у дошкільних закладах, так і в початковій школі. Сучасні наукові дослідження (З. Істоміна, Л. Парамонова, М. Поддяков) вказують на необхідність: відмовитися від жорсткого регламентованого навчання в дитячому садку; максимально забезпечити рухову активність дітей у школі; використовувати різноманітні форми навчання, що включають дитячі види діяльності на інтегративній основі; створити розвивальне предметне середовище як у дошкільному закладі, так і початковій школі, функціонально моделюючи зміст дитячої діяльності; більш широко використовувати методи, що активізують у дітей мислення, пошукову діяльність, елементи проблемного навчання, дивергентні задачі, задачі відкритого типу, що мають варіанти «правильних» рішень; більш широко використовувати в початковій школі, особливо в першому класі, ігрові прийоми, створювати емоційно-значимі ситуації, умови для самостійної практичної діяльності; провідною в освітньому процесі як дошкільної так і початкової ланок освіти повинна стати діалогічна форма спілкування дорослого з дітьми, що сприяє розвитку активності дитини, почуття власної гідності і самоповаги.

Переконані, що сьогоднішній першокласник перебуває в особливо важких соціально-психологічних умовах: високі освітні стандарти, низький соціальний рівень розвитку, втручання батьків (в одних випадках надмірне, в інших – повне ігнорування дитячих проблем). Крім того, в першому класі перебувають учні різних вікових категорій: від п'яти років дев'яти місяців до семи років. Наразі маємо глибокий стрес, який серйозно впливає на подальше життя маленької людини. У нашій країні функцію передшкільної освіти виконує передусім дошкільний освітній заклад. До речі, в раніше згаданій роботі І. Печенко підкреслюється, що з-поміж різних освітніх закладів, саме комплекс «Школа – заклад дошкільної освіти» створює оптимальні умови для педагогічно виваженої соціалізації, оскільки всі соціальні взаємозв'язки вихованців, опосередковуючись, педагогічно доцільно впливають на процес

їхнього соціального становлення. Зазначимо, що автор оцінює роль комплексів у сільській місцевості. Оцінку іншим установам, що опікуються завданнями навчання й виховання дітей шести-семи років, стосовно їх соціалізації не було надано [11].

Проаналізувавши програми дитячих садків «Дитина в дошкільні роки», «Дитина», «Я у світі», «Українське дошкілля», ми зазначили, що вони багато в чому перегукуються з програмою 1 класу початкової школи. Аналіз державних та альтернативних авторських програм показав, що переважна більшість з них передбачають засвоєння певної суми предметних знань, тоді як ознайомлення з соціальною дійсністю, природою, людиною, суспільством носить вибірковий характер.

Втім до початку шкільного навчання старші дошкільники вже володіють елементарними соціальними нормами, сформованими моральними уявленнями, правилами суспільної поведінки; відбувається ієрархія. На думку багатьох фахівців (А. Богуш, Л. Машкіна, О. Нікулочкіна, І. Печенко, О. Савченко, О. Скрипченко), діти, які приходять до школи, не готові до нових форм співробітництва з дорослими й однокласниками, до зміни соціального статусу, соціальної ситуації розвитку, серед існуючих у цьому плані проблем цілком очевидним є інтегральний характер однієї з них – «активізації інтересу дитини до шкільного навчання» [4, с. 174].

Шлях інтегрування дошкільних закладів і шкіл, організації освітніх комплексів «Заклад дошкільної освіти-школа» дає змогу успішно розв'язувати завдання, щодо створення належних умов для забезпечення наступності між цими ланками освіти.

Розділ 3.

ДИТЯЧА СУБКУЛЬТУРА В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ

3.1. Дитяча картина світу сучасних шестирічок

Характерним для сучасної освітньої парадигми в усьому світі і в нашій країні також є пріоритет особистісного розвитку людини як найвищої цінності суспільства. Основи соціокультурного становлення особистості закладаються ще в дошкільному дитинстві. Ця ідея червоною стрічкою проходить крізь Базовий компонент дошкільної освіти, де процес виховання-навчання розуміється як залучення дитини до системи вироблених людством цінностей, організація умов для її духовного зростання, формування основ ціннісного ставлення до дійсності [1].

Науковці і педагоги-практики з прикрістю відзначають, що традиційні механізми впливу на формування дитячої картини світу в сучасному освітньому процесі виявляються малоефективними. І наголошують на відчутній нагальній потребі в освітніх технологіях, які б здійснювали максимальний виховний вплив на особистісний розвиток дітей, починаючи з дошкільного віку. Усвідомлюємо, що для розв'язання означеного завдання дорослій частині суспільства необхідно мати чітке й достатнє уявлення про внутрішній світ дитинства, щоб реально оцінити змістові компоненти картини світу сучасних дітей та визначити найбільш ефективні засоби її збагачення. Таким чином, актуальність заявленої проблеми зумовлена надзвичайною роллю дослідження процесу і результату пізнання світу дітьми як елементу дитячої субкультури та їх успішної соціалізації.

Отже, на основі аналізу наукових підходів до вивчення картини світу дітей дошкільного віку в контексті дитячої субкультури розкрити особливості відображення в мовленні картини світу старших дошкільників і шестирічних першокласників на основі матеріалів їх інтерв'ювання щодо життєвих переваг.

Процес і результат пізнання світу у різні часи був і залишається предметом інтересу різних наук: філософії – в аспекті взаємодії об'єкта та суб'єкта, результатом якої є нове знання про світ;

психології – як система просторів, що відображають смислові відношення суб'єкта зі світом; педагогіки – як сукупність уявлень про навколишній світ, та місце у ньому дитини, починаючи з дошкільного віку.

Вивченню особливостей дитячої картини світу як елементу субкультури дітей присвячені філософські праці М. Бахтіна, І. Кона, Д. Фельдштейна, роботи психологів (В. Абраменкова, Л. Виготський, В. Кудрявцев, В. Мухіна, Т. Піроженко) педагогів (Т. Бабушкіна, Г. Бревде, Л. Варяниця, Н. Іванова, І. Кіндрат, О. Макарова, В. Сухомлинський, Д. Уолтерс, В. Харченко, С. Цейтлін), соціальних педагогів (Н. Іванова, Н. Голованова, С. Курінна, О. Малахова, А. Мудрік, М. Осоріна, І. Рогальська). Науковці розглядають дитячу субкультуру, з одного боку, як джерело розвитку світу дитинства, адже саме в ній дитина відкриває і виявляє свою сутність, створює свій особливий світ. З іншого боку, дитяча субкультура відображає цінності, способи діяльності, форми взаємодії та спілкування дітей, характерні для кожного етапу в історії суспільства, є певною мірою тим лакмусом, що виявляє рівень його соціально-психологічного благополуччя [3].

Проблема пізнання дитиною довкілля, її картина світу становить інтерес науковців, що представляють різні наукові галузі (Л. Виготський, Л. Венгер, Дж. Гілфорд, В. Давидов, І. Кіндрат, О. Кононко, С. Ладивір, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, П. Якобсон, В. Петровський, Д. Богоявленська та інші).

У традиційній психології можна виділити дві основні концепції пізнання світу дитиною дошкільного віку. Представники першої концепції, так званої «теорії навчання», відводять дитині роль пасивного спостерігача, просування і розвиток якого залежить виключно від якісного навчання (Б. Скінкер). Механізм розвитку сприйняття світу дитиною постає як накопичення зв'язків та асоціацій між предметами, явищами, подіями і поведінкою. Зрозуміло, що в такому випадку картина світу однієї дитини мало б відрізнялась від картини світу іншої, була б абсолютно прогнозованою, що неможливо, бо діти – не зомбі, а живі люди з особливим темпом, ритмом, спрямованістю, стартовим «капіталом», наданим їм природою.

Прихильники іншої теорії (серед представників – А. Бандура та У. Мішель) справедливо доводять, що дитина активно вивчає та сприймає довкілля, може навіть конструювати власний світ. На основі цієї концепції була висунута «теорія соціального навчання»: поведінка дитини формується не тільки завдяки зовнішньому підкріпленню, а й через самостійне спостереження за тим, що роблять оточуючі її люди. Погоджуємося з науковцями-прихильниками цього підходу, які стверджують, що дітям подобається досліджувати навколишній світ, а також синтезувати й аналізувати отриманий досвід [5]. Тому те, чого навчилися діти, залежить, в першу чергу, від їх інтересів і являє собою відображення індивідуального розуміння дітьми навколишнього.

Головною складовою механізму становлення сприйняття світу виступає діяльність. Психологічні дослідження розкривають закономірність діяльності, як цілісності двох сторін її соціальної сутності «світу речей» та «світу людей». Дитина «примірює» себе до суспільства, а це, в свою чергу, стимулює її соціальну активність (Д. Богоявленська, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Ці висновки підтверджуються й представниками сучасної психологічної школи (І. Біла, В. Кудрявцев, І. Товкач, Т. Яблонська та інші) також доводять, що об'єкти зовнішнього світу не самі по собі впливають на особистість, а через діяльність, коли стають її продуктами, – це й зумовлює формування «образу світу» як сукупність різних образів, з-поміж яких є й поняття суб'єктивна картина світу. Вона відображає особливості самої особистості, її внутрішнього світу, взаємовідношень з іншими [3].

Цінними для нашого дослідження є думки стосовно того, як саме і в якому віковому періоді починає формуватися дитяча картина світу. Характеризуючи особистісні новоутворення дошкільного віку, О. Кононко наголошує на ролі оптимістичного світобачення, що формується з найменшого віку та стає важливим показником життєвої компетентності дошкільника, його життєздатності, спроможності правильно орієнтуватися в життєвих реаліях та допомагати собі розв'язувати проблеми [4]. Автор стверджує, що в дошкільному віці у кожної дитини починає складатися своя власна картина оточуючого світу та самої себе. Вона є ві-

дображенням внутрішнього погляду дитини на довкілля та саму себе, що безпосередньо пов'язаний із системою її цінностей, з тим, що має для неї особливе значення, набуло особистісного смислу. Успішність її становлення залежить від того, наскільки органічно буде здійснювана дорослим допомога дитині у «примірюванні» світу, який постійно розширюється, до її невеликого життєвого досвіду, які переживання і почуття викликає в дитини входження у новий світ.

Суголосною нашій власній позиції є наукова думка стосовно того, що система світобачення, яка поєднує в собі сукупність уявлень, смислових відношень з різних сторін взаємодії дитини зі світом, передусім відбивається в мовленні: у висловлюваннях, діалогах, запитаннях, дитячому філософствуванні, словотворчості, іграх.

Низка наукових праць психолінгвістів, лінгводидактів, що характеризують стан мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку, дає змогу оцінити реальні можливості дошкільників застосовувати мовлення як засіб відображення картину світу (А. Богуш, О. Гвоздев, Д. Ельконін, Л. Калмикова, Г. Лопатіна, О. Лурія, Н. Харченко, Т. Ушакова, О. Ушакова, Ф. Сохін та інші). Як доводять дослідження, мовлення дітей старшого дошкільного віку характеризується значними здобутками та новоутвореннями [5]. Зокрема, воно виступає не лише засобом спілкування та мислення дитини, а також стає предметом усвідомлення й інтересу. Розвивається звукова сторона мовлення, ускладнюється та урізноманітнюється словниковий склад, у якому представлені майже всі частини мовлення; діти знайомляться з явищем полісемії, починають опановувати синонімічні та антонімічні відношення, піднімаються до рівня усвідомлення не тільки прямого, а й переносного значення слів та словосполучень. Здійснюється перехід до контекстного мовлення, з'являються розгорнуті повідомлення-монологи, творчі розповіді. Таким чином, дитина стає здатною адекватно сприймати та передавати іншим не тільки нові знання, але й свої роздуми, переживання, почуття. У мовленні дошкільників знаходить відображення мисленнєва робота, адже мовлення – не тільки «зовнішня одежа» думки, в ньому формується думка.

Мислення не просто виражається в мовленні, воно в ньому створюється (С. Рубінштейн). Важко не погодитися із твердженням К. Чуковського, видатного знавця дитячого мовлення, який зазначав, що вже в цьому віці неможна залишатися байдужими до дитячих міркувань, висновків, які робить дитина, пізнаючи навколишній світ [6]. Ось чому так важливо, на нашу думку, звертати увагу та надавати аналізу різні форми зв'язного мовлення дошкільників для розуміння не лише особливостей їхньої мисленнєвої роботи, а й складання об'єктивної картини їхнього світобачення.

З усіх форм мовлення, за допомогою яких дитина демонструє своє розуміння картини світу, виділимо ті, що дають змогу дитині найповніше виявити глибину своєї думки: висловлювання-твердження, міркування, спілкування за моделлю «запитання-відповіді», дитяча словесна творчість, тлумачення слів та словосполучень.

Представимо результати проведеного нами локального дослідження з вивчення життєвих переваг і виборів як складника картини світу шестирічних дітей, здійсненого в межах проектної діяльності, присвяченій родині і родинним стосункам дітей. Цей проект реалізувався в дошкільному закладі (Українсько-канадський центр «Happy nest») і першому класі ЗОШ № 9 Києва.

За завданнями і змістом проекту «Я і моя родина», крім усього іншого, ми ознайомили дітей з оповіданнями «Я люблю» і «Я не люблю» дитячого письменника минулого століття Віктора Драгунського. Названі тексти представляють собою перелік виборів і життєвих переваг хлопчика, який був шестирічним дошкільником в кінці п'ятдесятих років минулого століття, тобто, понад півстоліття тому.

Звернення до педагогічно орієнтованої творчості Віктора Драгунського як дитячого письменника засвідчує глибоке знання ним дитячої психології, здатність бачити в ситуативних проявах, конкретних діях Дениски, його товариша Мишка та інших друзів-ровесників сформовану систему цінностей, інтересів, життєвих переваг. А подані у веселих оповіданнях дитячо-батьківські стосунки членів однієї звичайної сім'ї є цінним матеріалом для педагогічного аналізу й сучасним батькам. Нам же, сьогоднішнім

педагогам іншого століття, образ хлопчика Дениски цінний тим, що він, певною мірою, є узагальненим психологічним портретом дитини свого часу, і зіставлення його з соціально-психологічними характеристиками дітей початку двадцять першого століття, безперечно, дає матеріал для роздумів щодо картини світу, принаймні в аспекті ціннісної складової сучасних дошкільнят.

Нам було цікаво не лише чи виявлять сучасні шестирічки інтерес до життя хлопчика Дениски, а й те, які паралелі вони встановлять з власними життєвими перевагами: що ставить найбільшу цінність для них, сучасних шестирічок в аспекті їх власного життя і дитячо-батьківських стосунків.

Перед читанням оповідань дітям повідомили про те, що йдеться про хлопчика одного з дітьми віку, який жив багато років тому. Після читання та обговорення оповідань, яке полягало у складанні образу хлопчика Дениски Корабльова (дітям були поставлені запитання: Яким ви уявляєте собі Дениску? Чи обрали б ви його своїм другом? Чому? Про що б ви хотіли його розпитати? Щоб ви йому запропонували?) в індивідуальних розмовах ми попросили дітей назвати п'ять «люблю» і п'ять «не люблю» і пояснити свої слова. За бажанням діти могли намалювати свої вибори. Одержані і записані за дітьми відповіді ми зіставили з думками Дениски та здійснили спробу знайти спільне й відмінне в життєвих перевагах і виборах. Крім відповідей дітей під час інтерв'ювання, ми скористалися їх напрацюваннями і записаними за ними думками, висловленими при складанні саморобних книжок у вигляді будиночків, де діти в малюнках, символічних позначках відзначали, що, на їхню думку, є найважливішим для їх родини, мрії близьких, сімейні традиції тощо.

Проаналізуємо результати інтерв'ювання шестирічок у зіставленні з виборами літературного героя Дениски Корабльова за такими аспектами: патріотичні налаштування; ставлення до близьких і рідних людей; ставлення до оцінювання себе іншими людьми; улюблені види діяльності; ставлення до природи; улюблені розваги; смакові переваги тощо. Зіставлення виборів і життєвих переваг засвідчує наявність багатьох спільних моментів, які збереглися, хоча їх і роз'єднує більш ніж півстоліття. Не зважаючи

на те, що життя маленького Дениски відбувалося в ідеологічно забарвлені п'ятдесяті роки радянської епохи, коли непатріотично налаштованим бути не можна було бути, автор у жодному із своїх оповідань майже не торкається ідеологічних питань. Його герої, батьки Дениски, живуть життям звичайних людей без якихось фанатичних проявів за загальнолюдськими цінностями, дотримуючись правил суспільної моралі. Можливо тому, що дошкільний вік – період, який по своїй природі може бути «звільнений» від ідеологічних і політичних уподобань, Драгунський показує, що Дениску цікавлять суто зовнішні прояви громадянських заходів: «можливість махати червоним прапорцем і дудіти на демонстрації як дитячий спосіб переживання і проживання суспільного свята». Водночас хлопчик щиро і щиро серцем вболіває за перемогу червоноармійської кавалерії і (пам'ятаємо історію про перегляд першокласниками кінострічки «Чапаєв») готовий разом із друзями долучитися до їх справедливої боротьби усіма доступними їм віку засобами і способами.

Щодо сучасних шестирічок, то, можливо, деідеологізація освітнього процесу в навчальних закладах і відмова від залучення дітей до складних суспільно-громадянських подій, можливо, активна громадянська позиція певної частини суспільства вплинула на те, що у 12 % опитаних з п'яти «Я люблю» перше місце посіла любов до України. Пізніше, за результатами вивчення пріоритетів й уподобань сучасних шестирічок в інший спосіб виявилось ще 15% дітей, які використовували національну символіку для оздоблення своїх малюнків як найбільш привабливу і дорогу для них. Для дітей дошкільного віку в різні часи особливе значення має найближче оточення – родина, стосунки з батьками, відчуття сімейного тепла, ніжності, затишку. Для Дениски це висловлюється в емоційному переживанні близькості й родинності: «Люблю лежати і розгойдуватися на татовому коліні; люблю дихати носом мамі у вушко». Наповненістю любов'ю до найрідніших дихають не лише слова, обійми («люблю в неділю зранку лежати з татом в ліжку і мріяти вголос...»), а й вираження емоцій і почуттів у рухах: «Я скачу і радію, що ти мій тато». Сучасні діти не менше потребують родинного тепла і любові. Про це говорять відповіді:

«Я люблю свою сім'ю; люблю, коли мама посміхається; люблю грати з батьками; люблю, коли ми разом з батьками; люблю тата і маму». Для дітей надзвичайно важливим є не просто наявність батьків, а їх позитивний настрій, задоволеність, мир і злагода між близькими». Сучасні шестирічки болісно переживають порушення миру і спокою, негативні стосунки між батьками, що, на жаль, є доволі частим явищем у сучасному суспільстві. Відзначимо, що відповіді, малюнки дітей доводять, що багатьом з них не вистачає словесної ніжності, інших емоційних і тілесних способів її висловлення. Емоційно недокохані в родинах сучасні дошкільнята стали дещо більш закритими, стриманими, але від того не менш вразливими. Фізичні та емоційні прояви ніжності серед них скоріше виняток, ніж правило.

У зіставленні дитячих висловлювань ми звернули увагу на спільне у ставленні шестирічок до ситуації успіху. Сучасні шестирічки, так само, як і Дениска, прагнуть бути переможцями, прагнуть визнання їх успіхів від рідних і близьких, від ровесників: «Я люблю грати..., але щоб обов'язково перемагати. Якщо не перемагати, тоді не треба» – у Дениски; «Люблю, коли мама хвалить; люблю, коли оцінки гарні в зошиті; люблю, коли мене люблять...» – висловлювання сучасних дітей. Шестирічки зазвичай позитивно оцінюють себе, свої досягнення, хоч багато хто з них готовий об'єктивно визнати власні помилки, проте намагаються уникнути ситуацій, у яких вони могли б бути не на висоті. Втім, на відміну від героя оповідань Віктора Драгунського, сучасні діти нерідко виявляють занижену самооцінку, переживають невпевненість у собі, своїх силах, відмовляються від складних завдань саме тому, що є можливість помилитися (А. Сіренко). На нашу думку, частково це можна пояснити загостренням протягом останніх десятиліть дитячо-батьківських стосунків.

За майже шістдесят років радикально змінилася соціально-економічне довкілля і суспільно-громадська ситуація в країні. Сучасна індустрія дитинства наповнила життя дітей такими елементами, про які діти в минулому столітті не могли і мріяти. І це не могло не вплинути на пріоритети й уподобання сучасних дошкільнят. Проте є багато спільного у виборі видів діяльності,

яким надавали і надають переваги діти різних часів. Так, звернення до матеріалів опитування у зіставленні з уподобаннями Дениски Корабльова засвідчує, шістдесят років тому шестирічки володіли більш широким набором ручної умілості, їм були доступні такі дії, як стругання, забивання молотком, конструювання нових іграшок з підручних елементів, ліплення, клеєння тощо.

Сучасні діти в переважній більшості своїй позбавлені можливості набувати відповідні вміння, хоч виявляють щодо того неабиякий інтерес. Діяльнісна активність шестирічок шістдесятих років минулого століття за межами дитячого садка чи школи зосереджувалася у дворах, де, за відсутності необхідних для спільної гри ігрових матеріалів, діти самі створювали їх у спільній діяльності. З одного боку, палітра дворових розваг дітей майже не змінилася: той самий футбол, хокей, лижі, ковзани, самокат і велосипед, а ще плавання у річці чи ставку... Проте, якщо раніше всі названі види дитячої активності реалізовувалися в різновіковому дитячому співтоваристві, об'єднаному спільною субкультурою, то для сучасних шестирічок вони реалізуються відокремлено від вільної міжособистісної взаємодії з ровесниками: гурток, секція, студія з їх центрованістю на педагогові (тренері, вчителі, майстри) не залишає можливості для підтримки ровесництва – діти реально тільки «поряд», а не «разом». Так, і сучасні шестирічки полюбляють плавати в басейні, купатися в річці, обливатися водою, грати у футбол, їздити на велосипеді, на самокаті, гратися у сніжки, але роблять це переважно в парі з бабусею, батьками, тобто супроводжуючими їх дорослими. Як і їхні ровесники минулого століття вони – любителі ігор та іграшок. Правда, на відміну, від шахів, шашок, доміно, численних настільно-друкованих ігор, іграшок, навколо яких розгорталися ігрові сюжети навіть не одного дня, левова доля іграшок сучасних дітей репрезентує героїв нав'язаних кіноіндустрією незрозумілих монстрів, жахливих й уродливих створінь, з якими складно розгорнути змістовний ігровий сюжет. А ігри на планшеті, комп'ютері чи телефоні в переважній більшості своїй не орієнтовані на взаємодію з ровесниками. Сучасні шестирічні першокласники, як і діти, які лише в п'ятирічному віці починають відвідувати дошкільний заклад, хоч

і виявляють інтерес до одноліток, хоч і відчувають потребу бути прийнятими, схваленими, знайти себе серед інших дітей, проте в переважній більшості не вміють будувати стосунків, відчувають суттєві труднощі в ініціюванні своїх дій серед інших, у встановленні контактів і підтримці їх. На жаль, маємо визнати, що обставини життя у двадцять першому столітті спричинили певною мірою втрату поколінних навичок у дітей старшого дошкільного віку. Це актуалізує завдання налагодити ровесницькі стосунки дітей, запобігти відчуженню між людьми, зберегти дитяче співтовариство і дитячу субкультуру як явище, вкрай необхідне для благополучної соціалізації, для збереження всього суспільства.

Цікавою особливістю, що висвітлюється у зіставленні дітей різних епох, є смакові уподобання. В середині минулого століття «смаколиків», тобто тієї продукції, що була б незвичною, якоюсь святковою, особливою було не так-то і багато. Шпроти, газована вода з колючими бульбашками та ще декілька делікатесів були ознакою свята і тому надзвичайно цінувалися серед дітей, хто знав про них. Та і значення цьому аспекту життя в той час надавали не дуже багато. На відміну від сучасних дітей, які зростають в оточенні дорослих, орієнтованих на «високі» гастрономічні задоволення, часто бувають з ними в різноманітних кафе і ресторанах, знаються на різних «модних» стравах... На жаль, така увага до гастрономічних радощів перекриває і гасить для багатьох з дітей і дорослих духовні потреби.

Як і їхні однолітки минулого століття, сучасні шестирічки виявляють широкі пізнавальні інтереси в різних аспектах життя: участь у святкових заходах, спільні ігри з ровесниками, подорожі з батьками, змагання, спостереження за явищами природи.... Сучасні шестирічки так само люблять саме життя в усіх його проявах, зокрема, «рожевий колір; зиму; коли яскраве сонце прямо в очі; коли іде дощ, краплі ловити і калюжі...».

Погоджуємося, що в окремих випадках можна говорити про підвищення порогу чутливості до цікавих моментів життя (йдеться про дітей із заможних сімей, які нерідко перевантажені враженнями, завалені іграшками, збещені раннім залученням до дорослої культури вони втрачають здатність дивуватися, милуватися,

помічати цікаве навколо себе, широко радіти тощо). Таким чином, проблема дитячого світобачення сучасної дитини залишається предметом і наукових досліджень, і практичних пошуків.

3.2. Дитяча субкультура як чинник соціалізації дітей старшого дошкільного віку

Більшість науковців сходяться в тому, що субкультура – це частина загальної культури, система цінностей, звичаїв, традицій, властива великій соціальній групі (Б. Єрасов, А. Кравченко, Ю. Осокіна, А. Шилова та ін.). Найбільш повним, на нашу думку, є визначення поняття субкультури О. Семашко: «Субкультура – це специфічні норми, погляди й цінності, а також соціальні й духовні потреби, ціннісні орієнтації тієї чи іншої групи; продукти творчої діяльності, способи залучення до духовних цінностей і особливості їх освоєння, стиль способів життя та існування» [1; 2]. Багатовекторність комплексу, що складає субкультуру, дає можливість особистості реалізувати свою соціально-культурну ідентифікацію та визнати себе в суспільстві. Зміст субкультури певної верстви суспільства відбивається в її картині світу, що, за визначенням Р. Редфілда, є баченням світобудови, характерним для того або іншого народу, уявленням членів суспільства про самих себе й про свої дії, свою активність у світі [3].

На нашу думку, картина світу відіграє значну роль у структурі поняття дитяча субкультура, оскільки, дійсно, відокремленість носіїв від інших культур забезпечує спільна «картина світу», загальне світорозуміння (К. Соколова). Кожна субкультура збагачується за рахунок носіїв особливих соціокультурних переваг та їхньої особистої культури. Тому, вивчаючи ці переваги в різних проявах і різними методами, можна виявити вагомі для розуміння характеристики певної субкультури. У низці досліджень неодноразово робились спроби типізувати субкультури. Проте чіткої логіки виділення підстав для класифікації за типом спільнот, які є носіями субкультури, за соціальними класами, характером поведінки, професійним спрямуванням, етнографічними особливостями не спостерігається (Д. Алісов, Н. Багдасарян, Б. Єрасов, Ю. Осокіна, А. Шилова та ін.).

Отже, аналіз наявних досліджень субкультури взагалі та окремих її складових дав змогу виокремити основні її ознаки: 1) субкультура за сукупністю основних елементів ідентична або дуже близька до структури базової культури (мова, релігія, звичаї, мистецтво, господарський уклад тощо), відрізняючись лише однією-двома ознаками [4]; 2) для певної групи носіїв субкультури характерна вербальна відмінність, своєрідність смаків, особливо в одязі та художніх уподобаннях; 3) характерною рисою субкультури є наявність спільного ідеологічного стрижня, вектора діяльності; 4) субкультура відкрита новим членам і новим ідеям, новим течіям.

Дитячій субкультурі також притаманні загальні риси. Водночас вона відрізняється низкою специфічних ознак. Зупинимось на них детальніше. Наявні різні думки щодо дитячої субкультури. Так, І. Кон розуміє під дитячою субкультурою автономну соціокультурну реальність, своєрідну субкультуру, що має власні мову, структуру, функції, традиції. Він визначає три основні підсистеми цієї культури: 1) дитяча гра; 2) дитячий фольклор і взагалі художня творчість; 3) спілкування, комунікативна поведінка дітей. На близькій позиції перебуває російський дослідник В. Кудрявцев, який вбачає в дитячій субкультурі «особливу систему існуючих у дитячому середовищі уявлень про світ, цінності тощо, яка частково стихійно складається всередині панівної культурної традиції цього суспільства й займає в ній відносно автономне місце» [5, с. 17]. В. Абраменкова додає: «Дитяча субкультура – особливий значеннєвий простір цінностей, настанов, способів діяльності та форм спілкування, що здійснюються в тій чи іншій конкретно-історичній соціальній ситуації розвитку» [6, с. 56].

Визначення І. Котової, Є. Шиянова дещо уточнюють сказане, у них акцентується увага на дитячому товаристві як носії дитячої субкультури. Автори розуміють останню, як «культурний простір і коло спілкування дітей, що допомагає їм адаптуватися в соціумі й створювати власні автономні норми й форми поведінки». Дитяче співтовариство науковці визначають як сукупність людей, які мають відмінні культурні ознаки, що вирізняють їх з-поміж інших спільнот. С. Іконнікова, говорячи про субкультуру дитинс-

тва, наголошує на цінності її «внутрішньої насиченості переживаннями, емоційним ставленням, не видимим дорослому світові й не завжди усвідомлюваним самою дитиною» [7, с. 15].

Інший підхід у М. Кагана, який виділяє в культурі дитинства два шари: один – культурні форми, створювані дорослими для дитини, другий – форми її власної діяльності. Творчість дорослих дозволяє дитині прилучитися до досягнень історії культури й через процеси засвоєння предметних образів стати культурною людиною. Таким чином, дитина виявляється не тільки творцем культури, але й творцем власного життя, своєї особи. Конкретизуючи світ, розкладаючи його на предмети, пов'язані з культурою, людина тим самим через засвоєння та привласнення предметів культури стає соціальною та культурною істотою [8].

На основі вище наведених означень подаємо власну дефініцію дитячої субкультури. Дитяча субкультура – це динамічне соціальне, психологічно-культурне автономне утворення зі своїми морально-правовими нормами, мовленнєвим апаратом, своїм фольклорним надбанням та ігровим комплексом. Погоджуємося із загальноприйнятою гуманістичною оцінкою дитячої субкультури, яку не можна розглядати як спрощене, примітивне утворення, що не розвивається до рівня дорослої культури.

Зауважимо, що включення дитини у світ дорослої культури носить діалектичний характер. З одного боку, дитина є об'єктом загальнокультурного впливу, своєрідним акумулятором культурних надбань. З іншого боку, діти виступають суб'єктом загальнокультурного процесу, створюючи власний світ культури, тобто дитячу субкультуру. М. Осоріна виділяє три головних фактори, що визначають формування дитиною певного світосприймання в процесі дорослішання: 1) вплив «дорослої культури», активними провідниками якої є спочатку батьки, а потім й інші вихователі; 2) особисті зусилля самої дитини, що виявляються в різних видах її інтелектуально-творчої діяльності; 3) вплив дитячої субкультури, традиції якої передаються з покоління в покоління дітей і надзвичайно значимі в розумінні дітьми того, як освоїти навколишній світ [10, с. 12]. Визначені фактори ми врахували як провідні в процесі соціалізації молодших школярів у просторі дитячої суб-

культури, вони слугували підґрунтям для визначення педагогічних умов сприяння означеному процесу.

Науковці наполягають на усталеності структури дитячої субкультури, до якої належать такі компоненти: дитячий фольклор, дитяча словесна творчість, дитячий правовий кодекс (правила спільноти, прийняті дитячим співтовариством), дитячі ігри (рухливі, рольові, предметні), дитячий гумор (жарти, дражнилки, докучні казки, анекдоти тощо), релігійні уявлення, дитяче філософствування (міркування, роздуми про вічне), естетичні уявлення (прикрашання буття), дитячі інтереси, табування. Коротко охарактеризуємо головні складові змісту дитячої субкультури.

Дитячий фольклор. Фольклорна традиція, що ввібрала в себе соціальний і інтелектуальний досвід багатьох дитячих поколінь, надає дитині – дошкільникові чи молодшому школяреві готові способи розв’язання життєвих проблем у дитячому співтоваристві. Дії казкових персонажів, способи розв’язання конфліктів, види мовленнєвих висловлювань дитина наслідує й переносить на власне життя. Особливе значення це має на ранніх етапах соціалізації – сприймання казки, у яку вірить дитина, емоційне відчуття поетичного тексту, словесної гри не залишає дитину байдужою, впливає на її духовний, моральний розвиток.

Однією з важливих складових дитячої субкультури є наявність *власної мови* спілкування між дітьми, яка відрізняється особливим синтаксичним та лексичним устроєм, образністю. Вивчаючи усне й писемне дитяче мовлення, Д. Ельконін відзначав своєрідність не тільки лексичних значень та граматичних форм, але й синтаксису дитячої мови [13], що окремі вчені пояснюють тяжінням дітей до автономності в суспільстві, а також особливим ставленням до мовленнєвої гри. Діти жваво експериментують з мовним матеріалом, поетично, образно розкривають первинний зміст слова, пристосовуючи його до власного життя. Дитяча словотворчість: «копатки, красняк, пустиня» – те саме, що приклади народної етимології – «полуклініка, гульвар», але особливо ці паралелі напрошуються при аналізі перевертнів, настільки улюблених дітьми: «Їхало село повз мужика, а з-під собаки гавкають ворота». Перевертні – особливі мовні мікроформи, у яких вивертається нормативна

словоформа, явище, очевидне стає неймовірним, проблематизуються загальноприйняті уявлення. Своїм корінням ці нісенітниці (К. Чуковський) сягають народної сміхової культури як способу розширення свідомості, переосмислення світу, творчості. Гра в перевертні дозволяє дитині осмислити відносність самої норми, але не з метою її заперечення, а з метою творчого застосування до конкретних життєвих ситуацій – завжди унікального й неповторного. У своїх словотворчих досвідах дитина фіксує резервний потенціал рідної мови, можливості її розвитку, не відаючи про це, от чому К. Чуковський і Р. Якобсон називали дітей геніальними лінгвістами [14]. Цей аспект ми також активно застосовували в експериментальній роботі.

Дитяча гра. Найважливіший компонент дитинства, під час якої дитина набуває досвіду взаємодії, освоює різні соціальні ролі, відбувається її особистісне становлення. Науковці виділяють традиційні народні ігри. Найповніший збірник народних дитячих ігор видав Є. Покровський, який не тільки класифікував ігри, але й розглянув їх у виховному аспекті. Широко дослідженими є рухливі ігри (І. Шорохов). Наступний різновид – дидактична гра, яку визначають, як цікаву для суб'єкта навчальну діяльність в умовних ситуаціях. Провідною ланкою для використання дидактичних ігор є освітня діяльність. У результаті дослідження дидактичних ігор розроблено їх класифікацію. Психолого-педагогічні можливості гри в освітньому процесі розкрили Н. Анікєєва, Ш. Амонашвілі, В. Букатов, В. Лозова, Г. Яворська, які відзначали виняткову роль гри для «посилення пізнавального інтересу дітей, полегшення складного процесу навчання, прискорення розвитку» [10, с. 104].

Бурхливий і емоційний навколишній світ дитинства та поява великої кількості нових технологій у багатьох галузях життя, на нашу думку, вимагають доповнення цього переліку. Необхідно звернути увагу на розповсюдження комп'ютерних ігор, які також стали частиною дитячого простору. Класифікація таких ігор (першу з них запропонував А. Шмельов) розроблена на основі когнітивних та моторних навичок, яких потребує ігрова діяльність, але вона не є досить чіткою через значну суб'єктивність виділених

автором критеріїв. На жаль, відсутня психологічна класифікація комп'ютерних ігор, яка дозволяє оцінити ступінь та якість впливу їх на користувача [11; 12].

Такий компонент, як гра, на нашу думку, слід доповнити словом іграшка, оскільки дитячі іграшки здійснюють і позитивний (творчі, розвивальні іграшки), і негативний (монстри, зброя, каральні та катувальні іграшкові пристрої) вплив на психіку дитини, окремі з них супроводжують дитину з народження майже до повноліття. На жаль, діти майже цілком залежні від вибору дорослих щодо іграшкового супроводу свого дитинства.

Мультимедійний простір займає не останнє місце на сучасному етапі становлення дитячої субкультури. Комп'ютер нерідко заміняє дитині друзів, батьків, дитячі забави, інші життєві інтереси. Життя дитини істотно збіднюється. Сучасна дитина перебуває під всеохоплюючим впливом телебачення, відео. На жаль, більшість батьків не культивують естетичний, інтелектуальний смак та інтерес дітей. Відсутність коментарю, аналізу, естетичної чи моральної оцінки з боку дорослих спричинює насичення дитячої картини світу негативними елементами дорослої культури. І останнє – світ дитячої моди, який теж не рідко несе на собі відбитки, тенденції дорослої людини, про що ми вже говорили раніше.

Сміховий світ дитячої субкультури. На єдине джерело й загальний спосіб самоподання сміхового світу дорослих і деяких форм дитячого фольклору вказує відомий культуролог Д. Лихачов: «Рима й особливий умовний ритм як знаки жарту найближче стоять до того способу дражнити, що поширений серед дітей: дражнячи, діти часто підбирають «образливі» рими до імені того, кого вони дражнять, вимовляють свої дражнили (прозивалки) співучо, пританцьовуючи, ритмічно повторюючи деякі фрази, вирази, розтягуючи слова й т. ін.». Любов дитини до дражнілок, перевертнів, тимчасового порушення статусів, до сміхових ситуацій водночас руйнує й стверджує порядок і непорушність світу, що перевіряється нею на міцність. Сміхова активність дитини – це кожного разу підтвердження власного існування через ніби вивертання себе й навколишніх перевертнів.

Пустуни й бешкетники в дитячій субкультурі цілком вписуються в уявлення про сміховий світ як світ порушень правил і норм поведінки, скинення авторитетів і перекидання звичних понять. Ці діти з вираженим почуттям гумору уміють бачити смішне в найсерйознішому, уявити ситуацію під найнесподіванішим кутом і тим самим викликати до неї підвищений інтерес оточуючих. «Працюючи на публіку», пустуни включають в орбіту своїх експериментів млявих, безладних або боязких дітей, потішаючись над ними, змушують їх рухатися, оборонятися.

Відомий педагог Ш. Амонашвілі надавав пустунам великого значення в педагогічному процесі, підкреслюючи їхню дотепність, кмітливість, життєрадісність, уміння застосовувати свої здібності в будь-яких несподіваних умовах і викликати в дорослих почуття необхідності переоцінки ситуації та відносин. У його книгах є чимало сторінок, що становлять собою своєрідну «оду» пустунам: «Не можна було б будувати справжню педагогіку, якщо б не було дитячих витівок, не було бешкетників. Вони дають їжу для того, щоб педагогічна думка рухалася далі й щоб вихователі були постійно стурбовані необхідністю думати творчо, виявляти новаторство, педагогічне дерзання» [17, 26]. Таким чином, сміховий світ, вмонтований у дитячу субкультуру поряд із світом страшного, зі світом божественного, містичного, відіграє величезну роль у соціокультурній регуляції життя дитячого угруповання.

Найважливішим елементом дитячої субкультури є *релігійні уявлення й духовне життя*. Духовне ми розуміємо як таку діяльність свідомості, що спрямована на визначення особистістю критеріїв добра і зла, формування мотивів поведінки в згоді (чи в протиріччі) із совістю (сумління), на пошук сенсу життя й свого місця в ньому. Сумління – духовна інстанція, вираження моральної самосвідомості особистості, що дозволяє здійснювати контроль та оцінку власних вчинків.

Духовне життя є найпотаємнішою й недоторканою частиною життя дитини не тільки для дорослих, які оточують дитину, але й для однолітків. Саме це мав на увазі В.Зеньковський: «Ми знаємо, ми глибоко відчуваємо, що там, у глибині дитячої душі, є багато прекрасних струн, знаємо, що в душі дитячій звучать ме-

лодії – бачимо їхні сліди на дитячому обличчі, начебто вдихаємо в себе аромат, що виходить з дитячої душі, – однак все ж залишаємося з болісним почуттям закритої й недоступної нам таємниці» [15, с. 208].

Кожна дитина природно релігійна, якщо брати до уваги її віру в надприродне, потребу в знаходженні вищого осередку цілісного світу, його Творця й Вседержителя. Навіть якщо дитина відлучена від релігійної традиції, як більшість дітей України радянського та пострадянського періодів, її потреба в емоційному зв'язку з усевишнім досить міцна [16]. Однак педагоги відзначають, що більшість дітей приховують свої релігійні почуття від однолітків.

Філософствування властиве дошкільнику, оскільки дитячій природі притаманна властивість дивуватися, ставити питання «глобального» масштабу: «Звідки світ? Звідки я? Чому існує добро і зло?» Звичайні відповіді на ці питання, що дають точні науки, таять у собі загрозу звести нанівець природну допитливість дитини та нестандартне мислення. Розмірковуючи, дитина часто дає свої пояснення явищам. Безумовно, глибокий смисл філософських казок (таких, як «Маленький принц» С. Екзюпері) недоступний дітям цього віку, проте багато казок та оповідань для дітей (В. Сутєєва, В. Сухомлинського, Г. Остера тощо) містять філософський смисл, який дорослий може відкрити дітям та за його допомогою пояснити певні причини явищ або правила життя. У такому випадку дитина починає розуміти книгу як джерело істини, незвичайних відкриттів та нових вражень. Цей аспект дитячої субкультури створює сприятливі умови для формування всіх чотирьох компонентів ціннісного ставлення до книги (О. Ліннік).

Вітчизняними авторами курсу «Філософія для дітей» (Н. Гавриш, О. Ліннік) підготовлено методичний конструктор-хрестоматію для занять з філософії для дітей [174]. У хрестоматії містяться тексти різних жанрів: філософські новели, притчі, казки, оповідання, вірші, фольклорний матеріал, а також ігри, вправи та завдання до кожної теми. Аналогічний підхід спостерігаємо у циклі філософських занять на основі казок В. Сухомлинського, розробленого Т. Тоцькою, програмі «Витоки мудрості» А. Лопатіної, М. Скребцової [167].

Незважаючи на досить складний механізм формування в дітей елементарних філософських уявлень (автори пропонують використовувати полілог, метод моделювання, роботу з картами розумових дій), саме такий підхід, на нашу думку, дозволяє сформувати у дошкільників стійке позитивне ставлення до книги як джерела знання, розвиває любознавство, допитливість, тобто може вирішувати завдання виховання ціннісного ставлення до книги. Цьому сприятиме, на думку Н. Гавриш, забезпечення активного сприймання твору, максимально повного емоційного переживання й проживання подій, взаємин, почуттів, про які в ньому йдеться, заснованих на його розумінні [159]. У межах цього підходу існують також дослідження, у яких книга розглядається як засіб формування навичок самоосвіти (Т. Патрик), інформаційної культури (О. Харчевникова), розвитку здатності до дослідної діяльності (О. Кучерявий, М. Поддьяков), формування картини світу дошкільника (Н. Тесля, Н. Нарисов, Л. Фесюкова); виховання ціннісного ставлення до здоров'я (О. Жукова), до світу в цілому (Є. Дворникова). Проте ніхто з дослідників не висуває завдання виховання ціннісного ставлення до самої книги.

Ще один компонент дитячої субкультури – *табування* власних імен у дитячих співтовариствах і наділення однолітків прізвиськами й кличками. Ця сторона прояву автономізації дитячої групи, особливо характерна для підліткового та юнацького середовища, на жаль, дотепер не стала предметом уваги дослідників. Тим часом, саме прізвиська є своєрідним проявом самого змісту дитячої субкультури й багатим матеріалом для з'ясування механізмів функціонування дитячих співтовариств в онто- й філогенезі. Проте ми не будемо розглядати його детально, оскільки для молодшого шкільного віку табування не є ваговою характерологічною ознакою, воно з'являється у взаєминах однолітків пізніше, у підлітковому віці. Отже, як бачимо зміст дитячої субкультури багатогранний, він охоплює всі сфери дитячого життя – від національно-культурної до таємничого світу власного «Я».

Разом з визначенням структурних елементів дитячої субкультури, науковці особливого значення надають розкриттю її основних функцій: *соціалізуючи* – основним агентом соціалізації ви-

ступає група однолітків, вона впливає на засвоєння соціальних законів, трансформацію традицій; *психотерапевтична* – тут важливе значення має не тільки дитячий фольклор, а й різні форми взаємодії дітей, зокрема, дитяча гра; *культуроохоронна* – у надрах дитячої субкультури зберігаються жанри, усні тексти, обряди, ритуали й інше, втрачені сучасною цивілізацією; *прогностична* – орієнтована на майбутнє, пов’язана зі створенням простору для самореалізації.

Розкриємо ці функції детальніше. Смысл дитячої субкультури виявляється в тому, що вона *надає дитині особливий психологічний простір*, у якому дитина здобуває «соціальну компетентність у групі рівних» [18, с. 68]. Отже, найважливіша функція дитячої субкультури полягає в тому, що вона забезпечує соціалізацію, основним агентом якої виступає група однолітків. Уже на найбільш ранніх етапах філо- й онтогенезу дитяче співтовариство разом з родиною (а часом і замість неї) бере на себе навчальні та виховні ролі. Саме в дитячому середовищі іноді досить жорстко за допомогою традиційних культурних засобів – дитячого правового кодексу, фольклору, ігрових правил – відбувається підпорядкування дитини груповим нормам та оволодіння нею контролем над власною поведінкою, тобто, формування її як особистості.

По-друге, дитяча субкультура *надає дитині експериментальну площадку для самореалізації*, для випробовування себе, визначення меж своїх можливостей, занурюючи її в інші логіки, інші світи й простори. На відміну від культури дорослих, що визначально задає шлях розвитку дитини від простого до складного, від конкретного до абстрактного, дитяча субкультура надає можливість їй самостійно обрати один з різноманітних шляхів, тобто визначає зону варіативного розвитку.

По-третє, простір дитячої субкультури *створює для дитини «психологічне укриття»*, захист від несприятливих впливів дорослого світу, це означає, що дитяча субкультура виконує психотерапевтичну функцію. Групова психотерапія за допомогою гри, «казкотерапії» – відомий прийом не тільки для дітей, але й для дорослих [19]. Водночас дитячий фольклор (наприклад, страшилка – тренінг тривожності й страху темряви, дражнилка – пси-

хологічний засіб володіння собою та тренування культурних комунікативних умінь тощо) становлять собою не штучно створені, а природні психотерапевтичні засоби, які дитяче співтовариство використовувало протягом тисячоріч.

Дитяча субкультура виконує також *культуроохоронну функцію* – у її надрах зберігаються жанри, усні тексти, обряди, елементи сакральності й ін., утрачені сучасною цивілізацією. Багатьма етнографами й фольклористами відзначається характерне для сьогодення зміщення культурних цінностей з побуту дорослих у дитяче середовище як момент збереження традицій з оновленою функціональністю. Подібно до того, як дитяче мовлення допомагає відшукати загальні лінгвістичні закони, у дитячих іграх знаходять чудом збережені історичні свідчення глибокої стародавності, дитячий фольклор, дитяча казка, прізвиська, релігійні уявлення доносять до нас різноманітні форми й відтінки людських відносин, етичних норм, естетичних зразків різних епох.

У дитячій субкультурі існують механізми, що *допомагають дитині виробити готовність до розв'язання проблем*, які з'являться в майбутньому, на наступній фазі її розвитку, та сформувані алгоритм адекватної дії. У цьому виявляється особлива прогностична функція дитячої субкультури. У ситуації «культурного вибуху», пережитого країною, коли підвищується фактор невизначеності, коли виявляються неспроможними багато прогнозів, розрахованих на стабільні ситуації, у дитячій субкультурі існує прогностичний потенціал передчуття, передбачення траєкторії розвитку культури. Біблійна мудрість «вустами дитини мовить істина» в наші дні перестає звучати чисто метафорично, діти не знають, що їм відкрита істина, вони пророкують про долю світу відповідно до парадокса знання незнаючих. Проблематизуючи й переосмислюючи історичну спадщину дорослих, дитяча субкультура ставить крапки в розвитку загальнолюдської культури. У цьому її духовна місія, за висловленням У. Емерсона: «Діти – вічні месії людства, втілення його невідворотного майбутнього» [6, с. 116].

Отже, ми можемо зробити висновок: дитяча субкультура – це соціально-культурний простір, який перемижується з простором культури дорослих. З огляду на функції дитячої субкультури

ми маємо стверджувати, що вона є агентом соціалізації особистості дитини.

Наголосимо на певній дегуманізації дитячої свідомості – це й відоме зростання злочинності серед неповнолітніх, її омолодження, це й страшні злочини, що відрізняються особливою жорстокістю й витонченістю. Усе частіше малолітніми злочинцями стають діти з так званих благополучних родин [1, с. 15]. Сьогодні телебачення заповнили мультфільми й передачі про різних нелюдів («Зателефонуєте Кузі», «Телепузики», «Покемони»), на прилавках магазинів – монстри й чудовиська, кіборги, тролі, демони, у книжках – неземний розум, космічні прибульці, інопланетяни. Демонізація та розвиток наочної агресії дитячої свідомості продовжується у сфері ігрової діяльності. Втратили популярність іграшки-персонажі «наших» мультфільмів (Крокодил Гена, Чебурашка, Червона шапочка). За статевими ознаками більше агресії серед іграшок, призначених хлопчикам, наприклад, «Супер-герой» з набором зброї. Вираз обличчя в такого героя злий, не націлений на захист слабих та маленьких. Ще один приклад – поліцейський іграшковий набір: наручники та іграшкова дубинка. «Подарувавши дитині такі «символи правосуддя», – говорить В. Абраменкова, – батьки повинні пам'ятати, що вони орієнтують свою дитину не на професію поліцейського, а на глибоко приховані агресивні тенденції, коли насильство – найкоротший шлях у вирішенні питань» [20, с. 36].

Звичайно, не всі діти будуть сліпо наслідувати іграшкових монстрів та таких неправдивих героїв. Але де гарантія, що дитині це не припаде до смаку. Серед дошкільників і молодших школярів чимало хлопців, схильних до демонстративного поведіння, які легко піддаються поганому впливу, запальних і самолюбних. Вони в цьому випадку перші кандидати в групу ризику.

Особливого аналізу заслуговують ляльки для дівчаток. Ігри з ляльками – чи не найбільш тривала рольова гра: починаючись у молодшому дошкільному віці, вона зберігається до віку підліткового (іноді до 14-15 років). Це велика частина дитинства, для дитини – величезна епоха, протягом якої змінюється вона сама, змінюються її потреби, психічні й соціальні установки. Динаміка

гри з ляльками є наочним свідченням цих змін. У світ гри дитину вводить дорослий, за допомогою якого освоюються елементарні ігрові дії. Динаміку цього процесу докладно описав Д. Ельконін. Уже в перших навчальних іграх дитина орієнтована на виконання ролі дорослого.

Говорячи про можливий негативний вплив Барбі й подібних ляльок на психічний розвиток дитини, психологи й педагоги виділяють кілька аспектів. По-перше, ігри з ними прилучають дітей до культу краси й матеріальних цінностей, виховують з переконанням про необхідність вирости багатими й красивими. По-друге, часто, маючи ляльку, дівчинка уявляє себе не мамою, яка колише дитя, а покоївкою, яка прибирає її будинок і приводить до неї бой-френда. По-третє, викликає занепокоєння зміст ігор, на які вони надихають дітей. Отже, названі ознаки засвідчили, що під впливом причин соціального, економічного й психологічного характеру, відбувається деформація змісту дитячої субкультури: збіднення репертуару дитячого фольклору, втрата усних текстів, а часом і зникнення колективних ігор та ін., що у свою чергу зумовлює процес соціалізації дошкільника й молодшого школяра.

3.3. Ровесницькі стосунки – чинник соціалізації старших дошкільників.

Значним фактором соціалізації та інкультурації старших дошкільників є дитяче співтовариство, або співтовариство однолітків. Повноцінне освоєння культурних навичок можливе лише через освоєння культури людських відносин. А одна з найбільш насичених, довірливих і плідних форм відносин між людьми – це відносини між однолітками. Тому вважаємо за необхідне охарактеризувати дитяче товариство – носія субкультури, середовище соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Структурно співтовариство однолітків представляють неформальні дружні групи, де можна не дотримуватися правил поведінки, необхідних у спілкуванні з дорослими, тобто тут можна бути самим собою. Дитяче співтовариство формується на досить ранніх стадіях індивідуальної історії людини в процесі спільної

діяльності дітей, спрямованої на оволодіння й відтворення ними суспільно-історичного досвіду й форм людських взаємин.

На основі нерегламентованих форм спільної діяльності дітей у дитячій субкультурі формуються різні види дитячих співтовариств: від ігрових об'єднань і неформальних груп просоціального напрямку до груп, що тяжіють до різноманітних відхилень у поведінці. Лише світ, створений дітьми «для себе», віддалений від всевидючого ока дорослих, повною мірою здатний надати їм простір для реалізації всього багатства дитячої субкультури, але відсутність чіткого контролю сьогодні все частіше спричинює небезпечне перетворення традиційної дитячої субкультури в «анти-світ» «контр», навіть антикультури [20].

Основу дитячого співтовариства складає спілкування з однолітками та специфічні види діяльності й міжособистісних відносин. Групова гра, а потім й інші види спільної діяльності виробляють у дитини необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні й водночас відстоювати власні права, співвідносити особистісні інтереси із суспільними. Поза спільнотою однолітків, де взаємини будуються принципово на рівних началах і статус треба заслужити й уміти підтримувати, дитина не може виробити необхідних комунікативних якостей. Наявність елементів змагання в групових взаєминах, яких немає у відносинах з батьками, також є цінною життєвою школою. За висловом французького письменника А. Моруа, шкільні товариші – кращі вихователі, ніж батьки, тому що вони безжалісні [79, 65].

Вивченню різних аспектів розвитку дитячого товариства, особливостей дитячої субкультури присвячено низку дисертаційних досліджень. В. Абраменкова розробила концептуальні основи міждисциплінарного напрямку дослідження дитини в історії розвитку культури та суспільства, які є по суті методологічними засадами дослідження проблем дитинства на сучасному етапі. Ключові теоретичні позиції щодо соціально-педагогічної роботи з дітьми й молоддю в Україні розкрито у дослідженні І. Звереві. Авторка дослідила генезис, провідні закономірності та тенденції становлення теорії й практики соціально-педагогічної роботи з дітьми й молоддю на різних етапах розвитку соціально педагогіки

та соціальної роботи у світовому та вітчизняному контекстах. Запропоновано концепцію соціальної роботи з різними категоріями дітей і молоді України та систему їх соціальної підтримки, через яку червоною ниттю проходить думка про необхідність консолідації зусиль державних та суспільних організацій, засобів масової інформації у створенні системи духовних цінностей, гуманності та толерантності у взаємовідносинах дітей та дорослих. Головна увага приділяється дослідженню системи взаємин дитини зі світом (предметним і соціальним), проблема дитячої субкультури розглядається через призму ставлення дорослого суспільства до світу дитинства [1].

Вивчення дитячих співтовариств в онтогенезі та їхнього впливу на процес соціалізації й формування особистості дитини дало можливість науковцям окреслити образ сучасного дитячого співтовариства.

1. Група однолітків надає різноманітні можливості побудови нових відносин із самим собою та з іншими, допомагаючи дитині зрозуміти себе, своє призначення, дозволяючи відчувати ризик і спробувати сили в ситуації змагання.

2. Скорочення фізичного простору для дитячих ігор у містах і в сільській місцевості негативно впливає на соціальний зміст діяльності та психологічний стан дитячого співтовариства.

3. Територіальна роз'єднаність дітей та розрив між дитячими поколіннями призводить до невміння спілкуватися, зменшення передачі дитячого досвіду від одного покоління до іншого.

4. Вплив засобів масової інформації насичує дитяче співтовариство як носія субкультури елементами культури дорослих та збіднює зміст власної субкультури [3, 4]. Підкоряючись основним соціально-психологічним закономірностям, дитяча група виявляє власну специфіку, зумовлену не тільки віковими обмеженнями, але й особливостями дитячої субкультури, а також специфічною роллю однолітків у соціалізації дитини.

Відтак, слід виходити з того, що в процесі соціалізації дитини обов'язково виникають явища, які потребують певного узгодження соціального й реального педагогічного впливу, конкретної педагогічної інструментовки.

Сучасні дослідження соціалізації особистості охоплюють широке коло проблем. Проте нас цікавлять передусім ті, що стосуються процесу входження дитини у світ культури. Основні напрями досліджень зазначеної проблеми умовно поділено на чотири групи: 1) вивчення процесу соціалізації, зокрема засобів, методів, специфічних способів засвоєння дітьми культурних надбань свого народу (І. Богданова, С. Бутенін, Ю. Васильков, М. Дьомін, Н. Дубинін, І. Зверева, А. Мудрик, В. Мясищев, Р. Пріма та ін.); 2) дослідження взаємозв'язків різних соціальних інститутів щодо реалізації завдань виховання, навчання й соціального розвитку дітей (В. Абраменкова, О. Бондаревська, М. Лукашевич, І. Песоцька, В. Полонський, С. Савченко, С. Харченко та ін.); порівняння результатів соціалізації, які обумовлені різними соціальними умовами (ідеться про дітей, які зростають у різному соціокультурному та соціально-економічному середовищі) (С. Курінна, І. Печенко, Р. Пріма, Д. Струннікова та ін.); вивчення віддалених результатів соціалізації, тобто характерного взаємозв'язку між методами виховання та характером дорослої людини (І. Кон, Д. Мід, М. Осоріна, М. Херсковіц, Я. Щепанський та ін.).

Узагальнюючою для різних підходів до вивчення аспектів процесу соціалізації може бути дефініція цього поняття, надана А. Мудриком, який вбачав у ньому «розвиток людини у взаємодії й під впливом навколишнього середовища», визначав соціалізацію як процес і водночас як результат, що полягає в «засвоєнні та відтворенні культурних цінностей і соціальних норм, а також саморозвитку людини в тому суспільстві, у якому вона мешкає» [5, с. 96].

Кожна дитина збагачує загальний простір дитячої субкультури особистісними здобутками, настановами, принципами, традиціями, які вона виносить із своєї сім'ї. Дитяче співтовариство – спільнота індивідів, об'єднаних загальними інтересами, віковими можливостями та природними особливостями, численними атрибутами матеріального, духовного життя, різними видами спільної значимої діяльності.

Важливим фактором соціального зростання дитини є гармонійні відносини в системах «дитина – дитина», «дитина – діти» в

дитячій субкультурі. Діти відчують потребу в розвитку багатопланових зв'язків між собою, в організації особливих соціальних структур, що несуть певне навантаження в дитячому соціумі; це найяскравіше виявляється, починаючи з молодшого шкільного віку – періоду активного формування самосвідомості зростаючої особистості як члену соціуму. Якщо родина й дорослі взагалі визначають «зону найближчого розвитку дитини» (Л. Виготський), готуючи її до освоєння соціальних норм, цінностей і стереотипів певної культури (наприклад, соціально-економічних цінностей, релігійної приналежності тощо), то дитяче співтовариство, дитяча субкультура, обумовлюють зону варіативного розвитку (ЗВР), задаючи одночасне існування й «перегук» різних культур, інших логік. У такий спосіб забезпечується готовність дитини до розв'язання завдань у непередбачених обставинах. До того ж зона варіативного розвитку створюється групою однолітків (ідеться про молодших школярів) у процесі ігрової взаємодії, що передбачає спілкування, стосунки, взаємодію.

Розглянемо докладніше кожний вид взаємодії дитини з товариством однолітків. Спілкування з однолітками виявляється важливим «каналом інформації», через який транслюється дитяча субкультура. Це специфічний вид діяльності й міжособистісних відносин. У ході спілкування виробляються навички соціальної взаємодії, збільшується набір його соціальних ролей, розширюється уявлення про власну особистість. На думку І. Кона, «включення в суспільство однолітків розширює можливості самоствердження дитини, дає їй нові ролі й критерії самооцінки». Спілкування дітей молодшого шкільного віку відрізняється специфічними рисами, зокрема надзвичайною емоційною насиченістю, розкутістю. Якщо з дорослим дитина звичайно розмовляє відносно спокійно, то для розмов з однолітками, як правило, характерні різкі інтонації, сміх. У середньому в спілкуванні однолітків спостерігається в 9-10 разів більше експресивно-мімічних проявів, що виражають різні емоційні стани – від лютого обурення до бурхливої радості, від ніжності і співчуття – до бійки. З дорослим же дитина зазвичай намагається поводитися рівно, без крайнього вираження емоцій і почуттів (В. Абраменкова, І. Кон,

Г. Кошелева та ін.), за виключенням випадків, коли вона намагається маніпулювати діями дорослого.

Друга важлива риса контактів дітей – нестандартність і нерегламентованість. Якщо в спілкуванні з дорослим діти дотримуються певних норм поведінки, то, взаємодіючи з однолітками, поводяться невимушено. Їхнім рухам властиві особлива розкутість і природність: діти стрибають, приймають вигадливі пози, кривляються, верещать, бігають один за одним, передражнюють один одного, винаходять нові слова й придумують небилиці тощо. Така вільна поведінка молодших школярів стомлює дорослих, і вони прагнуть припинити це «неподобство». Однак для самих дітей така свобода дуже важлива. Співтовариство однолітків допомагає дитині виявити свою оригінальність.

Третя відмінна риса спілкування однолітків – перевага ініціативних дій. Спілкування передбачає взаємодію з партнером, увагу до нього, здатність чути його й відповідати на його пропозиції. У дітей молодшого шкільного віку щодо однолітка така здібність уже розвинена, що виявляється в умінні вести діалог.

Головною детермінантою прояву міжособистісних відносин у групі однолітків є спільна діяльність, її зміст і ціннісні характеристики. Більша частина різних видів спільної діяльності дітей є регламентованою, тобто підпорядкованою соціальним вимогам, і контролюється дорослими. До таких видів спільної діяльності дітей у групі належать спільна праця, художньо-продуктивна та регламентована навчальна діяльність. У спільних видах діяльності кожен член групи завдяки особистій активності може одержувати знання, формувати уявлення про світ та себе в цьому світі, може стати об'єктом оцінок оточуючих.

Вагомою формою взаємодії в просторі дитячої субкультури є спілкування. На базі комунікації як двостороннього зв'язку виникає природна ситуація спілкування як форма комунікативних відносин двох суб'єктів, коли кожний з них розуміє іншого через себе й себе через іншого, за допомогою повного використання прямого й зворотного зв'язку. Спілкування не обов'язково відбувається у вербальних формах; воно здійснюється й у спільній практичній діяльності, наприклад, в ігровій чи навчальній. Так,

без оволодіння дитиною різноманітними формами спілкування неможливий розвиток колективної сюжетно-рольової гри. Гра з огляду на свій колективний характер спонукує дітей до оволодіння різними формами мовного спілкування. Вона не тільки мобілізує їхні мовленнєві ресурси, але й значно поповнює запас мовних засобів, збагачує й удосконалює ігрові дії.

У взаємодії з однолітками дитина приходить до певного знання про себе й навколишній світ. Самопізнання, адекватне ставлення до себе породжує потребу в ціннісному ставленні до оточення. У молодшому шкільному віці значною є роль емоційних переживань, які дитина одержує в результаті проживання моральної ситуації, здійснення морального вибору. Відтак, для повноцінного розвитку дитині потрібен реальний освітній, простір – розвивальне середовище, яке має задовольняти її прагнення рухатися, грати, досліджувати довкілля, активно проявляти себе, спілкуватися й взаємодіяти з однолітками.

На схемі чітко виражена неоднорідність шаблів простору дитячої субкультури (в іграх, дитячому фольклорі тощо), у якому містяться шари різної давнини, пристосовуючись до яких дитина вступає в діалог культур, «інших» логік, моральних уявлень, мов. Ми виділяємо прошарок усталеної й змінної сучасної культури. У певні періоди історії, коли розхитуються традиційні механізми передачі знань і діти починають орієнтуватися не стільки на дорослих, скільки один на одного, стає особливо чітко помітним, що смыслом дитячої субкультури є не тільки актуальні для масової культури особливості поведінки, свідомості, діяльності, а й відносно стійкі в часі й просторі образи, моделі, тексти, що становлять собою «уламки» різних епох, сліди пам'яті минулого досвіду людства, що передаються з покоління в покоління. На жаль, прошарок усталеної культури в сучасній дитячій субкультурі значно зменшився. Отже, на сучасному етапі ми маємо дещо іншу картину розвитку соціокультурної ситуації в суспільстві та становленні особистості молодшого школяра в ньому. Істотні, на жаль, не в усьому позитивні зміни щодо культурних та ціннісних традицій у дорослому суспільстві не могли не вплинути на зміст дитячої субкультури. Дитяча субкультура як простір розви-

тку соціалізованості дитячої особистості постійно перебуває під впливом різних життєвих обставин, які ми називаємо соціальними факторами. Вони впливають на дитину, спричиняючи певні зміни в її свідомості, взаєминах з оточуючими, поглядами на світ у цілому.

3.4. Лідерство як актуальна проблема соціалізації сучасних дошкільників

Складна соціально-економічна і політична ситуація в нашій країні, з одного боку, спричинила надзвичайну соціально-громадянську активність значного числа наших співвітчизників, що проявилась у різних формах волонтерського руху та вільному особистісному добродіянні. З іншого боку, оголила, підняла наверх проблему зараження суспільства коростою байдужості та соціального споживацтва, притаманної величезному пласту представників різних вікових груп громадян. Щоб повернути країну від стану руйнування до відтворення мало одних тільки державних настанов і рішень Ради. Необхідно надихнути людину на активні дії щодо творчої й відповідальної співпраці, готовність до подолання труднощів. Не менш важливою справою є виявлення у громадянській спільноті лідерів, здатних об'єднати однодумців і повести до визначеної мети. Отже, інтенсивність демократичних перетворень суспільства значною мірою залежить від соціальної активності його членів, їхньої здатності успішно взаємодіяти між собою. Все зазначене актуалізує проблему розвитку в дітей і молоді особистісної активності, здатності виявляти самостійність і відповідальність – якостей, що лежать в основі лідерства.

На важливості формування, починаючи з дошкільного дитинства, активності, самостійності, ініціативності та інших базових особистісних якостей громадянина, готового докладати зусиль для подальшого розвитку та зміцнення держави, наголошується в таких нормативних документах у галузі освіти, як закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти.

З'ясовано, що окремі аспекти порушеної проблеми знайшли широке відображення в науковій літературі. Зокрема, суть лідер-

ства як соціально-психологічного феномена схарактеризовано фахівцями з позицій менеджменту (М. Альберт, Р. Кричевський, М. Мескон, Ф. Хедоурі та ін.), психології (В. Агєєв, Є. Аркін, О. Бодальов, Н. Жеребова, О. Лутошкін та ін.), педагогіки (Д. Алфімов, Р. Буре, А. Макаренко, Н. Семченко, В. Сухомлинський, С. Шацький, О. Янко та ін.). Низку наукових праць присвячено дослідженню психолого-педагогічних засад виявлення лідерів і особливостей реалізації ними лідерських функцій (О. Бодальов, Ю. Кращенко, О. Лутошкін, В. Петровський); співвідношення феноменів керівництва і лідерства (Н. Жеребова, Р. Кричевський, О. Ступак, О. Янко). Вивчення методів формування лідерських якостей у процесі розвитку дитячого самоврядування в різних видах діяльності представлено у працях Р. Буре, А. Макаренка, М. Рубінштейна, В. Сухомлинського та інших.

Аналіз психологічних особливостей дітей дошкільного віку та специфіки виховної роботи з ними представлено в наукових працях Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, Г. Кошелєвої, В. Кудрявцева, В. Кузьменко, С. Ладивір, Т. Піроженко, Д. Фельдштейна та інших.

Аналіз публікацій щодо лідерства дозволяє зробити висновок, що цей феномен притаманний суспільству на будь-якому рівні його соціальної організації й існує всюди, де є колективна діяльність і організація. Адже спільна діяльність потребує упорядкування дій окремих суб'єктів, вироблення спільних цілей і шляхів їх досягнення. Важливість феномена лідерства усвідомлювалася ще з часів глибокої давнини, а значний вплив на формування сучасних теорій лідерства спричинили роботи Г. Лебона, Ф. Ніцше, Г. Тарда, З. Фрейда та інших.

Як встановлено, поняття «лідерство» й родове від нього «лідер» мають англійське коріння та етимологічно походять від слів «шлях» і «мандрувати», оскільки раніше лідерами називали людей або судна, які прокладали чи показували шлях. Англійське слово *leadership* можна перекласти і як лідерство, і як керівництво, що в смисловому відношенні відповідає впливові на інших людей з метою діяти з максимальною віддачею для вирішення кола спільних завдань. До останнього часу у сфері ділових, робо-

чих і бізнесових стосунків під лідерством розуміли певний потенціал людини, наявність певних особистісних якостей. Деякі сучасні дослідники (С. Багрецов, Б. Паригін) розуміють лідерство як один із процесів організації й керівництва малою соціальною групою задля сприяння вирішенню групових цілей з максимальним ефектом. При цьому безпосередньо функції лідера покладаються на одного з членів групи, здатного вести за собою інших і брати на себе відповідальність.

На підставі численних досліджень було розроблено низку теорій лідерства, зокрема теорія особистісних якостей, поведінковий підхід і ситуативна теорія лідерства, які дозволяли вирішувати проблему з точки зору комбінації трьох змінних – лідерські якості, лідерська поведінка і ситуація, в межах якої діє лідер. Проте на сьогоднішній день не існує єдиної теорії або підходу, в яких було б відображено спільне бачення теоретиків і практиків феномену лідерства й постаті лідера. Багатовекторність ключового поняття лідерство та інших понять, що складають навколо нього понятійно-сміслову поле підтверджується й результатами проведеного термінологічного аналізу. Коротко представимо його основні результати.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема лідерства, можливо, не в сучасному термінологічному форматі, була актуалізована багато століть тому, проте поняття лідерство як науковий феномен виокремилося значно пізніше, з розвитком відповідних теорій лідерства в загальному контексті теорії й практики управління (Д. Алфімов, Ю. Кращенко, В. Крижко, Б. Паригін, М. Риженко, О. Ступак та ін.). Отже, управлінський вектор дослідження проблеми лідерства став певним підґрунтям для подальших досліджень і актуалізував такі споріднені поняття, як «керівник», «командир», «ватажок», «організатор», «активіст» тощо.

Слушною вважаємо думку Т. Шевченко стосовно оцінки лідерства як феномену, залежного принаймні від трьох обов'язкових чинників: конкретної ситуації, що вимагає нестандартного лідерського впливу на її учасників; особи чи осіб із розвиненими лідерськими якостями; сприйняття та підтримка членами групи як учасниками ситуації появи лідера, його ролі та дій як необ-

хідності. Відтак, лідером визнається найвпливовіша особа з найвищим у конкретній соціальній групі соціометричним статусом, за якою визнається домінантна роль під час прийняття групових рішень і організації колективної діяльності (М. Риженко).

Психологічний вектор дослідження дає змогу визначити його особистісну природу, схарактеризувати чинники, що визначають появу лідера в певному колективі або ситуації, види лідерства тощо. У контексті порушеної в статті проблеми, на нашу думку, заслуговує на увагу дослідження Й. Далгарда, в якому визначено провідні цінності лідера: взаємоповага, довір'я, відповідальність, мужність, терпимість, допитливість. Опорною якістю в цьому переліку вважається відповідальність, адже лідерство, в першу чергу, є відповідальністю. Без цього не можливе істинне лідерство. Інші ж вимоги, які висуває суспільство до лідера, лежать у площині двох аспектів: вони визначають його успішність і постійно змінюються з часом, оскільки змінюється навколишня ситуація в світі.

Педагогічний вектор дослідження лідерства стосовно дітей дошкільного віку спрямовується низкою питань, на які намагаються відповісти науковці й практики: лідерами народжуються чи їх виховують? Які принципи мають бути провідними для виховання лідерських якостей? Лідерство чи актуально це для дошкільного віку? Якщо зробити саме його домінантою виховання в дошкільному віці, чи не спалюжить це формування базових якостей особистості, що мають бути чеснотами кожного з членів суспільства? Чи можна надолужити пізніше, потім, коли дитина підросте, чи прийме вона філософію лідера, якщо до сих пір не була на це орієнтована? Яким має бути освітнє середовище, щоб примирити, навчити взаємозалежності орієнтованих на лідерство дітей?

Проблема лідерства торкається, на нашу думку, принаймні трьох вузлових проблем: 1) дитячо-батьківські стосунки як чинник формування лідерських якостей; 2) ровесницькі стосунки; взаємодія з ровесниками як школа виховання лідера; 3) організація освітнього процесу як фактор сприяння/ гальмування становлення й розвитку лідерських якостей у загальному контексті розвитку особистості дитини.

Інтерв'ювання провідних фахівців у галузі дошкільної освіти відносно ставлення до проблеми лідерства також яскраво продемонструвало багатовекторність у розумінні його суті. Так, на думку О. Ліннік, доцента кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Б. Гринченка, це поняття невинуватено підміняється батьками, коли за лідерство часто приймається дитячий егоїзм та небажання враховувати інтереси оточення. Багатьох із них цілком задовольняє, що їхня дитина, «пробігшись по головах», може видертися нагору й переможно з'їхати з гірки поза чергою. Безумовно, культивування відчуття власної унікальності та нахабства спотворює душу дитини. З іншого боку, дошкільникам взагалі притаманний егоцентризм, навіть сором'язливі хочуть бути визнаними. Погано це чи ні, некоректне питання, оскільки це природно. Якщо спробувати розкласти лідерство як особистісну якість на складники, то, вочевидь, виокремлюються такі риси як впевненість, ініціативність, рішучість, активна позиція, здатність до генерації ідей, комунікативні здібності тощо. Проте поряд з позитивними рисами неможливо ігнорувати можливість прояву нахабства, ігнорування бажань оточуючих або жадібності чи заздрості у якості ознак лідерства.

Ще один погляд на сутність лідерства розуміння лідерських якостей як задатків, з якими дитина народжується (О. Сущенко). Зрозуміло, що не можуть усі люди стати яскравими лідерами, оскільки мають різну, так би мовити, вагу таких задатків. Але з іншого боку, мудра природа гармонійно поєднує й урівноважує «баланс» різних здатностей, для того, щоб кожна дитина змогла повною мірою розвинути власні здібності у різних видах колективної діяльності й отримати досвід лідерства як відповідальності, взаємодопомоги, толерантності, взаємоповаги, готовності взяти на себе складну частину спільної роботи тощо. Отже, своєчасне формування лідерських якостей дозволить закласти міцні підвалини для розвитку в подальшому рис «лідера-гуманіста», який уособлює і моральні чесноти, і володіє стратегіями ефективного менеджменту, і буде здатний поєднувати в собі різні види лідерства організатор, творець, дипломат, порадник тощо.

Професор Г. Беленька також позитивно відповідає на запитання стосовно того, чи треба всім бути лідерами? Чи потрібна суспільству така кількість лідерів? Так, треба, потрібні. Адже рівні лідерства є різними: лідерство як вміння взяти відповідальність за себе, здійснити вчинок по відношенню до себе перший рівень, і він потрібен кожному для успішного життя в суспільстві; другий рівень – лідерство як здатність взяти на себе відповідальність за інших: зрозуміти, оцінити, навчити, мотивувати до дії, підтримати, захистити. Чим більше членів суспільства можуть його сягнути тим краще для його розвитку. Найвищий ступінь розвитку лідерства лідерство-служіння. Чи потрібні нам лідери, які здатні служити іншим — питання риторичне.

У дошкільному віці закладаються і формуються лідерські якості особистості. Умовою їх формування є надання дитині самостійності та підтримка її сил дорослими в оволодінні знаннями, уміннями, навичками доброти і творення краси. Схожою з попередніми є оцінка лідерства О. Брежневою, завідувач кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету, яка вважає, що лідерські якості необхідні будь-якій сучасній людині. Це продиктоване самим життям, потребами соціуму. Успішність людини певним чином залежить від того, наскільки активну життєву позицію вона займає, наскільки готова до ключових ролей, чи є вона дійсно лідером свого життя й у суспільно-корисній діяльності. У такому контексті проблема лідерства набуває вирішального значення для суспільства. Що ж стосовно дітей дошкільного віку, варто говорити не про лідерство, а про розвиток лідерського потенціалу у дошкільників, який виявляється, перш за все, в активності: чим активніша дитина у грі, змаганні, у взаємодії з іншими, тим більш виражені в ній саме лідерські якості. Отже, прагнення до лідерства у дошкільників втілюється у прагнення до переваги над іншими у своєму звичному середовищі.

Говорячи про взаємини дітей, науковець спирається на думку О. Залужного, який схарактеризував якості дитини-лідера: активність та ініціативність, здатність швидко знаходити вихід зі скрутного становища, впевненість у відстоюванні своєї точки зору і вмінні переконувати інших; рішучість і прагнення досягати

поставленої мети; авторитет серед дітей групи бажання бути в центрі уваги; відповідальність; уміння керувати групою, розподіляти завдання, доручення між дітьми; психологічна готовність до роботи в команді; адекватність в оцінці досягнутих результатів. У виділеній ним типології лідерів виокремлюються ситуативні (лідер-інтелектуал, лідер-організатор, емоційний лідер і т. д.) і постійні.

Поширена думка про те, що деякі діти «від природи» не здатні до лідерства, далека від істини, лідером може бути і буває насправді за відповідних умов кожна дитина, зараз одна, в наступний момент інша і т. д. Лідерство може проявлятися ще в «ніжному» віці, проте воно має визріти. Часто якісь ситуації пробуджують лідера, ситуативне лідерство є досить поширеним і, безперечно, всіх дітей треба готувати до того, щоб у майбутньому вони могли бути лідерами, тобто формувати готовність стати лідером. Отже, надзвичайно важливим для розвитку лідерського потенціалу дитини є створення умов, які забезпечуватимуть прояв дитячої активності.

Завідувач кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету І. Улюкаєва ключовою якістю лідера називає вміння впливати на інших людей, вміння повести за собою і вважає, що всім дітям треба дати спробувати себе в цьому, створюючи відповідне середовище і ситуацію. Для підтвердження своєї думки звертається до досвіду А. Макаренка, у виховній системі якого була ідея «зведених загонів», що створювалися для виконання будь-яких робіт. І в кожен загін призначався командир, який організовував роботу і відповідав за неї. За таких умов кожна дитина багаторазово була в ролі командира і могла набути досвід організатора.

Отже, не зважаючи на різні аспекти, які учасники полілогу виокремили в проблемі лідерства, всі їх думки єднає розуміння важливості застосування комплексного підходу до формування базових особистісних якостей дошкільників, серед яких не як домінанту, а в контексті інших якостей варто розвивати лідерські якості у дітей, акцентуючи на формуванні самостійності та відповідальності дитини.

Розділ 4.

СОЦІАЛІЗУЮЧИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

4.1. Формування соціальної активності старших дошкільників у процесі художньо-естетичної діяльності

З народження дитина не просто входить до суспільного середовища і адаптується до його умов, а активно вступає у світ соціальних відносин: з одного боку, у соціальному середовищі вона набуває соціального досвіду, а з іншого, у процесі соціалізації вона активно відтворює систему соціальних зв'язків. Це засвідчує, що у процесі соціалізації людина не тільки збагачується досвідом, але й реалізує себе як особистість і може впливати на життєві обставини, оточуючих її людей. Необхідність постійного прояву у суспільстві не тільки адаптаційних, але й активно-творчих дій його громадянами обумовлюється особливостями буття самого суспільства, що постійно розвивається, трансформується, збагачується новими соціальними і культурними надбаннями. У ході активної взаємодії з суспільством індивід переходить на більш високий щабель свого становлення – новий рівень активного суб'єкта соціальної реальності, на якому сам зазнає змін і зумовлює зміни в навколишній дійсності (І. Кон). На своєму життєвому шляху особистість може здійснити і перетворити себе у активного творця нових соціокультурних обставин, вибудувати і себе, й водночас і нову соціальну реальність на засадах нових моральних цінностей, соціально схвалюваної поведінки і діяльності. Така позиція забезпечує розвиток і самозміну людини в процесі засвоєння й відтворення культури, що відбувається у її взаємодії зі стихійними і цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх вікових етапах (А. Мудрик), реалізує сутнісні сили особистості, її самовизначення і самоактуалізацію (Т. Кравченко), сприяє засвоєнню соціального досвіду водночас з розвитком свого сутнісного «Я», індивідуальності і неповторності людини (І. Рогальська-Яблонська).

Однак, на відміну від суб'єкт-об'єктного (основоположники Е. Дюркгейм, Т. Парсонс – з його утвердженням пасивної ролі людини у соціалізації як адаптації до суспільства) у межах суб'єкт-суб'єктного підходу у соціальній педагогіці (основоположники Ч. Кулі, Дж. Мід), де соціалізація розуміється як двосторонній процес і наслідок взаємодії соціуму і особистості, криються протиріччя: з одного боку, соціалізована людина як соціально активна особистість має виявляти здатність протидіяти життєвим обставинам, змінювати їх і себе, тобто саморозвиватися, а з іншого – у сучасному бутті соціалізовані члени суспільства можуть вповні не виявляти ту міру активності, яка дозволяє дієво впливати на соціальне середовище, ініціювати позитивні зміни в суспільстві і розвиватися самому. Свідченням цього є гальмування процесів оновлення в українському суспільстві на засадах гуманізації, демократизації та кризові явища (складнощі з ідентифікацією особистості, проблеми культурного самовизначення, вироблення соціальної позиції, засвоєння соціальних ролей та б.ін.), що спричинюється низкою чинників, серед яких як загальносуспільні – політична й економічна нестабільність, міжнаціональні протиріччя, інтеграція культур та інші), так і зокрема пасивна життєва установка частини українців, які у складних умовах перехідного етапу в Україні, відходу від авторитаризму і переходу до свободи й демократії намагаються зайняти вичікувальну позицію, діяти за принципами пристосовницької моралі. Все це підкреслює актуальність і гостру необхідність дослідження проблем соціалізації і соціальної активності з філософських, соціологічних, психологічних, культурологічних, педагогічних позицій.

Дослідження соціальної активності особистості започатковано зарубіжними дослідженнями психологічного й особистісного розвитку дитини (Р. Спіц, Дж. Дан, Дж. Боулбі та ін.). Окремі аспекти проблеми соціальної активності дошкільників та дітей молодшого шкільного віку знайшли відображення у роботах сучасних російських (М. Алексєєва, С. Дудникова, Н. Кокорева, Л. Крайнова, Т. Лапіна, Т. Льовкіна, В. Маралов, А. Мосін, В. Сітаров, Є. Шанц та ін.) та українських (Н. Гавриш, О. Кононко, І. Рогальська-Яблонська та ін.) вчених. Водночас, формування

соціальної активності дітей старшого дошкільного віку в умовах навчально-виховного процесу сучасних ЗДО (критерії і показники діагностування, типи, рівні) із застосуванням сучасних технологій роботи з дітьми потребує більшої уваги і вивчення. Таким чином, актуальність дослідження підтверджується сучасними викликами, що покладає на науковців і практиків завдання забезпечити формування людини нової формації – здатної до засвоєння соціального досвіду, продукування інновацій, мобільної, творчої, з можливостями активно перебудовувати себе і суспільство на засадах гуманістичних і демократичних цінностей.

Поліпшенню соціалізації дитини сприяє взаємодія сім'ї і навчального закладу, що ґрунтується на їх активній взаємній зацікавленості у формуванні та розвитку зростаючої особистості, дієвому впливові один на одного як способі існування, коли кожний соціальний інститут вкладає у спільну справу найбільш корисні і продуктивні засоби [8, с. 352-353].

Сьогодні у системі ЗДО України окрім цих двох традиційних інститутів широко розгорнулась мережа різноманітних закладів – позашкільних установ з їх гуртками і підготовчими відділеннями, навчально-виховних закладів для обдарованих (шкіл мистецтв, художніх, музичних шкіл), різних соціально-культурних об'єднань за місцем проживання та ін.

Все це підкреслює важливість створення в умовах сім'ї, у ЗДО предметно-збагачувального середовища, використання у навчанні і вихованні дітей педагогічно перевірених форм роботи з дітьми у значущих для них видах діяльності з проектуванням соціальних відносин, що стимулювало б прояви соціальної активності. З'ясуємо її сутність. Розкриття даного поняття доцільно розпочати з визначення терміна «активність».

У науково-педагогічній літературі активність визначають як «рису темпераменту, що характеризується енергією впливу людини на навколишній світ і подоланням перешкод на шляху до мети» [23, с. 17]. Активність є одним з компонентів темпераменту і проявляється у моториці, товариськості і пізнавальній сфері, – вважає В. Небиліцин [19]. На погляд дослідника, в активності сконцентровано енергетичний потенціал людини, вона визначає

динаміку її діяльності. Активність проявляється у таких показниках як індивідуальний темп діяльності (швидкість рухової реакції), схильність до різноманітних реакцій та наднормативна активність [19]. Схожий погляд знаходимо у В. Мерліна: дослідник трактує активність як часткову властивість темпераменту і розглядає її як енергію, що виявляє людина при вирішенні різних проблем [17].

Активність розуміють також і як діяльний стан організму – як умову його існування і поведінки у суспільному довіллі. Вже з народження дитина наділена джерелом активності, що проявляється у її рухах, діях, діяльності. Активність забезпечує дитині саморух [22, с. 244]. Активність організму проявляється ініціативністю дій людини, її психологічною налаштованістю на певні види чи вид діяльності, а також безпосередньою діяльністю. Активність притаманна не тільки окремій особистості, а й групі – тоді говорять про групову активність. Активність може бути різновекторною, тобто, спрямованою як на позитивні перетворення, поліпшення власного життя та життя інших, так і на їх руйнацію – це залежить від розвитку свідомості, мотивів-потреб, оцінних ставлень, ціннісних орієнтацій особистості [23, с. 17-18].

У педагогічній науці активність розглядають ще й як притаманну суб'єкту інтерактивну властивість особистості, що інтегрує ініціативність, спрямованість на позитивні перетворення, уміння запроваджувати діяльність (ставити мету, виконувати завдання, продукувати нові ініціативи, прогнозувати результати своїх дій, проявляти творчість, координувати свої замисли та дії з іншими дітьми [22, с. 347-348]. Активність особистості має принципове значення у формуванні, розвитку особистості [22, с. 348].

Отже, з науково-педагогічної точки зору категорію активності неможливо розглядати поза особистістю (чи групами особистостей), яку вона може характеризувати чи не характеризувати. Про це зазначає вчена Т. Алексєєнко: на її погляд, людина не може сягати рівня особистості без соціально активного компоненту, оскільки тільки «соціальний індивід, який поєднає в собі риси загальнолюдського, суспільнозначущого та індивідуально-неповторного», тільки «людський індивід як суб'єкт стосунків та сві-

домої діяльності» може називатися особистістю. Особистістю є «окрема людина як соціальний феномен», яка відзначається унікальністю і неповторністю, як «суб'єкт відносин та усвідомленої діяльності, в процесі якої вона створює, виробляє та змінює соціальну реальність»; це «дійсно стійка система соціально важливих та унікальних індивідуальних характеристик» [23, с. 324-325].

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дозволив з'ясувати наявність у психолого-педагогічній та соціально-педагогічній термінів, близьких до ключового поняття «соціальна активність», а саме: активність громадянська, активність суспільна, активність особистості. Зазначені поняття не є тотожними. Найбільш докладно їх тлумачить їх Т. Алексеєнко.

Активність особистості розуміється Т. Алексеєнко у кількох смислах – «як прояви здатності особистості і її діяльності: здатність людини здійснювати соціально значимі перетворення у макро- і мікросуспільстві на основі проявів творчості, ініціативи, волевих зусиль, спілкування; діяльність, що спрямована на перетворення, зміну навколишнього світу, а також власних якостей (самовиховання); здатність особистості до свідомої трудової та соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишньої дійсності і самої себе; здатність особистості ініціювати зміни у процесі відносин з навколишнім світом» Активність особистості залежить від багатьох її складових: мотивів її поведінки, світогляду, ціннісних орієнтацій, характеру, темпераменту [23, с. 18-19].

На наш погляд, активність особистості може бути спрямованою не тільки на соціум і його перетворення, але й виключно на себе – свою діяльність, індивідуальну творчість, що призводить до задоволення власних потреб і удосконалення своїх якостей тощо). Соціальна ж активність на відміну від активності особистості існує і проявляється тільки в межах соціальних відносин з іншими людьми і сумісної з іншими діяльності – і в цьому її основна відмінність від активності особистості. Виокремивши одну її ознаку, перейдемо до визначення її сутності.

У трактуванні поняття «соціальна активність» виокремлюється декілька позицій: дослідники розуміють її як динамічний

стан особистості, що спрямовує її на становлення та підтримку її зв'язків з оточуючим світом; ставлення суб'єкта до явищ об'єктивного світу (Т. Алексеєнко) [23, с. 18]; також підкреслюють, що вона виступає «індикатором і фактором розвитку особистості і її соціальних потреб» (І. Рогальська-Яблонська) [22, с. 348]; і проявляється у діяльності: це особлива діяльність або сукупність форм людської діяльності, усвідомлено орієнтованих на вирішення певних завдань, що постають перед суспільством, класом, соціальною групою в певний історичний період (Т. Алексеєнко) [23, с. 18]; дії і способи поведінки, пов'язані з прийняттям суспільних завдань; здібність включатися у специфічні види діяльності, значущі для особистості і для суспільства (В. Маралов, В. Ситаров) [16, с. 165, 167]; сукупність форм людської діяльності, орієнтованих на вирішення завдань в конкретних соціальних умовах; свідомо діяльність людини на перетворення соціальних умов; певна діяльність, що відображає міру розвитку реалізацій соціальних потенцій людини (А. Капська) [7, с. 837] та ін.

Отже, як феномен, демонстрований особистістю, соціальна активність проявляється у сфері відносин (поведінка, спілкування) і сфері діяльності (дії, діяльність); її відзначають ряд якісних характеристик, якими вона проявляється. Дослідник Т. Алексеєнко підкреслює, що це «...особлива діяльність за власним бажанням, з власної ініціативи, яка спрямована на «творчу» взаємодію з навколишнім середовищем, освоєння та зміну його і самої себе та передбачає самодетермінацію як форму реалізації особистістю громадської необхідності, в процесі якої і відбувається розвиток, соціальне становлення індивіда, його соціалізація» [23, с. 422]. Отже, соціально активна людина націлена на суспільні зміни і особистісні зрушення та характеризується такими рисами як ініціативність, творчість у діях і діяльності та спілкуванні, що розширює, поглиблює і динамізує взаємодію з навколишнім світом. Помітно, що процес соціальної активності людини спричинює результати – суспільного і особистісного порядку, що направлені ззовні – на зміну навколишнього світу і внутрішньо, усередину себе – зумовлюючи самозміни, які призводять до саморозвитку особистості.

Соціальна активність, як і активність особистості, проявляється як окремою особистістю, так і будь-яким колективом чи соціальною групою, а також – суспільством в цілому, – при цьому вони стають суб'єктами соціальної активності, що змінюють умови своєї життєдіяльності та впливають на розвиток культури всього суспільства. Соціальна активність може проявлятися у різних сферах діяльності: трудовій, суспільній, політичній, культурологічній, побутовій, навчальній, мистецькій та інших або в кількох одразу.

Соціальна активність відіграє вагомий роль у набутті соціального досвіду дитини у ході взаємодії з зовнішнім світом, що актуалізує сферу соціальних відносин – вони дозволяють дитині вступати у взаємодію з реальною дійсністю, співвідносити себе з нею. Специфіка соціальних відносин полягає у постійній комунікації індивіда з іншими як представниками різних соціальних груп і виконанні соціальних ролей (функціонально-рольові відносини), визначенні емоційних пріоритетів у діяльності й спілкуванні, прагненні до співробітництва чи відмові від нього (емоційно-оцінні відносини), вибудові відносин з значущими людьми і регулювання мотивації діяльності індивіда (особистісні відносини) [8, с. 78-79]. Обсяг соціальних відносин особистості й визначає міру активності особистості як суб'єкта соціалізації, – зазначає Т. Кравченко [8, с. 79]. Однак, соціально активну особистість відзначає не тільки активне примноження предметних зв'язків спілкування, але й послаблення чи переривання зв'язків негативного характеру [8, с. 79] – у цьому бачимо свідоме ставлення особистості до вибору стосунків, їх обсягу і якості.

Поряд з критичним і вибіркоким ставленням до довкілля до інших компонентів соціальної активності О. Кононко відносить пізнання дитиною життєвих обставин; здатність фіксувати і розв'язувати протиріччя; здійснення внутрішніх потенцій (О. Кононко) [11, с. 102].

Узагальнення наукових досліджень радянського періоду і вітчизняних досліджень сучасної доби (Н. Ватутіна, Н. Гавриш, Л. Голубєва, Т. Жаровцева, Н. Захарова, О. Кононко, О. Колесник, І. Рогальська-Яблонська, Т. Науменко, С. Нечай, Р. Тонкова-

Ямпольська, Ж. Юзвак та ін.) та досліджень сучасних російських авторів (М. Алексєєва, С. Дудникова, Н. Кокорева, Л. Крайнова, Т. Лапина, Т. Льовкіна, В. Маралов, А. Мосін, А. Ніколаєва, В. Сітаров, Є. Шанц та ін.) засвідчує, по-перше, зростання дослідницького інтересу вчених до проблеми соціальної активності у наукових розвідках 2000-х років; по-друге, вивчення питання соціальної активності дітей дошкільного віку у контексті загальної проблеми соціалізації дошкільників та таких її аспектів як соціальна адаптація, соціальний розвиток, соціальна компетентність і соціальна зрілість дітей, що розглядаються у взаємозв'язку.

З огляду І. Рогальської-Яблонської, «соціальна активність» є компонентом системи «соціальна адаптація – соціальна активність – соціальна компетентність» і водночас одним з критеріїв соціалізації дитини [22, с. 244]. Соціальну адаптованість вчена визначає як «адаптивну підготовку дитини до нових соціальних умов життя і можливість активно включатися в нові умови соціального середовища», при цьому підкреслюючи активність засвоєння дитиною нових соціальних реалій [22, с. 244].

Про важливість активності доводить її виділення як якісної характеристики одного з компонентів соціальної адаптованості дошкільника (до умов ЗДО, діяльності дитини у ЗДО, підготовки дітей до початку навчання у загальноосвітній школі та ін.); акцентується увага на ставленні дітей до діяльності та рівень активності в ній (С. Нечай); активній участі у режимних процесах та видах діяльності, ініціативному мовленні, бажанні контактувати з дорослими й однолітками (О. Колесник); активність у ігровій діяльності (Н. Захарова) та ін. Підтвердження цієї думки знаходимо у М. Лукашевич, яка вважає, що активність важлива і у процесі адаптації (де індивід досягає «заданої іззовні мети») і у ході соціалізації (де відкриваються можливості для висунення власної мети і її досягнення) [13, с. 70].

Як бачимо, адаптованість дитини передбачає вияв активності – однак, до соціальної активності не зводиться. Можемо допускати, що, з одного боку, на етапі соціальної адаптованості створюються передумови для соціальної активності, яка зароджується у надрах адаптаційних процесів. Крім цього, вона є важливим елементом

цього процесу, фактором і умовою його перебігу – завдячуючи активності індивід успішніше (швидше і ефективніше) проходить щаблі адаптації на шляху до соціалізації. З іншого боку, соціальна адаптація, «підштовхує» індивіда до демонстрації соціальної активності.

Слід зазначити, що соціальна активність сприяє формуванню у дітей соціальної компетентності. Вчені Т. Поніманська, І. Дичківська, О. Козлюк, Л. Кузьмук розглядають соціальну активність як поведінковий компонент соціальної компетентності, що інтегрується з пізнавальним (рівень і зміст знань про людину, близьких та далеких людей – поінформованість), ціннісним (ставлення до людини як найвищої цінності, повага до життя, діяльності, гідності кожної людини – гуманність), емоційним (інтерес до людей, бажання до спілкування, уміння співчувати, співпереживати, співпрацювати та ін. – чуйність), оцінним (вміння давати оцінку вчинкам та взаєминам людей, бути толерантним та ін. – справедливість) компонентами. Соціальна активність проявляється у опануванні дитиною етичними нормами поведінки і спільної з іншими діяльності, вмінням пропонувати, надавати іншим допомогу і приймати її, здійснювати моральні вчинки за власною волею, вміння спілкуватися [24, с. 11].

Соціальна активність старших дошкільників розглядається як готовність до соціальних дій у сфері соціальних стосунків, ініціативність, самостійність, результативність дій, спрямованих на активне перетворення соціального довкілля (І.Рогальська-Яблонська) [22, с. 248]. Дослідники підкреслюють її відмінність від соціальної адаптації дітей: активність не можна оцінювати тільки за рівнем засвоєння соціальних норм і правил; справжня активність виявляється не стільки у адаптації до навчально-виховних впливів, а у «...у самостійній трансформації цих впливів на основі індивідуального досвіду, в умінні виявляти вибіркове ставлення до цінностей, змісту знань, характеру їх використання у спілкуванні та діяльності» [22, с. 245]. В окремих дослідженнях соціальну активність розглядають як діяльно-практичне ініціативне ставлення дитини до світу, що виявляється під впливом

мотивів і вольових актів, в основі яких лежать суспільно значущі потреби [10, с. 18].

Дослідники В. Сітаров, В. Маралов вважають, що соціальна активність є системоутворювальною якістю особистості і її діяльності. З їх погляду, людина може реалізовувати свою соціальну активність тільки у діяльності перетворювального характеру, що є «носієм соціальної активності», змінює суспільні відносини й створює умови для саморозвитку особистості. Тому дослідники відмічають творчу, перетворювальну природу цього феномену, розглядаючи її у системі «людина – суспільство» [16, с. 165]. В цьому бачиться сенс, оскільки будь-який творчий акт є наслідком активних пізнавальних і творчих дій, де дитина виявляє свою креативність (синонім творчої активності), що проявляється у дитячих роботах. У дитячій творчості відбивається рівень опанування соціальним досвідом [3, с. 7-8]. Від того, наскільки творчо особистість опрацьовує соціальні норми і набуває досвіду соціальних відносин, «вплавляючи» у цей процес особистий досвід, залежить рівень її соціальної активності. Дослідники виділяють нормативний, нормативно-особистісний, особистісно-продуктивний, продуктивно-творчий рівні [16, с. 7-8], проходження яких людиною свідчитиме про динаміку її соціальної активності.

Поєднання таких якісних характеристик як ініціативність і старанність визначає тип соціальної активності (В. Сітаров, В. Маралов). Дослідження особливостей взаємодії і діяльності дошкільників і молодших школярів дозволило вченим виділити такі типи: ініціативно-старанні діти; діти з переважанням ініціативних форм поведінки, діти з домінування виконавських форм поведінки, а також реактивні – з ознаками соціальної імпульсивності та соціально-пасивні діти. Останні належать до соціально-реактивних дітей [16, с. 170-171]. Соціальну реактивність (як і соціальну активність) дослідники пояснюють як динамічну характеристику поведінки людини, функцією якої є пристосування і адаптація людини до соціуму під дією колишнього досвіду і настанов. Соціальна активність спрямовується на підкорення ситуації цілям самої особистості, яка запроваджує відповідні форми комунікації та демонструє нові якісні характеристики діяльності

[16, с. 170-171] Експериментально доведено використання соціально-активними дітьми таких форм спілкування як узгодження, співпраця, стимулювання, підтримка, ініціативність у соціально-активних дітей на відміну від дітей реактивного типу, які протиставляють свої ініціативи ініціативам інших, пригнічують і блокують їх, пасивні [15]. Як бачимо, вибір дитиною тих чи інших форм комунікації діагностуватиме притаманний їй тип і визначатиме методи коригування.

Отже, домінантною якістю соціально активної особистості дослідники виділяють ініціативність. Дослідники вважають, що прояв ініціативи свідчить про бажання дитини привернути увагу однолітків, залучати їх до спільних дій, вказує на ступінь виявлення себе у колективній чи груповій удільності [22, с. 247], а також про потяг до вияву активної життєвої позиції [26, с. 19]. Дослідники виокремлюють ступені її вираженості: відсутню (дитина не проявляє активності, грається на самоті чи пасивно повторює дії інших), слабко виражену (рідкі прояви активності, перевага наслідувальних дій), середню (прояви ініціативи часті, однак, наполегливість відсутня), високу (активні варіанти взаємодії, наполегливість у діях) [11, с. 247].

Окрім ініціативи і старанності соціальну активність відзначають й інші цінні для соціуму якості особистості: активність, самостійність (І. Рогальська-Яблонська) [22, с. 248], компетентність, довільність, задоволення від процесу діяльності та її результатів [26, с. 19], самостійність, цілеспрямованість (А. Бондаренко), відповідальність при виконанні справ суспільної значущості, прагнення до співпраці і взаємодопомоги (А. Ніколаєва) [20] та ін. Діти можуть демонструвати їх різний рівень сформованості; динаміка їх розвитку прямо залежить від позитивного чи негативного ставлення дорослих до виявів активності дитини Соціальна активність може розвивається у різних дітей у різних темпах; вона може бути більш чи менш наявною у різних сферах діяльності; у різні періоди дитинства різні форми активності можуть з'являтися і зникати [10, с. 248].

Як вже зазначалось, соціальна активність реалізується у взаємодії з однолітками і дорослими, що може організовуватися у різ-

них видах діяльності – це доводять результати досліджень, в яких вивчалися особливості соціальної активності старших дошкільників з різним рівнем мислення (Є. Комкова), в умовах трудової діяльності (Є. Шанц), пізнанні соціальної дійсності (С. Козлова) та ін. «Ніша» у наукових дослідженнях з вивчення соціальної активності старших дошкільників засобами художньо-естетичної діяльності залишається практично незаповненою. Означений напрям наукових пошуків 2000-х років представлений частково у працях вітчизняних вчених з методики викладання образотворчого мистецтва у ЗДО (Г. Сухорукова, О. Дронова, Н. Голота, Л. Янцур та ін.), нечисленними сучасними дисертаційними роботами російських авторів, які звертаються до художньо-естетичних засобів, вивчаючи перебіг соціалізаційних процесів у молодшому шкільному віці: О. Ларін (соціалізація молодших школярів в дитячих музичних студіях засобами соціально-культурної діяльності), Є. Домбровська (соціалізація дітей молодшого шкільного віку в умовах фольклорно-танцювального середовища), М. Бояршина (соціалізація молодшого школяра в процесі художнього виховання в гуманітарному центрі за місцем проживання), Л. Котенко (соціалізація і виховання дітей в предметно-просторовому середовищі засобами колірного впливу). Такий стан дивує, адже культура і мистецтво володіють важливою функцією цілеспрямованого впливу на особистість, що у широкому значенні поєднує у собі всі створенні людством за століття свого існування матеріальні й духовні цінності. «Культура – це середовище, що ростить і живить особистість» (П. Флоренський) – потужність і унікальність таких засобів у соціальному розвитку дитини важко переоцінити. Саме культура формує людину як члена цивілізованого суспільства. Елементом культури, її знаком і символом є мистецтво.

Осмислення функцій мистецтва у соціумі – суспільно-перетворювальної, гедоністичної, естетичної, сугестивної, виховної, компенсаторної, катарсичної, інформаційної, комунікативної, пізнавально-евристичної, соціальної зумовлює розуміння найвищої цілі мистецтва – соціалізації особистості дитини і утвердження її самоцінності у суспільстві. Особливо слід наголосити на соціальній функції, яка виявляє тісні зв'язки мистецтва і соціуму,

позначає вплив мистецтва на формування соціальної активності особистості, набуття художнього досвіду у процесі активної творчої діяльності якої домірно створює рівновагу між споживанням і творенням художніх цінностей, підкреслюючи роль творчості особистості [25, с. 18-19].

Мистецтво створює пізнавальний простір для дитини, в якому вона черпає інформацію і трансформує її в знання і уявлення про навколишній світ, про культуру як художню спадщину людства, про свої можливості щодо відображення і перетворення світу в художніх образах, набуває чуттєвого досвіду і естетичного ставлення до дійсності, що характеризує її становлення як людини культури. У зв'язку з цим, постає необхідність дослідити формування соціальної активності у процесі художньо-естетичної діяльності відповідно визначеної Базовим стандартом дошкільної освіти основоположних ліній розвитку дитини «Дитина в соціумі», «Дитина у світі культури», що передбачає: обізнаність дитини із різними соціальними ролями, з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин у різних видах художньо-естетичної діяльності, і її активну позицію у комунікації з навколишнім світом – виявлення здатності взаємодіяти з дорослими і однолітками (співпереживати, співчувати, допомагати іншим, обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях), з природою (бережливо ставитися до неї і бути готовим очищувати, зберігати її об'єкти, тобто екологічно поводитися), виявляти себе емоційно сприйнятливим та естетично чуйним цінителем, слухачем, глядачем, виконавцем у різних видах художньо-естетичної діяльності, тобто, виявляти художню активність як складову особистісної культури.

Аналіз праць у галузі дошкільної педагогіки дозволив визначити *соціальну активність дитини старшого дошкільного віку* як здатність дитини до соціальних відносин і соціальної діяльності у різних сферах її буття, спрямованих на перетворення навколишнього світу і розвиток власних якостей на основі проявів ініціативності, самодіяльності і творчості. Результатами соціальної активності є певні позитивні зміни у суспільстві і саморозвиток особистості – розвиток її якостей.

Соціальна активність є складовою системи соціального розвитку старшого дошкільника «соціальна адаптованість – соціальна активність – соціальна зрілість» і компонентом соціальної компетентності дитини на шляху її соціалізації. Соціальну активність відзначають такі основні характеристики як ініціативність, старанність, відповідальність, самостійність, творчість, ступінь виявлення яких у різних дітей можуть різнитися за інтенсивністю виявів, активними чи реактивними проявами, темпами і траєкторією формування та ін. Соціальну активність можуть виявляти як окрема особистість, так і група чи колектив дітей тільки в умовах соціальних відносин, де діти опановують норм і правил соціальної поведінки і набувають соціального досвіду, а також тільки в перетворювальній діяльності – різних її видах (трудовій, художньо-естетичній та ін.).

Формування соціальної активності старшого дошкільника є складним процесом, на що впливають стихійні фактори і керовані впливи з боку соціалізаційних інститутів, особливо сім'ї і ЗДО. Особливості соціалізації дітей 2000-х років спричинює необхідність посилення дії і розширення зони організованих впливів на дитину, що актуалізує необхідність розробки напрямів, форм і методів в умовах системної і цілеспрямованої роботи ЗДО.

4.2. Виховання емоційно-ціннісного ставлення старшого дошкільника до соціальної дійсності в умовах закладу дошкільної освіти

Для активного засвоєння дошкільнятами цінностей, соціальних норм і правил у єдності когнітивного, емоційно-ціннісного і діяльнісно-практичного компонентів у їх життєдіяльності, необхідно направляти виховну роботу таким чином, щоб дитина відчувала себе впевненою, захищеною, щасливою, переконаною у тому, що її люблять, задовольняють її когнітивні потреби. Цілісність в осмисленні понять соціальної дійсності досягається завдяки широкому використанню літератури, музично-образотворчого матеріалу, а також власного творчого перетворення навколишньої дійсності. Враховуючи особливості віку, педагог визначає тематику дня і зміст роботи відповідно до загальної теми тижня.

Для повноти розкриття змісту обраної теми важливо створювати протягом дня морально-етичні ситуації як перспективні умови для виникнення емоційно-ціннісного переживання дійсності. Значне місце в цьому контексті займає спільна діяльність дорослого і дитини щодо закріплення понять у різних формах. Крім того, створюються умови для власної самостійної діяльності дітей. Заняття проводяться у формі захоплюючих і пізнавальних ігор, тому що ігровий метод навчання сприяє створенню зацікавленої, невимушеної, психологічно адекватної атмосфери відповідно до вікових особливостей дитини. Зміст навчання повинен виводити дитину за межі її безпосереднього особистісного досвіду в сферу людського досвіду, і, тим самим, давати дитині нову форму життя в суспільстві – взаємодію з узагальненими, загальнолюдськими знаннями. Дитині пропонується подумки стати учасником подій, дати оцінку вчинкам героїв, запропонувати і обґрунтувати свій варіант поведінки.

Для реалізації повноцінної і успішної соціалізації дитини необхідно, щоб побудова змісту соціального розвитку визначалася, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів світового рівня культури, її загальнолюдських цінностей, а з іншого – ставленням до цього самої дитини, актуалізацією власного «Я», розкриттям творчих потенціалів особистості. Головним критерієм соціального розвитку у цьому випадку виступає не лише рівень засвоєння соціальних правил поведінки, адаптованості до світу лише на рівні пристосування, а й повнота самостійності, ініціативності, творчості особистості. У цьому питанні важливо, щоб в ЗДО реалізовувалася модель, що забезпечує активну та успішну соціалізацію дошкільника в єдності когнітивного, емоційно-ціннісного і діяльнісно-практичного компонентів у процесі життєдіяльності дитини.

Ставлення до соціальної дійсності – своєрідна проекція цінностей, притаманних суспільству на певному етапі культурного розвитку. Процес становлення та розвитку людських потреб і ставлень обумовлений емоційними переживаннями, що базується на наявному фонді потреб, мотивів і ціннісного ставлення. Досвід емоційно-ціннісного ставлення включає емоційні переживання,

що відповідають потребам і системі цінностей певного суспільства, і відрізняються якісними характеристиками, динамічністю й об'єктами, на які спрямовані.

У процесі виховання ставлення до дійсності мають значення як позитивні, так і негативні емоції. Проте саме позитивні емоції, що базуються на задоволенні, мають конструктивне значення у формуванні активної просоціальної позиції особистості. Та лише емоційне ставлення ще не обумовлює визначеності ціннісного ставлення. Психологічну структуру людського ставлення складають пізнавально-емоційні утворення, їх своєрідний сплав.

Отже, у ставленні емоційний компонент є провідним. Тому особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань, виявляються у поведінці, діях і переживаннях суб'єктів, виступають рушійною силою особистості.

Аналіз філософських та психологічних досліджень показав, що процес виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності як складової загальної культури особистості пов'язаний із формуванням низки структурних компонентів особистості: 1) потреб, що обумовлені функціями соціального довкілля; 2) емоційної готовності до усвідомлення цінностей соціальної дійсності; 3) мотивів взаємодії з соціумом на основі усвідомлення цінностей соціальної дійсності; 4) особистого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності. Тому на вирішення завдань формувального експерименту було розроблено особистісно орієнтовану технологію виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності у старших дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу.

Відомо, що будь-який виховний процес відбувається результативно за умови, що його зміст, структура забезпечують досягнення мети як кінцевого результату. Отже, перший принцип технології виховання зазначеного ставлення – адекватність виховної технології передбачуваних меті. Виходячи з філософського та психологічного розуміння сутності цінностей та ціннісного ставлення, емоційно-ціннісне ставлення старших дошкільників до соціальної дійсності розглядаємо як особливий вид суб'єктив-

ного ставлення, що виявляється у емоційно забарвлених оцінних судженнях.

Виходячи з розуміння сутності педагогічної технології, важливе значення має структурування виховного процесу, обґрунтоване виділення і дотримання у ньому певних послідовних етапів (Нісімчук А., Падалка О., Шпак О.). Звідси, другий принцип виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності – поетапність. У розбудові процесу виховання досліджуваної якості особистості у дітей старшого дошкільного віку етапи визначено відповідно до структури цього ставлення, дотримуючись взаємозалежності його складових компонентів: 1) потреби особистості, викликані життєвою значущістю соціальної дійсності; 2) емоції і оцінки як механізми безпосереднього переживання ставлення, цілі, що забезпечують свідоме ставлення й чіткі уявлення про результати дій; 3) мотиви як переважаючі ставлення; 4) дії як фактори стійкого й активного ставлення (поведінка, вчинки, діяльність). Кожний виділений компонент ставлення особистості до соціальної дійсності характеризується певним внутрішнім (психологічним) механізмом. Відповідний механізм виявляється і в процесі появи кожного наступного компонента на основі попереднього.

Оскільки ці механізми позначаються на сутності етапів виховання емоційно-ціннісного ставлення дітей до соціальної дійсності, охарактеризуємо їх детальніше. Ставлення старших дошкільників до соціальної дійсності визначається ступенем особистісної значущості окремих елементів соціальної дійсності та довкілля в цілому. Воно є наслідком потреб, переживань дітей і спонукає їх до діяльності. За своїм характером потреби багатозначні і перебувають у відповідному взаємозв'язку як між собою, так і з іншими спонуканнями в цілісній системі спрямованості особистості старшого дошкільника. В основі емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності лежить сукупність соціальних та ідеальних потреб, які, в свою чергу, зумовлюють спрямованість емоцій дитини на певні об'єкти, що включені в її систему цінностей. Позитивне ціннісне ставлення особистості до соціальної дійсності формується на основі позитивних емоцій.

Формами прояву регулятивної, інтегральної функції емоцій є оцінювальна, прогностична і спонукальна. Оцінювальна – найбільш адекватна дошкільному віку (Титаренко Т., Трусів В.). Оцінка виступає зв'язуючою ланкою між світом цінностей і сферою потреб, що відображені в емоціях. Емоція, як перша сходинка розвитку оцінки, поступово насичується раціонально і набуває морального змісту. В надрах оцінювальної функції зароджується прогностична та спонукальна. Прогностична функція полягає в появі образу як моделі необхідної поведінки, що випереджає результати здійснюваних суб'єктом дій. Мета, що присутня в образі, починає виступати як емоційна спонука. Продуктом діяльності спонукальної функції емоцій є потреба, що міститься і в оцінці, і в образі необхідної поведінки.

У дошкільному віці, внаслідок розвитку волі, з'являється важливе новоутворення – співпорядкування мотивів, їх ієрархія спочатку стосовно інших людей, а потім і самої себе, що є психологічною передумовою усвідомленого ставлення дитини до виконання поставлених завдань та власного вибору мети діяльності. Тобто, діяльність старших дошкільників дедалі більше спонукається не окремими мотивами, що не пов'язані одне з одним /або навіть вступають між собою в конфлікт/, а певною системою мотивів, де найбільш значущі підпорядковують собі часткові, ситуативні мотиви, які гальмують процес досягнення результатів. Завдяки цьому розвивається здатність дитини до вибору, який дає їй змогу діяти свідомо, самостійно, відповідно до суспільно значущих вимог (Кулачківська С., Ладивір С.).

Моральна регуляція поведінки включає вимоги до дитини самостійно оцінити свої дії і відповідним чином спрямувати свою поведінку. Це означає, що оцінка, якій піддається вчинок, стає внутрішнім регулятором, тобто самооцінкою. Рушійною силою у подоланні поведінки, яка не відповідає нормі, є протиріччя між уявленнями дитини про себе як «хорошу» і кваліфікацією свого вчинку як поганого. Однак, відповідність поведінки дитини нормі ще не свідчить, що мотивом поведінки стала моральна вимога. Вона увійде до структури особистості тільки тоді, коли стане значущою для дитини (Бех І., Божович Л., Кононко О., Леонтьєв О.).

Це можливо в тому випадку, коли моральні вимоги відповідають власним прагненням дитини, тій реальній позиції, через яку перед нею розкривається світ людських відносин.

Спочатку дитина виконує необхідні норми поведінки для отримання схвалення дорослого, збереження з ним таких взаємин, у яких відчуває безпосередню необхідність. Однак, у процесі розвитку, завдяки зв'язку цього виконання з позитивним емоційним переживанням, дитина починає сприймати ці норми як щось саме по собі позитивне. Прагнення дотримуватись вимог дорослих, а також засвоєних норм, виступає для неї у формі узагальненої категорії – «треба». Це і є тією першою мотиваційною інстанцією, якою вона починає керуватися, і яка виступає для неї не тільки як відповідне знання, але й безпосереднє переживання необхідності діяти саме так, а не інакше. В цьому переживанні виявляється в початковій формі почуття обов'язку, як моральний мотив, що безпосередньо спонукає поведінку дитини (Бех І.).

Вчинки дитини старшого дошкільного віку вперше починають викликати у неї певні емоційні стани. Вона починає усвідомлювати не тільки свої окремі вчинки, але, до певної міри, і свої якості, що виявляються у цих вчинках, у неї вже виникають самопереживання з приводу власних дій. Поведінка дорослих, особливо батьків, для дитини-дошкільника є зразком для наслідування. Серед загальних механізмів, що забезпечують прийняття обов'язку, дослідники виділяють зараження, наслідування значущих дорослих і ровесників, ідентифікацію з ними, емпатію, усвідомлення, смислоутворення та саморегулювання. Зокрема, на ранніх етапах онтогенетичного розвитку дитини важливе значення мають механізми зараження, наслідування та емпатії, пізніше – зростає роль механізмів ідентифікації та усвідомленого наслідування, власного усвідомлення та мотиваційної регуляції. Реалізація суб'єктом відповідальних вчинків спричинює значні психологічні наслідки для його спонукальної сфери у формі мотиваційних новоутворень, виникає мотиваційна тенденція до повторення відповідного вчинку в аналогічній ситуації в майбутньому (Савчин М.).

Емоційно-ціннісне ставлення до соціальної дійсності формується в процесі соціального розвитку дитини, який здійснюється

як засвоєння соціально-історичного досвіду в процесі активної взаємодії дитини з соціумом, веде до формування особистого досвіду.

Соціальна активність старших дошкільників може бути реалізована у формі соціальної реактивності й соціальної активності. Для реактивності характерна вузькість усвідомлення індивідом мети діяльності, часова обмеженість спонукань, слабе втягнення «Я» у даний процес. Найбільш типовими проявами соціальної реактивності є акт поведінки, що здійснюється під контролем дорослих, коли діяльність протікає слабо, з низькою ефективністю, і як тільки контроль знімається або послаблюється, вона може зовсім припинитись. Соціальна активність – це здатність дитини включатись у специфічні для певного віку види діяльності з вирішення суспільних завдань, такий рівень психічної активності, що сприяє отриманню результатів, значущих для себе і для інших. В якості одиниць соціальної активності і важливими її показниками виступають ініціативність і виконавчість.

Враховуючи складність структури емоційно-ціннісного ставлення, взаємозв'язок розглянутих послідовних компонентів, у процесі виховання зазначеної якості особистості старшого дошкільника виділено такі етапи: 1 етап – спрямований на корекцію потреб, емоцій, мотивів, дошкільників; 2 етап – спрямований на формування у дітей особистого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності.

Третій принцип виховання емоційно-ціннісного ставлення – психологічної обумовленості характеру виховних впливів на кожному з виділених етапів. Виховні впливи визначаються сутністю та особливостями компонентів емоційно-ціннісного ставлення, добираються, виходячи з психологічного механізму розвитку ставлень у дітей досліджуваного віку, так, щоб з'явилися сприятливі умови для переходу від кожної попередньої ланки цього механізму до наступної. Як зазначалося, перший етап виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності пов'язаний з виробленням таких структурних компонентів особистості, як потреби, емоційна готовність до усвідомлення цінностей соціальної дійсності, мотиви поведінки та діяльності на основі

усвідомлення цінностей соціальної дійсності. Серед засобів, що дозволяють корегувати ці компоненти, спонукати перетворення цінності соціальної дійсності на особистісну, доцільні: емоційно-соціальні ігри, соціоадаптивні ігри; ситуації соціального досвіду.

Оскільки корекційного впливу, насамперед, мають зазнати потреби дошкільнят у соціальній активності, як у плані їх розширення, так і посилення духовної спрямованості, на цьому етапі використовуються емоційно-соціальні ігри, соціоадаптивні ігри. Емоції зазвичай мають ситуативний характер і виражають оцінку особистістю певної ситуації, пов'язаної із задоволенням її потреб у цей момент. Ігри соціальної спрямованості задіюють емоційну сферу дитини, спонукають її до прийняття певних рішень і виконання відповідних дій. Дитина, проживаючи ситуацію вибору, набуває безцінного життєвого досвіду, що сприяє формуванню її ціннісних орієнтацій.

Соціоадаптивні ігри сприяють узгодженості дій індивідів, формують уміння домовлятися та працювати в команді. Пропонуємо такі види ігор: ігри на виявлення лідера; для створення команди; ігри, спрямовані на прояв внутрішньої свободи дитини; ігри-прогнозування.

Особливістю ситуації соціального досвіду в дітей дошкільного віку є те, що емоційні переживання випереджають осмислення соціального впливу. Діти в спілкуванні з вихователями ще знаходяться у серйозній залежності від їх оцінок та авторитету. Дитячий соціальний досвід – це завжди образ реально пережитої ситуації. Н. Голованова зазначає, що сприйняття соціального світу дітьми організується вихователем у двох типах ситуацій соціального досвіду.

Перший тип – ситуації звертання до соціального досвіду, який вже є в дитини, актуалізація цього досвіду, його рефлексивний аналіз. До них відносимо: «Ситуації рольової дії» – педагогічний механізм цих ситуацій полягає в тому, що вихователь організує імітаційно-ігрову дію дітей, у якій обов'язково виявиться не тільки певний обсяг їх соціального досвіду, але й вільна соціальна творчість; «Ситуації переживання і осмислення ставлень людей». Ця ситуація може бути побудована у формі розмови з елементами

дискусії. Теми пропонуються найрізноманітніші, наприклад: «Чи можна так жити, щоб не сваритися?», «Які люди вам подобаються і чому?», «Чим би ти бажав бути подібним до своїх батьків?» Всі діти мають можливість висловити свою думку із запропонованої теми; *«Ситуації переживання й осмислення ставлення до себе»*. Ця ситуація соціального досвіду може бути організована у вигляді гри «Коли б я був...». Діти по черзі розповідають, якими вони уявляють себе у вигаданій ситуації: «Коли б я був (квіткою, птахом, твариною, книжкою...), то таким (такою), я б....». Перебивати, виражати недовіру та тим паче критикувати доповідача забороняється.

Другий тип ситуацій соціального досвіду будується навколо особистого вибору дитини: від неї вимагається пояснити свій вибір словами, стати ініціатором ігрової взаємодії чи продемонструвати особисту відповідальність у прийнятті рішення: *«Вербальна ситуація вибору»*. Вихователь використовує казковий сюжет чи нагадує сюжет знайомої дітям картини і пропонує висловити свої припущення про те, як вони вчинили б на місці героя казки чи картини; *«Ігрова ситуація вибору»*. Вихователь читає чи розповідає невеличке оповідання чи казку (підійдуть оповідання В. Сухомлинського, М. Носова, В. Драгунського та ін.) і пропонує дітям розіграти сценку, в якій хтось із дітей по-іншому презентував би дії персонажа, коли б був на його місці; *«Реальні ситуації самовизначення у соціумі»*. Ситуації самовизначення можуть виникати природньо, а вихователь тільки використовує ці обставини. Роблячи вибір у ситуаціях самовизначення, дитина повинна подумки «переглянути» свій минулий досвід, пригадати, як раніше вчиняла у подібних випадках та які були наслідки. Ситуації самовизначення у соціумі передбачають вибір між своїми особистими інтересами й інтересами інших людей: однолітків чи дорослих.

Як зазначає Н. Голованова, взаємодія вихователя і дитини в ситуації соціального досвіду є спільним конструюванням певного семантичного простору, яке викликає до життя прояв «самості» дитини. У ситуації соціального досвіду безумовно простежуються дві лінії взаємодії: перша лінія – між вихователем і вихованцями, друга – між дитиною і соціальними умовами життя.

Конструювання та застосування ситуацій соціального досвіду здійснювалося згідно вимог: а) у виховних ситуаціях використовувалася емоційно збагачена інформація; б) інформація, викладена у кожній ситуації, спрямовувалася на розвиток у дитини емоційного передбачення – розуміння нею станів тривоги, суму, неспокою, які відчують інші, значущі для дитини; в) зміст ситуацій забезпечував багаторазові емоційні переживання, необхідні для узагальнення та зв'язку із способом дії, що закріплювалися у відповідне етичне поняття; г) у побудові кожної наступної ситуації забезпечувалася новизна інформації; д) інформація подавалася не у вигляді певної норми, правила, а у формі конкретної дії, вчинку; е) у змісті ситуації пропонувалися полярні за соціальним значенням вчинки, дитині надавалась можливість вибору ставлення, позиції щодо предмету обговорення, відповідних практичних дій тощо; ж) створювалася доброзичлива атмосфера рівноправного спілкування між вихователем та вихованцем, що передбачала повагу вихователем інтересів і бажань дитини, відмову від авторитарних способів керівництва дитячим колективом.

Другий етап виховання емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до соціальної дійсності спрямовувався на формування особистого досвіду. На цьому етапі продуктивним буде метод проектів.

Проект – сукупність послідовних дій та засобів, необхідних для створення реального чи теоретичного продукту. Використання проектів у навчальних і виховних цілях складає сутність методу проектів.

У сучасному тлумаченні метод проектів – це спосіб організації педагогічного процесу, заснований на взаємодії вихователя і вихованця між собою та з навколишнім середовищем у ході реалізації проекту – поетапної діяльності, спрямованої на досягнення поставлених цілей. Метод проектів розглядається як універсальний засіб впливу на інтелектуальну, емоційно-чуттєву та діяльнісну сфери особистості дитини, як шлях розвитку ініціативної, творчої особистості.

Для виховання емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до соціальної дійсності сприятливі такі специфічні особливості

методу проектів: 1) інтегрує педагогічний процес з процесом взаємодії дитини з довкіллям, освоєння навколишнього середовища (природного та соціального). Вихователь супроводжує дитину в її життєдіяльності, тобто метод проектів виводить педагогічний процес зі стін дошкільного закладу у навколишній світ; 2) відкриває можливість формування власного життєвого досвіду дитини щодо взаємодії з довкіллям: дитина навчається основам організації спільної діяльності, вчиться узгоджувати власні дії, інтереси з інтересами та діями інших, відбувається процес соціалізації особистості; 3) враховує дитячі потреби, інтереси, вікові та індивідуальні особливості. Актуалізує суб'єктну позицію дитини, загалом позицію у педагогічному процесі; 4) стимулює потреби у самовираженні, розвитку творчих здібностей, дитячу самостійність; 5) дозволяє доцільно об'єднати зусилля дітей і дорослих (батьків, родини, сусідів, вихователів); 6) дає можливість прогнозувати розвиток особистості.

Проекти мають певну загальну структуру, якої необхідно дотримуватися у розробці проектів для дошкільнят: 1) визначення мети проекту /та його окремих етапів; 2) розробка проекту – плану діяльності для досягнення поставленої мети; 3) виконання проекту; 4) підведення підсумків виконання проекту та визначення завдань для нових проектів.

Застосування емоційно-соціальних, соціоадаптивних ігор, ситуацій соціального досвіду, проектів з метою виховання емоційно-ціннісного ставлення відповідно до виділених етапів неможливе без врахування типологічних та індивідуальних особливостей дітей досліджуваного віку. Отже, четвертий принцип виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності – диференціації виховних впливів відповідно до типологічних та індивідуальних особливостей старших дошкільників.

Соціалізація дитини – процес складний і тривалий. З одного боку, суспільство зацікавлене в тому, щоб дитина прийняла і за своїла певну систему соціальних і моральних цінностей, ідеали, норми і правила поведінки, стала повноправним членом правової держави. З іншого боку, на формування особистості дитини впливають різноманітні стихійні, спонтанні процеси, що відбуваються

в соціумі. Сукупний результат таких цілеспрямованих впливів не завжди передбачуваний і відповідає інтересам суспільства.

4.3. Формування соціальних уявлень у дітей старшого дошкільного віку засобами художнього слова

Культурні цінності, закладені в літературних текстах, переживаються особистістю та привласнюються як власні цінності, ставлення, норми, створюючи дитячу субкультуру. Так книга здійснює вагомий вплив на формування дитячої субкультури, водночас вибір книги та ставлення до неї залежить від субкультури дитинства. До цінностей свідомості (суб'єктивних) відносять: суспільні установки та оцінки, імперативи та заборони, цілі й проекти, які виражені в нормативних уявленнях (про добро і зло, справедливість, прекрасне й потворне, про призначення людини, ідеали, норми і принципи дій). Для всіх цих уявлень характерні модальність, належність, відображення найрізноманітніших явищ дійсності та їх зв'язків у площині бажаного або небажаного, яке має позитивну або негативну сутність.

Систему цінностей соціального суб'єкта можуть складати наступні цінності: сутнісно-життєві (уявлення про добро та зло, щастя, мету та сутність життя тощо); універсальні: а) вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут сім'ї, родичі, освіта, правопорядок); б) суспільного визнання (працелюбство, соціальний статус тощо); в) міжособистісного визнання (чесність, альтруїзм, доброзичливість тощо); г) демократичні (свобода слова, совісті, національний суверенітет); д) партикулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї); є) трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту) [421, с. 131].

Класифікація цінностей 3. Плохій основою якої є суб'єкт, носій цінностей, побудована а за індуктивним принципом: від цінності особистості до цінностей людства та буття. Дослідницею визначено такі групи цінностей: особистісні цінності (цінності, що стосуються особистого життя); цінності сімейного життя (цінності, що регулюють родинне життя); громадянські цінності (цінності, на основі яких вибудовується сфера суспільно-громад-

ських стосунків); національні цінності (цінності, що характеризують особливості життя певної національності та державного устрою); абсолютно вічні цінності (цінності, що акумулюють досвід усього людства і є еталоном його буття) [375, с. 4]. Така класифікація відповідає основним ідеям теорії виховання особистості, запропонованої І. Бехом, згідно з якою формування особистісних цінностей (а отже й становлення особистості) відбувається шляхом присвоєння суспільних цінностей: через сімейні до абсолютних, вічних [369]. Своєрідність дошкільного дитинства вимагає особливого погляду на проблему виховання цінностей та ціннісних ставлень, оскільки категорія цінностей і в об'єктивному, і в суб'єктивному значеннях існує в контексті культури.

Ціннісне ставлення до книги розглядається Л. Варяницею як інтерес до книги у контексті художньо-пізнавального чинника виховання дитячої субкультури, до якого входять також інтерес до комп'ютера, а також «бажання бути чарівником, досягати неможливого» [131, с. 173]. Погоджуючись у цілому із таким підходом, підкреслимо, що наше розуміння ціннісного ставлення до книги не зводиться до інтересу, проте передбачає родо-видові відносини між цими поняттями. У межах нашого дослідження вважаємо за необхідне віднести до художньо-пізнавального фактору ще й ціннісне ставлення дитини до телебачення та відео як витоку інформації, розваг, естетичного задоволення. Вважаємо, що у сучасному світі, в умовах інтенсивного росту інформаційних технологій, комп'ютер та телевізор створюють серйозну конкуренцію книзі як художньому твору та предмету матеріального світу. У такий ситуації необхідно звернути особливу увагу на унікальність світу книги, неможливість її заміни мультиплікаційними фільмами, пізнавальними передачами, мережею Інтернет тощо.

Очевидно, що основою для визначення структурних компонентів дитячої субкультури виступають цінності світу дитинства і кожної дитини окремо, оскільки цінності утворюють ядро особистості. Якщо розглядати цінності як ядро особистості, то ціннісні ставлення постають як комунікатори особистості із зовнішнім світом, причому головну роль тут відіграють емоції та почуття. Ціннісне ставлення до книги належить до морального, особис-

тісного, фізичного та соціального простору (за класифікацією С. Рубінштейна) одночасно, оскільки є об'єктом матеріального світу (фізичний простір), може виступати особистісно-значущою цінністю (улюблені книжки, літературні герої, цінні подарунки, тощо), є потужним засобом морального виховання, водночас може виступати засобом соціалізації (через моделі соціальних ситуацій, які зустрічаються у текстах літературних творів. Базуючись на складових субкультури, ми виокремили і відповідні жанри та види книг, які ми вважаємо мають бути у просторі дитини.

Розгляд ціннісних ставлень у структурі особистості старших дошкільників показав, що означений вік є сенситивним до виховання ціннісного ставлення до книги; дозволив визначити його компоненти: когнітивний (знання книжкових жанрів, назв та авторів дитячих творів, композиційної структури твору), мотиваційно-потребнісний (потреба у наявності книг, у естетичному задоволенні, інтерес до книги), емоційно-оцінний (позитивні емоції від спілкування з книгою, адекватне оцінювання значущості, призначення та художньої цінності книги), поведінковий (адекватне поводження із книгами, власноручне виготовлення книг); – та характерні особливості: зв'язок зі світоглядом дитини, синкретичність сприйняття оформлення та змісту книги, залежність від мікросоціуму, кореляційний зв'язок з умінням читати, відображення в поведінці, емоційно забарвлене оцінювання.

Всі видатні педагоги, прогресивні суспільні діячі (П. Блонський, І. Ващенко, М. Грушевський, М. Добролюбов, М. Драгоманов, О. Огієнко, М. Пірогов, К. Ушинський, М. Чернишевський та ін..) вбачали у книзі потужний засіб виховання, розвитку та соціалізації дитини. К. Ушинський визначав книгу, як вікно, через яке дитина знайомиться з життям народу, прилучається до нього. Саме через книгу діти залучалися до світу природи (В. Біанки, М. Пришвін, Г. Скребіцький, М. Сладков, М. Чарушин та ін.); мали засвоїти соціально-моральні правила стосунків між людьми (В. Осеева, Л. Стрелкова, В. Сухомлинський, Я. Тайц, Л. Толстой, К. Ушинський та ін.), завдяки правильно поданим дорослими літературним творам діти засвоювали закони громадянськості, патріотизму (Б. Житков, С. Міхалков, П. Тичина, М. Рильський

та ін.). Водночас здійснений аналіз методичних джерел, в яких розкриваються особливості проведення етичних бесід на основі літературних текстів, засвідчив, що досить поширеним було моралізування, проговорення дорослим моралі твору, яка нерідко засвоювалася дітьми лише формально, тобто не переносилась у реальні стосунки з іншими людьми. Надмірна моралізація і творів, і етичних бесід сприяла відстороненню дітей від читання і книги в цілому.

Аналіз досліджень показав, що книга активно застосовується як педагогічний засіб для вирішення численних дидактико-методичних і психолого-педагогічних завдань: як засіб естетичного виховання, в якому ефект досягався через роботу з ілюстрацією та художньо-образним змістом літературних творів (В. Алексєєва, К. Бабенко, Д. Джурабаєва, І. Кулічова, Л. Терещенко, Г. Савостина та ін.); в моральному вихованні дітей (С. Варнаков, А. Коряка, Д. Здапарова); як засіб патріотичного виховання (С. Вінникова, А. Михайленко, Є. Райхлина); як засіб виховання почуття гумору (С. Курінна) тощо.

Особливого значення для формування в дітей інтересу до книги як джерела інформації мають ілюстрації, які виконують одну з провідних її функцій – естетичну (К. Бабенко, Г. Савостина). Будь-яка дитяча книга містить ілюстрації – це її невід’ємний атрибут. Цю важливу особливість враховували учені різних часів у різних країнах і намагалися заохочувати дітей до читання книг саме через специфічне їх оформлення. Ще у XVI-XVII сторіччях створювались спеціальні потішні аркуші, які являли собою яскраві малюнки з короткими поясненнями. Однією з перших ілюстрацій вважають гравюру у «Граматичі словесній» (1596) Л. Зізання, а одним із перших багато ілюстрованих книг історики називають «Лицевий буквар» К. Істоміна, виданий у 1694 році. У цій мальовничій поетичній енциклопедії вірші і гравюри, доповнюючи один одного, утворюють органічне ціле. У межах цього напрямку виконуються дослідження, присвячені розвитку художнього сприйняття (О. Гайманова, О. Чиндилова). Загубили В. Сухомлинського, а він в усіх напрямках роботи з книгою обов’язково присутній. Книга широко використовується педагогами, крім на-

вчально-пізнавального, проблемно-пізнавального, в її соціально-психологічному аспекті, а психологами – як психотерапевтичний засіб (казки Маниченко, корекційні вірші І. Сонечко, програма «Стежка до свого Я» О. Хухлаєвої). Означені підходи дозволяють впливати на сфери особистості дошкільника, пов'язаних зі становленням ціннісного ставлення до книги (екзистаційно-буттєву, потребнісно-мотиваційну, когнітивно-пізнавальну, емоційно-вольову, діяльнісно-практичну, міжособистісно-соціальну). Отже, якщо традиційне розуміння ролі книги вбачало в ознайомленні з художньою літературою самоціль, то сучасний погляд дозволяє здійснити вихід на «більш мобільні, різноманітні способи презентування, осмислення й проживання дітьми літературних творів» [159], тобто розглядати книгу як засіб особистісного зростання та соціалізації дитини.

Розглянемо названі підходи більш докладно. Книга як засіб соціалізації майже не заявлялася в дослідженнях учених та методичних розробках практиків, хоча зміст літературних творів, що несе інформацію про різні життєві ситуації, є соціалізуючим, а соціалізуюча функція книги залишається однією з провідних. Завдання, пов'язане із соціалізацією дитини: «пояснювати життя та розширювати життєвий досвід дитини», – формулює О. Соловйова [155]. Пізніше орієнтацію на застосування книги як засобу соціалізації знаходимо в методиці А. Богуш, Н. Гавриш [163].

Зазначимо, що, не зважаючи на різноманітні підходи до використання книги як педагогічного засобу, в сучасній дошкільній освіті основним підходом до роботи із книгою залишається художньо-мовленнєвий, згідно з яким педагоги використовують книгу з метою ознайомлення з книгою (свідомо обираємо тавтологію), тобто читання літературних творів, як правило, виступає самоцільлю, а не засобом здійснення цілеспрямованого впливу на дітей. Проблема інтелектуально-творчого, розвитку, смислотворення при роботі з книгою є відносно новими аспектами роботи із книгою, інтерес до яких поступово зростає. Існує кілька досліджень, у яких книга розглядається як засіб формування ціннісного ставлення до різних сфер життя дитини, проте книга не виступає для дітей самодостатнім об'єктом формування ціннісних ставлень.

4.4. Формування соціально-доцільної поведінки старших дошкільників у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи

Пріоритетного значення набуває дослідження та формування соціальної поведінки в соціально-педагогічному аспекті, оскільки вона тісно пов'язана із входженням особистості в соціум та самореалізацією в ньому шляхом залучення у соціально значущу діяльність, соціальні відносини. Сучасна соціальна ситуація вимагає від дітей старшого дошкільного віку соціально-доцільної поведінки, яка б надавала змоги робити свідомий вибір дії, проявити ставлення до себе, ровесника, об'єкта природи, які є доцільними в тих чи інших обставинах.

Теоретико-прикладний аспект соціальної поведінки став предметом ряду дисертаційних досліджень з питань: формування соціально-значущих мотивів як регуляторів соціальної поведінки (Т. Алексеевко); поєднання неусвідомленого і свідомого моделювання власної поведінки (Н. Алендарь); визначення соціально-педагогічних умов формування в особистості мотивації до певного стилю соціальної поведінки (О. Литвиненко); соціально-педагогічні засади профілактики девіантної і формування відповідальної поведінки (Т. Федорченко). Аналіз наукових праць показав, що проблема соціалізації дітей старшого дошкільного віку, зокрема виховання соціальної поведінки у контексті проблеми формування компетентності дітей у межах освітньої лінії «Дитина у соціумі», є актуальною для Н. Гавриш, І. Дичківської, О. Козлюк, Л. Кузьмук, М. Машовець, Т. Поніманської, О. Рейпольської.

У контексті психолого-педагогічних досліджень питанню формування соціально-доцільної поведінки надали уваги Ю. Віктюк, Т. Кравченко, Є. Пеньков, В. Штифурак, психологічні механізми зовнішніх та внутрішніх регуляторів соціальної поведінки, настановлень, стереотипізації розглядали М. Александрова, В. Барков, В. Бехтерев, Н. Єрофєєва, В. Колошина, М. Корнєв, Г. Лякішева, Н. Мокляк, В. Циба, Д. Узнадзе, В. Ядов.

Поняття «соціальна поведінка» уособлює взаємозв'язок двох складових – соціальної і поведінкової, а в нашому дослідженні і

третьої складової – доцільної. Термін «соціальний» означає суспільний, пов'язаний із життям і відносинами людей у суспільстві. Йдеться про орієнтації людини на соціальні цінності, норми, правила, прийняті у суспільстві. Соціальність виявляється через індивідуальне позитивно-творче ставлення до соціального буття й забезпечує реалізацію індивідуальності об'єкта в умовах різних типів соціуму, систему ціннісних орієнтацій, якостей і поведінки, спрямованих на зміцнення спільності, консолідованості (І. Зверева, Т. Алексеєнко). До розгляду категорії поведінки звертались В. Харчева, Н. Головка, Л. Буєва, В. Шердант, О. Литвиненко, П. Горностаї. Т. Алексеєнко розглядає поведінку як процес взаємодії особистості з довкіллям, зумовлений її індивідуальними особливостями та внутрішньою активністю, що виявляється переважно у вигляді зовнішніх дій і вчинків, сукупності вчинків і дій, реакцією організму на будь-яке подразнення або вплив чогось, форму взаємодії людини і довкілля. Соціальна поведінка є характеристика життєдіяльності особистості, що полягає у спрямованості її власних дій на перетворення соціальних умов відповідно до власних інтересів і потреб та потреб соціуму (за Т. Алексеєнко). Саме в соціальній поведінці відображається рівень соціальних потенцій особи, її знань, умінь, навичок, набутий соціальний досвід, а в її основу покладається система цінностей і ціннісних орієнтацій. Для соціальної поведінки характерні зовнішні вияви (дії, вчинки) та внутрішні особливості, зумовлені інтересами, потребами, ідеалами, переконаннями, активністю.

Для проведення нашого дослідження є доцільним визначення І. Беґа, вчинку, як розв'язання об'єктом якихось завдань в якому завжди наявні мета, умови і дія. Ставлення до цього завдання, до мети та обставин дії, розуміння і прийняття її становить внутрішній зміст дії. Цілеспрямована послідовність вчинків утворює поведінку в тій чи іншій сфері діяльності, де людина переслідує віддалені цілі, досягнення яких забезпечується системою вчинків. Г. Лякішева визначає поведінку людини як вчинки, які підпадають під зовнішнє спостереження дії індивідів, їхня певна послідовність, що зачіпає інтереси інших людей, груп усього суспільства. Людська поведінка набуває соціального змісту, стає

особистісною, коли особистість залучена до спілкування з іншими людьми. Тут йдеться про свідому поведінку, реалізацію в діях і вчинках таких зв'язків і взаємовідносин, в яких суб'єкт поведінки бере участь як розумна істота, котра свідомо ставиться до своїх дій.

Зазначимо, що за своєю структурою соціальна поведінка охоплює такі елементи як: поведінковий акт, дія, вчинок, діяння. Дія утворюється із низки поведінкових актів (реакцій дитини на актуальну предметну ситуацію, на специфічні та швидкозмінні впливи зовнішнього середовища) (В. Ядов). Соціальні дії, їх специфіка у тому, що вони мають суспільну значущість. Суспільні дії різняться в залежності від завдань, на вирішення яких вони спрямовані. У цьому плані соціальні дії є формою і способом розв'язання соціальних проблем і суперечностей, в основі яких зіткнення інтересів і потреб основних сил суспільства.

Для характеристики соціальних дій має значення їхня мотивація, ставлення «Я» до джерела і суб'єкта дій, власної мотивації. Специфіка соціальних дій визначається прийняттям соціальної дії найближчого оточення, значенням цього прийняття для мотивації соціальної дії найближчого оточення, значенням цього прийняття для мотивації соціальної дії дитини, усвідомленням дитиною залежності від певної групи, як фактору мотивації, роллю референтної групи, механізмом соціального контролю соціальної дії особистості (П. Анохін). Т. Спіріна наголошує, що вчинок є особлива дія, яка є доцільною дією. Доцільна – відповідна поставленій меті, практично корисна, розумна.

Соціальна поведінка доволі часто розглядається у співвідношенні з поняттям «діяльність». Видова специфіка полягає в тому, що діяльність (предметна, практична) фіксує суб'єкт-об'єктний зв'язок людини із середовищем, тоді як поведінка – суб'єкт-суб'єктний зв'язок особистості із середовищем. Відповідно, ми маємо розглядати соціально-доцільну поведінку дітей старшого дошкільного віку як суб'єкт-суб'єктний зв'язок, а предметно-перетворювальну діяльність дітей старшого дошкільного віку з об'єктами природи як суб'єкт-об'єктний зв'язок. Водночас маємо звернути увагу на поняття «об'єкти природи» та «предмет-

но-перетворювальна діяльність». Тлумачення поняття «об'єкти» означає пізнавану дійсність, що існує поза свідомістю людини і незалежно від неї; в результаті розуміння тих чи інших об'єктів у нас складаються певні поняття про них; явище, предмет, на які спрямована певна діяльність, увага; певна одиниця (споруда, підприємство, ділянка місцевості). Поняття «природа» означає органічний і неорганічний світ у всій сукупності і зв'язках, що є об'єктом людської діяльності й пізнання, все те, що не створене діяльністю людини; повітря, вода, земля, небесні тіла, рослини, тварини, тобто все, що нас оточує, і, нарешті, ми самі — все це становить світ або природу; сукупність особливостей рослинного і тваринного світу, кліматичних умов, рельєфу та. ін. якої-небудь місцевості, країни; навколишнє географічне середовище; рослинний світ навколишньої місцевості; місцевість за межами великих міст, поселень, де багато зелені, свіжого повітря; жива природа — рослинний і тваринний світ; нежива природа: неорганічний світ; це предмети людської діяльності — носії певного значення, особистісного смислу через призму їх сприйняття дитиною (за О. Леонтьєвим). Поняття «діяльність» тлумачиться як застосування своєї праці до чого-небудь; праця, дії людей у якій-небудь галузі; поняття «предмет» як будь-яке конкретне матеріальне явище, що сприймається органами чуття; певна річ, що задовольняє ті чи інші потреби (звичайно побутові); те, на що спрямована пізнавальна, творча, практична діяльність кого-, чого-небудь. Поняття «перетворювальний» це дія і стан за значенням перетворювати, перетворити і перетворюватися, перетворитися; призначений для перетворювання.

Психологічні засади дослідження та процесу формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи передбачають врахування механізму самосвідомості як психічного процесу сприймання дитиною численних образів самої себе під час предметно-перетворювальної діяльності в природі та власної поведінки у взаємодії з однолітками. Самопізнання (самоспостереження спрямовано на саму себе (власні дії та вчинки), аналіз інших дітей та дорослих, які її оточують, проектування на себе,

співвідношення із собою особливостей проявів дій та вчинків інших дітей щодо здійснення предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи та власної поведінки і на основі цього виділення в собі чогось відмінного (чи так я дію, вчиняю, згідно соціальних норм, вимог, у конкретній ситуації, відповідно бажань та прагнень інших людей). Такий процес самопізнання підкріплений переживанням власних емоційних станів та станів інших дітей, дорослих. Дитина переживає те, що пізнає, ставиться до нього і до самої себе у межах існуючого власного досвіду, таким чином створює емоційно-ціннісне ставлення до себе та до ровесників, об'єктів природи. Саморегуляція (регуляція дитиною своєї поведінки і діяльності) як завершальна ланка цілісного процесу самосвідомості, передбачає залучення результатів самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе. Це відбувається на всіх етапах формування поведінки (за О. Кононко).

Перш ніж розкрити шляхи формування соціально-доцільної поведінки старших дошкільників у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи в умовах ЗДО, зазначимо, що на основі наукових поглядів О. Леонтьєва (макроструктура діяльності), Л. Ващенко, С. Гончаренка, І. Соколової, М. Гончарової-Горянської, уточнено поняття: соціально-доцільна поведінка дітей старшого дошкільного віку – дії, які в об'єктивно-предметних умовах формують ставлення дитини до себе, ровесників, об'єктів природи; дія дитини старшого дошкільного віку – суб'єктивна усвідомлена мета та операції, дані у визначених соціальних ситуаціях; процес який підкорюється усвідомленій меті; об'єктивно-предметні умови – обставини для досягнення мети; суб'єктивна мета – усвідомлення найближчого результату, досягнення якого здійснює предметно-перетворювальна діяльність, яка задовольняє потребу (опредмечену в мотиві) дитини; процес предметного (змістового) наповнення через попередні дії (що має бути досягнуто); операції – способи здійснення дій (як, у який спосіб це буде досягнуто за об'єктивно-предметних умов); визначені соціальні ситуації – навмисно створені обставини, в яких дитина діє задля засвоєння знань і досвіду прояву соціально-доцільної поведінки; об'єкти природи – рослинний світ навколишньої мі-

сцевості (ділянки місцевості ЗДО); предметно-перетворювальна діяльність дітей старшого дошкільного віку з об'єктами природи – дії, спрямовані на перетворення рослинного світу навколишньої місцевості.

У процесі формування та розвитку особистості ключовою є категорія «ставлення» (І. Бех, О. Бодальов, Я. Коломінський, Б. Паригін, М. М'ясищев). У дослідженні послуговуємось науковими поглядами І. Беха, який вказує, що психологічну структуру людського ставлення складають пізнавально-емоційні утворення. Тобто ставлення особистості відбувається у процесі накладання її емоцій на предмет, що певною мірою усвідомлюється, пізнається нею. Тож будь-яке за змістом ставлення має переживатися людиною. Без емоційного компонента суб'єктивно-оцінних ставлень суб'єкта взагалі бути не може. Тому, зазначає дослідник, у свідомості відбувається когнітивне відображення дійсності (пізнавальний компонент ставлення) та смислове відображення цієї дійсності (емоційний компонент ставлення), і в кожному акті психічної діяльності ми маємо елементи того чи іншого. У ставленні емоційний компонент вважається провідним. Особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань і виражаються у поведінці суб'єктів, у їхніх діях та переживаннях [1].

Також у ході дослідження нами визначено, що для формування даного феномену варто послуговуватись науковими поглядами І. Беха, Т. Алексеєнко, В. Лякішевої, П. Анохіна, В. Ядова та надати уваги внутрішнім особливостям соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи, які зумовлені мотивами, власним досвідом дітей при врахуванні емоційно-позитивної налаштованості та емпатії старших дошкільників до ровесників, їх соціальних потреб, об'єктів природи, відповідно «суб'єкт-суб'єктного», суб'єкт-об'єктного» зв'язків і зовнішні прояви соціально-доцільної поведінки старших дошкільників – дії.

За науковими поглядами В. Афанасьєва та А. Авер'янова, С. Гончаренка, Ю. Сурміна, визначено доцільність системного підходу до вивчення проблеми формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетво-

рювальній діяльності з об'єктами природи, яка обумовлена наявністю мети, структурних, функціональних, змістово-контекстних, технологічних, рефлексивно-оцінного компонентів, які з одного боку утворюють систему цілей, доповнюють одна одну, водночас підпорядковані єдиній меті – створення системи роботи ЗДО із забезпечення соціальної компетентності старших дошкільників, з іншого – наявністю мети дії дитини у процесі формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку, її предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи, що дозволяє вести мову про процес формування як процес в складній системі.

Система роботи ЗДО із забезпечення соціальної компетентності старших дошкільників як складна, утворена із множини елементів. У рамках дослідження виокремлюємо елементи системи як суб'єкти – діти старшого дошкільного віку, вихователі, батьки. Використання системного підходу до дослідження соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку та предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи як системи, із множиною елементів та взаємозв'язків між ними, є доцільним з огляду на існування специфічних властивостей складної системи у кожній із систем. Зокрема, для зазначених елементів властиві особливості, які формують їх структуру; взаємозв'язок та взаємозалежність елементів між собою; наявність внутрішньої організації; яскраво вираженої ієрархічності (відповідний порядок процесу формування); цілісність методики, як системи, досягається через складові елементи; існування у зовнішньому середовищі, від якого залежить система, з яким вона взаємопов'язана; наявність мети; наявність суперечностей. Вище перераховані характерні особливості складної системи є притаманними кожному із вище зазначених елементів, відповідно належать і системі роботи ЗДО із забезпечення соціальної компетентності старших дошкільників та характеризують її як складну.

Цілісності, як однієї з інтегративних якостей системи взагалі, притаманне існування якісно тотожних елементів, які складають ціле і ціле без них неможливе (В. Афанасьєв). На основі наукових поглядів О. Леонтьєва, під якісно-тотожними елементами

розуміємо мотив, суб'єктивну мету, операції, що складають макроструктуру діяльності дитини старшого дошкільного віку, за зміни об'єктивно-предметних умов, які присутні в незалежності від обставин досягнення мети, що стверджує факт системної цілісності.

Саме поняття системність відображає одну із важливих рис дійсності – здатність елементів входити до такої взаємодії, в результаті якої утворюються їх нові якості, які не є притаманними взаємодіючим елементам. Варто припустити, що за процесу формування утвориться нове ставлення дітей до себе, до ровесників, до об'єктів природи. Зазначимо, що системний підхід у системному аспекті дозволяє розглядати різні соціальні об'єкти. Носієм соціальної системної якості є людина у рамках соціальної системи різних рівнів. Елемент є мінімальним носієм, проте і він виконує в системі визначальну функцію, він слугує системі та працює на неї (В. Афанасьєв). У ЗДО, як системі та її елементах (адміністративній, методичній службах), виокремлюємо завідувача, методиста, вихователів, практичного психолога, соціального педагога, музичного керівника, як елементи, які підпорядковані системам більш високого рівня та беруть безпосередню участь у даному процесі формування.

Розглядаючи процес формування як цілісний, визначено його у межах чотирьох основних класів цілісних систем, різниця яких пов'язана передусім із її сутністю, характером та виникненням (походженням). Третій клас систем – це системи, які спроектовані та створені людиною з певними, потрібними для людини цілями. Це штучні, сконструйовані системи, вони створюються людиною за раніше розробленими планами та проектами. Процес формування як такий, який підпорядкований та створений для функціонування, відповідно цілей, визначених людьми та для людей, відносимо до третього класу систем.

Задля формування структурного компоненту системи роботи ЗДО із забезпечення соціальної компетентності старших дошкільників, визначено цілі та зміст процесу формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи. В основі

методики формування розміщено наукове бачення загальної будови діяльності О. Леонтєва (її макроструктура); внутрішнього змісту дії, створення емоційного образу як мотиву (І. Бех); наукові погляди щодо поняття «ставлення» (І. Бех, О. Бодальов, Я. Коломінський, Б. Паригін, М. М'ясищев); зосереджено увагу на загальній методологічній платформі дослідження, яку складає системний, особистісно-орієнтований, компетентісний, діяльнісний, комунікативний підходи; обрано за основний засіб формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку процес створення зовнішньої соціальної ситуації (емоційного образу сприймання як мотиву дії та ставлення (І. Бех)); дотичним засобом, однак не менш важливим, визначено сюжетно-рольову гру з метою виявлення та формування об'єктивних мотивів дій та ставлень дітей старшого дошкільного віку. Зміст методики формування визначають також підібрані та розподілені форми роботи з дітьми старшого дошкільного віку за умови дотримання вікових особливостей дітей.

Функціональний компонент, як цілепрогностичний, визначає стратегічну і проміжні цілі процесу формування. Зокрема стратегічною ціллю є дотримання напряду формування соціально-доцільної поведінки як дій дітей, під час яких відбувається становлення особистості, її потреб, мотивів, ставлень до себе, ровесників, об'єктів природи, розгортання предметно-перетворювальної діяльності, саме під час якої дитина має можливість звернутись до власного досвіду дій, ставлень; визначити способи дії. Визначення проміжних цілей дозволило тримати процес формування в системі, зокрема означити та поліпшити процес підготовки та впровадження методики, здійснити проміжний контроль за результатами, що є важливими з огляду на вибір форм роботи з дітьми, педагогами, батьками.

Функціональний компонент, як змістово-контекстний, дозволив уточнити зміст навчально-виховної роботи, який спрямовано на створення розвивального освітнього простору в ЗДО. У контексті соціально-когнітивного критерію впроваджено у навчально-виховний процес низку бесід з дітьми, метою яких було забезпечення дітей уявленнями про об'єкти природи, в даному випадку

рослинний світ навколишньої місцевості, уявленнями про дії, покрокове розгортання дії з урахуванням внутрішнього смислу дії, прояви ставлення дорослих та однолітків. Підбір літературних джерел та їх змістове наповнення забезпечили зміст, інформативність, нові аспекти дії, які були невідомими дитині, складність інформації (за рахунок встановлення зв'язків та протилежностей між об'єктами природи та явищами дійсності (З. Плохій)) та розбіжність із тим, що добре і зрозуміле дитині, диференційність змісту. Водночас такий зміст сприяв утворенню пізнавального образу, який є основою для створення емоційного образу сприймання, дитячої уяви в ролі героя улюбленого літературного твору, що має сам прийняти рішення про мету власних дії та ставлення. Поряд із цим зміст літературних творів був спрямований на соціальні норми, правила поведінки дітей в природі із урахуванням потреб ровесників. Процес формування уявлень у дітей розгорнуто під час створення соціальних ситуацій у контексті емоційного образу сприймання (Л. Божович, О. Запорожець, І. Бех). Під час бесід, ігор, спостережень, екскурсій діти сприймали, пізнавали рослинний світ та соціальні вимоги, що сприяло утворенню пізнавального образу, мало задовольнити потребу дітей у яскравих, сильних переживаннях. У контексті поведінково-діяльнісного критерію для забезпечення здатності дитини приймати дію, планувати хід її виконання та реалізувати задум, здатності у дитини загальмувати, стримати небажані дії, використано низку рухливих ігор, які сприяли формуванню в дітей першооснов прояву волі. Зміст та сюжети рухливих ігор пов'язані із забезпеченням та підтримкою емоційного образу сприймання, дії з об'єктами природи та ставлень до ровесників, об'єктів природи. Здатність дітей діяти з ровесниками та об'єктами природи під час предметно-перетворювальної діяльності у межах соціальних норм та правил поведінки в природі забезпечено соціальними ситуаціями.

З метою перевірки педагогічних умов (функціональний компонент – технологічний) як от: пріоритет ровесницьких стосунків – процес формування зосереджено на діях дітей у парах, трійках; розгорнуто задля формування ставлення старшого дошкільника до ровесника, його прояву під час дій та формування здатності

дитини до комунікативно-мовленнєвої дії з ровесниками; створення творчого простору занять на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії – впроваджено в навчально-виховний процес низку бесід з дітьми, метою яких є забезпечення дітей уявленнями про об'єкти природи, про дії дорослих та ровесників, покрокове розгортання дії з врахуванням внутрішнього смислу дії; підібрано низку літературних творів, розроблено дидактичні ігри, поєднано форми роботи: бесіду, власне показ вихователя та сюжетно-рольову гру, впроваджено сюжетно-рольові ігри; урізноманітнення форм взаємодії суб'єктів освітнього процесу з домінуванням проектної діяльності віднесено до процесу розгортання міні-проекту «Трояндовий сад», що створив підґрунтя для рефлексивної оцінки як способу особистісного просунення дитини в її стосунках з ровесниками (прийняття рішення про дію, дію з ровесником, власний результат та результат спільної дії; задоволення від рефлексії), яку забезпечили бесіди зі старшими дошкільниками; формування готовності педагогів до психолого-педагогічного супроводу процесу формування соціально-доцільної поведінки старших дошкільників: із педагогами старших груп впродовж навчального року проведено семінари-практикуми, консультації, надано перевагу індивідуальному спілкуванню, обговорено шляхи здійснення етапів НДР, які дозволили вихователям вповні використати особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, комунікативний підходи та надали дітям можливості діяти під безпосереднім та опосередкованим керівництвом педагога.

У контексті діяльнісного підходу, розгортання предметно-перетворювальної діяльності дітей старшого дошкільного віку, як продовження їх попередньої діяльності з об'єктами природи, в основі якої є власний досвід дитини, дозволило нам уточнити уявлення та знання дітей про дії з об'єктами природи, які вони здійснюють за зразком педагога, самостійно. Під час такого процесу діти мали можливість зосередитись на мотиві дії, суб'єктивній меті, об'єктивно-предметних умовах її досягнення, способах здійснення дій за врахування їх ставлення до завдання, яке вони визначали за втручання педагога, ставлення до обставин дії (умов дії), розуміння дії та її прийняття. В такому процесі доцільним

було використання соціальної ситуації (виховної), як засобу формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку.

У рамках комунікативного підходу предметно-перетворювальна діяльність з об'єктами природи передбачала збагачення форм і функцій усного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Опосередковане створення педагогом під час сюжетно-рольових ігор та соціальних ситуацій, соціальних контактів між ровесниками дозволило сформувати здатність дитини до комунікативно-мовленнєвої дії з ровесниками (Т. Піроженко).

Роботу з батьками направлено на створення уявлень батьків щодо формування у старших дошкільників соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи. З метою донесення до батьківської громади важливості питання, механізмів дії формувального етапу експерименту, проведено ряд зустрічей із батьками у формі колективних консультацій, які сприяли практичному втіленню (в домашніх умовах) теоретичних засад формування соціально-доцільної поведінки дітей. Такі домашні завдання, як «Дослідники вихідного дня», «Улюблена квітка мами», «Як я допоміг бабусі в саду», «Посаджу я квіти для всіх людей», дозволили дітям та батькам презентувати у формі фото колажів особисті здобутки на ниві предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи, метою яких є суспільно значущий результат. Водночас спрямовано роботу з батьківською громадою на створення та впровадження міні-проекту «Трояндовий сад», який передбачав предметно-перетворювальну діяльність дітей та батьків, як майбутній результат сформованості дій та проявів ставлень дітей до ровесників та об'єктів природи.

Розділ 5.

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СОЦІАЛІЗОВАНOSTІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

5.1. Критерії оцінки і показники рівнів соціальної компетентності дітей шести-семи років

Перший етап експерименту проводився в 2016 р.: вивчалася та аналізувалася соціально-педагогічна, філософська, культурологічна література, документація дошкільних закладів освіти; визначалися й конкретизувалися об'єкт і предмет дослідження, уточнювалися завдання, методи наукового дослідження; розроблялися експериментальні методики обстеження. На другому етапі проводилися констатуючий і формуючий експерименти, під час проведення яких перевірялася справедливність висунутої нами гіпотези та ефективність розробленої експериментальної методики, виявлялися особливості формування соціально-комунікативної компетентності дітей шести-семи років, вихованців дошкільних установ та розвивальних центрів. Протягом третього етапу (2018 р.) здійснювався порівняльний аналіз кількісних та якісних результатів констатуючого і формуючого етапів експерименту, формулювалися висновки; впроваджувалися у практику роботи ЗДО.

Завданнями констатуючого експерименту були: 1) визначити критерії оцінки, показники соціальної компетентності дітей шести-семи років; 2) виявити особливості світосприймання, ставлення до себе та інших у дітей, які виховуються в різних соціальних умовах (в сім'ї, ЗДО); 3) з'ясувати здатність до конструктивного розв'язання проблемних ситуацій; 4) перевірити вміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, творчо використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття та володіти способами вираження емоцій; 5) визначити наявність та особливості прояву почуття гумору дітей.

Для визначення рівнів соціально-комунікативної компетентності було виокремлено такі критерії: *поведінковий*, показниками якого були: вміння дітей поводити себе в колективі, будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції та настрій; пе-

ревага гарного настрою, готовність до розв'язання проблемних ситуацій, а також адекватна самооцінка; позитивне сприймання себе й оточуючих, усвідомлення свого місця в соціумі; *пізнавально-інтелектуальний* критерій передбачав обізнаність щодо елементарних соціальних норм; вміння використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях; здатності до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблемних завдань; рівні розвитку уяви та мислення, а також наявності елементарних психологічних та фізіологічних знань про себе; здатність визначати власні позитивні та негативні риси; *до показників комунікативного критерію* віднесли: уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, творчо використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття; володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій, а також наявність у словнику характерологічної лексики; вміння використовувати влучні образні вирази; *показниками гумористичного критерію* було: наявність почуття гумору, що виявлялося у здатності до розуміння смішного та спроможності створювати смішне.

На основі зазначених критеріїв та показників було визначено п'ять рівнів розвитку соціальної та комунікативної компетентності (високий, достатній, середній, задовільний, низький). Коротко охарактеризуємо кожен з них.

До високого рівня розвитку соціальної компетентності ми віднесли дітей, які позитивно сприймали соціум, вміли будувати безконфліктні взаємини, контролювали прояв емоцій і настрою, мали адекватну самооцінку; були обізані з соціальними нормами та вміли використовувати набуті знання в життєвих обставинах, могли аналізувати ситуацію, знаходити різні способи розв'язання проблеми; мали високий рівень розвитку уяви і мислення; мали у словнику лексику позитивного забарвлення, уміли вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, творчо використовували мовленнєве кліше в різних ситуаціях буття; володіли соціально прийнятими способами вираження емоцій; виявляли почуття гумору, були здатні розуміти та створювати смішне.

Діти, які перебували на достатньому рівні також характеризувалися позитивним світосприйманням, перевагою гарного на-

строю, мали адекватну самооцінку; були обізнані з соціальними нормами, але не завжди могли використовувати набуті знання в життєвих ситуаціях, не завжди могли будувати безконфліктні стосунки. Вони могли аналізувати ситуацію, проте діяли переважно відомими, стандартними способами розв'язання проблеми; ці діти мали достатній рівень розвитку уяви та мислення; застосування мовленнєвих кліше не завжди було адекватним. Діти не досить вдало володіли способами вираження емоцій, їхнє мовлення не було виразним, образним.

Середній рівень розвитку соціальної компетентності був властивий шестирічкам, у яких ставлення до соціуму не було ustalеним, залежало від багатьох чинників, настроїв – мінливим. Ці діти характеризувалися неадекватною самооцінкою (завищеною, рідше заниженою). Вони не виявили здатності трансформувати здобуті знання про соціальні норми у практику стосунків з однолітками і дорослими. Не завжди ці діти могли аналізувати проблемне завдання, що пояснюється середнім рівнем розвитку уяви та мислення. Викликала труднощі об'єктивна оцінка себе й оточуючих. Контроль за проявом емоцій був не стабільним. Не завжди вони адекватно реагували на смішне, не здатні були і створювати смішне.

До задовільного рівня прояву соціальної компетентності ми віднесли дітей, які з недовірою ставилися до соціуму, не прагнули ініціювати свої дії, намагалися уникнути контактів з однолітками і дорослими, діяли переважно за вказівками. Ці діти мали низький рівень обізнаності з соціальними нормами. До аналізу ситуацій, до міркування за змістом і суттю подій виявилися не готовими, інтересу не виявляли. Діти, оцінені за задовільним рівнем, мали переважно занижену самооцінку, бідний запас мовленнєвих кліше, що ускладнювали їхню комунікативну діяльність. Вони виявилися також не здатними до розуміння та створення смішного.

Низький рівень соціальної компетентності характеризувався переважно негативним, іноді агресивним ставленням до соціуму, неусталеним настроєм, який діти контролювати та адекватно виражати не могли. Низький рівень розвитку уяви та мислення ускладнював аналітичні дії; діти виявили також недостатню обі-

знаність з соціальними нормами. Самооцінка в них не була розвиненою. Ці дошкільнята мали низький рівень мовленнєвого розвитку, що утруднювало комунікативну діяльність. Хоча вони не здатні жартувати та розуміти смішне, проте їм подобаються веселі люди, вони охоче спостерігають за веселощами інших, швидко заряджаються чужою радістю.

До всіх критеріїв та показників було підібрано низку експериментальних завдань. Зупинимося більш детальніше на характеристиці кожного з них.

Методика констатуючого експерименту. Експериментальне дослідження, для проведення якого ми намагалися створити рівні умови, передбачало виконання дітьми перевірних завдань за визначеними методиками. Вони будуть подані нижче. Зазначимо, що, крім спеціальних опитувань, індивідуальних занять, бесід, вправ, було організовано спостереження за дітьми, як вони проявляють свій настрій, усвідомлюють і виражають емоції.

Експериментатор пропонував дітям щодня відзначати свій настрій на «Екрані настрою» (він висів в кожній групі) за допомогою умовних позначень, пропонував поговорити, проаналізувати причини того, що гнітить дитину, визначити те, що сприяє відчуттю благополуччя. Записи, зроблені за результатами спостережень, записи бесід з дітьми були проаналізовані разом з іншими результатами проведеної констатації.

З огляду на значення самооцінки для визначення свого місця в соціумі, встановлення взаємин дитини з оточуючими, ставлення її до світу, до першої методики ми включили завдання, спрямовані на виявлення особливостей ставлення дітей до соціуму, рівня самооцінки, об'єктивної оцінки себе та інших.

Методика № 1. Дидактична вправа «Сходинок»

Мета: з'ясувати рівень розвитку самооцінки дітей шести – семи років.

Матеріал: дидактичне полотно із зображенням сходинок

Інструкція до виконання: «Можливо, ти бачив, як спортсмени-переможці піднімаються на сходинок? Хто переміг, стає на вищу сходинку, а той, хто показав гірший результат, стає на нижчу. У нас тут теж є сходинок. Діти, які мають дуже гарні показники,

можуть стати на верхню сходинку і навпаки. На яку б сходинку ти себе поставив? На верхню? На нижню? Чому?»

Методичний коментар: При виконанні дітьми цього завдання звертали увагу на адекватність самооцінки шестиліток за запропонованими критеріями: здоров'я, слухняність, розумність, доброта, чемність, вміння дружити. Щоб оцінка вийшла більш об'єктивною, здобуті результати порівнювали з результатами анкетування педагогів і батьків.

Дидактична вправа «Який ти?»

Мета: виявити вміння дітей шести-семи років об'єктивно визначати свої позитивні риси, чесноти

Матеріал: люстерко.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині: «Подивись у люстерко. Ти собі подобаєшся? Чому? Як би ти розповів про того, хто в люстерку, чужій дорослій людині, дитині? Скажи про себе так, щоб і тому, іншому, ти теж сподобався»

Методичний коментар: зараховувалася відповідь, в якій дитина могла назвати не менше трьох своїх особистісних рис.

Дидактична вправа «Що ти знаєш про себе?»

Мета: з'ясувати наявність у дітей знань про себе.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині відповісти на низку запитань: Ти хлопчик чи дівчинка? Де більше пальців у тебе: на руках чи на ногах? Коліна знаходяться вище, ніж борода? Як ти дізнаєшся, що хочеш їсти? Назви чого в тебе багато? двоє? один? Що ти можеш зробити, щоб тебе зрозуміли?

Методичний коментар: Відповіді дітей фіксували в протоколі. За кожну правильну відповідь дитина одержувала 1 бал. Максимально можлива сума балів дорівнювала 6.

Дидактична вправа «Гарний чи поганий»

Мета: виявити вміння дітей об'єктивно оцінювати себе, визначати власні позитивні та негативні риси.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині продовжити речення: «Я гарний, тому що в мене... Я поганий, тому що...»

Методичний коментар: Якщо дитині важко було виконати завдання, експериментатор спочатку пропонував оцінити іншу людину, наводив приклади про себе: «Які люди тобі подобаються, чому? Чому інші люди не приємні для тебе?». Дитина мала назвати не менше трьох позитивних та негативних якостей».

Дидактична вправа «Три головних слова про себе»

Мета: визначити наявність характерологічної лексики

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: « Якщо б ми хотіли розповісти про тебе та інших дітей, багато слів було б схожих, адже у тебе є те, що і в інших дітей. Проте ти відрізняєшся від інших, не схожий на них. Скажи про себе три головних слова, чим ти не схожий на інших».

Методичний коментар: Дитині необхідно було відповісти на запитання: « Який я?» Якщо дитина вагалася, не могла самотійно виконати завдання, експериментатор наводив приклади.

Дидактична вправа «Похвали»

Мета: виявити вміння дітей добирати влучні порівняння.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини з проханням: «Уяви себе на конкурсі самих хвалькуватих людей світу. Як би ти себе похвалив? Похвали себе. Можеш почати зі слів: «Я такий красивий, як... Такий сильний, як ... Такий сміливий, як...»

Методичний коментар: У разі, коли дитині важко було виконати завдання, експериментатор пропонував пригадати казку про зайця – хвалька. Після чого допомагав дитині підібрати потрібні слова.

Наступні, друга і третя, методики були спрямовані на визначення рівня соціальної обізнаності, тобто знань про соціальні норми, ролі. В оцінці рівня соціально-комунікативної компетентності за пізнавально-інтелектуальним критерієм ми намагалися також з'ясувати особливості світосприймання, визначити дитячої картини світу обізнаність щодо елементарних соціальних норм. Ми вважали за необхідне, в першу чергу, виявити, що являє собою для дитини світ та як вона визначає своє місце в ньому. Науковці доводять, що «світ» для дітей шести-семи років – це реальність, яка

дещо відрізняється на різних етапах розвитку. Спочатку світ для дитини «зовнішньо легкий і внутрішньо простий» (Василюк Ф.) [99,11]. Згодом світ розширюється та ускладнюється, стає «внутрішньо та зовнішньо складним». Світ – це системи різних порядків, які дитина поступово опановує за допомогою дорослого.

Ми скористалися синонімічним рядом для пояснення категорії «світ, довкілля, все, всі, світ навкруги, світ – хто, світ – що».

Методика № 2. Дидактична вправа «Світ очима дитини»

Мета: виявити уявлення дітей про світ, її власне бачення світу та свого місця в ньому.

Матеріал: кольорові олівці, аркуші паперу.

Процедура виконання полягала в тому, щоб дитина намалювала картину, яку можна б було назвати словом «світ». По ходу виконання та обговорення малюнка експериментатор виявляв розуміння того, що вкладає дитина у значення цього слова, запропонувавши відповісти на низку запитань: «Світ – це що? Світ – це хто? А ти в цьому світі є? Де ти? Хто ти такий? Як себе намалювати?»

Методичний коментар: У протоколі відзначали, які доповнення з'являлися в малюнку дитини, а також відповіді. Відповіді дітей та малюнки оцінювали за такими параметрами: композиційні особливості, предметно-тематичний склад малюнків, вибір форми малюнку та кольорів для передачі зображення.

Ситуація вибору з використанням картинок

Мета: виявити здатність дітей шести – семи років аналізувати ситуацію, передбачати можливі варіанти розгортання подій

Матеріал: сюжетні картинки із зображенням складних ситуацій (розбито вазу; порвано штани; забруднив одяг).

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дітей: «Подивись уважно на цю картинку. Що тут намальовано? Визнач, якою буде реакція мами? Що вона скаже, коли побачить, що донька розбила її улюблену вазу?»

Методичний коментар: Якщо дитина не відповідала, експериментатор пропонував варіанти відповідей сам, пропонуючи

зробити вибір із запропонованих варіантів. Відповіді дітей фіксували в протоколі.

Дидактична вправа «Друзі, товариші, чужі»

Мета: визначення особливостей соціальних передбачень дітей, вміння встановлювати стосунки з однолітками

Матеріал: схема розташування дітей групи в навчальній зоні, кружечки червоного, рожевого та зеленого кольору.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дітей: «Перед тобою лежать кружечки. Поклади червоні кружечки біля тих дітей, яких ти дуже любиш, рожеві для тих, хто тобі подобається; зелені – тим, з ким би ти не хотів дружити. А як ти гадаєш, чи є діти, які б тобі поклали зелений кружечок? А вихователі та батьки який би кружечок тобі дали? Чому ти так вважаєш?»

Методичний коментар: Педагог спочатку обговорював з дитиною відповідність певного кольору тій чи іншій оцінці.

Дидактична вправа «Доручення»

Мета: з'ясувати соціальні та діяльнісні пріоритети дітей, виявити вміння дітей шести – семи років адаптуватися до умов, що змінюються, будувати стосунки з однолітками.

Матеріал: картки зі схематичним зображенням різних доручень (сходити в іншу групу і запросити на виставу; організувати рухливу гру, полити квіти, зібрати іграшки на прогулянку).

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині обрати будь-яку картку, розглянути, що на ній зображено. Потім звертався до дітей з проханням: «Виконай те, що зображено на картці: запроси малюків на виставу («дітей пограти», «полий квіти», «збери іграшки на прогулянку»).

Методичний коментар: Методика проводилась у формі спостереження, під час якого звертали увагу на такі аспекти: як дитина зрозуміла доручення; які доручення діти виконують більш охоче: чи то суто механічні (полити квіти, зібрати іграшки), чи доручення, що вимагають прояву певних організаторських та комунікативних умінь; обираючи доручення дитина орієнтується на дорослого чи робить це самостійно. Всі дані відзначили в протоколі.

Методика № 3. Дидактична вправа «Запропонуй свій вихід»

Мета: з'ясувати здібність шестирічок аналізувати ситуації.

Матеріал: картки з зображенням конфліктних ситуацій (Хлопчик забирає в однолітка машину. Дівчинка впала, а хлопці стоять і сміються).

Інструкція до виконання: Експериментатор запрошував дітей розглянути картки, проаналізувати ситуацію та запропонувати свій вихід з неї. Звертався до дітей з пропозицією: «Людина може вчинити по-різному: по-доброму, тобто допомогти, підтримати; по-злому – образити, штовхнути. Можна поставитися до того, що трапилося, з посмішкою. Подумай, як би це сказав сердитий хлопчик? А якою б була смішна відповідь?»

Методичний коментар: Під час оцінювання увагу звертали на оригінальність запропонованого дитиною рішення, вміння орієнтуватися в ситуації, знаходити вірну відповідь.

Наступна, четверта методика містила завдання, за допомогою яких оцінювали рівень розвитку уяви і мислення, здатність дітей до багатоваріантного розв'язання проблеми.

Методика № 4. Дидактична гра «Завдання для розумників» (модифікована методика О. Дяченко)

Мета: виявити здатність дітей до багатоваріантного розв'язання завдання.

Матеріал: контурне зображення фігур, іграшок, сюжетна картинка з небилицями.

Інструкція до виконання: Завдання пропонувалось дітям у два етапи. Спочатку експериментатор звертався до дітей: «Уважно розглянь зображення фігур та іграшок. Визнач, на які фігури схожі іграшки». Після виконання першої частини завдання, педагог пропонував розглянути картинку: «Художник все зробив не так. Скільки таких неточностей ти зможеш знайти?»

Методичний коментар: Сумарна оцінка складалася з результатів виконання двох частин завдання.. На виконання кожної частини завдання приділялося 2 хвилини.

Дидактична гра «Домалюй»

Мета: з'ясувати рівень розвитку уяви та мислення шестиліток.

Матеріал: незакінчений малюнок з зі стимульними знаками.

Інструкція до виконання: Експериментатор просив дитину: «Подивись уважно на цей малюнок. Один художник намалював веселу картину, але пішов дощ і від картини залишилися тільки окремі деталі. Домалюй їх так, щоб знову вийшла весела картинка» (див додаток В).

Методичний коментар: При оцінюванні враховувалися самостійність, якість та темп виконання, оригінальність ідеї малюнка та вибір дитиною способів дії уяви (опредмечення, включення).

Важливим, на нашу думку, складовим компонентом соціально-комунікативної компетентності в дошкільному віці є розвиток комунікативних умінь, зумовлених, певною мірою, рівнем розвитку мовлення. Саме тому частина завдань передбачала вивчення особливостей розвитку комунікативних умінь, емоційно-чуттєвої сфери.

Методика № 5. Дидактична гра «Як сказати по-іншому?»

Мета: виявити здатність дошкільнят до творчого використання мовленнєвих кліше в різних ситуаціях буття.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: «Зараз я тобі розповім декілька історій, що трапилися з іншими хлопчиками та дівчатками. Послухай про те, що з ними трапилось, та уяви, що ця історія про тебе. Щоб ти сказав?» Після прослуханої відповіді вихователь запитував дитину: «А хочеш я тобі скажу, що відповів хлопчик у цій ситуації?»

Методичний коментар: Експериментатор нагадував дітям, що відповіді можна по – різному: сердито, смішно, весело, жартуючи.

Дидактична гра «Передай радість»

Мета: виявити, як діти виражають емоції в спеціально створених ситуаціях.

Матеріал: твір «Переплутанка», малюнок, на якому все переплутано.

Інструкція до виконання: Експериментатор читав дітям твір «Переплутанка». Далі звертався до дітей: «Як ви гадаєте, ця історія весела чи сумна? З чого це видно?» А як ми можемо показати, що нам весело? Що ще ми робимо?»

Методичний коментар: Під час обстеження звертати увагу на реакцію дітей на несподівану картинку, дивовижні зображення, відзначали, які способи використовувала дитина для вираження свого стану, настрою.

Шоста методика була спрямована на виявлення особливостей прояву почуття гумору, а саме: уміння розуміти смішне, адекватно реагувати на жарти та здатність створювати смішне.

Методика № 6. Дидактична гра «Веселі слова»

Мета: виявити наявність у словнику дитини лексики позитивного забарвлення.

Матеріал: коробка з круглими значками.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині коробку з круглими значками, пояснюючи: Це слова – смішинки. Якщо ти хочеш покращити свій настрій, можеш взяти собі стільки смішинок, скільки веселих слів ти знаєш».

Методичний коментар: Названі дітьми слова фіксували в протоколі, звертали увагу на відповідність слів поставленому завданню та кількість підібраних слів.

Дидактична вправа «Посміхнись».

Мета: виявити вміння дітей розуміти смішне, наявність почуття гумору.

Матеріал: жартівливі історії (див. додаток Ж).

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: «Послухай, друже, зараз я тобі розповім декілька дуже смішних історій, а ти скажеш, які з них здалися тобі найсмішнішими. Поясни чому? А з тобою така історія траплялась?»

Методичний коментар: При виконанні завдання звертали увагу на вміння визначати кумедне, розуміти гумор, наводити подібні ситуації з особистого життя.

Дидактична вправа «Смішний малюнок»

Мета: з'ясувати здатність дітей розуміти смішне в зображенні.

Матеріал: смішні малюнки.

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині уважно розглянути малюнок. «Давай з тобою розповімо удвох жартівливу історію про хлопчика та його друзів: kota, собаку та віслюка. Одного разу...

Чому ж хлопчик так і не зміг дістати яблуко? Розкажи так, щоб було смішно».

Методичний коментар: Увагу звертали на вміння дитини визначати смішне в малюнку, за допомогою експериментатора розповідати жартівливі історії, використовувати різні засоби для передачі смішного.

Дидактична вправа «Намалюй смішне»

Мета: з'ясувати вміння дітей шести – семи років створювати смішне в малюнку.

Матеріал: малюнок із зображенням лисенятка.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: « Намалюй лисеняткові щось найкумедніше на світі. Придумай і розкажи про нього будь – яку смішну історію».

Методичний коментар: При оцінюванні результатів виконання дітьми цього завдання увагу звертали на вміння визначати, що саме і як малювали, щоб було смішно, та їх вміння придумати смішну історію.

Проаналізуємо результати виконання дітьми експериментальних завдань. З огляду на значення самооцінки для визначення свого місця в соціумі, встановлення взаємин дитини з оточуючими, ставлення її до світу, до першої методики ми включили завдання, спрямовані на виявлення особливостей ставлення дітей до соціуму, рівня самооцінки, об'єктивної оцінки себе та інших.

У процесі аналізу було зіставлено результати, що показали діти, які постійно відвідували дошкільні заклади, центри розвитку. Високий рівень здатності дітей шести-семи років до позитивного розв'язання проблемних ситуацій не було виявлено в жодній із груп, що свідчило про відсутність досвіду подібної роботи та

низький рівень розвитку аналітичних операцій мислення. Рівень світосприймання дітей, які відвідували центри розвитку був дещо нижчим, ніж у вихованців дитячого садка, оскільки в них не було чіткої системи знань.

Визначимо розподіл дітей за рівнями щодо позитивного сприймання себе. У дітей з центрів розвитку рівень розвитку позитивного сприймання дітьми самих себе був значно вищий, ніж у вихованців дошкільних закладів та дитячих будинків. Такі результати можна пояснити тим, що в умовах організованого навчання більшість педагогів часто дає негативну оцінку вчинкам та поведінці дітей, а також досить часто негативно оцінює дитину цілком. У дітей, які відвідували лише центри розвитку значно вища самооцінка, крім того, батьки переважно оцінюють своїх дітей позитивно, що сприяє позитивному сприйманню дитиною самої себе. Зупинимось більш детально на характеристиці якісних показників.

Аналізуючи результати виконання дітьми методики «Світ очима дитини», ми звернулися до методів математичної статистики, що відбувалася за такими критеріями: композиційні особливості малюнка (алегоричність (реальність зображення); композиційна цілісність; різноманітність або одноманітність засобів зображення); тематичні пріоритети.

Малюючи світ, 82 % дітей відтворювали зображення за допомогою Земного шару або об'єктів, що знаходяться на Землі. У малюнках переважної більшості дітей (70 %) зображено Сонце.

Відповідаючи на запитання «Що таке світ?», 80 % дітей перераховували об'єкти та явища, характерні для Землі. Так, наприклад, Влад С. назвав будинок, траву, стежку, квіти, сонечко, небо, веселку. Тетянка Т. «квіти, дерева, дівчинка, гриб, трава, сонечко, дощик, яблука на дереві». Зустрічалися також буквальні відповіді: «Світ – це коли світло» (10 %). Лише 5 % вихованців, які постійно відвідували дошкільний заклад, дали відповідь типу: «Світ – це люди».

На запитання «Світ – це хто?» діти дали три категорії відповідей, які ми умовно визначили: «Світ – це Я», «Світ – це тварини (птахи)», «Світ – це люди».

У відповідь на запитання «Хто ти в цьому світі?» більшість дітей називали своє ім'я. Значна частина відповідей була пов'язана з професійною діяльністю людини («я лікар, я лікую ведмедика», «я водій, у мене є кермо», «я буду солдатом», «я виросту і стану матусею»). Зустрічалися відмови від відповідей.

Більшість малюнків (75 %) реально відтворювали світ, були композиційно цілісними, водночас, переважно одноманітними. Наведемо приклади розповідей дітей за власними малюнками. Єгор Ч.: «Це дерево. Трава. А ще тут ростуть квіти і гриби. А дерево високе-високе. Воно впирається в небо. Все росте, бо світить сонечко. В небі літають птахи. А коли вони стомлюються, то сідають на гілки відпочити». Як видно з малюнка, хлопчик намалював лише об'єкти природи. Себе у світі він не намалював, хоча з бесіди з вихователем виявилось, що людей зображувати вміє. Малюнок має прямий задум. Всі об'єкти об'єднані тематично, розфарбовані яскравими кольорами.

Проаналізуємо інтерпретацію малюнку Поліни К.: «Це багатопверховий будинок. Тут я живу. Ось я з хвостиками. А це моя мама. Ми повертаємося додому. Мама після роботи забрала мене з дитячого садка. У нас дома завжди світло, бо світить сонечко, в небі хмаринки і веселка, бо пройшов дощ». Як бачимо, малюнок Поліни значно відрізняється від попереднього. Дівчинка в центрі намалювала себе, маму і свій будинок, отже, як бачимо, саме близьке її оточення важливе для неї. Малюнок композиційно-цілісний, відтворює реальне життя. Під час пояснення, дівчинка встановлювала причинно-наслідкові зв'язки, демонструвала обізнаність з явищами природи.

Щодо тематичних пріоритетів у змісті малюнків, то можна було виокремити такі групи: нежива природа (космічного масштабу – Сонце, веселка, хмари, місяць; в масштабах Землі – берег, каміння, гори, вода); жива природа (рослини, тварини); людина; світ людини (будівлі, міста, дороги, іграшки тощо); абстрактні фігури (крапки, лінії, хвилясті, кола, овали, кути, трикутники, прямокутники, каракулі).

Аналізу також підлягали об'єкти, що займали особливе місце в малюнку: об'єкт один на аркуші, розташований у центрі, нама-

льований лінією з сильним натиском, колір. У більшості малюнків центральні об'єкти було намальовано яскравими кольорами у центрі аркушу. У 20 % вихованців цей об'єкт одиничний на аркуші. У 80% центральними об'єктами є об'єкти неживої природи космічного масштабу. В 20% малюнків дитина малювала себе. 10% малюнків зображували каракулі. Щодо форм зображеного, то найбільш поширеними були – коло, овал, квіти, краплі, трикутники, прямокутники тощо. Ми також помітили, що в малюнках шестиліток, виконаних різними групами дітей (вихованцями дитячих будинків, дітьми, які постійно відвідували дошкільний заклад та дітьми з центрів розвитку) зустрічалися значні розбіжності. Так, малюнки шестирічок, які постійно відвідували дошкільний заклад, відрізнялися сюжетністю, більш яскравими кольорами, проте в них переважно відображалися знання дітей про явища та об'єкти природи.

У малюнках дітей, які не відвідували дитячий садок, а ходили лише на заняття, центральне місце займали зображення самої дитини, її батьків, будинку. Іноді вони малювали каракулі. Ось що намальовав Юрко Т.: «Це я і тато. А це наша машина. Тато її ремонтує. Машина не заводиться». На малюнку зображено саму дитину та людину, з якою хлопчик проводить більше часу – тата. Батько часто бере хлопчика з собою, коли їздить на машині, ремонтує її. Отже, дитина відобразила частину свого життя, відтворила сімейні стосунки, тобто до предметно-тематичного складу увійшли: людина і світ людини. Всі об'єкти були розміщені в центрі аркушу, розфарбовані яскравими кольорами. Велика кількість дітей цієї групи відмовилася виконувати завдання, це можна пояснити відсутністю в них досвіду спілкування з незнайомими дорослими, невпевненістю в собі та своїх силах, боязню щось виконати погано.

Аналіз дитячих малюнків свідчив про те, що в дошкільних закладах проводиться систематична робота по накопиченню в малюнків знань про навколишнє, а також робота, спрямована на розвиток мовлення та технічних навичок малювання. Водночас саме в цій групі було найбільше типових відповідей. У дітей, які не відвідували дошкільні заклади, залежно від того, як батьки став-

ляться до процесу розвитку, система знань про довкілля була або дуже високого рівня, або нерідко була просто відсутньою. В таких дітей спостерігалася завищена самооцінка. Цікаво, що діти, виховані гувернантками чи надмірно прискіпливими батьками, мали низький рівень самооцінки, їм була властива чітка орієнтація на думку батьків. Діти в умовах «вільного» виховання мали, як правило, або завищену самооцінку, або адекватну. На світосприймання вихованців дитячих будинків значно вплинуло «доросле життя», дорослі, предмети та об'єкти найближчого оточення, водночас сприймання дуже обмежене. Вихованці з високим рівнем пізнавальної активності, допитливості апелювали до книжкової інформації, наводили приклади з телевізійних дитячих передач і навіть підслуховували розмови дорослих, які з ними працюють. Тобто прагнули знайти радість, яскравість у всьому навкруги. Але таких дітей було дуже мало.

На початку експериментальної роботи також було проведено анкетування педагогів і батьків з метою виявлення позитивного настрою та неконфліктності у шестирічок.

Результати анкетування батьків засвідчили, що в дітей шести-семи років (70%) занадто високий рівень конфліктності, вони часто сваряться, навіть з несуттєвих причин; ображаються на слова однолітків. З-поміж основних причин сварок між дітьми батьки зазначили: небажання ділитися іграшками, невміння розподіляти ролі під час гри (переважна більшість дітей прагнула виконувати головні ролі). Більшість шестиліток не бажала припиняти конфлікти. Серед улюблених дитячих мультфільмів батьки називали такі: «Людина-павук», «Покемони». Відповіді батьків підтверджували наші власні спостереження з приводу того, що в житті малюків занадто багато негативних, злих персонажів.

Задля того, щоб можна було уявити більш чітку картину, розглянемо результати відповідей анкети для педагогів (див. додаток А). Більшість з них мали однастайну думку, що майже всі діти товаришували в дитячому садку; діти сьомого року життя охоче спілкувалися з однолітками; переважна більшість з них (80 %) брала активну участь в організації ігор, прагнула взяти на себе провідні ролі, водночас, вони скаржилися дорослим, що їх ображають

інші діти. Близько половини шестиліток ділилися іграшками та солодощами з іншими дітьми, а також проявляли дружелюбність та доброзичливість по відношенню до інших, проте нерідко виникали конфлікти, які діти самі ж і розв'язували, самотужки, не звертаючись до вихователя. Отже, все це свідчить про те, що шестирічки мали достатній рівень знань про соціальні стосунки, проте не завжди використовували їх на практиці, не могли будувати стосунки без конфліктів. На нашу думку, це пов'язано з тим, що діти занадто імпульсивні і часто орієнтуються на дорослих, більшість з яких мають скривлену теорію: «Дитина – центр всесвіту», що підсилюється займенником «моя»: «Моя дитина – центр всесвіту», вважаючи, що занадто впевнені в собі, в своїх правах діти легше здобудуть владу над іншими. Відтак, діти не усвідомлюють важливості принципу взаємозалежності людей у світі. Не менш значущим за владу є готовність і вміння підкорятися й домовлятися, а багато хто з дітей не мають елементарної звички просити, домовлятися, дякувати.

Вихователі центрів розвитку зазначали, що дітям з ЗДО було важко встановлювати взаємини з незнайомими однолітками. Лише одиниці з них охоче спілкувалися та налагоджували дружні стосунки з дітьми. При необхідності задоволення власних потреб, перевагу в спілкуванні віддавали педагогу. Діти охоче приймали участь в іграх, запропонованих педагогом, проте самостійно організувати гру і запросити пограти інших вони не були спроможні. Малюки часто скаржилися педагогу на однолітків, ставилися до них насторожено, не бажали ділитись іграшками та солодощами, не допомагали товаришам. Отже, в дітей з центрів розвитку груп знання про соціальні стосунки були майже відсутні. Для них характерно невміння будувати безконфліктні взаємовідносини. Вони «закриті» для спілкування, неохоче йшли на контакт.

Для нас також було важливо визначити усталеність настрою дітей шести-семи років. Перевагу позитивного настрою дошкільників визначали за допомогою спостережень, а також «Екрану настрою», на якому діти за допомогою умовних позначень фіксували свій настрій.

У переважної більшості дітей, які постійно відвідували дошкільний заклад, було зафіксовано позитивний, більш-менш «рівний» настрій (майже 70 %). Настрій дітей, які відвідували центри розвитку був переважно поганим, орієнтовані передусім на вузькі стосунки з матір'ю, бабусею, нянею тощо, вони часто сумували з приводу розлуки з нею.

Нагадаємо, що наступне завдання «Ситуація вибору з використанням картинок» було спрямовано на виявлення здатності дітей шести – семи років позитивно розв'язувати проблемні ситуації, визначати та характеризувати реакцію мами на її розбиту улюблену вазу. Відповіді лише незначної частини дітей, які відвідували дошкільні заклади, було віднесено до достатнього рівня. Ці діти у запропонованій ситуації дали повні відповіді доброзичливого характеру. Так, наприклад, у своїй відповіді Олена Б. «після того, як розбила мамину улюблену вазу» сказала їй: «Матусю, вибач мене будь ласка. Я намалюю тобі нову вазу, ще кращу за цю.» Як бачимо, дівчинка не тільки вибачилася, а й запропонувала мамі замість розбитої вази намалювати нову. Діти розуміли необхідність визначити свою провину, проте подальших дій не бачили. Вихованці дитячого будинку не здатні були запропонувати вихід з цієї ситуації, очікування щодо реакції дорослих були самими негативними, діти навіть вбирали голову у плечі, відповідаючи на це запитання.

У процесі експериментальної роботи ми не просто спостерігали за самооцінкою дітей під час виконання завдань, а ще й скористалися методикою «Сходінки». Аналізуючи результати, ми переконалися, що більшість дітей, які постійно відвідували дитячий садок, прагнули поставити себе посередині. Ці діти не могли оцінювати себе високо, оскільки переважно критичне ставлення з боку батьків і педагогів, менторський тон, на який більшість дошкільників орієнтована привчили дітей виходити не з власної оцінки своїх досягнень, а довіряти оцінці дорослої людини. Шестилітки з центрів розвитку переважно обирали верхню сходинку. Вихованці дитячого будинку не розуміли завдання, грали зі сходинками, ходили по них пальчиками, завдання не розуміли Оля К.: «Ми сюди спускаємося». Отже, у більшості дітей, які відвіду-

вали дитячий садок (майже 57 %) превалювала позитивна самооцінка, тобто адекватна та підвищена; занижена самооцінка була притаманна значній кількості вихованців (понад 60 %).

Діти відчували труднощі в об'єктивній оцінці себе, не мали достатнього характерологічного словника. Відповіді на запитання методики «Який ти?» у переважної більшості були такими: «Хороший», «Гарний», «Красивий», «Не знаю». Майже ніхто з них не зміг дати відповіді на запитання: «Ти собі подобаєшся?» і пояснити чому саме. Діти, які відвідували центри розвитку, давали більш поширені відповіді: «Я дуже хороший, мені бабуся говорить», «Я така розумна, як доросла», «Я красиво танцюю», «Мене звуть Катя Воронова, а по батькові «Сонечко моє ненаглядне». У цих відповідях відчувалась оцінка, яку давали дітям батьки. Майже всі діти з цієї групи сказали, що вони собі подобаються. Дехто з малюків навіть дав пояснення чому саме: «Бо я дуже гарна», «Я дуже красива» тощо. Разом з тим легковажно говорили про свої негативи: «Та я друсь (дереться), тож я не дуже гарний.» (Говорить це з посмішкою). Вихованці дитячих будинків або відмовилися від відповіді взагалі, або не могли визначити, які вони. Незначна частина цих дітей (менше 10 %) після втручання експериментатора давала відповіді на навідні запитання: «В мене є лялька», «Я не б'юся».

Про сформованість соціально-комунікативної компетентності свідчили також такі показники, як уміння будувати взаємини з однолітками, адаптуватися до обставин, що змінюються, виявляти здібність до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблем, а також наявність у дітей знань про соціум і себе та вміння адекватно визначити власні позитивні й негативні риси. Загальну кількісну оцінку виявленого рівня компетентності складала сума оцінок за виконання групи завдань за поведінковим критерієм. Ми зіставили ці дані з оцінкою рівня соціальної обізнаності дітей, щоб простежити залежність між цими показниками.

Як засвідчують експериментальні дані, рівень розвитку соціально-комунікативної компетентності дітей, які постійно відвідували дитячий садок, був значно вищим, ніж у дітей, які відвідували центри розвитку. Так, високий рівень розвитку соціальної

компетентності було виявлено у 18 % дітей експериментальної групи, які постійно відвідували дошкільний освітній заклад, та 14 % шестиліток контрольної групи; у 10 % шестирічок ЕГ та в 12 % дітей КГ це 7 нтрів розвитку.

У шестиліток, які відвідували центри розвитку, високий рівень розвитку соціальної компетентності виявили 10 % дітей ЕГ і 12 % дітей КГ; Найвищими були показники соціальної обізнаності порівняно до оцінки за іншими критеріями. Наявність знань не свідчить про вміння дітей застосовувати їх на практиці. Математична перевірка достовірності даних за визначення коефіцієнту кореляції матричним методом підтвердила значущість такого зв'язку, залежності.

У групах дітей з центрів розвитку спостерігалися значні розбіжності в результатах. У одиничних випадках діти показували дуже високі результати, решта дітей не могла виконати запропоновані завдання. За рахунок наявності дуже високих результатів загальні показники виявилися навіть вищими подекуди, ніж у групах дошкільного закладу.

Виконання двох наступних завдань, спрямованих на виявлення здатності дітей до багатоваріантного розв'язання проблеми та рівня розвитку уяви та мислення («Розв'язи», «Домалуй»), не викликало особливих труднощів в шестирічок, які постійно відвідували дитячий садок. На нашу думку, це пов'язано з достатнім рівнем розвитку в них таких психічних процесів, як увага, уява, мислення. Переважна більшість шестиліток зіставили фігури й іграшки, витративши на це часу значно менше встановленого. Виконуючи другу частину цього завдання, вони знайшли від семи до десяти неточностей.

Домальована картина решти дітей не відрізнялася оригінальністю. Вони зверталися за допомогою до педагога, чекали підказки; виконували завдання не досить швидко. Переважно діти домальовували об'єкти природи: сонечко, хмаринки, небо, землю, дощик, або геометричні фігури: коло, овал, прямокутник. Для дитячих картин були властиві яскраві, «веселі» кольори. Веселий малюнок створили лише 15 % дітей. Проілюструємо сказане прикладами. Так, Максим С. «Засць їде на велосипеді. А вовк хоче його

догнати і не може. А заєць озирається і сміється.» Оксана Ю.: «Це кіт. Він злякався маленьку мишку. І всі миші з нього сміються».

Відповіді дітей з центрів розвитку мали досить різноманітний діапазон: від розгорнутих повних оригінальних відповідей до відмови від відповіді. Значна кількість шестиліток швидко визначили на які фігури схожі намальовані іграшки та назвали до десяти розбіжностей. Домальовані ними картини відрізнялися дотриманням сюжетної лінії, завершеністю сюжету, яскравістю кольорів.

Аналізуючи рівень наявності в дітей шести-семи років психологічних та фізіологічних знань про себе (дидактична вправа «Що ти знаєш про себе?»), ми також помітили значні розбіжності між різними групами дітей (вихованцями дитячих садків, «занятійних» груп та дитячих будинків). Переважна більшість дітей, які постійно відвідували дошкільний заклад та центри розвитку, показали повний обсяг психологічних та фізіологічних знань про себе. Діти давали повні відповіді на поставлені запитання, пояснюючи їх поширеними реченнями. Всі діти правильно визначили свою статеву приналежність, вказали, що на руках і на ногах у них однакова кількість пальців (по десять), а борода знаходиться вище колін, назвали, що в них багато пальців на руках і ногах, волосся, зубів; два вуха, двоє очей, дві руки, дві ноги, дві брови; один ніс, один рот. Деяку складність викликало запитання: «Як ти дізнаєшся, що хочеш їсти?» На нього діти після навідних запитань експериментатора дали такі відповіді: «Коли я зголоднію, то піду їсти», «Я хочу їсти, коли в мене бурчить у животі», «Я хочу їсти, якщо давно не їв». Ми також пропонували дітям виконати завдання «Три головних слова про себе» та «Похвали». Результати виконання дітьми завдання «Три головних слова про себе» довели, що в словнику дітей, які виховувалися в сім'ї, був достатній запас характерологічної лексики. У переважної більшості дітей зустрічалися слова: «Я добрий, хороший, красивий». Лише деякі шестилітки відходили від цих слів, вживаючи такі слова, як: «веселий», «розумний», «швидкий», «роботящий», «кмітливий», «танцювальний», «кавунний, бо люблю кавуни». Відповіді шестиліток, які мешкали в дитячому будинку, обмежувалися одним словом: «Гарний», «Поганий», «Не знаю». Особливо показовим

був випадок, коли в дитячому будинку зустрілися «домашня» дитина (донька одного з педагогів) і дитина-сирота (соціальний сирота). Діти сиділи разом з експериментатором, який виявляв ніжність, називаючи дітей лагідними словами, гладив по спинці: «Ти, як лялечка, ти моя рибонько, моє сонечко, моя куріпочка...».

Зупинимося більш детально на характеристиці якісних показників. З метою виявлення у словнику дітей характерологічної позитивно забавленої лексики їм було запропоновано методику «Веселі слова». Діти, що виховувалися в дитячому садку та відвідували «занятійні» групи, легко добирали шість – сім веселих слів. Найчастіше зустрічалися такі слова: «посмішка», «цирк», «клоун», «сонце», «радість», «діти», «весело». Тобто це завдання не викликало у дітей ніякої складності. При виконанні завдання майже не було виявлено розбіжностей у результатах, які показали діти цих груп. Вихованці дитячого будинку не могли назвати веселих слів, казали, що вони не знають, які це слова. Частою була відмова від відповіді. Поряд з веселими словами дітям пропонували також підібрати й сумні слова. Ми помітили, що в словнику дітей, у яких переважав гарний настрій було значно більше веселих слів.

Наступна методика «Допоможи» була спрямована на визначення вміння дітей творчо використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття. Це завдання виявилось більш складним для дітей. Більшості шестиліток, колишніх вихованців дитячого садка, важко було самостійно дати свою відповідь, вони могли виконати завдання лише після того, як експериментатор наводив варіант відповіді. Майже всі діти виконували завдання за аналогією. Більшість дітей коментували ситуацію про купання вже після того, як експериментатор запитував відповідь хлопчика. Водночас, вони не розуміли іронічної спрямованості ситуації. Сашко Ч. (ДОЗ): «Піду у ванну купатись», «В пальті не можна купатись, воно намокне». Діти могли прокоментувати одну, дві історії.

Діти з центрів розвитку уважно слухали історію, що розповідав експериментатор. Деякі з них намагалися дати відповідь. Наведемо приклад відповіді Романа В.: «Я одягну шубу і піду купатися». У ситуації, коли дівчинка не хотіла їсти манну кашу, а мама

збиралася покликати вовка хлопець сказав спочатку: «Я втечу», а після запропонованого експериментатором варіанту розв'язання проблеми, його відповідь була такою: «Вовк кашу не любить, він любить м'ясо». Проте, ніхто з дітей не використовував емоційно забарвлену лексику для відповіді. Не було також і веселих, жартиливих відповідей. Більшість дітей відмовлялася від відповіді. Діти, колишні вихованці дошкільного закладу і центрів розвитку, легко виконали завдання наступної методики «Передай радість», за допомогою якої виявляли вміння дітей володіти способами вираження позитивних емоцій. Водночас їм значно легше було визначити, що це весела історія, вказати чому саме, назвати смішні переплутанки («Так не буває», «Кошенята не можуть гавкати», «Качки не хрюкають»), ніж добирати способи передачі позитивних емоцій. Найбільш розповсюдженими способами були посмішка, сміх, оплески, підстрибування.

Водночас діти не завжди розуміли смисл підтексту. На складність розуміння будь-якого висловлювання вказував О. Лурія, пояснюючи це і метафоричністю кожного слова, і тим, що це розуміння не зводиться до простого процесу засвоєння значень слів, а полягає в розшифровці смислу, який іде за даним повідомленням [41, с. 57]. Наступна серія завдань була спрямована на виявлення в дітей наявності почуття гумору, здатності до розуміння смішного і можливості створювати смішне. Нагадаємо, що дітям було запропоновано три дидактичні вправи «Посміхнись», «Смішний малюнок», «Намалюй смішне».

Аналізуючи кількісні показники, ми переконалися, що в дітей шести-семи років почуття гумору було досить слабо розвинене. Так, високого та достатнього рівнів розвитку почуття гумору не виявлено в жодної дитини. Середній рівень було зафіксовано в 22 % шестиліток експериментальної та в 24 % дітей контрольної групи, які постійно відвідували дитячий садок.

Вихованці «занятійних» груп також не виявили високого і достатнього рівнів розвитку почуття гумору. Середній рівень було зафіксовано в 10 % дітей експериментальної та 12 % вихованців контрольної групи. Наступне завдання – розказати удвох з експериментатором жартиливу історію за замістом малюнку – не ви-

кликало складності в більшості вихованців дитячого садка, що свідчило про те, що педагоги систематично використовували такий прийом, як спільне мовлення, в роботі з розвитку зв'язного мовлення дітей.

Наведемо запис складеної історії Олени К. (ДОЗ): «Жив собі... хлопчик. І були в нього... друзі: кіт та собака. Одного разу... вирішили вони вирушити в подорож. Та...заблукали». Що ж тепер робити?» – спитав хлопчик. А кіт сказав: «Давайте вилізу я на дерево і побачу тоді дорогу і нарву яблук. Ліз кіт на дерево, а гілка зламалася. Кіт і упав з дерева. А під деревом спав у кущах віслюк. Кіт і впав прямо на віслюка. А всі як закричать. І всі злякалися kota». Як бачимо, початок історії складався за допомогою сумісного з експериментатором мовлення. Подальший сюжет побудований за аналогією зі знайомою дітям казкою «Пан Коцький». Дівчинка виконала за допомогою педагога завдання – придумати жартівливу історію. У розповіді вжито пряму мову, витримано всі структурні частини: початок, середина, закінчення. Водночас розповідь не зовсім відтворювала зміст малюнків. Цю розповідь було віднесено до достатнього рівня.

Лише 5 % шестирічок, які постійно відвідували дошкільний заклад та центри розвитку, самостійно склали веселу історію. Яна К.: «У хлопчика Юрка були друзі: кіт і собака. А ще віслюк. Одного разу батьки пішли на День народження, а Юрка не взяли з собою. І йому стало сумно. А друзі сказали: «Не сумуй. Ходімо нарвемо яблук». Прийшли вони до яблуні, а самі ж яблук дістати не можуть... Вони високо... А кіт каже: «Треба залізти одне на одного...і тоді дістанемо яблука». Стали вони лізти. Собака на віслюка. Кіт на собаку. А Юрко поліз на kota. Та як упали всі і засміялися». Дівчинка наділила своїх персонажів умінням розмовляти, планувати свої дії. У розповіді було вжито пряму мову, складносурядні речення. Розповідь було віднесено до високого рівня. Проте дівчинка не звернула уваги на причину того, чому всі впали (на появу мишки). Розповіді більшості дітей-шестирічок, які прийняли завдання, виявилися не коментарем, а розповіддю по факту, по суті. Причому діти не завжди вели себе відверто, жартуючи, жарт так би мовити розумівся, був дещо прихований.

Проте дитина, як правило, уважно слідувала за реакцією слухача і прагнула його розсмішити, була готова змінити сюжет, щоб тільки побачити, що розповідь розвеселила його. Дехто з дітей був стислим розповідачем, як, наприклад Іванко, який намалював досить цільну картину: сонечко, ялинку як символ лісу, жовтий берег, річку, на березі хатинку і поряд з нею людину із зеленим листячком на животі. Розповідь його була стислою, хлопчик розповідав її особливим тоном, як розповідають анекдоти, прагнучи розсмішити: «Один хлопчик дуже поспішав на пляж, навіть забув надіти плавники «(плавки)»... Зупинився на слові «плавники», розуміючи делікатність ситуації, слідував за реакцією на його слова, хитро посміхався і закінчив: «Що робити? – подумав. І вирішив укритися листячком». (Задоволений власним жартом, а також реакцією, широко розсміявся).

У більшості випадків складені дітьми розповіді відповідали темі, назві, яку сформулювала сама дитина. Лише 19 % розповідей можна визначити як логічно завершені, що мали всі структурні компоненти. Щодо вибору жанру, то слід відзначити, що 67 % усіх текстів мали ознаки казки, реальних розповідей було значно менше. Проте діти не вживали казковий зачин, закінчення, лише в поодиноких випадках траплялися казкові перетворення, чарівні особи та події. Можливо, це можна пояснити тим, що складанню казки не передувало сприймання літературного тексту, художньої бесіди тощо. Можливо й тому, що відповідної настанови перед виконанням завдання теж не було. Також рідко діти сьомого року життя зверталися до відомих казкових образів (Колобка, лисички, принцеси, Червоного капелюшка), що ми пояснюємо повною обмеженістю дій та фантазій дітей запропонованою символічною картинкою, а також адекватною оцінкою ними власних зображувальних можливостей. Водночас малюки наділяли своїх живих і неживих персонажів казковими можливостями: ходити, розмовляти, дружити, діяти. 28 % розповідей дітей, які постійно відвідували дошкільні заклади, включали пряму мову, проте випадки яскравого, образного опису героїв були одиничними. Наведемо приклад розповіді, яку ми високо оцінили за якостями зв'язного висловлювання. Женя М.: «Одного разу Ведмідь вирішив піти в

гості до Зайчика. Він узяв велику солодку моркву і пішов. А заєць у цей час збирав моркву та капусту для святкового супу і тут почув: «Зайчику, привіт! Як ти живеш?»

Зайчик озирнувся та відповів: «Привіт! Я тебе чекаю до святкового супу».

Ведмедик здивувався: «А яке сьогодні свято?»

«Моє, – відповів Зайчик. – В мене сьогодні День народження. Приходь, допоможи мені».

«Я тобі допоможу, тільки можна зробити суп з медом?»

«Так, для друга все можна».

Ведмедик так зрадів, що навіть поцілувало Зайчика. Суп вишов смачний. Його назвали супчик «Дружбанський».

На малюнку – лисенятко з морквою, зайчик, зелений город з капустою, морквою, будинок, ялинка, гойдалка. Отже, зміст малюнка відповідає змісту розповіді. Як бачимо, у складеній казковій історії наявні всі три структурні частини: початок, середина та закінчення, чіткі образи героїв, за допомогою діалогів передано взаємодію Ведмедика та Зайчика.

Проаналізуємо засоби створення дітьми комічних образів у розповідях за змістом власних малюнків. У визначенні інших характеристик зв'язних висловлювань ми вже звертали увагу на особливості реагування дітей на смішне у власних історіях та малюнках. Отже, з огляду на результати виконання дітьми суми завдань було визначено п'ять рівнів соціальної компетентності. Отже, здобуті кількісні та якісні результати показали особливості у прояві соціально-комунікативної компетентності як показника соціалізації в дітей, які виховувалися в різних умовах життєдіяльності.

Діагностика показників та рівнів емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності у дітей старшого дошкільного віку

Аналіз філософських та психологічних досліджень показав, що процес виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності як складової загальної культури особистості пов'язаний із формуванням низки структурних компонентів особистості: 1) потреб, що обумовлені функціями соціального довкілля; 2) емоційної готовності до усвідомлення цінностей соціальної

дійсності; 3) мотивів взаємодії з соціумом на основі усвідомлення цінностей соціальної дійсності; 4) особистого досвіду емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності.

Для вивчення рівня розвитку емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до соціальної дійсності було проведено констатувальний експеримент. З цією метою була застосована варіативна методика, яка передбачала такі методи дослідження – ігри, спостереження, бесіди, анкетування, метод експертних оцінок, моделювання експериментальних ситуацій.

Метою констатувального етапу експерименту було: визначення критеріїв і показників рівнів емоційно-ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку до соціальної дійсності; виявлення рівнів емоційно-ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку до соціальної дійсності.

Для визначення рівнів емоційно-ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку до соціальної дійсності було виокремлено такі критерії (табл. 1).

Критерії та показники рівнів емоційно-ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку до соціальної дійсності

Таблиця 1.

Критерії	Показники
Позитивне ставлення (соціально-емоційний)	- перевага позитивного настрою, готовність до розв’язання проблемних ситуацій, адекватна самооцінка; - позитивне сприймання себе і оточуючих, усвідомлення свого місця в соціумі; - володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій.
Знання соціально-прийнятної поведінки (соціально-когнітивний)	- обізнаність про «схвалювані», «прийнятні», й «неприйнятні» форми поведінки, вміння використовувати набуті знання у життєвих ситуаціях; - здатність до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв’язання проблемних завдань; - рівні розвитку уяви та мислення, а також наявності елементарних знань про себе.

Критерії	Показники
Доброзичливе спілкування (соціально-комунікативний)	- уміння вибирати адекватні способи спілкування з оточуючими, використовувати мовленнєві кліше в різних ситуаціях буття; - уміння будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції та настрій; - наявність у словнику характерологічної лексики, вміння використовувати влучні образні вирази.

Згідно з визначеними критеріями та показниками емоційно-ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку до соціальної дійсності була розроблена діагностична програма обстеження дошкільників.

Методика вимірювання показників і рівнів емоційно-ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку до соціальної дійсності

Методика №1. Виявлення уміння дітей поводити себе у колективі, будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції та настрій, розуміти настрій однолітка, співчувати йому у разі невдачі. Дидактична вправа «Доручення».

Мета: з'ясувати соціальні та діяльнісні пріоритети дітей, виявити вміння шестирічок адаптуватися до умов, що змінюються, будувати стосунки з однолітками.

Матеріал: картки зі схематичним зображенням різних доручень (сходити в іншу групу і запросити на виставу; організувати рухливу гру, полити квіти, зібрати іграшки на прогулянку).

Інструкція до виконання: Експериментатор пропонував дитині обрати будь-яку картку, розглянути, що на ній зображено. Потім звертався до дітей з проханням: «Виконай те, що зображено на картці: запроси малюків на виставу» («запроси дітей пограти», «полий квіти», «збери іграшки на прогулянку»).

Методичний коментар: Методика проводилась у формі спостереження, під час якого звертали увагу на такі аспекти: як дитина зрозуміла доручення; які доручення діти виконують більш охоче: чи то суто механічні (полити квіти, зібрати іграшки), чи доручення, що вимагають прояву певних організаторських та ко-

мунікативних умінь; обираючи доручення, дитина орієнтується на дорослого чи робить це самостійно.

Методика №2. З'ясування адекватності самооцінки. Дидактична вправа «Сходинок».

Мета: з'ясувати рівень розвитку самооцінки дітей.

Матеріал: дидактичне полотно із зображенням сходинок.

Інструкція до виконання: «Можливо, ти бачив, як спортсмени-переможці піднімаються на сходинок? Хто переміг, стає на вищу сходинку, а той, хто показав гірший результат, стає на нижчу. У нас тут теж є сходинок. Діти, які мають дуже гарні показники, можуть стати на верхню сходинку і навпаки. На яку б сходинку ти себе поставив? На верхню? На нижню? Чому?».

Методичний коментар: При виконанні дітьми цього завдання звертали увагу на адекватність самооцінки старших дошкільників за запропонованими критеріями: здоров'я, дружба, слухняність, доброта, розумність, чемність. Щоб оцінка вийшла більш об'єктивною, здобуті результати порівнювали з результатами анкетування педагогів і батьків.

Методика №3. Вивчення сприймання себе й оточуючих, усвідомлення свого місця у соціумі. Дидактична вправа «Друзі, товариші, чужі».

Мета: визначення особливостей соціальних передбачень дітей, вміння встановлювати стосунки з однолітками.

Матеріал: схема розташування дітей групи у навчальній зоні, кружечки червоного, рожевого та зеленого кольору.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дітей: «Перед тобою лежать кружечки. Поклади червоні кружечки біля тих дітей, яких ти дуже любиш, рожеві для тих, хто тобі подобається; зелені – тим, з ким би ти не хотів дружити. А як ти гадаєш, чи є діти, які б тобі поклали зелений кружечок? А вихователі та батьки який би кружечок тобі дали? Чому ти так вважаєш?»

Методичний коментар: Педагог спочатку обговорював з дитиною відповідність певного кольору тій чи іншій оцінці.

Методика №4. Виявлення здатності до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблемних завдань. Дидактична вправа «Запропонуй свій вихід».

Мета: з'ясувати здатність шестирічок аналізувати ситуації.

Матеріал: картки з зображенням конфліктних ситуацій (Хлопчик забирає в однолітка машину. Дівчинка впала, а хлопці стоять і сміються).

Інструкція до виконання: Експериментатор запрошував дітей розглянути картки, проаналізувати ситуацію та запропонувати свій вихід з неї. Звертався до дітей з пропозицією: «Людина може вчинити по-різному: по-доброму, тобто допомогти, підтримати; по-злому – образити, штовхнути. Можна поставитися до того, що трапилося, з посмішкою. Подумай, як би це сказав сердитий хлопчик? А якою б була смішна відповідь?»

Методичний коментар: Під час оцінювання увагу звертали на оригінальність запропонованого дитиною рішення, вміння орієнтуватися в ситуації, знаходити вірну відповідь.

Методика №5. Виявлення рівня володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій, а також наявність у словнику характерологічної лексики. Дидактична вправа «Три головних слова про себе».

Мета: визначити наявність характерологічної лексики.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини: «Якщо б ми хотіли розповісти про тебе та інших дітей, багато слів було б схожих, адже у тебе є те, що і в інших дітей. Проте ти відрізняєшся від інших, не схожий на них. Скажи про себе три головних слова, чим ти не схожий на інших».

Методичний коментар: Дитині необхідно було відповісти на запитання: «Який я?» Якщо дитина вагалася, не могла самостійно виконати завдання, експериментатор наводив приклади.

Методика №6. Наявність умінь використовувати влучні образні вирази. Дидактична вправа «Похвали».

Мета: виявити вміння дітей добирати влучні порівняння.

Інструкція до виконання: Експериментатор звертався до дитини з проханням: «Уяви себе на конкурсі самих хвалькуватих людей світу. Як би ти себе похвалив? Похвали себе. Можеш по-

чати зі слів: «Я такий красивий, як... Такий сильний, як ... Такий сміливий, як...».

Методичний коментар: У разі, коли дитині важко було виконати завдання, експериментатор пропонував пригадати казку про зайця – хвалька. Після чого допомагав дитині підібрати потрібні слова.

Програма обстеження передбачала спеціальні організовані дидактичні ігри, в процесі яких відбувалося опитування дітей, індивідуальні заняття, бесіди, вправи (табл. 2).

Таблиця 2.

Методи дослідження, що використано на констатувальному етапі експерименту

№	Методи дослідження	Завдання дослідження
1.	Дидактична вправа «Доручення»	Виявлення умінь дітей поводити себе в колективі, будувати безконфліктні взаємини, контролювати свої емоції та настрій, розуміти настрій однолітка, співчувати йому у разі невдачі.
2.	Дидактична вправа «Сходінки»	З'ясування адекватності самооцінки.
3.	Дидактична вправа «Друзі, товариші, чужі»	Вивчення сприймання себе й оточуючих, усвідомлення свого місця в соціумі.
4.	Дидактична вправа «Запропонуй свій вихід»	Виявлення здатності до аналізу ситуацій та багатоваріантного розв'язання проблемних завдань.
5.	Дидактична вправа «Три головних слова про себе»	Виявлення рівня володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій, а також наявності у словнику характерологічної лексики.
6.	Дидактична вправа «Похвали»	Наявності умінь використовувати влучні образні вирази.
7.	Опитування вихователів за методикою Т.Репіної	Визначення наявності конфліктності в спілкуванні дитини з однолітками, сформованості навичок спілкування дитини з дорослими й однолітками, а також рівень їх самостійності.
8.	Соціометричний тест «День народження»	Дослідження відносин дитини до дітей і дорослих.

Щоб визначити рівні емоційно-ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку до соціальної дійсності дітей, звернулись до ігор і дидактичних вправ. Тому що саме через ігрову діяльність можна рівень соціалізації дітей, засвоєння ними відповідної системи цінностей.

У грі діти набувають соціального досвіду, починають володіти такими вміннями: контактувати (просто, доступно); висловлювати свою думку (оцінювати); висловлювати згоду (незгоду); відповідати на поставлене запитання; виявляти свою життєву позицію; вибачатися і приймати вибачення інших; приходити на допомогу; запрошувати інших до гри; бути привітним, усміхатися партнерам (мати оптимістичний настрій); брати участь у спільній грі з іншими згідно домовленості.

Про характер взаємин у грі ми зробили висновок, виходячи з таких показників: прагнення спільної діяльності, причини виникнення і врегулювання дитячих конфліктів, готовність запросити інших до гри і надати їм допомогу, ввічливість у поводженні з дорослими і з своїми товаришами. За критерії сталості дитячих взаємин було взято тривалість спільних ігор, кількість учасників в одній грі, кількість ролей та змістовність гри.

У відповідь на питання «У що ти любиш грати?» більшість дітей (від 5 до 6 років) називали рухливі ігри – квачі й хованки, але правила гри, її суть сформулювати змогли лише одиниці, 5 % взагалі не могли згадати жодної гри, 4 % назвали комп'ютерні ігри, чверть дітей замість гри назвали іграшки (машинки, трансформери, Барбі), якими вони просто маніпулювали.

Спостереження за поведінкою вихованців у ході спільної предметно-практичної діяльності допомогла нам з'ясувати: чи домовляються діти про розподіл спільної роботи; чи узгоджують свої дії з діями партнерів; чи турбуються про якість спільного результату; як реагують на успіхи та помилки співучасників; чи допомагають один одному; чи ввічливо звертаються до партнерів; як оцінюють загальний результат спільної діяльності, поведінку партнера та власну. Основний метод, який застосували під час досліджень, полягав у систематичному і цілеспрямованому спостереженні за поведінкою дітей у спільній діяльності та іграх.

Провели соціометричне дослідження «День народження». Метою цього дослідження було визначити реальне розташування дітей у стосунках з однолітками, виявити групи, на які поділяється колектив, офіційних та неофіційних лідерів. За характером відповідей дітей можна було умовно поділити на чотири групи: Перша група дітей з легкістю та впевненістю визначилася з трьома дітьми, яких би вони посадили поряд з собою на дні народження, та дали чіткі пояснення свого вибору: «Тому, що ми друзі», «З ними цікаво гратися», «Вони хороші». Декому було навіть замало трьох кандидатур. Окрім цього, багатьом дітям було важко визначитися з тим, кого б вони не посадили поряд з собою.

До другої групи дітей віднесли тих дошкільнят, які визначили одного чи двох товаришів, з якими б хотіли сидіти на святі, і дуже чітко перелічили тих, з ким би не хотіли сидіти (від трьох і більше дітей). Третя група склалася з дітей, які дуже довго міркували над тим, з ким би вони хотіли сидіти, або називали одне ім'я, або так і не змогли відповісти на перше запитання. Та зовсім не вагалися з визначенням тих дітей, яких би вони не саджали поряд з собою. Приблизно у половини таких дітей був довгий перелік небажаних гостей. З'ясувалось, що таких дітей дуже велика кількість. Діти, які не могли чітко визначитись, тобто не могли назвати жодного імені як на перше запитання, так і на друге, ми віднесли до четвертої групи. У цій групі опинились діти, які відмовились відповідати на запитання.

Соціометричне дослідження «День народження» було проведено як в експериментальній так і в контрольній групах. Цей тест, призначений для дітей старшого дошкільного віку, дозволив нам дослідити відносини дітей до своїх однолітків та дорослих. Тест проводився індивідуально у формі гри.

Інструкція. «Давай пограємо з тобою у твій день народження. Велике коло буде у нас столом, на якому лежить святковий пиріг зі свічками. Свічок стільки, скільки тобі буде років. Ми їх намалюємо. Навколо стола розташовані маленькі кружечки – це що? Звичайно, стільці. Вибери стілець, на який ти сядеш. Давай твій стілець відзначимо – зірочкою або сніжинкою?» (Відповідь ди-

тини демонструє сформованість статевої ідентифікації: хлопчики вибирають зірочку, дівчата – сніжинку.)

«Кого хочеш посадити поруч із собою? А з іншої сторони?» (Біля кружечка пишеться ім'я, а в кружечку – порядок вибору). (Дитина називає імена людей, іграшки, тварин...). Їх розташовуємо у порядку називання або саджаємо на «стілчики», які пропонує дитина.

Після четвертого вибору можна запропонувати повторюване питання: «Ти будеш ще когось саджати, або заберемо (закреслимо) стільчики?» (Відповідь дитини дає нам можливість припустити його потреби в спілкуванні).

Коли дитина заповнить всі десять «стілчиків», ставимо запитання про необхідність додати «стілчики»: «Якщо хочеш ще когось посадити, то ми можемо додати (домалювати) «стілчики»». Є діти, які мають потребу домальовувати «стілчики» у проміжках, іноді навіть заповнюють другий ряд.

Аналіз результатів. Потреба в спілкуванні: а) бажає спілкуватися у широкому колі – використовуються всі «стілчики» або додаються нові; б) бажає спілкуватися, але із близькими людьми, в обмеженому колі – «забираються» (закреслюються) «стілці»; в) несформована потреба в спілкуванні – вибір іграшок, предметів, тварин.

1. Емоційні переваги в спілкуванні: близькі, довірливі, приємні відносини – люди розташовуються поруч із «іменинником».

2. Значимість соціальних оточень: а) кількісна перевага дорослих, дітей, предметів – наявність досвіду спілкування з ними; б) перевага якоїсь групи (родина, дитячий садок, школа, двір, дача й т.д.) – значиме середовище в спілкуванні; в) статева перевага в спілкуванні – наявність хлопчиків і дівчаток, жінок, чоловіків.

Психолог, педагог, пропонуючи дитині гру «День народження», доторкається до особистого світу маляти. Необхідно пам'ятати про довірливий контакт із ним. У тест занурюють поступово: спочатку краще поговорити про день народження, намалювати атрибути дня народження, пограти у малюнки. Тому бажано не використовувати заготівки, а створити образ святкового столу разом з дітьми. І якщо «стілці» будуть різної величини, то ви

зможете проаналізувати вибір дитиною власного місця, тенденції на лідерство (великий «стілець») або невпевненість (маленький «стілець»). У тому випадку, коли соціальна проба не дасть психологові необхідну інформацію, можна повторити гру, запропонувати намалювати ще стіл: для дорослих (якщо за попереднім столом розташовувалися тільки діти) або для дітей (якщо за попереднім столом розташовувалися тільки дорослі), а може бути, стіл для людей (якщо за попереднім столом розташовувалися тільки іграшки, предмети, тварини). Новий стіл починаємо знову з пирога, зі свічок, із зірочки або сніжинки й задаємо вже знайомі питання.

Аналіз результатів показав, що у багатьох дітей не сформована потреба в спілкуванні: малюки бажають спілкуватися в «обмеженому колі» – з близькими людьми, або зовсім обирають для себе у партнери іграшки, тварин. Тільки деякі бажають спілкуватися у широкому колі: з дітьми, дорослими, близькими. Звернемося до аналізу результатів однієї з використаних нами методик – обговорення творів дитячої літератури, фольклору, художніх образів, відтворених у мультфільмах, кіно. Після читання тексту дітям запропонували визначити, чи правильно повів себе герой твору. Після першої частини обговорення вихователь ставив наступне запитання: «Які ще правила спілкування ви знаєте?», а потім вихователь намагався з'ясувати, чи спроможні діти пояснити зміст правила.

Виявилось, що тільки приблизно половина норм та правил, перелічених дітьми у процесі обговорення, були чітко сформульовані: бути ввічливим, не ображати товариша, допомагати один одному, поважати товариша, але й були перелічені дуже специфічні – не плюватися, не битися, не кидатися іграшками, не обливатися водою. На нашу думку, діти перелічили та тим самим засудили дії своїх товаришів, тобто пригадали та вербалізували свій негативний досвід спілкування з іншими людьми.

На підставі одержаних даних від усіх використаних методів дослідження склали характеристики на кожну дитину. Особлива увага в них зверталась на ставлення дітей один до одного, на вміння спілкуватись. Ось, наприклад, окремі відомості з характеристики, складеної на Андрія К.: спокійний, товариський, любить гратися

з машинами, будівельним матеріалом. Ввічливий у поводженні з дітьми, ділиться іграшками. У нього є друг Валера К., але Андрій однак доброзичливо ставиться й до решти товаришів.

А це витяг з характеристики Максима З.: хлопчик неврівноважений, забіякуватий, плаксивий, неохайний. Навички самообслуговування відсутні. Постійних друзів немає, контакти з дітьми короткочасні. Зовсім інші риси властиві Дімі Ш.: хороший партнер у грі, добре розвинута уява, але егоїстичний, вимагає до себе підвищеної уваги, не любить ділитися іграшками.

Як бачимо, рівні взаємин дітей різні. Вони залежать не тільки і навіть не стільки від віку, як від соціального досвіду, набутого в сім'ї та дитячому садку. На підставі аналізу спостережень та цих характеристик можна визначити чотири рівні дитячих взаємин: високий, достатній, середній, низький. Оцінка виставлялась дітям по кожному із показників емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників, при виконанні завдань на високому рівні – 4 бали, на достатньому рівні – 3 бали, на середньому – 2 бали, на низькому – 1 бал.

До високого рівня віднесли дітей, які усвідомлювали норми та правила поведінки у соціумі, уміли ефективно співпрацювати, мали достатній арсенал мовленнєвих засобів та активно застосовували їх у спілкуванні з оточуючими (сума балів від 33 до 36). Діти, які виявили достатній рівень емоційно-ціннісного ставлення, були також добре обізнані з нормами соціуму, досить ефективно налагоджували стосунки з однолітками, у більшості випадків уміли знаходити спільну мову в різних проблемних ситуаціях, але застосовували лише стандартні способи соціальних дій, не могли гнучко реагувати на ситуацію (24–32 бали).

До середнього рівня емоційно-ціннісного ставлення належали діти, які виявили недостатнє розуміння соціальних законів та норм, було наявне розходження реальної та вербальної поведінки у спілкуванні з однолітками та дорослими, їм не завжди вдавалося запобігати конфліктних ситуацій у побудові стосунків з однолітками та адекватно на них реагувати (15–23 бали).

Низький рівень емоційно-ціннісного ставлення свідчив про неволодіння правилами соціальної поведінки, невміння безконфлік-

тно будувати стосунки в колі однолітків, донести до інших власні думки, намагання діяти на підставі сили чи реагувати на ситуацію лише емоційно (9–14 балів).

У результаті виконання дітьми низки експериментальних завдань було виявлено особливості емоційно-ціннісного ставлення, які проявилися в наявності уявлень про «схвалювані», «прийнятні», й «неприйнятні» форми поведінки, умінні будувати стосунки з дітьми, ставленні до соціуму та самих себе, у ставленні дітей до проблемних ситуацій, готовності до їх оптимального розв’язання:

1. Значна кількість дітей не вміє встановлювати і підтримувати позитивні стосунки з товаришами групи; для їхніх контактів властива короточасність і несталість. Прагнення спільних ігор (це – природна соціальна потреба) не набуло ще належного розвитку. Причинами цього, на нашу думку, є – недостатнє прагнення вихователів вивчати реальні дитячі взаємини і враховувати їх у своїй роботі, підтримувати і розвивати особисті симпатії і схильності дітей один до одного; у практиці не завжди повністю використовуються виховні можливості ігрової діяльності дітей. Розвиток дитячих взаємин потребує від педагога уважного ставлення до ігор дітей, особистої зацікавленості у них.

2. Вихователі застосовують одноманітні методи керування іграми і дитячими взаєминами, недостатньо враховують вікові особливості; зрідка самі беруть участь в іграх та проводять бесіди з дітьми до і після гри тощо.

3. Рівень наявності знань і умінь позитивної взаємодії шести-літок, які постійно відвідували дитячий садок, був значно вищим, ніж у дітей, що відвідували дошкільний заклад періодично, і вони були занадто категоричні в оцінці однолітків.

4. Переважна більшість дітей, що продемонстрували достатні знання про соціальні норми, давали повні відповіді на поставлені запитання, пояснюючи їх поширеними реченнями, правильно визначали свою статеву та соціальну приналежність. Водночас, не могли об’єктивно оцінити позитивні та негативні риси свої та інших людей.

5. Щодо наявності у словнику дітей характерологічної лексики, то шестирічки, легко добирали шість-сім слів, що характери-

зують особистість, проте, їм значно важче було запропонувати свій вихід з ситуації, що склалася. Під час відповідей ніхто з дітей не використовував емоційно забарвлену лексику. Дітям старшого дошкільного віку значно легше було визначити, веселою чи сумною є та історія, яку розповів педагог, вказати, чому вони так вважають, ніж добирати способи вираження емоцій. Водночас вони відчували значні труднощі у розумінні смислу підтексту.

6. У словнику дітей є достатній запас лексики про себе. Значно важче дітям було добирати влучні вирази для комунікації, доведення власної думки, що, на нашу думку, пов'язано з тим, що вихователі недостатньо уваги приділяють роботі в цьому напрямі. Обмежене спілкування дітей з однолітками гальмує процес розвитку. У відповідях лише окремих дітей зустрічалися влучні вирази зі знайомих казок, оповідань, що свідчить про досить часте використання цих жанрів у роботі з дітьми.

Гіпотезою дослідження в нашій роботі є припущення про те, що виховання емоційно-ціннісного ставлення у старших дошкільників до соціальної дійсності буде ефективним за умови взаємодії сім'ї та дошкільного закладу, а також при використанні методу проєктів у освітньо-виховному процесі ДНЗ. Тому на вирішення завдань формувального експерименту було розроблено особистісно орієнтовану технологію виховання емоційно-ціннісного ставлення до соціальної дійсності у старших дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу.

5.2. Оцінка сформованості соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи

Дослідження рівнів сформованості розпочато зі створення діагностичної бази, зокрема визначення критеріїв та показників сформованості соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи (див. Табл. 3), комплексу різноманітних взаємодоповнюючих методів (педагогічного спостереження за дітьми та вихователями у різних видах діяльності, аналізу планів освіт-

ньої роботи вихователів ЗДО, індивідуальних бесід, анкетування, бесід з дітьми та педагогами, використання модифікованих методик: проєктивне інтерв'ю, «Закінчи історію», методик «Намалюй задумане», «Сова і ховрахи», бесіди-гри «Що сказав ввічливий Їжачок», колективної ситуативної гри (модифікованих), кількісної та якісної обробки й узагальнення отриманих результатів).

Таблиця 3

Критерії та показники сформованості соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи (за С.Васильською)

№	Критерії	Показники
1	Соціально-когнітивний	- наявність у дітей уявлень про себе, ровесників, об'єкти природи; - наявність у дітей уявлень про дії, предметно-перетворювальну діяльність з об'єктами природи; - наявність розуміння смислу дії та її значущості для інших людей (про те, що він робить і для чого, кого це робить); - орієнтація у соціальних нормах, правилах поведінки в природі з урахуванням потреб однолітків.
2	Емоційно-ціннісний	- позитивно-емоційна налаштованість до дій (до мети, обставин дії, розуміння дії, прийняття дії); - здатність до проявів емпатії (співчуття, співпереживання) до ровесників, об'єктів природи під час предметно-перетворювальної діяльності; - наявність у дитини мотиву до прояву соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи; - наявність у дитини особистого досвіду проявів (дій та ставлень) у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи.
3.	Поведінково-діяльнісний	- здатність саморегулювати власні дії; - здатність діяти з об'єктами природи та ровесниками під час предметно-перетворювальної діяльності;

№	Критерії	Показники
		- здатність дитини до комунікативно-мовленнєвої дії з ровесниками; - відповідність дій та ставлень дитини соціальним нормам та правилам поведінки в природі.

Задля визначення обсягу уявлень дітей про себе, ровесників, об'єкти природи, уявлень про дії, ставлення, предметно-перетворювальну діяльність з об'єктами природи, розуміння смислу дії та ставлення та їх значущості для інших людей (про те, що він робить і для чого робить), орієнтації у соціальних нормах, правилах поведінки в природі із урахуванням потреб ровесників (соціально-когнітивний критерій) було розроблено та дібрано до кожного показника відповідні завдання.

Показники: Наявність у дітей уявлень про себе, ровесників, об'єкти природи.

Мета № 1: визначення у дітей уявлень про себе.

Мета № 2: визначення у дітей уявлень про ровесників.

Мета № 3: визначення у дітей уявлень про об'єкти природи.

Процедури виконання: із дітьми проводимо бесіди під час прогулянок на майданчику ДНЗ.

Бесіда № 1: привітання. Як тебе звати? Як себе сьогодні почуваєш? Можеш розповісти про себе? Який (яка) ти хлопчик (дівчинка)? Кого любиш більш за все? Ти знаєш як це – діяти? Ти вмієш діяти? З ким би ти хотів діяти? Хотів би перетворити листочок на квітку? Як ти ставишся до себе? Як ти ставишся до рослин? Про що б розмовляв із ровесниками, коли будете діяти разом?

Бесіда № 2: Є у тебе друзі (друг) в групі або вдома? Можеш розповісти про них (його)? Як друзі ставляться до тебе? Вони тебе розуміють? Ти знаєш свого друга? Як ти ставишся до його? У друга є бажання, мрії? Як він себе сьогодні почуває?

Бесіда № 3: Тобі подобається у садку? Які рослини тобі подобаються, можеш назвати? На вашому майданчику багато квітів, кущів, дерев? Вони гарні? Доглянуті? Розкажи про квітку (кущ, дерево) які ти висадив весною, літом. Ти доглядав за нею?

2.Наявність у дітей уявлень про дії, предметно-перетворювальну діяльність з об'єктами природи.

Мета: визначення у дітей уявлень про дії, предметно-перетворювальну діяльність з об'єктами природи.

Процедура виконання: дітям пропонувалось відповісти на бліц-запитання анкети:

1. Ти доглядаєш за рослинами у груповій кімнаті або на майданчику? Що саме ти робиш? Які інструменти тобі потрібні для праці (роботи), назви їх? Для чого ти їх доглядав (сіяв насіння, поливав, захищав від пекучого сонця, холоду та сильного вітру)? Ти доглядав квіти для себе? Можливо ти доглядав за квітами заради того щоб її подарувати, порадувати маму, бабусю? Заради того щоб зберегти квітку, щоб вона жила і радувала всіх?

3. Наявність розуміння смислу дії та її значущості для інших людей (про те, що він робить і для чого, кого це робить):

Мета: визначення рівня усвідомлення дітьми смислу дії, її значення для людей.

Процедура виконання: бесіду маємо проводити, коли дитина працює у квітнику або біля кімнатних квітів): 1. Ти виконуєш завдання? Що ти маєш зробити? Що тобі потрібно для роботи? 2. Що ти саме зараз робиш? Що вже зробив? А що ще маєш зробити, щоб виконати повністю завдання? Для чого ти це робиш? Для кого ти це робиш?

4. Орієнтація у соціальних нормах, правилах поведінки в природі з урахуванням потреб однолітків:

Мета: виявити рівні орієнтації дітей у соціальних нормах, правилах поведінки в природі із врахуванням потреб ровесників.

Процедура виконання: індивідуальна бесіда з дітьми старшого дошкільного віку: Які правила поведінки в природі ти знаєш? Як ти гадаєш, для чого їх потрібно виконувати? Ти завжди дотримуюєшся таких правил? Як ти вчиниш, якщо хтось із дітей буде правила порушувати?

Дослідження рівнів сформованості продовжено виявленням у дітей позитивно-емоційної налаштованості дітей старшого дошкільного віку до дій та ставлень, здатності до проявів емпатії, наявності мотиву до прояву СДП у ППД з ОП, наявності у дитини особистого досвіду проявів дій та ставлень (емоційно-ціннісний

критерій). Задля цього було розроблено та дібрано до кожного показника відповідні завдання.

Емоційно-ціннісний критерій. Показники:

1. Позитивна-емоційна налаштованість до дій (до мети, обставин дії, розуміння дії, прийняття дії).

Мета: виявити емоційно-позитивну налаштованість дитини (ставлення до мети, обставин дії, розуміння внутрішнього змісту дії та її прийняття) до дій.

Процедура виконання: проведення із дітьми бесіди після спостереження їх діяльності. Бесіда: Ти виконуєш завдання? Що ти маєш зробити? Що тобі потрібно для роботи? Що ти саме зараз робиш? Для чого ти це робиш? Для кого ти це робиш? Тобі подобається те, що ти робиш? Що саме подобається робити (підготовка до дії – вибір інструменту; саме завдання? Очікуваний результат? (щоб потім спілкуватися, грати з дітьми (ровесником); щоб виростити квітку, зберегти її для дитини, дорослого); чого ти хотів спочатку: виконати завдання чи допомогти рослині, допомогти рослині чи виконати завдання вихователя? Нічого? Ти справився?

2. Здатність до проявів емпатії (співчуття, співпереживання) до ровесників, об'єктів природи під час предметно-перетворювальної діяльності.

Мета: виявлення у дітей здатності співчувати, співпереживати ровеснику, об'єктам природи під час предметно-перетворювальної діяльності.

Процедура виконання: під час довготривалих спостережень за діями дітей маємо фіксувати прояви співчуття, співпереживання ровесникам та об'єктам природи.

3. Наявність у дитини мотиву до прояву С-ДП у П-ПД з ОП.

Мета: отримати відомості про мотивацію бажань дитини до прояву соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи; виявлення соціальних, предметних потреб, як причин діяльності.

Процедура виконання: за допомогою методу проєктивне інтерв'ю (модифікованого) фіксуємо бажання дітей та їхнє соціальне опосередкування (С. Кулачківська, Т. Піроженко, Л. Подоляк).

4. Наявність у дитини особистого досвіду проявів (дій та ставлень) СДП у ППД з ОП.

Мета: отримати відомості про наявність у дітей досвіду проявів дій та ставлень у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи.

Процедура виконання: за розгортання педагогічної ситуації фіксуємо наявність досвіду прояву дій та ставлень по відношенню до ровесників та об'єктів природи. Педагогічна ситуація: чи можемо ми врятувати гілочки калини (перша підгрупа), верби (2 підгрупа) від холоду? Підгрупа дітей рятує гілочки, які зламані від снігу та можуть замерзнути від морозу. Ситуація у тому, що дітям досить холодно і якщо прийти на допомогу то справа піде швидше (інші діти мають прийти їм на допомогу та долучитися до порятунку рослин). Ситуації для підгруп розгортаємо через 1-2 тижні.

Дослідження рівнів сформованості продовжено виявленням у дітей здатності саморегулювати власні дії, діяти з об'єктами природи, з ровесниками під час ППД, визначенням вміння дітей діяти та вчиняти щодо соціальних норм та відповідно правил поведінки в природі (поведінково-діяльнісний критерій). Задля цього було розроблено та дібрано до кожного показника відповідні завдання.

Поведінково-діяльнісний критерій. Показники:

1. Здатність саморегулювати власні дії.

Мета: визначити здатність дитини ініціювати дію, планувати хід її виконання та реалізувати задум; здатність дитини загальмувати, стримати небажані дії.

Методики «Намалюй задумане», «Сова і ховрахи» (С. Кулачківська, Т. Піроженко, Л. Подоляк).; спостереження за діями дітей з ОП.

2. Здатність діяти з об'єктами природи та ровесниками під час предметно-перетворювальної діяльності.

Мета: виявити здатність дітей діяти з об'єктами природи – здійснювати предметно-перетворювальну діяльність.

Процедура виконання: дітям пропонуємо завдання за темами «Я доглядаю за рослинами», «Я створюю умови для життя рослин» за умови розподілу дітей на дві підгрупи.

Мета: виявити здатність дітей діяти та вчиняти із урахуванням потреб однолітків, під час завдання вибудовувати спільні дії, дотримуючись мети, обставин дії, здійснювати операції, спільно йти до результату.

Процедура виконання: дітям пропонуємо завдання за темами «Я рятую куці калини», «Я будую дім для комах» за умови розподілу дітей на дві підгрупи.

3.Здатність дитини до комунікативно-мовленнєвої дії з ровесниками.

Мета: виявити здатність дітей аналізувати зміст ситуації спілкування для того, щоб увійти до неї; встановлювати контакт із партнером по спілкуванню, використовуючи невербальні та мовні засоби; адекватно висловлюватись у відповідності до ситуації, варіювати висловлювання.

Процедура виконання: дітям пропонуємо колективну ситуативну гру (модифіковану) під час якої маємо виявити чи можуть діти домовитись про спільні дії, переконуючись, що разом легше розв'язати проблему. Діти знаходяться у лісі без дорослих та батьків; мають при собі мобільний телефон за допомогою якого вони можуть домовитись, щоб їм привезли щось одне, але потрібне для всіх дітей, те, що дозволить виконати бажання лісової феї: «Перетворити сухі рослини на живі».

Бесіда-гра «Що сказав ввічливий їжачок» (модифікована).

Мета: визначити наявність форм мовленнєвого етикету в мовленнєвому досвіді дитини; здатність дітей знаходити несподівані мовленнєві форми в різних життєвих ситуаціях, пов'язаних із об'єктами природи. *Матеріал для роботи:* сюжетні картинки, ілюстрації із зображенням дій та вчинків дітей по відношенню до природи та однолітків, іграшка «Їжачок». Експериментатор знайомить дитину із їжачком. Пропонує взяти їжачка та разом із ним розглянути малюнки та передбачити, щоб сказав би ввічливий їжачок у тій чи іншій ситуації.

4. Відповідність дій та ставлень дитини соціальним нормам та правилам поведінки в природі.

Мета: виявити вміння дітей діяти та проявляти ставлення щодо соціальних норм та відповідно правил поведінки в природі.

Процедура виконання: дітям пропонуємо незакінчені короткі історії (методика «Закінчи історію» (модифікована)). У протоколі маємо фіксувати вміння дітей знайти вірних вихід із ситуації, яка пов'язана з діями, ставленням дитини до ровесника та об'єктами природи.

Діагностичні методика. З метою з'ясування реального стану проявів соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи та отримання базових даних для створення методики формування даного феномену проведено констатувальний експеримент. Методика констатувального етапу дослідження включала такі напрямки: робота з педагогами, робота з батьками. Перший напрям – робота з педагогами ЗДО передбачав вирішення завдань: виявлення наявності уявлень вихователів щодо соціально-доцільної поведінки, предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи у дітей старшого дошкільного віку як загальних понять та необхідності їх формування у старших дошкільників (анкетування вихователів: анкета № 1 на виявлення уявлень про внутрішні особливості С-ДП, анкета № 2 на виявлення уявлень про зовнішні прояви С-ДП (дії дітей старшого дошкільного віку)).

Наступним напрямом констатувального етапу експерименту була робота з батьками, яка передбачала виявлення уявлень батьків щодо формування у старших дошкільників соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи. Для реалізації цього напрямку проведено анкетування батьків (див. анкета № 3).

У результаті, аналіз відповідей педагогів на перші три питання анкети № 1 дозволив дійти висновку, що поняття соціально-доцільна поведінка дітей старшого дошкільного віку вихователі розуміють як свідому поведінку у соціумі – одна особа, дії дітей з предметами цільового призначення 25 %, вміння адаптуватись у соціумі відносно свого віку, комунікативність 25 %, позитивне відношення до оточуючих – 1 особа; поняття предметно-перетворювальна діяльність дітей старшого дошкільного віку педагоги розуміють як дії дітей з оточуючими предметами довкілля 25 %,

спостереження – одна особа, розглядання, обстеження – 1 особа, продуктивна праця з предметами – 1 особа; поняття «об’єкти природи» вихователі розуміють як живу і неживу природу – 75 %. На питання анкети № 2 педагоги відповіли, що дії дітей старшого дошкільного віку вони розуміють як пізнання, взаємодію в оточуючому середовищі – 3 особи, праця дітей у природі – 1 особа; вчинок дітей старшого дошкільного віку педагоги розуміють як прояв власного ставлення до об’єктів природи – 1 особа, соціуму – 1 особа, осмислена, свідомо дія дитини – 3 особи; до зовнішніх проявів соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку в предметно-перетворювальній діяльності з об’єктами природи вихователі віднесли пізнавальну діяльність – 1 особа, зацікавленість – 1 особа, бажання пізнавати нове – 1 особа, фізичні дії дітей, спрямовані на природу – 1 особа. Отже, аналіз анкет засвідчив, що вихователі загалом усвідомлюють зміст представлених понять, однак, у недостатній мірі, використовують сучасне наукове бачення соціально-доцільної поведінки та предметно-перетворювальної діяльності дітей старшого дошкільного віку. Водночас не поєднують дії та ставлення дітей як прояв соціально-доцільної поведінки. Усвідомлення понять педагогами залишаються на рівні знань методики ознайомлення дітей з природою та праці дітей в природі як загальновідомих та класичних у галузі дошкільної освіти. Важливо відмітити, що відповіді вихователів не відображають у заявленій соціально-доцільній поведінці ставлення дитини до дитини, дитини до об’єктів природи, а залишають на рівні зовнішньої дії, результатом якої є взаємодія з об’єктами природи або праця у природі. 100 % вихователів вважають методи та прийоми інноваційними технологіями, що дозволяє вести мову про те, що вони не орієнтуються у сучасних технологіях (теоріях, підходах, принципах), відповідно не використовують їх у навчально-виховній роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Аналіз відповідей щодо використання форм і методів, що застосовуються в умовах ЗДО з метою формування у дітей старшого дошкільного віку соціально-доцільної поведінки під час предметно-перетворювальної діяльності з об’єктами природи, дозволяє констатувати, що 50 % педагогів до форм віднесли трудову діяль-

ність, 3 особи – дослідни; 100 % педагогів використовують методи та прийоми, як от: спостереження, бесіди, дидактичні ігри, пояснення, власний приклад – 1 %, що знову стверджує їх навчально-виховну діяльність у рамках класичної методики. На питання: яким чином вихователь може впливати на процес прояву дії та ставлення та взагалі на процес формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи? – вихователі обрали залучення до колективної діяльності – 1 особа, ініціювання до дій – 1 особа, зацікавлення – 3 особи, допомога – 1 особа, показ, обговорення, пояснення – 3 особи, вирішення ситуацій – 25 %, що говорить про переваги у використанні прийомів виховання дітей старшого дошкільного віку. Варто зупинитись на відповідях вихователів на питання анкети № 1, яке відображає орієнтацію педагога у внутрішніх особливостях соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи, які зумовлені потребами, інтересами, мотивами, власним досвідом дітей при врахуванні емоційно-позитивної налаштованості та емпатії старших дошкільників до однолітків та об'єктів природи. До потреб педагога віднесли потребу у пізнанні – 3 особи, розумінні – 1 особа, дії – 1 особа; до інтересів – виокремили пізнання 25 %, різносторонні, індивідуальні – 3 особи; до мотивів віднесли збереження природи – 25 %, набути досвід – 1 особа, зацікавлення нестандартними видами 25 %; 100 % педагогів вважають власний досвід дитини спонукою до соціально-доцільної поведінки, що говорить про присутність уявлень у вихователів про потреби, інтереси, мотиви, власний досвід дітей.

Проведені спостереження щодо наявності особистих проявів (дій та ставлень) С-ДП П-ПД з ОП у педагогів-практиків дозволяють констатувати, що 25 % педагогів здійснюють предметно-перетворювальну діяльність з об'єктами природи у вигляді праці у природі (висадження цибулин квітів під зиму, черенків кімнатних рослин у воду або ґрунт). Зазначимо, що дії вихователів у першому випадку супроводжуються поясненням без наголошення на покроковому виконанні дії; у другому випадку з наголошенням на кожному із кроків висадки цибулин, але без акцентування ува-

ги на ставленні дітей до однолітків. Данні процеси супроводжуються поясненням та демонстрацією, але без залучення дітей до співпраці у парах або трійках, четвірках, що не дозволяє прослідкувати дії дітей та їх взаємовідносини, спілкування під час такої діяльності. 50 % педагогів здійснюють дії догляду за кімнатними рослинами у вигляді поливання, підпушування землі у горщиках, 50 % не дозволяють дітям долучатися до дій з рослинами, 50 % здійснюють догляд за рослинами самі, 75 % педагогів залучають до догляду тільки певних дітей довготривалий час, що зменшує шанси інших дітей взагалі долучитися до процесу догляду за кімнатними рослинами. Проявів соціально-доцільної поведінки самих педагогів у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи, як прикладів значущої для старшого дошкільника дорослої людини та як джерела наповнення його досвіду соціально-доцільної поведінки та предметно-перетворювальної діяльності у процесі довготривалих спостережень не зафіксовано.

Для з'ясування стану проблеми формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи в освітнянській практиці було вивчено та проаналізовано педагогічну документацію, що дозволило виявити позитивне та негативне в роботі педагогів ЗДО. З огляду на те, що схематичність та стислість планів не дозволяє простежити весь обсяг освітньої роботи педагогів з старшими дошкільниками, ми обмежилися визначенням форм та методів, передбачених вихователями при плануванні, які передбачають стимулювання заявленного процесу. Встановлено, що дошкільні навчальні заклади як і освітній процес у них зорієнтовано на пізнавальний розвиток дітей і основний обсяг знань про об'єкти природи, соціальні та моральні норми діти отримують у межах програми «Дитина» (2015), зокрема під час інтегрованих занять, дидактичних ігор, читання та обговорення літературних творів, бесід. Як засвідчив аналіз планів, у розряд найбільш цінних форм та видів діяльності віднесено спостереження за об'єктами природи, змінами у природі, дослідницько-пошукова діяльність, частково присутня дослідна робота, що відповідають програмовим вимогам. Тематика та зміст завдань інтегрованих занять у яких

присутній компонент соціалізації у рамках БКДО не відображають процесу формування соціально-доцільної поведінки, предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи; використання зазначених понять відсутнє. У цілому, якісний аналіз документації педагогів та бесіди з ними підтвердили результати анкетування і дозволили резюмувати відсутність систематичної та планомірної педагогічної роботи зі стимулювання процесу формування соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи. Отже, проведена робота з педагогами засвідчила неналежне ставлення вихователів до проблеми; недосконале вміння педагогів визначати виховний потенціал різних видів діяльності, зокрема проєктної, ігнорування у використанні комплексу адекватних методів та прийомів, сучасних форм взаємодії дітей та дорослих (вихователів, батьків).

Наступним напрямом констатувального етапу експерименту була робота з батьками, яка передбачала виявлення уявлень батьків щодо формування у старших дошкільників соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи. Для реалізації цього напрямку проведено анкетування батьків. За результатами аналізу анкет, батьки мають деякі уявлення щодо визначених нами понять, зокрема із числа респондентів соціально-доцільну поведінку розуміють як дії – 1 особа, як ставлення дитини до однолітка або дорослого – 5 осіб, адаптацію у суспільстві – 4 особи, 5 осіб – вміння поводитися у суспільстві; предметно-перетворювальну діяльність розуміють як маніпуляції з предметами, поєднані зі створенням чогось – 2 особи, як перетворення предмета на інший – 6 осіб, як творчу діяльність – 3 особи, як дбайливе ставлення до навколишнього середовища – 1 особа. 100 % респондентів погоджуються із тим, що СДП у ППД з ОП має місце у процесі навчання та виховання, водночас не завжди розуміючи яким чином можна створити умови для природо-дослідницької діяльності дитини в домашніх умовах (тільки 5 осіб визначають). На питання № 3, 4 та 5 анкети всі респонденти дали вірні відповіді завдяки яким ми можемо зробити висновок, що кожна родина позитивно налаштована до власної дитини, переймається процесом виховання, соціалізації,

застосовує відомі засоби для формування у дитини соціально-доцільної поведінки поряд із методами та прийомами, як от: бесіда, власний приклад. Поряд із цим 60 % батьків (мама, тато) визначили себе значущими для дитини, 4 особи визнали значущими маму, 9 осіб визнали перевагу за татом. 90 % респондентів не дали відповіді на питання за № 6-8, що дозволяє говорити про відсутність у батьків досвіду щодо проявів соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи. Водночас 5 осіб із респондентів чітко вказали на способи перетворення об'єктів природи у домашніх умовах, як от: висадка насіння, вирощування квітів, догляд за рослинами, досліди. Цікавими були думки батьків щодо створення умов у ЗДО щодо формування СДП дітей старшого дошкільного віку у ППД з ОП, а саме ті батьки, які розуміють ППД як творчу діяльність, пропонували створення скульптур зі старого дерева, ліан із рослин, куточків природи на території майданчиків, використання відомих форм та методів як однієї із умов формування соціально-доцільної поведінки.

Узагальнюючі результати анкетування батьків у експериментальній та контрольній групах ЗДО дають підстави констатувати, що батьки потребують консультативної педагогічної допомоги щодо формування у дітей старшого дошкільного віку соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи.

У процесі експериментальної роботи на констатувальному етапі з педагогами та батьками було виявлено причини, що знижують ефективність формування у дітей старшого дошкільного віку соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи. Серед них: освітня діяльність педагогів носить несистематичний і безсистемний характер; відсутня методика, яка забезпечить процес формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи; одноманітність і недостатня ефективність форм і методів; відсутність сучасної налагодженої роботи із батьківською громадою,

зокрема презентацій, як узагальнення та систематизації здійсненого навчально-виховного процесу в умовах ДНЗ.

Компоненти, критерії та якісна характеристика рівнів сформованості соціальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури

Констатувальний етап педагогічного експерименту має на меті виявити й зафіксувати рівень соціальної обізнаності дітей.

Програма констатувального експерименту передбачала вирішення таких завдань за допомогою спеціально дібраних методів. З метою виявлення рівнів сформованості соціальної обізнаності старших дошкільників використовували: такі методи: опитування; бесіда; педагогічне спостереження за дітьми в різних видах діяльності; розв'язування ілюстрованих ситуацій морального змісту; тематичне малювання; проблемні ситуації.

Робота з вихователями вивчення стану готовності вихователів ЗДО до формування первинного соціальної обізнаності старших дошкільників передбачала використання таких методів, як-то: анкетування; спостереження; аналіз планів освітньої роботи.

Робота з батьками вивчення ставлення батьків до процесу формування первинного соціального досвіду дітей; оцінювання батьками роботи вихователів з цієї проблеми передбачало застосування методів: анкетування; бесіди; вивчення досвіду сімейного виховання.

На основі отриманих емпіричних даних розробити критерії та показники, визначити рівень сформованості соціальної обізнаності дітей.

Підґрунтям для визначення компонентів сформованості соціальної обізнаності старших дошкільників стала компонентна структура соціального досвіду. Нами було виокремлено наступні компоненти сформованості соціальної обізнаності дошкільників: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий компонент та їх критерії: *когнітивний* (обсяг знань та уявлень про світ людей; усвідомленість і розуміння соціальних понять і норм, почуттів; наявність власної думки); *емоційно-ціннісний* (адекватність проявів; стійкість та ставлення до емоційного стану; ціннісні орієнтації),

поведінковий (сталість поведінки; відповідність поведінки соціальним нормам; уміння контролювати; самостійність).

За своєю сутністю *когнітивний компонент* проявів соціальної обізнаності у дитини старшого дошкільного віку передбачав наявність елементарних уявлень про правила соціальної поведінки, моральні почуття, наявність власної думки; усвідомлення переконань та відносно стійкий пізнавальний інтерес до соціальних норм поведінки; розуміння доцільності їх дотримання; бажання вербалізувати моральні поняття; вербальний протест проти байдужості, несправедливості; здатність сформулювати проблему і знайти адекватний варіант поведінки.

Показники емоційно-ціннісного компоненту проявів соціальної обізнаності у дитини старшого дошкільного віку відображають адекватність соціальних проявів на різні життєві події; позитивна налаштованість на людей; сформована емоційна система почуттів, пов'язаних з певною подією; розуміння власних емоційних станів; особистісний сенс, спонукальна особистісна внутрішня мотивація до дії; емоційний протест проти несправедливості.

Показники поведінкового компоненту проявів соціальної обізнаності у дитини старшого дошкільного віку окреслювали сталість поведінки та здатність її регулювати; уміння самостійно контролювати, планувати, передбачати свою поведінку в різних життєвих ситуаціях; готовність робити вибір способів впливу, корекції намічених цілей і способів поведінки діяти; поведінковий протест проти несправедливості; здатність застосовувати якість у нових ситуаціях.

У ході проведення констатувального етапу експерименту передбачається використання групи емпіричних методів (спостереження, бесіда, анкетування) задля виявлення й фіксування стану досліджуваного явища у практиці дошкільних навчальних закладів. Кожен із методів, з одного боку, має свою специфіку, з іншого – взаємодоповнює один одного, забезпечуючи таким чином різнобічне й глибоке пізнання досліджуваного предмета.

Метод спостереження передбачає здійснення багаторазового спостереження за життєдіяльністю старших дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу. Використання цього

методу дає можливість отримати об'єктивну інформацію про: організацію діяльності вихователів щодо формування соціальної обізнаності дітей засобами художньої літератури; наявність інтересу дітей до пізнання соціуму за допомогою засобів художньої літератури; ставлення та особливості його виявлення до засобів художньої літератури.

Результати спостереження передбачається фіксувати у протоколі, що надасть можливість об'єктивно й точно здійснити підрахунки та аналіз отриманих даних. У протоколі фіксуватиметься: наявність, або відсутність інтересу до оточуючого світу – соціуму; емоційні прояви дітей під час розмов вихователя із дітьми, під час застосування художніх засобів; зміст висловлювань дітей про їхнє ставлення до однолітків та дорослих; способи взаємодії дитини зі світом (дітей та дорослих) у вільний час; спрямованість діяльності вихователя на формування у дитини соціальної обізнаності.

Задля конкретизації та поглиблення отриманих у ході спостереження даних доречно використовувати метод бесіди, який дає можливість глибше пізнати й зрозуміти внутрішнє ставлення дитини до світу загалом.

У ході констатувального етапу дослідження планується провести бесіди старшими дошкільниками (орієнтовні запитання для проведення бесіди зі старшими дошкільниками див. у додатку 1).

Метод анкетування є письмовою формою опитування, яке здійснюється, зазвичай, без прямого контакту з респондентом. Використання цього методу у нашому дослідженні надасть можливість опитати велику кількість респондентів за короткий час, водночас вони зможуть ретельно подумати над поставленими запитаннями й дати максимально об'єктивні відповіді на них.

Опитування за допомогою анкетування проведено з вихователями дошкільних навчальних закладів та батьками.

Анкету для вихователів пропонується заповнити тим вихователям, які постійно працюють в контрольній та експериментальній групі. Метою даного опитування вихователів є з'ясування їхньої професійної позиції щодо педагогічного впливу на формування соціальної обізнаності дітей засобами художньої літератури. Для

того щоб на відповіді опитуваних вихователів не впливали зовнішні чинники, доречно дотримуватись таких умов: опитування доречно проводити у вільний від інших обов'язків час; унеможливити обговорення власної точки зору респондента з іншими колегами; виключити можливість постановки вихователем уточнюючих запитань з метою отримання додаткової інформації.

Анкету для батьків пропонується заповнити обом батькам (за такої можливості) дітей контрольної та експериментальної груп.

Дані констатувального етапу експерименту, проведеного в експериментальній та контрольній групах, узагальнюватимуться у вигляді схем, таблиць, діаграм тощо. Ці дані будуть аналізуватися та інтерпретуватися. На основі констатувального етапу буде зроблено висновки, які стануть вихідним матеріалом наступної частини дослідження, а саме: визначення змісту і побудови методики формульовального етапу експерименту.

Запитання для бесіди зі старшими дошкільниками:

– Що таке спілкування?

– Чи відрізняється спілкування з однолітками та дорослими?

Чим?

– Назви друзів, які є поряд з тобою.

– Які друзі, окрім тих, що знаходяться у кімнаті в тебе є?

– Чим вони відрізняються один від одного?

– Навіщо людям потрібні різні друзі? Навіщо людина спілкується з ними?

– Що було б, якби не було друзів?

– Розклади картки по порядку: найкращий друг, приятель, інколи граємо разом, ніколи не граємо разом? (підготувати дидактичний матеріал)

– Чи є серед твоїх друзів дівчатка/хлопчики?

– З ким тобі потрібно спілкуватися найбільше?

– З ким ти любиш спілкуватися у групі? Навіщо тобі це?

– Чи є люди, які тобі дуже подобаються і дорогі для твого серця?

– Чим відрізняються твої друзі від друзів інших дітей?

– Чому у різних людей бувають різні друзі?

– Які почуття ти відчуваєш, коли бачиш у когось більше друзів ніж у тебе?

– Чи зміг би ти без дозволу забрати у когось річ, яка тобі дуже подобається? Чому?

– Чи можеш ти комусь дати покористуватись своєю іграшкою? А подарувати?

– Чи будеш ти дружити із кимось, якщо у нього немає тих іграшок, які є у тебе?

– Чи просиш ти батьків купити тобі щось після того, як виконав якесь прохання батьків?

– Як ти знайомишся з іншими дітьми? Дорослими?

– З ким ти спілкуєшся найчастіше?

– Хто навчив тебе спілкуватися з різними людьми?

– За речами потрібно доглядати. Що буде, якщо не доглядати за речами.

Анкета для вихователів

1. Як часто діти ставлять вам запитання щодо оточуючого світу: щодо віку; статі, зовнішнього вигляду тощо? Оберіть варіант відповіді: а) часто; б) час від часу; в) ніколи

2. Про що саме найчастіше запитують діти?

3. Кого найчастіше малюють діти?

4. Яке значення мають для вас люди, які оточують вас?

5. Чи повідомляють вам ваші вихованці про придбання нових речей? Оберіть варіант відповіді: Так, Ні, Зрідка, Залежить від дитини

6. У розмовах із дітьми про світ людей (на заняттях або у вільний від занять час) на що ви звертаєте увагу в першу чергу (оберіть варіант відповіді): а) властивості і якості людей; б) історія розвитку суспільства; в) групи людей (за віком, статтю); г) взаємозв'язок людей між собою; д) естетичне в зовнішньому вигляді; е) інше (допишіть)

7. Як ви вважаєте, чи достатньо уваги приділяють батьки розмовам про світ людей?

8. Яку спрямованість мають ці розмови?

9. На вашу думку, що (або хто) впливає на формування соціальної обізнаності? Чому ви так вважаєте?

10. Яка робота планується в дошкільному закладі для розвитку соціальної обізнаності дітей?

11. Чи потрібно приділяти спеціальну увагу розвитку соціальної обізнаності? Чому ви так думаєте?

Анкета для вихователів

Стаж роботи _____, група _____

1. До якої точки зору Ви схиляєтесь: а) найважливіше завдання ДНЗ – дати дітям знання, уміння, навички; б) найголовніше завдання ДНЗ – виховання особистості; в) найважливіше завдання ДНЗ – соціалізація і розвиток дитини

2. Ви вважаєте, що соціалізація дитини це: а) процес адаптації, тобто пристосування дитини до соціального; б) середовища навколишнього світу та людей, що оточують; в) процес введення дитини у суспільне життя, гармонійний розвиток дитини в суспільстві; г) двобічний процес, який включає, з одного боку, засвоєння дитиною соціального досвіду, соціальних норм і цінностей, які існують в суспільстві, з іншого – процес входження дитини в суспільство

3. Які форми роботи Ви використовуєте для оптимізації процесу соціалізації дітей у вашій групі?: а) заняття (індивідуальні, фронтальні); б) бесіди (індивідуальні, колективні); в) ігрова діяльність (театр, аудіо-відео засоби); г) засоби художньої літератури; д) інше.

4. Які форми та напрями роботи з батьками ви використовуєте в практиці своєї роботи задля розширення знань дітей про правила поведінки?: а) консультації (індивідуальні, групові); б) батьківські збори; в) лекції і бесіди; г) аукціони педагогічних ідей; д) конференції з обміну досвідом; е) інше

5. Сучасні дошкільники цікавляться художньою літературою? Що найбільше вони люблять слухати?

6. Яким видам діяльності надають перевагу сучасні дошкільники

7. Чи звертаються до Вас батьки за консультаціями з питань оптимізації процесу соціалізації та соціального розвитку їх дитини?

Анкета для вихователів

Ім'я, прізвище дитини _____ стать: дів., хлоп.; вік 5, 6 (7)

1. Чи притаманні даній дитині такі моральні якості як: вихованість, повага, дисциплінованість? так – ні – не знаю – інколи – інше

2. Чи знає дитина про правила поведінки? – так – ні – інше

3. Ви можете сказати що вона їх виконує? – так – ні – не знаю – інколи – за ситуацією – інше. Чому?

4. Чи вважаєте Ви дану дитину соціалізованою? – так – ні – не знаю – інше.

5. До кого вона дитина ставиться з повагою?

однолітків (знайомих, незнайомих) до вихователів

дорослих (знайомих, незнайомих) до всіх

6. До кого дана дитина проявляє інтерес у спілкуванні?

до однолітків (знайомих, незнайомих) до вихователів

до дорослих (знайомих, незнайомих) до всіх

7. Коли Ви розумієте, що несправедливо зробили зауваження цій дитині, Ви просите у неї вибачення? – так – ні – інколи – ніколи – інше

8. Дана дитина визнає свої помилки? – так – ні – не знаю – інше

9. Як вона розв'язує конфлікт?

у мирний спосіб

образою

з істерикою

плачем

вимогою

інше

10. Дана дитина виконує свої обов'язки, прохання? Як вона це робить? – щиро хоче допомогти – розраховує на похвалу – із користі – щоб не сварили – інше.

11. Як Ви мотивуєте дану дитину до виконання правил соціальної поведінки? – кричите – читаете нотацію – ставите в приклад однолітка – порівнюєте з товаришем – читаете літературні твори – інше.

12. Чи реагуєте Ви на негативні вчинки даної дитини? так – ні – інколи – за ситуацією – інше. Чому?

13. Чи обговорюєте Ви разом з цією дитиною її поведінку? так – ні – інколи – вибірково – інше.

На що більше звертаєте увагу?

Анкета для батьків

Мета: з'ясувати позицію батьків у формуванні соціальної обізнаності дітей.

1. Чим цікавиться ваша дитина?

2. Інтереси вашої дитини постійні чи тимчасові?

3. Чи виявляє ваша дитина інтерес до оточуючого світу (соціуму)? В чому це виявляється?

4. Як колектив впливає на Вашу дитину? Оберіть варіант відповіді: Активізує// Розвиває// Втоплює

5. Чи часто Ваша дитина вживає вирази «Мої друзі...», «Моя група...», «Наші діти...»?

6. Як часто діти ставлять вам запитання щодо оточуючого суспільства: щодо стосунків людей; їх зовнішнього вигляду, статі, віку тощо? Оберіть варіант відповіді: Часто//Час від часу//Ніколи

7. Про що саме найчастіше запитують діти?

8. Кого / що найчастіше малює ваша дитина?

9. У розмовах із дітьми про оточуючий світ (на заняттях або у вільний від занять час) на що ви звертаєте увагу в першу чергу (оберіть варіант відповіді): Властивості і якості людей//Історія розвитку суспільства//Групи людей (за віком, статтю)//Взаємозв'язок людей між собою// Естетичне в зовнішньому вигляді // Інше (допишіть)_

10. Чи вчите ви дітей спілкуватися / взаємодіяти з іншими? Як саме ви це робите (розказуєте, показуєте, просите показати це інших)?

11. Чи потрібно вчити дітей ділитися речами з іншими (членами сім'ї, друзями, родичами)? Чому ви так вважаєте?

12. Як часто ви проводите час разом зі своєю дитиною? Яким чином?

13. Чому Ваша дитина відвідує дошкільний навчальний заклад?

14. Як ви гадаєте, що (або хто) впливає на формування соціальної обізнаності дітей

15. Чи потрібно приділяти спеціальну увагу розвитку уявлень вашої дитини про оточуючий світ? Чому ви так думаєте?

16. Чи купуєте ви дитині якісь речі в обмін на виконання ним якогось вашого прохання (завдання) ?

Анкета для батьків (про свою дитину)

Ім'я, прізвище _____ стать: дів., хлоп.; вік 5, 6 (7)

1. Чи притаманні Вашій дитині такі моральні якості як: вихованість, повага, дисциплінованість?

так – ні – не знаю – інколи – інше

2. Ваша дитина знає про правила поведінки? – так – ні – інше

3. Ви можете сказати що Ваша дитина їх виконує? – так – ні – не знаю – інколи – за ситуацією – інше. Чому?

4. Чи вважаєте Ви свою дитину соціалізованою? – так – ні – не знаю – інше.

5. До кого Ваша дитина ставиться з повагою? Варіанти відповіді: однолітків (знайомих),(незнайомих) //до вихователів //дорослі (знайомих),(незнайомих) до всіх

6. Ваша дитина проявляє інтерес у спілкуванні? Варіанти відповіді: до однолітків (знайомих),(незнайомих) // до вихователів // до дорослих (знайомих),(незнайомих) //до всіх

7. Коли Ви розумієте, що несправедливо посварили (покарали) дитину, Ви просите у неї вибачення? – так – ні – інколи – ніколи інше.

8. Ваша дитина визнає свої помилки? – так – ні – не знаю – інше.

9. Як Ваша дитина розв'язує конфлікт? Варіанти відповіді: у мирний спосіб //з образою // з істерикою // плачем // вимогою інше.

10. Ваша дитина виконує свої обов'язки? Як вона це робить? – щиро хоче допомогти – розраховує на похвалу – із користі – щоб не сварили – інше.

11. А вдома Ваша дитина допомагає Вам? Як вона це робить?

Чому? – щиро хоче допомогти – розраховує на похвалу – із користі – щоб не сварили інше.

12. Як Ви мотивуєте дитину до виконання правил соціальної поведінки? Варіанти відповіді: крик// нотація// приклад іншої дитини // читання літературних творів // щира розмова // власний приклад.

13. Чи реагуєте Ви на негативні вчинки дитини? так – ні – інколи – за ситуацією – інше. Чому?

14. Чи обговорюєте Ви разом з дитиною прочитані казки, фільми? так – ні – інколи – вибірково – інше. На що більше звертаєте увагу?

Визначення особливостей прояву соціальної активності старшого дошкільника в процесі художньо-естетичної діяльності. Соціальна активність старшого дошкільника, як з'ясувалося у ході теоретичної частини нашого дослідження, є необхідною здатністю дитини, що набувається у процесі її соціального розвитку. У зв'язку з цим, необхідним стає виявлення стану сформованості даної здатності у дітей в умовах ЗДО, що складає мету і зміст констатувального експерименту. З цим необхідно визначення критеріїв і показників сформованості соціальної активності у дітей старшого дошкільного віку.

Визначення критеріального апарату передбачало аналіз критеріїв і показників у близьких нашій темі працях сучасних науковців у галузі дошкільної (Н.Голованова, О.Колесник, О.Кононко, С.Нечай, І.Рогальська-Яблонська, Н.Захарова, В.Сітаров, Ю.Хайруліна та ін.) і мистецької (М.Бояршина, В.Водяна, А.Дарамасва, Є.Домбровська, Т.Коваленко, Л. Котенко, Л.Павлова, О.Рогальова, Т.Черних, К.Маньковська, О.Толмачова та ін.) педагогіки, узагальнення підходів дослідників і виокремлення власних.

У соціальних відносинах і в різних видах діяльності старший дошкільник демонструє ту чи іншу міру ініціативності – так дитина задовольняє своє бажання привернути до себе увагу однолітків та дорослих, спонукати їх до сумісної діяльності. Саме через прояви ініціативності старший дошкільник демонструє готовність до соціальних дій у сфері соціальних стосунків. Ініціативність, яку демонструє дитина, може відзначатися суспільною цінністю, суспільною спрямованістю, а також такими якісними проявами – стійкістю, частотою виявів, відповідальністю за свої

ініціативи, наполегливістю, самостійністю та ін. Отже, ініціативність дитини у спілкуванні і діяльності є першим компонентом соціальної активності, про наявність якого засвідчують такі показники: мотиви прояву ініціативи; суспільна значущість і суспільна спрямованість проявлених ініціатив дитини; ступінь і частота прояву ініціативи.

У зв'язку з цим виділяються такі рівні: діти з низьким рівнем ініціативності майже не виявляють ініціативи у спілкуванні і спільній діяльності з однолітками і дорослими; здебільшого відзначаються пасивною позицією у спілкуванні діяльності, іграх та надають перевагу спостереженням за діями інших дітей, прагнуть усамітнитися (або ж навпаки – на пропозицію гри чи іншої сумісної діяльності виявляють елементи агресії); діти схильні до індивідуального виконання завдань і самостійного проведення часу; можуть діяти у групі за настановою вихователя, що мотивує дитину до співучасті і направляє дитину. Такі діти здатні розрізняти соціальну цінність і корисність для інших своїх дій, однак, не готові їх ініціювати і часто не доводять до завершення; *середній*: діти більше взаємодіють зі значущими дорослими і менше – з однолітками; включаються у взаємодію з ровесниками, однак, відіграють у іграх, колективних завданнях другорядну роль; час від часу виявляють свої ініціативи, однак частіше стають виконавцями ініціатив інших дітей у групі, не відстоюють свої ініціативи і не наполягають на власному варіанті гри чи діяльності; можуть з однаковим інтересом виконувати завдання і індивідуально, і у групі. Мотиви вияву ініціативи нестійкі – прохання вихователя, інтерес до гри, бажання взаємодіяти з власником красивої іграшки та ін. Діти не завжди здатні розрізняти соціальну значущість своїх дій, можуть їх здійснювати під впливом настанов близьких дорослих (батьків, вихователя) чи інших дітей.

Достатній: діти загалом відзначаються ініціативністю, демонструють готовність до взаємодії з дорослими і однолітками, здатні в окремих випадках переймати ініціативу у виконанні завдань у інших дітей, якщо знаходяться під впливом сильно діючих мотивів – показати гарний одяг, поділитися сильними враженнями, здобути значущий для дитини результат дій тощо; виявляють ба-

жання знаходитися у центрі уваги групи чи всього дитячого колективу, стимулюють інших виконувати завдання або дотримуватися правил своєї гри як у вербальній формі, так і власним прикладом; із задоволенням відгукуються на пропозицію діяльності з однолітками, в окремих випадках погоджуються на другорядні ролі в грі, групових видах діяльності. Мотиви дій дитини відзначають спрямованість на спілкування і різні види взаємодії з іншими.

Високий: діти, що виявили цей рівень ініціативності, активні у спілкуванні з дорослими, достатньо частото і легко взаємодіють з однолітками та дорослими; беруть на себе головні ролі в груповій і колективній діяльності, іграх, часто ініціюють колективні справи. Намагаються командувати іншими дітьми, поведать себе активно, гучно, динамічно, наполегливо заохочують інших до своїх дій, занять, ігор. Мотиви діяльності спрямовані на перетворення у своєму оточенні і довкіллі, зміни у ньому.

Соціальна активність «...представлена передусім самодіяльністю особи, що має самостійну силу реагування і виявляється у вільній, свідомій, внутрішньо необхідній діяльності» (Т. Алексєєнко). Однак, щоб така діяльність – за власним бажанням, самостійно ініційована, спрямована на перетворення навколишнього середовища, освоєння та зміну його і самої себе у творчих формах, принесла позитивні результати, старший дошкільник має проявляти старанність: формулювати мету і завдання цієї діяльності, брати на себе відповідальність за її успішність і результативність, намічати послідовність дії і способи виконання, докласти зусиль і відстежувати динаміку такої діяльності, прагнути до результатів.

Отже, наступним компонентом соціальної активності старшого дошкільника нами обрано старанність дитини у її діяльності, що відзначають такі показники: готовність до соціальної діяльності (вибір мети, завдань і адекватних способів виконання соціально-значущої діяльності); виконання соціально-значущої діяльності (послідовність виконання, стійкість, інтенсивність зусиль); соціальна результативність діяльності.

Низький: даний рівень відзначає дітей, які не готові до здійснення соціальної діяльності, відчувають труднощі з вибором мети

і завдань, способів дій та не обходяться без сторонньої підтримки з боку педагога. Такі діти потребують підтримки і супроводу своїх дій, що дозволяє отримати суспільно значущі результати. При виникненні складнощів різного роду діти не намагаються їх вирішити, а одразу звертаються по допомогу дорослих.

Середній: цей рівень характеризує дітей, які виявляють недостатній вияв старанності у постановці мети і завдань, помиляються у виборі адекватних способів дій, виконують роботу переважно за вказівками дорослого чи однолітків, охоче приймають пропозиції та прояви допомоги з боку однолітків, тільки іноді можуть самостійно вирішували складні ситуації більше спираються на думку інших учасників діяльності. Не завжди можуть розпізнати соціальну значущість результатів діяльності.

Достатній: достатній рівень характеризує дітей, які часто запроваджують самостійні дії з іншими однолітками, здатні «вибудувати» діяльність для себе і інших і спрямовані на досягнення значущого результату; здатні здійснювати діяльність майже самостійно за незначною допомогою з боку педагога, однак, потребують втручання вихователя на окремих її етапах, час від часу і у залежності від ситуації завдячують вказівкам дорослого (при виникненні конфліктів у груповій роботі, труднощів у виконанні колективних видів роботи тощо).

Високий: такий ступінь характеризує дітей, які здатні самостійно поставити мету і пришвидчувати її виконання, діяти свідомо та ініціативно в умовах, які вимагають прийняття різних, у тому числі й нестандартних способів дій; залучають до спільної діяльності інших однолітків у групі, при виникненні труднощів намагаються конструктивно їх вирішити, доводять розпочату справу до кінця, виконують роботу практично без вказівок дорослого. Налаштовані на соціально цінні результати діяльності.

Соціально-активна особистість прагне до змін у суспільстві і потребує власного саморозвитку. На цьому шляху її взаємодія з соціальним довкіллям може набувати рис творчості і відзначатися новизною і креативністю, що актуалізує ще один критерій соціальної активності – творчість взаємодії з навколишнім світом – людьми, природою і довкіллям, мистецтвом та самим собою.

Оскільки основним засобом формування соціальної активності виступає художня діяльність, то показники даного критерію спроектовано з врахуванням її специфіки. Отже, даний критерій характеризують такі показники: якість способів творчих дій у художній діяльності (комбінування знайомих елементів, їх поєднання у нові варіанти, оригінальність способів дій, придумування нових способів); зміст дитячої продукції у малюнках, аплікації, ліпленні (відбір явищ, предметів соціального довкілля для створення художніх образів); комунікація з однолітками на мистецькі теми (наявність соціально-активних чи реактивних форм спілкування).

Відповідно до цих характеристик можна визначати рівні прояву: *низький*: діти цього рівня виявляють недостатню допитливість і захоплення процесом творчості; низьким рівнем результативності виконання художніх завдань як індивідуальних, так і групових; прагнуть до наслідування і копіювання зразків творчої діяльності однолітків чи дорослого. Відбір явищ, предметів соціального довкілля для створення художніх образів обмежений, художні образи переважно одноманітні. Спілкування з однолітками щодо створених робіт практично відсутнє або ж такі діти пригнічують і блокують думки інших у спілкуванні на мистецькі теми, висловлюють негативну позицію щодо робіт інших дітей; *середній*: діти час від часу демонструють допитливість у пізнанні навколишнього світу і його відтворенні у художній діяльності, більше виявлять себе як виконавці задумів однолітків, хоча й вносять елементи власної творчості у роботу (це стосується не самого художнього образу, а його деталізації). Якість творчих дій невисока, власні задуми не відзначаються оригінальністю чи самобутністю. Явища навколишнього світу, предмети соціального довкілля присутні у роботах дітей, однак, їх коло не достатньо різноманітне. Діти спілкуються з однолітками щодо дитячих робіт чи інших тем час від часу або за потреби у матеріалах чи інструментах; *достатній*: діти часто виявляють допитливість у пізнанні навколишнього, що народжує у них цікаві й незвичні художні образи за тематикою і змістом. Свої творчі задуми діти втілюють у різних видах художньої діяльності, намагаються використовувати різні матеріали і інструменти. Частина створених художніх

образів відзначається цікавим сюжетом і художніми образами. Залучаються до спілкування з однолітками на мистецькі теми, виявляють бажання співпрацювати і підтримувати інших – вербально, жестами, мімікою, однак, самостійно мистецьке спілкування не ініціюють.

Високий: вихованці демонструють переважно оригінальні і творчі продукти своєї діяльності, допомагають іншим дітям у придумуванні їх задумів, включаються у дискусії на теми створених художніх образів, прагнуть обговорювати створене собою та іншими дітьми, говорити на теми створених образів та інші мистецькі теми (щодо занять, творів мистецтва та ін). Прагнуть виявляти емоції голосно та з допомогою експресивної міміки і жестів. Ініціюють спілкування на мистецькі теми з дорослими і однолітками, висловлюють підтримку іншим дітям, погоджують свої дії з іншими.

Відповідно до розроблених критеріїв і показників соціальної активності старших дошкільників була розроблена методика діагностики, яка передбачала комплексне дослідження стану соціальної активності дітей старшого дошкільного з метою виявлення характерних ознак перебігу цього процесу у старших дошкільників. Методика діагностики передбачала комплекс діагностичних процедур і включала методи: опитування педагогів щодо розуміння ними змісту дефініції «соціальна активність старшого дошкільника» та застосування методів її формування у навчально-виховному процесі ЗДО (у процесі образотворчої діяльності); спостереження за старшими дошкільниками у ході занять художньо-естетичного спрямування у ДНЗ (заняття художньо-продуктивною діяльністю, свята, самостійна художня діяльність дітей); фасилітовані бесіди за змістом творів живопису; художньо-творчі завдання (індивідуальні, групові, колективні).

Експериментальна база констатувального експерименту. Констатувальний етап дослідження відбувався в умовах навчально-виховному процесу ЗДО – Центру розвитку і творчості дітей «Моя умничка» (м. Київ). Всього у експерименті брали участь 4 педагога і 36 вихованців старшого дошкільного віку, які відвідують заняття дошкільною підготовкою.

Відповідно логіки констатувального експерименту на пропедевтичному етапі відбувалося опитування педагогів і спостереження за старшими дошкільниками. Опитування записувалося на диктофон, потім транскрибувалося. Спостереження за старшими дошкільниками здійснювалося в умовах ЗДО впродовж 3-х місяців.

Наступний – процесуальний етап включав безпосередньо діагностичні процедури, що мали на меті виявити рівень ініціативності та інших компонентів соціальної активності дитини.

Ініціативність старших дошкільників виявлялась у ході:

Бесіди «Прикрасимо дитячий садочок». Вихователь пропонував дітям подумати як би вони могли і хотіли прикрасити дитячий заклад осінньої пори та пропонував висловитися з цього приводу. Бесіда включала такі запитання: Чи хотілося б вам прикрасити дитячий заклад? Чому б ви прикрасили дитячий заклад? Що б цікавого ти придумав, щоб прикрасити заклад? Як би ти прикрашав дитячий заклад: щоб робив ти, а що інші діти (керував і розказував дітям що їм робити, робив все разом з ними, спостерігав як це роблять інші діти?)

(Відмічалися мотиви діяльності дитини, кількість висловлень однією і тією ж дитиною, рівень соціальної спрямованості її відповідей, міра участі у суспільній діяльності).

Творче завдання 1 «Намалюй себе у дитячому закладі». Вихователь просить дітей намалювати як вони уявляють себе у дитячому закладі – чим би хотіли займатися, разом з іншими чи самотійно, якими видами діяльності та ін. (Відмічаються прагнення дітей до взаємодії з іншими, потяг до групової чи індивідуальної діяльності, потяг до соціальних відносин чи їх уникання).

Творче завдання 2 «Намалюй своїх друзів». Вихователь запрошує дітей відтворити будь-якими художніми матеріалами своїх друзів – будь-кого, з яким дітям цікаво, з якими вони проводять час та відчувають себе найбільш цікаво і комфортно. (Відмічаються коло видів діяльності, форми діяльності, хто належить до кола друзів дитини (дорослі близькі, однолітки, старші чи молодші за віком діти, тварини та ін. – їх наявність чи відсутність,

значна чи незначна кількість, що дає можливість пересвідчитися до широти соціальних відносин дитини)

Проблемна ситуація «Поділись олівцями». Вихователь пропонує групі дітей з 5-6 осіб намалювати кожному свою улюблену іграшку. Для виконання завдання видається одна коробка олівців (з 6-ти кольорів). (Відмічається у ході спостереження як взаємодіють діти у цьому процесі – чи просять інших поділитися олівцями відповідних кольорів, чи навпаки – виривають з рук, чи вміють проявляти повагу, терплячість, просять по допомогу та інші риси).

Групово творча робота «Намалюємо картину разом». Вихователь просить створити одну спільну групову картину – осіннього дерева. Обов'язковою умовою є те, що кожен учасник групи має намалювати 3 листочки – зелений, жовтий і червоний. Кількість олівців – обмежена – один зеленого кольору, аналогічно – по одному інших кольорів. (Відмічається здатність до взаємодії у творчому процесі, вияви дітей, уміння домовлятися, взаємодіяти – активно, пасивно та ін.).

Щоб виявити старанність дітей, пропонувалися такі методи:

Бесіда «Як нагодувати птахів взимку». Вихователь пропонував проблемну ситуацію і обговорював шляхи виходу з неї: На вулиці сильний мороз, а птахам нема чого поїсти. Голодують пташки. Бесіда проводиться за такими запитаннями: Чи варто щось робити у цьому випадку? Чи можемо ми взагалі щось зробити у цій ситуації? (забрати додому пташок, обігріти двір, насипати на сніг зернят, залишити на порозі буханець хліба – інші варіанти). Який найкращий варіант з озвучених у бесіді? Яка послідовність наших кроків у досягненні результату? (домовитися з дорослими про матеріали, зібрати матеріали для годівничок, допомагати зробити їх, насипати регулярно крихти і зернята, чистити годівнички від сміття та ін.) (Відмічається здатність дітей пропонувати адекватні до ситуації рішення, готовність до взаємодії у творчому процесі, активність і ініціативність дітей).

Творче завдання 1 «Збудуємо годівничку». Вихователь просить дитину викласти з готових картинок у кількості 5 карток послідовність будування годівнички (завдання: допоможи майстру

зробити годівничку) – з чого розпочати і чим закінчити, потім домалювати готову годівничку фломастерами – оздобити її і надати індивідуальних творчих рис. (Відмічається здатність дитини послідовно досягати результату діяльності, доведення справи до результату, бажання зробити корисну і прикрасити значиму для інших річ).

Творче завдання 2 «Пригоди кольорової плями: хочу бути корисною». Вихователь пропонує дітям знайти корисний варіант використання декількох посудин кольорової фарби після ремонту дитячого садка і пропонує 5 варіантів для цього у вигляді картинок для розмальовування з таким сюжетом: 1). зафарбуємо калюжку, де відпочиває свинка – щоб і вона стала кольоровою; 2) Розфарбуємо шерсть кота – можливо, повеземо його на виставку тварин?; 3) Замалюємо скло на вікнах дитячого садка – вони будуть райдушними!; 4) Пофарбуємо старий паркан у дитячій лікарні поруч з дитячим садком (з дозволу дорослих!); 5) Підфарбуємо дерев'яні лави у парку відпочинку – фарба на них вже витерлась.... (з дозволу дорослих!)

(Відмічається адекватність вибору дитини і її спрямованість на соціальну корисність своїх дій).

Групова творча робота «Пластилінові казки: створюємо казку разом» Вихователь пропонує послухати Казку про Крапотунчика (автори В. Рагозіна, Н. Очеретяна) і зліпити групам дітей її персонажів – Крапотунчика, Курча та декорації до неї. (Відмічається здатність дітей домовлятися у процесі групової взаємодії).

Методи виявлення творчості у взаємодії з навколишнім світом:

Фасилітована бесіда з дітьми за картиною О. Солодовникова «Футбол». (Відмічається ініціативність і активність дітей у груповому процесі обговорення репродукції картини, уміння слухати інших, висловлювати свою думку і аргументувати її, висловлювати цікаві і оригінальні варіанти думок щодо виходу із складної ситуації, налаштованість дітей на такі форми спілкування як діалог, узгоджування позиції з позицією інших тощо).

Творче завдання 1 «Створи закладку для книжки свого товариша». Вихователь просив дітей обрати собі пару і створити

закладку для свого однокласника поруч із врахуванням його побажань щодо закладки. Були надані різні матеріали для аплікації (Відмічається налаштованість дитини на діалог, здатність дослухатися до побажань іншої дитини щодо кольору, форми, оздоблення закладки, старанність і творчість у виконанні роботи).

Творче завдання 2 «Пластилінові подорожі з друзями» (завдання у групі). Вихователь просив дітей «розфарбувати» картину (контурний малюнок подорожі дітей) – зробити її кольоровою. (Відмічається налаштованість дитини на групову роботу, здатність дослухатися до думки інших дітей, міра участі у груповому творчому процесі).

Групова творча робота «Ліпимо-наліпимо: що захочемо – зліпимо» (вільна творчість у групі). Вихователь просить дітей створити групою будь-яку роботу на вільну тему (малюнок пластиліном, поробку, скульптурку, ілюстрацію до казки тощо). (Відмічається налаштованість дитини на групову роботу, здатність дослухатися до думки інших дітей, міра участі у груповому творчому процесі, уміння відстоювати свої думки й водночас узгоджувати їх з думками інших учасників групової роботи).

Наступні етапи передбачали аналіз дитячих робіт та опрацювання кількісних і якісних даних констатувального експерименту, що відбувалося за 4-ри бальною шкалою: 1 бал – відповідав низькому рівню сформованості зазначених компонентів, 2 бали – середньому, 3 бали – достатньому, 4 бали – високому. Бали, отримані дітьми після проведення діагностувальних завдань у кожному із блоків методів (блок А, блок Б, блок С) сумувалися і вираховувалося середнє арифметичне.

5.3. Особливості проявів соціалізованості в різних видах діяльності (результати констатації)

Особливості прояву старшими дошкільниками соціально доцільної поведінки в предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи. Узагальнені дані щодо рівнів сформованості соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи мають такі кількісні та якісні характеристики.

До когнітивного критерію за 4 показниками ми віднесли 0 % дітей із високим рівнем. Проте варто розкрити його характеристики, зокрема до даного рівня відносимо дітей, які мають уявлення та знання про об'єкти природи, засоби (інструменти) та процес перетворення об'єктів природи за власної участі, за участі дитини та ровесника, дитини та дорослого. Мають уявлення про процес спільної дії з дітьми. Такі діти розуміють та приймають рішення з приводу виконання спільного завдання, вибору інструментів. Усвідомлюють смисл дії; розуміють її значення для людей; самостійно пояснюють власне бачення смислу дії. Самостійно орієнтуються в соціальних нормах, вербалізують власну думку щодо дотримання поведінки в природі.

До достатнього рівня віднесено 9,52 % дітей з експериментальної групи та 12,5 % дітей з контрольної групи, які за втручання вихователя (нагадування, допомоги) у бесіді або відповідях на питання проявляють уявлення та знання про об'єкти природи, правильно вибирають засоби (інструменти) та визначають процес перетворення об'єктів природи за власної участі, за участі дитини та дітей, дитини та дорослого. Такі діти розуміють та приймають рішення з приводу виконання спільного завдання, вибору інструментів, усвідомлюють смисл дії, розуміють їх значення для людей; пояснюють власне бачення смислу дії за втручання педагога. Орієнтуються в соціальних нормах, вербалізують власну думку щодо дотримання поведінки в природі за нагадування педагога.

До середнього рівня віднесено 27,38 % дітей експериментальної групи та 30,35 % дітей контрольної групи, які мають не чіткі уявлення та знання про об'єкти природи, засоби (інструменти) та процес перетворення об'єктів природи за власної участі, за участі дитини та ровесника, дитини та дорослого, помиляються через недостатнє знання їх якостей, властивостей. Розповідають про процес спільної дії з ровесником за пояснення вихователя. Такі діти не чітко розуміють та іноді приймають рішення з приводу виконання спільного завдання, вибору інструментів. Не чітко усвідомлюють смисл дії; не чітко розуміють їх значення для людей та об'єктів природи; пояснюють власне бачення смислу дії за наведених запитань та пояснення вихователя. Не чітко орієнтуються

в соціальних нормах, не завжди вербалізують власну думку щодо дотримання поведінки в природі.

До низького рівня віднесено 61,9 % дітей експериментальної групи та 57,14 % дітей контрольної групи. Такі діти мають не чіткі уявлення про об'єкти природи, засоби (інструменти); не знають їх назв; про процес перетворення об'єктів природи за власної участі не знають. Не мають уявлення про процес спільної дії з ровесниками. Такі діти не розуміють та не приймають рішення з приводу виконання спільного завдання, вибору інструментів. Не усвідомлюють смисл дії, не чітко розуміють її значення для людей. Не орієнтуються в соціальних нормах, не вербалізують власну думку щодо дотримання поведінки в природі.

До емоційно-ціннісного критерію за його 4 показниками ми віднесли 0 % дітей. У контрольній та експериментальних групах не виявлено дітей, які емоційно-позитивно налаштовані до проявів власної соціально-доцільної поведінки та ровесників; позитивно налаштовані до виконання завдання, пояснюють впевнено, що він (вона) роблять, що їй (йому) потрібно для роботи (інструменти). Можуть уточнювати покрокові дії, пояснювати, для чого саме він так діє та для кого він діє. Дитині подобається діяти. Вона бажає допомогти рослині та впевнена у тому, що справу закінчено, задоволена результатом. Така дитина здатна до співчуття та співпереживання ровесникам та об'єктам природи взагалі та під час предметно-перетворювальної діяльності. У такій діяльності спів діє з дітьми та об'єктами природи спокійно, із задоволенням. Потреба (соціальна та предметна) дитиною актуалізована. Усвідомлює мету дії, що спонукає дитину до дії; встановлює зв'язок між мотивом та продуктом предметно-перетворювальної діяльності. Емоційна децентрація розвинена. Має особистий досвід проявів соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи.

До достатнього рівня віднесено 22,61 % дітей у експериментальній та 18,45 % у контрольній групі. Такі діти за втручання педагога (нагадування) орієнтуються у власних переживаннях, які пов'язані із поведінкою та діяльністю; позитивно налаштовані до виконання завдання, пояснюють, що він (вона) роблять,

що їй (йому) потрібно для роботи (інструменти). Можуть уточнювати покрокові дії, пояснювати, для чого саме він так діє та для кого він діє. Їм подобається діяти (власне саме завдання, обирати інструмент). Вони бажають допомогти рослині. За нагадування вихователя здатні до співчуття та співпереживання ровесникам та об'єктам природи під час предметно-перетворювальної діяльності. Присутні емоції співчуття мають прояв у вербальній допомозі, не завжди підкріплені спів дією із дитиною. За втручання педагога потреба (соціальна та предметна) дитиною актуалізована. Усвідомлюють мету дії; не завжди встановлюють зв'язок між мотивом та продуктом предметно-перетворювальної діяльності. Емоційна децентрація частково розвинена. Мають особистий досвід проявів соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи, керується ним за нагадування вихователя.

До середнього рівня віднесено 32,73 % дітей експериментальної та 39,28 % дітей контрольної груп, які за пояснення вихователя не завжди емоційно-позитивно налаштовані до проявів власної соціально-доцільної поведінки з об'єктами природи (осмислене орієнтування у власних переживаннях, які пов'язані з поведінкою та діяльністю) та ровесників. Не завжди позитивно налаштовані до виконання завдання, його пояснення, плутаються у виборі інструментів. Уточнює, що саме зараз він робить; пояснює для чого саме він діє (виконує завдання вихователя) та для кого діє (для себе). Йому подобається діяти: (обирати інструмент, треба виконати завдання (щоб вихователька не засмучувалась, щоб грати з однолітком, щоб виростити рослину). Не завжди бажає допомогти рослині. За пояснення вихователя здатні до прояву співчуття дітям та об'єктам природи під час предметно-перетворювальної діяльності. Присутні емоції співчуття не завжди мають вербальний прояв та іноді прояв співпереживання до однолітків як бажання допомогти. Потреба (соціальна, предметна) актуалізована дитиною за пояснення або надання завдання вихователем. Дитина усвідомлює мету дії за питання дорослого та задля виконання його завдання. Розуміє власну дію заради себе. Емоційна децентрація мінімальна.

До низького рівня віднесено 44,64 % дітей експериментальної групи та 42,85 % дітей контрольної групи, які емоційно-позитивно не налаштовані до проявів власної соціально-доцільної поведінки та ровесників; не завжди позитивно налаштовані до виконання завдання, пояснюють не впевнено, що він (вона) роблять, що їй (йому) потрібно для роботи (інструменти). Не можуть уточнювати покрокові дії, пояснити, для чого саме він так діє та для кого він діє. Дитині іноді подобається діяти. У такій діяльності іноді спів діє з ровесниками та об'єктами природи. Потреби (соціальна та предметна) дитиною іноді актуалізована. Емоційна децентрація практично відсутня. Не має особистого досвіду проявів соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи.

До поведінково-діяльнісного критерію за його 4 показниками ми віднесли 0 % дітей із високим рівнем. Так, діти з експериментальної та контрольної груп не виявились здатними гальмувати, стримувати небажані дії, віддавати перевагу власному вибору, зберігати його та мати бажання утримувати власний вибір дії. Також самостійно визначати мету, обґрунтовувати вибір планувати власні дії, здійснювати поетапний контроль, послідовно виконувати власний задум, зіставляти отриманий результат із задуманим. Свідомо підпорядковувати окремі дії для досягнення мети задля соціально-значущої предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи. Водночас, діти віднесені до високого рівня, можуть бути здатними самостійно діяти відповідно об'єктів природи та з урахуванням потреб ровесників, під час завдання вибудовувати спільні дії, дотримуватись мети, обставин дії, бажань дітей, спільно йти до результату, враховуючи потребу ровесника у допомозі, підтримці, доброзичливому ставленні. Здатні аналізувати зміст ситуації спілкування для того, щоб увійти до неї; встановлюють контакт із партнером по спілкуванню, використовуючи невербальні та мовні засоби; домовляються про спільні дії, у словниковому запасі мають форми мовленнєвого етикету, адекватно висловлюються у відповідності до ситуації, варіюють висловлювання; здатні знаходити несподівані мовленнєві форми в різних життєвих

ситуаціях, пов'язаних із об'єктами природи. Діють відповідно соціальних норм та правил поведінки в природі.

До достатнього рівня віднесено 18,45 % дітей експериментальної групи та 20,23 % дітей контрольної групи, які здатні за втручання (нагадування) педагога гальмувати, стримувати небажані дії, віддавати перевагу власному вибору, зберігати його та мати бажання утримувати власний вибір дії. Також визначати мету, обґрунтовувати вибір, планувати власні дії, здійснювати поетапний контроль, послідовно виконувати власний задум, зіставляти отриманий результат із задуманим. Підпорядковувати окремі дії для досягнення мети задля соціально-значущої предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи за втручання педагога. Водночас діти, віднесені до достатнього рівня, здатні діяти та частково вчиняти відповідно об'єктів природи та з частково з урахуванням потреб ровесників, під час завдання вибудовувати спільні дії, дотримуватись мети, обставин дії, бажань однолітків, спільно йти до результату, враховуючи потребу дитини у допомозі, підтримці, доброзичливому ставленні за втручання педагога. За втручання вихователя: здатні аналізувати зміст ситуації спілкування для того, щоб увійти до неї, встановлюють нестабільний контакт із партнером по спілкуванню, іноді використовуючи невербальні та мовні засоби; домовляються про спільні дії, мовлення не виразне, присутні мовленнєві кліше при спілкуванні з ровесниками. За нагадування вихователя або його звернення до досвіду дітей дотримуються правил поведінки в природі, при виборі соціально-доцільної поведінки обирають вплив на ровесників у формі слова, поради, заперечення.

До середнього рівня віднесено 32,73 % дітей експериментальної групи та 29,76 % дітей контрольної групи, які здатні за пояснення педагога визначати мету (вагається), не чітко обґрунтовувати вибір, планувати власні дії, але не зосереджуватися на них, не чітко здійснювати поетапний контроль (не чітко коригувати свої дії із задумом), не послідовно виконувати власний задум, відволікатися від задуму, не обґрунтовувати власний задум. Частково підпорядковувати окремі дії для досягнення мети задля соціально-значущої предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами

природи за втручання педагога. Діти, віднесені до достатнього рівня, іноді здатні діяти відповідно об'єктів природи та іноді з урахуванням потреб ровесників. За пояснення вихователя: здатні аналізувати зміст ситуації спілкування, встановлюють нестабільний контакт із партнером по спілкуванню, іноді або зовсім не використовуючи невербальні та мовні засоби; іноді домовляються про спільні дії, мовлення не виразне, бідний запас мовленнєвих кліше, використаних при спілкуванні з однолітками ускладнює спілкування. За пояснення вихователя, проте не впевнено і не чітко, висловлюють власну думку щодо дотримання правил поведінки в природі та нечітко пояснюють для чого так потрібно діяти. Не завжди знаходять вихід із ситуації, при виборі власної соціально-доцільної поведінки залучають близьких дорослих до процесу впливу на ровесників, що погано вчиняють; не впевнені у власному виборі.

До низького рівня віднесено 48,80 % дітей експериментальної та 50 % дітей контрольної груп, які вагаються щодо визначення мети, не обґрунтовують свій вибір, не планують власних дій, не чітко здійснюють поетапний контроль. Дії під час малювання не відповідають задуму, змінюють задум. Не помічають, що змінили його. Не здатні діяти щодо об'єктів природи та з урахуванням потреб ровесників. Не здатні аналізувати зміст ситуації спілкування для того, щоб увійти до неї; не встановлюють контакт із партнером по спілкуванню, не використовують невербальні та мовні засоби; не домовляються про спільні дії, словниковий запас бідний, що утруднює спілкування із однолітками. Не висловлюють власну думку щодо дотримання правил поведінки в природі; не знаходять вихід із ситуації, не обирають соціально-доцільну поведінку, не враховують потреби дітей під час вирішення уявної ситуації.

Результати констатувального етапу експерименту дозволили дійти висновку про актуальність та доцільність створення методики формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи та визначення комплексу педагогічних умов, які оптимізують процес формування, забезпечать проектування змісту, його реалізацію та об'єктивний контроль результату.

Особливості прояву соціальної обізнаності у старших дошкільників.

Базовими для нашого дослідження стали висновки та теоретичні положення науковців, які визначають соціальну обізнаність головним компонентом процесу соціалізації, підсистемою в системі соціалізації, а також кінцевим результатом цього процесу (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голованова, О. Кононко, Т. Кравченко, В. Кузь, С. Курінна, А. Мудрик, І. Рогальська та ін.).

Розробляючи методику констатувального етапу експерименту, ми виходили з того, що соціальна обізнаність це когнітивний складник соціалізованості як результату соціалізації, що засвідчує сформованість у старшого дошкільника елементарних уявлень про соціокультурні норми буття людини та вміння на цій основі адекватно діяти в різних соціальних ситуаціях.

До компонентної структури соціальної обізнаності дитини старшого дошкільного віку було віднесено такі складники, як: ціннісно-смысловий компонент; когнітивний компонент (знання соціокультурної норми); оцінно-діяльнісний компонент (оцінка своєї соціальної поведінки та інших). На основі визначеної компонентної структури соціальної обізнаності дитини старшого дошкільного віку схарактеризовано критерії, показники та рівні її прояву у дітей старшого дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі. Показниками емоційно-ціннісного критерію виступили: ставлення до себе і до світу; ціннісне ставлення до взаємодії з іншими; прояви емпатії як співпереживання іншому.

Схарактеризуємо основні показники рівнів. Високий рівень констатували за наявності таких ознак: дитина відчуває та вміє вербалізувати власний емоційний стан; їй присутні стійкі, адекватні прояви емоційної реакції на різні життєві події; вона активно відгукується на запити, прохання про допомогу людей, виявляє суспільні мотиви поведінки; у дитини з високим рівнем присутні адекватні прояви симпатії та антипатії до інших людей, співчуття та співпереживання; вона яскраво, емоційно та адекватно реагує на певні події; відповідно до ситуації висловлює схвалення чи заперечення дій щодо себе; емоційний стан оточуючих враховує у

власній поведінці; емоційно словами, жестами та мімікою протестує проти несправедливості.

Достатній рівень характеризувався тим, що дитина відчуває власний емоційний стан; не завжди виявляє адекватно емоційні прояви на різні життєві події; позитивно відгукується на прохання про допомогу людей, виявляє елементарні суспільні мотиви поведінки; емоційно невиразно реагує на певні події; виявляє невпевненість в оцінці та усвідомленні власного емоційного стану мотивів обов'язку та в оцінці емоційного стану оточуючих; вибірково враховує їх у власній поведінці; занадто емоційно висловлює словами свою незгоди з певними рішеннями.

Показники середнього рівня: дитина часто виявляє інтуїтивні прояви на різні життєві події; мотиви обов'язку нестійкі, позитивне ставлення проявляється вибірково до невеликої кількості людей; емоційно невиразно реагує на окремі життєві події; позитивно, але невпевнено оцінює власний емоційний стан; спонукальна особистісна внутрішня мотивація до дії епізодична; являє байдужість в ситуації зіткнення з несправедливістю.

Для показників низького рівня характерно: дитина у ситуації вибору на різні життєві події виявляє часто мотиви споживацького характеру; мотиви обов'язку нестійкі, орієнтовані переважно на себе; реагує байдуже на окремі події; не усвідомлює і не вербалізує власний емоційний стан; спонукальна особистісна внутрішня мотивація до дії споживацька; виявляє байдужість або егоїстичну агресивність (насміхання, цькування тощо) в ситуаціях зіткнення з несправедливістю.

Показниками когнітивного критерію виступили: наявність уявлень та елементарних знань про соціокультурні норми спілкування та взаємодії; сформованість дитячої картини світу; володіння мовними формулами соціальної комунікації.

Схарактеризуємо основні показники рівнів. *Високий рівень* визначено, якщо дитина виявила ґрунтовні знання щодо сутності соціальних норм і цінностей, способів їх реалізації у різних сферах життєдіяльності (в родині, дошкільній установі, відкритому соціумі), виявляє емоційно-позитивне ставлення до них; має стійкі знання основних правил поведінки, усвідомлює та розуміє до-

цільність їх дотримання; якщо в дитини сформовані чіткі оцінні еталони; вона добре адаптована в родинному та дитячому колективах; вербалізує та розуміє основні моральні поняття; самостійно формулює проблему і знаходить адекватну модель поведінки в певній ситуації; володіє широким спектром мовних формул соціальної комунікації.

Достатній рівень було визначено, якщо дитина виявляла достатні, але не стійкі знання щодо сутності соціальних норм і цінностей, способів їх реалізації у різних сферах життєдіяльності (в родині, дошкільній установі, відкритому соціумі) про основні правила поведінки; знає основні правила поведінки і доцільність їх дотримання, але уявлення дещо розмиті, позбавлені чіткості; дитина добре адаптується в дитячому колективі; розуміє та вміє пояснити частково моральні поняття; за незначної допомоги дорослого може сформулювати проблему і знайти адекватну модель поведінки в певній ситуації; володіє достатнім спектром мовних формул соціальної комунікації.

Середній рівень засвідчено, якщо дитина має фрагментарні знання щодо сутності соціальних норм і цінностей, способів їх реалізації у різних сферах життєдіяльності (у родині, дошкільній установі, відкритому соціумі); виявляє емоційно-позитивне ставлення до них, але недостатність теоретичних знань ускладнює належну їх реалізацію; має уявлення про існування правил поведінки, проте не завжди може пояснити доцільність їх дотримання; за спонуканням та допомогою дорослого може частково сформулювати проблему, діє за запропонованою моделлю в певній ситуації; самооцінка частіше завищена, або занижена; періодично спостерігаються відхилення від нормативної поведінки; за спонуканням та допомогою дорослого словесно засуджує погану поведінку.

Про низький рівень свідчило те, що дитина виявляла обмежені знання щодо сутності соціальних норм і цінностей, способів їх реалізації у різних сферах життєдіяльності (у родині, дошкільній установі, відкритому соціумі); не виявляє емоційно-позитивного ставлення до них, що відповідним чином позначається на її поведінці та міжособистісних контактах; часто відступає від правил, про які раніше домовлялися; ситуацію розуміє, за

спонуканням та допомогою дорослого може хаотично називати різні моделі поведінки не пов'язані з певною ситуацією; самооцінка як правило завищена, або занижена, що відповідно позначається на поведінці – агресія в першому випадку і пригніченість – у другому; відсутній інтерес до встановлення відносин з оточуючими, намагання уникати контактів з однолітками; порушені відносини з батьками.

Показниками оцінного критерію виступили: самооцінка дитини; здатність аналізувати й оцінювати соціальні ситуації та вчинки літературних героїв, співвідносити їх з власним досвідом; здатність аналізувати та оцінювати життєву ситуацію та соціальні дії її учасників.

Характеристиками рівнів стали такі ознаки. Високий рівень: дитина виявляє стійке, позитивне ставлення до однолітків, інтерес до взаємодії з ними; може самостійно оцінити та пояснити свою позицію; уміє самостійно контролювати, планувати, передбачати свою поведінку в різних життєвих ситуаціях; застосовує найпростіші етикетні норми у стосунках з дорослими; демонструє стабільні навички вибору способів впливу на поведінку, свідомо визначає напрям та обирає спосіб дій; спроможний самостійно владнати конфлікт мирним шляхом; визначає і виконує прийняті для себе дії щодо налагодження добрих стосунків; дитина здатна самостійно аналізувати та оцінити соціальну ситуацію та вчинки літературних героїв.

Достатній рівень: дитина виявляє позитивне ставлення до однолітків та вибіркового інтересу до взаємодії з ними; володіє вміннями і навичками планування поведінки і може застосовувати їх у знайомих типових ситуаціях; демонструє навички способів впливу на поведінку, інтуїтивно визначає напрям та спосіб дій; намагається самостійно владнати конфлікт; може аналізувати та оцінити соціальну ситуацію та вчинки літературних героїв за допомогою навідних запитань, але оцінка не чітка та слабо аргументована.

Середній рівень: дитина виявляє імпульсивне ставлення до однолітків та вибіркового інтересу до взаємодії з ними; навички поведінки нестабільні, визначаються вказівками дорослого і можуть застосовуватись у знайомих ситуаціях під контролем дорослого;

намагається за допомогою авторитетного дорослого владнати конфлікт; діє під впливом якихось неусвідомлених чи випадкових стимулів, орієнтується на зовнішню мотивацію; пасивно спостерігає за конфліктом, демонструє байдужість; не аналізує і не оцінює соціальну ситуацію (посягає на думку дорослих).

Низький рівень: дошкільник імітує позитивне ставлення та моральність до однолітків з метою заохочення; має елементарні навички поведінки і керується вказівками дорослого; не може застосовувати їх у знайомих ситуаціях самостійно; виправдовує власні агресивні прояви як засіб вирішення конфлікту; діє не усвідомлено, орієнтується на спонукання та матеріальну винагороду; проявляє байдужість/агресивність; не аналізує і не оцінює соціальну ситуацію.

В основу роботи були покладені вимоги щодо інформації, яка одержується за допомогою різноманітних методів педагогічної діагностики.

Метод спостереження дав можливість отримати об'єктивну інформацію про: організацію діяльності вихователів щодо формування соціальної обізнаності дітей засобами художньої літератури – вихователі періодично проводять роботу в напрямі соціалізації дошкільників відповідно до завдань передбачених програмами; наявність інтересу дітей до пізнання соціуму за допомогою засобів художньої літератури; ставлення та особливості його виявлення до засобів художньої літератури.

Для конкретизації та поглиблення отриманих у ході спостереження даних використовували метод бесіди, який дав можливість глибше пізнати й зрозуміти внутрішнє ставлення дитини до світу людей.

Метод анкетування є письмовою формою опитування, яке здійснюється, зазвичай, без прямого контакту з респондентом. Використання цього методу у нашому дослідженні надасть можливість опитати велику кількість респондентів за короткий час, водночас вони зможуть ретельно подумати над поставленими запитаннями й дати максимально об'єктивні відповіді на них.

Опитування здійснювалося за опитувальниками. Розробляючи зміст опитувальника добирали і вводили до нього запитання, які

провокували респондентів на висловлювання своїх поглядів, виявлення ставлень до об'єктів і суб'єктів соціальної дійсності.

Метод тестів-малюнків давав змогу краще зрозуміти внутрішній світ дитини, її відносини з іншими людьми, зокрема з членами родини. Для одержання інформації за цим напрямом у процесі педагогічної діагностики використовувалася методика Р. Жіля тематичне малювання «Моя сім'я».

Застосування педагогічних спостережень як методу діагностики спрямовувалося на одержання даних щодо позиції, яку займає дитина у колективі. Також педагогічне спостереження використовувалося задля визначення соціальної активності дошкільника як показника оцінно-діяльнісного критерію (за допомогою карток проявів активності за Н. Абрамовою та А. Щетініною).

Вагоме місце на етапі діагностування також мали педагогічні провокації. Залучаючись до розв'язання педагогічних провокацій, дитина інтерпретує й оцінює причини і мотиви поведінки інших, ґрунтуючись на особистісному досвіді. Крім того, обговорення проблемної ситуації спонукає дітей відтворювати засвоєні раніше моральні знання, погляди, ціннісні орієнтації, переконання для винайдення шляхів адекватного розв'язання проблеми або демонструвати хибні уявлення щодо цього. Проводилися також спостереження за способами вирішення проблемних ситуацій, які постійно виникають у природних умовах чи спеціально провокуються вихователем.

У ході констатувального етапу дослідження проведення бесіди зі старшими дошкільниками було визначено, що 25,7 % дітей граються з усіма, 31,4 % віддають перевагу лише декотрим, з якими приємно бути разом, 17,1% вибирають партнерів по грі, спільній діяльності ситуативно, 25,7 % віддають перевагу грі, діяльності на самоті. 53 % дітей зазначили, що однолітки в групі їм подобаються, бо дружать, поступаються іграшками, слухаються вихователя, мають красивий одяг, 47 % назвали конкретні імена дітей, які нечесно граються, жадібні, не діляться іграшками, не слухаються вихователя, б'ються, глузують, ображають.

Відзначено, що більшість дітей (74,3 %) виявляють готовність до колективної взаємодії. В незначній кількості (2,3 %) випадків

дитина звертається до дорослого з проханням вплинути на інших з тим, щоб її взяли до гри, доручили певне завдання. В решті випадків діти віддають перевагу самотійній грі, дії, не претендують на партнерство й не виявляють бажання бути в гурті. У переважній більшості (85%) дітей зазначили свою схожість чи відмінність за зовнішніми ознаками, решта – (15%) визначальним визначали поведінку, індивідуальні прояви, вміння.

Відповідаючи на запитання про правила поведінки, необхідність їх дотримання, 22,1 % дошкільників зазначили, що «всі люди повинні дотримуватись правил поведінки», 29,4 % дітей вважали, що «діти мають виконувати правила, яких вимагають від них дорослі (не сваритись, слухати та поважати дорослих, допомагати слабшим і т. ін.)», 34,5 % респондентів – що «діти повинні виконувати вимоги дорослих, інакше будуть неприємності», 10,7 % опитуваних дітей не змогли дати відповіді на це запитання. Серед правил поведінки, які називалися дошкільниками, переважали ті, що пов'язані з перебуванням у дошкільному закладі: «не сваритись і не битись з товаришами», «не розкидати та не ламати іграшки», «не уходити з дитячого садка додому самому», «слухатись вихователя» 39,2 %.

На запитання «Чи важливо просити допомогу, якщо не можеш справитися сам?» – 85,7% дітей відповіли так, біля 60 % визначили, що совісно ставляться до своїх однолітків та готові допомогти коли когось образять. 45,7 % дітей завжди комфортно почуваються в своїй групі, 5,7 % дітей відповіли, що не подобається, тому що діти заважають спати та кричать вихователі.

На запитання «Як ти почуваєш себе, коли твого друга карають, ображають?» 56,7 % дітей відповіли «погано, сумно», 16,3 % дітей сказали «нормально, мені все рівно». Решта дошкільників починали давати диференційоване оцінювання «А не потрібно було балуватись, задиратися, він сам винен!», «Потрібно слухатись вихователя!».

За результатами констатувального етапу дослідження більша частина дітей (72,6 %), що брала участь в експерименті, належала до середнього рівня сформованості соціальної обізнаності. Найменша кількість дітей (0,8 %) – належала до високого рівня,

20,2 % – до достатнього рівня, 6,4 % дітей – виявився низький рівень сформованості соціальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури.

Наступним напрямом у констатувальному етапі експерименту була робота з вихователями дошкільних навчальних закладів, яка включала в себе:

1. Вивчення уявлень вихователів дошкільних закладів стосовно змісту понять «соціалізація» та «соціальна обізнаність».

2. Визначення досвіду роботи з батьками з питання формування соціальної обізнаності старших дошкільників.

3. Визначення рівня виховного потенціалу творів художньої літератури як засобу формування соціальної обізнаності старших дошкільників.

Аналіз анкетування вихователів показав, що визначення вихователями поняття «соціалізація» викликало деякі труднощі, навіть за наявності запропонованих варіантів відповіді. 44,6 % респондентів дали вірну відповідь і визначили «соціалізацію», як двобічний процес який включає, з одного боку, засвоєння дитиною соціального досвіду, соціальних норм і цінностей, які існують в суспільстві, з іншого – процес входження дитини в суспільство. 46,5 % вихователів визначили «соціалізацію», як процес адаптації, тобто пристосування дитини до соціального середовища навколишнього світу та людей, що оточують. Решта опитуваних (19,7 %) визначили соціалізацію, як процес введення дитини у суспільне життя, гармонійний розвиток дитини в суспільстві.

Більшість респондентів (52,8 % опитаних) переконана, що провідним завданням дошкільної установи є виховання особистості дитини, 28,9 % – соціалізація і розвиток особистості дитини; 18,3 % – необхідність дати дітям знання, уміння, навички.

Вихователі добре обізнані стосовно інтересів, потреб сучасних дітей. На запитання анкети «Що цікавить сучасних дошкільників? Про що найчастіше вони запитують?» були отримані такі відповіді: комп'ютерні ігри (37,6 %); телевізійні програми, телесеріали, мультфільми (30,9 %), світ природи, особливо домашні улюбленці (13,4 %); друзі, стосунки з однолітками (14,8 %), космос, планети, Сонячна система, інопланетяни (8,3 %). Серед

видів діяльності, якій надають перевагу сучасні дошкільники, було виділено: ігрову (86,5 %), пізнавальну (41,4 %), образотворчу (44,4 %), музичну (18,8 %). Серед багатоманітних сучасних ігор вихователі назвали в першу чергу різновиди логічних ігор (шашки, шахи, пазли, логічні задачі тощо).

Більшість дітей – 79,2 % доволі швидко й легко адаптувалися в колективі однолітків, решта – 15,6 % досить тривалий час не могли звикнути до дитячого колективу. Переважна більшість дітей (91 %) відразу чи доволі швидко налагодили контакти з ровесниками, здебільш відразу з багатьма, (9 %) тривалий час відсторонювалося від дітей, трималися осторонь, не контактували. Виявилося, що у старшому дошкільному віці діти доволі приязно сприймають «новачків», більшість – 65 % увійшли в колектив «на рівних», 25,6 % приймалися до гурту в обмін на принесену іграшку, солодощі, біля 10 % приймалися однолітками до спільної діяльності інколи, ситуативно, або ж взагалі не приймалися, бо самі того не прагнули.

Останнім напрямом констатувального етапу експерименту була робота з батьками, яка включала в себе:

1. Вивчення ставлення батьків до процесу соціалізації та, як результату, формування соціальної обізнаності старших дошкільників засобами художньої літератури; оцінювання батьками роботи вихователів із цієї проблеми.

2. Визначення готовності до спільної роботи з вихователями ДНЗ по формуванню соціальної обізнаності старших дошкільників засобами художньої літератури.

Аналіз анкетування батьків показав, що 53,1 % батьків віддали дитину до дитячого садка задля здобуття нею соціального досвіду, 35,4 % – для розвитку (з них лише 1 особа вказала, що для виховання) і 11,5 % – через побутові причини (необхідність вийти на роботу, ні на кого залишити вдома). На запитання анкети «Як колектив дітей впливає на Вашу дитину?» 41,5 % відповіли, що активізує, 43,1 % – дисциплінує, 60 % – розвиває і лише 3,8 % – що втомлює.

Показником входження дитини до дитячого колективу стало опитування на зразок: «Чи часто ваша дитина вживає вира-

зи «моя група...», «наша група...», «діти моєї (нашої) групи...» тощо?». «Досить часто» – визначили 41,7 % опитаних, «час від часу, прив'язуючись до певної події» – 46,6 %, «зрідка» – сказали 7,8 % та «взагалі не згадує» зазначили 3,9 %. Батькам було запропоновано оцінити власну дитину з точки зору її статусу та міри конфліктності в дитячому колективі. Свою дитину вважають лідером 20% опитаних батьків, 42,3% зазначили, що їхня дитина є беззаперечним виконавцем вимог та настанов вихователя, і 4,6% думають, що дитина підлегла іншим дітям в групі. Практично всі респонденти зазначили, що це ситуативна думка, що статус їхньої дитини визначає настрій та ситуація, в одному випадку вона/він може бути лідером, в іншому – підлеглим. Майже третина батьків зазначили, що їхня дитина може час від часу конфліктувати з партнерами по грі, під час іншої діяльності.

У роботі з батьками вихователі найчастіше використовують такі форми: батьківські збори (89,7 %), бесіди (86,5 %), анкетування (72,8 %), консультації (45,6 %), відвідини родини (17,4 %), відкриті заняття, заняття-зустрічі (21,6 %), вивчення сімейного досвіду (13,5 %). Набагато рідше практикуються такі форми роботи з батьками, як: сімейні газети, альбоми (4,0 %), круглі столи (7,8 %), засідання клубу «Родина» (8,2 %), психологічна просвіта батьків (5,2 %), психологічні тренінги (3,5 %), інформаційні центри (3,5 %), батьківський університет (2,3 %), статті в місцевих газетах, виступи на місцевому телебаченні (3,5 %).

Узагальнення отриманих в ході констатувального етапу дослідження даних дають можливість говорити про те, що дошкільник у дитячому колективі задовольняє свою потребу в спілкуванні, дістає можливість порівняти себе та відповідно оцінити, перейняти досвід життєдіяльності. Міжособистісні відносини ще нестійкі та нетривалі, вони поки що регулюються зовні і залежать від зовнішніх факторів (іграшок, солодощів, включення в спільну діяльність).

На основі отриманих даних нами було визначено основні педагогічні умови оптимізації процесу формування соціальної обізнаності у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі: створення і постійне підтримання в ДНЗ та сім'ї сприятливого

прихильного клімату для формування соціальної обізнаності у старших дошкільників; збагачення вражень, виховання у дитини потреби в емоційній чуттєвості; застосування художньої літератури у роботі з дітьми відповідно до рівня розвитку соціальної обізнаності дитини; побудова освітнього процесу на основі переконання, заохочення особистості до подальших позитивних зусиль; формування звичок, навичок соціальної поведінки дитини.

Отже, ми дослідили стан проблеми щодо формування соціальної обізнаності у старших дошкільників в дошкільному навчальному закладі засобами художньої літератури, яка засвідчила з яких життєвих вражень складається індивідуальний соціальний досвід дитини, найважливіші соціальні якості, що дозволить побудувати адекватну методику формувального етапу дослідження. Таким чином, результати констатувального експерименту дають підстави зробити такі висновки:

Для дітей старшого дошкільного віку характерне поверхове знання соціальних норм і правил поведінки на вербальному рівні. За ступенем сформованості соціальних норм поведінки переважна кількість дітей нами віднесена до середнього рівня. Діти недостатньо засвоїли культурно-фіксовані способи поведінки та їх використання у практичній взаємодії; не вміють знаходити та вирішувати проблеми, що при цьому виникають. Простежувалася неадекватна стратегія поведінки у різних міжособистісних ситуаціях. У більшості дошкільників їх самооцінка не відповідає дійсним вчинкам, має необ'єктивний характер. Близько третини дітей почуваються відокремлено від членів їх родини, а зважаючи на те, яку роль відіграє родина в соціалізації дитини дошкільного віку, можна передбачити, що ця група дітей, зазнає певних ускладнень у цьому процесі.

Проведена педагогічна діагностика засвідчила, що для більшості дітей старшого дошкільного віку характерним є середній рівень соціальної обізнаності.

Дані констатувального експерименту дали змогу сформулювати висновок про необхідність поглибленої роботи щодо формування соціальної обізнаності у старших дошкільників в дошкільному навчальному закладі засобами художньої літератури.

Особливості проявів соціальної активності дітей у художньо-естетичній діяльності. Результати констатувального експерименту. Опитування педагогів дозволило зробити такі висновки:

Більшість вихователів не відносять соціальну активність до найважливіших якостей дитини старшого дошкільного віку порівняно з іншими якостями і психічними процесами, що мають роль при вступі дитини до школи. Також педагоги не вповні відрізняють поняття соціальна активність від активності особистості. Серед думок педагогів були й такі, що занадто активні діти створюють «зайві проблеми» у навчально-виховному процесі закладу, з такими дітьми – «незручно» і «не спокійно», «не знаєш чим їх зайняти», такі діти зумовлюють «багато клопотів» – отже, педагоги асоціюють їх з гіперактивними дітьми і вважають, що найкращими методами впливу на таких дітей є прогулянки і спорт, а не заняття.

Педагоги розуміють значимість у вихованні дітей групових і колективних форм, що формують їх уміння взаємодіяти у колективі, виявляти риси соціально-активної особистості у різних формах взаємодії, однак, відносять такі форми до конкретних занять – музичних, наприклад, (разом співають, разом танцюють), чи театральних (разом роблять вправи, виконують етюди). На заняттях дошкільною підготовкою використовуються переважно індивідуальні форми роботи і дуже різко групові – найчастіше під час фізкультхвилинок). Колективні форми роботи з дітьми старшого дошкільного віку домінують на святах, майстер-класах, коли діти занурені у виготовлення цікавих предметів, поробок, або разом співають пісні, танцюють. Отже, педагоги недостатньо володіють різноманітними формами і методами педагогічного впливу на дітей з метою формування якостей соціальної активності – ініціативності, старанності (принаймні педагоги відчували труднощі з називанням конкретних методів і форм роботи окрім загальних колективних і групових) і здійснюють такі впливи епізодично і не послідовно.

Серед головних причин педагоги називають усталену систему роботи закладу – Центру розвитку і творчості дітей, а саме:

проведення занять з дітьми декілька разів на тиждень, а також – відсутністю чіткого розуміння необхідності послідовної роботи у цьому напрямі (на різних заняттях, на святах та ін.), у тому числі й з допомогою спільних зусиль з батьками.

Проведені нами спостереження під час занять, свят, майстер-класів виявили домінування інструкцій дітям, настанов, показу, демонстрації зразків, надмірного пояснення і практичну відсутність ситуацій самостійного вибору дитиною завдань, недостатність таких форм і методів, що б покращували взаємодію дітей. Крім цього групові форми роботи практикуються на заняттях час від часу. Такий стан є незадовільним, оскільки однією з основних потреб і запитів батьків щодо відвідування дітей центрів розвитку дитини є саме соціалізація дітей – привчання їх до спілкування, взаємодії у різних видах діяльності. Серед вихованці в центру є частина дітей, які є «домашніми» і не відвідують дитячі садки з різних причин, тому формування у них якостей соціально-активної дитини є важливим і актуальним.

Результатом такої дії педагогів і вихователів є відповідний стан сформованості компонентів соціально-активної особистості старшого дошкільника. Всього 13 відсотків опитуваних дітей старшого дошкільного віку вивили високий і достатній (16,1%) рівні. Заставляє задуматися така ситуація, що діти цих рівнів не вповні реалізуються у просторі закладу дошкільної освіти, оскільки конкретні заняття у ЦРТД спрямовані на набуття предметних компетенцій дітей, що відповідає запитам батьків (діти мають читати, писати та інші уміння, що відповідають підготовці дитини до школи). Такі діти можуть більше спілкуватися між заняттями у холі закладу – на перервах, під час свят, на майстер-класах. Отже, у навчально-виховному процесі закладу дошкільної освіти слід провести корекцію форм і методів роботи з дітьми, а педагог має володіє теоретичним матеріалом щодо поняття «соціальної активності» (поняття, структура, складові, критерії і показники, рівні) та методикою її формування на етапі старшого дошкільного віку з тим щоб розширювати спектр формувальних впливів на дитину в межах занять, які усталено існують у розкладі закладу.

Переважаюча більшість вихованців 5-6-тирічного віку демонструють пасивний (низький) – 32,2 % і середній – 38,7 % рівні соціальної активності. Основна їх риса – діти малоактивні у своїх соціальних проявах, вони звикли діяти за настановою батьків і педагогів, чекають їх вказівок, які регламентують життєдіяльність дітей у дитячому закладі (куди йти, що робити, як поводитися з однолітками, які предмети чи речі малювати, що робити під час занять, чим займатися зараз, а що робити пізніше), на заняттях художньо-естетичною діяльністю прагнуть повторювати зразки дорослого, наслідувати його дії, слова. Запропоновані діагностувальні завдання були для дітей цікавими, однак, вони губилися під час колективної роботи, не знали як взаємодіяти з іншими, щоб досягнути мети – виконати завдання, дістати необхідні матеріали, домовитися та ін. Окрема частина дітей пасивно поведуть себе – чекають, поки педагог зможе надати роздаткові матеріали, інструменти для роботи. Інша частина поводить себе досить нестримано, демонструє нетерплячість – такі діти не звикли рахуватися із думками і потребами інших дітей і дорослих, вони прагнуть отримати «все і одразу», показати результат, отримати оцінку своїх дій від педагога навіть якщо той приділяє увагу іншій дитині.

Звертає на себе увагу той факт, що зміст більшості малюнків дітей про свої заняття у закладі розкриває їх діяльність «сам на сам», тобто наодинці, а не спілкування чи взаємодію з іншими – у роботах дітей присутні такі сюжети: як вони граються чи малюють, сидять за столиками і читають, йдуть на заняття, співають, грають з кубиками чи буквами на магнітній дошці, вирізують чи складають оригами, малюють, грають на дитячих музичних інструментах. Отже, діти відображають те, що з ними відбувається майже щоденно на заняттях у Центрі розвитку. Тільки окремі малюнки дітей відтворюють взаємодію з іншими – як правило, це зображення свят. Не дивно, що серед друзів, яких малювали діти, було багато тварин – кіт, рибки і навіть черепаха, – відчувається, що вони самотні без друзів – своїх однолітків. У завданні на прикрашання дитячого закладу до свята, як з'ясувалось у бесіді, такі діти прагнули тільки роздивлятися що будуть робити інші діти чи

дорослі (домінували висловлювання – « я не знаю як це робити», « а чим прикрашати?», «краще подивлюсь», « я подумаю», «нам треба йти додому» і т.д. Можливо, що така позиція була пов'язана з тим, що ці діти тільки розпочали навчання у центрі і не адаптувалися у ньому. Під час виконання групових завдань дітьми з цих груп (низький і середній рівень) відчутні проблеми – без координації роботи з боку педагогу результат є важко досяжним, зважаючи на конфліктні ситуації: майже всі діти хочуть одразу виконати своє завдання – одразу ж приклеїти всі різнокольорові листочки і не хочуть чекати інших, вказують іншим як треба робити, роблять зауваження («погано приклеїв», «не так», «некрасиво» та ін.).

Захоплюючим для дітей виявилось завдання про пригоди кольорової плями – діти із задоволенням обговорювали уявні ситуації «якщо б зробили так, то вийшло так». Зрозуміло, що запропоновані ситуації педагогом були дещо гіперболізованими, але діти уявляють наслідки таких дій як «розфарбувати кота», чи «розфарбувати калюжку із свинкою» та ін., висловлюються чому ті чи інші дії недоречні, які результати мають для інших, чому вони є некорисними і непотрібними. Отже, досвід дітей дозволяє їм робити правильні висновки щодо корисності і важливості тих чи інших суспільних дій, а отже, необхідно опиратися на такий досвід і пропонувати більш складні завдання із обговоренням різних ситуацій, які допоможуть дітям бачити соціальну значущість дій – своїх і ровесників чи дорослих.

Завдання блоку С виявили зацікавленість дітей творчими видами діяльності. Діти із задоволенням включалися у обговорення картини О. Солодовнікова, особливо хлопчики, що пояснювалося сюжетом картини. З'ясувалося, що діти можуть визначити основний зміст художнього твору «складна, конфліктна ситуація на картині», шукати її причини, навіть радити як вийти з цієї ситуації – «домовлятися», «поговорити разом», однак, у своєму житті їм це зробити важко. Помітно було, що діти не налаштовані слухати один одного, а прагнуть висловити свою думку, або ж навпаки – частина дітей не бажала висловлюватися, а тільки спостерігала за процесом обговорення художнього твору. Цю ж саму тенденцію

виявились під час виконання завдання на виготовлення закладки – діти робили аплікацію закладки так, як хотіли самі і не цікавилися уподобаннями товариша, для якого вона була призначена. Найголовніше, що хотіли діти – виявити себе у процесі творчої роботи, показати батькам і педагогу свій результат, навіть якщо він і не відповідав завданню – зробити закладку для друга із врахуванням його побажань.

Завдання вільної творчості у групі виявилось незрозумілим більшості дітям – вони створювали за своїми бажаннями фігурки і не обговорювали їх з іншими. У результаті не можна було говорити про спільне зображення.

З огляду на сказане, вважаємо, що: 1) зміст занять, пропонує педагогами (ігри, завдання) бажано більше пов'язувати з життям у суспільстві, суспільними подіями; 2) пропонувати групові форми і методи роботи на заняттях; 3) дотримуватися такої тактики у проведенні занять: цікавитися думкою і враженнями самих вихованців, частіше пропонувати їм зробити самостійний вибір, пропонувати вирішення різноманітного рівня складності і типу завдань, особливо відкритого типу, обговорювати з дітьми результати завдань один одного, а також різноманітні ситуації у оповіданнях, ілюстраціях до казок чи розповідей, спілкуватися щодо змісту картин митців.

5.4. Модель реалізації психолого-педагогічних умов соціалізації дітей старшого дошкільного віку в ЗДО

Метою формуючого експерименту було: формування соціально-комунікативної компетентності дітей шести-семи років, розробка системи виховної роботи щодо її формування. Виходячи з того, що формування в дітей соціально-комунікативної компетентності орієнтовано на гуманізацію життєвих стосунків, ствердження особистісної гідності дитини носить цілісний характер, було використано системний підхід до організації виховної роботи. У процесі експериментального навчання необхідно було довести, що формування в дітей соціально-комунікативної компетентності відбуватиметься успішно за таких умов: набуття досвіду

позитивного розв'язання життєвих ситуацій; сприймання та оціно-етичного коментарю художніх творів як основи формування адекватного оцінювання себе та оточуючих; розвитку вміння усвідомлювати та вербалізувати власний стан та стан оточуючих; наявності позитивного емоційного тла; застосування комплексу адекватних педагогічних засобів, що ефективно реалізують виховні цілі.

Нами було розроблено модель формування соціально-комунікативної

компетентності дітей шести-семи років, у якій ми прагнули встановити залежності між метою, домінуючим видом діяльності та засобами формування в дітей соціально-комунікативної компетентності, навчання способів позитивного виходу з будь-якої проблемної ситуації, показ способів дій, розвиток допитливості. З огляду на основні компоненти було визначено чотири ключових напрямки роботи: пізнавально-художній; комунікативний; інтелектуально-творчий, емоційно-чуттєвий.

На першому пошуковому етапі (його назву визначав домінуючий вид діяльності – пошуково-дослідний) було поставлено за мету набуття дитиною соціального пізнавально-чуттєвого досвіду на основі художнього аналізу літературних творів, розв'язання проблемних задач. Засобами формування соціально-комунікативної компетентності вважали були: проблемні ситуації, літературні твори; ігри та вправи ТРВЗ. У роботі за пізнавально-художнім напрямком застосовували такі форми і методи роботи, як: етичні бесіди, метод виховних ситуацій, метод використання літературних творів, інтегровані заняття; методами реалізації комунікативного напрямку були полілоги, художнє читання, метод розв'язання проблемних завдань, оцінний коментар «Погляд зовні». Інтелектуально-творчий напрямок впроваджувався через пошуково-експериментальну діяльність, аналітичні вправи, інтегровані заняття соціального спрямування «Світ стосунків.» У процесі застосування психологічних етюдів та «Словника ситуацій» намагалися реалізувати завдання розвитку емоційно-чуттєвої сфери.

Метою роботи на розвивально-навчальному етапі було визначено розвиток почуття гумору як важливого показника психічного

здоров'я, здатність розв'язувати життєві проблемні ситуації, що, в цілому сприяло формуванню соціально-комунікативної компетентності. Відповідно до обраної мети було визначено домінуючий вид діяльності – інтелектуально-творчий. До засобів навчання розуміння смішного та формування позитивного ставлення до довкілля було віднесено логічні вправи та завдання, гумористичні твори. Робота з літературними творами дала змогу підвести дітей до розуміння ідеї та етичної оцінки дій, вчинків літературних персонажів. Дидактичні ігри «Портрет», «Образ» в ході тематично-інтегрованих занять, сприяли розвитку вміння об'єктивно оцінювати себе й інших.. Психологічне інтерв'ювання, жартівливі діалоги, «Веселі хвилинки» проводились з метою формування соціально-комунікативних навичок організації взаємодії з іншими. Інтелектуально-творчий напрямок роботи реалізувався через логічні вправи, складання схем про закони взаємодії в природі. Розвитку емоційно-чуттєвої сфери сприяли театралізація за заданими сюжетами, та активна робота дітей зі складання словника рухів та жестів, що є доречним в типових ситуаціях спілкування.

На останньому етапі, діяльнісно-творчому, роботу було спрямовано на вправлення дітей в адекватному застосуванні вмінь та вербалізацію уявлень, відчуттів, переживань. Саме тому, домінуючим видом діяльності на заключному етапі було обрано комунікативно-мовленнєвий. До засобів формування соціально-комунікативної компетентності було віднесено командний метод, віртуальні діалоги, колективну словесну творчість, що виявлялась у сюжетоскладанні. Здобуті знання й переконання діти відбивали у словесній творчості на матеріалі художніх творів, педагоги створювали спеціальні ситуації, в яких діти могли виявити свою компетентність. Полілоги вправляли дітей в умінні обстоювати власну точку зору. На цьому етапі продовжували вести разом з дітьми рукописний словник. Найулюбленішими були ситуативні ігри, так звані ігри-стратегії; мовленнєво-творчі ігри. Інтелектуально-творчий напрямок було реалізовано через завдання на систематизацію та узагальнення знань й уявлень про довкілля, що реалізовано через коментар, тематично-інтегровані заняття «про світ людських стосунків». Складання та розігрування сюжетів за власними

сценаріями, робота зі «словником відчуттів» були ефективними в роботі з реалізації завдань емоційно-чуттєвого напрямку.

В оцінці соціального розвитку дошкільників у контексті цілісного педагогічного процесу, з-поміж основних підходів до його організації слід виокремити: системний, комплексний, особистісний, полісуб'єктний, діяльнісний, культурологічний, етнографічний, амбівалентний, середовищний тощо. Така різноманітність означених підходів не характеризує методологічну невизначеність, а лише підкреслює складність та багатоаспектність різних конструктів процесу соціального розвитку дошкільників. У ракурсі нашого дослідження процес соціального розвитку особистості розглядається, з одного боку, як результат цілеспрямованого виховання, а з іншого, – як процес активно творчого пристосування власного досвіду до соціального середовища. На думку Л.Виготського, «виховання формує соціальний відбір зовнішності особистості; з людини як біотипу воно шляхом відбору формує людину як соціотип» [36 с. 39].

Погоджуючись з позицією Ю.Мануйлова про структуру середовища як певної сукупності та взаємності елементів ніш і стихій, зазначимо, що наука і практика середовищного підходу в сучасній вітчизняній системі дошкільної освіти значною мірою тяжіє до дослідження організації ніш як певного простору можливостей соціального розвитку дітей (Л.Піменова, С.Пантелєєва, Р.Чумічова та ін.) Водночас залишається поза увагою науковців поле стихій як прояв соціальних рухів, настроїв, потреб, настанов, ціннісних орієнтацій. Саме в цьому напрямі і відбувався пошук нами стратегічних ліній експериментальної роботи. Не зменшуючи ролі й значення обладнання предметного середовища для відбиття різних напрямів соціального розвитку, все ж таки основну увагу було сконцентровано на процесі управління соціальними рухами в різних умовах організації життєдіяльності.

З метою досягнення позитивних результатів щодо формування соціально-комунікативної компетентності у дітей шести-семи років було створено спеціальні педагогічні умови роботи. З-поміж них можна виокремити такі: набуття дітьми досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій; сприймання та оцінно-етичне

коментування художніх творів як основи адекватної оцінки власного стану та стану оточуючих; розвиток уміння усвідомлювати та вербалізувати власний стан та стан оточуючих; інсценування конфліктних і безконфліктних способів взаємодії з оточуючими з наступним їх обговоренням; наявність позитивного емоційного тла життєдіяльності; застосування комплексу адекватних педагогічних засобів, що ефективно реалізують виховні цілі. Охарактеризуємо зазначені умови детальніше.

Формування соціальної компетентності як показника соціалізації дітей шести-семи років неможливе без набуття дітьми досвіду позитивного розв'язання життєвих ситуацій. Починаючи з раннього віку, вони весь час потрапляють у будь-які життєві ситуації, з яких мусять знаходити вихід. Першочергове завдання дорослого – навчити малюків способам позитивного виходу з будь-якої проблемної ситуації. Дорослий стає головною умовою перетворення початкових афективних тенденцій на власне людські емоції різної модальності (радість, захоплення, смуток). Входження дитини в світ, залучення її до культури людських відносин відбувається перш за все в процесі спільної діяльності дитини і близького дорослого .

Наступною умовою є сприймання та оцінно-етичний коментування художніх творів як основи формування адекватної оцінки власного стану та стану оточуючих. Твори художньої літератури алегорично чи прямо відтворюють людські стосунки. Сприймаючи художні твори, аналізуючи їх, діти вчаться оцінювати вчинки та поведінку літературних персонажів. Сприймання являє собою єдність чуттєвого та логічного, чуттєвого і смислового, відчуття та мислення; оскільки це не безпосередньо пасивне відображення, а процес осмисленого активного чуттєвого пізнання. Науковці розглядають сприймання художніх творів як складний розумовий процес, що містить такі компоненти: слухання, сприймання, уявлення, усвідомлення, розуміння. Художній твір сприймається дітьми в цілому, в єдності змісту та художньої форми. Розуміння виявляється в судженнях, поглядах. Процесом розуміння керує педагог. За Н. Морозовою, розуміння художнього твору проходить два ступеня впродовж дошкільного періоду: розуміння плану зна-

чення, тобто розуміння лише фактичного змісту твору та розуміння плану смислу, тобто проникнення у підтекст [83, с. 96].

У процесі сприймання художніх творів можна визначити три стадії: безпосереднє сприймання твору, тобто відтворення та переживання образів твору; розуміння змісту твору та вплив художньої літератури на особистість дитини як кінцевий результат сприймання художніх творів. Важливо розвивати в дітей емоційне ставлення до героїв твору та емоційний відгук до подій, що відбуваються з літературними персонажами, а також уміння проводити аналогії з власними вчинками. Все це вимагає від дитини активності, входження в низку зображуваних подій, співпереживання героям тощо. Діти шести-семи років відразу ж поділяють героїв на позитивних та негативних; надають оцінку їхнім вчинкам.

Шестилітки здатні вже аргументувати свої оцінки, можуть давати оцінку не тільки вчинків, але й якостей героїв. Оцінно-етичне коментування художніх творів передбачає оцінювання вчинків героїв. Поняття «оцінювати» означає визначення цінності, якості, характеризування. Для формування адекватної оцінки героїв та самооцінки важливим є процес розуміння, тобто активне відображення предметів і явищ у їх зв'язках і відношеннях [83, с. 405].

Однією з умов формування соціальної компетентності є розвиток уміння усвідомлювати та вербалізувати власний стан та стан оточуючих та враховувати його у взаєминах з ровесниками і дорослими.

Усвідомлення власного стану є досить значущим для шестиліток, адже дитина прислуховується до власного Я, своїх бажань та почуттів. Значно важче малюкам усвідомлювати та вербалізувати стан оточуючих. Із-за нездатності зрозуміти однолітків часто виникають конфлікти та конфліктні ситуації, агресія. Тому дуже важливо розвинути вміння дітей прислухатися не лише до власного «Я», а й поважати особистість інших. Задля цього дитину необхідно збуджувати до активної внутрішньої роботи при опануванні соціального змісту стосунків. Основним психологічним механізмом, що здійснює цю внутрішню роботу і відкриває їй свій власний смисл, є дитячі емоції. Емоційна регуляція поведінки – це регуляція шляхом смислів, що відкриваються дитині

при розв'язанні особливого класу завдань, спрямованих на пошуки смислу, як суб'єктивного особистісного ставлення. Природа емоційних проявів у дітей пов'язана з умовами доступної дитині діяльності та окремих дій.

Значну увагу в роботі щодо формування соціальної компетентності важливо приділяти вихованню почуття гумору як показника позитивного емоційного тла особистості. Гумор – це особливий вид комічного, що поєднує насмішку і співчуття, зовнішнє комічне трактування та внутрішню причетність до того, що уявляється смішним. У гуморі під маскою смішного криється серйозне ставлення до предмету сміху. У дітей шести-семи років вже є зачатки почуття гумору. Воно проявляється в тому, що діти жартують одне над одним, корчать гримаси, говорять несурязиці, і від цього одержують велике задоволення. Крім того, вони дуже люблять слухати казки та вірші, де зустрічаються так звані «перевертиші». Водночас, «перевертиші» викликають сміх лише тоді, коли діти добре знають, як буває насправді. Почуття комічного проявляється у дітей і у їхній творчій діяльності: у складених ними прозивалках, лічилках, перефразуванні відомих віршів, пісеньок.

Значний вплив на розвиток почуття гумору в дітей мають забавні іграшки, сприймання веселих оповідань, смішних малюнків, цирку, клоунів, дитячих гумористичних фільмів, мультфільмів, дитячих анекдотів, казок з хитринкою, лялькового театру Петрушок, а також жарту та гумору дорослих, що оточують дитину. Почуття гумору відіграє вирішальну роль у розвитку позитивного емоційного тла дитини.

Особливістю почуття гумору в дітей шести-семи років є те, що вони сприймають лише зовнішній бік комічного, їм подобається комізм голосовий, комізм жестів, а при сприйманні комічних літературних творів вони знаходять комічне у зовнішніх комічних ситуаціях (наприклад, в описі зовнішності персонажів). Почуття комічного багато в чому залежить від життєвого досвіду дитини. Обмеженість досвіду призводить до того, що діти шести-семи років, на відміну від більш дорослих дітей, замість того, щоб сміятися в комічних ситуаціях, часто відчувають страх та хвилюван-

ня за улюбленого героя, боятися, що з ним відбудеться нещасний випадок.

Дорослий вже з дитинства допомагає дитині знаходити опору в собі самому, нарощувати ресурси психологічного протистояння негативним факторам реальності та взаємодії з благодатними подіями тієї ж реальності. Дитина безпомічна, але мудрість дорослих надає захист. Саме близькі дорослі здатні створити умови для повноцінного розвитку малюка. Дитина набуває способів самопізнання, самооцінки, саморозвитку в контексті взаємодії з оточуючими її людьми (І. Дубровіна) [67,34]. До ключових понять позитивного емоційного тла можна віднести: стресостійкість, гармонію, духовність. Позитивне емоційне тло дитини формується за умов складної взаємодії зовнішніх та внутрішніх факторів, до речі не лише зовнішні фактори заломлюються у внутрішніх, але й внутрішня сила особистості здатна модифікувати зовнішні впливи.

Значущим у формуванні в шестиліток позитивного сприймання довкілля, на наш погляд, є застосування комплексу адекватних педагогічних засобів, що ефективно реалізують виховні цілі. З—поміж них можна виокремити такі, як: розв'язання проблемних ситуацій, педагогічну провокацію, етичні бесіди, художній аналіз літературних творів, оцінно-етичний коментар художніх творів, інтегровані заняття, полілог, оцінний коментар «Погляд зовні», психологічне інтерв'ювання, жартівливі діалоги, створення рукописного словника, гру-стратегію, пошуково-експериментальну діяльність, аналітичні вправи, моделювання, схематизацію, аналіз піктограм, психологічні етюди; створення словника ситуацій, рухів, жестів, відчуттів тощо.

Виходячи з того, що в межах експериментальної роботи досліджувалися зміни рівнів розвитку оптимізму та самодостатності в дітей, які належали до різних соціальних груп, ми вважали за необхідне при організації роботи враховувати принципи соціального виховання, а саме: принцип природовідповідності виховання; принцип культуровідповідності виховання; принцип концентрації соціального виховання на розвитку особистості; принцип діалогічності соціального виховання; принцип колективності соціального виховання.

Зупинимось на характеристиці зазначених принципів. Сучасне трактування принципу природовідповідності виховання передбачає, що воно має базуватися на науковому розумінні взаємозв'язку природних та соціальних процесів, узгоджуватися з загальними законами розвитку природи та людини, виховати її відповідно до статевої приналежності та віку, формувати в неї відповідальність за власний розвиток. Відповідно до принципу природодоцільності виховання має прагнути, щоб дитина мала відчуття співпричетності до природи та соціуму як її частини, усвідомлювала саму себе як суб'єкт світу.

Принцип культуровідповідності виховання у сучасній трактовці передбачає, що воно повинно спиратися на загальнолюдські цінності культури та будуватися у відповідності з цінностями і нормами тих чи інших національних культур та специфічними особливостями. Тобто, виховання має допомагати дитині «вписатися» до мінливих реалій життя, знайти способи самореалізації та самоствердження, адекватні цим реаліям.

Стратегія і тактика соціального виховання передбачають допомогу дітям у становленні, збагаченні та вдосконаленні їх людської сутності, у створенні умов для розвитку особистості. Саме в цьому полягає принцип центрації соціального виховання на розвитку особистості. Необхідність розв'язання соціокультурних завдань передбачає планомірне створення умов для цілеспрямованого соціального розвитку, тобто оволодіння способами взаємодії з людьми, формування і корекцію необхідних для цього вмінь, а також культури соціальної поведінки. Необхідність розв'язання соціально-психологічних завдань передбачає планомірне створення умов для цілеспрямованого особистісного розвитку людини, а саме: розвиток рефлексії та саморегуляції, допомога в усвідомленні себе, в самовизначенні, самореалізації, самоствердженні. Можливості та успішність ефективної реалізації принципу центрації соціального виховання на розвиток особистості залежать від того, чи став пріоритет особистості цінністю для вихователів та вихованців.

Тенденція розглядання виховання як суб'єкт-суб'єктного процесу, характерна для педагогічної теорії останніх десятиліть, а

також поступове розповсюдження такого підходу у педагогічній практиці обумовлюють необхідність застосувати принцип діалогічності соціального виховання. Цей принцип передбачає, що духовно-ціннісна орієнтація дітей та їхній розвиток здійснюються у процесі такої взаємодії педагогів та вихованців, змістом якого є обмін цінностями (інтелектуальними, емоційними, моральними, експресивними, соціальними). Діалогічність соціального виховання реалізується в обміні між педагогами та вихованцями; цінностями, властивими суб'єктам соціального виховання, індивідуальними цінностями. Діалогічність соціального виховання передбачає, що в побуті та життєдіяльності виховної організації поряд з обміном відбувається продукування цінностей, від яких залежать поле інтелектуально – морального напруження колективу та характер міжособистісних стосунків.

Соціалізація дітей відбувається переважно у взаємодії з групами однолітків, старших. Соціальне виховання, здійснюючись у колективах різного типу, надає дитині досвід життя у суспільстві, досвід взаємодії з оточуючими, може створювати умови для позитивно спрямованих самопізнання, самовизначення, самореалізації та самоствердження, а також для набуття досвіду адаптації та уособлення в суспільстві. Виходячи з цього, ми вважали за необхідне враховувати в роботі *принцип колективності соціального виховання*. Колектив – це формалізована соціально-психологічна контактна група людей, що функціонує в рамках тієї чи іншої організації. У процесі функціонування колективу виокремлюють три шари норм та цінностей: перший – індивідуальні норми та цінності; другий – норми та цінності, специфічні для суспільства, соціальних, вікових груп, третій – індивідуальні норми і цінності, носіями яких є діти, що входять у колектив. Життєдіяльність колективу можна розглядати як процес програвання його членами певної соціальної ролі у соціальному та психологічному аспектах. Соціальний аспект містить у собі ті рольові очікування, що диктуються життєдіяльністю колективу і недотримання яких призводить до соціальних наслідків (негативних санкцій). Психологічний аспект – це суб'єктивна трактовка членом колективу своєї ролі, яка може не співпадати з соціальними очікуваннями.

Життєдіяльність колективу, будучи процесом програвання соціальної ролі його членами, стає базою накопичення ними соціального досвіду, ареною самоорганізації та самоствердження, тобто створює можливості для розвитку людини. У колективі дитина знаходить умови для виявлення кращих рис власної особистості.

5.5. Специфіка роботи в різних видах діяльності

Особливості освітньої роботи з соціалізації в предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи. Побудова процесу формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи ґрунтується на процесі задоволення потреби дитини старшого дошкільного віку та визначається цілеспрямованою діяльністю. Послуговуючись науковими поглядами О. Леонтьєва (макроструктура людської діяльності), І. Беха (створення емоційного образу як мотиву; внутрішній зміст дії) ми дійшли висновку, що першочерговим завданням є надання дитині мети предметно-перетворювальної діяльності, щоб задовольнити її потреби та сформувані потреби: у спільній діяльності, спілкуванні з ровесником, у предметно-перетворювальній діяльності, в яскравих та сильних переживаннях. Це надасть змоги дитині співвіднести власні уявлення про себе з об'єктивним змістом мети такої діяльності, віднайти засоби оволодіння метою. Водночас, ми спирались на досвід дітей старшого дошкільного віку.

Маємо сформувати мотив, за якого дитина може реалізувати власну потребу. Механізм виникнення мотиву забезпечує процес створення емоційного образу під час розгортання соціальних ситуацій як виховних. Ми підібрали сучасні літературні твори, зміст яких відображає мету предметно-перетворювальної діяльності, яка підкорена потребам дітей; суспільні вимоги, з якими потрібно працювати під час розгортання соціальних ситуацій, та які насичені діями ровесників, дорослих, ставленням дітей до ровесників, ставленням дорослих до дітей, до об'єктів природи, як образи сприймання, емоційні образи. Починаємо працювати із твором, звертаючи увагу на розгляд самої суспільної вимоги, надаємо дітям інформацію про суспільну вимогу.

Саме бесіди за літературними творами (у літературному творі визначаємо частини, які інформують про суспільну вимогу, ставлення до літературного героя, розглядаємо їх з дітьми, враховуючи особистий досвід старших дошкільників) дозволяють педагогу використати образно виражальні засоби, драматизовані словесні описи та наочне зображення, щоб розповідь, пояснення, можливо читання вихователя, були яскравими. Ускладнюємо інформацію за рахунок встановлення зв'язків та протилежностей під час відтворення суспільної вимоги, яка передбачена змістом літературного твору. Використовуємо звернення до досвіду дитини, що дозволяє загострити увагу на кожній суспільній вимозі. Пам'ятаємо, що джерелом емоційного переживання дитини є ставлення літературного героя до ровесника, дорослого, об'єкта природи. Звертаємось до бесід, що охоплюють нові аспекти дій та ставлень дітей, дорослих, які ще невідомі старшим дошкільникам; розглядаємо приклади альтернативних дій та ставлень літературних героїв (доброзичливе-недоброзичливе ставлення). Для цього використовуємо літературні твори відповідного змісту. Наприклад, за літературним твором «Голка», автор Л. Зіганшина, ми маємо можливість задовольнити та сформувати потреби дітей: у яскравих та сильних переживаннях; у турботі, любові, співчутті; у спілкуванні; у прояві захисту; думати про інших у надзвичайних та буденних ситуаціях, виявивши суспільну вимогу: проявити піклування. Також важливо допомогти старшим дошкільникам виокремити об'єктивно-предметні умови: дощ, образливе слово, сонечко, вітер; дії героїв твору: милуватися, захистити, відігріти турботою, любов'ю, співчуттям; спілкування; підтримка у скрутну хвилину; переповнитись болем не за себе, а за друга; наповнитись радістю та щастям; не ображатись; пояснити предметно-перетворювальну діяльність, її мету: сонечко зігріло, повітря обдало ніжним подихом, вітерець розправив ніжні пелюстки. Загострити увагу на джерелі емоційного переживання: ставленні літературних героїв один до одного, що сприятиме формуванню мотиву – емоційному образу суспільної вимоги: хочу і можу проявити піклування.

Підкріплюємо емоційні образи під час екскурсій, зустрічей з садівниками, досвідом вихователів. Знаємо, що емоційне переживання ситуацій має бути сильним, щоб виникло у дітей враження, яке збереже надовго емоційно насичений образ суспільної вимоги у свідомості дитини.

Створюємо ситуацію первинної демонстрації суспільної вимоги в якій присутні уявлення про дії, ставлення конкретного дорослого, ровесника. Для забезпечення таких ситуацій використовуємо приклад вихователя та його чіткі коментарі щодо власних дій.

Отже, в результаті дії вище вказаних: шляху створення емоційного образу як мотиву та засобів, у дитини створюється емоційний образ суспільної вимоги як мотив.

Звертаємо увагу на те, щоб дитині був зрозумілий зміст соціальної вимоги. Саме тут важливо використати засіб, який допоможе старшому дошкільнику співвіднести соціальну вимогу із власним «Я», що діє; усвідомити, що він сам здатен прийняти рішення, проявити ставлення до себе, як активного суб'єкта (я можу), проявити ставлення до ровесника, до об'єкта природи. Таким засобом є сюжетно-рольові ігри. Діти під час таких ігор приймають довільні рішення про дію, ставлення до ровесника під час програвання ролі, що сприяє появі мотиву дії, цілеспрямованому ставленню дитини до ровесника, до об'єкта природи. Сюжетно-рольові ігри «Супер-маркет «Зелений сад», «Супер-маркет «Зелений сад» № 2» забезпечують формування мотивів дії у дітей старшого дошкільного віку з об'єктами природи за врахування відтворення дії, а саме ігрової ролі; сприяють вихованню вміння в дітей обирати на себе ролі, як узагальнені соціальні професійні функції дорослих, здійснювати такі функції у своїх діях, будувати відповідні ситуації та сюжет гри, що складає предметний зміст гри. Дозволяють педагогу врахувати у кожній ігровій ролі правило дії (дитина проявляє себе відповідно з правилами дії, які складають реальну соціальну функцію дорослого); створюють умови для формування потреби дітей старшого дошкільного віку у дії з ровесниками та об'єктами природи, ставлення дітей до ровесників під час дії з ними та об'єктами природи; дають можливість загострити увагу на діях дітей по відношенню

до ровесників під час гри через зміст гри; розгорнути соціальні відносини під час гри.

Продовжуємо предметно-перетворювальну діяльність разом із процесом формування ставлення старшого дошкільника до ровесника, до об'єкта природи. Уточнюємо суб'єктивну мету предметно-перетворювальної діяльності, яка дана дитині в об'єктивних умовах, що виникли безпосередньо на прогулянці або за опосередкованого втручання педагога. Дитина має усвідомити найближчий результат, досягненню якого сприяють її дії. Для здійснення мети вона має діяти (відтворити квітку). Ця мета має бути даною в об'єктивних умовах (дитина побачили зламане листя квітки). Але спочатку ми вчимо її садити квітку, доглядати за нею, щоб вона змогла скористатись власним досвідом, який допоможе зосередитись на меті предметно-перетворювальної діяльності.

Далі ми звертаємо увагу на об'єктивно-предметні умови задля досягнення першочергової мети: конкретизуємо її з дитиною (що потрібно зробити? Наприклад: налагодити стосунки з ровесником); виявляємо об'єктивно-предметні умови її досягнення, наголошуємо на способах здійснення дій – операціях. Процес конкретизації мети вимагає звернення педагога до дитини (що ти маєш досягти?), що дозволить їй усвідомити майбутній результат; у який спосіб це може бути досягнуто? – за предметно-перетворювальної діяльності. І вже на перше місце постає мета – налагодження стосунків із ровесником, а мета – поновити квітку – стає умовою досягнення першочергової мети.

Дозволяють продовжити процес формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи дидактичні ігри, які варто проводити після бесід за літературними творами, коли у дітей актуалізовано потреби, розглянуто з ними суспільні вимоги, об'єктивно-предметні умови, дії літературних героїв, мету предметно-перетворювальної діяльності, ставлення літературних героїв один до одного за врахування досвіду дітей. Використавши соціальні ситуації, бесіди, сюжетно-рольові та дидактичні ігри, сучасні літературні твори для дітей, ми залучаємо старших дошкільників у соціальні відносини, значущу діяльність

в умовах дошкільного навчального закладу; вчимо свідомо здійснювати вибір дії, діяти, проявляти ставлення до себе, ровесників, до об'єктів природи, які є доцільними в об'єктивно-предметних умовах, тобто формуємо соціально-доцільну поведінку.

Отже, для процесу формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи вагомим підґрунтям є наукові погляди О. Леонтьєва (макроструктура людської діяльності), І. Бєха (створення емоційного образу як мотиву; внутрішній зміст дії), Т. Алексеєнко, В. Лякішевої, П. Анохіна, В. Ядова. Теоретичні засади, представлені даними науковцями, дозволили нам віднайти механізми формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку, поєднати їх з різними типами ігор, впровадити методику формування в освітній процес ЗДО.

Формування соціальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури в процесі формування експерименту. Мета формувального етапу дослідження полягала в теоретико-практичному обґрунтуванні, методичній розробці та дослідно-експериментальному шляху перевірки ефективності педагогічних умов і методів формування соціальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури.

Відповідно до мети були визначені завдання дослідження: 1) розробити та експериментально перевірити педагогічні умови сформованості соціальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури; 2) підібрати відповідні методи формування соціальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури; 3) апробувати методику формування соціальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури.

В основу методики покладені концептуальні положення виведені з теоретичних засад формування соціальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури, які сприяли ефективному вирішенню наукової проблеми спільними зусиллями батьків та педагогів для забезпечення наступних педагогічних умов: створення і постійне підтримання в ДНЗ та

сім'ї сприятливого прихильного клімату для формування соціальної обізнаності у старших дошкільників; збагачення вражень, виховання у дитини потреби в емоційній чуттєвості; застосування художньої літератури у роботі з дітьми відповідно до рівня розвитку соціальної обізнаності дитини; побудова освітнього процесу на основі переконання, заохочення особистості до подальших позитивних зусиль; формування звичок, навичок соціальної поведінки дитини.

Виведений ряд педагогічних умов сприяв поетапному формуванню соціальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури шляхом цілеспрямованого формування моральної свідомості, розвитку морального почуття, формування звичок, навичок моральної поведінки дитини. Процес виховання починався основними методами привчання, переконання, заохочення в родині, тривав в ДНЗ через засвоєння естетичних, моральних, національних норм і традицій духовної культури народу.

У педагогічному процесі ставлення педагога до дитини як до своєрідної особистості, забезпечував вільний вибір волевиявлення, реалізацію індивідуальних проявів, власних інтересів. Міжособистісний контакт передбачав безумовне прийняття іншого як рівноправного партнера не залежно від рівня прихильності до нього, статевої ознаки та постійне переборення життєвих суперечностей.

Реалізація педагогічних умов і основних завдань відбувалася поетапно за трьома напрямками: робота з дошкільниками, робота з педагогічним колективом, робота з батьками.

Створення сприятливих умов для формування соціальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури залежали від дорослих – вихователів, батьків та родини. Для досягнення поставленої мети, задіяли шляхи опосередкованого та прямого впливу формування: врахування вікових потреб, індивідуальних особливостей та інтересів дитини; створення атмосфери взаєморозуміння; формування у дітей понять, суджень, переконань та адекватної самооцінки; підбір творів казок, оповідань з чітким сюжетом, темою, яка розкривається в яскравій

образній моральній формі та колориті; підвищення естетичної та художньої культури вихователів; надання методичної допомоги батькам.

Формувальний етап експерименту передбачав безпосереднє впровадження експериментальної методики формування соціальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури. Зазначимо, що ця частина роботи була тривалою й кропіткою, тому задля уточнення всіх її напрямків на кожному етапі здійснювався поточний контроль за її проведенням. Висвітимо зміст детальніше.

Важливим для успішної реалізації виховних завдань є визначення оптимальних форм організації освітньо-виховної діяльності. Під формою організації розуміється спільна діяльність педагога і дітей, що здійснюється в певному порядку і встановленому режимі. Це цілеспрямована організація спілкування в процесі взаємодії педагога й дітей, що характеризується розподілом організаційних функцій, добром і послідовністю ланок освітньої роботи, у певних часових і просторових межах. Формування соціальної обізнаності здійснюється як у повсякденному спілкуванні педагога й дітей, так і в процесі керівництва різними видами дитячої діяльності та на спеціальних заняттях як основній формі організації освітнього процесу, у якій педагог, працюючи з усією групою, підгрупою у визначений режимом час, організовує й спрямовує пізнавальну діяльність з урахуванням індивідуальних, вікових можливостей кожної дитини (К. Крутій).

Процес розвитку-виховання-навчання дітей пов'язан з використанням певних способів, прийомів, які в сукупності є методом. У виборі методів розвитку соціальної обізнаності старших дошкільників ми орієнтувалися на активну позицію дитини як суб'єкта освітнього процесу – чи знаходиться дитина в позиції виконавця, слухача, чи в різних видах міжособистісної взаємодії вона має можливість виявити свою суб'єктність, свою особистісну активність. Враховуючи надзвичайне значення усвідомленого прийняття дитиною моральних законів, ми вбачали надавати пріоритет інтерактивним методам, що і забезпечують відповідну особистісну позицію дитини.

Серед комунікативних методів особливого значення має полілог, як паритетне спілкування, взаємодія дорослих і дітей, спрямована на розв'язання проблемної ситуації, конфлікту. Проблема ситуація створюється за допомогою тексту або життєвої ситуації, чи шляхом введення нової інформації, що суперечить досвіду дітей.

Інтерактивні методи – це методи, які допомагають організувати взаємодію дорослого з дітьми, чи дітей між собою, що так чи інакше реалізується через діалог.

Метод емпатії передбачає переживання, вживання дитини в образ іншого об'єкта навколишньої дійсності, представленого в текстах, картинках, інших образах. Цей метод цінний тим, що дозволяє на основі відчуття і сприйняття передати, інтерпретувати властивості об'єктів, через рухи, дії, емоції, міміку, жести, символи, тобто реалізувати власну модель інтерпретації прихованих смислів.

Метод творчий може реалізуватися в різний спосіб (придумування історій, розмірковування «Що сталося, якби...», пошук способів виконання художньо-предметного завдання). Застосування методу доцільне під час творчої пізнавальної діяльності дітей.

Метод розв'язання проблемно-практичних ситуацій пов'язується зі створенням ситуації інтелектуального утруднення, що потребує від дитини самостійного пошуку способу розв'язання проблеми (Ю. Тамберг). Для цього вона має усвідомити те, що вона вже знає і вміє і що їй необхідно дізнатись для виконання завдання.

Метод конструювання понять (співзвучний із методом термінологічного аналізу) забезпечує основу для розуміння старшими дошкільниками суті окремих понять. Формування соціальної обізнаності починається із усвідомлення того, що вже старші дошкільники розуміють і знають. Співставляючи дитячі судження про поняття, вихователь допомагає дітям довести рівень їхнього розуміння до усвідомленого.

Метод проектів надає дитині можливість експериментувати, синтезувати отримані знання в процесі виконання спільного

продукту, яким може бути колаж, рукописна книга, газета, підготовлена вистава, свято тощо. Участь у проєктній діяльності не лише сприяє формуванню колективістських умінь, а й вихованню відповідальності, міжособистісної злагоди, здатності до партнерської взаємодії.

Метод чуттєвого пізнання забезпечує цілеспрямований розвиток у дітей вміння сприймати світ через призму відчуття. Метод дозволяє розв'язувати завдання з розвитку спостережливості, допитливості, вміння побачити об'єкт з незвичайної сторони, втлумачити і пояснити явища, спираючись на власні відчуття.

Ознайомлюючи дітей з художньою літературою, вихователь має підвести їх до елементарного аналізу літературно-художньою структури твору: навчити розуміти основний його зміст, ознайомити з жанровими, композиційними, мовленнєвими особливостями різних творів. Здобуті літературні знання дошкільнята можуть використовувати під час складання власних розповідей, казок, оповідок. Важливого значення науковці надають творчій руховій, мовленнєво-діяльнісній активності дитини в процесі сприймання та проживання художнього твору, що забезпечує збагачення її емоційно-чуттєвого і когнітивного досвіду (Х. Барна, Н. Гавриш, І. Кіндрат, Т. Маркотенко).

Вивчення практичного досвіду дошкільних навчальних закладів доводить, що в планах роботи ЗДО передбачено організовані форми літературної підготовки дітей, тобто заняття (їх вид, зміст, методи роботи в кожній віковій групі залежать від можливостей дітей) та ініціативні форми застосування дітьми літературних творів, звернення до художнього слова. Крім того, для кожного періоду дошкільного дитинства характерна специфічна за метою, завданнями, змістом цілеспрямована робота з виховання читацької культури дітей, формування художньо-естетичного сприймання та любові до літератури, що знаходить відображення в численних методичних матеріалах, розробках і рекомендаціях. На спеціальних заняттях дитина має дізнатися про соціокультурну норму, правила суспільного проживання, взаємодії людей, норми соціальної моралі, і не лише дізнатися, а в практичній діяльності засвоїти їх у взаємодії з ровесниками і дорослими.

Навчальні заняття були основною формою презентації того змістового матеріалу, що, на наш погляд, були необхідним для формування соціальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку засобами художньої літератури. Вони передбачають систематизацію знань дітей, способи прояву ставлень до оточуючих, орієнтацію у відповідних нормах та правилах поведінки.

Використовуючи ситуації та види діяльності специфічні для дошкільного віку, зверталися до правил, які діти самостійно формували після читання ситуацій-оповідань, активно стимулюючи їх засвоєння. В умовах дошкільного навчального закладу вдавалися до багаторазових вправлянь дітей у застосуванні створених правил, в оцінці вчинків, аналізі дій партнерів по спілкуванню в реальній взаємодії. Емоції, викликані вчинками героя і власне ставлення дитини до нього, залишали помітний слід у пам'яті і, збагачуючи досвідом, допомагали прогнозувати подібні вчинки в реальному житті. Відсутність тиску на дитину, зайвого моралізування спонукало до пошуків способів узгодження конструктивної взаємодії з ровесником. Системою педагогічних впливів було розширення досвіду дошкільників, зростання обсягу внутрішніх установок на створення і успішний розвиток конструктивної спільності.

Виховні впливи на дитину передбачали посилення уваги, турботи, розширення знань про моральні якісні взаємини персонажів літературних творів та людей в реальному житті. Розвиток емоційно-чуттєвої сфери, соціальних норм поведінки, позитивної емоційної налаштованості до однолітків сприяв оволодінню дитиною засадами справедливої поведінки та конструктивної діяльності з однолітками.

У кінці заняття вихователь підводить дітей до висновку: діти повинні дотримуватися правил, які допомагають жити дружно. Пропонує дітям ще раз назвати правила, які вони знають: не сміятися над товаришами; почекати своєї черги; не сердитися на тих, хто робить щось краще за тебе; якщо когось образив – попросити вибачення; зберігати секрети, які довірили друзі тощо. В інших варіантах занять у дітей розвивали уявлення про зв'язок і залежність людей у житті, вчили стримувати негативні емоційні прояви,

уникати конфліктів, розрізняти соціально схвалювану поведінку від асоціальної, визнавати свою провину, вчили слова пояснення, вибачення. Для цього використовували такі дидактичні ігри: «Ввічливі слова», «Оціни вчинок», «Так чи не так».

Особливого значення для набуття соціальних навичок набуває ініціативна самостійна художня діяльність на основі літературних текстів у старшому дошкільному віці: діти нерідко об'єднуються з друзями, однолітками для спільної діяльності – розглядання книжок, ілюстрацій; декламування віршів, загадування загадок; розповідання знайомої казки з елементами обігрування, складання казки, розповіді за мотивами відомого твору; мовленнєвих ігор – складання лічилок, мирилок, закличок, римовок; інсценування улюблених віршів, казок.

Зауважимо, що процесу соціалізації дошкільників засобами художньої літератури також сприяє і ігрова діяльність, в дошкільному віці все більше часу займають не тільки сюжетно-рольові ігри, а і театралізовані, дидактичні ігри та ігри за правилами (Л. Артемова, О. Стаєнна, Т. Піроженко, М. Шуть). Так, автори відзначають, що, беручи участь у театралізованій діяльності, дошкільник ініціативно, творчо, самостійно діє, що позначається на його практичних діях, мисленні, почуттях, спілкуванні з оточенням, ставленні до самого себе. Театралізована діяльність, яка цілком відповідає віковим психологічним особливостям дошкільників – потребі у рольових іграх, може здійснюватися за допомогою музичних казок або вистав за мотивами віршованих творів.

Із задоволенням і інтересом дошкільники користуються різними видами театралізованих ігор: як режисерськими, так і іграми – драматизаціями. Театральні-ігрове дійство об'єднує велику кількість дітей. Вони режисери і артисти, костюмери та гримери, вони ж і глядачі. На добрих вчинках дитина виховується, вчиться аналізувати власну поведінку, розуміти своїх однолітків, дорослих. Діти відчують особливе задоволення від результату своєї діяльності. Практики доводять, що за результатами спостережень, ігри-драматизації, на відміну від більш ранніх ігор, не відображають узагальнених дій зображуваного героя, однак відтворюють типове для нього. І в тому виявляється їх соціалізуючий ефект.

Старші дошкільники вже досить творчо підходять до виконання, програвання своєї ролі, і тим самим збагачують свій соціальний досвід.

Помітне розмаїття дидактичних ігор та вправ, в процесі яких за допомогою диференційованих завдань закріплювався новий матеріал, сприяло концентрації уваги старших дошкільників, їх зацікавленості. Зібраний дидактичний матеріал був розподілений за запланованими до вивчення навчальними ситуаціями й зберігався у відповідних папках (ілюстрації, картки, картинки, плакати, заохочувальні фішки, лото, репродукції, малюнки, маски, емблеми та ін.). Відпрацювання поданого в процесі навчального заняття змістового матеріалу стало обов'язковим у життєвих ситуаціях за участю дітей: організація застосування дошкільниками вже засвоєного на заняттях матеріалу під час режимних моментів, на прогулянках, у рухливих іграх та іграх за правилами: у групі впродовж дня, на святах, в розвагах тощо.

З метою формування оцінної діяльності важливе проведення узагальнюючих бесід етично-оцінної та моральної спрямованості («Мої улюблені герої», «Дитячі письменники», «Мої улюблені вірші», бесіди за змістом репродукції художніх картин та ін.), етичні бесіди («Ввічливість», «Дружба і товаришування», «Скромність і чесність», «Чесність і правдивість» та ін.); передбачити запитання на оцінювання подій, об'єктів, вчинків героїв (висловлення власного ставлення та обґрунтування авторської позиції); на аналіз емоційної сфери героїв твору, автора, власних почуттів і переживань; на оцінювання процесу та результату діяльності.

Для формування ефективного первинного соціального досвіду на етапі дошкільного дитинства важливо навчити дитину розвитку саморегуляції поведінки у різних життєвих ситуаціях. Одним із прийомів навчання дітей саморегуляції поведінки науковці визначають занурення дітей у різноманітні проблемні ситуації та ситуації морального вибору. Розробляючи зміст таких ситуацій, ми використовували досвід та ідеї, викладені в роботах А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голованової, Т. Кравченко, С. Курінної, Т. Поніманської, І. Рогальської та інших авторів. Зміст ситуацій підбирався з урахуванням наявного соціальної обізнаності дітей,

викликав у них емоційний відгук і стимулював їх до прояву активності; підбиралися ситуації, спрямовані на соціальний розвиток дітей, задоволення потреби в емоційних контактах із довірливими, спілкування з дорослими та однолітками. У випадку відсутності пропозиції щодо вирішення проблеми з боку дітей, її розв'язання пропонував вихователь, який разом з дітьми узагальнював дитячі висловлювання і підводив підсумок. Особистий приклад вихователя і організація спільних дій дітей допомагали накопиченню позитивного соціального досвіду.

Потрібно моделювати різні проблемні ситуації, розв'язання яких вимагає від дитини критичного осмислення, пошуку нестандартних підходів, здатності до компромісу тощо. Важливо давати кожній дитині можливість вільно висловлювати власні (навіть помилкові) погляди, пропонувати шляхи виходу з проблемних ситуацій. Завдяки такому підходу діти не «завмирають», помилившись, а продовжують цілеспрямовано діяти. Дошкільнята шукають різноманітні варіанти розв'язання проблеми, вчать передбачати наслідки різних учинків, не діяти за стереотипом.

Чудові зразки проблемних ситуацій можна почерпнути зі знайомих дітям казок: «Мудра дівчина», «Язиката Хвеська», «Іван Царенко та Сірий Вовк», «Царівна Жаба», «Сонцева донька», «Кіт у Чоботях».

Також дуже ефективним був *метод педагогічної провокації*, який полягає у створенні педагогом ситуацій, які б провокували зіткнення інтересів, потреб дітей; виникнення певної проблеми, яку не можна ігнорувати. Зазначимо, що педагогічна провокація виявлялася не у створенні спеціально конфліктної ситуації, а у правильному педагогічному використанні ситуацій для виховних цілей. Подібні ситуації постійно виникають у групі, проте більшість педагогів намагаються зачекати, приховати, за будь-який спосіб ліквідувати проблему. Педагогічна ж провокація навмисне піднімає її, надає дітям можливість опанувати способи виходу з конфлікту, можливі шляхи розв'язання проблеми. Наприклад, ситуація, яка виникає дуже часто у дитячому колективі – діти не можуть поділити іграшку. Вихователь звертає увагу дітей до про-

блеми, що виникла і пропонує їм запропонувати власний вихід з цієї ситуації.

Доцільно, впродовж перебування дітей в ДНЗ, педагогами розгортати проблемні ситуації та вирішувати їх у комунікативній формі. Вирішення в реальній взаємодії проблемних ситуацій вимагає від старших дошкільників максимально задіювати вже набутий на попередніх етапах досвід. Активна участь у спеціально створених побутових ситуаціях реальної взаємодії, де від дитини вимагалась діяльність активізування самостійних міркувань, успішно допомагала у вправлянні в умінні робити вибір та оволодівати культурою взаємин. У зв'язку з низькою обізнаністю дітей щодо норм та правил у соціальних стосунках, вони відчували труднощі у веденні дискусії, а в окремих випадках діти навіть відмовлялись від участі в ній. Часто діти не могли й не хотіли до кінця вислухати один одного, виявити повагу до думки товариша, були не спроможні осмислити та сформулювати власну точку зору, що було пов'язане з психологічними особливостями цього віку, а також з несформованою соціальною поведінкою дітей. Але через деякий час, після низки проведеної роботи, діти почали краще розуміти та поважати інших, вміли дійти згоди, спокійно вислухати, докладно обґрунтувати власну позицію.

Дуже ефективним прийомом для розвитку взаємодії та саморегуляції поведінки дошкільників стало введення у педагогічний процес групи хвилинок толерантності (цей прийом ми запозичили у І. Рогальської). Даний прийом сприяв формуванню уважного, терпимого ставлення один до одного, допомагав знімати агресивність та роздратованість дітей. У спокійній розмові вихователь промовляв дітям приємні слова («Я за вами дуже скучила», «Ви такі гарні, ввічливі діти») і пропонує дітям усміхнутись один одному, побажати щось приємне на весь день. Такі емоційні прояви, як дотик, міміка, посмішка, на нашу думку, є дуже важливими чинниками формування емоційної прихильності дітей. Ми прагнули, щоб емоції, які виникають від потиску рук, обіймів, погладжування (прийом «позитивного прогладжування»), чисті усмішки, виразу радості спонукали дітей до встановлення позитивних відносин, були регуляторами їхньої активності. Ігрові

вправи, де треба потиснути руки, обнятися, усміхнутися, сказати приємні слова, компліменти ми включали в хід майже всіх занять. Вони сприяли кращому знайомству дітей, встановленню приятельських взаємин. Ми помітили, що діти почали частіше усміхатися одне одному і навіть були випадки, що після цих вправ діти, які не виявляли раніше взаємної симпатії розпочинали товаришувати.

У той же час нерідко ми зіткнулися з експресивною поведінкою дітей з проявами надмірної активності, імпульсивності, грубості, агресивності і навіть жорстокості, що також потребувало певної корекції. Досягалося це за допомогою таких вправ як «Равлик», «Клубочок ниток», «Прикуси язика» тощо. Вони послаблювали, знижували гіперактивність, гальмували прояви агресивності та неконструктивної поведінки.

Також у своїй роботі ми широко застосовували соціально-комунікативні ігри К. Фопеля, які позитивно впливали на формування у дітей вміння відчувати й розуміти іншого, вчитися домовлятися та взаємодіяти. Прикладом таких ігор можуть бути ігри «Хустка та пір'ячко», «Ми – команда», «Репортер» тощо. Так у грі «Хустка та пір'ячко» дітям пропонували взятись за краї хустки з усіх сторін, на середині якої клали пір'ячко. Лише дружні, чутливі рухи давали змогу пір'ячку красиво літати, а не вистрибувати за межі хустки. У застосуванні рухливих ігор ми віддавали перевагу іграм з текстами, колективне промовляння яких викликало в дітей почуття приналежності, викликало позитивні враження від спільних дій. Треба відзначити, що навіть такий вид гри викликав у дітей великі труднощі, дітям було дуже важко прийняти правила гри та чітко їх виконувати. Ми намагалися постійно контролювати ситуацію, щоб діти не ображали один одного та не порушували правила гри. Згодом, ми стали спостерігати, що вони потроху стали привчатись до законів рольової гри. Прикро, але, все ж таки, завжди залишались такі діти, які відмовлялись виконувати. Одним із обов'язкових методів є використання проблемних запитань, що спонукає дошкільників до пошуку відповідей спільно з дорослими й однолітками за допомогою доступних їм засобів.

Маючи на меті з'ясувати наявний рівень знань дітей про казки та казкових персонажів, вихователі використовували в своїй

роботі низку вправ та ігор, зокрема такі: «Упізнай казку» – виявити вміння дітей визначати за картинками, про яку казку йдеться; «Знайди зайву картинку» – виявити вміння виокремлювати зайвий об'єкт, зокрема фрагмент чи персонажа з іншої казки; «Розмістити картинки в правильному порядку» – виявити вміння послідовно відтворювати сюжет казки та переказувати її зміст.

Інтерес дітей становили дидактичні ігри, під час яких діти в невимушеній формі відтворювали отриманні знання: Добери ознаку – добрати ознаку-характеристику казкового персонажа за запитаннями (Мишка яка?, Ведмедик який?); Я почну, а ти продовжуй – продовжити речення відповідно до сюжету казки; Хто що робить – дібрати дієслова для характеристики дій казкових персонажів; Відгадай казку за уривком – відгадати, про яку казку йдеться, прослухавши уривок з неї.

Всяляко забезпечувалася потреба дитини у спілкуванні з широким колом однолітків незалежно від статевої ознаки та рівня прихильності. За програмою створювали такі умови, за яких щонайменший прояв гуманної поведінки підтримувався і схвалювався. Зважали на те, що дошкільник не завжди керується соціально схвалюваними нормами взаємодії, забуває їх або не сприймає як обов'язкову умову для конкретного випадку.

У ході роботи відзначали, що в дітей підвищився інтерес до світу людей, вони почали розрізняти вікові відмінності людей, усвідомлювати, що рідними називають людей, які пов'язані між собою кровними зв'язками, у дітей формувалося поважне ставлення до старших людей. Це досягалося завдяки використанню таких форм і методів роботи з дітьми: малювання з теми («Моя родина», «Моя рідна матуся»), бесіди з теми («Мої рідні», «Ти живеш серед людей», «Будь чуйним та уважним» тощо), виготовлення сувенірів та подарунків для членів родини на заняттях із образотворчої діяльності, обговорення з дітьми ситуацій морального змісту («Чим я можу допомогти мамі», «Я піклуюсь за меншим братиком (сестричкою)», «Як допомогти старенькій бабусі»), морально-етичні бесіди за темою («Дитинство моїх батьків», «Мої обов'язки вдома», «Цікаві історії з життя бабусі (дідуся)»), організація з дітьми «Тижня добрих справ».

Запроваджені форми роботи з педагогічним колективом полягали у двосторонній активності педагогів і експериментатора, чіткій періодичності та поглибленому обговоренні одержаних результатів на кожному з етапів експериментального дослідження. Така співпраця мала свою доцільність – педагогічні наради, семінари-практикуми, бесіди, консультації.

Щоденна робота вихователя полягала у: доборі різноманітних за формою і змістом різних видів діяльності; вибудові системі педагогічного впливу. З педагогами здійснювалась індивідуальна робота під час організації життєвих ситуацій з формування соціальної обізнаності у старших дошкільників, при визначенні типових труднощів при виконанні дітьми поставлених завдань та планування роботи з їх ліквідації та корекції. Також організовували обговорення одержаних даних за результатами констатації й індивідуальних прогнозів вихователів щодо досліджуваної проблеми.

У соціальній ситуації розвитку дитини дошкільного віку все більшу роль починають відігравати однолітки, спілкування і стосунки з якими стають для неї не менш значущими, ніж взаємини з дорослими. Усе це свідчить, що соціальна ситуація розвитку дошкільника ускладнюється і диференціюється, суттєво змінюються стосунки з дорослими, які і надалі залишаються центром її життя. Якщо у ранньому віці соціальна ситуація розвитку дитини визначалася лише стосунками з близькими людьми, то у дошкільному – вона вступає у стосунки з ширшим соціальним світом. Те, що дитина спостерігає у світі дорослих, стає предметом її ігрової діяльності, у якій дорослий присутній опосередковано. Гра стає провідним видом її діяльності. Спілкування з близькими дорослими набуває позаситуативного характеру і спонукається новими потребами. Дитина опановує нову сферу соціальних контактів – стосунки з однолітками. Внутрішня позиція дошкільника щодо інших людей характеризується усвідомленням: власного Я, своєї поведінки та інтересом до світу дорослих.

Мотиви гри містяться у її змісті. Дитину цікавить не так результат, як процес гри. Водночас гра втілює активне прагнення дитини до певної мети, виражає її здатність оперувати предметами, спілкуватися, налагоджувати стосунки з ровесниками тощо.

Усе це зумовлює результативність гри, яка виявляється у пізнавальних, емоційних та інших надбаннях, що дитина накопичує, здобуває під час ігрової діяльності.

З метою допомогти дітям якомога яскравіше та всебічно виявити свої почуття, можливості, здібності, знання, вміння до методики формувального експерименту внесені зміни виконання творчого завдання з елементами інтеграції у навчальній, трудовій, мовленнєвій та ігровій видах діяльності. Разом з тим здійснювалась робота з батьками, яка мала на меті розкриття значення та способи формування соціальної обізнаності дітей на значущості забезпечення зразків морально-ціннісних взаємин між всіма членами родини.

Для дорослих використовувались як традиційні, так і новітні форми роботи, а саме: батьківські збори, консультації, довірче спілкування; відкриті ознайомлювальні дні дошкільного закладу для батьків; наочні форми роботи: тематичні стенди, батьківські куточки, ширмочки, планшети, скриньки пропозицій, реклами книг та публікацій.

На першому етапі ми застосували низку різноманітних форм роботи з батьками. А розпочали з методики контактної взаємодії Л. Філонова, модифіковану до нашої проблеми дослідження. Суть роботи за цією методикою полягала в тому, що група педагогічно підготовлених батьків, які володіють відповідними знаннями та вміннями, була задіяна в роботі з іншими батьками. Отримавши попередню згоду, вихователі дали кожному з них чіткі завдання. Ці батьки підключалися до роботи з вихователями над встановленням довірчих контактів з іншими батьками, які недооцінюють значення суспільного виховання, не довіряють вихователям, намагається спілкуватися з ними якомога рідше.

Поступово вихователі активніше проявляли інтерес до кожної дитини, її здібностей, захоплені, обов'язково підкреслювали індивідуальність та неповторність кожної дитини, що допомогло батькам побачити свою дитину ніби з боку і активізувало процес спілкування. Батьки стали більш відкритими, доброзичливішими, окремі просили порад, що сприяло взаємному зближенню. Вони звертали увагу батьків на необхідність проводити з дітьми більше

часу та в окремих ситуаціях ставитися вимогливіше, акцентували увагу на необхідності можливо змінити взаємини батьків з дітьми, звертати увагу на власну поведінку, оскільки це має вплив на дітей. Наголошували на необхідності вміти не лише слухати, а й чути дитину, адекватно реагувати на її прагнення до спілкування, допомагати розкривати свої почуття.

Відвертість вихователів налаштовувала батьків на необхідність прислухатися до їхніх порад. Вихователі також просили порад у батьків, розповідаючи про свої сумніви з окремих питань, незгоди, довірливо прислухалися до їхніх пропозицій.

На цьому етапі використовували ігрові вправи, ігри із дзеркалом, етичні бесіди, проблемні ситуації, умовні вербальні ситуації, хвилинки толерантності, розповіді дітей з власного життєвого досвіду, організація словесної колективної творчості, навчання діалогу: уміння слухати і чути партнера, підтримувати мовну та ігрову взаємодію, групові бесіди, спільні творчі роботи з малювання, аплікації, конструювання, театральні-ігрові творчість, ігри-заняття, презентації досягнень дітей; ігрові тематичні проекти; виставки колективної творчості батьків та дітей, сімейного захоплення; розгляд і обговорення сімейних альбомів на заняттях, виготовлення подарунків для членів сім'ї.

Однак, як уже йшлося, для досягнення кращих результатів щодо формування соціальної обізнаності дітей батьками проводилися вправління й удома. Тут відповідну роль відігравало саме бажання батьків допомагати педагогу, особиста зацікавленість їх у досягненні поставленої мети. Із метою педагогічної просвіти батьків щодо необхідності та важливості формування соціальної обізнаності дітей проводили групові та індивідуальні консультації для батьків. Їм пропонували відповідну інформацію про шляхи відпрацювання змістового матеріалу в домашніх умовах, рекомендації щодо використання різноманітної наочності, організації бесід з дітьми з метою активізації їхнього інтересу до формування соціальної обізнаності дітей. Ми рекомендували батькам пропонувати дітям виконувати вдома певні завдання, трудові доручення, створювати відповідні комунікативні ситуації. Батьки знайомилися з даними констатації, обговорювали можливі шляхи

в корекції та формування соціальної обізнаності дітей, а також здійснювали прогноз на їх подальший розвиток.

Відпрацювання матеріалу здійснювалось батьками під час ігор дітей удома, застосовувалися книжки із віршиками, загадки тощо. Слід зауважити, що в цій справі важливим виступав принцип системності, послідовності та доступності. Це стимулювало інтерес дітей до виконання поставлених завдань. Дуже дієвою формою роботи педагогів з батьками було використання тренінгових занять і вправ, які сприяли кращому пізнанню батьками своїх дітей, позитивно налаштували їх на спільну роботу з педагогами, наголосили про значущість процесів соціалізації та формування соціального досвіду для їх дітей. Наведемо приклади деяких тренінгових вправ, які ми використовували в роботі з батьками.

Вправа «Інтерв'ю»

Мета: вчити батьків об'єктивно оцінювати власну дитину (досягнення, особливості, найцікавіші моменти життя, те, що найбільше подобається дитині).

Процедура виконання: батькам пропонують взяти одне в одного інтерв'ю, про якийсь вчинок їхнього сина або доньки, що їх здивував, розсмішив, зворушив, і потім переповісти одержану інформацію присутнім.

Вправа «Наші очікування»

Мета: з'ясувати очікування батьків щодо ролі дошкільного закладу у вихованні дітей.

Процедура виконання: батьки працюють у двох групах. Перша група має визначити, що дитсадок може дати їхнім дітям. Друга група – обговорити, від чого дитсадок може захистити дітей. Учасники зачитують свої очікування та наклеюють їх на плакати. Обговорення на тему «Чи всі очікування батьків можна задовольнити ігровою та навчальною діяльністю?» (позитивним прикладом, допомогою, бесідою...).

Поступово підвести батьків до спільного висновку: наше спільне завдання – не тільки дати дітям знання, а й сформувати та розвинути особистісні якості дітей, сприяти формуванню позитивного соціального досвіду кожної дитини.

Значний інтерес у батьків викликала така практична форма роботи, як обмін досвідом, в ході якої вони ділилися власними думками, причинами невпевненості у доцільності своїх дій, аналізували досягнуті результати. Батьки обговорювали низку запитань, що їх хвилювали: як в умовах родини виховати дітей добрими та чуйними; як слушно використовувати народну мудрість; як правильно організовувати спільну діяльність батьків і дітей; які методи виховання доцільно використовувати батькам; як батьки реагують на прояв дитячої жорстокості, байдужості до чужої біди?

У всіх формах роботи з батьками вихователі широко використовували художнє слово: класичні і народні твори (вірші, прислів'я, казки, оповідання, притчі, метафори і т. ін.)

Уся означена робота не тривала тільки в межах дошкільного навчального закладу. Відповідно до теми, завдань та змісту кожного заняття батькам рекомендували провести вдома з дітьми бесіди, прочитати художні твори із бесідами за змістом, пограти в сюжетно-рольові ігри, помалювати разом тощо. Педагоги радили батькам в бесідах з дітьми цікавитись успіхами, досягненнями та труднощами дітей, але завжди акцентувати на тому, що вони люблять їх такими, якими вони є, однак їм приємніше, коли діти намагаються бути кращими.

Соціалізація старших дошкільників засобами проектної діяльності.

За нашим переконанням, сучасний освітній процес у дошкільному закладі має бути спрямований на утвердження пріоритету ровесницьких стосунків і принципу співробітництва як базового в побудові міжособистісних взаємин. По-перше, ця необхідність зумовлена значенням ровесництва як поколінної звички у дітей дошкільного віку, що є платформою їх особистісного зростання та набуття соціальних навичок, а по-друге, істотні індивідуальні відмінності розвитку сучасних дітей унеможливають одоманітність підходів до їх навчання і виховання, отже, вимагають надання переваг об'єднанню дітей у мікрогрупи для включення механізмів саморозвитку, самонавчання і взаємонавчання. Відтак, ровесництво – важливе не лише для оптимізації навчальних досягнень дітей, а, в першу чергу, для засвоєння ними соціокуль-

турних норм, сформованої соціалізованої поведінки, розвинених базових особистісних якостей. Зверненість до своїх друзів може дати дітям ту захищеність у середині їхнього власного кола, якої їм не вистачає, ту зацікавленість серйозними життєвими перспективами, за відсутність якої підростаючому поколінню докоряють дорослі. Ми втрачаємо пізнавальний інтерес дітей, коли намагаємося вести освітній процес лише за своїми уподобаннями, без урахування природи та власних інтересів кожного з дітей.

Найбільш оптимальні умови для формування ровесницьких стосунків створює проектна діяльність як надпредметний спосіб організації освітнього процесу, що надає кожній дитині можливість пізнання самого себе серед інших, знаходження свого місця в дитяче-дорослому співтоваристві.

Дехто може зауважити, що проектна діяльність давно і міцно посіла свої позиції в житті дошкільного закладу, і мовляв, навіщо черговий раз про відоме. Погодимось. Проте лише частково. Адже, якщо бути чесними, в реалізації багатьох проектів вихователі опікуються переважно їх зовнішньою привабливістю, тому більшість матеріалізованих результатів проекту створена руками дорослих, а не дітей. Більшість дітей не бачать і не відчують цілісності процесу, на рухаються свідомо в заданому напрямку, а тягнуться за педагогом. Тож в організації проектної діяльності педагоги часто забувають, що одним з важливих її складників має бути націленість на розв'язання проблемного питання, яке надає всій нашій спільній з дітьми активності смислу і значення. Запрошуємо вас приєднатися до реалізації проектів, націлених, в першу чергу, на соціалізацію, засвоєння дітьми соціокультурної норми в живому форматі конструктивного співробітництва дорослих і дітей.

Розроблений нами тематичний зміст проектної діяльності було запропоновано дошкільним закладам завдяки журналу видавництва МЦФЕР «Методична скарбничка вихователя, що дало змогу істотно поширити межі проведеної нами дослідної роботи.

Тематику проектів, які ми пропонували реалізовувати, відрізняла особлива конкретність і простота, наголос на внутрішній процес, а не тільки на красивість кінцевого результату: ДІМ,

МАГАЗИН, ДИТЯЧИЙ САДОК, КУХНЯ, ПАРК, БІБЛІОТЕКА, МУЗЕЙ, ПОДОРОЖІ І ПРИГОДИ та інші. Наближення до дітей кожного з цих та інших соціальних осередків, занурення в культуру їх існування, особливості проживання в культурах різних народів, – все це дасть можливість на простому, навіть тематично звуженому змісті оволодівати життєво необхідними уміннями і навичками, які дитина потім легко зможе трансформувати на інший зміст.

Відомо, що проектна діяльність реалізується в різних формах (полілог, досліди та експериментування, екскурсія, гра, творча командна робота тощо) і видах діяльності дітей (пізнавальній, продуктивній, художньо-естетичній, ігровій та ін.). Зауважимо, що інтегровані заняття зберігають своє значення й у проектній діяльності. Саме в процесі такого загальногрупового заняття діти отримують необхідний поштовх для націленого руху в реалізації проекту, об'єднуються разом з вихователем в пошуку важливої інформації, для реалізації конкретних кроків проекту. Особливого значення ми надаємо такому важливому складнику оцінки результативності спільної діяльності дітей і педагогів, як аудит, що є традиційним елементом змісту кожного випуску. Скориставшись спеціально розробленими варіантами завдань, асоціативних карток, педагог може легко перевірити сформованих знань і вмінь, оцінити ставлення дітей до основних моментів теми. В останньому розділі монографії наведемо один з прикладів здійснення такого проекту.

Формування соціальної обізнаності у старших дошкільників засобами художнього слова. Особливості організації роботи з дітьми високого, достатнього, середнього та низького рівнів полягала у тому, аби кожному дошкільнику була підібрана акторська роль у відповідності до його індивідуальних особливостей.

Діти з високим рівнем сформованості соціальної обізнаності характеризувались стійким закріпленням набутих навичок, практикуванням морального вибору у різних життєвих ситуаціях. Дошкільники достатнього рівня сформованості соціальної обізнаності потребували зі сторони дорослого схвальної підтримки та практикуванням морального вибору у різних життєвих ситуаціях,

закріплення набутих навичок. У дітей середнього рівня сформованості соціальної обізнаності часто виникали такі ситуації, коли дитина хотіла, однак не наважувалася виразити свої почуття чи ставлення, очікуючи прохання зі сторони. Тому ми створювали проблемні ситуації, в яких дитина мала посилену відповідальність, докладала безкорисливо максимум зусиль, сама опинялася і в позитивній, і в негативній ролі і володіючи необхідними засобами вираження почуттів усвідомила важливість толерантних, гуманних стосунків.

Старші дошкільники з низьким рівнем сформованості соціальної обізнаності не хотіли себе проявляти, бо отримували бажане від інших вередуванням, а від дітей ігноруванням чи силою. Діти потребували поглибленого ознайомлення з закріпленням знань стосунки з оточуючими; їх спонукали до морального вибору, створювали проблемні ситуації в яких дитина мала посилену відповідальність, докладала безкорисливо максимум зусиль, сама опинялася і в позитивній, і в негативній ролі і володіючи необхідними засобами вираження почуттів усвідомила важливість толерантних, гуманних стосунків. Важливо було не залишати дитину пасивною, бо це крок до байдужості та зла. Програма формування експерименту передбачала застосування завдань, ігрових вправ тощо.

Робота з дітьми: етичні бесіди, ігрові вправи, розв'язання проблемних ситуацій, метод мозкового штурму, тестування, спостереження, організація колективної творчості, спільні творчі роботи, презентації досягнень дітей

Методами роботи за емоційно-ціннісним напрямом було обрано: дидактичну вправу «Гарний чи поганий», дидактичну гру «Визначи емоцію», дидактичну вправу «Сходинки».

Когнітивно-мовленнєвий напрям реалізувався за допомогою методів: бесіда з дітьми «Чи знаю я правила поведінки?», методу тестів-малюнків (методика Р. Жіля тематичне малювання «Моя сім'я»), художнє слово

Оцінно-діяльнісний напрям націленої роботи реалізувався за допомогою методів і засобів: картка проявів активності за Н. Абрамовою та А. Щетініною; вирішення уявних проблемних си-

туацій «Що ти робитимеш?»; ілюстровані ситуації морального змісту. До того ж застосовувалися такі форми і методи роботи: вправа «Якщо», інтегроване заняття «Вітання», мовленнєві вправи (на закріплення набутих умінь), інтегроване заняття «Подяка», інтегроване заняття «Допомога і підтримка», інтегроване заняття «Граємо разом», інтегроване заняття «Чарівна сила слова».

Робота з вихователями включала: семінар з питань формування соціальної обізнаності дітей старшого дошкільного віку, виступи на педагогічних радах, клуб педагогічної майстерності, педагогічні практикуми, анкетування, тренінгові заняття, спільні педагогічні ради педагогічних працівників і батьків, вікторини для батьків і вихователів, співбесіди, семінари педагогічної майстерності, соціально-педагогічні тренінги, розв'язання проблемних ситуацій, рольові ігри тощо.

Робота з батьками містила такі форми, як засідання круглого столу, сімейного клубу, вечори запитань і відповідей, спілкування на Веб-сторінці вихователя; відкриті дні ДНЗ, тренінгові заняття, рольові ігри, педагогічні практикуми, обмін досвідом, розв'язання проблемних ситуацій; наочні форми: тематичні стенди, скриньки пропозицій, реклами книг; групи психологічної батьківської взаємодопомоги, сімейні групові наради, виставки спільних творчих робіт дітей і батьків; спільні музично-спортивні сімейні свята, розваги, спільна праця; екскурсії, конкурси для родин, естафети, соціальні проекти.

Зміст роботи за емоційно-ціннісним компонентом формувального етапу дослідження передбачав насичення життя дітей соціальним контекстом та задоволення їхніх потреб у емоційній, пізнавальній, соціальній сферах; формування соціальних потреб, інтересів дітей, спрямування на позитивну емоційну взаємодію з однолітками та дорослими, на виникнення емоційної потреби у спілкуванні; формування емоційно-ціннісного ставлення до соціального світу, орієнтації у загальнолюдських цінностях добра, краси, людяності.

Завдання 1. Дидактична вправа «Гарний чи поганий» (модифікована методика С. Курінної).

Мета: виявити вміння дітей об'єктивно оцінювати себе, визначати власні позитивні та негативні риси.

Процедура виконання: Експериментатор пропонував дитині продовжити речення: «Я гарний, тому що в мене... Я поганий, тому що ...»

Методичний коментар: Якщо дитині важко було виконати завдання, експериментатор спочатку пропонував оцінити іншу людину, наводив приклади про себе: «Які люди тобі подобаються, чому? Чому інші люди не приємні для тебе?». Дитина мала назвати не менше трьох позитивних та негативних якостей.

Завдання 2. Дидактична гра «Визначи емоцію»

Мета: виявити у дітей уявлення про емоційний стан людей і вміння його визначати.

Процедура виконання: Для реалізації цього завдання використовували метод словесної фіксації ознак експресії з опорою на зображення. Застосовано зображення персонажів у різних емоційних станах, що відповідають п'яти основним емоціям (радісний, печальний, злий, наляканий, здивований), за допомогою комплексу немовних засобів виразності: мімікою, пантомімікою (жестами, позою). Після розгляду ілюстрацій експериментатор пропонував дитині відповісти на запитання: «Як ти думаєш, що відбулося з людиною на цій картинці», «Що вона відчуває?», «Чому ти так думаєш?». Якщо дитина відчувала труднощі при відповіді на останнє запитання, то давали навідне: «Про що «говорить» обличчя персонажу, його руки, плечі, очі?».

Методичний коментар: Результати відповідей фіксувалися в протоколі. Враховувалось правильне визначення дітьми базових емоцій.

Завдання 3. Дидактична вправа «Сходинок».

Мета: з'ясувати рівень самооцінки дітей старшого дошкільного віку.

Матеріал: дидактичне полотно із зображенням сходинок.

Процедура виконання: дитині пропонувалося 5 сходинок різного кольору, відповідного оцінці і фігурка дитини (хлопчика чи дівчинки). Пояснювали: «Це ніби ти. Добре? А ось сходинок, вони різного кольору. Постав, будь – ласка, себе на одну з них.

Але вважай, що ось ця, найнижча – чорна сходинка – для дітей, які ведуть себе не ввічливо; коричнева – друга сходинка – для дітей, які інколи ведуть себе не ввічливо; третя – синя сходинка – приймає дітей, які ведуть себе добре, але не завжди; четверта – жовта сходинка – приймає дітей, які поводять себе ще краще; а п'ята – червоного кольору, – найвища сходинка – для таких дітей, які завжди роблять тільки добрі вчинки! Вибери ту сходинку, на яку зможеш поставити себе».

Методичний коментар: прийнято вважати, що самооцінка дитини відповідає тому рівню, на який вона себе поставила: 1-2 сходинки – низький, 3 – середній, 4-5 – високий. Результати експерименту фіксували в протоколі.

Змістом когнітивно-мовленнєвого компоненту формувального етапу дослідження було збагачення учасників процесу необхідними знаннями соціальних норм і правил поведінки, оволодіння певним рівнем соціальної грамотності; розвиток умінь, пов'язаних із пізнанням дитиною самої себе поряд із пізнанням довкілля.

Завдання 1. Бесіда з дітьми «Чи знаю я правила поведінки?»

Мета: виявити рівень сформованості уявлень дітей про соціальні норми поведінки.

Процедура виконання: експериментатор налаштовує дитину на розмову і задає наступні запитання: Ти знаєш правила поведінки? Ти їх виконуєш? А як ти їх виконуєш? Для чого існують правила поведінки? Про яку людину ми можемо сказати, що вона добра чи зла? Які тобі більше подобаються добрі чи злі? А чому? Як ти думаєш, у твоїй групі діти хороші чи погані? Хто? Чому? Чи можеш ти подарувати другові іграшку назавжди? Як ти вважаєш, який настрій у нього буде, якщо ти подаруєш йому іграшку? Чи зміг би ти допомогти своєму товаришу, якщо у нього не виходить справа? Ти вітаєшся? З ким? Коли? Як треба вітатися (якими словами) вранці, в обід, увечері?

Методичний коментар: відповіді дітей фіксувалися в протоколі. Оцінювання відбувалося за наступною процедурою: за повні правильні позитивні відповіді виставляли 4 бали, за неповні правильні відповіді – 3 бали, за неправильні відповіді – 2 бали,

відсутність відповіді – 0 балів. Найбільша кількість балів, які могла набрати дитина, становила 48 балів, найменша – 0 балів. Дітей, які набрали бали в межах від 0 до 15, відносили до низького рівня сформованості уявлень про соціальні норми поведінки, у межах від 16 до 31 балів – до середнього рівня, від 32 до 48 балів – до високого рівня сформованості уявлень про соціальні норми поведінки.

Завдання 2. Метод тестів-малюнків (методика Р. Жіля тематичне малювання «Моя сім'я»).

Мета: краще зрозуміти внутрішній світ дитини, її відносини з іншими людьми, зокрема з членами родини.

Завдання 3. Художнє слово: «Солом'яний бичок», «Лисичка-сестричка і вовк-панібрат», «Пан Коцький», «Колосок», «Зайчикова хатка» (українські народні казки), «Лисичка і журавель» (І. Франко), «Ввічливий кролик» (мексиканська казка), «Хто пошив для Янека сорочку?» (Ф. Левстік), «Корови нарізно, а тигру – радість» (бірманська народна казка), «Козеня, яке вміло лічити до десяти» (норвезька казка (Альф Прейсен), переклад А. Підвишинської), «Сестриця Оленочка і братик Іваночко» (російська народна казка), «Комарі та жаби» (Н. Забіла), «Мрії маленької жабки» (М. Гурін), «Чому жаби захрипли?» (Б. Данилович), «Павучок» (І. Січовик), «Хитрий павучок» (Л. Біленька), «Павучок із бабиного літа» (В. Чухліб), «Павучок-лісовичок» (В. Скомаровський), «Пісня про книжку» (Ю. Шкрумеляк), «Загадка» (Л. Глібов), «Наша книжка» (Р. Завадович), «Не бруднити книжки» (Г. Чорнобицька), «Як багато знаю я» (П. Воронько), «Як Наталя у Лисиці хитринку купила» (В. Сухомлинський), «Сильніше за силу» казка, оповідання «Про двох цапків» (М. Коцюбинський), оповідання «Як котові соромно стало» (В. Сухомлинський) ілюстрація художника В. Голозубова, оповідання «Маленькі помічники» (О. Буценя) ілюстрація художника М. Компанець.

Зміст оцінно-діяльнісного компоненту формувального етапу дослідження передбачав активізацію використання знань та оволодіння вміннями й навичками соціальної взаємодії, розвиток саморегуляції поведінки у різних життєвих ситуаціях, розвиток активності, ініціативності, самостійності, відповідальності дітей.

Завдання 2. Вирішення уявних проблемних ситуацій «Що ти робитимеш?»

Мета: виявити вміння дитини оцінювати причини і мотиви поведінки інших людей, ґрунтуючись на особистісному досвіді.

Процедура виконання: дітям пропонуються такі запитання:

1. Тебе спеціально штовхнули і ти впав. Що ти робитимеш: будеш плакати? Пожалієшся вихователю? Вдарити його? Зробиш йому зауваження? Ніяк не прореагуєш?

2. Тобі та іншим людям дали подарунки. Хтось одержав подарунок кращий за інші. Кого б ти хотів бачити на його місці? А може тобі однаково?

3. Хтось з дітей сміється над тобою. Як ти вчиниш: будеш плакати? Ніяк не прореагуєш? Сам будеш сміятися над ним? Будеш обзивати і бити його?

4. Що ти будеш робити, якщо пораниш собі палець? Будеш плакати? Звернешся до вихователя чи медичної сестри? Намагатимешся сам вирішити проблеми?

5. Що ти будеш робити, якщо загубиш м'яч, яким тобі дали погратися? Будеш вдавати, що нічого не відбулося? Скажеш, що не ти загубив, а інша дитина? Будеш шукати м'яч? Вибачишся?

6. Що ти будеш робити, якщо маленький хлопчик, нижчий за тебе, почне з тобою битися? Вдарю, щоб більше не приставав. Пожалієшся вихователю? Відійду в бік? Поясню, що так вчиняти не потрібно?

7. Ти пішов з товаришем гуляти на подвір'я. Але біля гойдалки ви посварилися. Гойдалка одна, а вам кожному хотілося погойдатися першому. Як ти уловиш себе поступитися другому? Як ти будеш почувати себе при цьому?

8. Ти пізно ввечері дивився телепередачу, а зранку не хотів вставати, бо не виспався. Твоя мама поспішала на роботу, вона підганяла тебе, сварила. Як ти почувався при цьому? Що треба робити, щоб і ти, і мама почувалися зранку добре?

9. Ти вирішив допомагати матусі помити посуд, але чашка, з якої мама любила пити, вислизнула з рук і розбилася. Ти злякався і сховався, бо почув, що прийшла мама. Вона побачила розбиту чашку, і це її замutilo. А на тебе розгнівалася. Як ти почувався,

коли мама засмутилася? Чому мама розсердилася, коли побачила, що ти ховаєшся? Що неправильно ти зробив? Придумай кращу кінцівку цієї історії.

Методичний коментар: ми очікували від дітей у цій ситуації самостійного конструктивного вирішення уявної проблеми. Максимальний бал, який могла одержати дитина за це завдання – 12 балів (2 бали за кожне правильне вирішення проблеми). У випадку, коли дитина пропонувала звернутися за допомогою до інших – відповідь оцінювалася в 1бал; дитина отримувала 0-балів, якщо пропонувала агресивний вихід із проблемної ситуації чи взагалі відповідь була відсутня.

Завдання 3. Ілюстровані ситуації морального змісту.

Мета: виявити вміння дитини знаходити рішення проблеми морального змісту, що пов'язані зі ставленням до однолітків, дорослих або до життя суспільства.

Процедура виконання: дітям пропонують по черзі 2 картинки із зображенням ситуацій, які трапляються у повсякденному житті.

1. Старенька бабуся впустила палицю у калюжу. Поруч, не звертаючи уваги, проходить дівчинка в нарядному платті.

2. Двоє хлопчиків захоплено граються в м'яч, поруч сумує хлопчик в інвалідному візочку.

Експериментатор звертався до дітей з пропозицією: «Людина може вчинити по-різному: по-доброму, тобто допомогти, підтримати; по – злому – образити, штовхнути, байдуже – пройти повз, не звернути уваги. Як би ти вчинив у ситуації, зображеній на малюнку!».

Методичний коментар: кожна ситуація передавала сталий виразний внутрішній стан персонажа при здійсненні вчинку морального змісту. На кожній картинці є ображений персонаж, який страждає. Дитина повинна була зрозуміти суть зображеної на картинці проблеми і запропонувати свої дії. Пропонуючи дитині ілюстрації, ставили запитання щодо розуміння нею внутрішнього стану ображеного персонажу, його думок, почуттів, бажань. В основу сюжету ситуацій покладался конфлікт між особистим інтересом і моральною вимогою. Всі відповіді дошкільників фіксувались у протоколах.

Завдання 4. Вправа «Якщо»

Мета: формування у дітей різноманітних припущень стосовно ситуацій небезпечної поведінки.

Педагог заохочує дітей до формулювання різноманітних припущень стосовно ситуацій небезпечної поведінки: якщо купатись в недозволених місцях, то....; Якщо гратися із сірниками, то...; Якщо розмовляти з незнайомими людьми у відсутності рідних, то ...; Якщо починається дощ із грозою, то.....; Якщо на вулиці з'явився незнайомий собака, то ... Завдання педагога спонукати дітей до різноваріантного вирішення заданої ситуації (не менше 5-6).

Завдання 5. Інтегроване заняття «Вітання»

Мета: формування у дітей вміння налагоджувати добрі стосунки між людьми.

Очікуванні результати заняття. Після заняття діти зможуть: пояснити, чому і як треба вітатись; називати різні формули вітання і обирати одну з них залежно від ситуації спілкування; виконувати пропонувані дії за інструкцією.

Обладнання та матеріали. Д/м: сюжетні картини. Р/м: кружки зелені і жовті, аркуші паперу, кольорові олівці. Роздаткові картини для роботи в малих групах.

Починається заняття з читання стартового тексту. Одного разу вихователька розповіла дітям про ввічливі слова, і Максимко твердо вирішив стати ввічливим хлопчиком. Тим більше, що нічого складного в цьому не було – говорити «Добрій день» всім, кого зустрінеш, і все. Але все виявилось не так просто.

Запитайте у дітей: Як ви думаєте, як реагували люди, з якими він вітався на вулиці, в магазині, в лікарні? Чому? Потім поставте перед ними додаткові запитання: Чи треба у тролейбусі вітатися з іншими пасажирями та водієм? Чи потрібно вітатися з кожним покупцем у магазині?..... Якщо деякі норми викликають у дітей складності – дайте необхідні пояснення. Але насамперед запрошуйте бажаючих дітей з групи самим пояснити те, що незрозуміле іншим.

Завдання 6. Мовленнєві вправи (на закріплення набутих умінь).

Мета: формування у дітей вміння застосовувати найпростіші етикетні норми.

«Встав слово» (матуся вранці своїй дитині в ліжечку говорить...; покупець продавцю в супермаркеті...; батьки, заходячи в дитячий садок...тощо).

«Хто більше знає вітальних слів» (за кожне слово – фішка. Виграв той, у кого більше).

«Продовж речення» (у вечері «вітаю» ми говоримо...; коли я бачу свою бабусю, я говорю їй...; біля під'їзду я вітаюсь із ...).

«Озвуч картинку».

«Додай у віршику чарівне слово».

«Розтопить серце всякого – сердечне слово....(Дякую)».

«Зазеленіє навіть пень, коли почує (Добрий день).

Завдання 7. Інтегроване заняття «Подяка»

Мета: формування у дітей вміння застосовувати найпростіші етикетні норми.

Очікувані результати заняття. Після заняття діти зможуть: пояснювати, у яких ситуаціях життя і як треба дякувати; вживати різні формули подяки та обирати одну з них в залежності від ситуації; виконувати пропоновані дії за інструкцією.

Обладнання та матеріали. Д/м: сюжетні картини до теми. Р/м: піктограми, кольоровий папір, старі журнали з літерами.

Завдання 8. Інтегроване заняття «Допомога і підтримка»

Мета: формування у дітей вміння налагодження добрих стосунків з іншими.

Очікувані результати заняття. Після заняття діти зможуть: пояснювати, чому і як треба допомагати іншим; вживати різні формули звернення про допомогу та форми пропозиції допомогти іншим, обирати одну з них в залежності від ситуації; виконувати пропоновані дії за інструкцією.

Обладнання та матеріали. Д/м: сюжетні картини до теми, предмети одягу та взуття. Р/м: кружки зелені і жовті, аркуші паперу, кольорові олівці.

Завдання 9. Інтегроване заняття «Граємо разом».

Мета: формування у дітей вміння налагодження добрих стосунків з іншими.

Очікувані результати заняття. Після заняття діти зможуть: пояснювати, чому треба грати «старими іграшками» та обмінюватись ними; придумувати нові способи гри зі знайомими іграшками; пропонувати обмін іграшками і домовлятись.

Обладнання та матеріали. Д/м: сюжетні картини до теми, гімнастична палка, м'яч. Р/м: кубики, лічильні палички, предметні картинки, фішки.

5.6. Аналіз результатів дослідної роботи

На прикінцевому етапі дослідження було проведено контрольний експеримент, що мав за мету перевірку ефективності розробленої методики формування у дітей шести-семи років соціально-комунікативної компетентності. Дітям експериментальних та контрольних груп, які відвідували дошкільні заклади постійно, ходили до груп у центрах розвитку дитини, було запропоновано завдання з шести методик, аналогічних тим, що використовувалися на констатуючому етапі експериментальної роботи.

Перша серія завдань була спрямована на виявлення в дітей ставлення до світу через усвідомлення свого Я, самооцінки, визначення свого місця в ньому. Крім цього в межах означеної серії завдань визначали здатність дітей до позитивного розв'язання проблемних ситуацій, з'ясування рівня розвитку самооцінки дітей та вміння позитивно сприймати себе.

Виявляючи рівень соціально-комунікативної компетентності, ми переконалися, що високий рівень у дітей експериментальної групи, які постійно відвідували дитячий садок збільшився на 6 % (на початковому етапі не було виявлено); достатній – збільшився на 14 %; середній – на 6 %; задовільний рівень зменшився на 20 %; низький рівень зменшився на 6 %. У контрольній групі дитячого садка відчутних позитивних змін не відбулося: високий рівень розвитку позитивного сприймання світу збільшився на 3 % (до навчання не було виявлено); достатній і середній рівні збільшилися на 2 %; задовільний рівень зменшився на 3%; низький рівень зменшився на 4 %.

Внаслідок дослідного навчання в експериментальній «занятійній» групі відбувся значний перерозподіл дітей щодо рівнів розвитку в них соціально-комунікативної компетентності на констатуючому і контрольному зрізах. Так, високий рівень збільшився на 12 % (при констатації не спостерігався); достатній та середній рівні збільшилися на 28 %; задовільний рівень зменшився на 26 %; низький рівень зменшився на 16 %. Значних змін у формуванні соціально-комунікативної компетентності в дітей контрольної групи (діти, які відвідували гуртки у центрах розвитку – ЦР) не відбулося. Так, високий рівень збільшився на 3 % (при констатації не було зафіксовано); достатній рівень збільшився на 5 %. Кількість дітей на середньому та задовільному рівнях залишилася незмінною при констатації та контролі. На 8 % зменшилася кількість дітей, які перебували на низькому рівні.

Позитивні зміни в експериментальній групі дитячого будинку були не значними. Так, високого рівня формування соціально-комунікативної компетентності не було виявлено як до, так і після навчання. До достатнього рівня на прикінцевому етапі експерименту піднялося 3 % дітей, тоді як до навчання означений рівень не було зафіксовано. Середній рівень збільшився на 6 %; задовільний рівень збільшився на 5 %; низький рівень зменшився на 4 %. Відчутних змін у рівнях розвитку формування соціально-комунікативної компетентності в контрольній групі дитячого будинку не спостерігалось. Так, високий рівень не було виявлено взагалі. Достатній рівень збільшився на 2 % (до навчання не було виявлено); середній рівень збільшився на 4 %; задовільний рівень зменшився на 4 %. Кількість дітей, у яких було визначено низький рівень, не змінилася і складала 28 % як до, так і після навчання.

Наступний напрямок виконання першої серії завдань було спрямовано на визначення рівнів розвитку позитивного сприймання себе. В експериментальній групі, що складалася з дітей, які постійно відвідували дошкільний заклад відбувся значний позитивний перерозподіл дітей щодо рівнів розвитку позитивного сприймання себе. Так, високий рівень збільшився на 10 %; достатній рівень збільшився на 12 %; середній рівень збільшився на 4 %; задовільний рівень зменшився на 16 %; низький рівень

знизився на 10 %. Незначні зміни відбулися й у дітей контрольної групи дошкільного закладу. Так, високий і достатній рівні збільшилися на 4 %; середній – збільшився на 2 %; задовільний рівень знизився на 6 %; низький рівень зменшився на 4 %.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку позитивного сприймання себе засвідчив відчутні позитивні зміни, що відбулися під впливом навчання у дітей експериментальної групи (ЦР). Так, високий рівень збільшився на 12 %; достатній рівень збільшилася на 20 %; середній рівень знизився на 8 %; задовільний та низький рівні знизилися на 12 %. Незначні зміни відбулись і в дітей контрольної групи (ЦР). Так, високий рівень збільшився на 4 %; достатній рівень збільшився на 3 %; середній рівень зменшився на 4 %. У 20 % шестирічок було зафіксовано задовільний рівень розвитку позитивного сприймання себе, як при констатації, так і під час контролю. Низький рівень знизився на 2 %.

В експериментальній групі дитячого будинку відбувся незначний позитивний перерозподіл дітей щодо рівнів розвитку позитивного сприймання себе. Так, високий рівень збільшився на 3 % (до навчання на означеному рівні не перебувала жодна дитина); достатній рівень зріс на 2%; середній рівень збільшився на 3%; задовільний рівень збільшився на 8%; низький рівень зменшився на 16%. У контрольній групі дитячого будинку не відбулося ніяких змін. На наш погляд, це можна пояснити тим, що в дітей досить обмежене коло спілкування.

Як засвідчують результати виконання першої серії завдань, у дітей експериментальних груп відбулися відчутні позитивні зміни. Найбільш значущими ці результати були в експериментальній «занятійній» групі. В експериментальній групі, до якої входили вихованці дитячого будинку, зміни були незначними, що, на наш погляд, можна пояснити загальним низьким рівнем інтелектуального розвитку цих дітей.

Значно поліпшилися також і якісні показники. Проаналізуємо їх детальніше. Перше завдання, «Світ очима дитини», передбачало виявлення особливостей картини світу шестиліток, а також визначення ними свого місця в світі. У відповідь на запитання: «Світ – це що?» вихованці дошкільного закладу зазначали : Світ

– це все», «Це наша планета така», «Світ – це дерева, сонце, хмари». На запитання «Світ – це хто?» діти давали такі відповіді: «Світ – це всі люди», «Це птахи, тварини, і риби ще». Своє місце в світі діти шести – семи років визначали так: «Я – хлопчик», «Я Сашко», «Я людина», «Я тут живу».

Переважна більшість шестиліток, які відвідували гуртки у центрах розвитку визначили світ так: «Світ – це космос», «Світ – це все». На запитання «Світ – це хто?» діти цієї групи також називали своє ім'я, свою стать, об'єкти живої природи. Діти-шестилітки досить чітко визначали своє місце в цьому світі: «Я в дитячому садку тепер, а потім я буду ходити на роботу, як моя мама». Як бачимо, відповіді цих двох груп дітей майже не розрізнялися.

Вихованці дитячого будинку, відповідаючи на запитання «Світ – це що?», давали відповіді, що відображали реальну дійсність: «Світ – наш будинок», адже діти весь час перебували у замкненому просторі, або передавали дитячі мрії: «Світ – це дім», «Це дім, і мама, і сім'я». Залишилися відповіді негативно забарвленого характеру: «Світ – це бійка». Переважна більшість відповідей була такою: «Не знаю», «Забула». На запитання «Світ – це хто?» ця категорія дітей не дала відповіді. Коли експериментатор звертався до дітей і просив визначити, «Чи є ти в цьому світі?» більшість з них не могла відповісти, деякі діти називали своє ім'я та стать. Зустрічались і такі відповіді: «Я є, я солдат», «Я дівчинка Саміра, солдат».

Переважна більшість малюнків колишніх вихованців дошкільних закладів та центрів розвитку на тему: «Я малюю світ» були яскравими, чіткими, детальними. Поряд з об'єктами природи діти малювали себе та своїх батьків. У малюнках вони також втілювали мрії про майбутнє, малювали себе в майбутньому, свою майбутню професію.

Педагоги і батьки, як засвідчують результати анкетування, також відзначили, що після проведення цілеспрямованої роботи з метою формування соціальної компетентності на основі формування розуміння комічного, у них з'явилося більше друзів, вони охоче спілкувалися зі знайомими та незнайомими однолітками й

дорослими, ділилися з однолітками іграшками, солодощами. Взаємини дітей стали менш конфліктними.

Майже всі діти, які постійно відвідували дитячий садок та гуртки центрів розвитку, визначали, що в них гарний настрій, тому, що їм «Подобається ходити до дитячого садка», «Бо в мене багато друзів», «Я просто весела завжди».

Результати виконання дітьми наступного завдання (Ситуація вибору з використанням картинок), спрямованого на визначення реакції мами у ситуації, коли донька чи синок розбили її улюблену вазу, теж значно покращилися. Так, у відповідях колишніх вихованців дитячого садка та гуртків центру розвитку зустрічалися такі судження: Сашко Ч. «Я скажу мамі, що ненавмисне розбив її вазу»; Катя Т.: «Мама спочатку посвариться, а я попрошу вибачити мене»; Діана З.: «Мама стане злою, розлютиться, а я потім вибачусь».

Щодо визначення самооцінки дітей (методика «Сходинки»), то переважна більшість колишніх вихованців дитячого садка та гуртків центру розвитку ставили себе на верхню сходинку («Хочу бути більше всіх, я швидко бігаю і ходжу на карате»; «Хочу бути дорослою, допомагаю мамі господарювати», «Хочу бути головним тому, що я швидше за всіх розв'язую задачки»).

Наступне завдання, «Який ти?», мало за мету визначити позитивне сприймання дитиною самої себе. Майже всі діти собі подобалися. Колишні вихованці дитячого садка подобалися собі тому, що «...в мене гарне обличчя...», «Я красива», «Я гарна», тобто звертали увагу переважно на зовнішність. Діти з гуртків центру розвитку перевагу віддавали власним позитивним якостям: «Я собі подобаюсь, бо я силач», «Я гарний і спортсмен».

Наступна серія завдань була спрямована на виявлення в дітей обізнаності з соціальними нормами, здібності до аналізу ситуації, та до багатоваріантного розв'язання проблем, а також на визначення рівня розвитку уяви та мислення.

В експериментальній групі вихованців дошкільного закладу відбувся значний позитивний перерозподіл дітей щодо рівнів обізнаності з соціальними нормами. Якщо на етапі констатуючого зрізу високий рівень обізнаності з соціальними нормами був вла-

стивий 28 % дітей, то на контрольному етапі експерименту високого рівня вже досягли 32 % шестиліток. Достатній рівень до початку навчання було виявлено в 10 % дітей, на прикінцевому зрізі його було зафіксовано у 20 % шестирічок експериментальної групи. На середньому рівні перебувало 36 % дітей як до навчання, так і після нього. Якщо на початковому етапі на задовільному рівні знаходилося 13 % шестирічок, то, за результатами контрольного зрізу, на цьому рівні залишилося 9 % дітей. Низький рівень обізнаності з соціальними нормами було виявлено після навчання лише в 3 % дітей (на констатуючому етапі їх було 13 %).

Значних змін, щодо рівнів обізнаності з соціальними нормами в дітей контрольної групи дошкільного закладу на прикінцевому етапі експерименту не відбулося. Так, до високого рівня піднялися лише окремі діти – 30 % (до навчання було 25 %). На достатньому рівні стало 15 % дітей (було 12 %). Дещо зменшилася кількість дітей, які перебували на середньому, задовільному та низькому рівнях. Так, кількість дітей на середньому рівні знизилася з 32 % (при констатації) до 30 % (при контролі). Задовільний рівень було виявлено на прикінцевому етапі експерименту в 15 % дітей, тоді як на початковому етапі означений рівень було зафіксовано в 17 %. Відносна кількість дітей, які перебували на низькому рівні, знизилася до 10 % (було 14 %).

Внаслідок дослідного навчання в експериментальній групі (ЦР) відбувся значний перерозподіл дітей щодо рівнів обізнаності з соціальною дійсністю на констатуючому та контрольному зрізах. Якщо до навчання високий рівень був властивий 10 % дітей, то після нього – вже 25 % шестиліток. На констатуючому зрізі достатній рівень розвитку соціальної компетентності було виявлено в 22 % дітей, на контрольному етапі до означеного рівня піднялося – 40 %. Середній рівень на початковому етапі засвідчили 36 % дітей, на підсумковому – 28 %. Якщо на констатуючому етапі задовільний рівень розвитку соціальної компетентності продемонструвало 22 % дітей шести – семи років, то, за результатами прикінцевого зрізу, цей рівень було відзначено лише у 7 % дітей. На низькому рівні перебувало 10 % дітей до навчання, після нього цей рівень не було виявлено в жодного респондента.

Значних змін щодо соціальної обізнаності в дітей контрольної групи (ЦР) не відбулося. Якщо на констатуючому етапі діти з високим рівнем становили 12 %, то на кінець року їх стало 18 %. Кількість шестиліток, що перебували на достатньому рівні зросла з 20 % (до навчання) до 28 % (після нього). Незначні зміни спостерігалися і у групі, що обіймала середній рівень: на початковому етапі до неї належало 36 % дітей, на прикінцевому – 34 %. На констатуючому зрізі діти із задовільним рівнем становили 24 %, на кінець року їх стало 20 %. Дітей із низьким рівнем розвитку соціальної обізнаності під час контрольного обстеження не було виявлено, тоді як до навчання їх було 8 %.

У межах наступного напрямку другої серії завдань виявляли наявність у дітей фізіологічних та психологічних знань про себе. У результаті формуючого експерименту відбулися відчутні позитивні зміни щодо рівнів розвитку знань про соціальні норми в експериментальній групі колишніх вихованців дошкільного закладу. Так, на прикінцевому етапі високий рівень розвитку фізіологічних та психологічних знань про себе було зафіксовано в 60 % дітей (на початку в – 48 %). Кількість дітей достатнього рівня зросла з 30 % (до навчання) до 32 % (після нього). Число шестиліток, у яких було виявлено середній рівень, зменшилося з 12 % (при констатації) до 8 % (при контролі). Задовільний рівень розвитку фізіологічних та психологічних знань про себе на прикінцевому етапі не було виявлено (було 10 %). Низького рівня не зафіксовано в жодної дитини як до навчання, так і після нього.

У контрольній групі дошкільного закладу значних змін щодо перерозподілу рівнів розвитку фізіологічних та психологічних знань про себе не спостерігалось. Якщо на констатуючому етапі кількість дітей із високим рівнем складала 50 %, то на кінець року їх кількість зросла до 56 %. На достатньому рівні до навчання знаходилося 28 % дітей, на контрольному етапі цього рівня досягли 30% дітей. На кінець року середній рівень знизився до 14% (було 16%). Якщо на початку року задовільний рівень спостерігався у 6% дітей, то на кінець року на ньому не залишилося жодної дитини. Низький рівень не було виявлено ні при констатації, ні при контролі.

Позитивні зміни у показниках рівнів розвитку фізіологічних та психологічних знань про себе відбулися і в дітей експериментальної групи (ЦР). На початковому етапі педагогічного експерименту на високому рівні перебувало 25 % дітей шести – семи років, то після нього до цього рівня піднялося вже 60 % дітей. Достатній рівень розвитку фізіологічних та психологічних знань про себе до початку навчання було виявлено в 28 % дітей, на прикінцевому зрізі його було зафіксовано в 36 % шестирічок. Якщо на початковому етапі на середньому рівні перебувало 19 % дітей, то, за результатами контрольного зрізу, на означеному рівні залишилося 4 % дітей. У 16 % дітей експериментальної «занятійної» групи було зафіксовано до навчання задовільний рівень розвитку фізіологічних та психологічних знань про себе, тоді як при контрольному обстеженні означений рівень не було виявлено в жодної дитини. Щодо низького рівня, то на прикінцевому етапі його не було зафіксовано (було – 12 %).

Незначні зміни, як це видно з таблиці, відбулися і в дітей контрольної групи (ЦР). Так, до високого рівня розвитку фізіологічних та психологічних знань про себе на контрольному етапі піднялося 36 % дітей (було 28 %). На достатньому рівні стало 30 % дітей, тоді як до навчання їх було 24 %. На середньому рівні виявилось після навчання 22 % дітей (було – 20 %). У 12 % шестирічок було зафіксовано задовільний рівень розвитку фізіологічних та психологічних знань про себе як до, так і після навчання. Щодо низького рівня, то на прикінцевому етапі експерименту його не було зафіксовано в жодної дитини (було – 16 %).

Діти, які відвідували дитячий садок на наступну ситуацію: «Маленький хлопчик приніс додому черепаху. – Навіщо вона тобі? – запитує мати. – Що ти збираєшся з нею робити?» не відрізнялися оригінальністю. Найчастіше зустрічалися відповіді типу: «Буду з нею гратися», «Подарую сестричці», «Буду годувати», Розглядаючи останню ситуацію, коли дочка просила матусю купити їй яблук, а та відповіла, що вже пізно і яблучка сплять, діти переважно передавали свій досвід побутового життя: «Так є ж нічні продавці», «Ну Зупинимось детальніше на характеристичіі якісних результатів виконання дітьми цієї серії завдань.

Виконуючи завдання «Друзі, товариші, чужі», спрямованого на визначення знання дітьми соціальних норм, вихованці, які постійно відвідували дитячий садок, більшості однолітків поклали червоні та рожеві кружечки, зелених кружечків майже не зустрічалося.

У дітей шести-семи років, які відвідували гуртки у центрі розвитку результати були значно вищими, ніж при констатації. Вони поклали більшості дітей червоні та рожеві кружечки, що свідчило про те, що діти зуміли подружитися з однолітками та відноситися до них з більшою довірою. При констатуючому обстеженні лише незначна кількість шестиліток, які постійно відвідували дитячий садок, змогла виконати доручення, пов'язані з необхідністю проявити комунікативні та організаторські здібності (дидактична вправа «Доручення», спрямована на визначення соціально-комунікативної компетентності). Після навчання майже всі діти обирали доручення типу «запросити дітей з іншої групи на виставу,» «запросити дітей до гри» тощо.

Значні зміни відбулися і в експериментальній групі (ЦР). Діти з задоволенням пропонували одноліткам пограти, могли самостійно розподілити ролі. Їхні колективні самостійні ігри були змістовними, довготривалими. Конфліктність дитячих стосунків під час спільних ігор була досить низькою.

У відповідь на пропозицію експериментатора запропонувати свій вихід з конфліктної ситуації (дидактична вправа «Запропонуй свій вихід»), переважна більшість шестиліток експериментальної групи, які постійно відвідували дитячий садок запропонувала декілька варіантів позитивного розв'язання проблеми. Проте відповіді були пов'язані з обізнаністю дітей з правилами поведінки. Наприклад, відповідь Юля Б.: «Треба грати разом...Не можна щось забирати у друзів». Катя П.: «Дівчинці треба допомогти, а не сміятися». Павло К.: «Дівчинка впала. А хлопці сміялися і не допомогли їй. А потім хлопці йшли додому і самі провалилися в яму. А дівчинка побачила це і покликали на допомогу. Люди прийшли і їх витягли. А дівчинка каже: «Сміється той, хто сміється останнім...» Як бачимо, хлопчик склав невеличку повчальну розповідь, використав народну мудрість, зробив логічний висновок.

Діти, які відвідували гуртки у центрі розвитку давали емоційно забарвлені та жартівливі відповіді, висловлювали власні варіанти розв'язання проблем. Руслан Н.: «Хлопчики сміялися з дівчинки. А це була незвичайна дівчинка. В неї була чарівна паличка. І вона цією паличкою перетворила хлопчиків на мишок. А тут з'явився сердитий хлопчик. Він насупився і як закричить: «Що це таке?» А дівчинка злякалась і знов перетворила хлопців на людей». Придумана хлопчиком розповідь поєднувала реальні та казкові події.

Два наступних завдання «Розв'яжи» і «Домалуй», спрямованих на виявлення здатності до багатоваріантного розв'язання проблеми та рівня розвитку уяви та мислення не викликали особливої складності у більшості колишніх вихованців дитячого садка і «занятійних» груп. Ці діти швидко і безпомилково визначили на які фігури схожі іграшки, ввідзначили неточності, пояснили свої відповіді. Руслана С.: «Коли сядеш на такий стілець – впадеш. Тут не має ще однієї ніжки...А такою щіткою розчесатися не можна, бо в неї переплутані зубці...А в замку немає ключа...В квітці не вистачає пелюстки ще одної...В лійці не має «лійок» (дірочок для води)...

Вихованці дошкільних закладів та «занятійних» груп досить швидко і чітко домалювали картину. Їхні малюнки були змістовними, закінченими. Яна К.: Це веселий метелик. Він сів на квітку і розсмішив її...

Всі колишні вихованці дошкільних закладів та центрів розвитку мали високий рівень розвитку психологічних та фізіологічних знань про себе (дидактична вправа «Що ти знаєш про себе?»). Вони вірно визначили свою стать, вказали, що в них порівну пальців на руках і ногах, а коліна знаходяться вище, ніж борода, перерахували чого в них багато, двоє, один, визначили, як вони дізнаються, що хочуть їсти. Олег М.: «Я хочу їсти, коли голодний...»

Завдання методики «Три головних слова про себе», спрямованої на виявлення наявності у словнику лексики про себе, (що було запропоновано в межах комунікативно-мовленнєвого критерію) не викликало складності у дітей, які постійно відвідували дошкільні заклади та «занятійні» групи. Відповіді на запитання:

«Який я?» були досить різноманітними: «Я красива, весела, жартівниця», «Я сильний, розумний, силач». Мешканці дитячого будинку переважно називали якусь одну рису: «Я гарна», «Хороший», «Красива».

Виконуючи завдання наступної методики, «Похвали», спрямованої на виявлення вміння використовувати порівняння, влучні образні мовні вирази, діти, які постійно відвідували дошкільні заклади, використовували всі запропоновані форми: «Я така красива, як Попелюшка. Я така сильна, як тато. Я така смілива, як хоробрий заєць». Як бачимо, діти порівнювали себе або з казковими персонажами, або з близькими людьми, яких вони люблять. Відповіді дітей, які відвідували «занятійні» групи були більш реальними, тобто вони переважно порівнювали себе зі значущими для них близькими дорослими: (мамою, татом), або з персонажами мультфільмів та фільмів (бетменом, людиною-павуком тощо). Дитячі відповіді носили емоційно забарвлений характер. Вихованці дитячого будинку хвалили себе так: «Я такий красивий, як мій тато», «Я найсильніший», «Я як бетмен».

Діти, які постійно ходили до дитячого садка, адекватно визначали власні позитивні або негативні риси (дидактична вправа «Гарний чи поганий»). Влад Р.: «Я поганий, тому що не слухняний». Олена К.: «Я гарна, бо я красива, слухняна дівчинка». Вихованці центрів розвитку переважно визначали власні позитивні риси. Олена З.: «Я гарна, тому що допомагаю мамі, прибираю свої речі, слухаюсь». У контрольних групах значних змін не відбулося.

За допомогою завдань третьої серії з'ясовували наявність у словнику дітей лексики позитивного забарвлення та лексики про себе, здатності творчо використовувати мовленнєві кліше, а також ступінь володіння способами вираження позитивних емоцій, вміння добирати влучні порівняння.

Перший напрямок цієї серії завдань передбачав виявлення в дітей особливостей розвитку характерологічної лексики. В експериментальній групі дошкільного закладу відбувся значний перерозподіл щодо лексики позитивного забарвлення. Так, високий рівень збільшився на 8 % (до навчання не було виявлено взагалі); достатній рівень збільшився на 12 %; середній рівень збільшився

на 4 %; задовільний рівень зменшився на 10 %; низький рівень зменшився на 14 %. Незначні зміни відбулись і в дітей контрольної групи. Так, до високого рівня вживання лексики позитивного забарвлення, як і на констатуючому етапі не піднялася жодна дитина. Достатній рівень підвищився на 4 %; середній рівень збільшився на 6 %; задовільний рівень зменшився на 8 %; низький рівень знизився на 2 %.

Найбільш відчутні зміни відбулися в експериментальній «занятійній» групі. Високий рівень підвищився на 12 %; достатній рівень збільшився на 26 %; середній рівень підвищився на 6 %; задовільний рівень зменшився на 20 %; низький рівень зменшився на 24 %. Водночас, значних змін щодо вживання позитивно забарвленої лексики в дітей контрольної групи (ЦР) не відбулося. Так, високого рівня вживання лексики позитивного забарвлення не було зафіксовано в жодної дитини ні при констатації, ні під час контролю. Достатній рівень збільшився на 4 %; середній рівень підвищився на 8%; задовільний і низький рівні зменшилися на 6 %.

Друга лінія аналізу результатів виконання дітьми цієї серії завдань була спрямована на з'ясування наявності в словнику дітей лексики про себе. В експериментальній групі, що складалася з дітей, які прийшли до школи після постійного відвідування дошкільного закладу, відбувся значний перерозподіл шестиліток за рівнями вживання позитивно забарвленої лексики про себе. Якщо на етапі констатуючого зрізу високий рівень вживання лексики про себе не був зафіксований в жодної дитини, то на контрольному етапі експерименту означеного рівня вже досягли 10 % шестиліток. Достатній рівень збільшився на 12 %; середній рівень підвищився на 2 %; задовільний та низький рівні знизилися на 12 %. Значних змін щодо вживання лексики про себе в дітей контрольної групи, які прийшли до школи після постійного відвідування дошкільного закладу на прикінцевому етапі експерименту не відбулося. Так, високий рівень збільшився на 3 % (при констатуючому обстеженні означеного рівня не було виявлено); достатній рівень підвищився на 4 %; середній рівень збільшився на 2 %;

задовільний рівень знизився на 5 %; низький рівень зменшився на 4 %.

В експериментальній групі (ЦР) відбувся значний перерозподіл дітей щодо рівнів вживання характерологічної лексики про себе під час констатуючого та контрольного зрізів. Якщо до навчання високий рівень не було зафіксовано в жодної дитини, то на кінець року його вже досягли 18% шестиліток. Достатній рівень збільшився на 20 %; середній рівень підвищився на 4 %; задовільний рівень зменшився на 22 %; низький рівень знизився на 20 %. Водночас, значних змін щодо вживання лексики про себе в дітей контрольної «занятійної» групи не відбулося. Якщо на констатуючому етапі дітей з високим рівнем не було виявлено, то на кінець року їх кількість зросла до 3 %. Достатній рівень збільшився на 4 %; середній рівень підвищився на 3 %; задовільний рівень зменшився на 6 %; низький рівень знизився на 4 %.

Завдання наступної методики «Передай радість», спрямованої на виявлення вміння дітей володіти способами вираження позитивних емоцій, не викликало складності в дітей, які постійно відвідували дошкільні заклади, та у вихованців центрів розвитку. Вони легко визначили, що ця історія весела: «Смішно, тому, що так не буває», «Смішно, гуси не квакають». Діти не вагалися при доборі способів передачі радості («Коли весело...сміюся. Ще підстрибую, плескаю в долоні... Регочу... Роблю смішні «мордочки»). Вихованці дитячих будинків після проведеного навчання вже могли визначити, що ця історія весела, помічали декілька неточностей на ілюстрації. («Гуси не сидять на цепку»). Незначна кількість дітей відзначила, що коли весело, то «це гарно...Всі посміхаються». Водночас, ще збереглася група дітей, які взагалі відмовлялися від відповіді. Остання методика містила завдання на оцінку почуття гумору у дітей шести – семи років, здатності розуміти і створювати смішне. З цією метою дітям було запропоновано три завдання: «Посміхнись», «Смішний малюнок», «Намалюй смішне».

Внаслідок дослідного навчання в експериментальній групі дошкільного закладу відбувся значний перерозподіл дітей щодо рівнів розвитку почуття гумору на констатуючому та контроль-

ному зрізах. Високий рівень збільшився на 9 %; достатній рівень підвищився на 12 %; середній рівень збільшився на 3 %; задовільний і низький рівні зменшилися на 12 %. Значних змін щодо розвитку почуття гумору в дітей контрольної групи дошкільного закладу не відбулося. Високого рівня розвитку почуття гумору не було виявлено в жодного респондента ні на початковому, ні на прикінцевому етапах обстеження. Достатній і середній рівні збільшилися на 3 %; задовільний рівень зменшився на 2 %; низький рівень знизився на 4 %.

В експериментальній «занятійній» групі відбувся значний позитивний перерозподіл дітей щодо рівнів розвитку в них почуття гумору. Високий та достатній рівні збільшилися на 12 %; середній рівень зріс на 20 %; задовільний рівень зменшився на 20 %; низький рівень знизився на 34 %. Значних змін в рівнях розвитку почуття гумору дітей контрольної групи (ЦР) на прикінцевому етапі експерименту не відбулося. Так, високого рівня розвитку почуття гумору не було виявлено в жодної дитини ні при констатації, ні під час контрольного обстеження. Достатній і середній рівні збільшилися на 6%; задовільний і низький рівні зменшилися на 6%.

Отже, після проведення навчання, за результатами виконання дітьми шести методик у контрольному обстеженні, відзначився значний кількісний перерозподіл дітей за рівнями розвитку в них соціальної та комунікативної компетентності. Щоб довести достовірність здобутих у процесі експерименту даних, було застосовано методи математичної статистики.

Наше дослідження проводилося за такими напрямками, як визначення рівнів соціальної компетентності, наявності соціальних уявлень, знань про соціальні норми, особливості прояву почуття гумору, а також рівнів розвитку комунікативних умінь. Отже, дітям було запропоновано 6 груп різних тестів, які оцінювались за п'ятибальною шкалою.

Отримані дані засвідчують, що більш інтенсивні зміни вбік накопичення відповідних якостей на високому та достатньому рівнях відбуваються у занятійних групах (як експериментальній, так і контрольній). Хоча очевидно, що ці зміни у контрольній гру-

пі відбуваються значно повільніше. Відмітимо, що діти у дитячому будинку досягають завдяки заняттям здебільшого лише достатнього та середнього рівнів розвитку досліджуваних якостей. Узагальнені дані щодо рівнів сформованості соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи подано шляхом узагальнення отриманих даних, зіставлення й аналізу результатів констатувального та формувального етапів дослідження.

Зосередимо увагу на результатах формувального етапу експерименту, яким сприяла впроваджена методика формування, зазначена вище. Діти із високим рівнем сформованості мають уявлення про себе, ровесників та про об'єкти природи. Зокрема, 12,57 % дітей у експериментальній та 23,80 % дітей у контрольній групах знають назви об'єктів природи, засоби та процес догляду, усвідомлюють цінність об'єктів природи для себе та ровесників, дорослих. Розуміють поняття «рослини», «доглядати», «інструменти для догляду за рослинами»; усвідомлюють, що рослини мають бути доглянутими за власної участі дитини; мати уявлення про покрокові дії (процес висаджування рослини) та самостійно розповідають про них; самостійно обирають та використовують інструменти для висаджування та догляду за рослинами. 52,38 % в ЕГ та 38,09 % у КГ дітей мають уявлення про покрокові дії (процес висаджування рослини) або знають покрокові дії, називають їх, розповідають про них, але не мають можливості використати знання на практиці; обирають та використовують інструменти для висаджування та догляду за рослинами за нагадування та питань вихователя. Також діти має уявлення про процес спільної діяльності з ровесниками, позитивно ставляться до них, розуміють, що з ровесниками можна домовитися, узгодити дії, поступитись, прислухатися до їх думки та разом із ними прийняти рішення з приводу виконання завдання, вибору засобів; мають уявлення про процес перетворення об'єктів природи за власної участі, участі дорослих або дітей, розуміють важливість такої діяльності для природи та людей (мами, тата, бабусі, дідуса, ровесника). 23,80 % дітей в ЕГ та КГ усвідомлюють смисл дії, приймають її, самостійно обирають засоби для виконання дії, доводять розпочату справу до

кінця; співдіють з ровесником (приймає дію, погоджується всупереч власним бажанням із обраним процесом, допомагає ровеснику, підтримує його, пропонує різні рішення за умови, якщо ровесник вагається із обраним шляхом виконання завдання); співдіють з об'єктами природи (приймає дію, усвідомлює, що власною дією збереже частинку природи); розуміють їх значення для себе, ровесника. Пояснюють власне бачення смислу дії, іноді самостійно. 47,61 % в ЕГ та 35,71 % дітей в КГ спів діють з ровесником (приймає дію, не завжди погоджується всупереч власним бажанням із обраним процесом, допомагає дитині) та об'єктами природи; 28,57 % дітей в ЕГ та 26, 19 % дітей в КГ розуміють її значення для себе. 21,42 % в ЕГ та 23,80 % в КГ дітей самостійно орієнтуються у соціальних нормах, вербалізують власну думку щодо дотримання правил поведінки в природі та можуть пояснити самостійно для чого він (вона) мають дотримуватись даних правил та норм; при виборі саме соціально-доцільної поведінки враховують потреби ровесників (посаджу рослину для дитини або дорослого; буду зупиняти людину, не дозволю так поводитись, покажу як треба поводитись та робити); 54,76 % в ЕГ та 28,57 % в КГ дітей при виборі саме соціально-доцільної поведінки обирають вербальний вплив на ровесників або дорослих, які погано поводяться з рослинами (скажу, щоб так не робили та скажу, як треба садити та ін.); 23,80 % в ЕГ та 42,85 % в КГ дітей при виборі саме соціально-доцільної поведінки залучають близьких дорослих до процесу впливу на ровесника або людей, що погано поводяться із рослинами. Ми мали можливість спостерігати під час поєднання таких видів діяльності, як от: сюжетно-рольова гра та предметно-перетворювальна діяльність з об'єктами природи за діями дітей, їх спілкуванням – за участі дитини та ровесника під час діяльності з об'єктами природи на свіжому повітрі, дитини та дорослого під час індивідуальної роботи зі старшими дошкільниками над дидактичними іграми, у міні-проекті «Трояндовий сад». Діти мають уявлення про процес спільної дії з ровесниками. Такі діти розуміють та приймають рішення з приводу виконання спільного завдання, вибору інструментів, розподіляють ролі. Усвідомлюють смисл дії (для чого? Для кого? З якою метою?) і розповідають

про це; розуміють її значення для людей; самостійно пояснюють власне бачення смислу дії. І хоч наміри та зусилля дітей спрямовані подекуди до задоволення власних потреб, однак задоволення потреби дітей та рідних дорослих у яскравих емоціях переважає. Діти самостійно орієнтуються в соціальних нормах, можуть надати пояснення на прикладах із власного життя, вербалізують власну думку щодо дотримання поведінки в природі.

Аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати, що 28,57 % у ЕГ та 23,80 % у КГ дітей емоційно-позитивно налаштовані до проявів власної (осмислене орієнтування у власних переживаннях, які пов'язані з поведінкою та діяльністю) С-ДП та ровесників. Позитивно налаштовані до виконання завдання, пояснюють спокійно, відповідно власного темпераменту, що він (вона) робить, що йому (їй) потрібно для роботи (інструменти). Уточнюють, що саме зараз він (вона) робить (покрокову дію); пояснюють для чого саме діють та для кого діють. Їм подобається діяти: (обирати інструмент, власне саме завдання та результат (щоб продовжити спілкування із дитиною, грати із нею, щоб виростити рослину, зберегти її для ровесника, дорослого)). Бажають допомогти рослині та впевнені у тому, що справу закінчили, задоволені результатом. 52,38 % в ЕГ та 38,09 % в КГ дітей отримують задоволення від дії (власне саме завдання та результат, обирати інструмент (щоб грати з ровесником, щоб виростити рослину), бажають допомогти рослині. 19,04 % в ЕГ та 33,33 % в КГ дітей путаються у виборі інструментів, але уточнюють, що саме зараз він (вона) робить; пояснюють для чого саме діють (виконує завдання вихователя) та для кого діє (для себе). Їм подобається діяти (обирати інструмент, треба виконати завдання (щоб вихователька не засмучувалась, щоб грати з однолітком, щоб виростити рослину). Не завжди бажають допомогти рослині. 21,42 % в ЕГ та 16,66 % в КГ дітей здатні до співчуття, співпереживання ровесникам, об'єктам природи під час предметно-перетворювальної діяльності. Присутні емоції співчуття та співпереживання, спів дія стосовно дітей (здатен поставити себе на місце іншого, побачити ситуацію своїми очима, відчуті і пережити його стан, бажання, інтереси, прагнення, переживання, врахувати їх у вла-

сній поведінці). У 33,33 % в ЕГ та 23,80 % в КГ дітей присутнє співчуття має прояв у вербальній допомозі (треба взяти лієчку та набрати води, палички для роботи із землею у синій склянці; вибрати інструмент та надання його ровеснику) та співпереживання до дітей, які мають прояв у бажанні допомогти тому, у кого не виходить самостійно полоти квіти, підпушити землю у вазоні, витерти пил із листя, яке підкріплено спів дією стосовно дітей. У 28,57 % в ЕГ та 23,80 % в КГ дітей потреби актуалізовані (соціальна потреба у спілкуванні з однолітками, у визнанні ровесниками або дорослим (суб'єкт-суб'єктний зв'язок), предметна потреба – об'єкт природи – матеріальний об'єкт (суб'єкт – об'єктний зв'язок). Діти усвідомлюють мету дії. Встановлюють зв'язок між мотивом і продуктом предметно-перетворюваної діяльності з об'єктами природи. Здатність сприймати і враховувати стани, бажання, інтереси інших людей присутня. 19,04 % в ЕГ та 33,33 % в КГ дітей розуміє власну дію заради себе, емоційна децентрація мінімальна. 23,80 % в ЕГ та 19,04 % дітей в КГ мають особистий досвід проявів (дій та ставлень) соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи. Інші діти звертаються до досвіду за нагадування та втручання педагога. У проявах дітей є бажання діяти. Вони з радістю беруться до справи. Бажають допомогти рослині та впевнені у тому, що справу закінчено, задоволені результатом. Такі діти здатні до співчуття та співпереживання ровесникам під час предметно-перетворювальної діяльності одноосібно, в парі, трійці та об'єктам природи, проявляють у грі, ролі власні ставлення. Під час предметно-перетворювальної діяльності задовольняють власні потреби по відношенню до об'єктів природи, по відношенню до ровесників (у спілкуванні, грі, взаємодії та інші). 25,59 % в ЕГ та 20,83 % в КГ дітей розуміють, що під час взаємодії з ровесником (ками) у них є можливість налагодити стосунки з ними. Усвідомлюють мету дії, як умови (предметно-перетворювальної діяльності) та (першочергову мету – налагодження спілкування, стосунків з ровесниками), що спонукає дитину до дії – соціально-доцільної поведінки; встановлюють зв'язок між мотивом та продуктом предметно-перетворювальної діяльності.

21,42 % в ЕГ та 16,66 % дітей в КГ вміє загальмувати, стримати небажані дії. Віддають перевагу власному вибору, зберігають його, мають бажання утримати власний вибір дії. Самостійно визначають мету, обґрунтовують свій вибір, планують власні дії, здійснюють поетапний контроль (коригує свої дії із задумом), послідовно виконують свій задум (намалювала все, що задумала), зіставляють отриманий результат із задуманим. Адекватно висловлюються. Свідомо підпорядковують окремі дії для досягнення мети задля соціально значущої П-ПД з ОП. 23,80 % в ЕГ та 30,95 % в КГ дітей наслідують ровесника, у разі невідповідності отриманого результату із задумом – суб'єктивно завважують і обґрунтовують зміни; 50% в ЕГ та 47,61 % в КГ дітей вагаються щодо визначення мети, не чітко обґрунтовують свій вибір, планують власні дії, але не зосереджуються на них, не чітко здійснюють поетапний контроль (не чітко коригує свої дії із задумом), не послідовно виконують свій задум, відволікаються від задуму, частково виконують задум. Не обґрунтовують змін у задумі. Здатність само регулювати власні дії у процесі становлення. 19,04 % в ЕГ та 14,28 % в КГ дітей, за керівництва педагога, здатні самостійно діяти відповідно об'єктів природи – здійснювати предметно-перетворювальну діяльність (самостійно виявляє проблему в об'єкті природи, приймає рішення про дію, дотримується власного рішення впродовж всієї предметно-перетворювальної діяльності, враховує та приймає обставини дії, самостійно діє щодо об'єкту природи (перетворює його – доглядає, поливає, рятує рослину, самостійно приймає рішення щодо її подальшої долі, а саме подарувати мамі, бабусі, однолітку, сфотографувати) та діють із урахуванням потреб ровесників; під час завдання вибудовують спільні дії, дотримуючись мети, обставин дії (обговорює разом із дітьми мету завдання, враховує причини власної дії та спільних дій, разом обирає засоби для здійснення дії), враховують бажання ровесників, спільно йдуть до результату, звертають увагу на потреби дітей у допомозі, підтримці, доброзичливому ставленні (вже сформовані дитячі групи; діти, які продовжують спілкуватись після садочку; діти, родини яких спілкуються та батьки дружать сім'ями). За втручання педагога (нагадування, пояс-

нення, звернення до досвіду дитини або іншої дитини, що є прикладом для неї, до досвіду вихователя, батьків, рідних) 33,33 % в ЕГ та 47,61 % в КГ дітей діють і досягають мети; 4,76 % дітей в КГ частково враховують причини власної дії, або спільних дій, разом обирають засоби для здійснення дії, частково враховують бажання дітей, не завжди спільно йдуть до результату, не завжди враховують потреби ровесників у допомозі, підтримці, доброзичливому ставленні; кінцевий результат за пояснення та підтримки педагога націлений до власної потреби. 28,57 % в ЕГ та 23,80 % в КГ дітей здатні аналізувати зміст ситуації спілкування для того, щоб увійти до неї; встановлюють контакт із партнером по спілкуванню, використовуючи невербальні та мовні засоби; домовляються про спільні дії, у словниковому запасі мають форми мовленнєвого етикету, адекватно висловлюються у відповідності до ситуації, варіюють висловлювання; знаходять несподівані, можливо прості, мовленнєві форми в різних життєвих ситуаціях, пов'язаних з діями, з об'єктами природи; 52,38 % в ЕГ та 38,09 % в КГ дітей встановлюють нестабільний контакт із партнером по спілкуванню, іноді використовуючи невербальні засоби; мають бажання домовитись про спільні дії через кілька слів; мовлення не виразне, присутні мовленнєві кліше при спілкуванні з ровесниками; 19,04 % в ЕГ та 33,33 % в КГ дітей іноді домовляються про спільні дії, мовлення не виразне, мають бідний запас мовленнєвих кліше, використаних при спілкуванні з ровесниками, що ускладнює спілкування. 21,42 % в ЕГ та 23,80 % в КГ дітей здатні діяти, проявляти ставлення у відповідності до соціальних норм та правил поведінки в природі. Самостійно знаходять вірний вихід із ситуації, яка пов'язана із дотриманням соціальних норм, дотриманням правил поведінки в природі. Висловлюють власну думку щодо дотримання правил поведінки в природі та можуть пояснити самостійно для чого він (вона) має дотримуватись даних правил та норм відповідно до ситуації; при виборі саме соціально-доцільної поведінки у ході вирішення ситуації враховують потреби дітей, наголошують на доброзичливому ставленні до ровесника. 23,80 % в ЕГ та 42,85 % дітей в КГ здатні діяти, проявляти ставлення у відповідності до соціальних норм та правил поведінки в

природі за пояснення вихователя. Проте, не впевнено та не чітко, висловлюють власну думку щодо дотримання правил поведінки в природі та не чітко пояснюють для чого вони мають дотримуватись даних правил та норм у контексті уявної ситуації; не завжди знаходять вихід із ситуації; не впевнені у виборі, вагаються.

Зазначимо, що безпосереднє та опосередковане керівництво педагога дозволяє актуалізувати власний досвід дітей, підтримати ситуацію вибору зверненням до досвіду літературного героя, влучними та коректними, навідними запитаннями, нагадуваннями; уможливує в дітей прови емоцій співчуття у вербальній допомозі, які не завжди підкріплені спів дією із ровесником. За втручання педагога, потреби (соціальна та предметна) дитиною актуалізовані. Важливо дитині самій усвідомити потребу, яка домінує під час предметно-перетворювальної діяльності. Коли поряд педагог, він може спрямувати дії та спілкування дитини до налагодження стосунків із ровесником, створюючи ситуацію визнання дитини ним, звернення уваги ровесника на чіткі та вірні дії дитини щодо об'єктів природи. Однак є випадки, коли діти усвідомлюють мету дії, проте не завжди встановлюють зв'язок між мотивом та продуктом предметно-перетворювальної діяльності. Особистий досвід проявів соціально-доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи, отриманий дитиною під час формувального етапу експерименту, допомагає їй усвідомлювати мету, виявляти об'єктивно-предметні умови, а педагогу актуалізувати досвід, його важливість для гри дитини. У дітей іноді потреби (соціальна, предметна) актуалізовані за пояснення або надання завдання вихователем. Такі діти усвідомлюють мету дії за питання дорослого та задля виконання його завдання, розуміє власну дію заради себе, підпорядковують окремі дії для досягнення мети задля соціально-значущої предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи за втручання педагога. За втручання вихователя: здатні аналізувати зміст ситуації спілкування для того, щоб увійти до неї, встановлюють нестабільний контакт із партнером по спілкуванню, іноді використовуючи невербальні та мовні засоби; домовляються про спільні

дії, їх мовлення не виразне, присутні мовленнєві кліше при спілкуванні з ровесниками, які були надані дорослими.

Результати контрольного етапу експерименту дозволили дійти висновку про актуальність та доцільність впровадження створеної методики формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи та про визнання комплексу педагогічних умов, які оптимізують процес формування, забезпечать проектування змісту, його реалізацію та об'єктивний контроль результату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В.В. Детское сознание и проблемы демонизации // Вопр. психологии. – 2001. – № 10.
2. Абраменкова В. Об играх наших детей // Вопр. психологии. – 2000. – № 2.
3. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – МОДЭК, 2000 (Воронеж: Воронеж, ИПФ).
4. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М.: Просвещение, 1983.
5. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
6. Базовий компонент дошкільної освіти. – К.: Вихователь-методист, 2012.
7. Береснева О.Г., Марухина О.В. Применение факторного анализа в психолого-педагогических исследованиях // Психолого-педагогические исследования в системе: Матер. I Всерос. науч. – практ. конф. – Т. 3. – М. – Челябинск, 2003.
8. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003.
9. Богуш А.М. Дефініції «Дитинство», «Духовність» і «Довкілля» у педагогічній спадщині В. Сухомлинського // Педагогічні нотатки та роздуми. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПС», 2001.
10. Богуш А.М. Парадигма «дитинство» в сучасній педагогіці // Пед. альманах «Наука і практика». – 2003. – № 1 – Бендери.
11. Богуш А.М. Парадигма «дитинство» в контексті розвитку особистості дошкільника. / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 ч.1. – Харків, «ОВС», 2002.
12. Богуш А.М. Дитинство в сучасному освітньому просторі. – Збірник наук. праць: Адреса досвіду: НВК «Надія». – Одеса, ПНУ АПНУ, 2003.
13. Богуш А.М. Комфортність особистості в аспекті безперервної освіти // Известия международной Славянской академии им. Я.А. Коменского. – Тирасполь, 2003. – № 1.
14. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
15. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Психология личности в трудах отечественных психологов. Под ред. Л.В. Куликова. – Спб: Питер, 2000. – С. 227-271.
16. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1991.

17. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. – М., 1997.
18. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопр. психологии. – 1996. – № 6. – С. 25-30.
19. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика Пресс, 1999.
20. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці: Монографія. – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.
21. Гавриш Н.В. Як ми виховуємо творчу особистість. // Дошкільне виховання. Палітра педагога. – 2000. – № 3-4.
22. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. – СПб: Речь, 2004.
23. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
24. Запорожец А.В. Об эмоциях и их развитии у ребенка. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1986.
25. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю України: Автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.05. – К., 1999.
26. Зеньковский В.В. Психология детства. – М.: Школа-Пресс, 1995.
27. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001.
28. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Психогигиена пола у детей. – Л., 1986.
29. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003.
30. Колесникова М.М. Игры на уроке. – Минск, 1990.
31. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Педагогика, 1988. – 271 с.
32. Кон. И.С. Открытие «Я». – М., 1978.
33. Кононко О.Л. Збережемо простір дитинства // Дошк. виховання. – 2004. – № 1. – С. 5-7.
34. Кононко О.Л. Активність як провідна характеристика особистісного становлення дошкільника // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. – К. – Житомир: Волинь, 2003. – Кн. 1. – С.29-41.
35. Кононко О.Л. Запорука особистісного зростання дошкільника // Дошк. виховання. – 1999. – № 10. – С. 3-5.
36. Кононко О.Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини // Дошк. виховання. – 1999. – № 5. – С. 3-6.
37. Копейкина Е.Ю. Субкультура детства: Дис. ... канд. культурол. наук. – М., 2000. – 240 с.

38. Корепанова М. Ф. Феномен образа Я и особенности его развития в дошкольном детстве. Уч. пос. – Волгоград: Перемена, 2000.
39. Кошелева А. Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка в детской практической психологии // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2
40. Кремень В. ХХІ сторіччя: нова освітня політика // Дошкільне виховання. – 2003. – № 8.
41. Кулачківська С., Подолян Л. Навіщо дошкільняті перехідний вік // Дошкільне виховання. – 2001. – № 5.
42. Кулачківська С. Подолян Л. Сучасні психологічні вимоги до дитячого садка // Дошкільне виховання. – 2000. – № 1.
43. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років у різних умовах життєдіяльності: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – Луганськ, 2004.
44. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. – К.: Віра Інсайт, 2000.
45. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
46. Лисенко Н., Кирата Н. Педагогіка українського дошкільця: навч.-метод пос. У 2-х ч. – Івано-Франківськ, 2001.
47. Люблинская А. А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971.
48. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.
49. Могильний А. П. Культура і особистість. – К.: Вища школа, 2002.
50. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед вузов / Под ред. В. А. Сластинина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000..
51. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. Уч. пос. – М.: Пед общ-во России, 2001.
52. Мухіна В. С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1 – № 5.
53. Національна доктрина розвитку освіти: Указ Президента України № 347/ 2002.– 17 квітня, 2002.
54. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы – М.: Тривола, 1995.– 167 с.
55. Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию. – М., 1994.
56. Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку / За ред. Т. О. Пироженко: В 2 ч. – К.: Копіювальний салон «SIGNATURE», 2002.
57. Осорина М. В. Значение детской фольклорной традиции в развитии коммуникативных умений ребенка // Мир детства и традиционная культура (III Виноградовские чтения). – М., 1990.

58. http://bulletin.region.ulsu.ru/publications/mitrofanova/conceptualization_research_of_youth/-_ftnref34#_ftnref34 Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб., 2000.
59. Організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності дітей 5-7 років // Вісн. Київського міжнар. ун-ту. Серія: Пед. науки. Психол. науки. – Вип. 2. – К.: Правові джерела, 2002.
60. Педагогічний словник /За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001.
61. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1986.
62. Побірченко Н.С. Пора дитинства в етнографічній спадщині членів українських громад (др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст). – К.: Науковий світ, 2000
63. Рогальська Н.В. Розвиток надбань української дошкільної етнопедagogіки та їх використання в сучасному дошкільному закладі: Дис. кан. пед. наук: 13.00.01. – К.,1996.
64. Рыбинский Е.М. Детство как социальный феномен. – М.: ДОМ, 1998.
65. Сивачук Н. Український дитячий фольклор: Підручн. – К.: Деміур, 2003.
66. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии. – 1991. – № 2.
67. Соловьева Н.В. Особенности вербализации эмоциональных представлений дошкольниками. Автореферат дис...канд. психол. наук. 19.00.07. – М., 1999.
68. Соловейчик С. Педагогика для всех. – 2-е изд. – М.:. Первое сентября, 2000. – 496 с.
69. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М., 1991.
70. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей // Основы дошкольной педагогики. – М., 1980.
71. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я. / Программа формирования психологического здоровья у младших. школьников. – М.: Совершенство, 2001.
72. Чуковский К.И. Сочинения: В 2 т. – Т. 1.– М., 1990.
73. Шамаева С.Е. Апология сказки. – Воронеж, 1996.
74. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978.
75. Эриксон, Эрик Г. Детство и общество. – СПб., 1996.

Наукове видання

**СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
В УМОВАХ ДНЗ**

Монографія

Літературний редактор *О. Рейпольська*.

Технічний редактор *О.М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *В.М. Яценко*
Оформлення обкладинки *Ю.В. Тарасова*

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Підп. до друку 28.08.2018. Формат 60х84 ¹/₁₆.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 16.28.
Замовлення № 633.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кропивницький, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: design@imex.kr.ua

