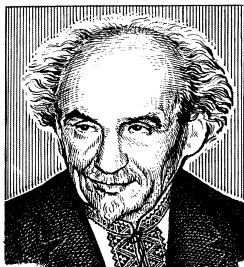


НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
Інститут психології імені Г.С. Костюка  
Лабораторія психології дошкільника



*T. Ушенюк*

## **СТАНОВЛЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ СВІТУ ДОШКІЛЬНИКА**

Монографія

*За редакцією Т.О. Піроженко*

Київ  
2012

УДК 159.922.7

ББК 88.837

С 76

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 8 від 24 грудня 2009 р.)*

Рецензенти:

*Балл Г. О., член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії методології психологічних досліджень Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;*

*Ващенко І. В., доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки Київського Національного університету ім. Тараса Шевченка*

Авторський колектив:

співробітники лабораторії психології дошкільника Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України: *Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна, І.І. Карабасва, К.В. Карасьова, О.В. Пісарєва, Г.В. Гуменюк, І.С. Мельник, Т.Л. Гурковська, Л.Д. Токарева*

С 76

**Становлення** внутрішньої картини світу дошкільника : монографія / [Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна та ін.] ; за ред. Т.О. Піроженко. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. — 236 с.

300 пр.

ISBN 978-966-189-231-5

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

В роботі розкриваються психологічні питання процесу становлення внутрішньої картини світу дитини. Представлено теоретичні та методичні аспекти розвитку вікових психологічних досягнень і новоутворень дитини дошкільного віку у взаємозв'язку з формуванням та віддзеркаленням їх скрізь внутрішню картину світу. Предметним змістом розділів монографії виступають питання розвитку образно-пізнавальної, емоційно-оцінної і діяльнісно-практичної підсистем (складових) внутрішньої картини світу дошкільника. В матеріалах колективної монографії аналізуються та конкретизуються вікові особливості процесу становлення внутрішньої картини світу дитини молодшого, середнього, старшого дошкільного віку через опис різного пропорційного вкладу когнітивних, емоційних і вольових його компонентів. Переваги та особливості емоційних, когнітивних, вольових елементів в пізнавальних, ціннісних, діяльнісних підструктурах світогляду дитини дошкільного віку виступають змістовним предметом кожного розділу.

ББК 88.837

ISBN 978-966-189-231-5

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2012

© С.О. Ладивір, Т.О. Піроженко, О.О. Вовчик-Блакитна, І.І. Карабасва, К.В. Карасьова, О.В. Пісарєва, Г.В. Гуменюк, І.С. Мельник, Т.Л. Гурковська, Л.Д. Токарева, 2012

# **ЗМІСТ**

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1.</b>	
<b>ДИТИНА ЯК ТВОРЕЦЬ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ СВІТУ</b> .....	7
1.1. Соціокультурне середовище сучасного дошкільника як зовнішня картина світу .....	7
1.2. Картина світу та внутрішній світ як психологічна реальність .....	12
1.3. Дитяча картина світу в призмі категорій простору та часу .....	21
1.4. Іграшка в картині світу сучасної дитини .....	26
1.5. Картина світу як переддень світогляду дитини .....	28
<b>РОЗДІЛ 2.</b>	
<b>КОГНІТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ДИТИНИ У СТВОРЕННІ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ СВІТУ</b> .....	32
<b>РОЗДІЛ 3.</b>	
<b>МОВЛЕННЄВА СКЛАДОВА ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ СВІТУ ДОШКІЛЬНИКА</b> .....	56
<b>РОЗДІЛ 4.</b>	
<b>ВІДЗЕРКАЛЕННЯ КАРТИНИ СВІТУ ДОШКІЛЬНИКА У ВЗАЄМОДІЇ ДИТИНИ З ДОРΟΣЛИМИ ТА ОДНОЛІТКАМИ</b> .....	88
4.1. Моделювання соціальної поведінки дитини в ігровій взаємодії .....	92
4.2. Розвиток змісту ігрової взаємодії молодших дошкільників .....	99
4.3. Особливості прояву комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку в процесі взаємодії з дорослими та однолітками .....	104
4.4. Розширення соціального середовища старшого дошкільника у процесі активного засвоєння комунікативних навичок .....	109
<b>РОЗДІЛ 5.</b>	
<b>ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ «Я» У ЖИТТЄВОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНИКА</b> .....	120
5.1. Образ «Я» в особистісній реальності та реальності соціального простору .....	120

5.2. Емпіричне вивчення особливостей образу «Я» дітей . . . . .	129
5.3. Емпіричне вивчення особливостей впливу взаємин дошкільників з дорослими й однолітками на розвиток їх самооцінки . . . . .	140

<b>РОЗДІЛ 6. ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ СВІТУ В ПЕРІОД РАНЬОГО ВІКУ . . . . .</b>	<b>150</b>
---	------------

<b>РОЗДІЛ 7. РОДИННІ УРОКИ ЖИТТЯ . . . . .</b>	<b>167</b>
--	------------

<b>ПІСЛЯМОВА . . . . .</b>	<b>194</b>
----------------------------	------------

<b>ЛІТЕРАТУРА . . . . .</b>	<b>199</b>
-----------------------------	------------

<b>ГЛОСАРІЙ . . . . .</b>	<b>206</b>
---------------------------	------------

## ПЕРЕДМОВА

Проблема вивчення внутрішньої картини світу стара, як сам Світ, оскільки суть проблеми полягає в розумінні психіки Людини, усвідомленні самої можливості відображення Людиною своїх уявлень про Всесвіт. Свого часу Г. Сковорода, мудрість якого поступово осягає наше суспільство, намагався осягнути сутність людини з її середини. Великий світ — світ речей — він розглядав лише у тому розумінні, в якому той дає змогу осягнут — проблему людини, її внутрішнього світу, її щастя. «Внутрішній світ, духовний світ залишається навіки. Як колос і стебло не гинуть остаточно, бо їхня сила ховається в зерні, з якого знов і знов виростатимуть нові стебла й колоски, так і людина залишається в своїй сутності».

Оточуючий світ встає перед дитиною як «картина світу». Сприймаючи цей світ, дитина в першу чергу виділяє з нього те, що важливо для неї, що є цінне, значиме, емоційно привабливе, відфільтровуючи таким чином всі зовнішні впливи. Світ розкривається перед ясними очима перших років пізнання, всі враження буття зливаються в невмирущу гармонію, людяну, дорогоцінну. Як шкода, що всю чарівність дитинства ми починаємо розуміти, коли стаємо дорослими. В дитинстві все було іншим. Світлим і чистим очима ми споглядали світ, і все нам здавалося значно яскравішим. Ці роздуми К. Паустовського близькі і актуальні нам, дорослим, які несуть відповідальність за зрілість майбутнього покоління.

Дитина — мандрівник, що вирушає в далекі, невідомі краї, мандрівник, котрому назад ніколи не повернутись. І про це знаємо лише ми, дорослі. І ті, хто цю дитину виховує, проводить на дорогу долі, мають дати їй з собою певний запас «їжі» духовної, щоб на різних зупинках її життєвої дороги це слугувало джерелом відновлення сил.

В колективній монографії співробітників лабораторії психології дошкільника Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України представлені узагальнення теоретичних та експериментальних даних щодо вивчення аспектів особистісного розвитку сучасного дошкільника в умовах трансформації суспільства через характеристики особливостей розвивального середовища та умов родинного виховання, психологічного наповнення соціально-ігрового простору дитини, особливостей розвитку «образу Я», визначення умов розвитку комунікативної компетентності та психологічного змісту уяви як особистісного новоутворення в різних видах специфічно дитячих видах діяльності. Отримані дані теоретико-пошукового дослідження, що проведено науковцями у період

2006–2009 років, дозволили узагальнити напрямки розвивальної взаємодії з дітьми дошкільного віку та психолого-педагогічні умови розвитку особистісного потенціалу дитини дошкільного віку в сучасному суспільстві.

Авторський колектив представлений співробітниками лабораторії психології дошкільника:

- Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір (Передмова, післямова);
- О. О. Вовчик-Блакитна (Розділ 1);
- І. І. Карабаєва, С. О. Ладивір, Т. О. Піроженко (Розділ 2);
- Т. О. Піроженко (Розділ 3);
- К. В. Карасьова (Розділ 4, параграфи 1.1, 1.2);
- О. В. Пісарєва (Розділ 4, параграфи 1.3, 1.4);
- Г. В. Гуменюк (Розділ 5, параграфи 1.1, 1.2);
- І. С. Мельник (Розділ 5, параграф 1.3);
- Т. Л. Гурковська (Розділ 6);
- С. О. Ладивір, Л. Д. Токарева (Розділ 7).

# **РОЗДІЛ 1.**

## **ДИТИНА ЯК ТВОРЕЦЬ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ СВІТУ**

### **1.1. Соціокультурне середовище сучасного дошкільника як зовнішня картина світу**

Сучасна освіта в суспільстві XXI сторіччя на відміну від попередніх традиційних суспільств вже не може озброїти підростаюче покоління готовим набором навичок, знань та умінь, щоб жити, працювати, спілкуватися з різними людьми, реалізувати свій особистісний та професійний потенціал у дні завтрашнього. Адже яким буде цей світ — ніхто достеменно не знає, як не існує заданого набору необхідних знань та умінь, що можуть гарантувати повноцінну інтеграцію в складний та суперечливий, швидко мінливий сучасний світ, позаяк не існує готових рецептів бути щасливим. Конкретні прийоми та засоби також не є заданими жорстко та однозначно, бо даються вони дитині у вигляді потенцій, можливостей, своєрідного віяла різноманітних варіантів шляху розвитку її власного унікального особистісного потенціалу. Вірогідно, саме в цій площині варто розглядати полюси соціокультурного простору життя сучасної української дитини, один з яких швидкими темпами нагромаджується на строкатому полюсі масової культури, а другий відрізняється меншим динамізмом та мінливістю, але, базуючись на історичних, культурних, духовних пластах, утворює монолітний полюс загальнолюдської культурної спадщини.

У якому світі житимуть сьогоднішні діти, що на них чекає — питання риторичне, та дорослі відповідають за світ, ними створений, та мають простежити певні тенденції і зрозуміти вже тепер, що виховання дитини — це не алгоритм, який можна множити, відтворювати, поширювати, а, насамперед, творчість та відповідальність. Творчість індивідуальна, з успіхами й усвідомленням вчорашніх прорахунків, «роботою над помилками», помилками своїми і відповідно прорахунками у вихованні. Не «навчити», не «показати», не «забезпечити» й «організувати», тобто передати свій вже далеко не «передовий досвід», а перш за все обережно супроводжувати зростання дитини, а для цього прислухатися і чути, намагатися зрозуміти, щоб принаймні не заважати, не згасити, не знищити в дитині те неповторне і справді геніальне, ту іскру Божу, з якою прийшла вона у світ. А для цього треба не так уже й багато — зрозуміти важливість своєї місії — людини, батька чи матері дитини,

що житиме у майбутньому, творитиме його. І любити дитину, як кажуть діти, «просто так».

Нормальний психічний розвиток можливий за умови домінування в житті дитини позитивних емоцій, «хорошого настрою», «базової довіри», «радісного світосприйняття світу», властивих дитинству. Вимагаючи від вихователів дитсадочка забезпечити «загальну і поголівну грамотність» п'яти-шестирічних дошкільнят, батьки вважають, що виявляють свою любов; що виконують святий обов'язок — прицільно й методично «готувати дитину до школи», примушуючи вчити цифри й літери, відриваючи малюків від справді важливого й самоцінного заняття — гри. Не дбаючи про головну передумову оволодіння новими вміннями — необхідність внутрішнього поштовху, бажання дитини, а також насичення радісними переживаннями кожної справи для того, щоб це посправжньому розвивало, а не дресировало. Не опікуючись емоційним комфортом дитини, специфічно й однобоко готуючи її до наступного вікового етапу — шкільного, батьки, по суті, заважають їй розвиватися, жити сьогоdnішнім життям, насолоджуватися ним. Добре було б представникам «дорослого» світу відчувати, що основу майбутніх проблем у своєму житті (скарги на агресивність дитини, її замкнутість, невміння зосередитися, конфліктність і т.п.) вони закладають уже зараз — своєю емоційною невключеністю у таке насичене подіями й переживаннями щоденне життя своїх дітей. Внутрішня картина світу сучасних дітей, як і дітей минулих сторіч, потребує поважного і уважного ставлення до її авторів. Цей запит дитини на увагу та повагу намагався озвучити малий хлопчик із доброї дитячої кінострічки знавця дитячих душ Ролана Бикова «Йшов собака по роялю», повторюючи як заклинання: «Мусить же у Кузі бути дитинство...» Мова про увагу дорослих до того, як і що поїв, що вдягнув, чи не забруднив одяг, не отримав зауважень, як читає і пише (?!), а не до того, який настрій сьогодні в малюка, що тішило, а що засмутило, що намалювала його бурхлива уява, а також як складаються стосунки з друзями, чи помічає малюк, що хтось плаче, чи готовий підтримати, розвеселити.

Результати наших досліджень свідчать, що переважна більшість батьків схильна або взагалі не реагувати на дитячі запитання, пропускаючи їх повз вуха, або, вважаючи малозначимими, несерйозними, відповідати на них формально, поверхово, вже самою інтонацією виказуючи байдужість, незадоволення, а то й осуд: «Виростеш, усе визнаєш», «Ой, ти вже як щось запитаєш, то хоч стій, хоч падай», «Я поспішаю, а ти все «чого?», «як?», «Ти б краще взувався швидше, а не питання свої ставив», «Будь ласка, посидь мовчки, вже й так від розмов голова гуде»,



«Нехай тобі бабуся розкаже — і чому, і яке, і коли, вона на пенсії», «Ти знов за своє? Я тобі вже казала, що люблю тебе, ну хто тобі вчора конячку купив, хто тобі все робить?..» На жаль, такого роду реакції батьків досить типові. І рід, як встановили ми в ході бесід та включеного спостереження, зовсім не у темпі життя, зайнятості, переобтяженості матерів та батьків.

Емоційна індиферентність, навіть холодність до дітей часто виявляється в сім'ях матеріально забезпечених, де мати не працює. Здавалося б — найкращі умови для пізнання дитини, самої себе, для особистісного зростання разом зі своєю дитиною. За відсутності у матері бажання розумом і серцем бути з дитиною, в неї «не знаходиться часу» просто жити сьогоднішнім днем, чути своє маля. А це насправді потрібно більше, ніж догляд нянею, купівля нових та «модних» іграшок чи завантаження різними, інколи сумнівної корисності, курсами «підготовки до школи».

Адже розвиток емоційно розвиненої особистості, її переживань, почуттів, причому уже з перших років життя, важить не менше, ніж розвиток у дитини інтелекту, пам'яті, уваги, оволодіння різноманітними навичками та вмінням, бо закладає підмурок особистісних структур. І цим треба займатися, навчаючи дитину розпізнавати й називати свої емоції, усвідомлювати, яка саме реальність лежить за ними, оволодівати прийомами ослаблення чи подолання тривоги, гніву, поважати себе та інших, співчувати і бути милосердною. Саме від емоційного ставлення до навколишнього світу залежатиме, на що будуть використані набуті дитиною знання та вміння. Та й адаптація до нових шкільних умов, і саме навчання краще даються емоційно зрілим дітям, котрі вміють спілкуватися з різними людьми, розуміти їх, зважати на їхні інтереси, співпереживати, керуються у своїх вчинках гуманними мотивами. Тому саме розвиток дитини в лоні культури людства дає можливість їй бути в постійному русі та пошуку, різнобічно розвиватись, вивищуватись, не втрачаючи коріння і самототожності йти по висхідній лінії до повнокровної суверенності внутрішнього життя у суспільстві майбутнього.

Дитинство є тим чутливим періодом в психічному розвитку людини, коли закладається підмурок загальних моральних інтенцій, той центральний стержень внутрішнього світу, де є місце простим, але вічним людським якостям, що, власне, і роблять людину Людиною, — співчуттю, співрадістю, взаємопідтримці, вмінню прощати і каятись тощо. Така особистість, в якій культура стала, за влучним висловом Е. Lynch, М. Hanson, «другою шкірою», оскільки, природно виростаючи в ній, дитина вже ніби не помічає самого її існування, може зростати лише за умов запитаності таких якостей у зовнішньому соціокультурному

просторі. Внутрішня картина світу є не лише кінцевим результатом соціального пізнання та розвитку, а й вихідним пунктом цього розвитку: схеми пізнання, переживання та поведінки вже задані існуючою певною картиною зовнішнього світу (за Андреевою Г. М.).

В результаті маршрут подорожі від зони актуального розвитку через зону найближчого розвитку дитини може бути доволі непередбачуваним для дорослих, постаючи як серйозна проблема взаємного непорозуміння, неприйняття і навіть відчуження світу дітей і дорослих (Енгштрем).

Соціокультурний простір, в якому зростає дитина, ми розуміємо як загальний творчий досвід попередніх поколінь, що акумулюється, збагачується і передається в проблемній формі. Цей досвід, на думку В. Т. Кудрявцева, який в своєму науковому пошуку рухається спираючись на ідеї І. А. Ільїна, П. А. Флоренського та М. М. Бахтіна, слід розглядати як креативний потенціал роду, тобто з позицій, спрямованих в історичну перспективу творчих можливостей людства. «Культура є історично заданий універсум кристалізованих, опредметнених творчих можливостей людей. В такому розумінні вона не може бути прямо і однозначно передана дитині через перелік суспільно вироблених норм і приписів. Існують особливі форми її фіксації та способи міжпоколінної передачі. Історично творчий потенціал роду втілюється не в самих по собі готових продуктах людської діяльності — речах та ідеях, а в породжених нею проблемах, предметними носіями котрих слугують ці продукти (за В. Т. Кудрявцевим, 1977).

Завдяки цьому через зміст соціокультурного досвіду від покоління до покоління транслуються як вже реалізовані, так і не проявлені, або навіть надлишкові можливості — задуми, проекти діяльності. Культура виступає для дитини не як сукупність суспільних еталонів знань, вмінь та навичок, якими занадто переймається сучасна школа, а як відкрита багатомірна система проблемно-творчих задач. Розвиток психіки дитини в такому контексті — це дедалі глибше занурення в проблемне поле культури, що історично розвивається. Тому процес справжнього культуроосвоєння, а отже психічного розвитку, обов'язково набуває рис творчого процесу (Виготський Л. С., Кудрявцев В. Т., Максименко С. Д., Моляко В. О., Роменець В. А., Ельконін Д. Б.).

Процесу побудови гармонійної картини світу дитини двадцять першого сторіччя дедалі більше перешкоджають серйозні загрози з боку сучасного суспільства споживання та інформації. Результати наших досліджень підтверджують, що є серйозні підстави для занепокоєння психологічним здоров'ям дітей. Російські психологи (В. В. Абраменкова, І. П. Башкатов, О. В. Лішин, Д. І. Фельдштейн та ін.) накопичили знач-

ний фактичний матеріал, що свідчить про необхідність звернути на проблему увагу державного рівня. Екранні теле-, відео-, комп'ютерні образи, входячи до дитячої свідомості, із джерела інформації перетворились в джерело трансформації картини світу сучасної дитини, знаменуючи собою переоцінку традиційної системи цінностей та способу життя. Це наступні духовні підміни:

1. Мозаїчність образів, їх розщеплення як прояв агресії відносно живих істот та предметного світу — натомість цінності цілісного та живого світу. Формування через кліпові технології відповідної «кліпової свідомості», орієнтованої на віртуальний світ та деструкцію.
2. Функціонування шаблонів і кітча замість реалізації потреби дитини у образах красивого, досконалого, прекрасного.
3. Примітивізація ставлення до життя та смерті замість благоговіння перед їх таємницею, розмивання меж дозволеного в уявленнях про моральну поведінку натомість чітких орієнтирів і системи «можна — не можна», «дозволено — заборонено», натомість чіткої системи моральних приписів, заповідей (якщо Бога немає, то дозволено все).
4. Рання сексуалізація та еротизація свідомості дитини натомість цнотливого, романтичного та поетичного ставлення до інтимного боку життя.
5. Насадження і вкорінення інокультурних зразків та норм поведінки натомість культурних та національних традицій та ритуалів, алгоритмів побудови стосунків та поведінки на основі засад інтуїтивної народної психології (за В. В. Абраменковою).

Таким чином, віртуальний простір, що починає дедалі більше домінувати в картині зовнішнього світу дитини, є не стільки інформатором і джерелом побудови внутрішньої картини світу, скільки її конструктором, що агресивно і жорстко програмує спосіб життя, «нову мораль» та систему цінностей сучасної дитини. Наші спостереження та порівняння результатів аналізу спрямованої бесіди з дітьми та батьками показали, що найбільш агресивного та деформуючого впливу зазнають дошкільнята з мегаполісу столиці і порівняно більш захищеними залишаються діти з районних містечок чи селищ. Якщо за дитиною в дитячий садочок в невеликому містечку часто-густо приходять обоє батьків чи бабусі разом з дідусями, розважливо спілкуються з вихователем, то для дитсадка мегаполісу більш типовою стає картина, коли мати «залітає» до садка, підганяє дитину швидко зібратись і не встигає перекинутись словом з вихователем. Вечірній час дошкільнята з невеликого міста чи селища проводять на прогулянці, активно граючись, спілкуючись з дітьми рі-

зного віку або беручи посильну участь у приготуваннях до вечері, господарських справах сім'ї; міська дитина часто залишається на самоті з край обмеженим відеорядом, що пропонує сучасне телебачення.

Оскільки сучасні діти зростають в умовах підвищеного напруження та доволі високої невизначеності розвитку українського суспільства в цілому, перед психологами постає задача активного пошуку механізмів впливу на розвиток емоційної сфери, що в свою чергу визначає лінію поведінки сьогодні і в майбутньому, визначає наповнення пізнавальної складової, а також, що є найсуттєвішим, покликана забезпечити непохитність та гармонію духовних начал (М. Й. Боришевський, Т. С. Кириленко, О. О. Смірнова, Д. І. Фельдштейн).

## **1.2. Картина світу та внутрішній світ як психологічна реальність**

Об'єктом дослідження вчених картина світу (world-view) стала на початку 20 сторіччя, коли У. Джемс дійшов висновку, що світ «повсякденної свідомості» є лише одним з багатьох «світів свідомості». Визначення картини світу було сформульовано Р. Редкліфом, який вважав що картина світу є баченням світобудови, характерним для того чи іншого народу, уявлення членів суспільства про самих себе і свої дії, власну активність у світі». Терміни «модель світу», «образ світу», «схема реальності», «модель універсуму» та інші стали використовуватися як аналоги «картини світу». Так, Б. Г. Ананьєв аналізував «внутрішній світ людини», О. Н. Леонтьєв досліджував наявність в «свідомості багатомірного образу світу, образу реальності», О. Ю. Артем'єва вказувала на «структуру суб'єктивного досвіду». Поняття «картини світу» лежить в основі концепції О. Шпренглера, робота філософа М. Хайдегера має назву «Час картини світу», К. Юнг та Е. Фромм аналізували картину світу картою природного та соціального світів і місцем людини в ньому, І. М. Сеченов називав «досвідом свідомості», Дж. Брунер акцентував увагу на «суб'єктивній картині світу», Б. Фресс і Ж. П'яже вживали поняття «схеми свідомості». Часом в якості аналогів поняття «картини світу» вчені послуговувались термінами «ментальність», «парадигма».

За даними РАН, термін «картина світу» зустрічався в наукових роботах 42 рази за період до 1982 року, а за період з 1990–1992 роки — 64 рази. Разом з тим усвідомлення науковцями актуальності теми не означало реального вивчення її в конкретних психологічних дослідженнях. До 90-х років 20 сторіччя накопичилось та зберігалось чимало суперечностей між актуальністю вивчення та реальним станом психологічних досліджень проблеми.

Дослідження внутрішнього світу спершу було цілком прерогативою психоаналітичного напрямку, а сам підхід психоаналізу до вивчення суб'єктивного простору в його різноманітті є подібним з тим, що використовує психосемантика. Вивчення суб'єктивних просторів — те поле досліджень, де перетинаються психоаналіз та когнітивна психологія. Семантичні простори (існування значень в індивідуальній свідомості у вигляді образів, дій, символів, словесних понять) є багатовимірним потужним інструментом аналізу картини світу (Шмельов, 1982). Вивчення внутрішньої картини світу достатньо об'ємно представлено в семантичній парадигмі, але із зрозумілих причин вивчались переважно дорослі люди. Щодо досліджень категоріальних структур свідомості дітей, то робіт значно менше, прицільно аналізуються в роботах М. В. Осоріної, О. Ю. Аксьонової, С. В. Тарасова. Так, зокрема, Н. Васильєва, працюючи в руслі психоаналітичної психології, вважає, що теорія, метод та практика цього напрямку психології має представляти спеціалізацію вивчення і психологічну роботу з дитячою суб'єктивністю, як індивідуальною, так і в груповій роботі. «Вивчення внутрішньої картини світу може використовуватися і як діагностична, і як психопрофілактична процедура у психологічній роботі з дітьми. Зокрема, ми пропонуємо використовувати вивчення внутрішньої картини світу дитини для оцінки рівня розвитку соціалізації».

Аналіз змістовного наповнення поняття «внутрішній світ» вказує на його співзвучність з загальнокультурною проблемою пізнання самої сутності людини. Сутність людини намагався свого часу осягнути з її середини Г. Сковорода, мудрість якого поступово осягає суспільство, а кордіоцентричний підхід до сутності людської персони знаходить дедалі більше послідовників. Великий світ — світ речей — Григорій Сковорода розглядав лише у тому розумінні, в якому той дає змогу осягнути найголовнішу проблему людини, її внутрішнього світу, його наповнення та гармонії, щастя людини. «Внутрішній світ, духовний світ залишається навки. Як колос і стебло не гинуть остаточно, бо їхня сила ховається в зерні, з якого знов і знов виростатимуть нові стебла й колоски, так і людина залишається в своїй сутності».

Рухаючись в руслі роздумів відомого вченого Л. М. Анциферової, розширюємо та поглиблюємо своє розуміння поняття: «внутрішній світ — це індивідуально інтерпретований, наповнений модальностями особистісних емоцій, осмислений у діалозі з реальними та ідеальними співбесідниками, зовнішній світ, в якому відокремлені функціональні сфери з різним рівнем значимості» (2002, с. 29).

Р. Мей дає визначення, що «Світ — це структура значимих відносин, в яких існує людина, і в творенні яких вона бере участь» (2001, с. 167).

Людина формує відношення, стосунки, і тоді виникає індивідуальний та неповторний «мій світ». В цьому контексті відомий вчений С.Г. Максименко наполягає на тому, що, досліджуючи психічний розвиток дитини, червоною ниткою слід вести лінію, означену класиком психологічної науки Л.С. Виготським, — розуміння особистості як того, чим людина стає для самої себе з людини в собі, через те, якою стає вона для інших.

Усвідомлення дитиною себе у світі не є початковою ланкою появи внутрішнього світу. У дитини вже з народження встановлюються (а перинатальні психологи доводять, що і в лоні матері (Філліпова Г.) з близькими та рідними особистісні стосунки, чуттєві, емоційні. В них дитина не лише задовольняє власні потреби, використовуючи людей, але і сама розкривається в цих стосунках. Двосторонній характер розвитку полягає в тому, що власне не діяльність розвиває щось в дитині, а сама дитина за допомогою діяльності розвивається, розвиває себе. В цьому і є суть саморозвитку, саморуху (Балл Г.О., Костюк Г.С., Максименко С.Д., Титаренко Т.М., Тищенко С.П.). Психологічний вдумливий аналіз особливостей внутрішнього світу дитини дошкільного віку дає відомий фахівець в царині дитячої психології С.П. Тищенко.

Поняття картини світу можливо описати образною мовою. Всі картини світу можна уявити в образі своєрідної великої писанки, що вміщає в собі менші і ще менші. Культура всього людства є найбільш загальним утворенням, всередині неї — культура європейська, чи азійська і т. д., всередині — українська, французька і т. д., і так далі до унікальної картини світу окремої сім'ї, кожної людини, серцевини внутрішнього «Я». Виходячи із загального розуміння картини світу представниками різних наук — історії, психології, нейрофізіології, етнографії, соціології, можна наблизитися до робочого визначення цього терміна.

Картина світу — це система образів та зв'язків між ними, наочних уявлень про світ та місце людини в ньому, про взаємовідносини людини з навколишнім середовищем (з природою, суспільством, іншими людьми та з самим собою), про власну роль і місце в світі, часову та просторову послідовність подій, їх причини, значення. Оскільки сама тема є настільки глибокою і фундаментальною, проникає і відображається в різних пластах людського буття, автобіографічних розвідках і літературі (зокрема, О.П. Довженко, Л.М. Толстой, А.П. Чехов, Л. Костенко, Л. Українка, Т.Г. Шевченко та ін.), ми прагнемо окреслити деякі загальні сфери, що виступають як стрижневі опори внутрішньої картини світу,

що знаходиться у стадії активного розвитку в дошкільному дитинстві, і різнобічно відображають характерний віковий та індивідуальний візерунок цього розвитку.

У дошкільному віці інтенсивність інтересу до оточуючого світу є надзвичайно високою і глибокою. Тут закладається основа розуміння світоустрою, формування картини світу (В. В. Абраменкова, Г. О. Балл, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, В. В. Зеньковський, О. Л. Кононко, В. К. Котирло, Г. Д. Кошелева, О. І. Кульчицька, С. Є. Кулачківська, Е. Кей, В. С. Мухіна, Л. Ф. Обухова, В. Прейер, Ж. П'яже, В. Слободчиков, В. О. Татенко, С. П. Тищенко, Т. М. Титаренко, Ю. М. Швалб, Д. Б. Ельконін та ін). Уявлення про оточуючий світ, відомості про нього дитина отримує перш за все від соціального оточення: мами, сім'ї, близьких дорослих та дітей, або тих людей, що замінили сім'ю, а також від національних та культурних традицій найближчого середовища, місця проживання (країна, місто, селище). Окрім історичних та етнокультурних особливостей, конкретне змістовне наповнення картини світу має вікову та субкультуральну специфіку.

Процес становлення уявлень дитини про світ дозволяє аналізувати та оцінювати з психологічних позицій концепція «образу світу» (О. М. Леонт'єв, Д. О. Леонт'єв, В. В. Петухов, С. Д. Смірнов). Цілісне інтегральне динамічне психологічне утворення визначає особливості сприймання дитини оточуючої дійсності і визначає власне якість цих уявлень. Образ світу розглядається як когнітивна схема, яка спрямовує пізнання дитиною світу. Але водночас на характер цих уявлень впливають суб'єктивні складові — ставлення до предметного та соціального світу. В підсумку взаємодії об'єктного і суб'єктного в дитини формується розуміння світу, картина світу, від особливостей якої залежить успішність соціалізації.

Оскільки образ світу і внутрішня картина світу поступово ускладнюються в ході розвитку дитини, то і окремі його складові, уявлення, почуття від аморфних та нечітких і доволі простих, недиференційованих поступово ускладнюються, збагачуються, тобто від «синкретичного знання» (за Л. С. Виготським) переходять до впорядкованого понятійного відображення дійсності. Процес розвитку відбувається у провідній ігровій діяльності та інших дошкільних видах діяльності. За проявами дитини (емоційними, вербальними, комунікативними, поведінковими) вдумливий педагог може проаналізувати специфіку наповнення, розвитку, а також виявити своєрідність внутрішнього світу дитини, пов'язану з сучасними реаліями широкого і більш вузького соціального середовища.

Дитина діє, спираючись на існуючу до кожного конкретного моменту життя власну картину світу. Ця картина об'єднує всі вже відомі на цей

час образи і поняття до єдиного глобального образу, який містить все, з чим стикалась дитина в житті у практиці спілкування та діяльності. По суті це надскладне психічне утворення, яке створює людина, починаючи з раннього дитинства, це багат шарова конструкція, в якій зберігаються всі різнопланові знання про оточуючий світ у вигляді спогадів або образів (що в свою чергу мають візуальну, аудіальну, кінестетичну, смакову та інші складові). Особливістю розвитку є постійна динаміка, наповнення, трансформація, розширення і поглиблення внутрішньої картини світу.

Відомий російський психолог В. В. Абраменкова в руслі дуже перспективного, на наш погляд, підходу до вивчення особливостей особистісного розвитку сучасної дитини в контексті соціальної психології дитинства дає визначення, яким ми послуговуватимемось: дитяча картина світу — система різноманітних взаємовідносин дитини зі світом «Я — Світ», що охоплює знання, уявлення, смисли, що реалізуються у індивідуальних образних моделях. Отже, підкреслимо, що власне система різноманітних відносин дитини зі світом породжує дитячу картину світу.

Дитяча картина світу — це сукупність знань, уявлень, смислів, що реалізуються в образно-візуальних моделях, тобто тих соціально-психологічних просторах, що представляють систему графічних та кольорових значень, семантика котрих є завжди культурно обумовленою.

Візуальна картина світу є сукупністю різних сфер, що взаємно перетинаються, соціально-психологічних смислових просторів (площин), які розкривають стосунки дитини в системі «Я — Світ».

До з'ясування психологічної специфіки дитячої картини світу можна наблизитись через з'ясування питання про те, чим відрізняється картина внутрішнього світу дитини і дорослої людини.

З прадавніх часів кожне суспільство створювало, культивувало і передавало наступним поколінням певним чином визначену картину світу. При цьому в кожного члена суспільства завжди є певна, спільна для всіх частина картини світу, яку можна назвати «ядром», «серцевиною» культури. Для збереження і виживання кожної окремої людини і суспільства в цілому вирішальне значення має саме наявність спільної картини світу і переживання цієї спільності у людей. Власне для підтримки у громадян відносно спільної картини світу завжди і було створено спеціальні інститути — система освіти, церква, мистецтво, пізніше і дедалі більш домінантно — засоби масової інформації, сфера групового спілкування і розваг, проведення дозвілля тощо. Відомий вислів про те, що «устами дитини промовляє істина», або про те, що найбільш «справжнє» пізнан-



ня та розуміння світу є дитяче, що ототожнювалось з проявами мудрості при встановленні стосунків з зовнішнім світом, набуттям внутрішньої рівноваги та гармонії в самому собі.

Оскільки діти ніколи не сумніваються, вони більше «адсорбують», збирають інформацію через всі органи чуття, самі є суцільним «органом чуття» за влучним висловом відомого знавця психології дитини В. К. Котирло. Дорослі, набуваючи життєвого досвіду і вибудовуючи певні схеми, стереотипи сприйняття та поведінкових, емоційних реакцій, поступово стають залежними від них і опиняються до певної міри «блокованими» своїми власними рамками — яким є і має бути життя, якою має бути життєва динаміка, стаючи обмеженими. Дитина ж на початку онтогенетичного розвитку, яким є період дошкільного дитинства, будучи відкритою до всіх можливостей, що несе в собі світ, ще не знає «як має бути», «як треба», «як належить», тобто не є пов'язаною ригідними думками, як дорослі. Вона не знає, як можна і не можна, що можливо, а що ні, тому для неї можливим є все, і немає перепон і бар'єрів, обмежень уявляти собі, надавати смислу, оживлювати, бачити і відчувати.

Дитина вважає, що можливо все, а дорослий знає, що це неможливо. Дитина вірить і бачить світлий бік в усьому, своєрідний «інь». А дорослий бачить і темний бік і відповідно «янь», що, як не парадоксально, але і обмежує. Дорослий має заповнену картину світу, нагромадження блоків, складових, форм. А відтак і брак порожнього місця, яке потрібно для того, щоб прийняти світлий бік янь життя. В результаті дорослий бачить життя як низку перепон і труднощів, які має здолати, а дитина з відкритою душею і свідомістю бачить світ, відкритий і необмежений простір, як «рай». Результат — дитина може йти куди завгодно, в той час як дорослий обмежений замороженими думками і залишається в пастці власних маленьких впертих думок. Успішна людина схожа на дитину, що не переймається, отже й має багато вільного простору для перетворення і доповнення вже існуючої власної картини світу. Неуспішна — турбується про все і не має вільного простору для змін в картині світу, яка з плином часу все щільніше заповнюється хмарами. Для дитини активним формуючим фактором виступає зовнішній світ з орієнтацією на внутрішню свідомість та «спонтанний саморух» (Г. С. Костюк), в той час як у дорослого вже певним чином сформована загальна картина світу видозмінює, трансформує вже самі елементи зовнішнього світу, намагаючись привести його у відповідність до свого внутрішнього бачення і розуміння. В той час як в дитинстві світ зовнішній та внутрішній знаходять можливість гармонізуватися через сигнали з зовнішнього світу, то для дорослої людини така рівновага і гармонія досягається че-

рез прислухання і бачення зовнішнього зсередини, через призму того, що складає серцевину внутрішнього. Дорослий вибирає із зовнішнього те, що відповідає накопиченим і відпрацьованим орієнтирам його внутрішньої картини світу, яка вже більше належить минулому, ніж теперішньому, а тим паче — майбутньому. Цю особливість підмітив Уільям Вудсворт, лаконічно означивши наступне формулювання: «Дитина — батько старця».

Дослідники проблеми єдині в тому, що індивідуальна картина світу кожної дитини є унікальною і неповторною, разом з тим завжди несе в собі ту базову, інваріантну частину, що є спільною для всіх її носіїв. Намагаючись здійснити науковий аналіз такої надскладної теми, ми маємо націлитися на вихід на певні загальні лінії аналізу феноменів, що досліджуються. До певної міри схематичною може бути класифікація картин світу відповідно до наступних показників:

1. Масштабність картини світу — вказує на те, чи охоплює вона тільки особисту біографію і вузьке близьке середовище чи широкий простір фізичний і соціальний на рівні вулиці, району, містечка, міста, країни, світу, всесвіту.

2. Тональність картини світу — наявність світлого і темного в ній, емоційно позитивного, чи негативного, песимістичного, чи оптимістичного (темні печальні тони тут і тепер і майбутнього і минулого, все негативно чи позитивно забарвлене, доброзичливі люди навколо, друзі, чи погані, вороже налаштовані, несуть загрозу).

3. Часова складова картини світу — наявність минулого, теперішнього і майбутнього — особливості переважання елементів з минулого, за слабкої представленості фрагментів теперішнього і відсутністю майбутнього, чи спрямованість в майбутнє за приниження ролі минулого і ігноруванні подій теперішнього тощо.

4. Узгодженість картини світу — ступінь і специфіка внутрішньої організації, узгодження або внутрішньої суперечливості, непослідовності, що може межувати з дезінтеграцією.

У цьому контексті важливим, на нашу думку, є звертання до напрацювань Дж. Холтона, котрий, виділяючи змістовні блоки аналізу концептуальної структури «картини світу», акцентує увагу дослідників на семи позиціях. Ми відчуваємо необхідність звернутися до тих з них, що є найбільш важливими для прицільного осмислення в площині нашої теми.

1. Поведінка дитини не піддається однозначному тлумаченню, оскільки вчинки, уявлення і т.д. значною мірою спрямовує певна модель світовлаштування, модель світу. Принагідно згадати приклад різного

ставлення трьох дітей до своєї матері, хворої на алкоголізм (від співчуття, великодушності і співдії до відрази і сорому), що наводить Л. С. Вигоцький, пояснюючи читачеві, в чому полягає психологічне наповнення категорії соціальної ситуації розвитку. Одним із важливих висновків наукового знання про людину є те, що вчинки, поведінка, переживання значною мірою спрямовуються і диктуються певною моделлю світовлаштування. В ній узагальнюється досвід та переживання, і вона виконує роль своєрідної ментальної карти, з якою можна звірити свої вчинки, думки і орієнтуватися у подіях повсякденного життя.

Образ реального світу вибудовується таким чином, що події відбуваються не в нейтральній та безвідносній площині і послідовності, а насичені смислом і підкоряються законам цього смислу (М. Вебер, К. Гірц).

2. Поєднання уявлень, настанов та орієнтацій, що утворюють ментальну карту, зовсім не обов'язково має носити несуперечливий та узгоджений характер. Навпаки, ця система може поєднувати внутрішні суперечності. Знання про те, що таке добре і погано, на рівні інформації може успішно актуалізуватись у дошкільника. А практика взаємодії — право сили, культивування образів «крутого», заклики «Бий першим», «Круті хлопці — безжалісні та агресивні», «Будь мужиком» і т.д. можуть дисонувати з засвоєною інформацією. За таких умов у дитини раціональне та емоційне може знаходитися у глибокому розриві, що в свою чергу травматичним чином впливає на розвиток особистісних структур. Побудова цілісної картини світу потребує гармонії. Роль практики, вправління, тобто реалізації знаних мотивів в реальних повсякденних ситуаціях, які гарантують перехід таких «теоретичних», вербальних мотивів у реально діючі мотиви, стануть свідченням підтвердження правильності виховних підходів і педагогічно вивірених і відповідно спрямований перегляд уявлень на предмет нормалізації і, звичайно, своєчасна ліквідація означених суперечностей.

3. Базові уявлення не обов'язково мають бути незмінними і стабільними в часовому вимірі. Значні зміни в картині світу можливі як наслідок поступового накопичення незначних змін, так і як різкий якісний стрибок, діаметрально протилежний підхід.

4. Для позначення сукупності особистісних базових уявлень про світ, що утворюють його ідеалізовану модель, найчастіше послуговуються термінами «картина світу» та «світогляд».

5. Між будь-якими двома індивідуальними картинами світу можуть встановлюватися (хоча б тимчасово) відношення синтонності, тобто

співзвучності, або конфлікту, ортогональності, значних принципових суперечностей.

6. Для кожного історичного моменту соціально-культурної ситуації і конкретних умов життя можливо часткове співпадіння окремих елементів індивідуальних картин світу.

7. Кожна картина світу складається із сукупності різноманітних елементів і має безліч індивідуальних варіацій, жоден з цих варіантів не може розглядатися як «чистий випадок».

Для психологічного аналізу психологічного наповнення внутрішньої картини світу має велике значення і визначення того, якого саме рівня розвиненості набула картина світу на кожному окремому щаблі онтогенетичного розвитку. Ступінь загальної розвиненості картини світу можна прослідкувати через аналіз якісних особливостей її наповнення. В одних випадках виділяються базові, основні елементи, насичені і різнопланові, емоційно домінуючі, і слабкіше виражені, другорядні — менш розвинені, лише схематично позначені, але майже не навантажені емоційно складові. В інших випадках можна свідчити про те, що картини світу містять рівноцінні елементи за значимістю, представленістю, які носять певним чином виражене емоційне навантаження. Якщо в одному варіанті окремі елементи складають виразну картину світу, чуттєво забарвлену яскраву та багатоголосу, в інших — недостатньо виразну, недиференційовану за елементами, аморфну і бліду картину.

Рівень розвиненості картини світу якісно характеризує і своєрідність детермінованості світоустрою — уявлення про чітку причинність, визначеність, або спонтанність, випадковість світоустрою, залежно від конфігурації життєвих обставин.

Характеризує розвиненість картини світу і така якісна ознака, як конформність. Вона визначає, чи загальна картина світу є конформною відносно більшості персонажів цієї картини чи навпаки — змістовне наповнення персонажів виділяється несхожістю, ніби «не вписується», знаходиться в опозиції, дисонансі, боротьбі.

Змістова характеристика дитячої картини світу полягає у фіксації надзвичайної відкритості до світу, коли відчиняються двері до різних можливостей, які помічає і бачить дитина в світі і у певній рівноцінності цих різних можливостей. Адже дитина орієнтується не на те, що треба, що можна чи що є прийнятним і доцільним в тій чи іншій ситуації. Вона орієнтується на те, що є можливим в широкому контексті. Фактично це є характеристикою її екзистенційної позиції відносно світу, а саме відкритої позиції «всеможливості», що є найбільш природною на початкових стадіях онтогенезу (за А. М. Лобком). О. М. Леонт'єв наголошував

на тому, що, коли така максимальна відкритість до світу відсутня, є підстави говорити про те, що в досвіді дитини була занадто жорстка зовнішня складова виховання, фактично зовнішня «дресура», що обмежувала дитину і тим перешкоджала і продовжує перешкоджати формуванню внутрішніх структур індивідуальності. Варто підкреслити, що саме сформовані структури власного Я, що сигналізують про «перше народження особистості» приблизно в трирічному віці, здатні активно й успішно протистояти такому зовнішньому тиску (О. Н. Леонтьєв, 1977).

Подальша доля творчості в індивідуальному розвитку визначається взаємодією, активним діалогом дитини з культурою. В ході такої взаємодії натуральна творчість дитини поступово змінюється або ж стає творчістю дорослої людини, яку вже доцільно розглядати як вищу психічну функцію — соціальну, — довільну та опосередковану (за В. В. Петушовим, 2003).

Втім, як вказує А. М. Лобок, результати діалогу з культурою, своєрідного і унікального процесу індивідуального «окультурення» можуть бути доволі різноманітними. На відміну від повсякчасної творчості дитини, творчість дорослої людини не є всезагальною. Навпаки, найбільш типовим випадком дедалі частіше стає блокування творчості, пригнічення проявів індивідуальності, своєрідна «підгонка» під існуючі моделі, рамки. Доволі багато прикладів, коли маленькі «генії», що дивували своїми яскравими та нестандартними проявами в дитинстві, не виявили особливих талантів у дорослому віці.

На необхідності виходу творчого процесу за рамки індивідуальності і налагодження постійного діалогу людини із зовнішнім світом акцентує увагу також системна модель М. Чиксентміхайї (1999) та екзистенційна теорія Р. Мея (2001), які об'єднують визначення творчості як зустрічі людини зі світом. Ця життєтворчість і характеризує людину як унікальну живу істоту на Землі, що з дитинства є співтворцем Божого замислу, творцем власної динамічної картини світу.

### **1.3. Дитяча картина світу в призмі категорій простору та часу**

Опиняючись у певному соціокультурному просторі, дитина відчуває явні та приховані спрямовуючі впливи з боку дорослих. Маємо на увазі не лише певну систему норм, заборон та заохочень, не лише у вигляді вербалізованої інформації, а й у самому предметному вигляді — які існують як даність і є опредметненими в самій організації специфічно дитячого простору. Таким простором є дитяча колиска, манеж, куточок, кімната, майданчик, як тієї частини виділеного спеціально простору і

відмежованого від заборонених зон простору (небезпечних або тих, що належать тільки дорослим).

Марко Грушевський визначив інтуїтивні психологічні засади традиційного виховання української дитини, впритул наблизившись до розкриття внутрішньої картини світу дитини початку 20 сторіччя, розкривши цю тему у творі «Дитина у звичаях та віруваннях українського народу» (1907, 2007). Вже психологічне дослідження на прикладі аналізу текстів російського материнського фольклору М. В. Осоріної показало важливість традиційних способів допомоги дитині психологічно структурувати простір оточуючого світу та усвідомити своє особливе місце в ньому. В книзі «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых» М. В. Осоріна вказує: «Ініціаторами роботи зі світоустрою дитини є дорослі: саме вони вводять її до світу матеріальної культури і рідної мови, якими в різноманітних формах представлені найважливіші просторово-смыслові координати, що допомагають дитині організувати і усвідомити її безпосередній (насамперед тілесний) досвід... Якщо дорослий прагне залучити дитину до певної системи світоглядних принципів, отже певної моделі світоустрою, він має обов'язково втілити її у вигляді словесного, зображувального або поведінкового тексту, що максимально легко і повно може бути засвоєний вихованцем». Отже, задовго до того, як дитина самотужки починає опановувати світ, дорослі задають ті основні орієнтири, що покликані забезпечити цілісне сприйняття оточуючого світу.

Побудова картини світу починалась вже з народження (а дослідження в руслі пренатальної психології доводять, що і в лоні матері) (Г. Філіпова) через адресовані дитинчатку почуття, пісні, пестування, потішки, колісанки тощо. Вони мали призначення забезпечити дитині відчуття власної причетності до світу, персонального залучення до загального устрою світу, задати цілком визначену систему основних просторових координат, що допомагають самовизначитись в сутнісних і життєво важливих стосунках з великим оточуючим світом.

Найперше власне місце дитини — колиска, дитяче ліжечко — завжди було і залишається надзвичайно важливим і сприймається як священний простір, який усіма можливими засобами захистити, вберегти від лихих сил. Сучасні матусі 21 сторіччя часто вішають над ліжечком іконки, кладуть різні освячені предмети — обереги, надаючи сакрального значення цьому місцю, де має панувати надзвичайна чистота, немає місця покаранням і мають цілковито володарювати дитячі позитивні емоції. В картині світу дитини є дві складові — рідне, своє, захищене, знане, всередині якого і знаходиться колиска, ліжечко, куточок дитини, і зовні-

шнього, чужого, незнаного, небезпечного зовнішнього світу — темноти, лісу, вулиці, поля, тобто тієї частини світу, куди до часу варто не потрапляти. Ці дві складові світу розділяються межею, кордоном, міткою, що позначена таким відомим у фольклорі багатьох народів поняттям «край». Саме «край» символізує точку переходу із свого простору у простір зовнішнього світу, де можуть чатувати несподіванки, небезпека і випробування. Просторовий поділ розмежовується на «своє» і «не своє» відображається у колискових та віршиках, примовлянках для дітей. Наприклад, колисанка з елементом попередження «Баю-баюшки-баю, не лягай ти на краю. Прийде сіренький вовчок, та й укусить за бочок». Або аналогічна за «посланням» приповідка дитяча: «Огуречик, огуречик, не ходи на тот конечик. Там мышка живе, тебе хвостик отгрызет».

У материнському фольклорі вихідною точкою відліку, власне центром світу стає дитя, що лежить в колисці, а весь оточуючий простір вибудовується вже навколо нього. Наші дослідження potwierджують, що традиційний материнський фольклор та спосіб відходу дитини до сну продовжує відігравати важливе значення як для формування в дитини початкових просторово-часових орієнтирів і уявлень, так і уявлень про своє власне становище в просторі соціальних стосунків і основних закономірностей, що діють в ньому. Незаперечним є важливість цих процесів для перебігу загального розвитку та психологічного здоров'я дитини, її емоційного, душевного комфорту. Забігаючи наперед, підкреслимо, що запобігти стресам і підвищенню невротичного статусу сучасної дитини можна на шляху прицільної уваги до формування тих глибинних, базових процесів, що дають дитині те необхідне базове відчуття загальної довіри до світу, прийняття його (Боулбі, Лісіна). Наші спостереження засвідчили, що в середньому на групу з 28 дітей лише 1–2 знають, що таке «колискова» від мами чи бабусі, троє-четверо можуть почути казочку на ніч. Досить поширена приблизно така схема відходу дитини до сну: «Мені ніхто ніяких казок не розкаже і не читає. Тато телевизор дивиться, а мама мене посилає зуби чистити, а потім світло вимикає, укриває і каже: «Так, і щоб ніяких хожденій не було», «Я сам лягаю і довго дивлюся телек, а потім засинаю, а якщо страшно знову показують, так я з лампочкою лежу, мама на кухні щось робить», «Я довго лежу з заплющеними очима, бо ремня ж не хочу, як скоро не засну». І це при тому, що, за оцінками фахівців — медиків, психологічної та психотерапевтичної допомоги потребують близько 40% школярів, кількість здорових дошкільнят практично падає до нуля, а патологічні стани накопичуються вже протягом раннього віку.

Не отримуючи насиченого позитивними емоціями материнського та батьківського тепла, дитина, як квітка, що не отримала необхідного для життя сонячного тепла, закривається, в'яне. Доводиться зустрічати таких дітлахів особливо серед вихованців столичних дитсадків — із сумним, печальним, тужливим поглядом. Вони, наче черепашки, ховаються в панцир, не звертають уваги на незвичну ініціативу дорослого щодо них, бо не чекають нічого хорошого. Вони поки що тихі, сумирні «зручні». Але це — докір дорослим, це сигнал про необхідність змінюватися їм самим. І тільки з якогось страдницького погляду очей можна зрозуміти, що колись, зовсім недавно, цій дитині було цікаво все. Вабило і тішило, поки не довелося швидко «постарітися», закритися (бо розкритість до світу нікому не була потрібна, завдавала травм і страждань). Можливо, щоб уберегти себе, свою тендітну внутрішню картину світу, яка має ще не дуже чіткі обриси і повнокровні кольори, потужне звучання, але вона вже існує і потребує лише чуйного і дбайливого ставлення.

Психологічні дослідження вітчизняних та зарубіжних авторів свідчать про те, що однією з основних проблем в освоєнні зовнішнього світу, побудові діалогу з ним і вибудові унікальної картини внутрішнього світу є вміння перебувати у теперішньому часі, бути «тут і тепер». І. Н. Калінаускас, зокрема, вказує на те, що за умов непроживання по-справжньому кожного окремого епізоду, моменту часу, великих чи малих подій власного життя людина власноруч провокує виникнення низки психологічних та життєвих проблем.

Відбувається накопичення величезного психологічного (і не тільки психологічного) матеріалу, не прожитого у теперішньому часі, не проробленого як слід, а отже людина починає розвертатися не в бік майбутнього, а психологічно повертається в бік минулого. Розвиток особистісний при цьому також зазнає деформацій. В цьому ракурсі важливо підкреслити, що зазіхання на час, що проживають сучасні дошкільнята в грі, все частіше чинять близькі дорослі, які, «дбаючи» про завтрашній день дитини (шкільне навчання), травмують психіку дитини, порушують закономірний процес освоєння зовнішнього світу і внутрішнього.

Суб'єктивне переживання часу у різних людей протікає по-різному. В результаті такого індивідуального сприйняття часу для одних людей тиждень нічого не значить, час промайнув непомітно, для інших цей же проміжок є довгим і змістовним періодом, наповненим подіями і відкриттями. Відомі у психології феномени, коли в екстремальних ситуаціях час ніби подовжується, оскільки кількість часу проживання у системі тут і тепер у теперішньому часі значно подовжується. Саме внаслідок цього невеличкий проміжок часу може бути прирівняним мало не до всього



життя. Значення часу, який людина може провести в координатах «тут і тепер», підкреслюється у психологічній літературі як загальнотеоретичного плану, так і контексті окремих психологічних практик та психологічних технік та методів (А. С. Співаковська, одеська школа психології). Важливість проживання кожного окремого моменту теперішнього до кінця, в повному об'ємі, без залишку зумовлена тим, про що писав наш відомий співвітчизник, відкривач ноосфери М. Вернадський: тоді наш час, час проживання, час людини — це є не час «протяженности», а час самого життя, значимий час особистого проживання.

Психологічна категорія часу в руслі аналізу особливостей розвитку дитячої картини світу покликана описувати високу інтенсивність проживання кожної хвилини в дитинстві. Спеціальні психологічні дослідження, присвячені цій проблемі, наводять дані, які свідчать про те, що рік життя дитини п'ятирічного віку за суб'єктивними переживаннями і відчуттями проживається як такий, що в десять разів довше, триваліше у порівнянні з роком людини п'ятдесятилітнього віку. Для підтвердження заявленої вище позиції наведемо приклади висловлювань дошкільнят: «Я такий сьогодні багатоканальний, що просто жах! Ну що ви не розумієте як це — ну отак. По-перше, я вже поборов всіх цих роботеків, потім ми з Сашкою рятували для зоопарку диких звірів, ну це в Африці начебто, а ще в мене секрет заритий, а я не можу його знайти. А картинки я не хочу дивитися зараз, бо скоро нас з прогулянки заберуть», «Мама мене цілу вічність не забирає з садочка... а казала, що після обіду забере» — скаржиться хлопчик, коли вже сутеніє. Така інтенсивність внутрішнього життя, наповненість подіями, смислами має бути орієнтиром встановлення найбільш тісних стосунків із зовнішнім світом та ознакою невмирущості дитячої душі, тої «внутрішньої дитини» (Уайтхін), яка найбільш потерпає від психологічних травм дорослішання, зрілого віку, вікових криз та психотравм і часом успішно піддається «психологічному лікуванню» на різноманітних групах зустрічей, психологічних тренінгах та заняттях з особистісного зростання тощо.

Отже, у дитини «картина світу в її уявленні не має минулого, оскільки вся і завжди існує у теперішньому часі і лише потенційно є орієнтованою у майбутнє. Для дитини майбутнього ніби не існує, як і плани на далеку перспективу з'являються значно пізніше. А мрії «стати принцесою», «поженитися і мати жінку», «мати сундук з дорогоцінностями», «бути чарівником» і «проходити крізь стіни», «лікувати всіх бездомних собачок», «давати всім жебракам грошики» дошкільнята реалізують вже «тут» і «тепер» у дні сьогоднішнього. Варто лише дорослим з повагою і делікатністю ставитися до несподіваних втілень мрій малюків, розпі-

знаючи за ними нереалізовані і актуальні потреби, поважаючи їхні почуття і несподівані бажання. Можна висловити припущення, що власне у момент усвідомлення дитиною можливості майбутнього, перспективи життя відбувається важливий перехід її особистості до принципово нової якості. Вважаємо, що ця не потенційна, а реальна можливість усвідомлення майбутнього може слугувати своєрідним маркером переходу на новий етап і розвитку образу Я дитини.

#### **1.4. Іграшка в картині світу сучасної дитини**

Провідною в дошкільному віці є сюжетно-рольова гра, в котрій дитина моделює таку сферу життя людини, як смисли людського існування та суспільні форми людських стосунків. Гра, як символічно-моделююча діяльність, надає унікальну можливість дитині для орієнтації у зовнішньому світі. За висловом Д. Б. Ельконіна, гра є гігантською скарбницею справжньої творчої думки людини майбутнього. Вчений розглядає проблему гри як найважливішу школу можливості стати особистістю. Грі присвячений один з наступних розділів книги, ми ж зупинимось на узагальненні, до якого привели роздуми над даними, що містить наукова література, а саме що з розвитком картини світу і відповідного образу Я у дитини відбувається одухотворення предметів зовнішнього середовища. При взаємодії дитини з об'єктами зовнішнього середовища за зразком їх одухотворення відбувається своєрідний винос дитиною на певні зовнішні об'єкти елементів своєї внутрішньої картини світу, власних переживань, емоційних станів, власного внутрішнього світу. Дитяча іграшка слугує для забави та розваги дитини і водночас є засобом її психічного розвитку. Розвиваючий потенціал іграшки здавна відомий у народі і саме через це завжди привертала пильну увагу філософів, педагогів, етнографів, психологів.

Гра є діяльністю, в котрій відбувається «децентрація» особистості, тобто подолання дитячого егоцентризму» (Д. Б. Ельконін, 1989, с. 481), а іграшка є не тільки активним «учасником» цього перетворення, але й важливою складовою культури народу. Можна говорити про те, що іграшка є своєрідним маркером культури, тобто яка культура, такі й іграшки. За допомогою іграшки дитині передається сама суть, серцевина людських стосунків, розуміння світобудови і місця людини у світі. Іграшка несе в собі архетипи уявлень про добро і зло, дозволене і недозволене, прекрасне і потворне, безпечне і небезпечне. Повернення наших дітей до традиційної іграшки, використання основ та принципів її побудови при розробці сучасних зразків є одним із шляхів до збереження

самобутності народу та міцною базою для формування психологічного здоров'я, адекватної соціокультурної самоідентифікації дитини.

В ході дослідження особливостей розвитку емоційної сфери дошкільнят ми отримали підтвердження тому, що саме така іграшка найбільш гармонійно впливає на психічний розвиток сучасної дитини, оскільки впливає на всі рівні відчуттів — зоровий, звуковий, дотиковий. На пропозицію вибрати іграшки для гри серед ляльок традиційних, виготовлених з природних матеріалів, з матерії, плетених з ниток і пластмасових «твердих» ляльок діти спершу тяглися до найбільш яскравої ляльки, орієнтуючись на інтенсивність кольору, великий розмір, одяг та аксесуари, але вже після перших «оглядин» врешті-решт зупинили свій вибір на м'якій лялечці з привітним личком. Її легко тримати, одягати, вкладати спати, наділяти різними якостями і ролями, про неї хочеться турбуватись. До прикладу — дівчатка спершу вибрали розряджених ляльок, порозглядали вбрання, сережки, покрутили з різних боків, потім притулили їх до полицки, прокоментувавши: «Ну, це тут показ мод. А це моделі — хай тут ходять туди-сюди. Ні, краще це такі манекени стоять. А оця хай моя доця буде, бачиш вона така хальосінька, такі ручки м'якенькі, вона на ручки хоче до мене». Результати зокрема й цього маленького експерименту ще раз переконують в тому, що традиційна лялька, виготовлена з натурального матеріалу, покликана виконувати важливу виховну місію:

- знімати психологічний бар'єр між малюком і світом великих речей;
- допомагати розробляти дрібні рухи руки (що необхідні для розвитку мови, а згодом будуть полегшувати підготовку руку до письма);
- оволодівати вмінням будувати і підтримувати стосунки з людьми, освоювати культурні, моральні, естетичні та інші норми;
- виховувати тепле, спокійне та радісне сприйняття світу, довіру до нього, що є необхідним для нормального психічного розвитку.

Несе іграшка в собі і своєрідну психотерапевтичну функцію. З давніх-давен допомагала дитині опанувати власними бажаннями, подолати страхи, прийняти поразку, заспокоїтись, отримати енергію, наснаження та підтримку. Батьки сучасних малюків продовжують знаходити саморобні іграшки чи предмети-функціонери, що відповідають інколи неусвідомленим, але реальним і дуже важливим потребам дитини. Зазвичай це камінці, палички, корчі, мушлі, клаптики хутра, скельця, шишечки, пташина пір'їна. Наділені особливими властивостями, пов'язані з глибокими переживаннями, смислами, вони створюють психологічну безпеку дитині, допомагають їй жити. Так само, як шкурку царівни жаби

не можна нищити в казці, такого роду іграшки мають поважати батьки, знаходячи їх у дитячих кишнях і під ліжечками. Адже не монстр і не трансформер, а знайдена власноруч мушля чи пір'їна допомагає дитині зростати людиною у такому непростому й суперечливому світі, відчувати причетність до нього, гармонію з ним. Використання природних матеріалів для заміщення тих чи інших предметів розвиває уяву дитини і готує розвиток знакової, власне людської функції свідомості.

Аналізуючи результати бесід про улюблену іграшку, ми переконалися у тому, що фактично в уявленнях дитини про особливості, характеристики, суті і внутрішній світ улюбленця ми можемо бачити картину власного життя дівчинки чи хлопчика, той чи інший життєвий досвід, досвід переживань.

Феномен улюбленої іграшки досліджували психологи та педагоги і визначили її як індивідуально значимий об'єкт гармонійного контакту дитини, який виступає для дитини суб'єктом, ідеальним партнером спілкування та особливих стосунків. В той же час улюблена іграшка є засобом психічного розвитку дитини, зокрема сфери її емоцій та самосвідомості. Послугуючись введенням В.С. Мухіною в обіг поняттям екстеріорізаційної ідентифікації, що визначає алгоритм переносу власних почуттів, мотивів на інших, можна говорити про достатню інформативність психологічного аналізу іграшок, улюблених іграшок дитини для виявлення та розуміння складових внутрішньої картини світу дитини, досвіду її переживань та різнопланових стосунків з людьми — дорослими та дітьми. Дослідження показало також, що з відмінностями в картинах світу досить тісно пов'язані інші особливості людей. Такі, до прикладу, я улюблені казки, мультфільми, книги, фільми, пісні, музика. Люди з різними типами картин світу відрізняються і тим, кого вони вважають «героями» — в різних сферах, і тим, що вони люблять робити на дозвіллі. Неоране поле психологічного дослідження цього пласту питань чекає своїх дослідників.

## **1.5. Картина світу як передень світогляду дитини**

Основна маса визначень світогляду дитини сформульована для дослідження його когнітивної складової (Ж. П'яже, М. І. Лісіна, В.С. Мухіна). Так, зокрема відомий фахівець в царині дитячої психології В.С. Мухіна вказує на те, що світогляд є диференціація та розуміння природних та суспільних явищ, М. І. Лісіна дає визначення світогляду як суб'єктивного образу (відображення) найбільш загальних, основних закономірностей внутрішнього та зовнішнього світу в їх взаємозв'язку. Дослідники акцентують увагу на визначальній ознаці світоглядних уявлень саме на вза-

смороз'язок, взаємопов'язаність зовнішнього і внутрішнього світу дитини. На чому ж базується той життєво необхідний зв'язок зовнішнього та внутрішнього світу, котрий, власне, і визначає психологічну сутність світогляду?

Л. С. Виготський підкреслював, що на ранніх етапах онтогенезу світогляду передує «світодійство» («миродействие» — рос.), розуміючи під цим спосіб виявлення дитиною свого ставлення до оточуючого світу. В праці «Развитие личности и мировоззрения ребенка» ми знаходимо такі слова: «Таким чином, ми кладемо в термін «світогляд» чисто об'єктивне значення того способу ставлення до світу, який є в дитини» (1983, с. 315).

В процесі спілкування, спільної діяльності з дорослими, а також власної ігрової та інших специфічно дитячих видів діяльності, те чи інше бачення та ставлення до світу знаходить підтвердження, закріплюється, відбиваючись у свідомості дитини, починає домінувати, окреслюючи те чи інше ставлення до нової інформації від світу. Таке ставлення до світу, що знаходиться в активній фазі розвитку, відображає зв'язки між світом зовнішнім і внутрішнім (Л. С. Виготський, М. І. Лісіна), відбиває взаємозв'язок мотивів, що вибудовуються в ієрархічну систему (О. М. Леонт'єв, О. В. Запорожець, Т. М. Титаренко) засвідчує результуюче узагальнене ставлення дитини до оточуючого світу на тому рівні узагальнення, який є доступним, враховуючи віковий та індивідуальний фактори (С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін).

Оскільки в дошкільному віці ставлення до світу існує в розгорнутому плані, у вигляді активних дій, проявів, висловлювань, емоційних реакцій, картина світу є відкритою для участі та співучасті дорослих. Дорослі та старші за віком діти покликані збагачувати і певним чином спрямовувати розвиток ставлення дитини до світу. Виховна діяльність дорослих, і в першу чергу батьків, спрямовується на узгодження «світо дійства» дитини при побудові картини світу із нормативним образом ставлення до світу, що вже існує в свідомості батьків. Такого роду спільна «світо творча» діяльність може мати певні суперечності, спільне поле, що є «живим» і динамічним, оскільки повсякчас узгодженню підлягає два джерела активності — дитини та дорослого.

Визначаючи світогляд як максимально узагальнене відображення найбільш стійких взаємодій між дитиною та оточуючим її предметним та соціальним світом предметів, зазначимо, що на наступних вікових етапах розвитку, а саме підлітковому, дитина матиме у своєму «психологічному арсеналі» достатньо розвинуте теоретичне мислення та ре-

флексію, а окремі уявлення об'єднуюватимуться в динамічну та щільно взаємопов'язану систему.

Психологічного дослідження потребує з'ясування питання — яким саме чином активна взаємодія дитини зі світом, її «світо дійство» поступово перетворюється у світогляд? Можна припустити, що дії дитини, загальна активність відносно світу і характер відповідних реакцій світу спочатку відображаються, переживаються в емоційно-образному плані, а пізніше узагальнюються за допомогою тих засобів і можливостей, що доступні дитині певного віку. Звичайно, в дошкільному віці ще зарано говорити про розвинутий світогляд, але передумови його знаходяться у фазі інтенсивного формування. Ілюстрацій того, як дошкільня прагне максимально узагальнювати свої дії та стосунки в світі, акумульовано у спогадах автобіографічного характеру, дослідженнях — щоденниках, що велись психологами (В.С. Мухіна, М. Кечке). Аналізуючи результати класичних досліджень Ж. П'яже, Д.Б. Ельконін робить важливе узагальнення щодо відповідей дітей на світоглядні питання, для котрих бракує знань: «В дійсності відповідь визначена всією сумою уявлень, які є в розпорядженні дитини. Вона просто переносить знання з однієї сфери до іншої, дає узагальнення значно більш широкого характеру, ніж ті, на які уповноважує фактичний зміст знання, яке вона має». Важливим є наступне уточнення автора: «Вочевидь, ті особливості уявлень про світ, на які вказує П'яже, є результатом неправомірних узагальнень, що самостійно здійснює дитина. В їх неправомірності, недоврахованні специфічних особливостей предметів та явищ полягає головна помилка дошкільника. Але в той же час це є і тенденція до узагальнення, до встановлення зв'язків, що яскраво виявляється серед дітей дошкільного віку. Вона утворює ту основу, на якій формується абрис світогляду, перша спроба створити КАРТИНУ СВІТУ — природи і суспільства» (Л.С. Виготський, 1983, с. 138).

Таким чином можна говорити про те, що в дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток передумов світогляду особистості. В цьому контексті важливою є думка Н.А. Логінової, яка акцентує увагу на тому, що пошук, відкриття, прийняття чи, навпаки, відкидання цінностей складає духовну біографію кожної особистості, яка має свої вузлові моменти — події внутрішнього життя. Якщо задатись запитанням, чи є особистість дошкільника продуктом власної біографії? Так, оскільки біографічні події мають об'єктивні наслідки і можуть за своїм походженням не залежати від дитини, відображаючи соціокультурний контекст життя. Ні, через те, що з розвитком і становленням дитини та її особистісного потенціалу власна біографія, наповнена власними пе-

реживаннями, подіями, досвідом, починає відігравати все більшу роль в житті, біографії, вибудові внутрішньої картини світу. Власна ж активність дитини і веде до зростання і інтенсивного розвитку унікальних особистісних структур, особистісного розвитку. За будь-якою задачею, яку ставить перед собою дитина, стоїть зміна дитини. За всякою зовнішньою задачею стоїть внутрішня задача. Можливо, це і є «пролегомени» до всієї майбутньої психології» (Д. Б. Ельконін, 1989, с. 512). В щоденнику Д. Б. Ельконіна знаходимо погляд на особистість як на «психологічну інстанцію організації і управління своєю поведінкою, що полягає у подоланні самої себе» (там само с. 516).

## **РОЗДІЛ 2.**

### **КОГНІТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ДИТИНИ У СТВОРЕННІ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ СВІТУ**

Внутрішня картина світу дитини віддзеркалює благополуччя соціально-психологічного простору, в якому дитина формує свої потенційні сили, задатки та здібності, набуває вікових досягнень та новоутворень, що характеризують зростаючу особистість.

Тому можна сказати, що в умовах рішення багатьох проблем української держави проблема розвитку та збагачення перспектив розквіту потенційних сил дитинства (його фізичного, соціального, психічного, творчого потенціалу) залишається надзвичайно актуальною метою системи освіти. Проблема набуває гострої актуальності в умовах сучасного реформування освітніх систем, що потребує від педагога свідомого вибору пріоритетних напрямків навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Актуальність пошуку оптимальних шляхів психолого-педагогічної практики тільки посилює увагу до феномену світоглядних уявлень людини та становлення внутрішньої картини світу на початкових етапах її розвитку. Неоднозначність оцінок шляхів до розв'язання цієї проблеми пояснюється складністю означеного вище феномену і його фундаментальною роллю в особистісному розвитку людини.

Як зазначає А. Спіркін, «людина у своєму індивідуальному розвитку стає особистістю тільки тоді, коли у неї формується певний світогляд, без якого вона ще не є особистістю у власному розумінні цього слова» [с. 24].

Можна вважати, що проблема становлення та збагачення внутрішньої картини світу людини на ранніх етапах онтогенезу виступає наріжною в освітянському просторі, оскільки динаміка перетворень у мінливому світі та складність самого феномену, що є взаємопов'язаним зі всіма проявами психічного життя людини, потребує свідомого підходу дорослого до проблеми становлення внутрішньої картини світу дитини.

Ускладнює рішення проблеми термінологічна розбіжність щодо змістовного наповнення терміну. Для сучасної науки характерними є вагомій розбіжності у визначенні поняття «картина світу», яке підміняють іншими — «модель світу», «образ світу», «модель універсуму», «схема реальності», «внутрішній світ людини», «структура суб'єктивного досвіду» (Б. Ананьєв, Е. Артем'єва, А. Леонтьєв, А. Гуревич, А. Іконніков, Г. Єршова та ін.). Можна зустріти термін «картина світу», де він навіть прирівнюється до поняття (К. Соколов). Оскільки характеристика кар-



тини світу невід’ємна від характеристики її носіїв, то загальна постановка проблеми становлення внутрішньої картини світу дитини не може бути відокремлена від проблеми культурного простору, в якому дитина створює свою модель її відображення та світобачення. Певною мірою культуру також можна розуміти як своєрідну картину світу. Культура як соціальне явище визначає спосіб життя суспільства, що базується на певних уявленнях людей про Світ, на певних ідеалах та цінностях. Програми діяльності людей, їх поведінки та спілкування представлені розмаїттям знань, норм, навичок, ідеалів, зразків ідей, гіпотез, вірувань, ціннісних орієнтацій тощо. У своїй сукупності й динаміці вони утворюють історично накопичуваний соціальний досвід. Тим самим можна сказати, що феномен культури узагальнює, зберігає, транслює та генерує досвід життєдіяльності Людини у Світі. Тобто в культурі як в своєрідній картині світу репрезентуються уявлення специфічних для кожного народу форм організації життя людини. Тому і в змістовних характеристиках картини світу відображуються узагальнені категорії Культури відношення Людини до Світу Природи, до Світу Людей, Культури Спілкування та Взаємодії з оточенням, Культура Праці та Творчості.

Для психологічного виміру означеної проблеми «Становлення внутрішньої картини світу дитини дошкільного віку» потрібна адекватна її репрезентація через психологічні надбання й феномени. Це надає можливість характеризувати явище через взаємозв’язки з іншими психологічними досягненнями в розвитку дитини, показати процесуальність, динаміку, розвиток означеного феномену. Релевантними поняттями виступають категорії світоглядних уявлень та світогляду.

Які характеристики складають центральний фокус у розумінні сутності поняття «світогляд»?

По-перше, світогляд є максимально універсальним способом освоєння світу. Він націлює суб’єкта на сприйняття й осмислення універсуму під кутом зору його цілісності. Якщо кожна із форм суспільної свідомості, кожна окрема галузь наукового знання спрямовується переважно на пізнання конкретного, обмеженого кола явищ дійсності, то основне завдання світогляду полягає в розкритті якісної своєрідності розмаїття проявів різних сфер буття — природи, суспільства, людини — в їх цілісних взаємозв’язках. Це передбачає інтеграцію розрізнених уявлень, знань про світ в його цілісний образ.

По-друге, світоглядне відображення дійсності демонструє найвищий рівень генералізації уявлень, поглядів на світ. Розкриття якісної своєрідності світотворення як цілого орієнтує на виявлення найбільш загальних властивостей і закономірностей буття, через які воно і роз-

кривається в єдності й цілісності. Тобто світоглядна свідомість тяжіє до висвітлення «першооснов», «першопричин» буття, істотних його особливостей, визначення місця людини у світі, смислу її життєдіяльності тощо. Світоглядне освоєння світу постає як духовне узагальнення, як осягнення людиною сушого через визначення сутнісних характеристик прояву життя.

По-третє, світоглядні узагальнення мають суб'єктивно-особистісний, ціннісний характер буття. Вони не є зовнішніми для суб'єкта. Уявлення про образ світу та власне світотворення стають світоглядними, коли інтегруються у форму свідомості людини. Тому предметом світогляду є не світ сам по собі і не людина, ізольована від світу, а саме ставлення людини до світу, яке конкретизується в категоріальних зв'язках «людина — природа», «людина — суспільство», «людина — історія», «людина — природа — суспільство — історія».

По-четверте, світогляд є специфічним способом духовного світотворення. Практично-духовне освоєння дійсності відбувається при цьому через безпосередню життєдіяльність, через світ «наявного буття», і також через створення моделей бажаного для людини буття, створеного на підвалинах її цінностей. Незважаючи на свою уявність, спрямованість у майбутнє, така картина світу переживається як реальний, теперішній світ, і це особливо яскраво проявляється у дитинстві.

Простір цієї світоглядної реальності наповнюють пережиті узагальнені образи і уявлення про сутнісне, головне, що в цілому і відображає закони життя, тобто можливість прояву і самореалізації свого буття в найвищих ідеалах людини — ідеях Істини, Добра і Краси.

Випереджаючи аналіз та висновки щодо можливості дитини дошкільного віку у створенні внутрішньої картини світу, можна сказати, що всі вищезначені характеристики світоглядного феномену мають місце в житті дитини і характеризуються унікальною своєрідністю та яскравим проявом.

Якою мірою психологічні характеристики світогляду наближають нас до можливості впливати на процес становлення картини світу дитини? Основоположне значення світогляду в життєдіяльності особистості психологи пояснюють, виходячи з його функцій та місця в її структурі.

Так, Л. Божович, Г. Залеський вважають, що психологічна функція світогляду полягає в тому, що на його основі індивід вибудовує ієрархію своїх потреб і мотивів та надає цій ієрархічній структурі усталеності і свободи від зовнішніх впливів. Завдяки цьому, як пише Л. Божович, світогляд «...починає уявляти собою таку стійку систему моральних ідеалів і принципів, яка стає постійно діючою моральною спонукою, що

опосередковує все: їхню (учнів) поведінку, діяльність, ставлення до оточуючої дійсності і до себе» [2, с. 436].

Н. Менчинська і В. Мухіна зазначають, що світогляд є системотвірним компонентом структури особистості. Він одночасно пов'язаний із різними особистісними підструктурами: зі спрямованістю людини — ставленнями, мотивами, оцінками, ідеалами, з її інтелектуальною стороною — уявленнями, знаннями, вміннями, навичками. Однак його сутність не зводиться ні до однієї із названих підструктур. Світогляд вивисується над усіма сторонами особистості і водночас реалізує їх у собі.

В житті дитини дошкільного віку, яка з кожним днем свого життя відкриває оточуючий світ, дійсно відбувається власне ТВОРІННЯ образу світу, сотворіння свого буття серед людей та природи. І створена у дитинстві картина світу освітлює все подальше життя.

Специфічність дитячого сприйняття оточуючої дійсності, особливість відображення своїх уявлень в поняттях є предметом постійної уваги науковців. Але, незважаючи на увагу дослідників до проблеми пізнання дитиною світу (від Ж. Піаже, Л. Виготського до сучасних науковців — Н. Чуприкової, В. Петухова, С. Смирнова), залишається актуальною проблема СТАНОВЛЕННЯ узгодженої у свідомості дитини благополучної картини світу, яка могла б впевнено підтримувати активність малюка та поширювати коло соціального простору відповідно до його зростаючих можливостей.

Кожен вид та рівень існування уявлень світоглядного характеру можна знайти в описовому вигляді в характеристиках пізнавальної діяльності дітей, але ж потрібно вказати на те, що сучасний стан та наукове узагальнення особливостей становлення різних форм та видів світоглядних уявлень, що формуються в сучасному мінливому та швидкозмінному світі у дітей молодшого, середнього, старшого дошкільного віку, залишається відкритим науковим питанням. І це виступає цікавою науковою проблемою, оскільки історичний аналіз форм світоглядного сприйняття та створення людиною картини світу демонструє свою динаміку і, одночасно, традиційну усталеність в соціумі. Так, відомо, що найбільш ранньою формою світоглядного освоєння дійсності була міфологія. Такий міфологічний спосіб світосприйняття відповідає і дитячому способу сотворіння картини світу, оскільки ґрунтується на сприйнятті органічної єдності людини зі світом.

Основною формою міфологічного світобачення виступає міф — синкретична форма духовної культури, що синтезує елементи невіддиференційованої людської свідомості і базується на емпіричному досвіді людини. В міфологічних оповідях явища світу репрезентуються крізь

призму конкретно-чуттєвого зоо- або антропоморфного образу-символу. І це відповідає особливостям мислення дитини. Тому таке важливе місце в дитинстві займають казки та міфи про життя всіх, хто змістовно наповнює простір. На жаль, традиційна, перевірена часом казка та міф загубились серед сучасних жакликих образів теле- та відеопродукції. І це небезпечно для розвитку малюка з багатьох причин.

Другою (хронологічно пізнішою) історичною формою світогляду було релігійне світобачення. В якості його суб'єкта виступає не лише певна людська спільність, але і окремий суб'єкт. Релігійна свідомість переорієнтовується з буття природи на світ трансцендентний, що підноситься над світом земним і набуває особливої смислової значущості. Центральне місце в релігійному світогляді посідає ідея Бога, який кожною релігією розглядається як першопочаток, субстанційна основа всього існуючого (неперевірена святість, добро, джерело вічної краси і єдиної істини). Всі ці принципів ознаки релігійного світобачення потребують виваженого та специфічного шляху прилучення дитини до релігійного знання. І в цьому важливому проблемному колі людського існування сучасна дошкільна практика повинна усвідомити не тільки хибні чи перспективні окремі кроки, але загальні і ясні просвітницькі орієнтири.

Принципово іншою (і вищою) історичною формою світорозуміння визнається філософський світогляд. Філософія — перша форма теоретичного розв'язання світоглядної проблематики основного предмета філософського дискурсу — об'єктивної істини. Вона транслює суспільній свідомості систему інтелектуально розроблених світоглядних уявлень, ідей, узагальнюючи все розмаїття людської життєдіяльності, асимілює в концептуальному вигляді дані різних сфер суспільної самосвідомості (всіх областей наукового пізнання, художньої творчості, права, політики, моралі). Сучасна система дошкільної дидактики спирається на системне ознайомлення дітей дошкільного віку з узагальненими науковими поняттями про світ.

Аналіз конкретно-історичних типів світорозуміння (міфологічного, релігійного, філософського) характеризує не тільки суспільні, але й індивідуальні форми свідомості. Кожна з них апелює до різних психічних процесів (уявлення, мислення, інтуїція) і, відповідно, має специфічні носії — казки, фольклор, релігійні тексти, наукову літературу і т.п. Природно, що проблема становлення світоглядних знань дитини потребує аналізу соціокультурного контексту, в якому розвивається сучасна дитина. Важливе й те, що пошук шляхів формування картини світу, в якій органічно присутні міфо-поетичні, наукові та духовні (етичні та естетичні інстанції та цінності) потребує адекватних психолого-педагогічних

впливів, що відповідають віковим особливостям та можливостям дітей дошкільного віку.

Важливим психолого-педагогічним аспектом проблеми ознайомлення дітей дошкільного віку з науковими поняттями виступає питання структурування знань про Всесвіт. Структурованість уявлень виступає якісною характеристикою узгодженої картини світу, в якій впорядкована інформація та враження про різноманітні об'єкти та явища здійснюється дитиною за рахунок встановлення змістовних зв'язків між ними.

В науковій літературі простежуються різні підходи до структурування змісту світогляду: поелементний і блочний.

Перший характеризує виокремлення основних структурних компонентів світогляду. До їх числа можна віднести: уявлення, знання, оцінки, погляди, ідеали, регулятивні принципи, переконання.

Блочний підхід базується на структурному розчленуванні світогляду на низку крупних підсистем: пізнавальний, оцінно-нормативний, емоційно-вольовий, практичний [15, с. 13–14]. В. Щербінін виділяє в структурі світогляду три аспектні групи: пізнавальну (визначає зміст того чи іншого світогляду; включає уявлення і знання), аксіологічну (забезпечує емоційну насиченість світогляду, його суб'єктивно-особистісний характер, що передбачає існування оцінок і цінностей), праксеологічну (установлює тісний зв'язок пізнавального і ціннісного компонентів світогляду з практичною діяльністю особистості; поєднує в собі регулятивні принципи і переконання) [21, с. 8–18].

Необхідно зазначити, що виділені структурні блоки світогляду перебувають між собою в складних відношеннях взаємозв'язку, взаємозалежності. Основою світоглядної полісистеми, фундаментом, на якому формуються всі її підструктури, є пізнавальна підсистема — уявлення і знання, яка не просто формується в дитинстві, а набуває особистісної значущості через емоційну насиченість та суб'єктивну перевагу діяльнісного компонента в житті дитини.

Необхідно відзначити і те, що до світоглядних понять можна віднести лише ті уявлення, знання, які, перш за все, з предметної сторони будуть задовольняти умовам цілісного відображення світу і концептуальності. Але, крім того, у функційному відношенні ці образно-пізнавальні елементи повинні погоджуватися з такими характеристиками світогляду, як особистісний спосіб існування, осягнення суцього з позицій бажаного для людини буття. Щоб виконалась остання вимога, певні знання, уявлення мають стати здобутком конкретного індивіда. Для цього вони повинні включитись в його «емоційне поле», а також злитися з вольовими процесами. Однак ступінь даного включення може бути рі-

зним. На вищих рівнях він дає нову якість — призводить до утворення нових компонентів світогляду: поглядів, цінностей, ідеалів, принципів, переконань. З психологічної точки зору складові образно-пізнавальної, емоційно-оцінної і діяльнісно-практичної підсистем будуть відрізнятися різним пропорційним складом когнітивних, емоційних і вольових компонентів. У пізнавальних підструктурах світогляду переважатимуть когнітивні елементи, в аксіологічних — емоційні, в праксіологічних — вольові.

Якщо ж говорити про рівень сформованості світогляду як цілісного явища, то наявність переконань дійсно є показником високого ступеня його зрілості. Коли у структурі світогляду взагалі їх немає, то він ще перебуває в стадії формування.

Як не втратити час дошкільного дитинства для формування базових підвалів образно-пізнавальної, емоційно-оцінної і діяльнісно-практичної характеристик світоглядних основ (уявлень, понять, системних знань) про Всесвіт? Який виважений шлях збереження унікальної специфіки дитячої картини світу знайти дорослому, щоб спрямувати дитячий інтерес та активність до подальшого і постійного її збагачення? Як забезпечити процес формування світоглядних понять на етапі його становлення від перших світоглядних уявлень до високого ступеня зрілості світогляду?

Ці питання виступають не просто риторичними. Вони концептуально спрямовують педагогічну діяльність вихователя, оскільки світогляд не є константним утворенням, а фігурує як динамічна полісистема, що постійно змінюється, удосконалюється, розвивається. В ній поряд з усталеними поглядами, переконаннями завжди функціонують елементи, що перебувають на шляху до формування вищих світоглядних форм.

Отже, світогляд відзначається високим рівнем інтегрованості своїх підсистем — пізнавальної, аксіологічної, праксеологічної. Пізнавальні його елементи (уявлення, знання, ідеї) перебувають з усією світоглядною макроструктурою у діалектичному взаємовідношенні як частина і ціле: вони позначені власними незалежними характеристиками і водночас несуть на собі відбиток означеностей цілого.

Процес формування світоглядних уявлень дитини підкреслює актуальність означеної проблеми в аспекті педагогічної психології. Поняття «світоглядні уявлення» є часто вживаним в різних контекстах аналізу феномену «світогляд». В науковій літературі дослідники вільно оперують цим терміном, часто використовуючи його як синонімічний заміник поняття світоглядних знань. Специфіка контингенту нашого дослідження — діти раннього та дошкільного віку — потребує більш детального

його визначення, оскільки категорія «світогляд» характеризує зрілість особистісного світобачення, а ми хотіли б підкреслити головний аспект проблеми — аспект специфіки світоглядних уявлень дитини та процесуальний аспект його становлення на етапі дитинства.

У більшості підручників з психології уявлення взагалі не виділяються в самостійний психологічний процес. Їх особливості побіжно розглядаються у зв'язку з аналізом процесів пам'яті. Тому поширеним є їх відповідне тлумачення, що уявлення — це вторинний образ предмета або явища, збережений у пам'яті.

У деяких психологічних дослідженнях термін «уявлення» наповнюється негативним значенням. Він описується спектром таких характеристик, як більша розпливчастість, нестійкість і фрагментарність образу порівняно з відчуттями і сприйманнями. Однак в працях Б. Ананьєва, Л. Веккера, А. Коршунова, Г. Костюка, І. Михайлової, В. Орлова, С. Рубінштейна послідовно проводиться думка про те, що уявлення — своєрідне психічне утворення, вища форма чуттєвого відображення світу порівняно з відчуттями і сприйманнями. Зв'язок уявлення з останніми проявляється в єдиній конкретно-чуттєвій організації образу. Але в межах цієї спільної ознаки уявлення суттєво відрізняються від інших форм образного відтворення світу. Відчуття і сприймання виникають при безпосередньому впливі об'єктів на суб'єкт в результаті тих подразнень, які надходять від них на периферійні рецепторні апарати сприймаючого. Уявлення ж — «суть образ, дещо піднесений над предметом», — зауважує С. Рубінштейн [47, с. 152]. Воно утворюється у свідомості людини за відсутності прямої дії предметів на органи чуття, формується на основі попереднього сенсорного досвіду, насамперед, даних сприймань. Як зазначає С. Рубінштейн, «саме в цьому, тобто в різному в уявлень і сприймань відношенні до предметів, до явищ дійсності, полягає основна відмінність уявлення від сприймання» [16, с. 261].

Окрім зазначеної вище особливості, уявлення характеризуються ще однією суттєвою рисою, яка якісно відрізняє їх від сприймань. Потенційні можливості уявлення не обмежуються відтворенням образу кожного одиничного сприймання. Воно, як правило, є сумуванням багатьох раніше отриманих сприймань.

Таким чином, звільненість від безпосереднього впливу предметів і сумування групи сприймань в образ уявлення визначають такі нові якості уявлення, як певний ступінь узагальнення та абстрагування.

Тому уявлення може виконувати узагальнюючу функцію стосовно конкретно-чуттєвих моментів як одиничних об'єктів, так і цілої групи

предметів, явищ — схожих за певними ознаками, і в той же час різно-  
рідних.

Отже, в уявленнях параметр узагальненості має рельєфну вираже-  
ність і чітку специфічність, порівняно зі сприйманнями. Він є характе-  
рологічним для даного психічного утворення. З огляду на це уявлення  
можна визначити як новий якісний етап на шляху виділення всезагаль-  
ного з одиничного.

Наявність уявлень також звільнює від прикутості до конкретної си-  
туації, забезпечує вільне оперування образами предметів, хоча ці образи  
в цілому дещо блідніші, порівняно з образами сприймань. За влучним  
висловом А. Валлона, уявлення «... перетворює відсутні предмети в при-  
сутні в розумі» [3, с. 177]. Цим воно розширює можливості мислення,  
дає змогу існуванню у свідомості суб'єкта не тільки теперішнього, але  
й минулого і майбутнього буття. Таким чином, без уявлень у людини  
не було б внутрішнього життя — «вони створюють той план, на яко-  
му воно розгортається» [16, с. 263]. При з'ясуванні означеного вище  
питання найчастіше підкреслюється, що уявлення як чуттєвий ступінь  
пізнання передують поняттю, тобто новому знанню про предмет. У психо-  
логічному словнику (упор. В. Войтко) з цього приводу конкретизується,  
що уявлення виступає як «передостання інстанція в перетворенні всіх  
чуттєвих форм на шляху до поняття» [14, с. 43].

Однак для пізнавального процесу закономірним є і той момент, що,  
проходячи через конкретне до абстрактного, думка не відривається від  
конкретного, а знову повертається до нього на вищому рівні через абс-  
трактне. «Будь-який процес пізнання здійснюється в цьому подвійному  
русі думки», — наголошує С. Рубінштейн [16, с. 325]. Отже, всі значен-  
ня абстрактного мислення слугують, зрештою, для того, щоб пояснити,  
зробити зрозумілими чуттєві образи об'єктів, явищ реального світу.

З огляду на це цілком виваженою видається позиція Н. Михайло-  
вої, яка стверджує, що місце і роль чуттєво-наочного образу-уявлення  
не може бути однозначно закріплене в живій діалектичній картині люд-  
ського пізнання. Новому знанню дійсно завжди передують певна наочна  
картина явищ, що освоюються, на підґрунті якої в подальшому осми-  
сленні народжується нове їх розуміння. Але на основі нового поняття  
про предмет, явище, внаслідок розкриття їх сутності в свідомості також  
завжди формується певний узагальнений образ — уявлення, що виражає  
результат пізнання. Це уявлення виступає як конкретне в його повноті,  
як наочний образ, що виник на основі всієї сукупності нашого знання  
про предмет. Таким чином, уявлення перебуває в русі — розвивається від  
першого знайомства з певним предметом, явищем до підсумку розкриття



його змісту, сутності. Однак і на початку, і в кінці пізнавального процесу воно завжди фігурує як певною мірою усвідомлений (хоча б в першому наближенні), зрозумілий образ.

Характеристика становлення внутрішньої картини світу дитини дає можливість підкреслити важливу роль первинних уявлень про світ з погляду співвідношення чуттєвих і раціональних форм пізнання світу. В психології чуттєві та раціональні форми пізнання людиною світу розглядаються як нетотожні, якісно своєрідні процеси і водночас глибоко взаємопов'язані утворення. Цей підхід реалізується у філософських дослідженнях Н. Михайлової, А. Славина та ін. В психології вказана лінія аналізу послідовно проводиться в працях Б. Ананьєва, А. Валлона, С. Ігнат'єва, С. Рубінштейна, Ф. Шемякіна та ін.

З одного боку, уявлення і поняття розглядаються як протилежності, оскільки уявлення — чуттєво-наочний образ, а поняття — абстрактне утворення, що закріплене в знаках мови. Однак необхідно зауважити, що в дійсності одиничне і загальне, явище і сутність існують не тільки в протилежності, але й в єдності. Шлях до розкриття всезагального лежить через одиничне. Водночас загальне виражається тільки через одиничне. Тобто явище є те, як сутність виявляє себе зовні [с. 194].

Уявлення і поняття з необхідністю передбачають одне і в реальному процесі мислення функціонують в єдності та взаємопроникненні. Мислення розвивається в системі образів. При утворенні понять воно спирається на уявлення, як на віхи: відштовхується від них, як від первинної чуттєвої основи, заміників безпосередніх предметів, сутність яких і має розкрити в кінцевому результаті, актуалізує їх в моменти ускладнень. Водночас уявлення також не функціонують як замкнені в собі наочно-образні формування. Будь-які сигнали, що надходять через органи чуттів, становлячись фактом свідомості, піддаються водночас логічній обробці, входять в упорядкований стрій наших знань. Тобто уявлення, включаючись в мисленнєвий процес, проникаються значеннями речей, розкритими у формі понять, ідей, наповнюються змістом і постають як образи осмислені, усвідомлені. При цьому вони не відходять від наочно-чуттєвої основи, а виступають чуттєвими носіями думки, заключають певні смисли в самій тканині образу. Отже, в уявленнях зливаються образність (форма) і значення (зміст).

Насичення уявлень в процесі мислення раціональними елементами, певними смислами, вираженими в слові, призводить до збагачення їх змісту, сприяє більш адекватному і глибокому відображенню ними дійсності. І цей процес демонструє зростаючі можливості дитини щодо адекватного відображення і сотворіння картини світу.

На основі аналізу сутності феномену «уявлення» можна відокремити визначення науковій категорії «світоглядні уявлення особистості». Дефінітивне значення даного терміну утворює синтез семантики поняття «уявлення» і базових характеристик образно-пізнавальної підсистеми світогляду. Отже, світоглядні уявлення особистості — це цілісна система опосередкованих мисленням і мовою узагальнених образів, які виникають у свідомості суб'єкта поза прямою дією явищ, об'єктів на органи чуття як результуюча пізнання людини, природи, суспільства і Всесвіту в їх граничній цілісності та проекції бажаної сутності; вони мають характер ціннісно-смыслових визначеностей і опосередковують діяльнісний план буття особистості.

Тому, випереджаючи загальні висновки щодо процесу становлення внутрішньої картини світу дошкільника, ми можемо підкреслити невичерпне значення формування уявлень дитини про світ, яке базується на особистому досвіді активного спілкування та взаємодії зі світом людей та природи, підкреслити його місце в пізнавальному процесі творення внутрішньої картини світу.

У контексті практично-прикладних аспектів формування внутрішньої картини світу дошкільника важливим аспектом виступає визначення системно-структурної організації світоглядних уявлень. Тобто питання, що виступає «предметним полем» світоглядних уявлень дитини дошкільного віку, чи існує принципова класифікація вибору світоглядних знань в дошкільній освіті?

У зв'язку з цим відзначимо, що у науковій літературі опис світоглядних уявлень найчастіше представлений у фрагментарному, неструктурованому вигляді. Так, наприклад, констатується, що у світогляд входять узагальнені уявлення про світ і саму людину, про спрямованість ходу подій у світі, про смисл людського життя, історичний шлях людства тощо. Елементи систематизації світоглядних уявлень прослідковуються у відборі програмового змісту освітянських програм для дошкільних навчальних закладів. Так, програма розвитку «Я у Світі» [ ] диференціє зміст уявлень дітей про світ відповідно до основних сфер буття людини: уявлення про влаштування суспільного життя; уявлення, пов'язані з трудовою життєдіяльністю людини; уявлення, що стосуються індивідуального життя особистості; уявлення, відповідно до яких індивід формує своє «Я». Кожен із перелічених змістових аспектів світогляду включає поряд із знаннями, поглядами і відповідні світоглядні уявлення — моральні, естетичні та інші.

Основна маса визначень світогляду дитини сформульована на дослідженнях його когнітивної складової. Обговорення проблеми «Станов-

лення внутрішньої картини світу дитини дошкільного віку» передбачає, перш за все, розуміння когнітивних можливостей дитини щодо її створення. Когнітивний зміст створення картини світу — це інформація про спосіб пізнання дітьми оточуючого світу. У кожної дитини картина світу виникає в процесі взаємодії з реальністю, яка має відображення в мозковому субстраті і яка виконує спрямовуючу роль по відношенню до подальших дій, тобто слугує удосконаленню і збагаченню будь-якої діяльності дитини. Реально цей процес часто здійснюється стихійно. Сформована картина світу на стихійному рівні стає стартом для формування її збагаченого змісту, яке забезпечує перехід дитини в зону найближчого (Л. С. Виготський) і перспективного (М. Поддьяков) розвитку. Формування картини світу в свідомості дитини — складний, багатоаспектний процес, серед етапів якого можна виділити: 1) сприймання, переломлення через «Я» нових знань і нових сприйнять; 2) усвідомлення сприйнятого, яке пов'язується з мисленневою і чуттєвою діяльністю; 3) саме формування картини світу в свідомості індивіда. Всі ці етапи плавно переходять один в один. Дошкільник засвоює сенсорні еталони, через які сприймає предмети, їх якості, що дозволяє цілеспрямовано і довільно обстежувати ці предмети. Образний характер мислення, специфічний для дошкільного віку, визначається тим, що дитина встановлює зв'язки і відношення між предметами, перш за все, на основі безпосередніх вражень. Використання суспільно значимих засобів для встановлення зв'язків і відношень між предметами, засвоєння елементарних понять дозволяє дитині перейти до опосередкованого пізнання оточуючого світу. Опосередкованість дозволяє дитині довільно пізнавати оточуючий світ. Пізнання дитиною властивостей предметного світу в системі людських стосунків відбувається завдяки розвитку мисленневих процесів: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, серіації, формування яких відбувається у вирішенні дитиною різноманітних пізнавальних завдань, що виникають в повсякденному житті.

Пізнання завжди розпочинається зі сприймання. Засвоєні сенсорні еталони та їх застосування — необхідне підґрунтя для побудови внутрішньої картини світу.

До дій сприймання належать: ідентифікація — уміння добирати за зразком; прирівнювати до еталона — знайти схоже; моделювальні дії; одночасне використання кількох еталонів. Основою цього розвитку дошкільнят є емпіричне узагальнення власного чуттєвого досвіду. Емпіричні знання фіксуються в унаочнених уявленнях, а узагальнюються за допомогою образних засобів. Засвоєні сенсорні еталони та їх засто-

сування вже на етапі молодшого дошкільного дитинства — необхідний ґрунт для загального розумового розвитку дитини.

Ось чому в дошкільному віці особливого значення набувають організації дитячого досвіду й допомога дорослого в його узагальненні та фіксації у вигляді еталонів, символів, умовних позначень, моделей тощо, які не даються дитині для пасивного засвоєння, а відкриваються нею як узагальнення власного досвіду, набутого внаслідок спостережень та експериментувань.

У процесі навчання дітей узагальнених способів обстеження предметів за допомогою спеціально розроблених систем сенсорних еталонів підвищується рівень зорового сприймання, що й допомагає малюкам осягнути основні співвідношення: частина — ціле, предмет — предмет, предмет — система предметів. Це збагачує та значно розширює можливості пізнавальної діяльності дітей, яка стає пошуково-дослідницькою. Старший дошкільник вже може по-новому експериментувати з предметами: розглядати їх зусбіч і щоразу під новим кутом зору. До того ж діти спроможні виконувати такі дії і практично, і подумки. Зазначені властивості пізнавальної діяльності дитини розвиваються лише за дотримання певної логічної схеми організації — від виділення окремих предметів до виділення системи зв'язків між ними, а потому виокремлення певних ознак та властивостей предметів, їх аналіз та осмислення міжпредметних функціональних зв'язків. Важливий момент пізнавального процесу — «проживання» дитиною різноманітних життєвих ситуацій, коли вона не лише сприймає дійсність, а й виявляє своє ставлення до неї.

Пам'ять дошкільника є центральною психічною функцією, яка визначає всі процеси. Мислення дитини дошкільного віку багато в чому визначається її пам'яттю. Мислити для дошкільника — означає пригадувати, тобто спиратися на свій життєвий попередній досвід або видозмінювати його. Ніколи мислення не корелює так з пам'яттю, як в дошкільному віці. Завданням мисленнєвого акту є для дитини не логічна структура самих понять, а конкретне пригадування свого досвіду. Те, що пам'ять стає в центр свідомості дитини, призводить до суттєвих наслідків, які і характеризують психічний розвиток дошкільників. Перш за все, дитина набуває здатність діяти в плані загальних уявлень. Її мислення перестає бути наочно-дійовим, воно відокремлюється від ситуації яка сприймається, і відкривається можливість встановлювати такі зв'язки між загальними уявленнями, яких не існує в безпосередньому чуттєвому досвіді. Дитина може встановлювати прості причинно-наслідкові відношення між подіями і явищами. У дошкільників з'являється бажання пояснити і упорядкувати для себе оточуючий світ. Таким

чином, виникає перший абрис цілісного дитячого світогляду. З п'яти років розпочинається справжній розквіт ідей «маленьких філософів». Будуючи свою картину світу, дитина придумує, фантазує. В процесі пізнання оточуючого світу у дитини формується своя індивідуальна система поглядів на світ, своя картина світу. З одного боку, формування такої системи поглядів підпорядковане загальним закономірностям, з іншого — відображає специфіку реальної життєвої практики конкретної дитини. Правила поведінки в конкретній ситуації взаємодії з іншими людьми, розуміння мови символів спілкування людей між собою обумовлені стереотипами, які склалися в даній культурній співдружності. Дитина пізнає не тільки правила спілкування з іншими людьми, але і зі світом природи, предметів, з самим собою. Розвиток дитини відбувається в культурному, в символічному середовищі — в просторі мови, мистецтва, міфології, науки. Картина світу організовується в свідомості дитини за допомогою символів, і ті діти, які оволодівають цими символами, приходять до загальних і близьких поглядів на світ, які і слугують основою для сумісних узгоджених дій.

Дії мислення: символізація — здатність замінити предмет якимось іншим; схематизація — здатність будувати образ предмета не в цілому, а за найважливішими його якостями; перші передумови логічного мислення, яке формується на наступному віковому етапі, — здатність виявляти в предметі кілька якостей та аспектів. У дошкільників виділяються якості мислення, що становлять ядро змісту пізнавальних здібностей дитини:

- **осмисленість** визначається співвідношенням практичного та словесно-логічного аспектів мислення;
- **гнучкість** — здатність до перебудови звичних дій, висновків при зміні умов пізнавального завдання, що виявляється в оригінальності підходу до аналізу ситуації, подоланні «бар'єру минулого досвіду»;
- **узагальненість** — спрямованість на узагальнення істотних ознак, абстрагування;
- **самостійність та ініціативність, критичність суджень**, які активно розвиватимуться і в період шкільного навчання.

Досить розвинені в дошкільному дитинстві пізнавальні здібності мають істотне значення для загального розвитку і виявляються:

- у здатності самостійно аналізувати ситуацію (виявляти наочні якості, істотні для виконання завдання);

- у розвитку децентрації — вміння змінювати свою точку відліку при виконанні наочних завдань і в ситуаціях спілкування;
- у розвитку задумів — уміння створювати ідею майбутнього продукту та план її реалізації.

Три основні форми мислення: наочно-дійова, наочно-образна і логічна утворюють єдиний процес пізнання реального світу. В цьому процесі то одна, то друга, то третя форма посідає провідне місце, що й визначає характер самого пізнання. Така тісна взаємодія зумовлена й загальними закономірностями розвитку мисленнєвої діяльності. Водночас кожна форма мислення потребує специфічних засобів і способів здійснення й виконує свої функції в загальному процесі пізнання. Вміння оперативно й чітко визначати вихідні відомості про новий об'єкт у процесі пізнання зумовлює успіх вихованця в розв'язанні пізнавальної задачі. І це особливо цінне вміння безпосередньо стосується наочно-дійового мислення. Найкращих показників у формуванні внутрішньої картини світу дошкільнят вдається досягти саме за умови взаємодії всіх форм мислення, коли найповніше здійснюється взаємозв'язок чуттєвого та раціонального аспектів пізнання, дитина осмислює елементарні поняття в єдності їх істотних, ситуативних і функціональних властивостей. Залучаючись до пізнання, дитина спочатку має навчитися думати, розмірковувати, сперечатися, не боятися не погоджуватися з тим, що їй пропонують інші, навіть старші. Йдеться про навчання, спрямоване на розвиток інтелектуальних здібностей, тобто про розвиток здатності отримувати безпосередньо об'єктивне знання про дійсність. Дитина має оволодіти способами пошуку істини, а не бути пасивним споживачем інформації.

Отже, кожний акт мислення щось висвітлює і водночас відкриває нові контури мало видимих аспектів дійсності. Звідси виникають нові здогади, припущення, низка запитань — і знову пошук істинних знань. У цьому й полягає сенс саморозвитку процесу мислення, основна закономірність його становлення в перші роки життя особистості.

На етапі дошкільного дитинства особливого значення набуває розвиток образних форм пізнання довкілля за допомогою сприймання, мислення, уяви. Відомо, якими неповторно яскравими бувають дитячі враження. Малюки виносять зі своїх дитячих років здатність по-дитячому сприймати світ у розмаїтті його барв та образів. А це — важлива складова будь-якої творчої діяльності. Світова психолого-педагогічна наука і передова практика переконливо свідчать: надто дорого обходиться нехтування можливостями саме дошкільного дитинства розширювати і поглиблювати здатність до образного пізнання, тобто збагачувати і

максимально розгортати ті ціннісні якості, щодо яких дитяча природа найбільш сприятлива (О. Запорожець).

Уява — важливий психічний процес, складова будь-якої творчої діяльності людини на різних етапах її життя, що забезпечує засвоєння різних форм людської культури в онтогенезі. Вона формується разом з допитливістю ще в ранньому віці, але інтенсивного розвитку та особливого значення набуває саме в дошкільнят. На думку О. М. Дьяченко, уява — це той чутливий музичний інструмент, оволодіння яким відкриває малюкові можливість самовираження, потребує від дитини знаходження і виконання своїх власних задумів і бажань. Маючи багату уяву, малюк може «жити» в різні часи: минуле фіксується в образах пам'яті, які довільно відтворюються зусиллями волі; майбутнє малюється в мріях. В дошкільному віці дитина часто живе в створеному нею світі: боїться Баби-Йожки, мріє кимось стати. Одні діти дуже емоційні і практично живуть у світі своїх фантазій, тому на заняттях вони ніби відлітають у свій світ і годинами готові розповідати про свої чарівні подорожі, незвичні планети, тварини, квіти. А от інші малюки, навпаки, страждають від недостатності уміння фантазувати, вони живуть реаліями, і завдання щось придумати викликає невдоволення, ускладнення.

Завдяки уяві діти опановують сферу свого можливого майбутнього, будь-яка їхня діяльність (малювання, ліплення, конструювання та ін.) стає цілеспрямованою. Г. Костюк підкреслював важливу роль уяви у розвитку в дитини здатності розуміти те, що вона сприймає: щоб схопити ціле, розкрити в ньому певні ознаки, риси, властивості, треба вийти за межі безпосереднього споглядання.

Основою уяви є образи. Образи уяви спираються на образи пам'яті, але суттєво відрізняються від них. Образи пам'яті — образи які не змінюються, це правильні образи минулого. Образи ж уяви змінені і відрізняються від того, що можна спостерігати в реальності. Якщо дитина розповідає про клоуна, який приходив до них у садок і показував фокуси, і це дійсно відбувалося, то це образ пам'яті, а от якщо вона говорить про те, що в групі живуть дресировані песики, за якими діти наглядають, то це образ уяви. Образи уяви можуть бути близькими до ейдетичних образів, які є результатом ейдетичної пам'яті. Це особлива форма зорової пам'яті, яка виступає як вікова особливість дошкільників, швидке, точне запам'ятовування і відтворення якогось об'єкта. Ейдетичні образи яскраві і динамічні, і вони повсякчасно змінюються.

З розвитком уяви та мовлення малята оволодівають новою якістю пізнавальних процесів — довільністю: ставлять мету (наприклад, запам'ятати), спрямовують свої зусилля на її досягнення. Вже старші до-

шкільнята, відтворюючи прочитаний текст, шукають його основну ідею, намагаються передати зміст твору, послідовно розгортають сюжет відповідно до складеного плану.

Поряд з репродуктивною уявою, образи якої стають складнішими (наприклад, під час слухання оповідань, казок, перегляду ілюстрацій до них), розвивається продуктивна уява, завдяки якій дитина, згідно із задумом, створює нові образи. Тому діти малюють сюжетну картину на вільну тему, вигадують тварин, яких не існує, придумують нове закінчення казки тощо. У властивостях уяви (жвавість, швидкість та багатство образів) криються всі здібності дитини: пізнавальні, художні, музичні.

Допитливість та уяву психологи вважають основою формування особистості дитини (Л. Божович), її бажань, інтересів, сподівань.

Головне джерело розвитку уяви у малих дітей — гра. В ній дитина моделює реальність, відтворює її зміст, апробує різні схеми виконання завдання або будує власний сюжет, долає стереотипи поведінки тощо. Гра — ґрунт, на якому зростають уява, мовлення і мислення. Д. Ельконін підкреслював: якщо краще дитина грає, то краще вона підготовлена до школи. Мотивація гри забезпечується її добровільністю: дитина входить у гру за власним бажанням, її невимушена поведінка (будь-коли можна вийти з гри) характеризується широкими можливостями власного вибору та задоволення потреби у самореалізації, в самоствердженні. Саме тому не на користь розвитку дитини, насамперед її уяви, тенденція раннього залучення малюка до більш «серйозних» видів діяльності, коли майже не залишається часу на ігри.

Чим більш розвинене дитяче сприймання, спостережливість, тим ширший запас їх уявлень, тим повніше вони відображають дійсність в своїй творчості, тим виразніші їх малюнки. Продуктивна діяльність дошкільника (малювання, ліплення, аплікація, конструювання) демонструє можливість репрезентації світові свого внутрішнього життя. Моделюючи предмети оточуючого світу в реальних продуктах, дитина творчо здійснює матеріальне втілення своїх уявлень про предмети, явища, життєві ситуації. Візуалізація картини світу через малюнок — це засвоєння дитиною первинних символів, універсальних форм буття, які розкривають через призму уявлень про добро і зло дитяче відношення до різних сторін життя: оточення, дорослих і однолітків, про своє майбутнє і перспектив світу. Малюючи, дитина проявляє своє устремління до пізнання оточуючого світу, і за малюнком певною мірою можна виявити рівень цього пізнання. В своєму психодіагностичному досліджен-



ні ми спіралися на те, що в дитячих малюнках прослідковуються певні закономірності:

- 1) дитина малює те, що для неї є важливим, про існування чого вона знає і пам'ятає;
- 2) дитина малює не предмет сам по собі, а свої уявлення про предмет;
- 3) дитячий малюнок відображає внутрішній світ дитини, її переживання і головне — те неусвідомлене, що неможливо дослідити за допомогою словесних методик;
- 4) під час малювання задіяна як інтелектуальна, так і емоційна сфера дитини.

Використання проєктивної методики «Домальовування: світ речей, світ людей, світ природи, фантастичний світ» надає дослідникові реалізувати таку мету: виявити орієнтацію дитини — на предметний світ чи на світ людей, природи чи фантастичний світ.

Інструкція. Пропонується дітям за 15 хвилин домалювати до круга, овалу, трикутника, квадрата будь-які деталі, щоб отримати малюнки зі змістом.

Обробка результатів. Констатуємо, що намалювала дитина — предмет живої чи неживої природи, обличчя людини, своє, чи людина в русі, фантастичну тварину, рослину, істоту. Сумуємо результат по всіх малюнках і визначаємо, на що спрямована дитина в момент проведення діагностичного обстеження. Якщо переважають в її малюванні люди, то на світ людей, а якщо предмети живої чи неживої природи — на світ природи, предмети оточення — світ речей, а якщо створені образи нереальні, то на фантастичний світ.

Аналіз малюнків дітей і отриманих даних дозволяє визначити такі тенденції:

54,2% дітей домалювали, використовуючи метод опредмечування малюнка. В більшості дитячих малюнків це предмети побуту — телевізори, м'ячки, годинники, шафи, машини.

28,7% дітей домальовували предмети і об'єкти з природного оточення. В основному це зображення зайчиків, квітів, дерев.

14,5% дітей намалювали сюжетне зображення з присутністю людини, перетворюючи квадрат на будинок, поруч з яким малювали людину, стільчик з квадрата, на якому сиділа жінка. Спрямованість таких дітей ми визначили як амбівалентну — і на світ людей, і на світ предметів.

2,6% дітей зобразили себе.

Узагальнюючи, відзначимо, що більшість дитячих малюнків має спрямування на матеріальний, предметний бік життя. Тенденція зміни життєвих цінностей з більшою орієнтацією на матеріальне є тривож-

ною. Знецінення себе і світу людей викликає занепокоєння і передбачення, що в дитячій картині світу вони не мають чіткого означення та свідомого інтересу.

Також нас цікавило питання, пов'язане з тематикою дитячих малюнків. Усе, що цікавить, викликає здивування, бажання усвідомити і пізнати в оточуючій дійсності, все, що можна виразити графічною мовою, можна знайти в малюнках дітей. Ми ознайомилися в усіх експериментальних садках з малюнками дітей за власним задумом, з малюнками, принесеними з дому, і малюнками з куточків самостійної художньої діяльності.

Узагальнення даних дозволило ранжувати всі малюнки дітей за темами таким чином:

Перше місце — 42% малюнків дітей відображають предметний світ.

Друге місце — 11,6% посідають малюнки з зображенням солярних знаків.

Третє — 10,3% малюнки тварин.

Четверте — 7,7% зображення дорослих людей.

П'яте — 6,8% малюнки рослин.

Шосте — 5,6% зображення дітей.

Сьоме — 3,8% герої з мультфільмів.

Восьме — 3,4% герої казок.

Дев'яте — 2,6% малювання себе і 2,6% «страшилки».

Десяте — 1,2% люди з сімейного оточення, 1,2% міфічні герої.

Слід відмітити, що в малюнках практично відсутня казкова тематика, мало хто з дітей малює себе і свою сім'ю, зменшилася і кількість дітей, в малюнках яких знаходить відображення безпосереднє сприймання світу, доброта, прямодушна дитяча любов до намальованого. В малюнках прослідковується стривоженість, неупорядкованість, агресивність. Дитячі малюнки сучасних дітей говорять про неблагополуччя в духовному світі малюків, про порушення в «екології» життєдіяльності дітей. Однією з причин такої тенденції є те, що сімейні читання замінені екраном телевізорів, електронними іграми, тому героями малюнків дітей виступають Барбі, Нінзі, Люди-павуки тощо. Ставлення батьків і педагогів до творчості дітей як до несерйозної діяльності також дає свої наслідки. Педагоги самі відзначають, що частіше дають дітям малювати за зразком, тому що ці роботи, на відміну від робіт за задумом дітей, можна виставити на виставці. Тобто педагогів хвилює не стільки самовираження дитини через малюнок, а в більшій мірі звітність перед батьками.

Отже, дитяче малювання відіграє надзвичайне місце у розумінні внутрішньої картини світу кожної дитини. Завдання дорослих полягає не лише в тому, щоб донести зображувальне мистецтво дорослих до дитини, а і в тому, щоб створити умови, за яких зображувальна творчість сприяла б вихованню, навчанню, розумовому і духовному розвитку. Педагог повинен супроводжувати розвиток дитини, щоб давати їй розширені знання лише тоді, коли дитина готова сприймати їх в доступній формі. Разом з тим надмірне опікування, бажання дорослих навчити дитину «правильно малювати», нав'язування шаблонів може лише завадити або пригнітити дитячу творчість, активність, формування особистісної картини світу. Від такого впливу страждають найважливіші якості дитячої душі, які мають прояв в зображувальній творчості: фантазія, уява, казковість, безпосередні прояви почуттів, бажання зрозуміти і осягти оточуючий світ. Залучення дітей у творчий процес повинно проходити через казку, популярно-пізнавальні теми, наповнюючи свідомість дітей змістом знань про картину світу. І головне, творчу активність, яка притаманна кожній дитині від народження, не слід пригнічувати зовнішніми обмеженнями.

Ми провели анкетування батьків дітей старшого дошкільного віку з метою виявлення тих видів діяльності, які є пріоритетними для них. Провівши кількісну і якісну обробку анкет, отримали такі дані про розподіл пріоритетів батьків (ранжування від першого до сьомого).

1-е місце. 100% анкетованих батьків віддали перевагу навчанню дітей читанню.

2-е місце. 87,5% батьків відмічають необхідність навчання дітей спілкуванню рідною мовою.

3-є місце. 75% респондентів називають сферу «дитина і навколишні люди» пріоритетною.

4-е місце. 62,5% батьків хотіли, щоб діти пізнали себе і ознайомилися з елементарними математичними уявленнями.

5-е місце. 37% батьків вважають ігрову діяльність дітей необхідною в дитячому садку.

6-е місце. 25% вважають, що в садку необхідно дітей знайомити з художньою літературою і розвивати творчість малюків. Слід відмітити, що 12,5% батьків вважають заняття художньою творчістю непотрібними в роботі дитячого садка.

7-е місце. 12,5% батьків віддають перевагу ознайомленню дітей з рідною природою і предметним оточенням.

Чи можна узагальнити питання щодо психолого-педагогічних умов становлення картини світу дошкільників? Новітні погляди на важливість

процесу формування внутрішньої картини світу дитини ґрунтуються на відомій теорії щодо самоцінності дошкільного дитинства (О. Запорожець, Г. Костюк). А це означає: основний шлях розвитку малюка на цьому етапі збагачення і наповнення його найбільш значущими формами та способами діяльності. Вирішального значення набуває формування в дошкільнят активно-пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, вміння орієнтуватись у розмаїтті предметів і явищ, здатності довільно регулювати власну пізнавальну діяльність. На сьогодні надаються пріоритети розвитку розумових і художніх здібностей, які виявляються у специфічно дитячих видах діяльності. Вони є внутрішніми передумовами, які забезпечують продуктивність розумової діяльності дитини, визначають легкість і швидкість засвоєння нової інформації, здатність до її творчого використання у житті.

Творчість дитини, зазначав відомий психолог Л. Віготський, не варто розглядати як щось, притаманне лише деяким обранцям долі. Творчість, вважав учений, не лише там, де результатом є історичні шедеври. Вона скрізь, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б дрібкою не видавалося це порівняно з творіннями геніїв. Ідеал усебічності розвитку здібностей не означає і не може означати, вважав Г. Костюк, що в кожного індивіда вони будуть однаково розвинені щодо всіх видів діяльності і що в різних індивідів однаковий рівень розвитку їхніх здібностей.

З цього погляду важливо зрозуміти зв'язок між творчістю і навчанням у педагогічному процесі дитячого садка. Підкреслюючи необхідність навчання для розвитку здібностей, Г. Костюк наголошував, що вони не набуваються, як знання та вміння, а розвиваються завдяки набуттю знань, умінь та навичок. Розвиток здібностей потребує спеціальної уваги; тут замало лише прилучити дитину до певної діяльності.

Завдання педагога — виявити індивідуальні уподобання кожного вихованця. Попередня інформація про дітей, отримана завдяки цільовим спостереженням за ними в різних видах діяльності (як виконують ту чи іншу роботу, швидко чи повільно оволодівають певними вміннями та навичками, легко чи ні досягають результату, чи виявляють самостійність і творчість у процесі діяльності тощо), має стати основою для передбачення можливих варіантів перших самостійних кроків дитини.

Наступне завдання педагога — розподіл дітей за індивідуальними уподобаннями. Мета одна: дати дітям можливість самостійного вибору, вільного вияву ініціативи, творчої активності та обов'язкове емоційне задоволення результатом. Успіх залежить від уміння педагога реалізувати розвивально орієнтований підхід до кожного вихованця.

Зауважимо: не в усіх дошкільнят чітко виявляються нахили й уподобання. Діти здатні часто змінювати свої зацікавлення, а дехто взагалі їх не виявляє. Основна причина цього явища — недостатня сформованість деяких засобів пізнання.

За таких умов самостійна діяльність малюка має бути ґрунтом, на якому дбайливий вихователь крок за кроком формує елементи творчих здібностей. Головним у реалізації такого підходу є спілкування дитини з дорослим у процесі діяльності, яка має установку на власну активність малюка в розв'язанні завдання. Запитання-сумніви, запитання-роздуми, тактовно поставлені дорослим, щоразу спонукають дитину до нових ініціативних дій, розширюють можливості прояву її індивідуальності.

Наукою доведено, що формування допитливого розуму дитини — суто індивідуальний процес. От чому так важливо переорієнтувати освітньо-виховний процес на кожного малюка, озброїти вихователя вмінням розкривати потенційні можливості дитини: навчати її в «зоні найближчого розвитку» (Л. Виготський), зберігаючи дитячу безпосередність, дивовижну здатність бачити предмет, явище «з іншого боку». Недарма ж бо кажуть: «Секрет творчості — в збереженні юності, а секрет геніальності — в збереженні дитинства на все життя» (А. Флоренський).

Відомо, що дошкільнята не просто засвоюють запропоновані дорослими знання, — вони вносять у цей процес свій власний досвід, який взаємодіє з новою інформацією, а відтак народжуються нові здогади, припущення — нові знання. Це неоціненний матеріал для активної мисленнєвої діяльності, яка й має вивести дитину на шлях усвідомлених суджень, міркувань, роздумів.

Проте дорослі часто ігнорують цей основний закон розвитку мислення. Надто міцною є традиція так організовувати процес засвоєння знань, щоб у дитини не виникало жодних «неправильних» суджень і щоб не гаявся час на «хибні» пошуки. Ніби і дбаємо про дитячу активність, але спрямовуємо її у відпрацьований лабіринт положень. Як наслідок, уже в старших дошкільнят чітко простежується установка на сприйняття чітких, несуперечливих фактів, а відтак — загальмована здатність активізувати власний досвід в осмисленні нової ситуації через зіставлення, аналіз, узагальнення, розмірковування над фактами.

На жаль, педагоги часто ігнорують здатність дитячого мислення до саморуху та саморозвитку. Процес мислення вони розглядають як рух від незнання до знання, від незрозумілого, невиразного, нечіткого до зрозумілого, виразного, чіткого. Але ж це лише один бік повноцінного мисленнєвого процесу. Інший бік — протилежний процес руху думки: від зрозумілого, чіткого до незрозумілого, невизначеного. У цьому сенсі

неясні, нечіткі, невизначені знання варто розглядати не як недолік, а як органічне продовження чітких знань, як важливий аспект у процесі їх формування. Підкреслимо: внутрішній світ дитини — це світ химерних загадок, нечітких уявлень, фантастичних образів, неймовірних аналогій. І водночас це невикривлене відображення дійсності. Діти, зазвичай, правильно підмічають те, що відбувається навколо.

Дітям не треба багато говорити. Слово не забава, а словесне пересичення — одне з найшкідливіших. Варто дати дитині змогу не тільки слухати вихователя, а й мовчати, адже вона має осмислити почуте й побачене.

Уміння дати малюкові подумати — витончена складова педагогічної майстерності. Уроками мислення, розвитку розуму є подорожі у природу. Але такими вони стають за умови, що дитина має змогу послухати, прислухатися, подивитися й придивитися, відчутти... щоб осмислити кожний яскравий образ, щоб навчатися переключати думку з наочного образу на обробку інформації про цей образ.

Кожна людина має пройти в дитинстві період розумових вправ, побудованих на живому сприйманні, спогляданні предметів і явищ. Дитина бачить живий образ, потім уявляє, створює свій образ в уяві. Це і є дві сходинки розумової діяльності. Творення фантастичних образів — найбагатіший ґрунт для розвитку думки. Адже дитяче бачення світу і є своєрідною життєвою творчістю.

Формування у дошкільнят активно-пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, вміння успішно орієнтуватися в усьому розмаїтті предметів та явищ, здатність довільно регулювати власну пізнавальну діяльність — ось ті передумови, які забезпечують продуктивність розумової діяльності дитини, визначають швидкість і легкість засвоєння нових знань і здатність творчо використовувати їх у різноманітних життєвих ситуаціях.

Акцентуючи увагу на визначальній ознаці світоглядних уявлень дитини саме через взаємозв'язок, взаємопов'язаність зовнішнього і внутрішнього світу, що відбувається в активній її діяльності, ми стверджуємо, що в дошкільньому віці відбувається інтенсивний розвиток передумов світогляду. І хоча уявлення про світ, що складаються в даний віковий період, ще не можуть претендувати на досконалість, дитина має всі когнітивні можливості для створення цілісної картини світу. Становлення уявлень забезпечується взаємодією всіх пізнавальних процесів — сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, уяви. Особливу роль відіграють особливості розвитку емоційної сфери, оскільки вона є тією основою, що дає дитині базову довіру до світу, внутрішню відкритість

до нього. Власна активність дитини веде до зростання і інтенсивного розвитку унікальних когнітивних та особистісних структур, на яких формується внутрішня картина світу дитини.

### РОЗДІЛ 3. МОВЛЕННЄВА СКЛАДОВА ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ СВІТУ ДОШКІЛЬНИКА

Наріжним фактором комунікативно-мовленнєвих досягнень дитини виступає категорія «людина» та її відношення з іншими людьми. Та ж сама категорія є стрижневою характеристикою буття. Ступінь сформованості форм та засобів взаємодії дитини зі світом соціального та природного оточення визначає рівень розвитку її мовлення і вказує на особливу роль мовленнєвого складника як фактора становлення внутрішньої картини світу. Антропоцентризм у мовній картині світу виявляється в тому, що будь-які об'єкти описуються насамперед для того, щоб визначити їх роль у житті людини, місце в її життєдіяльності, функції для розвитку та удосконалення людської особистості. Антропоцентричний підхід надає можливість зрозуміти, що саме людина стає основою в аналізі та інтерпретації тих або інших явищ, залучається до цього аналізу, визначаючи перспективи й кінцеву мету активної взаємодії зі світом.

Дослідження мовних явищ дозволяє визначити, яке співвідношення та взаємовплив демонструють з мовою людська свідомість, мислення та пізнання. Завдяки наявності в мові одиниць, що називають конкретні або абстрактні поняття, в мові фіксуються й певним чином структуруються та узагальнюються знання людини про об'єктивний світ, що відображається у людській свідомості. Створення людиною наївної чи об'єктивної (наукової, концептуальної) картини світу певною мірою залежить від сформованості функцій мовлення. Відносно концептуальної та мовної картин світу первинність визначається за концептуальною моделлю. В інтерпретації таких вчених, як В. фон Гумбольдт, Л. Вайсгербер, А. Н. Убрякова, А. Н. Еребреніков, А. Н. Елія, А. Н. Ольшанський, А. Н. Фімцева, А. Н. Пресян, А. Н. Ведова, А. Н. Араулов, А. Н. Рутян, А. Н. Ябцева, концептуальна картина світу доказується як первинна, оскільки відображає наслідки свідомої пізнавальної діяльності людини. Мовна картина світу вторинна по відношенню до концептуальної. Під мовною картиною світу розуміється «вироблене багатовіковим досвідом народу здійснюване засобами мовних номінацій зображення всього наявного як цілісного й багатокомпонентного світу, у своїй структурі й у осмислюваних мовою зв'язках своїх частин, що представляє, по-перше, людину, її матеріальну й духовну життєдіяльність і, по-друге, все те, що її оточує: простір і час, живу й неживу природу, галузь створених людиною міфів і соціум» (А. Н. Ведова).



Кожна національна спільнота, засвоюючи знання про світ, відбиває його через призму рідної мови, тобто створює свою мовну картину світу. Мовні картини світу розрізняються національним елементом. Національні особливості мовної картини світу постають у наявності чи відсутності певних найменувань у структурі лексичних угруповань, у побудові словотвірних парадигм, в образних засобах мови, зокрема в метафорі. Уявлення людства про Всесвіт віддзеркалено в доннауковій картині світу, яка істотно відрізняється від наукової. Наївна картина світу реконструюється виключно на основі мовних даних і показує, як мова віддзеркалює світ. Категоризація знань про Всесвіт безпосередньо пов'язана з мовною картиною світу, що відображає об'єктивну дійсність. Це — одна з пізнавальних форм мислення людини, що стає основою для здійснення класифікації, головного засобу надати сприйнятому світові упорядкованого характеру, систематизувати якимось те, що спостерігається, і побачити в ньому подібність одних явищ на протигагу відмінності інших. Категоризація об'єктивної дійсності віддзеркалюється в мові словниковими дефініціями. За уявленнями про об'єкти та їхні ознаки стоять різні структури знання, що дозволяє вибудовувати, тлумачити та реалізовувати в змісті мовних одиниць, фразеологічні звороти, метафори та стійкі порівняння. Так, засвоєння та створення мовної картини світу демонструє шлях оволодіння людиною своїм внутрішнім психологічним простором, шлях пізнання себе. У семантиці назв моральних якостей людини відбивається категоризація тієї частини людського буття, що стосується безпосередньо моральної сфери людини й формування її емоційно-оцінного ставлення до світу. Назви моральних якостей людини, що відображають ментальність народу, розкривають особливості його психології. Тому скрізь призму мовної складової картини світу ми можемо значною мірою бачити існування моралі й етики суспільства та окремої людини.

Дослідження проблеми створення дитиною картини світу спрямовує увагу дослідників до широкого кола проблем, що пов'язані з процесом оволодіння дитиною мовою. Мовленнєвий розвиток, онтогенез мовленнєвих досягнень значною мірою може слугувати об'єктивною мірою (чи характеристикою) сформованої картини світу дитини на основі таких показників, як її масштабність, емоційна забарвленість або тональність, часова складова картини світу та її узгодженість чи суперечливість. На прикладі аналізу дитячого мовлення ми можемо простежити процес взаємодоповнюючого зростання характеристик комунікативно-мовленнєвого онтогенезу (становлення емоційних, когнітивних, лінгвістичних, вольових, творчих, особистісних надбань), що відбуваються у мовленні

та об'єктивно характеризують процес формування картини світу. Комунікативно-мовленнєвий підхід до оцінки розвитку мовленнєвих досягнень дошкільника як цілісної особистісної характеристики дозволяє конкретизувати проблему вкладу мовленнєвих досягнень в процес становлення картини світу.

Аналіз процесу оволодіння і користування дитиною мовною системою для цілей пізнання та адекватного відтворення знань про навколишній світ дозволяє інтерпретувати розвивальну ситуацію, в якій дитина може реалізувати свої комунікативні потреби та одночасно побачити, наскільки здійснюється зворотний вплив мовлення на духовну розвиненість і творчі потенції особистості. Генезис мовленнєвого розвитку характеризує освоєння дитиною культурного досвіду взаємодії і тим самим підсилює якісну характеристику процесу становлення «людського», індивідуального, особистісного. Якісні надбання комунікативно-мовленнєвого розвитку дають можливість представити становлення особистості дитини як становлення синтезу характеристик індивіда в унікальну структуру, що визначається і змінюється в результаті взаємодії із середовищем. Цілком зрозуміло, що мовленнєві досягнення дитини, як відображення досвіду міжособистісних взаємин, віддзеркалюють такі особистісно значущі психологічні феномени, як статус дитини у сім'ї та групі дітей, відношення оточуючих до дитини, яке має прояв в її оцінці. Але крім зовнішніх характеристик відношень дитини з оточенням важливу роль виконує особливе відношення малюка до оточуючих людей та самого себе. Особистість — системоутворення, що не тільки має визначений статус у системі соціальних відносин, але і власне відношення до соціального оточення, а також особливе відношення до самої себе, що характеризується особливим утворенням — підструктурою самовідношення. Цей важливий психологічний феномен (самовідношення) як свої окремі сторони включає самосвідомість, самопізнання, самооцінку, емоційне до себе відношення, самоконтроль, саморегуляцію, і тому самовідношення яскраво характеризує особливості всіх форм активності дитини в різних видах діяльності. Тим самим можна сказати, що психологічна характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, відбиваючи аспекти емоційного, когнітивно-лінгвістичного, вольового, творчого розвитку дитини, включає компоненти, що виявляються в мовній поведінці, розвитку свідомості, особистісних рисах. Кожне з вказаних досягнень віддзеркалюється у створеній картині світу малюка.

Психологічно виважений підхід до розв'язання проблеми передбачає психологічну культуру дорослого щодо законів розвитку людини, дбайливе ставлення щодо особливостей психіки саме на етапі формування її

базових основ (емоційної, інтелектуальної, вольової підсистем). Так, всі ми розуміємо, що включення уявлень у процес мислення супроводжується перетворенням і чуттєвої їх сторони. Внаслідок поглиблення пізнання того чи іншого предмета або явища відбувається удосконалення, кристалізація наочних образів. Оскільки уявлення взаємопов'язані з мисленнєвим процесом, поняттями, зміст яких має вербальне означення, то вони значною мірою пов'язані з мовою, словом. Абстрактне мислення, мова, за виразом Гегеля, «дають уявленням друге існування, більш високе, ніж їх безпосереднє буття» [Гегель Г. — В. Ф. Сочинения: В 8-ми т. — М.: Госполитиздат, 1953, — Т. III. — 546 с., с. 266].

Б. Ананьєв, характеризуючи структуру образу-уявлення, слово вважає одним із ключових її компонентів. Він розглядає уявлення як «взаємопроникнення наочності «внутрішньої картинності» і словесного образу» [Ананьєв Б. Г. Психология чувственного познания. — М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1960, — 486 с., с. 285]. Це твердження має сенс, оскільки саме в слові, по суті, виражається семантичне значення уявлень, їх глибинний внутрішній зміст.

Крім того, виключна роль мови у функціонуванні уявлень полягає в тому, що вона є необхідною передумовою свідомого, вільного оперування ними, їх взаємозв'язку і цілісності. Завдяки мові уявлення існують не як окремі образи, що спонтанно виникають у свідомості, а, як зазначає А. Валлон, «можуть організовуватись і конструюватись у сталі, пов'язані логічні системи» [Валлон А. От действия к мысли. Очерк сравнительной психологии: Пер. с франц./Общ. ред. А. Н. Леонтьев. — М.: Изд-во иностр. лит., 1956, — 238 с., с. 221].

Отже, насичення уявлень в процесі мислення раціональними елементами, певними смислами, вираженими в слові, призводить до збагачення їх змісту, сприяє більш адекватному і глибокому відображенню ними дійсності. І цей процес демонструє зростаючі можливості дитини щодо адекватного відображення і створення картини світу.

На основі аналізу сутності феномену «уявлення» відокремлюється визначення наукової категорії «світоглядні уявлення особистості». Значення даного терміну утворює синтез семантики поняття «уявлення» і базових характеристик образно-пізнавальної підсистеми світогляду. І як ми вже пояснювали в попередньому розділі, світоглядні уявлення особистості — це цілісна система опосередкованих мисленням і мовою узагальнених образів, які виникають у свідомості суб'єкта поза прямою дією явищ, об'єктів на органи чуття як результат пізнання людини, природи, суспільства і Всесвіту; вони мають характер ціннісно-смислових визначеностей і опосередковують діяльнісний план буття особистості.

Вплив різних психологічних досягнень на процес оволодіння дитиною мовленням і, завдяки йому, на процес створення картини світу дозволяє визначити таке. Мовна картина світу — це система понять, характерна для кожної мови, за допомогою якої носії мови сприймають (класифікують, інтерпретують) світ. Вивчення мовної картини світу — це шлях до кращого пізнання власне специфіки будь-якої мови, розуміння системи уявлень окремого народу, його самобутності та ментальності. І головне — це шлях пізнання внутрішнього світу людини як носія мови.

На всіх етапах історичного розвитку як мови, так і самого народу мовна картина світу набуває нових видозмін, дослідження яких допомагає чіткіше та глибше поглянути на причини та особливості еволюції окремого соціуму. Вивченням мовної картини світу окремого народу, а також проведенням порівняльних досліджень кількох мов займаються нині такі науки, як етнолінгвістика, соціолінгвістика, психолінгвістика та інші. Це є новий, оригінальний і перспективний напрям у розвитку мовознавства, що застосовує комплексний підхід до вивчення мови та її внутрішньої форми, поєднує в собі методи, властиві кільком наукам (лінгвістиці, фольклору, етнографії, психології тощо), — і внаслідок цього ми маємо новий погляд на традиції народу, специфіку його мови та мислення, розуміємо свою відповідальність за свідомі зусилля щодо збереження мовної культури. Тому актуальними і сучасними залишаються гасла провідних вчених (...) про рідну мову, знання якої залучає дитину до славетних витоків мовної культури народу. Для психологічного аналізу проблеми «Становлення внутрішньої картини світу дошкільника» головним виступає той аспект, що Картина світу — це те, що йде передусім від людини. Це плід її сприйняття, фантазій, мисленневих процесів і перетворювальної діяльності. Всесвіт як всеохоплюючий світ є для людини всеосяжним предметом пізнання. Разом з тим світ — це й сама людина, коли йдеться про внутрішні її світовідчуття, переживання, розумову діяльність, невіддільну від мови як способу організації інформації про сам світ, а ширше — всесвіт. Тому феномен світу, пізнаного через мову, постає для людини передусім таким, яким постає для неї її мова. З цієї позиції небезпечно виступає сама ситуація руйнування практики ознайомлення дитини з фольклорною традицією та образною мовою, що веде до втрати яскравих характеристик створеної дитиною моделі Світу. В той же час необхідно диференціювати мовну та мовленнєву складову у загальному явищі «картина світу дитини».

Мовленнєва картина світу — це більш глибоке занурення в аспекти процесуального оволодіння людиною знакової (невербальної та мовної)

системи. Проблематика мовленнєвої картини дитини актуалізує питання мотивації контактів з оточуючим світом (З ким? Я), смислового призначення культурних засобів взаємодії (Навіщо? Для чого потрібно навчитися використовувати невербальні та мовні засоби?), питання поступової еволюції форм спілкування та його цільового призначення — взаєморозуміння себе та іншої людини, питання освоєння культури самої мовленнєвої діяльності (Що та Як робимо? говоріння-слухання). Враховуючи названі аспекти, можна сказати, що проблема становлення мовленнєвої складової в загальній картині світу дитини спрямовує увагу батьків, психологів, педагогів на діяльнісний підхід щодо культури мовленнєвої взаємодії людини зі світом. Тобто з позиції проблеми вкладу мовленнєвого складника в загальну характеристику внутрішньої картини світу в полі уваги дитини постійно повинні бути характеристики *людини діючої, людини мислячої, людини творчої*. Тим самим процес оволодіння мовою, процес мовленнєвого розвитку людини характеризує не тільки сформований образ світу, але й саму Людину як співрозмовника і творця мовленнєвої картини світу. Мовленнєвий процес відображає цілий ряд особистісних моментів. Сюди входить мотивація, та чи інша установка, проблема Я, проблема особистісної та групової ідентичності і багато інших. Особливою проблемою є ставлення людини до мови і позитивна чи негативна установка на мовлення. Не менш важливим є спілкування мовою як способом актуалізації і реалізації особистості, як особливого шляху самоствердження. Всі вказані психологічні феномени пов'язані з мовленням і знаходять свій вияв у психічних процесах емоційно-вольової, інтелектуальної, особистісної сфери виховання. Завдяки вказаним психологічним надбанням забезпечується успішність взаємодії, демонструється розвиненість комунікативно-мовленнєвої компетентності. Тому категорія компетентності виступає необхідною якісною характеристикою рівня розвитку дитини, що пояснює саму можливість створення дитиною внутрішньої картини світу.

Сам термін «компетенція» розуміється:

- 1) компетенція соціальної взаємодії, якою людині необхідно володіти для можливості спілкування зі своїми партнерами, і включення в міжособистісний процес координації дій співробітництва або конфронтації;
- 2) попередня вимога до когнітивної перебудови, вимога, що реалізує саму можливість формулювати і переформулювати зміст ситуації взаємодії.

Коли говорять про компетентність як про виділення її рівня, то розуміють необхідність певного рівня розвитку особистості для того, щоб

участь у даній соціальній взаємодії породила прогрес розвитку особистості.

Тим самим компетентність — це комплексна характеристика особистості. Вона містить у собі цілий ряд аспектів: інтелектуальний, мовленнєвий, соціальний та ін. Усі вони відбивають досягнення особистісного розвитку дитини і проявляються у реальній комунікації.

Під мовленнєвою компетентністю розуміють вільне вираження своїх бажань, намірів, а також пояснення своїх дій та їх змісту за допомогою мовних і «немовних» (жестових, мімічних, пантомімічних) засобів. Показником мовленнєвої компетентності є здатність дитини будувати своє мовне спілкування з іншими людьми, з огляду на інтуїтивно або свідомо історично сформовані мовні канони фонетики, спілкування, етично цінні зразки поведінки, семантики, граматики, а в немовних формах — загальнолюдські способи виразної поведінки.

***Соціальна компетентність складається з декількох компонентів:***

- 1) мотиваційного, що включає відношення до іншої людини як вищої цінності; вияву доброти, уваги, турботи, допомоги, милосердя;
- 2) когнітивного, котрий пов'язаний з пізнанням іншої людини (дорослого, однолітка), здатністю зрозуміти її особливості, інтереси, потреби, побачити труднощі, що постали перед нею, помічати зміни настрою, емоційного стану тощо.
- 3) поведінкового, котрий пов'язаний з вибором адекватних до ситуації способів.

***Соціально компетентна дитина***

- добре орієнтується в новій обстановці;
- здатна виявити адекватну альтернативу поведінки;
- знає міру своїм можливостям;
- уміє попросити про допомогу і надати її;
- поважає бажання інших людей, може включитися в спільну діяльність з однолітками і дорослими;
- вона не буде заважати своєю поведінкою іншим;
- здатна стримувати себе і заявляти про свої потреби в прийнятній формі;
- соціально компетентна дитина здатна уникнути небажаного спілкування;
- вона почувається гідно в товаристві інших людей, розуміючи різний характер ставлення до неї оточуючих;
- уміє керувати своєю поведінкою і способами спілкування.

Як бачимо, ідеальний образ дитини, компетентної в сфері комунікації, включає психологічні характеристики емоційного, інтелектуального розвитку, особливості довільної регуляції мовної поведінки. Оскільки період дошкільного дитинства описується в категоріях становлення і розвитку психологічних якостей особистості, то важливо простежити за джерелами становлення очікуваної компетентності, з'ясувати закономірності появи досягнень, що забезпечують ріст здатності дитини до мовної взаємодії. Заявлена проблема щодо вкладу комунікативно-мовленнєвих досягнень дитини в процес становлення внутрішньої картини світу показує динаміку становлення психічних якостей, сензитивних для періоду молодшого, середнього, старшого дошкільного віку. Динаміка і зміна більш складних досягнень дитини, що виявляються в мовному спілкуванні, характеризує становлення особистості маляти як цілісності, у єдності прояву його емоцій, свідомості і поведінки. Характер тих змін, широта та динаміка перебігу досягнень вказує на зростаючі можливості малюка створювати власну картину світу.

Зміни в рівні комунікативно-мовленнєвого розвитку фіксують зростання чи зниження необхідних для спілкування *умінь*, що виявляються в реальній життєдіяльності дитини:

- 1) уміння аналізувати комплексну систему «людина-ситуація» для того, щоб адекватно ввійти, «вписатися» в міжособистісний контакт з урахуванням значимих мотивів комунікації;
- 2) уміння прочитувати і розуміти експресивну інформацію ситуації спілкування, постійно орієнтуючись на учасників комунікації;
- 3) уміння установити контакт із партнером по спілкуванню, використовуючи невербальні і вербальні засоби (використання контактовстановлюючих засобів для взаємодії з оточуючими);
- 4) комунікативно-мовленнєві уміння, виражені в побудові адекватного до ситуації спілкування мовного висловлювання (оформлення задуму в зовнішню мову);
- 5) мовні (лінгвістичні) уміння, що виявляються у вживанні мовних норм використовуваної для спілкування мови:
  - а) словникове багатство і точність лексики, що відповідає просторово-тимчасовим і предметно-змістовним характеристикам ситуації спілкування;
  - б) граматична правильність;
  - в) звукові характеристики мовлення — тон, інтонація, виразність, необхідний темп мовлення, дикція, спрямовані на взаєморозуміння зі співрозмовником;

- 6) контроль, аналіз власного мовлення, здатність змінити мовне висловлення відповідно до досягнутого результату (чи зрозумів партнер), довільність, рефлексія тексту комунікації. Контрольованість і усвідомленість мовлення забезпечують подальший вибір оптимальних (або єдиних) для даної комунікації невербальних і мовних засобів.

Динаміка зростаючих вмінь та навиків вказує на прогресування дитини як суб'єкта власного розвитку, як учасника Со-творчості з іншими людьми у створенні адекватній, узгодженій (або внутрішньо суперечливій картини світу). Якісні характеристики мовлення дитини демонструють той факт, що малюк разом з *експресивною* функцією мови (*вираження відношення до чого-небудь*) удосконалює *номінативну* (*позначення, називання змісту навколишньої дійсності*) і *регулятивну* (*регулювання, управління ситуацією взаємодії*) функцію, а також засвоює *прогностичну* (*планування, передбачення*) функцію мови.

Творче використання всіх функцій мови, адекватних різним ситуаціям спілкування, вказує на розвиток і вдосконалення *мовленнєвої здібності* людини, формування мовленнєвої компетентності, котра виступає фактором (вимогою) щодо можливості дитини створювати свою модель світу.

Багатоаспектні прояви соціальної, когнітивної, мовної компетентності, що виявляються у взаємодії дитини зі світом природи та людей та віддзеркалюються у мовленнєвій картині світу, спрямовують увагу дорослих на зміну центральних одиниць діагностики та мовленнєвого розвитку дошкільника. Необхідно націлити увагу дорослих на вивчення процесу оволодіння дітьми функцій мовлення та спілкування. Необхідно аналізувати здатність дитини користуватися мовою як засобом взаємодії в спілкуванні з оточуючими людьми. І такою мовленнєвою одиницею в діагностиці та навчанні мовленню виступає мовне висловлення на протигагу елементарним, мовним (лінгвістичним) одиницям мови: фонемам, складам, морфемам. Засвоєння та вибір дитиною таких мовленнєвих висловлювань, як *прохання, дозвіл, порада, згода, заперечення, уточнення, воячність, здивування, сумнів, спонука, вимога, наказ, вказівка, заборона, попередження, обурення, незадоволення, питання, пропозиція, застереження, схвалення, подяка та інші*, демонструє не тільки багатство мовленнєвих засобів взаємодії, але й тип комунікативної позиції у спілкуванні, характеризує дитину як носія конструктивних/або деструктивних мовленнєвих форм в комунікації.

Спільна орієнтація сучасної педагогіки і психології на формування активної особистісної позиції, на виховання в дитині творчого начала й уміння приймати самостійні рішення, що стосуються життя, діяльності, сфери відносин, — все це має прямий вихід на особистісний аспект



оволодіння мовою. У дидактиці і методиці це проблема автономії того, хто навчається. Ця проблема пов'язана також із можливістю і правомірністю різних стратегій розвитку мовлення, проблема вибору методів впливу, що забезпечує процес оволодіння мовою.

Наш досвід експериментальної роботи показує ефективність розуміння проблеми становлення мовлення скрізь призму рішення дитиною комунікативних завдань, тобто через навчання мовленнєвого спілкування за допомогою мови. Означений діяльнісний підхід до оволодіння дитиною невербальними та мовними засобами спрямовує увагу на формування процесів мовної діяльності (говоріння-слухання), а також навчання спілкуванню в ускладненні всіх його форм — емоційно-особистісного, ситуативно-ділового, позаситуативного. Комунікативно-мовленнєва діяльність, яка супроводжує всі форми активності дитини та допомагає самопрезентації малюка у всіх інших специфічно дитячих видах діяльності — ігровій, художньо-образній (малювання, ліплення, конструювання), музичній та пізнавальній, виступає, тим самим, провідною діяльністю, в котрій дитина структурує свій досвід, узагальнює та формулює уявлення про Всесвіт.

Будь-яка діяльність, у тому числі і мовленнєва (незалежно від мови), у психологічному плані влаштована однаково. По-перше, мовленнєва діяльність має так звану орієнтовну ланку. Щоб побудувати мовний вислів, носії мови повинні проаналізувати ситуацію спілкування, цілі, умови спілкування тощо. Наприклад, щоб побудувати вислів, дитині потрібно навчитися врахувати інформацію про вік, статус та інші характеристики співрозмовника та інформацію про ситуацію, що спонукає до спілкування. По-друге, мовленнєва діяльність має операційну ланку — володіння мовленнєвими діями та мовленнєвими операціями. Тобто опанування різними типами висловлювань, що повинні бути адекватними меті та умовам спілкування (прохання, дозвіл, порада, згода, заперечення, уточнення, вдячність, здивування, сумнів, спонука, вимога, наказ, вказівка, заборона, попередження, обурення, незадоволення, питання, пропозиція, застереження, схвалення, подяка та інші). Крім того, з погляду оволодіння операційною стороною мовленнєвої діяльності дитину необхідно навчити будувати та змінювати вислів з тим самим змістом і того ж самого спрямування залежно від того, як зрозумів її партнер. Це розвиває рефлексивний досвід, навички довільної регуляції процесом використання невербальними та мовними засобами. Ці мовні операції, як і будь-які операції, можуть бути сформовані двояким чином. Або шляхом наслідування чи/і шляхом «спроб і помилок», тобто пошукової діяльності, в ході якої відбувається «підлаштування» операцій

до умов діяльності та її мети. Або шляхом свідомого і довільного здійснення даної операції на рівні актуального усвідомлення (тобто як акта діяльності) з наступною автоматизацією і включенням у більш складну дію. Опанувати всіма мовленнєвими операціями тільки першим чи тільки другим способом неможливо: на практиці завжди використовуються обидва способи. Те, що в загальній психології називається операцією і дією, у психології навчання, дидактиці і методиці має назву навички й уміння. В оволодінні мовою, отже, це мовленнєві навички і мовленнєві уміння.

Мовленнєве вміння — це мовленнєва операція, здійснювана за оптимальними параметрами. Такими параметрами є неусвідомлюваність, відповідність мовній нормі, нормальний темп (швидкість) виконання і стійкість.

Мовленнєва навичка — це мовленнєва дія, також здійснювана за оптимальними параметрами. Сформувати мовленнєву навичку — це значить забезпечити, щоб дитина правильно будувала і реалізовувала свою думку, що оформлюється у вислів. Але для повноцінного спілкування потрібно, щоб мовець, по-перше, умів використовувати мовленнєві навички для того, щоб самостійно виражати свої думки, наміри, переживання; у іншому разі мовленнєва діяльність виявляється сформованою тільки частково. Потрібно, по-друге, щоб мовець міг довільно, усвідомлено варіювати вибір і сполучення мовленнєвих операцій залежно від того, з якою метою, в якій ситуації, з яким співрозмовником відбувається спілкування. Якщо людина все це може, ми говоримо, що в неї сформовані відповідні мовленнєві (комунікативні, комунікативно-мовленнєві) навички. Сформована «рідна» система правил реалізації програми будівництва та змін побудови мовних висловлювань дає дитині можливість опанувати не тільки рідною, але й іноземною мовою, що означає відносну вільність встановлення прямого зв'язку між системою правил іноземної мови. Це окрема та особлива проблема розвитку мовної складової картини світу дитини, але ми хочемо застерегти дорослих від поспішного прилучення дитини до іноземних мов, якщо дитина не навчилася висловлювати та оформлювати свої думки за допомогою рідної мови. Бажана мрія вільного володіння іноземними мовами потребує розвинених психологічних надбань, одне з яких — мислення іноземною мовою. Якщо за рахунок закономірно-необхідних психологічних новоутворень дитинства — мислення, мовлення, розвиненої емоційної сфери та сфери вольової регуляції, самооцінки та багатьох інших досягнень впливи дорослих спрямовані тільки на розвиток пам'яті дитини

(за допомогою якої ми і бачимо «іноземні» успіхи малюка), можна прийти до результатів, про які народна мудрість каже «гіркий плід».

Самі ж психологічні новоутворення, що пов'язані з мовленнєвими досягненнями, потребують від дорослих дбайливого ставлення до процесів поступового дозрівання мозку, що забезпечує функціонування механізмів його дії. Сучасна нейропсихологія розрізняє серед мовленнєвих механізмів сенсорні — розуміння того, що говорить партнер, і моторні — промовляння звуків мови. Зазвичай обидві ці форми тісно зв'язані між собою, проте вони розрізняються за механізмами реалізації їхніх основних функцій. Важливо те, що і сенсорне, і моторне мовлення керуються різними ділянками мозку. Це теж вказує на важливий аспект бережливого ставлення дорослих до процесів дозрівання мозку дитини, що й дозволяє зберігати активне його функціонування впродовж багатьох років та запобігати процесам виснаження психіки.

Сформовані сенсорні та моторні зв'язки виступають своєрідною картотекою і зберігають всі засвоєні протягом життя людини звукові образи слів у вигляді так званих нейронних слідів звукових образів. Все своє життя мовець користується цією «картотекою». Скласти таку картотеку на основі сенсорного досвіду та активного пізнання оточуючого світу є необхідним завданням дитинства для подальших мовленнєвих надбань в засвоєнні різних мов світу. Тому що специфікою оволодіння рідною та іноземною мовами виступає особливий психологічний феномен — мовна інтуїція, чуття мови. Чуття мови визначає можливість людини сприйняти розбіжність об'єктивного і суб'єктивного змісту понять, сприймання і розуміння дискурсу повідомлень. Тому подальше вирішення проблем навчання мовленню спирається на усвідомлення дорослими переваг і недоліків свідомо-дискурсивного та інтуїтивно-практичного володіння мовою.

Чуття мови базується на сформованих моторних зв'язках, демонструє розвиненість моторного компонента, тобто те, що лежить в основі власного **активного говоріння**. Так надайте ж дитині можливість «наговоритися!».

Наявні також відчуття, що відповідають лексичному аспекту мови. Насамперед сюди варто віднести *чуття відносин*, що існують між різними образами слів. Відомо, що до складу словесних уявлень входять образи двох родів і чотирьох видів, а саме: сенсорні образи (зорові і слухові) і моторні образи (мовнорухові, або артикуляційні, і графічні, або манускриптивні). Усі ці сенсорно-моторні компоненти словесного образу являють собою єдиний складний асоціативний комплекс, що

також, насамперед чуттєво, переживається людиною тоді, коли вона *оперує* словами.

Разом з тим у людини є і *чуття лексичної бази*, або чуття словника, що виникає як на основі сенсорно-моторних компонентів слова, так і на основі згаданого вище семантичного чуття. Чуття лексичної бази слід розуміти як відчуття запасу слів, який має людина і за допомогою яких вона може зрозуміти чужі і виразити власні думки. Подібного роду лексичні відчуття людина переживає кожного разу, коли вона має намір розповісти про щось. Приступаючи до словесного формулювання своїх думок, людина наперед почуває, що в неї є відповідні слова.

Чуття граматики, або *граматичне чуття*, потрібно розглядати як неусвідомлювані узагальнення граматичних особливостей мови.

Чуття стилю, або *стилістичне чуття*, полягає в тому, що людина відчуває (не усвідомлюючи) особливості різних стилів викладу аж до індивідуального. Усі ці стилістичні особливості мови специфічні тим, що порівняно з фонетичними, лексичними і граматичними особливостями мови вони найбільшою мірою піддаються усвідомленню, внаслідок чого про чуття стилю говорять значно частіше, ніж про чуття лексики і граматики.

*Чуття відносин між двома різними мовами* характерні для осіб, що володіють декількома мовами. В основному сюди належать чуття подібності і розходження між фонетичними, лексичними, граматичними і стилістичними особливостями однієї мови і таких же особливостей іншої мови.

У розвитку мовного чуття та визначенні його великого значення і полягає відповідальність дорослих за чистоту мовного середовища, за наповнення мовного оточення красою слова, за постійну увагу до правильності мовних вмінь та навичок, що в подальшому розвитку допомагають дитині узагальнювати фонетичні, лексичні, граматичні особливості рідної мови, підключати дискурсивне (неусвідомлене) мислення для рішення творчих мовленнєвих завдань.

Названі аспекти процесу оволодіння дитиною рідною та іноземною мовами з усвідомленим розумінням важливого значення мовного феномену як фактора становлення картини світу спрямовують увагу дорослих до *створення умов*, у яких дитина може чути (і тільки тоді розвивати чуття мови) красиву, виразну, фонетично забарвлену та стилістично, красиво та різножанрово оформлену мову. Такого досвіду спілкування дитини з дорослими через живе, яскраве слово, на жаль, майже немає. Усна мова як засіб спілкування з дитиною втрачає у вихованні дошкільників не тільки якісні, але й кількісні характеристики. З дитиною вза-

галі повною мірою ніхто не розмовляє. Про які зразки усного мовлення можна мріяти дитині, коли й традиційна можливість отримання зразків через усне оповідання казок, міфів, поетичних образів картини світу втрачається практикою сімейного виховання.

Але ж «національна специфічність» слова найчастіше визначається специфічністю присутніх в нім неявних сенсів. Вона поміщена в тих важковловимих смислових елементах, які передаються в усному спілкуванні як щось очевидне. Саме ці смислові компоненти найважче перевести при перекладі іншою мовою. Саме те, що читається між рядків, (розуміється само собою) набуває тягара, визначеності, смислової наповненості. Це, з одного боку, дає людині вже готову апробовану досвідом інших людей і закріплену в слові модель образного вираження і метафори, яка викликає довіру завдяки досвіду використання в мові іншими людьми («так говорять в народі»).

З іншого боку, через те, що елементи сенсу тут настільки тісно спані один з одним і настільки невідокремлені самі по собі, що людині важко «ухопити» який-небудь один з них, щоб поставити під сумнів його. І таким інтуїтивним розумінням і прочитанням ситуації людина бачить велику глибину. Втрата спілкування малюків з образною мовою народу, зменшення практики освоєння поетичних порівнянь, метафор, прислів'їв і приказок пояснює сумну тенденцію зниження глибини думки. І це закономірно, якщо втрачається перед дитиною сама постановка завдання — мислити, уміти виразити в мові свою думку (судження, висновки, умовиводи і т. д.), і тим більше не ставиться завдання опанування контекстного сенсу, глибиною розуміння ситуації, що представлена в образній мові. Опановуючи рідну чи іноземну мову, ми одночасно засвоюємо властивий відповідному народу образ світу, те чи інше світобачення крізь призму національної культури, одним з найважливіших компонентів якої (і засобом оволодіння якою) є мова.

Говорючи про мислення рідною або іноземною мовою, мають на увазі його формально-динамічні особливості, або ж його зміст. До формально-динамічних особливостей мислення належать такі форми мислення, як поняття, судження та умовиводи, і такі розумові процеси, як порівняння, аналіз, синтез, узагальнення та інші. Міркування про те, що мислення у всіх народів однакове і що при навчанні іноземної мови не доводиться навчати іншого мислення, може бути визнано правильним лише за тієї умови, що йдеться про формально-динамічні особливості мислення. Мислення будь-якого народу, дійсно, відбувається незалежно від того, якою є його мова, характеризується тими ж формами і тими ж процесами, що властиві людському мисленню взагалі.

У цьому сенсі, дійсно, логіка у всіх народів однакова і психологічні закономірності мислення теж однакові. Але мислення може функціонувати тільки на базі тієї чи іншої мови.

Як ми бачимо, пояснення способу та шляхів **створення дитиною картини світу** потребує розуміння механізмів та шляхів її мовленнєвого розвитку.

Оскільки період дитинства характеризується початковим становленням всіх новоутворень, що пов'язані з проблемою формування картини світу, то важливість повного та гармонійного мовленнєвого розвитку дошкільника зобов'язує дорослих враховувати як аспекти розуміння дитиною системи взаємодії (системи «партнер-ситуація»), так і зростання інструментальних засобів взаємодії (невербальних та мовних), що забезпечують взаєморозуміння природного та соціального оточення, тобто розвиткові всіх якостей компетентності, що мають прояв у поведінці, розвиткові свідомості та особистості в цілому.

**Конативний рівень (поведінка)** аналізується через комунікативні властивості:

1. Спрямованість на партнера, установка на відповідну реакцію.
2. Розмаїтість експресивно-мімічних засобів спілкування.
3. Наявність контактостановлюючих засобів взаємодії.

**Когнітивно-лінгвістичний рівень (свідомість)** характеризується через когнітивні та лінгвістичні властивості.

Когнітивні властивості мовлення:

1. Розуміння дитиною просторово-часових характеристик ситуації спілкування (значення слів, що характеризують місце, час, зміст дії).
2. Розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування через аналіз стану діючих осіб (значення слів про емоційний стан людини).
3. Розуміння дитиною характеру персонажів та діючих осіб (значення слів про риси, якості особистості).

Мовні (лінгвістичні) властивості мовлення:

1. Словникове багатство (різноманітне і точне використання лексики, що відповідає ситуації спілкування).
2. Граматична правильність, зміна й узгодження слів у висловленні, згідно з нормативними вимогами мови.
3. Фонетичні властивості мовлення (звуковимова, дикція, сила голосу).

**Особистісний рівень (суб'єктний рівень регуляції і самовираження в мовному спілкуванні)** характеризується через довільну регуляцію та особистісні якості, що проявляються у спілкуванні.

Довільність мовлення:

1. Прагнення до розгорнення, логічності, зв'язності тексту.

2. Можливість довільного керування мовленням, її зміна відповідно до динаміки ситуації.
3. Характер тексту (по наочній ситуації, з досвіду, творчий).

Особистісні якості, що виявляються в мовній комунікації:

1. Прояв самооцінки в спілкуванні з людьми.
2. Риси характеру, що забезпечують успішність взаємодії (дружелюбність, комунікабельність та інші)
3. Ціннісні орієнтації, пов'язані з людиною.
4. Широта і дієвість мотивів спілкування.

Взаємозумовленість базових основ комунікативно-мовленнєвого й особистісного розвитку дитини демонструє найважливіший закон потенціювання: вища психічна функція, якою є мовлення, і характеристики досягнень особистісного рівня, що виявляються у мовленні, починають керувати підструктурою психологічних якостей, з яких вони виростили.

Власними, особистісними психічними якості стають у тому випадку, коли дитина не просто виділяє, але саме усвідомлює себе і своє «Я» як суб'єкта взаємин людей. Без такого усвідомлення всі поведінкові акти демонструють задоволення потреби в самостійному виконанні дій. Відділення й усвідомлення себе, свого «Я» у системі «особистість-соціум», проведена дитиною визначна робота з узагальнення своїх взаємин зі світом дозволяє дитині придбати особистісний рівень активності в предметно-практичній сфері і сфері відносин з людьми, що демонструє особистісну природу психічних якостей, необхідних у спілкуванні, демонструє можливість самопрезентації в мовленні свого бачення світу.

Спробуємо уявити (побачити, скласти) портретні характеристики дітей, мовленнєві тексти яких зібрано в різних ситуаціях життєдіяльності в дошкільному навчальному закладі. Чи може дорослий побачити тональність, емоційну забарвленість картини світу малюків, коли вони розповідають про каштанчики, птахів та всіх-всіх всіх друзів. (Приклади мовленнєвої творчості дітей молодшої групи Центру розвитку «АБВГ-Дейка», місто Житомир. Вихователі — Бирук Н. П., Примаченко Л. М.)

*Біла береза під вікном, і на каруселі весь наш дім.*

*Пташечко, голубонько, де ти живеш?*

*Пташечко, голубонько, що ти клюєш?*

*Я живу в хатинці, їм я по зернинці (Марійка Верещак, 3 р.)*

*Каштанчик на дереві висить і пісеньку співає.*

*Ще співає, ще висить і гілочку гоїдає. (Сашко Блошицький, 3 р.)*

А ці завдання — продовження речення «В гості до нас завітала весна...»

*В гості до нас завітала весна,  
Тепла, ласкава і чарівна.  
А чарівниця вона така,  
Що навіть зацвіла мітла сніговита. (Віталіна Мусійчук, 6 р.)*

*В гості до нас завітала весна,  
Щастя і радість вона принесла.  
Сонечко гріє, зеленіє трава,  
З вирію птахи назад поверта. (Марина Невмержицька, 6 р.)*

*В гості до нас завітала весна,  
Квітів багато нових принесла.  
Сонечко ясне загляне у віконце —  
І промінці мені ляжуть в долонці. (Ярослава Авраменко, 6 р.)*

*Травка зеленіє, сонце жарче гріє,  
Літечко настало, нас всіх привітало.  
Встану я раненько, одягнусь гарненько,  
Побіжу швиденько у зелений гай. (Ярослав Кічкірук, 6 р.)*

Як цілісно і об'ємно сприймають діти оточуючий світ. Як барвисто і тонально яскраво можуть вони описати у мовленні своє бачення Світу!

**Казка про сім'ю зайчиків.** Жили були заєць із зайчихою. І було у них троє дітей: два синочки і одна дочка. Якось одного разу мама зайчиха зібралася з своїми дітками на прогулянку. А на зустріч їм лисичка.

- Лисичко, а де твій братик вовчик?
- Ловить свою здобич. А до вас у гості можна?
- Можна, із задоволенням.

*Ось прийшли вони до зайців, попили чаю...*

— До побачення, зайці, я піду на полювання.

*Попрощалися вони. Пристрибала до них білочка, принесла горішки. Подякувала їм зайчиха. І вони, заєць із зайчихою і своїми трьома дітками, ввечері лягли спати. (Влада Кроха, 5 р.)*

Приклади спостережень в різних ситуаціях:

**Ситуація:** Вихователька звертається до нової дівчинки в групі: «Як тебе звать?»

— Катя Вороніна.

— А по батькові?

— А по батькові. (На хвилинку задумалася.) А по батькові — Сонечко моє ненаглядне!



**Ситуація:** Діти молодшої групи викладають літери з паличок, кожну з них коментують. Артур (3 р.) виклав букву П, «батькову букву», легко, але чомусь поклав її на бік. Вихователь: — Що ж ти букву П поклав, вона повинна стояти на ніжках. Артур: — Це тато лежить на дивані.

За мовленням дітей ми бачимо найточніше і неупереджене дзеркало дорослих. Мовленнєва картина малюка — найвірніший індикатор клімату сім'ї і дошкільного закладу.

І ще декілька прикладів виконання дітьми мовленнєвих творчих завдань «Якщо б був квіткою...». Віртуальні перевтілення — відома психологічна гра. Першокласники (7-й рік життя), вихованці освітнього комплексу «Надійка», м. Краматорськ, на запитання, якою б квіткою ти б хотів стати, відповіли так:

*Лера:* Якби я була квіткою, то була б білою трояндою. Тому що троянда — не любить, коли її торкаються. А я не люблю поганих людей.

*Артем:* А я був би соняшник. Він міцний і сонячний.

*Влад:* Я став би бузком. У бузку багато кольорів. Я хочу мати багато друзів.

*Лля:* Тюльпан — перша квітка весни. А я завжди хочу бути першим у всьому.

*Саша:* Ромашка — лікувальна квітка. А я хотів би допомагати людям.

*Анайт:* Я — бутон тюльпана, у мене все попереду.

*Стас:* Кульбаба — артист. Він може перетворюватися з сонечка в хмару. Ця квітка схожа на мене.

*Ярослав:* Мені подобається дзвіночок, тому що я народився під дзвіночком і такий же балакучий.

*Котить:* Я схожа на ромашку тим, що я ніжна і тиха.

*Настя:* Моя мама говорить, що я, як ромашка, — проста, та все ж мила і ніжна.

*Віка:* А я схожа на фіалку, тому що я ніжна і спокійна.

*Ганна:* Я схожа на троянду, тому що коли зривають троянду, можу уколоти. А я інколи теж можу себе захищати.

*Юрко:* Дзвіночок — ніжний, красивий, кольору неба, схожий на мене, тому що весь час дзвонить.

Як велика відповідність спонтанних асоціацій оточенню, в якому живе і розвивається дитина. Досвід взаєморозуміння з оточуючими, сприяє пізнанню самого себе, формує позитивне відношення та прийняття своїх особистісних якостей та інших людей. До того ж діти мають постійну практику підтвердження своєї думки аргументами і поясненнями, що сприяє більшому лексичному наповненню, конструктивно-

му граматичному збагаченню форм висловлювань. Мовлення (текст) у будь-якій скороченій чи розгорнутій формі завжди демонструє природний взаємозв'язок між мовою, мисленням та дійсністю. Наведемо приклад розповіді Таї (5 років), в якому ми можемо побачити деструктивний досвід самотньої дівчинки та адекватну цієї ситуації внутрішню картину свого світу.

Табіюва Таісія (5 років)  
Ремесний сад № 152  
г. Москва

ЖИЛА БЫЛА ОДНА ДЕВОЧКА ТАИСИЯ  
 ЕЙ БЫЛО ОЧЕНЬ ГРУСТНО. ОНА ЖИЛА ОДНА.  
 У ТАСИ БЫЛА ЛЮБИМАЯ ПОДРУЖКА НАСТЯ. ОНИ  
 ХОДИЛИ В ЛЕС ЗА ЯГОДАМИ И ИГРАЛИ С СОБАКОЙ НИКИ.  
 А КОГДА ЗАКОНЧИЛОСЬ ЛЕТО, НАСТЯ УЕХАЛА  
 В ГОРОД, НУ А ТАСЯ ОСТАЛАСЬ С НИКОЙ.  
 ОНИ С НИКОЙ ПОДРУЖИЛИСЬ И СТАЛИ ПОДРУГАМИ.  
 У НИХ ПОЯВИЛИСЬ СЕКРЕТЫ. И СКАЗКА  
 КОНЧАЕТСЯ СЧАСТЛИВО. КОНЕЦ.

(фоторозповідь, оскільки записано літерами з віддзеркаленням відображенням)

Жила-была одна девочка, Таисия. Ей было очень грустно. Она жила одна. У Таси была любимая подружка Настя. Они ходили в лес за ягодами и играли с собакой Ники. А когда закончилось лето, Настя уехала в город, ну а Тася осталась с Никой. Они с Никой подружились и стали подругами. У них появились секреты. И сказка кончается счастливо. Конеч.

Важко переоцінити діагностичну функцію казки, яка визначає рівень, глибину, ширину, кількість та якість переживань, проблем та дитячих роздумів у процесі інтеграції дитини у світ дорослих. Зрозуміло, що заклик «Будьмо уважні!» не пролунає як зайва, не варта уваги пересторога... Будьмо уважні та чуйні до казок, які складають наші діти, а відповідно, до драм і комедій, які розігруються в їхній душі.

Казка, придумана і власноруч написана п'ятирічною Таєю, є яскравим прикладом демонстрації однієї із потенційно можливих дитячих проблем. На запитання психолога: «...а де ж у твоїй казці мама і тато?», дівчинка відповіла: «На роботі!...». І справді, в процесі бесіди з батьками був встановлений факт, що батьки не приділяють належної кількості уваги, турботи, аргументуючи цю обставину постійною зайнятістю. Найближчою у емоційному відношенні людиною виявилася подруга Настя (примітка психолога — Настя — сусідка по дачі, їй 8 років, і сум

з приводу того, що, коли закінчується літо, Настя їде в місто, — пов'язаний із навчанням Насті у другому класі). Після від'їзду подруги до міста Тая ідентифікує себе з собакою Нікою («у них з'явилися секрети»).

Як багато уваги в психології приділяється дорослій самотності. Обговорюються екзистинційний вакуум, біль самотньої душі, причини, профілактичні засоби, практикум навичок спілкування. Вчимо дорослих знайомитися, справляти враження, врешті, бути комусь потрібним. Не можна ігнорувати, що і для дітей проблема прийняття батьками, інтеграції в соціум, проблема визнання і любові — потребує негайного усвідомлення і вирішення батьками, оскільки несе в собі потенційну загрозу і основу для майбутніх дорослих проблем цієї — поки що — дитини. Спроба звернути на себе увагу, описуючи свою життєву ситуацію, свій внутрішній стан («...їй було дуже сумно»), компенсується позитивними сподіваннями, трансформованими в твердження («...казка закінчується щасливо»). Це спроба відчайдушного прагнення змінити внутрішню тривогу і пустоту станом щастя, а відповідно, станом захищеності, безпеки, в яких можна вільно виражати радість. Позитивна установка свідчить, що процес і спроба інтеграції ще триває, але вимагає великих душевних сил та енергетичних затрат дитини, і досягає врешті-решт того піку, де зворотний зв'язок від батьків втрачає свою актуальність, оскільки не здійснений вчасно...

Наведемо також приклади поетичних текстів дітей навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І ступеня — дошкільний навчальний заклад №11 «Журавонька» (м. Суми), які створили ідею та реалізували видання дитячої книжки «Моє слово про права дитини».

*Татко, мама, брат і Я — це родинонька моя,  
Дружні, працюючі, щирі і відкриті,  
Маю друзів я багато та рідню ще поважаю:  
Дві бабусі й дідуся, тітоньку й батьків хрещених,  
Дві кузини, як перлини, — старші Маша і Аліна,  
Прабабуся теж моя, ось така щаслива Я.  
Ой, лишень забула Я. Котик теж моя сім'я.  
Живемо ми в Україні, в місті Суми, що на Пслі.  
Це найкраще місто в світі —  
Так вважаємо всі ми.*

*(Дар'я Моїсеєнко, 8-й рік)*

### **Чому я веселий**

*Чому я веселий? Бо тато хвалив —  
Я в хаті прибрав і посуд помив.*

*Чому я веселий? Хвалила матуся,  
Що вмію лічити й читати навчуся!*

*(Максим Бондаренко, 6-й рік)*

### **Мрії дитини**

*Кожна дитина має родину,  
Мріє про сонечко тепле і про хмарину,  
Мріє про лагідні руки матусі,  
Бажає смачних пиріжечків бабусі.  
Мрії, бажання і сподівання, —  
Все так важливо для наших малят!  
Треба любити і піклуватись  
Про найцінніше — здоров'я дівчат і хлоп'ят!*

*(Владислав Челак, 8 років, з батьками)*

Як бачимо, тексти розповідей дітей характеризують світосприйняття дитиною світу, створюють у внутрішній картині семантичній простір «Яким є Світ», «Який Я у Світі», «Я та Мої Друзі», демонструють усвідомлення узагальнюючих світоглядних понять (добро, мир, права людини).

Підкреслимо особливу роль уявлень та усвідомлення дитиною особистісних якостей людини, що включені до когнітивних характеристик мовлення та яскравою мірою віддзеркалюються у картині світу малюка. Мовна картина світу, що складається з опису її окремих фрагментів, потребує аналізу слів, якими керується дитина для позначення моральних якостей людини. Досвід людства в пізнанні моральних якостей людини, як і будь-якого іншого фрагмента картини світу, закріплюється в мовних одиницях. Аналіз цього фрагмента мовної картини світу є важливим не тільки для лінгвістів, але й сприяє вивченню зв'язків між мовою, мисленням та досвідом взаємодії з людьми. В чому полягає специфіка та важлива роль мовних засобів для позначення моральних якостей людини? В складанні портретів людей через слова-характеристики вказує на те, що дитина оперує багатьма негативними уявленнями про людей. Поширена мовна ділянка негативних моральних якостей людини відображається у обмеженні слів у пестливій формі, відсутності слів-звернень по імені, низькій самооцінці дитини. Категоризація негативних моральних якостей людини спрямовує розвиток темної тональності картини світу, оскільки уявлення про «людину та її відношення з іншими» залишаються стрижневою характеристикою всієї концептуальної Моделі Всесвіту. Створюваний фрагмент мовної картини світу через позначення моральних якостей людини дозволяє вказати на тривожні

тенденції мовної картини світу дітей, коли серед дітей підвищена словесна агресія, образи ровесників та молодших за віком дітей. Оскільки семантичні особливості лексики стосуються сфери моралі й етики, то руйнування ввічливих, пестливих, позитивно забарвлених мовних характеристик людини вказує на руйнування менталітету нації.

Взаємозумовленість психологічних досягнень у мовній комунікації, демонструючи цілісність особистості, дозволяє підкреслити ієрархічний вплив базисних основ особистісного рівня на характеристики поведінки та свідомості, тобто на характеристики досягнень попередніх рівнів (конативного і когнітивно-лінгвістичного).

Так, досягнення старшого дошкільника у сфері мовної комунікації відбивають процес закріплення й удосконалювання якостей попередніх (конативного і когнітивно-лінгвістичного) рівнів. Разом з тим якісно перетворюється ієрархія соціальних мотивів взаємодії, здобувається новий механізм їхньої емоційно-вольової регуляції — співпідпорядкованість мотивів, перетворюється значення пізнавальних мотивів, що визначають соціальну й інтелектуальну активність дитини шести років у спілкуванні з навколишніми. Соціальні потреби у визнанні, підтримці і любові, в активності і нових враженнях, зберігаючи свою спонукальну силу в життєдіяльності дитини, дозволяють підкреслити особливу роль особистісного відношення в посиленні пізнавальних мотивів. Цей акцент особливо важливий у зв'язку з задачами майбутнього шкільного навчання. Саме особистісне відношення, прийняття, активне присвоєння, прагнення до самостійного пошуку нового лежить в основі успішного освоєння дитиною знань, способів, норм поведінки, форм діяльності. Творче відношення є, як показують психологічні дослідження, однією з найголовніших особистісних основ успішності навчальної, трудової і будь-якої іншої діяльності. У становленні і закріпленні особистісного, активного, творчого відношення до навколишнього світу визначальну роль виконує представлення дитини про саму себе і свої можливості. Здатність виявити творчість, вийти за межі звично обмежених представлень про дійсність, знаходиться в самому тісному зв'язку з можливістю виходу за обмежені, «кінцеві» уявлення про себе. Ціннісність дитячих уявлень про свої можливості, їх «некінцевість» є головною умовою розвитку неформальної здатності до творчого відношення в будь-якій справі, до особистісного прийняття нового, потреби в нових враженнях. Позитивна самооцінка розширює в ідеальному плані відображення дійсності границі можливостей дитини, підсилює довіру до навколишніх, і, сприяючи соціальній взаємодії, затверджує принцип особистісного розвитку. Творча самореалізація виступає фактором збереження осо-

бистості в собі й умовою розвитку інших. Роль здатності до творчості й вплив самооцінки особистості на характер творчості роблять протягом усіх наступних вікових етапів свою найважливішу значимість для психічного розвитку особистості. Значення стійких пізнавальних мотивів і творчого відношення до справи у дітей старшого дошкільного віку зростає у зв'язку з переходом до нового виду діяльності та зміною ситуації розвитку дитини в найближчому майбутньому. І хоча вважається, що фантазія і творчість є специфічною активністю і потребою для дошкільників, не можна не відзначити, що і фантазування, і істотна творчість вгасають і знижуються в багатьох дітей старшого дошкільного віку. Таке зниження пояснюється не тільки тим, що з віком діти, привласнюючи соціально задані норми, неминуче стають більш реалістами. Основна причина криється, на наш погляд, у тім, що творча діяльність і прояв творчості в багатьох ситуаціях життєдіяльності дитини в дитячому саду і родині не здобуває особистісно значимої цінності. Воно не стає самоцінним в очах навколишніх і життєво необхідним для дитини. За певних умов виховання в освітній установі і родині індивідуально-активне відношення до нового, прояв активності і реалізація творчих можливостей не тільки не знижується, але і досягає більш високих рівнів.

Діти, що зуміли органічно зберегти і розширити способи продуктивної невербальної творчості (виразні засоби в міміці, жестах, пантомімі через творчу гру-драматизацію, театралізовану діяльність і інші види творчості), демонструють зростання внутрішнього контролю поведінки, що закономірно відбиває взаємозв'язок в розвитку емоційно-вольової регуляції, і більш високий до цього вікового періоду рівень розвитку свідомості. Попередні і не загублені конативні (поведінкові) досягнення молодшого дошкільника здобувають новий якісний рівень: усвідомленість і довільність. Крім того, переваги збережених якостей емоційної виразності поведінки, природність в прояві своїх емоцій і почуттів, сприяють не тільки підвищенню в дитини внутрішнього контролю поведінки, але і творчої продуктивності невербального і вербального характеру. Це відбувається як через комунікативні особливості (готовність до взаємодії, рівень навичок співробітництва і кооперативних дій, відношення до навколишнього), так і внаслідок розвинутих досягнень когнітивно-лінгвістичного характеру. Такі діти легше встановлюють психологічно комфортні відносини з навколишніми, швидше визначаються в спрямованості своєї активності (адаптація чи перетворення), краще орієнтуються в ситуації регламентації часу й умовах виконання творчих задач.

Особистісні якості дитини, що відбивають досвід її спілкування і ступінь розвиненості комунікативно-мовленнєвої сфери, проєктують

весь спектр актуально значимих у житті людини рис характеру. Широта і різноманіття особистісних рис відображає прояви «замкнутості-комунікабельності», сміливості, тривожності, креативності та багатьох інших особистісних характеристик, що складають у сукупності соціальну компетентність людини.

Характеристика комунікативно-мовленнєвого розвитку дозволяє підкреслити, що досягнення особистісного рівня закономірні тільки за умови своєчасного формування якостей, сензитивних для періоду молодшого і середнього дошкільного віку. Психологічні особливості конативного і когнітивно-лінгвістичного рівнів мовленнєвого розвитку демонструють ускладнення психологічних якостей, взаємозалежних з характеристиками особистісного рівня. Окреслений процес становлення більш складних і вищих досягнень мовної комунікації старшого дошкільника вказує на закономірний рух розвитку «нагору», коли особливості рис характеру, що виявляються в спілкуванні, тип комунікативної позиції, стійкі мотиви соціальної взаємодії відбивають процес включення ранніх в онтогенетичному плані психічних якостей у структуру цілого явища. Разом з тим необхідно підкреслити, що, не закріпивши в більш складну по ієрархії підструктуру особистісного рівня, конативні й когнітивно-лінгвістичні досягнення часто мають ситуативний характер, виявляють себе тільки в наочно-діючому і наочно-образному плані взаємодії. Особистісні пориви, переваги, спонукання в соціально схвалюваній поведінці часто не закріплюються до узагальнень і особистісних форм поведінки. Так, діти можуть виявити вибір на користь іншої людини, виявити такі риси характеру, як підтримка, співчуття, розуміння, доброзичливість і навіть альтруїзм за умови визначеного сприйняття й оцінки ситуації. Поза таким розумінням ситуації категорія «людина» виявляється сама по собі не значимою. У цьому випадку можна сказати, що людина осмислюється дитиною лише як один з елементів визначеної ситуації. Відсутність особистісної, емоційної реакції на ціннісну перевагу на користь іншої людини робить поведінку та загальну оцінку ситуації суперечливою, хитливою, нестабільною, непрогнозованою. Реальність, дієвість, значимість іншої людини залежать від ступеня реальної значимості для дитини ситуації спілкування. Така нестійкість у ціннісній орієнтації на людину ще раз підкреслює необхідну увагу і доцільність навчання дітей мовному спілкуванню, а не просто мові. Саме в цьому випадку предметом аналізу для дитини виступає взаємозалежна система «людина-ситуація». Закріплення якостей мовлення, які мають прояв у поведінці та свідомості, в підструктурі особистісного рівня вказує на те, що попередні якості закріплені в загальній структурі явища і стали

керувати, регулювати раніше освоєні досягнення. Ця загальна закономірність психічного розвитку демонструє закономірну взаємодію якостей як «нагору» (у логіці якою викладена характеристика послідовних і взаємозалежних психічних новоутворень), так і прояв взаємозалежних якостей з позиції «зверху-вниз», тобто як особистісний рівень досягнень впливає на поведінку та світоглядні уявлення дитини (свідомість).

Підкреслимо вплив взаємозалежних якостей по вертикалі «зверху — вниз».

Становлення якостей особистісного рівня на довільність мовної поведінки виявляється в тому, що сформована ціннісність «відношення до інших людей і самої себе» визначає якісно інші особливості виконання предметно-продуктивної діяльності. Процес діяльності такої дитини характеризується високим рівнем усвідомлення всіх її сторін (ціль, спосіб, результат). При цьому враховується зв'язок діяльності зі сферою відносин з іншими людьми. Регуляція діяльності здійснюється з урахуванням виконання дитиною вимог і інструкцій дорослого, а також за наявності свого наміру і побажань іншої людини. У процесі здійснення діяльності дитина здатна до рефлексії. Усі ці особливості вказують на те, що особистісний рівень досягнень комунікативно-мовленнєвого розвитку дозволяє дитині в предметно-практичних видах діяльності максимально реалізувати свою індивідуальну своєрідність, продемонструвати особистість. Характер діяльності дитини виступає як прояв особливостей особистості. Досягнення найвищих для старшого дошкільника особистісних якостей визначає високий рівень розвитку будь-якої діяльності і характеристик її довільності.

Для дітей, особистісний рівень мовленнєвого розвитку яких визначається в середніх і низьких показниках (до речі, це складає 71,8% з 900 обстежуваних дітей), механізмом регуляції діяльності виступають ситуативні вимоги (інтерес до операції, до процесу дій, до матеріалів чи до кінцевого продукту). І хоча багато дітей даного віку і виділяють кінцевий продукт, але він не є регулюючим компонентом і не пов'язаний з іншими регулюючими діяльність факторами. Спрямованість діяльності на кінцевий продукт у таких випадках чисто зовнішня, найчастіше формальна, що обумовлено тим, що діти, приймаючи нормативні вимоги до здійснення діяльності, не конкретизують їх стосовно дій чи операцій, які обумовлюють результат. Не будучи зв'язаними один з одним, компоненти діяльності не об'єднані в цілісність, у загальну структуру і тому не співвідносяться між собою. Часто вони суперечать один одному. Так, дія, якій діти віддають емоційну перевагу, наприклад складати, не відповідає реально виконаній, що з'ясовується при аналізі діяльності



(«що більше всього сподобалося робити?»). Відсутність цілісної структури продуктивної діяльності робить неможливою для дитини регуляцію цієї діяльності, що описується в психологічній літературі як відсутність довільної регуляції.

Подолання такого роду мимовільності є найважливішим завданням психічного розвитку старшого дошкільника, оскільки довільна регуляція є чинником успішності навчання в школі. Вивчення особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини як цілісного явища з багаторівневою ієрархічною організацією всіх ознак, що виявляються в поведінці, свідомості, особистості в цілому, дозволяє підкреслити значення і вплив особистісних якостей на рівень розвитку продуктивної діяльності. Вищі рівні довільності діяльності демонструють діти, у яких розвинені ціннісні відносини до себе й іншої людини. У таких випадках ми спостерігаємо гармонічну реалізацію індивідуального устремління дитини з формуванням узагальненої структури діяльності і розвинених інструментальних можливостей її реалізації. Цілісні і взаємозалежні психологічні досягнення старшого дошкільника дозволяють у продуктивній діяльності побачити проекцію особливостей особистості, оскільки сама діяльність є найважливішою сферою реалізації особистості. Проаналізуємо творчі прояви у мовленнєвому розвитку дітей.

В цілому аналіз у виявленні творчих досягнень у контингенту дітей старшого дошкільного віку показує тривожні тенденції та стан розглянутих характеристик:

	Експериментальні групи	Контрольні групи	Загальний відсоток всіх обстежуваних дошкільників
Високий рівень	43,4	15,6	28,3
Середній рівень	52,9	38,8	45,2
Низький рівень	3,7	45,6	26,6

Узагальнимо всі названі якості особистісного рівня та ступінь їх розвитку в загальній характеристиці комунікативно-мовленнєвої сфери: (обстежено 900 дітей старшого дошкільного віку)

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Якість	Логічність, зв'язність мовлення		
Експеримент. Групи	63,5 %	36,5 %	
Контрольні групи	32,0 %	44,6 %	23,5 %

Якість	Довільнісні якості мовлення		
Експеримент. Групи	51,2 %	48,0 %	0,8 %
Контрольні групи	20,1 %	50,0 %	29,9 %
Якість	Творчі якості мовлення		
Експеримент. Групи	43,4 %	52,9 %	3,7 %
Контрольні групи	15,6 %	38,8 %	45,6 %

Не вимагають додаткової інтерпретації дані, що вказують на неблагополуччя в сфері мовленнєвого розвитку дітей, що виховуються в традиціях лінгвістичного напрямку. У навчальних методиках цього напрямку залишаються без уваги з боку педагога комунікативні ознаки мовлення, представлені на поведінковому рівні: спрямованість на партнера, діалогічність мовного висловлення, установка на відповідну реакцію. Взаємозалежні з ними довільні та творчі ознаки мовлення: розгорнення, логічність, зв'язність, керування мовою — залишаються незатребуваними. Довільні і творчі характеристики мовлення дитини актуалізуються в суб'єктній педагогіці, де у відносинах з дітьми активізоване особистісне відношення та особиста думка, що виявляється в мовному авторстві.

Характеристика взаємозалежного впливу психологічних якостей «зверху-вниз», дозволяє підкреслити вплив особистісних особливостей комунікативно-мовленнєвого розвитку на когнітивні і лінгвістичні досягнення дитини. Сформовані ціннісні відносини дитини стосовно людей і самої себе вказують на пріоритет відносин суб'єктного характеру, у яких особистісні відносини панують над культом речових та практичних. При цьому дитина знаходиться у такій ситуації, коли стиль життя дорослих людей дозволяє їй знаходитися в колі розмов, бесід, переваг, пов'язаних з життям емоцій, переживань, настроїв, тобто в колі цінностей, пов'язаних з життям людини. Тому і дитину з усіма проблемами і досягненнями оцінюють з погляду особистісного прояву, що дозволяє малюку навчитися виділяти себе в цілісній ситуації подій, що відбуваються, усвідомлювати себе через відношення до визначеного змісту. Усе це сприяє росту свідомості дитини в цілому, розвитку в неї інтересів і переваг до визначених видів діяльності, формуванню різномісного характеру оцінки навколишнього світу. Ці досягнення демонструють здатність дитини самостійно мислити і потребу донести до навколишніх своє власне відношення, змушує засвоювати усе більш складні і різноманітні форми мовних висловлень. Дитина в мовній поведінці з навколишніми природно демонструє свою соціальну й інтелектуальну активність через розширення інструментальних можливостей. У її мо-

вному спілкуванні яскраво і своєрідно звучать такі форми мовних висловлень, як згода, уточнення, прохання, порада, спонукання, подяка, сумнів, подив та інші мовні побудови, адекватні ситуації спілкування. Особистісні досягнення якостей комунікативно-мовленнєвого розвитку виявляються в рисах характеру, що забезпечують комунікацію (доброзичливість, відкритість і т.п.), сприяють установленню широких контактів дитини старшого дошкільного віку з однолітками, малятами, незнайомими раніше дорослими людьми, що ще більше сприяє розвитку якостей когнітивного і лінгвістичного рівня в мовному прогресуванні дитини. Саме широта і дієвість мотивів спілкування дитини з людьми забезпечує координацію комунікативних і мовних дій, що породжує внутрішню реорганізацію, переструктурування процесів аналізу цілісної ситуації спілкування, і дозволяє дитині прогнозувати можливий розвиток подій, виявляти творчість спілкування.

На жаль, дійсна ситуація виховання й розвитку дитини далека від пріоритету особистісних відносин у спілкуванні з дітьми. Дитину і її досягнення оцінюють не з позиції розвитку особистості, а з позиції досягнутого результату діяльності. Усе це приводить до того, що дитина не усвідомлює себе як особистість. При наявності негативних оцінок та низької культури міжособистісних відносин, обмеженості і замкнутості інтересів серед дорослих збіднюється внутрішній світ дитини. Її свідомість фіксує відносини до інших на основі об'єктно-речового відношення. Засоби, операції, мета діяльності засновані на реально-звичному функціонуванні, далекому від елементів перетворення й творчості. Усе це обумовлює низький рівень розвитку свідомості, труднощі подолання стандартів і стереотипів у реалізації навіть власних задумів і намірів. І хоча дитина демонструє інтерес і заглибленість у ситуацію взаємодії, але часто сама ситуація тисне на неї. Дитині складно виявити самостійність, ініціативність. Оскільки в таких випадках дорослому важливіше, щоб дитина зробила що-небудь, а не усвідомила чи зрозуміла, тому не заохочуються особистісні якості дитини. Деформація і несформованість мотивів взаємодії демонструє досвід невдач, що накопичується, у відносинах з іншими, і все це приводить до того, що в багатьох дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку відсутня самостійність. Вони не упевнені в собі, часто відчують страх у нових ситуаціях і починаннях, виявляють негативізм, конфліктність, неадекватне сприйняття поведінки і відносини до себе з боку інших дітей і дорослих. Така ситуація розвитку знижує розвиток інструментальних конструктивних засобів взаємодії зі світом соціального і природного оточення. Відносно лінгвістичних (мовних) характеристик це виявляється в стандартних

за формою й обмежених за змістом мовних висловленнях (в основному відповідь чи згода). Обмеження мовних форм спричиняє незатребуваність лексики, граматичний примітивізм, фонетичну невиразність, одноманітність і монотонність мовлення. Різноманітні морфологічні і синтаксичні перебудови мови залишаються незасвоєною навичкою і гальмують надалі у мовленнєвому розвитку дитини прояви елементів зв'язності, розгорнення і довільності.

Представимо характер впливу особистісних досягнень «зверху-вниз» на конативний (поведінковий) рівень мовленнєвого розвитку. Він також відображає особливості розвитку свідомості і довільної регуляції дитини. Підкреслимо лише, що сформоване ціннісне відношення дошкільника до іншої людини і самого себе, здобуваючи стійкість, узагальненість і усвідомленість, робить поведінку дитини більш стійкою, особистісною, характерною. Можна передбачити позицію і поведінку дитини, яка має сформовані й усвідомлювані мотиви спілкування (особистісні, ділові, пізнавальні), виявляє риси характеру і ціннісне відношення до людей. Поведінка такої дитини не просто ситуативна. Вона наповнена особистісним інтересом до подій, що відбуваються. Дитина демонструє швидкість розуміння причин подій, адекватність прояву переживань. Малюк готовий діяти. Його поведінковий аспект мовного спілкування наповнений змістом і емоційним проявом відношення до іншої людини. Він розуміє емоційне і змістовне значення ситуації, може пояснити, навіщо і для чого він діє.

Узагальнюючи особливості особистісних якостей характеру дитини, що виявляються в спілкуванні, можна згрупувати їхній взаємозалежний стан у такий спосіб.

Діти з **високим рівнем** досягнень комунікативно-мовленнєвого розвитку, що виявляються на особистісному рівні, демонструють активність, емоційну жвавість, готовність до взаємодії, зустрічні ініціативні пропозиції до співробітництва. Ці діти вмюють радіти, сміятися, відгукуватися на нове, творче, незвичайне, цікаве. Особливості мовного спілкування з позицій конативного рівня природно й індивідуально яскраво виявляються у всіх ситуаціях взаємодії з дорослими й однолітками: комунікативна спрямованість, спрямованість на партнера, експресивна виразність контактів і розмаїтість контактовстановлюючих засобів спілкування.

Когнітивно-лінгвістичний рівень досягнень також указує на широкі можливості дитини зрозуміти просторово-часові і змістовні особливості ситуації взаємодії, уміння адекватно виявити своє розуміння обстановки, що протікає, і діючих облич. Такі діти відбивають розуміння сутні-

сного, функціонального використання предметів, вони використовують узагальнені способи їхнього вживання й оцінки, нормативне значення застосовуваних слів рідної мови. При цьому важливо підкреслити одну з найважливіших перспектив мовного й особистісного розвитку дитини, пов'язану з освоєнням образності мови. Можливість з різним ступенем глибини розуміти і породжувати тексти художньо-образного плану розширює емоційний, етичний і естетичний досвід дитини, уміння будувати випереджальні евристичні і логічні здогади, прогнозувати дії й еволюцію подій. Можливість розуміння дитиною багатоплановості, неоднозначності художнього образу розкриває складність духовного життя людей, сприяє створенню естетично значимого предметного світу. Потенційна сила естетичного художнього образу впливає на духовний тип особистості, світ її цінностей, ідеалів, устремлінь, що виражаються в рисах характеру і стереотипах поведінки, методів мислення, соціально-життєвих цілях і засобах, що конкретно обираються для їхнього досягнення. У цьому змісті інтерес і любов дитини до рідної мови і художніх творів визначає духовне зростання особистості, оскільки духовність опредметнюється в мовленнєвих вчинках людини, у мовній поведінці, в широкому змісті всіх породжуваних ним текстах. Діти, що мають інтерес до образної мови, уміння користуватися прислів'ями, приказками, образними порівняннями, демонструють зовсім інший рівень виконання творчих завдань. Пропонована таким дітям творча діяльність захоплює їх цілком. Вони випробують винятково сильні емоції, а їхні особистісні особливості поведінки й свідомості розкриваються при цьому в максимальному ступені. У процесі будь-якої діяльності вони можуть привнести зміну й удосконалювання способів і операцій, а в досягненні результату творчої задачі використовують сполучення конкретного і фантастичного, казкового з узагальненим представленням про можливість нового персонажа в різних ситуаціях. Особистісні якості характеру таких дітей дозволяють їм у взаємодії виявити позитивне домінування — відношення допомоги, наставлення, керівництва. У випадку конфлікту їхні емоційні реакції не мають обвинувачення. Вони створюють для інших атмосферу підтримки і розуміння, завдяки загальній доброзичливості і терпимості, хоча їхні особистісні прихильності і симпатії носять яскраво виражений індивідуальний характер.

Мовну поведінку та прояви інтелектуальної активності дітей, що мають **середні характеристики** досягнень особистісного рівня мовленнєвого розвитку, можна описати в оцінках загальної непевності, скутості спілкування. У взаємодії з партнерами їм не вдається вийти за межі звичної ситуації. Вони демонструють «занурення» у ситуацію, залеж-

ність від неї. Соціальні мотиви взаємодії — особистісні, ділові, пізнавальні — ще не стали механізмом регуляції власної поведінки. Активність дитини найчастіше залежить від ззовні вихідних стимулів. Когнітивно-лінгвістичні досягнення дитини характеризуються тим, що дитина вміє правильно вибирати предмети і матеріали для самостійної діяльності, виходячи з їхніх якостей і властивостей, називає істотні родові ознаки і здійснює угруповання предметів з невеликою допомогою дорослого. У нього виражений пізнавальний інтерес до предметів, що оточують дитину в повсякденному житті. Разом з тим така дитина виявляє сильну прив'язку до звичного досвіду дій, стереотипність реагування і способів рішення задач. При виконанні творчих завдань художньо-мовного плану демонструє елементи тривіального фантазування на основі асоціацій відомих казок чи поєднання їхніх частин. У цих дітей представлення про себе закриті рамками вимог і оцінок з боку дорослих. Часто вони заздалегідь стверджують: «Я нічого не можу», демонструючи непевність у власному успіху. Вони обмежені в можливостях фантазування саме через те, що, володіючи знаннями і способами дій, особистісно не готові до виходу з обмежених представлень про свої можливості. Разом з тим з появою особистісно значимого змісту діяльності (гра, цікава предметно-змістовна діяльність) такі діти легко переборюють стереотипи, починають фантазувати, з огляду на нові умови ситуації. У цих дітей високий рівень потенційних можливостей для творчої самореалізації і розвитку пізнавальних мотивів.

Характеристика особливостей поведінки та свідомості дітей, що знаходяться на **низькому рівні** освоєння якостей «особистісності» у мовленнєвому розвитку, дозволяє вказати, що всі досягнення конативного і когнітивно-лінгвістичного плану дитиною вчасно не освоєні. Спілкування такої дитини 6-7 років з дорослими та однолітками невільне, сковане. У неї слабке розуміння причинно-наслідкових зв'язків у загальній оцінці ситуації, вона часто допускає помилки при виборі предметів і матеріалів для самостійної діяльності через недостатнє усвідомлення їхніх якостей і властивостей. Істотні родові особливості предметів визначає з допомогою дорослого, робить помилки в узагальненні, переходячи на несуттєві, але емоційно значущі ознаки. Непевність і незнання себе доповнюються відсутністю знань «про інших», що обмежує її активність у спілкуванні і готовність звернутися по допомогу до навколишнього. Така дитина при негативному домінуванні в мовному спілкуванні часто нападає на інших, змушує, наказує, лає, обвинувачує, а у випадку підпорядкування — терпить, переживає, підкоряється, уступає. При наполегливому стимулюванні з боку дорослого до рішення творчих

художньо-мовних завдань такі діти виявляють негативізм, емоційно негативні реакції. Відсутність інтересу до емоційно-образних форм мови (казки, вірші, метафори й ін.) гальмує, у свою чергу, розвиток у таких дітей гнучкості мислення, розуміння приватного, окремого, одиничного залежно від контексту.

В цілому, аналіз комунікативно-мовленнєвих досягнень дитини з боку особистісного виміру показує широкий спектр взаємопов'язаних психічних якостей. Ланцюжок психологічних досягнень, пов'язаних з відносинами між людьми: комунікативна спрямованість, готовність до взаємодії, розуміння змісту системи «людина-ситуація», ціннісні орієнтації, що відбивають досвід міжособистісного спілкування, — в остаточному підсумку визначають соціальну й інтелектуальну активність дитини у взаємодії зі світом. На жаль, багато дітей не доходять до освоєння заключної ланки в цьому ланцюжку, що багато в чому підтверджує позицію про те, яку значиму роль грають досягнення особистісного плану в мовленнєвому розвитку дитини. Прояви особистісного характеру на більш ранні в онтогенетичному плані вікові досягнення мовного спілкування (молодший, середній дошкільний вік) демонструє той факт, що цілісність особистості, її незвідність до однобічного опису окремих якостей залишається головною вимогою в оцінці загального психічного розвитку дитини. Системний підхід в оцінці закономірностей і тенденцій у появі якостей мовлення демонструє той факт, що на усіх вікових етапах ми розповідаємо про одну цілісну особистість. Психологічна характеристика досягнень мовлення є найважливішою складовою особистісного прогресування дитини. Рівень психологічних її новоутворень забезпечує дитині саму можливість відобразити свій досвід пізнання та взаємодії зі світом в змістових, структурних та якісних характеристиках створеної внутрішньої картини світу. І на завершення цих роздумів представимо новорічні побажання дитини (автор Саша Голєня, 4 роки, Центр розвитку «АБВГДейка, м. Житомир»):

*Різдвяну зірку я намалював  
Та віршика для неї склав:  
Світи не день, не два, не три —  
Для мене ти гори завжди,  
Нехай зігрівають твої промінці,  
Бо я ж тримаю тебе у своїй руці!*

Простір цієї світоглядної реальності дитини наповнений пережитими узагальненими образами. В них відображено уявлення про сутнісне, головне, що в цілому і відображає закони життя, тобто можливість про-

## **РОЗДІЛ 4.**

### **ВІДДЗЕРКАЛЕННЯ КАРТИНИ СВІТУ ДОШКІЛЬНИКА У ВЗАЄМОДІЇ ДИТИНИ З ДОРОСЛИМИ ТА ОДНОЛІТКАМИ**

Основні теорії в галузі вивчення особистісного розвитку розкривають різні сторони розвитку людини, що дає можливість досліджувати багатогранність цього суто людського феномену. Особистість є об'єктом вивчення багатьох наук — філософії, етики, педагогіки, психології. Різноманітні підходи до визначення даної проблеми дають змогу глибше зрозуміти процеси становлення та розвитку індивіда як особистості в системі суспільних стосунків. Особливої уваги ми приділяли теоріям особистості, у яких розвиток нерозривно пов'язується із соціалізацією людини, а не лише із розгортанням генетично зумовлених ознак. Виходячи з положення про соціальне походження людини — «дитина стає особистістю навчаючись, засвоюючи духовні надбання людства» [К9, с. 374].

Так, у теорії В. Джемса основою ієрархії особистісного зростання є соціальна особистість; у теорії В. Дільтея й Е. Шпангера розглядається необхідність суспільного досвіду для духовного надбання людини; Фрейдизм та неофрейдизм визначає багатогранну структуру свідомого і несвідомого й внутрішніх суперечностей особистості; К. Роджерс розглядав провідні позиції в структурі особистості, спираючись на самооцінку, яка проявляється через взаємодію з іншими людьми в «Я-концепції»; у теорії Г. Оллпорта визначені мотиваційні системи, які характеризують соціальну взаємодію людини; за теорією А. Маслоу, основою структури особистості є гуманістичні потреби та потяг до самоактуалізації, які є рушійною силою здорової особистості. У дослідженнях Ф. Лереша структура особистості поєднує в собі соціально-психолого-індивідуальний та діяльнісний плани особистості. Горизонтальний план є відображенням психічних процесів та функцій, які проявляються та розвиваються на основі «закона комунікації», та визначається чотирма складниками: мотиваційним, чуттєвим, пізнавальним, діяльнісним. Вертикальний — є відображенням внутрішнього результату горизонтальної діяльності в психічних процесах. Третій вимір представлений як генетичний (віковий), який характеризує рівень розвитку властивостей особистості на певному етапі її становлення.

Теорії особистісного розвитку визначають широке коло різних підходів до розуміння поняття особистості, але у більшості з них процес становлення особистості розглядається у нерозривному зв'язку із соціальною ситуацією в системі взаємодії з оточуючим.



Спираючись на дослідження Л. С. Виготського, ми розглядаємо процес освоєння соціально-ігрового простору в межах «культурно-історичної» теорії: розвиток вищих психічних функцій людини відбувається шляхом присвоєння історично надбаних форм поведінки, при переході від безпосередкованих реакцій до опосередкованих форм мислення; соціальні форми поведінки у процесі розвитку стають засобом адаптації людини, формами поведінки і мислення особистості; розвиток психічних функцій індивіда відбувається шляхом інтеріоризації (привласнення) суспільного досвіду. Водночас оволодіння суспільними функціями людства відбувається у єдності розвитку свідомості та діяльності (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк), що можливо за умови включення людини у взаємодію з навколишнім середовищем. Під час такої взаємодії дитина виступає як суб'єкт власної діяльності, визначає своє ставлення до навколишнього світу, присвоює систему взаємовідносин з оточуючими людьми, розширює свій соціальний досвід, навчається використовувати різні моделі стосунків у власній діяльності з іншими людьми, пізнає себе та свої можливості у спілкуванні з однолітками. Зазначений процес завжди нерозривно пов'язаний з розвитком особистісного потенціалу дошкільника, який на етапі дошкільного дитинства спрямовується взаємовпливом соціокультурного середовища та внутрішнього світу дитини.

Поступово під впливом зазначених факторів, починаючи з раннього віку, дитина створює власну картину світу, яка зароджується у її взаємодії з батьками, наповнюється під час розширення соціального середовища малюка та розвивається у спільній діяльності дошкільника з дорослими та однолітками.

Тому основною умовою розвитку особистості визначено «саморух» (Г. С. Костюк), який на етапі дошкільного дитинства проявляється в процесі виникнення суперечності між новими потребами прагнення дитини до активної, самостійної участі в житті дорослих та реальними можливостями малюка. Ця суперечність знаходить своє розв'язання у відповідному виді діяльності, який у дошкільному дитинстві виступає у формі гри [6; 32], потребово-мотиваційна сфера якої визначається культурно-історичним аспектом існування суспільства, рівнем розвиненості соціально-психологічної сфери дитини та ступенем її включеності у процес активного засвоєння діяльнісної структури.

Таким чином, у ігровій діяльності відбувається процес активного розвитку дитячої картини світу під час розширення масштабності (гра не має просторових обмежень), висвітлення тональності (основною характеристикою гри є отримання задоволення від здійснення ролей),

гармонізації категорій часу (у ігровій ролі дитини відбиваються переживання минулого, знання про сучасне та мрії про майбутнє), організації узгодженості картини світу (правила гри поєднують реальні та ігрові стосунки). Так, загальним показником сформованості картини світу дошкільника можна вважати рівень розвиненості його ігрової взаємодії з іншими дітьми. Для визначення основних напрямків дослідження процесу розвитку ігрової взаємодії дитини зазначеного віку необхідно розглянути характеристики видів дитячих ігор.

У своєму дослідженні стосовно класифікації гри ми спираємось на дослідження С. Л. Новосолової, у яких основним критерієм визначення різновидності гри є розуміння ініціативи гравців як особистісного прояву. Таким чином, С. Л. Новосолова визначила три класи гри: ігри, які відбуваються з ініціативи дитини або групи дітей; ігри, які відбуваються з ініціативи дорослого, для навчання дитини або для розваг; ігри, які відбуваються з історичної ініціативи етносу. Кожен клас ігор складається з видів, які, у свою чергу, діляться на підвиди. Підвиди гри визначаються різноплановою тематикою.

Наприклад, самодіяльні сюжетні ігри виникають з ініціативи дітей, вони діляться на чотири підвиди: сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані. Такі самодіяльні ігри, як сюжетно-відображувальні, виникають на другому році життя, поступово замінюються на режисерські та сюжетно-рольові. Відповідно до завдань нашої роботи — прослідкувати особливості розвитку комунікативних функцій дошкільника, ми обрали сюжетно-рольові та режисерські самодіяльні, творчі ігри, які виникають з ініціативи самих дітей.

У доповнення характеристики сюжетно-рольової гри, Д. В. Меджевицька у своїх дослідженнях відстоювала назву «творчі ігри», спираючись на дослідження Л. С. Виготського. Він звернув увагу на те, що, крім сюжету й ролей, які характеризують не тільки сюжетно-рольові ігри, творча гра має умови для розвитку у дошкільника ігрового задуму, творчості, фантазії. Згідно з цим, у нашому дослідженні ми будемо використовувати термін «творча гра» як більш широке поняття для характеристики сюжетно-рольових і режисерських ігор.

Сучасні дослідження з питань виникнення та розвитку гри дають різні підходи до розгляду таких видів гри, як режисерських та сюжетно-рольових.

По-перше, режисерська гра розглядається як самостійний вид самодіяльних ігор, які виникають у старшому дошкільному віці, та мають форму розгорнутої рольової гри. Для таких ігор характерною є позиція граючої дитини.

По-друге, режисерські ігри розглядаються як перша сходинка до оволодіння сюжетно-рольовими іграми і не виділяються у окремий вид самодіяльних ігор, вони також характеризуються самостійним керуванням діями з предметами по ходу розгортання сюжетної лінії, виконанням функцій людей та предметів без прийняття на себе ролей.

Однак, на нашу думку, принциповою характеристикою у визначенні відмінностей режисерської гри від сюжетно-рольової є наявність взаємодії між учасниками гри. У такій грі узгоджуються уявлення дітей про стосунки між людьми з реальним планом взаємодії з однолітками. Режисерські ігри мають схожу структуру з сюжетно-рольовими, але відрізняються тим, що в них дитина вибудовує уявні рольові взаємини між дійовими особами. Тому режисерська гра визначається нами як діяльність, у процесі якої дитина вибудовує власне відношення до ролі та рольових стосунків, зберігаючи свою автономність. Тоді як у сюжетно-рольовій грі через рольові стосунки з однолітками дошкільник узгоджує свої уявлення про себе та оточуючих людей, визначає своє місце у групі інших дітей.

Тобто протягом дошкільного дитинства у сюжетно-рольовій: по-перше, можна спостерігати прояв вікових та індивідуальних особливостей розвитку властивостей індивіда; по-друге, відбувається становлення соціально-психологічної сфери малюка; по-третє створюються передумови для оволодіння новими, продуктивними видами діяльності.

Гра розуміється нами як діяльність, що має мотиви, мету, результат; у дошкільному дитинстві гра розглядається як провідний вид діяльності тому, що в ній створюється зона найближчого розвитку, проявляються та розвиваються психічні процеси та новоутворення дошкільного віку, відбувається оволодіння соціальним простором через спілкування з дорослим та однолітками. Специфіка творчих ігор полягає в тому, що вони колективні, не регламентовані дорослим, мають репродуктивний та творчий характер, тому проблему розвитку ігрової діяльності дітей ми розглядаємо як проблему поступового оволодіння засобами ігрової діяльності. Ми вважаємо, що гра не є засобом отримання нових знань, вона, скоріше, служить механізмом переведення знань з рівня зовнішнього ознайомлення на рівень збагачення досвіду дитини. Необхідно звернути увагу на те, що такі ігри акумулюють механізми та правила діяльності, її зміст і форму, які дитина має присвоїти, зробити своїм надбанням протягом дошкільного дитинства. У грі вирішується основне протиріччя дошкільного дитинства, що забезпечує здійснення «саморуху» особистості, за рахунок чого вдосконалюється та розвивається дитяча картина світу. Необхідно наголосити, що ігнорування з боку дорослих внутрішніх суперечностей дитини та використання неадекватних засобів їх

подолання призводить до порушення нервово-психічної діяльності та затримки у психічному розвитку дитини.

#### **4.1. Моделювання соціальної поведінки дитини в ігровій взаємодії**

Сучасний стан проблеми розвитку самодіяльних ігор говорить про те, що у дошкільному дитинстві необхідно приділяти більше уваги процесу становлення та розвитку творчої гри. Зміна умов отримання ігрового досвіду дошкільниками надає провідну роль дорослому у процесі розвитку ігрового середовища малюка. Слід констатувати, що дослідження процесу розвитку творчих ігор дошкільників визначається широким колом питань, пов'язаних з проблемою організації гри у системі відносин із дорослими та однолітками, що передбачає насамперед створення умов збереження природного потенціалу дитини. Для вирішення цих завдань вважаємо за необхідне розглянути творчу гру в її послідовному розгортанні.

Процес зародження самодіяльних ігор починається у ранньому дитинстві з ігор-«розваг» («Сорока-ворона», «Кую-кую ніжку» і т.п.). У таких іграх дитина отримує позитивні емоції від взаємодії з близьким дорослим. Наступний етап розвитку самодіяльних ігор характеризується зародженням «відображувальних» ігор, у процесі яких малюк навчається «приміряти на себе» образи оточуючого його предметного світу, вивчає характерні якості предметів. Поступово дитина навчається зосереджуватись на предметних діях з іграшками. Іграшка виконує на цьому етапі важливу роль — визначає сюжет і характер дій.

У ранньому дитинстві на етапі зародження ігрової діяльності дорослий виступає як організатор та ініціатор гри, навчає діяти з предметами, передає свій позитивний емоційний досвід спілкування з приводу спільної діяльності.

Молодший дошкільний вік характеризується становленням спільних ігор з однолітками. На ранніх етапах зародження творчої гри ігрові правила відсутні, але діти навчаються узгоджувати свої дії з діями інших дітей, розуміти бажання партнера. Логіка дії легко порушується без протесту з боку інших учасників, бажання грати разом перемагає, ігри «поряд» замінюються іграми «разом». Поступово діти починають звертати увагу на ігри інших дітей, виявляють цікавість до дій однолітків, періодично порушують кордони ігрового поля — як свого, так і сусіднього.

Діти четвертого року життя вже готові грати разом з іншими дітьми, їм важливо не тільки відтворення ігрових дій, а й спілкування у грі. Об'єднання зусиль для будівництва будинку має більше характер допомоги іншому, ніж узгодження ролевих функцій. Діти ще не беруть на себе

рольові функції, гра не носить рольового характеру, предмет переходить із плану дії з предметами реальними до уявного плану — із предметами уявлювальними. Предмет виступає як опора для уявного образу, діти починають використовувати предмети замітники, а саме один і той же предмет може мати різні значення залежно від задуму дитини.

У молодшому дошкільному віці рольові відмінності можна спостерігати у змісті гри. Основним для розвитку гри на цьому етапі є наповнення змісту, ролі наповнюються певними вимогами не тільки до предметних дій, а й до характеристики самої ролі: мама не просто будить доньку, вона робить це лагідно. Тобто роль пов'язується з певним образом: «мама» — лагідна. У дітей четвертого року життя можна спостерігати різні рівні розвитку ігрових умінь, від дій з іграшками (одягання, роздягання ляльки) до дій з елементами творчості.

Гри дітей п'ятого року безпосередньо пов'язані з формуванням рольової поведінки, передумовами для її розвитку є формування дії у плані голосної мови. Поступово предмети замінюються «словами-назвами» (Д. Б. Ельконін), а дії — жестами, які супроводжуються поясненнями, в ході цих процесів формується образно-мовне мислення. Ігрові дії поступово позначаються словом, жестом, переходячи у внутрішній план, стають більш символічними. Поступово діти навчаються діяти в рамках ролі, характер та логіка дії визначається життєвою послідовністю, що вимагає від дитини відтворювати ігрові дії за зразком. Порушення не сприймаються фактично, але і не опротестовуються. Діти поступово навчаються підпорядковувати свої дії правилам поведінки. Правила ще не повністю визначають поведінку, але можуть перемогти безпосереднє бажання. Тобто правила поведінки окреслюються, порушення опротестовуються.

Розвиток гри на шостому році життя характеризується тим, що роль стає центром гри, діти не тільки послідовно змінюють ігрові ролі в рамках одного сюжету, але і використовують сполучені ролі («папа» у той же час «водій», «мама» — «доктор»). Чим старші діти, тим більш гнучкими стають переходи від однієї ролі до іншої. У старших дошкільників виявляється здатність не програвати дії, а позначати їх — словом, рухом, мімікою, пантомімою. Такий умовний засіб дозволяє дітям дотримуватися внутрішньої логіки ігрових дій, не переходячи до реальності. Гра зберігає свою динаміку — це створює додаткову можливість зміни ролі та виконання в рамках одного сюжету кількох ролей. Дитина опановує процесом внутрішнього мовлення, що є ознакою розвитку словесно-логічного мислення. Але дорослим при цьому потрібно контролювати збереження зв'язків між ролями. Наприклад, «мама» поклала дочку спати,

пішла на роботу і стала «продавцем», але вона не забуває про свою попередню роль і в певний момент повертається з роботи додому. Частіше сюжети гри дітей не пов'язані внутрішньою логікою переходів, тоді гра стає фрагментарною.

Сюжетно-рольові ігри дітей старшого дошкільного віку включають етап сюжетоскладання, який необхідно виділяти в процесі формування гри. Старший дошкільний вік характеризується розвитком уміння виділяти цілісні сюжетні події, визначати їх для партнера по грі та комбінувати в різній смисловій послідовності. Вихователь допомагає дитині підійти до гри-фантазування, де цікавим для неї стає створення нового сюжету як творчого продукту діяльності. Успішність впливу дорослого багато в чому буде залежати від уміння зберегти природність процесу дитячої гри.

У старшому дошкільному віці розвиток ігрової діяльності залежить від уміння дітей розігрувати декілька послідовно пов'язаних між собою сюжетів. Відсутність таких дій призводить до появи в спільній грі дітей так званих кругових сюжетів (наприклад, при повторенні дітьми однієї сюжетної події протягом тривалого часу), також мають місце «непересічні сюжети» (наприклад, при розгортанні кожним з учасників гри незалежних сюжетних ліній при спільному бажанні грати разом у загальному ігровому просторі).

Так, у дітей шостого року життя проявляється здатність дитини підпорядковувати свої дії правилам гри. З розвитком психологічного змісту гри уява все більше дисциплінується. Поступове оволодіння правилами гри та логікою дій, дозволяє дитині самостійно підпорядковувати свою поведінку ігровим вимогам: узгоджувати свій задум із бажанням граючих, відтворювати ігрові дії за зразком, діяти за правилами гри, вміти змінювати сюжет, не порушуючи логіки загальної сюжетної лінії, доводити розпочату гру до кінця. Головна зміна в грі, яка відбувається в її подальшому розвитку у старшому дошкільному віці, полягає в тому, що поступово творчі ігри з відкритим сюжетом та прихованими правилами переходять на новий етап розвитку — ігри з прихованим сюжетом та відкритими правилами, що створює передумови для оволодіння новими, продуктивними видами діяльності.

Для дослідження рівня розвитку структурних компонентів творчої гри дошкільників використовувалась схема Д. Б. Ельконіна (Табл. 1).

**Показники рівня розвитку структурних компонентів  
творчої гри молодших дошкільників**

Рівні розвитку гри	Показники рівня розвитку структурних компонентів творчої гри
I рівень	Задум визначається цікавістю до іграшки та предметних дій
	Зміст реалізується у діях з предметами
	Ігрові дії з предметами одноманітні, повторювані
	Ролі не називаються, визначаються іграшкою, не пов'язані між собою
	Правила відсутні
II рівень	Задум визначається цікавістю до спілкування з однолітком
	Зміст реалізується у діях з предметами, спрямованими на іншу дитину
	Ігрові дії послідовні, коло дій виходить за межі одного типу
	Ролі називаються, розподіляються, реалізуються через ігрові дії
	Правила не приймаються фактично, але порушення логіки ігрових дій помічаються
III рівень	Задум визначається цікавістю до виконання ролі у спільних іграх
	Зміст реалізується у діях, спрямованих на передачу ставлення до партнера
	Послідовність та різноманітність дій визначається однією роллю
	Ролі названі до початку гри, розподілені, рольове мовлення
	Правила обговорюються, порушення логіки ігрових дій виправляються
IV рівень	Задум визначається цікавістю до рольових стосунків у грі
	Зміст реалізується у діях, в яких проявляється ставлення до ролі
	Ігрові дії різноманітні, послідовні, спрямовані на партнерів по грі
	Ролі названі, розподілені, рольове мовлення, відсутні позаігрові стосунки
	Правила чітко окреслені, порушення логіки ігрових дій відхиляються

Загалом, для більшості дітей певний рівень розвитку творчої гри поєднується з відповідним рівнем розвитку вміння спілкуватись. Водночас виявились дошкільники, у яких спостерігаються розбіжності між рівнем прояву комунікативних функцій у процесі творчої гри та рівнем розвитку її структурних компонентів.

Дослідження рівня Прову комунікативного конструкту с структури творчої гри відбувалось за схемою, представленою в Таблиці 2.

Таблиця 2

**Показники рівня розвитку структурних компонентів  
творчої гри молодших дошкільників**

Структурні компоненти комунікативного конструкту	Зміст показників рівня прояву комунікативного конструкту
Налагодження контакту (фатична функція)	приймає гру іншої дитини
	пропонує спільну гру іншій дитині
	підтримує спільну гру
Налагодження зворотного зв'язку (емотивна функція)	проявляє цікавість до ігрових дій інших дітей
	викликає цікавість до своєї гри у однолітків
	отримує задоволення від спільної гри
Передача та отримання інформації (інформативна функція)	сприймає думку іншої дитини у процесі гри (вислуховує)
	повідомляє про свій задум (передає сюжетну лінію гри)
	узгоджує свої знання з знаннями партнера (запитує)
Регулювання спільної гри (функція управління)	приймає зміни у сюжеті (погоджується)
	визначає сюжет спільної гри (підпорядковує)
	переконує партнера по грі (домовляється)

Згідно з наявним взаємозв'язком між рівнем прояву комунікативних функцій у процесі творчої гри та рівнем розвитку її структурних компонентів було визначено п'ять підгруп досліджуваних.

До першої підгрупи увійшли дошкільники — організатори та партнери творчих сюжетно-рольових ігор. Діти цієї підгрупи вільний час присвячували самостійним, спільним іграм із однолітками; пропонували свій сюжет або грали за сюжетом партнера; визначали послідовність та різноманітність ігрових дій, які були спрямовані на виконання ролі за визначеним сюжетом; збагачували сюжет новими сюжетними лініями; легко виконували нові ролі; дотримувались правил гри. Дошкільники даної підгрупи вміло налагоджували ігрові стосунки з однолітками, емоційно відгукувались на створення спільного ігрового середовища з іншими дітьми, обмінювались необхідною для здійснення задуму інформацією, узгоджували свої дії із діями партнера та правилами гри.

Наприклад, Наташа Ш. грала з ляльковим посудом. Поряд Саша П. грав з іграшковим песиком (песик стрибав, бігав, перевертався, гавкав).



Дівчинка приносить тарілку і ставить перед песиком із словами: «Їж, мій песик, бо ти зголоднів», Саша П. починав годувати іграшку, потім бере на себе роль песика (імітував рухи та звуки собаки, коли вона їсть). Далі песик просить пити, Наташа запитала, який напій песику більше подобається — сік, молоко, чай. Саша обирав сік, але Наташа звернула увагу на те, що собаки не п'ють сік. Хлопчик продовжував стверджувати, що його песик понад усе любить пити сік, Наташа погодилась з партнером по грі. Гра продовжується 10 хвилин, потім дівчинка, наспівуючи, складала посуд, песик сів у машину та поїхав кататись. Діти задоволені спільною грою. Вони часто грали разом, легко налагоджували контакт, приймали правила партнера по грі, завдяки спільній грі розширювали свої ігрові можливості.

Такі діти легко пропонували спільну гру або грали за сюжетом іншої дитини; розширювали свій ігровий досвід за рахунок отримання нових знань від партнерів по грі та пропонували нові, цікаві сюжетні лінії для спільних ігор; відзначали порушення логіки ігрових дій з боку партнера по грі.

До другої підгрупи увійшли діти — партнери творчих сюжетно-рольових ігор. Ігри дітей даної підгрупи характеризувались проявом бажання спілкуватись з іншими дітьми з приводу спільної гри; наявністю цікавості до гри однолітків, що проявлялось у спрямованості ігрових дій на інших дітей; проявом послідовних, різнопланових, пов'язаних між собою за смыслом ігрових дій у межах однієї ролі; вмінням визначати ролі у процесі гри та реалізувати відповідні до них ігрові дії, вмінням помічати порушення ігрових правил. Такі діти вміло звертали на себе увагу, пропонували себе на другорядні ролі, підтримували емоційний зв'язок у процесі гри, сприймали інформацію з приводу спільного задуму, налагоджували взаємодію.

Наприклад, ми спостерігали гру Данилка П. Він вибрав велику вантажівку, яку на великій швидкості возив по груповій кімнаті та гучно імітував звук машини. Йому подобалося, коли діти звертали на нього увагу. Данилко сварився з усіма, хто хотів відібрати в нього гарну іграшку, потім він заважав грі інших дітей, доки його не запросили до спільної діяльності. Тимофій Т. запропонував грати в лікарню, де Данилко робив усім уколи, через кілька хвилин йому стало не цікаво виконувати одноманітні дії, інших ігрових дій в арсеналі Данилка не було, тому через три хвилини він пішов до іншої групи дітей. Данилко періодично приєднувався до груп граючих, іноді сварився з дітьми, коли його не приймали, виключали з гри за порушення правил. Він витримував лише дві, три хвилини спільної гри, оскільки не вмів реалізувати свій

задум, не міг запропонувати цікавий сюжет, не знав, як діяти в рамках запропонованої ролі, крім маніпулювання предметами та виконання доручених іншими дітьми простих ролей. Данилко не міг реалізувати себе в грі, хоча мав бажання грати разом з іншими.

Такі діти вмילו звертали на себе увагу, пропонували себе на другорядні ролі, налагоджували взаємодію, але однолітки не завжди приймали їх у спільну гру тому, що вони не вмили реалізувати свій задум, запропонувати цікавий сюжет, діяти у рамках дорученої ролі, хоча застосовували різні шляхи до налагодження контакту: від пропонування гарної іграшки — до виконання будь-якої другорядної ролі.

До третьої підгрупи увійшли діти — організатори творчих режисерських ігор. Дітей даної підгрупи приваблювала режисерська творча гра. У таких іграх задум визначався самостійно; ролі розігрувались самою дитиною згідно з логікою розгортання сюжету; ігрові дії були різноманітні, послідовні та відповідали ролі, яку дитина виконувала в даний момент; рольове мовлення було звернене до персонажів гри; правила змінювались за бажанням дитини. Для дітей цієї підгрупи ігрова взаємодія відбувалась в уявному плані між персонажами гри.

Наприклад, Андрій С. не мав бажання грати разом із дітьми і розпочав самостійну гру з будівельним матеріалом. Хлопчик запросив помічника вихователя спостерігати за його грою. Гра розпочалась з будівництва естакади для машин, дії Андрія супроводжувалися поясненнями: «Тут потрібно вище, а тут потрібна ще одна стеля», «Принеси мені цеглину. Дякую». Він постійно виконував дві ролі — керівника будівництва та будівельника. Хлопчик змушував помічника вихователя періодично давати позитивну оцінку його діям та уважно спостерігати за грою. Будівництво естакади для машин поступово перетворювалося на двоповерхову споруду. Потім Андрій випробував себе у ролі водія: він зосереджено вів автомобіль, зупинявся перед переходом, супроводжував дії відповідним звуком. Гра продовжувалася протягом 10 хвилин. Дорослий спостерігав за грою як глядач, не порушував задуму, не втручався у хід гри, позитивно оцінював дії дитини. Через 10 хвилин гра закінчилась, дитина отримала задоволення від виконання ролей, але після закінчення самостійної гри Андрій вирішив запропонувати свій задум хлопчикам, однак не зацікавив інших дітей, а грати за правилами однолітків не зміг.

Подібні ігри характеризуються високим рівнем розвитку структурних компонентів гри та відсутністю реальної взаємодії з однолітками. Діти цієї підгрупи при наявності цікавого задуму, кількох послідовних сюжетних ліній та різноманітних рольових дій не вмують узгоджувати

свої дії з діями інших дітей, налагоджувати контакт, емоційно відгукнутися на потреби іншої дитини, що не дає можливості проявити себе у колективі граючих однолітків.

До четвертої підгрупи увійшли діти — учасники творчих сюжетно-рольових ігор. Ігри дітей цієї підгрупи відрізнялися тим, що задум визначався іншим учасником гри або предметним середовищем; ігрові дії були одноманітні, повторювані, не послідовні та не спрямовані на партнера по грі; ролі визначались іграшкою або іншим учасником гри; логіка ігрових дій часто порушувалась, що призводило до конфліктів та виключення дитини зі спільної гри. Молодші дошкільники цієї підгрупи часто не вміли зацікавити однолітків як рівноправні партнери по грі, але, разом із цим, вони вміли запропонувати себе на другорядні ролі, сприймати пропозиції однолітків, засвоювати нову інформацію у процесі спільної гри, підпорядковувати свої бажання задуму інших дітей.

До п'ятої підгрупи увійшли діти — спостерігачі творчих ігор. Діти даної підгрупи не грали у самостійні та спільні з однолітками творчі ігри, здебільшого вони спілкувались із дорослими, розглядали книжки, малювали.

Враховуючи визначені п'ять підгруп за рівнями прояву комунікативних функцій на різних етапах розвитку творчої гри молодших дошкільників, була розроблена програма розвивальних ігор та вправ.

## **4.2. Розвиток змісту ігрової взаємодії молодших дошкільників**

Програма оптимізації розроблялась згідно з затвердженим планом навчально-виховної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку і складалась з тематичних циклів та індивідуальних програм розвивальної роботи з дітьми. Психолог ДНЗ проводив дидактичні ігри з дошкільниками III, IV, V підгруп відповідно до індивідуальних програм, які розроблялись з урахуванням попереднього досвіду їх ігрової взаємодії з дорослими. Водночас вихователь впроваджував тематичні цикли, які оптимізували процес оволодіння дітьми комунікативним та ігровим досвідом і передбачали активну участь батьків.

На першому етапі колективної роботи використовувався метод опосередкованого впливу через ігрове середовище з використанням найбільш ефективних засобів його організації: зміна зовнішнього вигляду ігрового майданчика, знайомство з новими рольовими іграшками, доповнення та перетворення знайомого дітям ігрового простору, додавання нових сюжетних ліній у зміст вже засвоєних сюжетно-рольових ігор, знайомство дітей з новими ролями, об'єднання декількох знайомих сю-

жетних ліній у єдиний сюжет. У рамках роботи над проектом діти разом із вихователем створювали наглядний образ поетапного плану дій та його кінцевого результату, визначали завдання, окреслювали коло нових знань, засобів та форм організації їх отримання у процесі взаємодії із дорослими та однолітками.

На другому етапі актуалізувався взаємозв'язок між рівнем прояву інформативної функції та рівнем опанування предметно-інформаційним простором у процесі розширення операціональної системи (наповнення змісту новими засобами ігрової взаємодії, розширення кола сюжетів, опанування нових ролей, засвоєння правил дотримання логіки розгортання ігрових та рольових дій). Малюки навчалися отримувати необхідну інформацію для реалізації спільного задуму, наповнювали відомі сюжети новими персонажами, засвоювали відповідну їм рольову поведінку, навчалися презентувати результати своєї роботи, вислуховувати інших учасників проекту та розгортати свою діяльність згідно із планом спільного проекту. Вагомим результатом другого етапу був розвиток вміння дітей використовувати різні комунікативні засоби для отримання необхідної інформації та встановлювати взаємодію з дорослими та однолітками у спільному інформаційному просторі.

Третій цикл занять проходив в рамках аналізу і систематизації отриманих знань. Для досягнення цієї мети проводились узагальнюючі заняття, під час яких вихователь разом із дітьми мав можливість проаналізувати результати спільної діяльності, послідовно відтворити події завершеного проекту, порівняти отриманий результат із первісним задумом, окреслити коло цікавих дитячих пропозицій для реалізації у наступних проектах. Основним результатом третього етапу був закріплення вміння планувати, розгортати згідно з розробленим планом спільну діяльність, підпорядковувати свої бажання меті задуму, відповідати за власні дії та спрямовувати їх на досягнення спільного результату проекту, що спрямовувало розвиток управлінської функції на засвоєння узгоджувальних комунікативних дій.

На завершальному етапі вихователь мав змогу пересвідчитись у ефективності розвивальної роботи, яка проводилась під час тематичних циклів та індивідуальної роботи з дітьми зазначеного віку. Така робота відбувалась під час спостережень за самодіяльними творчими іграми дітей. Вихованці навчалися самостійно організовувати та планувати сюжетно-рольові творчі ігри, у процесі яких реалізовувались комунікативні функції, спрямовані на досягнення спільного результату.

Зазначимо, що колективні заняття проводились із загальною вибіркою молодших дошкільників, яка включала дітей підгрупи І (організа-

ри та партнери творчих сюжетно-рольових ігор), підгрупи II (виконавці та партнери творчих сюжетно-рольових ігор), підгрупи III (виконавці творчих режисерських ігор), підгрупи IV (учасники творчих сюжетно-рольових ігор), підгрупи V (діти, які не грали у творчі ігри).

Особливої уваги потребували діти підгрупи III (виконавці творчих режисерських ігор), підгрупи IV (учасники творчих сюжетно-рольових ігор), підгрупи V (діти, які не грали у творчі ігри), тому поряд із груповими тематичними проектами психолог ДНЗ проводила дидактичні заняття малими підгрупами та заняття за індивідуальними програмами розвитку.

Для дітей підгрупи III (виконавці творчих режисерських ігор) і підгрупи V (діти, які не грали у творчі ігри) було розроблено дидактичні вправи з розвитку комунікативних функцій під час виконання спільних ігрових завдань. Кількісний склад груп не перевищував 2-3 особи та складався з дітей, які мали однаковий рівень розвитку ігрових та комунікативних умінь.

Перший крок був спрямований на розвиток у дитини вміння узгоджувати свої дії під час виконання індивідуального завдання з використанням спільного дидактичного матеріалу. Другий етап був спрямований на розвиток вміння виконувати спільне завдання з використанням індивідуальних наборів дидактичного матеріалу. Такі дидактичні вправи мали за мету розвиток вміння взаємодіяти у спільному ігровому середовищі, домовлятися із однолітком, встановлювати правила використання спільного дидактичного матеріалу для виконання індивідуальної роботи та розробляти почерговий план дій при виконанні спільного завдання, підпорядковувати свої бажання правилам виконання завдань.

Протягом роботи з підгрупами дорослий допомагав дітям налагоджувати спільну взаємодію, запропонував різні засоби вирішення конфліктних ситуацій. Поступово вихованці розуміли, що від того, як вони узгодять свої дії, залежало виконання завдання кожним з них або досягнення спільного результату. Завдяки цьому виникало бажання домовлятися із приводу спільних правил для користування дидактичним матеріалом, підпорядковувати свої дії встановленим домовленостям. Подібні заняття допомагали створювати умови для організації взаємодії між учасниками дидактичної гри, у процесі якої молодші дошкільники навчалися узгоджувати свої дії з діями іншої дитини.

Наступний цикл ігор-занять малими підгрупами був спрямований на розвиток вміння об'єднувати свої зусилля для виконання групового ігрового завдання. На цьому етапі діти об'єднувались у підгрупи з 5-6 учасників для виконання окремих фрагментів групового завдання. Після виконання завдань у підгрупах дорослий разом з дітьми об'єднував фрагменти у групову роботу. Під час таких занять кожна дитина повинна

була навчитись чітко виконувати своє завдання у підгрупі, спрямовувати дії підгрупи на досягнення спільного результату під час виконання колективної роботи. Результатом таких занять був розвиток вміння налагоджувати взаємодію, узгоджувати свої дії з діями партнера, підпорядкувати свою поведінку правилам ігрового завдання, за рахунок створення спільного ігрового середовища.

Водночас для досліджуваних підгрупи IV (учасники творчих сюжетно-рольових ігор), підгрупи V (діти, які не грали у творчі ігри) психологом ДНЗ проводились заняття з розвивальної роботи за індивідуальними планами. У процесі таких занять дорослий передавав дитині досвід партнерської взаємодії у спільній ігровій діяльності, стимулював цікавість дитини до спільних творчих ігор, допомагав об'єднувати ігрові дії у єдину ігрову ситуацію, змінювати сюжетні лінії за рахунок внесення «ключових» іграшок в одноманітно повторюваний сюжет, доповнювати сюжетні іграшки рольовими діями, збагачувати ігрові образи, зберігати зв'язки між ролями та сюжетними лініями. Після отримання належного ігрового досвіду діти піднімались на якісно новий рівень розвитку ігрових та комунікативних умінь: самостійно запропоновувати задум, домовлялись про виконання бажаних ролей різної спрямованості, підпорядковувати свої бажання рольовим вимогам, узгоджувати зміни у сюжеті; що підвищувало їх авторитет у групі однолітків під час творчих ігор.

Для оцінки успішності розробленої програми розвивальних вправ був проведений порівняльний аналіз даних в експериментальній та контрольних групах на початку та наприкінці дослідження. Включення у експеримент двох контрольних груп дало можливість перевірити загальну тенденцію гіпотези та специфіку прояву комунікативних функцій у творчій грі в умовах включення молодшого дошкільника у систему суспільного виховання.

## Динаміка показників розвитку творчої гри і комунікативних функцій до і по завершенні дослідження

№ підгрупи	Експериментальна група до початку (%)	Експериментальна група після завершення (%)	Контрольна група 1 до початку (%)	Контрольна група 1 після завершення (%)	Контрольна група 2 до початку (%)	Контрольна група 2 після завершення (%)
I	18	38	22	21	19	16
II	55	62	56	56	56	63
III	7	0	3	6	3	9
IV	3	0	6	6	6	0
V	17	0	13	10	16	12

Наведені дані вказують на те, що у більшості діти контрольних груп до і по завершенні дослідження відбувалась динаміка показників розвитку творчої гри і комунікативних функцій. Отримані результати підтвердили важливість молодшого дошкільного віку на етапі становлення творчої гри та розвитку комунікативних функцій у її структурі.

Подальший аналіз динаміки показників розвитку творчої гри і комунікативних функцій до і по завершенні дослідження у експериментальній групі довів, що

Відбулись позитивні зміни досліджуваних підгрупи I (організатори та партнери творчих сюжетно-рольових ігор), які вказували на ефективність розробленої програми розвивальних вправ для створення оптимальних умов активного засвоєння досвіду ігрової взаємодії у процесі виконання тематичних проєктів.

Кількість досліджуваних підгрупи II (виконавці та партнери творчих сюжетно-рольових ігор) збільшилась, що підтверджувало необхідність створення оптимальних умов розвитку комунікативних функцій та етапів творчої гри у процесі колективних тематичних проєктів, дидактичних ігор малими підгрупами та індивідуальних занять.

Кількість дітей підгрупи III (виконавці творчих режисерських ігор), підгрупи IV (учасники творчих сюжетно-рольових ігор), підгрупи V (діти, які не грали у творчі ігри) по закінченні формувального експерименту у повному обсязі перейшла до I та II підгруп. Такі позитивні зміни доводили, що своєчасна розвивальна робота з молодшими дошкільниками, організована з урахуванням потреб дитини, актуалізувала засвоєння навичок ігрової взаємодії у системі відносин «дорослий

— дитина» і створила умови для розвитку потреби у спільній творчій грі з однолітком.

Таким чином, отримані результати після завершення етапу оптимізації у експериментальній молодшій групі підтвердили, що рівень розвитку комунікативних функцій надає можливість дитині проявляти активність у створенні ігрового задуму, змісту, сюжетів, ігрових та рольових дій, ролей, реальних та ігрових відносин, що у свою чергу забезпечує оптимальний рівень розвитку творчої сюжетно-рольової гри.

Розвиток внутрішньої картини світу дитини відбувається у процесі навчання, засвоєння духовних надбань людства та проявляється не тільки у процесі спеціально створених дорослим занять, дидактичних ігор, метою яких є отримання знань, умінь та навичок, але й під час спілкування з предметним світом, дорослими, однолітками у спільній діяльності.

#### **4.3. Особливості прояву комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку в процесі взаємодії з дорослими та однолітками**

У нашому дослідженні процес спілкування розглядається як комунікативна діяльність, під час якої засвоюються знання про навколишній світ; відбувається розвиток діяльної сфери; виникає психічний контакт, який визначається взаємообміном інформацією, взаємовпливом, взаємопереживанням, взаєморозумінням; спрямовується та узгоджується об'єднання зусиль з метою налагодження відносин та досягнення спільного результату.

Як доводить аналіз психолого-педагогічної літератури, проблема спілкування є одною з актуальних у вітчизняній психології. Тому вона складає предмет багатьох теоретичних і експериментальних досліджень психологів (А. А. Бодальов, А. Б. Добрович, О. В. Запорожець, В. Л. Льові, А. А. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, М. І. Лісіна, Е. О. Смирнова, Д. Б. Ельконін та інші).

У психолого-педагогічних дослідженнях переконливо показана провідна роль спілкування дітей з дорослими щодо утворення її ціннісно-сміслових орієнтирів, забезпечення емоційної стійкості, інтелектуального і мовного розвитку дітей на різних вікових етапах (М. Г. Елагіна, М. І. Лісіна, С. Ю. Мещерякова, А. Г. Рузьская, Е. О. Смирнова, Л. М. Шипіцина).

Зародження і становлення комунікативної діяльності відбувається впродовж перших семи років життя дитини (Х. Т. Бедельбаєва, Л. Н. Галігузова, Д. Б. Годовікова, І. В. Дубровіна, Т. М. Землянухіна, Г. А. Рєпіна, Т. А. Серебрякова та ін.). Дослідження М. І. Лісіної, її учнів пока-



зали, що цей період спілкування з дорослим веде за собою і направляє розвиток дитини, створюючи зону найближчого розвитку, допомагає їй реалізувати свої потенційні можливості. У процесі такого спілкування дитини з дорослим і однолітками утворюється система образів та уявлень про зв'язки між ними; наочних уявлень про навколишній світ та місце людини в ньому; понять про взаємовідносини з природою, суспільством, іншими людьми, самим собою та власну роль і місце в світі. Така взаємодія передбачає поступове наповнення внутрішньої картини світу дитини під час розширення її соціального досвіду.

Одним із критеріїв сформованості внутрішньої картини світу дитини визначається рівень розвитку її комунікативного потенціалу, який проявляється у потребі дошкільника в спілкуванні з іншими людьми; його здатності до активної участі в житті суспільства; вмінні дитини встановлювати соціальні контакти і міжособистісні стосунки з іншими людьми; відповідальності за свою поведінку та власні вчинки.

Коли задоволенню потреби людини у спілкуванні ніщо не загрожує, відбувається зростання комунікативної активності, людина прагне стати настільки успішною у взаємодії, наскільки їй дають змогу власні здібності ефективно виконати спільне завдання. Водночас люди, яким не вдалося розвинути свій комунікативний потенціал, вплинути на співрозмовника, відчують спад активності. Прояв активності може бути обмежений також негативним впливом минулого соціально-психологічного досвіду і звичками, сучасними соціальними впливами і груповим тиском, що у майбутньому проявляється у створенні внутрішнього захисту, тобто порушенням особистісної гармонії у спілкуванні та узгодженості внутрішньої картини світу (надмірне спілкування призводить до розчинення особистості в масі, надмірне виокремлення — до індивідуалізму).

Тому комунікативний потенціал дитини розглядається як система властивостей, яка впливає на процес вдосконалення внутрішньої картини світу. Така система проявляється через комунікативне ядро структури особистості, спрямовується внутрішнім баченням її комунікативного світу і відкрита іншим учасникам процесу спілкування. Відзначені властивості формуються, удосконалюються і розвиваються в процесі комунікації, закріплюються в структурі особистості як своєрідна позиція, яка впливає на комунікативну поведінку людини, життєву перспективу, що створює ефективні умови для розвитку дитячої картини світу.

В підсумку опис комунікативної активності особистості передбачає постановку таких основних питань: як людина сама ставиться до соціальних і міжособистісних відносин; які її взаємини з оточенням, кого вона любить, кому симпатизує, надає перевагу й чи відповідають їй взаєм-

ністю; наскільки вона здатна до саморозкриття, прояву власної активності й розуміння іншого учасника комунікативного процесу. А відповіді на ці запитання визначають зміст її рефлексивного «Я», її самосвідомість, ступінь задоволення спілкуванням, конкретний вчинок.

Старший дошкільний вік характеризується зростанням довільності поведінки і психічних процесів — уваги, пам'яті, сприйняття. Тому дітей починають цікавити людські морально-етичні відносини і норми поведінки більше, ніж життя тварин або явища природи. Так, для них стає важливим спілкування як з дорослими, так і з однолітками. Насамперед дорослі розширюють уявлення дитини про людину, виводячи його за межі наявної ситуації. У подальшому для дошкільників стає важливою оцінка старших не його умінь, а особистості загалом, тому діти намагаються виконувати всі завдання дорослого правильно, прагнуть до співпереживання і взаєморозуміння з ним. Невід'ємною частиною внутрішнього самовизначення стає спілкування з однолітками, яке приносить ні з чим не зрівняну радість. Лише з однолітками діти вчаться пізнавати себе, будувати особливі (особистісні, ділові, оцінні) стосунки, яких вони не можуть отримати від спілкування з батьками.

Вже після п'яти років дитина починає усвідомлювати, що інші однолітки, як і вона, має стійкий, не залежний від ситуації характер і переконання, з якими потрібно рахуватися. Це виявляється у співпереживанні однолітків і потребі емоційної підтримки. Старші дошкільники вже здатні відповідно ставитись до однолітка, оцінювати не тільки себе, а й переваги іншої дитини. Тому спілкування стає важливим чинником особистісного розвитку дошкільника та потужним засобом впливу на становлення міжособистісних стосунків з однолітками.

Як засвідчувалось у попередньому дослідженні, у старшому дошкільному віці спостерігається зниження провідної ролі спілкування під час спільної діяльності з дорослими та однолітками. Такі труднощі виникають завдяки розділенню дітей на популярних і непопулярних. Перші з них користуються пошаною і симпатією однолітків, вони легко вступають з іншими дітьми та дорослими в контакт і досить вільно спілкуються. Другі — сором'язливі, замкнуті, з порушенням самооцінки — прагнуть триматися в стороні від ровесників, вони ніколи не пропонують гру першими. Таким чином, виникають симпатії і антипатії, які глибоко відбиваються на самосприйнятті дитини. Міжособистісні переживання дітей можуть привести до агресивних, негуманних проявів: грубості, заздрості, несправедливості, відчуженню. Запобігання цим крайностям сприяє цілеспрямоване навчання дітей міжособистісному спілкуванню з однолітками. Таке навчання відбувається під час засвоєння форм

спілкування з батьками, тому основним джерелом розвитку міжособистісного спілкування у дошкільному дитинстві є приклад дорослого.

Відповідно до досліджень М. І Лісіної (1986), «спілкування дітей старшого дошкільного віку розвивається на основі потреби в доброзичливій увазі, співпраці, пошані дорослого при провідній ролі, прагнення до співпереживання і взаєморозуміння. Здібності до спілкування у дітей розвиваються в процесі пізнання навколишнього соціального світу із слів дорослих (нормативні знання про взаємодію людей), а також на основі особистого досвіду. Провідним мотивом спілкування дитини є особистісний мотив при прийнятті дорослого як цілісної особистості, що володіє знаннями, уміннями і соціально-етичними нормами, який може бути строгим і добрим старшим другом. Спілкування з дорослими і однолітками сприяє залученню дошкільників до моральних і етичних цінностей суспільства; формуванню мотиваційної, інтелектуальної і комунікативної готовності до шкільного навчання».

При нормальному розвитку в старшому дошкільному віці емоційні процеси стають більш урівноваженими. В той же час емоційне життя дитини відрізняється насиченістю і інтенсивністю. Особливо важливою для розвитку дошкільника є поява таких емоцій, як співчуття іншому, співпереживання (емпатія), без них неможливі спільна діяльність і складні форми спілкування дітей. Усе, у що включається дошкільник — гра, малювання, ліплення, конструювання, підготовка до школи, допомога мамі в домашніх справах і тому подібне, — повинно мати яскраве емоційне забарвлення, інакше діяльність не відбудеться або швидко руйнуватиметься. Дитина, через свій вік, просто не здатна робити те, що їй не цікаве.

Результатом взаємодії з однолітками є виникнення особливих міжособистісних стосунків, від якості яких залежить і соціальний статус дитини в дитячому співтоваристві, і рівень її емоційного комфорту. Стосунки між дітьми динамічні, вони розвиваються, в старшому дошкільному віці стають конкурентними, чому сприяє усвідомлення дитиною суспільно значимих норм і правил. Так поступово ускладнюється і збагачується комунікативна поведінка дитини, формуються її нові форми. Інтенсивно відбувається соціально-особистісне становлення дошкільника.

Комунікативні потреби людини задовольняються різними способами. Серед них найважливішими є пантомімічні, мімічні, мовні, інтонаційні. До старшого дошкільного віку провідним засобом спілкування стає слово. В той же час до кінця дошкільного віку немовні засоби комунікації виконують роль словесного супроводу, доповнення, посилення змісту дитячого мовлення.

Розвиток комунікативних навичок відбувається впродовж всього перебування дитини в дитячому садку, пронизує всі види діяльності дошкільників: ігрову, конструкторську, учбову, образотворчу та ін. Завдання формування комунікативних навичок частково вирішується на заняттях по ознайомленню з навколишнім світом і розвитку мови, на індивідуальних і групових заняттях з психологом, вчителем-дефектологом, вихователем.

У нашому експериментальному дослідженні вирішувалося завдання вивчення рівня сформованості спілкування дітей старшого дошкільного віку. У дослідженні брали участь діти старших груп дитячих садків м. Києва, Бердичева, Житомира.

Для реалізації цього завдання використовувалися: методика за визначенням провідної форми спілкування дитини з дорослим, розроблена М. І. Лісіною, соціометрична проба «День народження» (виявляє потребу в спілкуванні, емоційні переваги, значимість соціальних оточень) і спостереження за взаємодією дітей з дорослими і однолітками у вільній ігровій діяльності. Експеримент проводився індивідуально з кожною дитиною; при цьому здійснювалася якісна і кількісна (за чотирибальною шкалою) оцінка результатів виконання завдань.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем формування спілкування, нами фіксувалися такі показники сформованості спілкування у дітей 6 років:

- 1) порядок вибору запропонованої ситуації взаємодії;
- 2) основний об'єкт уваги в першу хвилину дослідження;
- 3) характер активності по відношенню до об'єкта уваги;
- 4) рівень комфортності стану дитини під час експерименту;
- 5) особливості мовних висловів дітей;
- 6) тривалість взаємодії (визначалася за бажанням дитини, але не більше 15 хвилин).

На основі цих показників були визначені оціночні рівні сформованості комунікативних навичок у дітей в напрямі від найвищого до найнижчого.

**І рівень.** Дитина легко вступає у взаємодію як з дорослим, так і з однолітками. Мовні вислови несуть внеситуативний, особистісний, соціальний характер, присутні вислови оцінювальної думки. Дитина є ініціатором розмови. Під час спілкування відчуває себе розкуто. Основний об'єкт уваги в першу хвилину дослідження — інша людина. Активність по відношенню до об'єкта уваги виявляється в мовних висловах, питаннях пізнавального характеру. Перевагу віддає бесідам на особистісні теми. Тривалість взаємодії 15 хвилин і більше.

**II рівень.** Дитина вступає у взаємодію з дорослими і однолітками. Під час спілкування відчуває себе спокійно. Основний об'єкт уваги в ході діяльності може мінятися — перемикається з людини на книжки та іграшки. Активність виявляється в дотиках і розгляді об'єкта уваги. У мові присутні вислови оцінювального характеру, ситуативні і внеситуативні, питання. Перевага віддається розгляду різних предметів (книжок, іграшок) і взаємодії з ними. Тривалість взаємодії від 11 до 15 хвилин.

**III рівень.** Дитина насилу вступає у взаємодію з дорослими і однолітками. Під час спілкування відчуває себе збентежено. Основний об'єкт уваги в ході діяльності — книжки та іграшки. Активність виявляється в дотиках і наближенні до предметів, що цікавлять. Спостерігаються окремі ситуативні вислови констатуючого вигляду, прохання про допомогу. Перевага віддається грі. Тривалість взаємодії від 6 до 10 хвилин.

**IV рівень.** Дитина насилу вступає у взаємодію з дорослими за ініціативою дорослого. Контакти з однолітками відсутні, дитина віддає перевагу деяким іграм без словесного супроводу. Використовує окремі мовні вислови — односкладові відповіді на запитання дорослого. Під час взаємодії відчуває себе скуто, напружено. Основний об'єкт уваги в першу хвилину дослідження — іграшки.

Результати даної серії експерименту показали, що для старших дошкільників найбільш характерний I (високий) і II (середній) рівень розвитку комунікативних навичок (30 і 52% відповідно). На низькому, III рівні було виявлено 18% дітей, дуже низький, IV рівень у жодної дитини відмічено не було.

#### **4.4. Розширення соціального середовища старшого дошкільника у процесі активного засвоєння комунікативних навичок**

Нами також було проведено цілеспрямоване вивчення комунікативної активності дітей старшого дошкільного віку. У дослідженні брали участь діти старших груп дитячих садків м. Києва. Комунікативна активність кожного випробовуваного визначалася в діяльності спілкування дошкільників з вихователем їх групи. Показниками комунікативної активності дошкільників виступали:

- ініціативність дитини в спілкуванні з вихователем (маються на увазі всі самостійні дії дитини після відношення до дорослого, направлені на встановлення контактів з ним);
- а) постійність у проявленій ініціативі в спілкуванні;

- б) ініціатива в спілкуванні належить дорослому, проте дитина виражає готовність до контакту у відповідь на його пропозицію;
- в) не виявляє ініціативи і не висловлює готовності до контакту з дорослими.
  - інтенсивність спілкування (частота звернення до вихователя за власної ініціативи),
  - настирливість (дитина добивається ставлення дорослого до того, що він робить; різними засобами привертає увагу вихователя, його погляд, не відстає до тих пір, поки не переконається, що на неї звернули увагу).

Аналіз і узагальнення отриманих результатів показали істотні розходження в рівні комунікативної активності старших дошкільників, що виявилися не тільки в кількісних показниках, але й у якісних характеристиках, поданих нижче.

**Перша група** — комунікативно активні діти. Комунікативно активні діти характеризуються високим рівнем розвитку потреб в спілкуванні. Вони охоче вступають у взаємодію з вихователем, жваво реагують на його вчинки, постійно намагаються привернути увагу дорослого до себе, з'ясувати, як він ставиться до їхніх дій, вчинків, результатів діяльності. Вони прагнуть до самовиявлення, активні, але разом з тим поступливі й контактні, тоді як діти з недостатньо вираженою потребою в спілкуванні замкнуті й пасивні.

Для комунікативно активних дітей характерним є високий рівень інтенсивності спілкування з вихователем, загальна кількість контактів з вихователем є найвищою по групі. Для цих дітей характерною є активна орієнтація на вихователя. Вони виявляли наполегливі спроби залучити педагога у свою діяльність: намагалися привернути до себе увагу дорослого, утримати його інтерес до своїх ігрових дій, залучали до розмов на різні теми (довідатися щось нове або поділитися тим, що уже відомо). Завжди в подібних контактах вбачався розрахунок дитини на відповідну поведінку дорослого:

- «Дивіться, яку я гарну коробочку зробила, правда?»
- «Т. П., а я уже вмію складати букет.»
- «Т. П., як ви думаєте, в мене вийде будиночок?» і т.п.

У своїй діяльності, вони часто орієнтувалися на вихователя (незважаючи на те, що в дітей цього віку вже чітко виявляється тенденція діяти самостійно й відносно незалежно від дорослого) — на підтвердження ним правильності їхніх спроб при виконанні його завдання, на його оцінку одержуваних результатів, на його ставлення до них самих, до того,

що вони робили. Так, діти охоче приймали поради й пропозиції вихователя, як краще скласти «букет».

В ігровій ситуації намагалися включити вихователя в коло своїх інтересів: «Т. П., ну що таке, неслухняна ромашка не хоче ставати на місце», «як же скласти найкращий букет», «ну як мені це поставити, щоб було гарно?», «дивіться, Т. П., якщо я сюди додам ромашку, то букет буде краще?» — пропонує Марина Б. Виразили бурхливу радість, захват, якщо вихователь пригравав їм.

Ставлення комунікативно активних дітей до вихователя відрізнялося розкутістю, доброзичливістю, відкритістю, зацікавленістю. Діти прагнули виконувати дії, які б приносили їм позитивні емоції; намагалися заслужити схвалення, прихильність дорослого: «Дозвольте, я піду», «Давайте я принесу іграшки», «Можна я в спортивному залі заберу м'ячик?», «Давайте я віднесу на веранду іграшки» тощо. Мотиви, що спонукали дітей звертатися до вихователя, були різні. Ми скористалися виділеними М. І. Лісіною категоріями мотивів спілкування, залежно від того, на що націлені комунікативні дії дитини. Це:

- 1) ділові мотиви, або прагнення до практичного співробітництва з дорослим у даній конкретній ситуації;
- 2) пізнавальні мотиви, або спілкування з приводу подій і явищ, що виходять за рамки конкретної ситуації взаємодії дитини з дорослим;
- 3) особистісні мотиви, або спілкування з приводу, що стосується даної дитини і дорослих у зв'язку з конкретною ситуацією взаємодії або незалежно від неї.

Отримані в нашому дослідженні дані свідчать про те, що в комунікативно активних дітей виявлялося прагнення до взаємодії з вихователем, на основі всіх трьох видів спонукань — ділового, пізнавального й особистісного характеру.

Контакти дітей з вихователем досягалися в основному за допомогою експресивно-мімічних засобів. Вони допомагали дітям реалізувати добре розвинену потребу у взаємодії з вихователем. Діти часто виразно посміхалися, сміялися, реготали. Якщо ж дитині хотілося висловити свою особливу прихильність, вона удавалася до ласкавого дотику, заглядала в обличчя, в очі дорослому. Але головним засобом досягнення контактів були все-таки мовні висловлювання, за допомогою яких діти намагалися впливати на дорослого, передавати свої враження, думки, бажання, ставлення. При цьому варто відмітити, що емоційно-виразні можливості комунікативно-активних дітей виражені яскравіше, ніж у дітей нетовариських і замкнених. Очевидно, комунікативна активність сприяє розвитку у дитини емоційної виразності, експресивності. Оскільки

дитина часто (з власної ініціативи) контактує з дорослими, у неї накопичується досвід спілкування з ними. Виходить, що, з одного боку, вона починає краще розуміти, розбиратися в емоційних проявах дорослих, а з іншого боку, вона сама переймає від них виразність, експресивність. Дитина, наслідуючи дорослого, сама відтворює його зовнішні прояви емоцій, навіть незалежно від того, чи переживає вона такий само емоційний стан або тільки копіює його. При частому повторенні такі емоційні прояви закріплюються відповідно до дії механізму наслідування і згодом входять до арсеналу виразних засобів самої дитини.

Друга група — малоактивні діти. Характеризуються вони середнім рівнем спілкування з вихователем. Кількість контактів з педагогом у них більш обмежена, порівняно з дітьми першої групи. У малоактивних дошкільників не спостерігалось активної орієнтації на вихователя, хоча вони і не відмовлялися від спілкування з ним, коли ініціатива належала дорослому.

Діти, що виявляли певну скутість, невпевненість у спілкуванні з вихователем, разом з тим були досить активні, ініціативні і жваві у спілкуванні з однолітками. Їхня потреба в спілкуванні повністю задовольнялася контактами з товаришами. Багато хто з них були організаторами різних ігор, забав, витівок, проказ тощо. Однолітки, як правило, із задоволенням приймали їхні усілякі вигадки і з бажанням брали участь у різного роду «заходах».

Конфліктні ситуації діти другої групи, в більшості випадків, розв'язували самостійно, дуже рідко зверталися за порадою й допомогою до вихователя. Їм, очевидно, було простіше відібрати іграшку, будь-який предмет, що сподобався, або книжку в товариша, ніж звернутися за допомогою до вихователя. У своїй діяльності вони орієнтувалися не стільки на ставлення вихователя, скільки на думку товаришів. Так, наприклад, в ігровій ситуації складання «букетів», Денис звернувся до вихователя:

— А що, Владик уже склав? І в нього вийшло?

Вихователь: Так, у нього вийшов гарний букет.

Денис: Ага, ха-ха, і я ось так складу. А де це прикласти? (говорить сам собі, розглядаючи стеблинку квітки).

Вихователь: Молодець, добре міркуєш.

Денис склав букет, задоволений, посміхається, кричить: «Владик! Дивись, я вже склав... Правда здорово... ну дивися ж...» (посміхається товаришеві).

Підходить Владик, Денис посміхається, говорить: «А знаєш, мені було дуже важко складати...»



Владик: «Гарно вийшло.»

Денис: «Тобі подобається, так!» Владик киває головою. Запитавши дозволу у вихователя, обидва тікають на інший кінець майданчика.

Для Дениса в цій ігровій ситуації важливо була думка й оцінка товариша. Під час виконання завдання Денис був захоплений тим, що робив. Якщо не виходило, сам себе підбадьорював: «От так... правильно..., так уже добре, а цей листик покладемо сюди...» До вихователя не звертався по допомогу. Якщо було особливо важко — потирав потилицю, поглядав на однолітків, які гралися, крутив деталі доти, поки не склав букет. І дістав задоволення від того, що товаришеві сподобалася його робота (широка посмішка розлилася на його обличчі, очі сяяли).

Ставлення малоактивних дітей до вихователя відрізнялося скутістю, невпевненістю, діти, напевно, не відчували любові вихователя, тому, можливо, і цуралися його. Однак у процесі спостереження нам вдалося декілька разів зафіксувати прояви прихильності деяких дітей цієї групи до вихователя (вони відбилися в посмішках, адресованих дорослому, у легкому дотику до його руки), але спроби ці були дуже боязкі, невпевнені. Так, на ігровому майданчику вихователь роздавала дітям іграшки, діти підбігали до неї, щоб вибрати іграшку, яка сподобалася, для гри. Діана А. у цей час стояла осторонь, переступала з ноги на ногу. Їй теж хотілося взяти іграшку, але вона не наважилася підійти до вихователя.

Т.П. помітила нерішучість дівчинки: Діаночка, сміливіше підходь, бери іграшку, яку хочеш. Діана підійшла, переборюючи боязкість.

Т. П.: Ти хочеш цю ляльку, вона тобі подобається. На, бери, грай з нею. Діана взяла ляльку, зупинилася недалеко від столу виховательки, потім усе ближче й ближче стала наближатися до столу Т.П.

Тихенько доторкнулася до Т.П., заглянула в очі. Сіла біля виховательки, пригорнулася до неї.

Т. П.: Ах ти моя гарна. Ти мені хочеш щось сказати.

Діана: /киває головою/: А ви знаєте, мені мама обіцяла купити таку гарну ляльку.

Застосовуючи фізичний дотик, дівчинка прагнула досягти прихильності вихователя (вона посміхалася педагогові, заглядала в очі).

У цілому ж слід зазначити, що діти другої групи використовують свої експресивні можливості в спілкуванні з вихователем тільки у випадках, коли необхідно домогтися дозволу на щось (одержати іграшку, коли дуже хочеться, виконати якісь дії — погратися, побігати).

Контакти дітей з вихователем досягалися в основному за допомогою мовних висловлювань. Оскільки діти не виявляли комунікативної

активності в спілкуванні з вихователем, то експресивно-мімічні засоби спілкування в них не були викликані і, отже, не стимулювалися.

Однак у спілкуванні з однолітками нам вдалося зафіксувати емоційно-експресивні прояви (і виразну міміку, і посмішку, і жест), адресовані товаришеві, а не вихователю. Так, наприклад, діти імітували образу, якщо їхній одноліток відбирав у них іграшку; вони «навмисно» плакали, пхикали, насуплювали брови, терли кулачками очі. Але як тільки добивалися того, що іграшку їм повертали, діти переставали гримасувати, маска невдоволення й образи зникала з їхнього обличчя. Вони відразу починали сміятися, радіти, повертаючи обличчю колишній вираз (було видно по усьому, що навмисна експресивність була спрямована на однолітка, у якого треба було відібрати іграшку).

Контакти дітей другої групи з вихователем зводилися, головним чином, до звертань за інформацією або іноді — за посередництвом дорослого в задоволенні їхніх ситуативних інтересів. Особистісні мотиви в процесі спілкування займали в малоактивних дітей обмежене місце. Характер їхньої взаємодії з дорослим обумовлювався переважно активністю вихователя в задоволенні їхніх потреб, а не інтересом до нього особисто і до спілкування.

Третя група об'єднала неактивних, неконтактних, замкнутих дітей і характеризується низьким рівнем спілкування з вихователем. Особистісні мотиви в процесі спілкування займали у дітей цієї групи обмежене місце. Загальна кількість контактів з дорослим не значна. Комунікативна активність затамована, спілкування з педагогом ускладнене. Діти уникають контактів з вихователем. Нічого не роблять, щоб домогтися прихильності дорослого, його любові, уваги. Експресивні можливості бідні, слабо виражені. Емоційна прихильність до вихователя не є для дитини актуальною, тому вона не виявлялася протягом усього періоду спостереження. Дитина не вміє і не виражає готовності проявити себе. Не робить ніяких кроків назустріч вихователю. У задоволенні своїх бажань малюк менш за все орієнтований на педагога, на його ставлення. Спілкується в основному з однолітками, точніше, з кимсь одним з однолітків, але в більшості випадків намагається залишатися наодинці (у пісочнику грає осторонь від дітей, десь вкінці майданчика водить машину, або просто сидить на веранді, нічого не робить), може подовгу грати насамоті. Не шукає способів задоволення своїх бажань. У нього менш усього виражена потреба в прихильності, ніжності дорослого.

Ставлення неактивних, замкнутих дітей до дорослих досить аморфне, насторожене, скуте. Так, наприклад, під час складання «букета» Сашко Ч. був напружений, насторожений, вираз обличчя незадоволе-

ний, похмурий, постійно відволікався, із тривогою поглядав на вихователя. Якщо не виходило, низько опускав голову, глибоко зітхав. Швидко відмовлявся від подальшого виконання завдання: «Я вже не можу»...

Вихователь підбадьорювала: «Ти уважно подивися, у тебе вже майже вийшло. Роби сміливіше».

Сашко ніяких спроб довести завдання до кінця не робить, зітхає, ще нижче опускає голову: «Я не можу...» Категорично відмовляється. Коли вихователь дозволила йому піти, з подихом полегшення, швидко вийшов з-за столу. Сів на лавку в іншому кінці майданчика, надувся, нічого не робив певний час.

Контакти дітей третьої групи, так само, як і другої, були в основному ситуативними, мали вербальний характер, зводилися, як правило, лише до відповідних актів дітей на вимогу, розпорядження, пропозицію вихователя, під час виконання завдання. Самі ж вони ніколи в ситуаціях, що спостерігаються, і в експериментальних умовах, ініціативи в спілкуванні з вихователем не виявляли. Таким чином, проведені спостереження й експеримент, дали змогу зробити наступні висновки:

1. Діти чітко відрізнялися один від одного рівнем комунікативної активності, що була адресована вихователю.
2. Важливим фактором підвищення рівня комунікативної активності дошкільника є система позитивних впливів вихователя, яка здатна забезпечити правильний розвиток дітей у багатьох аспектах їх поведінки й діяльності, позитивно впливати на їх емоційний стан, робити дитину більш активною в спілкуванні.
3. Цілеспрямована організація комунікативної взаємодії дітей з вихователем у дитячому садку — один із засобів гармонізації управління їхньою поведінкою й діяльністю. Структура й специфіка комунікативної діяльності вихователя обумовлюється тим, що, спілкуючись одночасно з усією групою, педагог повинен реалізувати те індивідуальне спілкування, що відповідає, по-перше, рівню загального психічного розвитку дитини на даному віковому етапі і, по-друге, ступеню сформованості у неї потреби в спілкуванні з дорослим.
4. Для виникнення і розвитку стосунків співпраці у дітей 5-6 років потрібна спеціальна організація дорослим педагогічних ситуацій, в яких діти набувають досвіду взаємодії. Цьому сприяє спільна продуктивна діяльність, де у дитини з'являється необхідність вступати у відносини співпраці — узгодження і супідрядність дій.
5. Оптимальними формами пред'явлення нормативних засобів співпраці і дозволу (разрешенню) конфліктних ситуацій є інсценування «позитивних» і «негативних» засобів взаємодії з подальшим їх обго-

воренням. В результаті цього дитина, що опинилась в проблемній ситуації співпраці, самостійно привласнює і використовує нормативні правила.

6. Основна мета психологічного супроводу полягає у формуванні умінь і навичок міжособистісного спілкування дитини з однолітками, дорослими людьми, яке повинно допомогти дітям зрозуміти, що лише вони самі, їх власні думки, відчуття і дії, здатність оцінити інших, зрозуміти і виразити себе через спілкування є дорогою до успіху в житті.

Поставлена мета дозволяє сформулювати такі завдання:

- розвиток інтересу до навколишніх людей, прагнення їх зрозуміти, потреби в спілкуванні;
- розвиток самоконтролю поведінки, емоційної стійкості в ході спілкування; формування шанобливого відношення до співбесідника;
- розвиток вміння приймати провідну роль в спілкуванні, не ущемляючи прав співбесідника (тон спілкування, дистанція між партнерами, особливості міміки і жестикуляції);
- розвиток адекватної оцінювальної діяльності, направленої на аналіз як власної поведінки, так і вчинків навколишніх людей; вироблення у дітей позитивних рис характеру, що спонукають кращому взаєморозумінню в процесі спілкування;
- навчання мистецтву спілкування в різних формах і ситуаціях;
- навчання дітей мовним формулам етикету: вітання, прощання, вдячність.

Найважливішим завданням сучасної психології є забезпечення гармонійного розвитку дитини. Проте, незважаючи на те, що в останні десятиліття в дошкільних установах активно розвивається інфраструктура підтримки дитини, допомога в гармонізації процесу комунікативного розвитку залишається недостатньо забезпеченою.

Термін «комунікативний розвиток» окреслює область особистісного розвитку, яка пов'язана із здібностями дитини спілкуватися і відчувати і яка повинна розширюватися і заглиблюватися по мірі розвитку. Спотворення комунікативно розвитку може призвести до порушень процесу соціалізації дитини, до порушень в її комунікативній діяльності.

Важливо пам'ятати, що особистісний розвиток детермінований не лише об'єктивними чинниками — соціальною ситуацією розвитку і зміною провідної діяльності, але і суб'єктивними чинниками внутрішнього світу. Додавання аспекту суб'єктивного світу, що відображає своє-

рідність індивідуального сприйняття об'єктивних подій, може збагатити існуючі психологічні уявлення про особистісний розвиток дитини.

Комунікативно розвиток особистості складає психологічну умову соціальної адаптації дітей. Оптимізація соціально-психологічної адаптації полягає в організації цілеспрямованого і структурованого психологічного супроводу комунікативного розвитку дітей.

Психологічна робота в царині комунікативного розвитку дітей повинна враховувати суб'єктивну картину світу особистості. Метою супроводу комунікативного розвитку дитини є запобігання виникненню особистісних порушень або зупинок в особистісному розвитку, сприяння дитині у вирішенні її внутрішніх конфліктів і відновленні особистісного зростання.

Для досягнення поставленої мети завданнями супроводу комунікативного розвитку будуть: виявлення якомога раніше проблем комунікативного плану, визначення їх об'єктивних і суб'єктивних причин і подальша психокоректувальна робота, направлена на нівелювання негативних емоцій дітей.

Для створення науково обґрунтованої програми психологічної допомоги мають бути вивчені можливості і специфіка психологічного підходу в корекції спотворень комунікативного розвитку, досліджені психологічні складові суб'єктивного світу, його особливості залежно від статевікових і індивідуально-психологічних характеристик, а також закономірності становлення суб'єктивного світу.

В основу моделі психологічного супроводу комунікативного розвитку дітей покладені основні принципи надання допомоги дітям для їх гармонійного розвитку:

- принцип своєчасної психологічної допомоги як превентивного заходу, що попереджає формування особистісних змін,
- принцип комплексної психологічної допомоги,
- принцип поліпрофесійного підходу,
- принцип доступності допомоги,
- принцип вибору форми втручання відповідно до особливостей особистості,
- принцип опори на суб'єктивний світ дитини.

Цілеспрямована робота по корекції комунікативної поведінки дошкільників має три основних напрями.

Перший напрям реалізується по лінії розвитку у дитини усвідомлення себе як суб'єкта спілкування і сприйняття однолітка як об'єкта взаємодії. Іншими словами, проводиться спеціальна робота по формуванню

сприйняття однолітка на позитивній емоційній основі, розвитку ділової співпраці з ним і загальних ігрових інтересів.

Другий напрям полягає в розвитку у дитини здатності сприймати і використовувати різні комунікативні засоби (візуальні, емоційно-мімічні, пантомімічні, жестові, словесні).

Третій напрям забезпечує формування у дітей соціальних уявлень, які виникають не лише в результаті ознайомлення дітей з професіями людей, але, головне, вищлення, усвідомлення і відтворення в грі різних видів соціальних стосунків.

Всі ці напрями забезпечують:

- розвиток соціальної спрямованості дітей і соціального сприйняття, сприйняття однолітка на позитивній емоційній основі як об'єкта взаємодії;
- підвищення мовної активності і комунікативної спрямованості мови дітей (шляхом спеціального моделювання ситуацій спілкування, навчання використовувати різні типи комунікативних висловів);
- опанування «схеми бесіди»;
- розвиток ділових і ігрових мотивів взаємодії з дорослими і однолітками, засвоєння дітьми способів невербального (немовного) спілкування: опанування смислового аспекту людської міміки, природних і експресивних жестів (рук, що «говорять»), використання їх в практиці спілкування;
- розвиток діалогічної мови (в процесі спеціальних прийомів «коментованого малювання», драматизації вмісту готових зображень (картинок, картин), імітаційних рухів і дій з уявними об'єктами);
- розвиток здатності відображати комунікативний зміст (стосунки між людьми) в русі, схематичному малюнку, мові;
- розвиток розуміння мотивів поведінки і характерів літературних персонажів (шляхом введення «внутрішніх монологів» і елементів драматизації);
- уміння актуалізувати в спілкуванні зміст свого власного емоційного, побутового, ігрового, пізнавального і міжособистісного досвіду як основного змісту комунікативного тренінгу;
- розвиток мовної здатності (компетентності);
- розвиток мовної творчості;
- розвиток зв'язної мови.

Таким чином, зміст спеціального формування правильної комунікативної поведінки дошкільників набагато ширший, ніж робота з розвитку мови, оскільки включає набагато більше коло проблем — від сприйнят-

тя дитини себе самого і «відкриття» однолітка до опанування комунікативних засобів.

Необхідність налагодження психолого-педагогічної допомоги дітям, що потребують її, послужила підставою для розгортання нового, коректувального, напряму в дошкільній освіті, одним з пріоритетних завдань якого є цілеспрямована розробка форм, змісту і методів виявлення дітей групи ризику в ранньому і дошкільному дитинстві, а також засобів і прийомів навчання, вживання яких дозволило б своєчасно і ефективно долати проблеми розвитку дитини.

Таким чином, проведений аналіз основних підходів до вивчення питань розвитку картини світу дошкільника у її взаємодії з дорослими та однолітками дає підстави зробити такі висновки, що розвиток дитячої картини світу відбувається у процесі засвоєння духовних надбань людства. Навчання відбувається не тільки у процесі спеціально створених дорослим занять, дидактичних ігор, метою яких є отримання знань, умінь та навичок, але й під час спілкування з предметним світом, дорослими, однолітками у спільній діяльності, яке у дошкільному дитинстві відбувається у грі. Основними умовами збереження та формування адекватної картини світу дитини під час присвоєння соціальної поведінки визначено:

- включення дитини у систему активної взаємодії з «природним та соціальним довкіллям» у процесі засвоєння системи комунікативних дій під час спільної діяльності з дорослими та однолітками;
- опанування змістом та формами комунікативної поведінки у процесі постійного розширення та зміни навколишнього середовища під час оволодіння реальною та ігровою взаємодією з оточуючими людьми;
- розвиток регулятивної функції поведінки дошкільників у процесі засвоєння правил спілкування під час взаємодії з дорослими та самодіяльної гри з іншими дітьми;
- залучення дітей зазначеного віку до культурологічно-історичних досягнень суспільства для збагачення діяльнісної системи їх процесу спілкування.

## РОЗДІЛ 5.

# ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ «Я» У ЖИТТЄВОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНИКА

### 5.1. Образ «Я» в особистісній реальності та реальності соціального простору

Світ дитинства не менш складний, ніж побудова галактик. Дитина проходить за дошкільний період половину шляху власного психічного розвитку. Десята частина життя (за умови прийняття середню її тривалість 70 років) і половина тих знань, умінь, навиків, відкриттів, осяянь, почуттів, вчинків і досягнень, які людина зможе здійснити протягом життєвого шляху, здобуваються нею у дошкільні роки. Різного роду відкриття, їх пошук, враження, переживання, вчинки тощо являють собою вузлові моменти-події внутрішнього світу особистості. Збагачення, примноження, перебудова власного досвіду дитини становлять вектор розвитку цього світу.

Всезагальний принцип устрою природи — це існування зовнішнього і внутрішнього. Відповідно до цього принципу в дитини як геніально-творіння природи виокремлюється *внутрішній світ* — просторово-часовий континуум особистісного тривалого становлення, так званий життєвий простір, в якому знаходять утілення сутнісні сили дитини. Ця сфера визначається індивідуальністю, ідеальністю, комунікативністю та активністю [8]. Виокремлюється і *зовнішній світ* (у широкому розумінні) — це все навколишнє середовище, яке, у першу чергу, включає взаємодію з іншими людьми. Це, насамперед, структура значимих взаємин, в яких існує дитина й у створенні яких вона бере участь. Співвідношення між цими двома світами — рушійними силами і визначає лінію життя дитини, забезпечує її активну поведінку, її активне ставлення до світу. Добре відомо, що саме в умовах зіткнення із зовнішнім світом через особистісну активність формується внутрішній світ, який нарощується у взаєминах із зовнішнім на кожному етапі становлення особистості дитини.

Вартий уваги той факт, що незважаючи на те, що внутрішній світ малюка хоч і відображає особливості його існування у зовнішньому світі, тим не менш він відносно автономний щодо останнього. Ця автономність забезпечується власною активністю дитини, яка спрямована на самопізнання і самовизначення в оточуючому соціальному середовищі. Ці процеси є принципово важливими для становлення картини внутрішнього світу малюка, оскільки дають йому поступове усвідом-



лення індивідуального початку самого себе як активно діючої істоти. Так, *самопізнання* орієнтоване на реалізацію заклику: пізнай самого себе, свої переживання, потреби, бажання, думки, можливості, наслідки своїх вчинків і результатів власної діяльності. Але складністю і, водночас, особливістю цього процесу є те, що він не носить безпосередній характер, а виникає під впливом оцінкового ставлення близьких дорослих у спілкуванні з малюком. Дитина приходить до усвідомлення змісту свого внутрішнього світу через те, яким стає для інших.

Так, зміст внутрішнього світу не є відкритим спочатку маленькою дитиною і, отже, є нею неусвідомленим. Це інтенції, потреби, образи, які не усвідомлюються, але викликають при цьому її активність. Важливо зазначити: усвідомлюються дитиною інтенції внутрішнього світу як потреби, які певним чином переживаються. Причому вже на початку життєвого шляху дитини вони є не лише біологічними поштовхами, як зауважував З. Фройд, а містять відтінок і відбиток соціального. І саме тому вона, ще не знаючи про наявність свого внутрішнього світу, вже виражає його: плачем, діями, іншими видами активності.

Існує цікаве спостереження І. О. Сікорського [13] про перші акти самоусвідомлення: дитина прагне до повторення нових рухів, положень тіла тощо, бо це пов'язане з одночасним виникненням внутрішніх переживань. Повторення дають змогу «вивчити» їх, звикнути до них, зробити своїми. Це, вважав І. О. Сікорський, є першими зародками внутрішнього світу як особливого, цілісного і з цілком реальним змістом. Водночас, це є і першими спалахами свідомості, розгортання її самоконтрольної функції — самосвідомості. Виходячи з положень започаткованих в українській психології Г.С. Костюком і П.Р. Чаматою, при розгортанні картини внутрішнього світу надається пріоритет саме внутрішнім спонукам активності дітей — їхнім потребам, почуттям, думкам, прагненням — джерелам ініціативних дій творення власного життєвого світу. Так, Г.С. Костюк зазначає: «У зв'язку зі зміною картини світу, яка поступово відкривається, особистість по-іншому сприймає саму себе у своїх стосунках з цим світом. Розвивається самосвідомість. Беручи початок ще в ранньому дитинстві, цей процес включає кілька етапів. Самосвідомості притаманні такі форми її вияву, як самоспостереження, вимогливість до себе, прагнення до самоствердження, до самовдосконалення» [7].

Таким чином, внутрішнім психологічним змістом і сутністю самопізнання в дитинстві є первісне набування унікальної і неповторної психологічної конфігурації (форми) — самосвідомості як початкової ланки структурування внутрішнього світу особистості.

Нагадаємо, що маля приходить до свого внутрішнього через те, яким стає для інших, і це означає, що, коли дитина ще нічого не знає про себе, про те, що у ній є, *інші* вже про це знають, знають її характер, потреби, які почуття переживає, коли морщить носик, примружує оченята, смикає плечиком чи цокає язичком тощо. Сприяє цьому сама природа існування маленької дитини — бути оточеною люблячими і турботливими дорослими, з якими у неї встановлюються так звані особистісні взаємини чи стосунки. У цій взаємодії малюк не лише досягає задоволення своїх нагальних потреб, а й саморозкривається. Спілкування з близькими дорослими для малюка виступає першим, а тому важливим джерелом знань про себе.

*Що ж саме він про себе дізнається?* Перш за все, чи люблять його. Батьки під час годування, сповивання, купання та годування, постійно з ним ласкаво розмовляючи, пестливо називаючи на ім'я, голублячи та посміхаючись, наповнюють життя малюка розумінням його унікальної значущості, особливої цінності. Подібний паттерн поведінки дорослого до дитини обумовлює формування у неї позитивного самовідчуття, що складає першооснову для утворення внутрішньої сутності. К. Маркс мав рацію, коли зазначав, що особистість спочатку як у дзеркало дивиться в іншу людину, і лише після того звертає увагу на себе. Дитина відображається у близьких людях і по них пізнає, яка вона. Те, як вони про неї говорять, яке спілкування будують з нею, приводить до того, що дитина слідом за ними починає дивитися на себе спочатку їх, а потім своїми очима. Ось три етапи, три моменти, які фіксує Л. С. Виготський. Я стаю особистістю тоді, коли я перетворююся з людини *в собі* на людину *для себе*: через те, ким я є для інших, через людину для інших. Це й є дійсна генеза внутрішнього світу, що обумовлює специфіку народження особистості як «Я», котра як суб'єкт свідомо здатна сприймати себе ніби з боку, розмірковувати з приводу самої себе, пізнавати себе, цінувати, самостійно регулювати власну поведінку і діяльність та покласти на себе відповідальність за них [1, 10, 12, 14, 6].

Динаміка розвитку особистості дитини як «Я» пов'язана зі зміною її ставлення до оточуючого світу та самої себе. Кожна зміна виступає новим етапом у розвитку її свідомості та самосвідомості, яка пов'язана з тим, *як саме* маля вирізняє себе з навколишнього світу та *як з ним* співвідноситься. Завдяки спілкуванню з дорослими, а згодом і з однолітками, в дитини кристалізується і розкривається образ-Я, тобто створюється «уявлення» про себе. Не випадково у багатьох мовах світу слово «уявлення» означає «ставити образ перед собою». Поява і розвиток уявлення про себе є важливим чинником становлення особистості, її внутрішнього світу в онтогенезі.

Під образом-Я ми розуміємо, індивідуально-динамічну, образно-понятійну модель уявлення й ставлення до себе, що конструюється суб'єктом у процесі своєї життєдіяльності. Іншими словами, образ-Я — це те, **що** дитина відносить до себе та **як** вона до цього ставиться.

Відомо, що з самого раннього дитинства малюк поступово починає розуміти, що він і навколишній світ — окремі й єдині у своєму сенсі істоти. З часом зовнішній світ для нього починає обживатися, наповнюватися індивідуальними очікуваннями, бажаннями, потребами, крізь які проглядають майбутні контури власного простору й часу. Поступово маля вчиться відкривати для себе індивідуальне існування, відокремлюючи себе від інших людей. Дошкільнята зачаровуються собою, більшість їхніх думок і дій спрямовуються на те, щоб якомога більше дізнатися про себе. Порівнюють себе з іншими дітьми, дізнаючись про відмінності у зрості, кольорі волосся, походженні, симпатіях та антипатіях. Вони порівнюють себе зі своїми батьками, ровесниками, з'ясовуючи, що у них є спільного, а що відмінне. Спостерігаючи за оточуючими, відкривають нові для себе форми поведінки, які, водночас, намагаються перейняти. Нестримна жага до самопізнання штовхає дитину задавати безліч питань про те: звідки вони з'явилися, чи гарні/погані вони діти, чому їм стало затісне їхнє взуття, чому дівчатам проколюють вушка, чому у хлопчиків немає довгого волосся та їм не в'яжуть бантики, чому не можна битися, штовхатися тощо.

Збирання подібних знань, немов у намисто «Я» — сфери, обумовлює виникнення особистого, емоційно забарвленого простору внутрішнього світу, що поступово формує у дитини об'ємне, узагальнене уявлення про себе — образ «Я», який дозволяє їй відчувати себе суб'єктом власних фізичних і психічних станів, переживати свою цілісність і тотожність як із самим собою, так і в часі. Вважається, що за образом-Я приховуються стійкі образи дій і ставлень, які цементують єдність біографії особистості у часі.

Крім того, в образі «Я» малюка збираються разом усі фарби його емоційного життя — все те, що приємне, що є вагомим для нього самого, що відображає смисл власного ставлення до себе, інших людей і предметного світу. У зв'язку з цим *головною ознакою образу «Я»* є все те, з чим і з ким дитина активно взаємодіє, що сприяє усвідомленню нею власної цінності, яка формується в предметній діяльності та спілкуванні.

Таким чином, образ себе є похідним від реальної активності малюка. Поступово з розвитком цієї активності ситуативні «Я» — відчуття переживаються й узагальнюються ним як емоційна і когнітивна інформація про свою сутність, яку дошкільник виокремлює з власного досвіду.

У результаті виникає узагальнений образ свого «Я», своєрідний сплав різноманітних одиничних образів, отриманих дитиною впродовж самопізнання — самосприймання, а з часом — з елементів самоаналізу. Його поява виражається у відповідному розумінні себе, у «новій» активності — поведінковій, що відображає особливості ставлення дошкільника до себе і детермінує формування відповідного типу поведінки в соціальному просторі.

Як відомо, поведінка є особливою формою вираження внутрішньої сутності через продукти своєї діяльності та вчинки, які реалізуються у системі соціальних зв'язків і взаємин. У свою чергу подібне вираження є базовою лінією розвитку особистості, природного напрямку становлення її психіки та реалізації потенційних можливостей.

Наступним принципово важливим процесом становлення картини внутрішнього світу є *самовизначення* — свідомий поведінковий акт вияву і затвердження власних можливостей, позицій, прагнень, бажань тощо, які виокремлює людина для себе як найбільш вагомі для неї. У такий спосіб вона відкриває своє «Я», приймаючи або не приймаючи його. У певному сенсі всі життєві прояви особистості зрештою зводяться до конкретних форм самовизначення:

- 1) *самовираження* — прагнення до найповнішого вияву особистістю усіх своїх потенційних можливостей; це необхідний і базисний атрибут особистості (О. Ф. Лосев);
- 2) *самоствердження* — прагнення особистістю до досягнення схвальної підтримки себе, своїх думок, вчинків тощо у судженнях інших людей та зайнятті відповідного положення у сім'ї, колективі, групі, задовольняючи у такий спосіб базові потреби у любові, повазі, схваленні тощо.

Доцільно підкреслити, що зазначені форми самовизначення дозволяють реалізувати процес розгортання особистістю своїх сутнісних сил, а значить є однією з умов гармонійного розвитку дитини. Адже самовираження зумовлюється адекватною оцінкою дошкільника своїх можливостей, потребою у самопізнанні, прагненням вирізнитися, означити себе серед інших, бажанням самоствердитися [9].

Потреба у самовизначенні може бути різною й виявлятися в різних формах: у прагненні демонструвати себе іншим, у самолюбстві, у самоповазі, вимогливості, совісті, почутті обов'язку тощо. У даному контексті важливим є питання, щоб самовираження і самоствердження носили *адекватний* (тобто відповідали реальним можливостям і потребам дитини при дотриманні морально-етичних норм) і *суттєвий* характери, які відображають зрілу форму самовизначення. Результатом цього буде

вироблення власної манери поведінки, напряму і змісту її пізнавальної діяльності, стилю мовлення, системи ціннісних орієнтирів, які регулюватимуть вираз і затвердження себе моральними вчинками, справами тощо. Це засвідчує той факт, що потреба у самовизначенні обумовлює потужну потребу у вираженні і затвердженні свого *справжнього*, а не вигаданого, уявного (ідеального) образу «Я», який може породжувати трагізм душі дитини, драму її особистісного зростання. Адже викривлений (наявність великих розходжень між реальним «Я» й ідеальним — тим, ким хоче бути дитина), негативний образ «Я» є однією з провідних причин, що перешкоджають входженню дитини у соціум, знижуючи її особистісну успішність. Оскільки подібний образ себе може спричинити порушення в поведінці і психіці, призвести до неадаптивності дитини. Такий малюк бачить нездоланну перешкоду на шляху від свого актуального стану до того, в якому він бажав би знаходитися. Наприклад, дитина, прагнучи завоювати популярність серед однолітків, переживає величезне психічне напруження порівняно з дитиною, якій подобаються усамітнені ігри, або з товариською дитиною. Або дитина, прагнучи за будь-яку ціну перемогти у конфлікті з однолітками.

Нагадаємо, що, акцентуючи увагу на особливостях образу «Я» дитини з позиції її особистісної реальності, ми наголошували на тому, що за своїм психологічним змістом образ «Я» має соціальне походження. А саме, його виникнення пов'язане з тими видами і характерами взаємин, які виявляють до дитини оточуючі люди, схвалюючи чи засуджуючи різні форми її активності, через яку вона прагне до самовизначення. У зв'язку з цим постає необхідність розглянути ще одне важливе питання, яке є одним із провідних для психології розвитку, — це особливості становлення образу «Я» в *реальності соціального простору*.

З явищами самопізнання і самовизначення тісно пов'язане становлення автономії — одного із показників гармонійного (внутрішньо узгодженого) внутрішнього світу. Для досягнення автономії необхідний яскраво виражений розвиток раннього почуття довіри — це «камінь, яким не можна нехтувати». Звертаючись до ідей Е. Еріксона, який вважав одним із головних життєвих завдань дитинства, особливо раннього, є задоволення базової життєвої потреби — довіри. Як зауважує автор, довіра є дуже важливою якістю, і людина може підживлюватися все життя із джерела надії замість криниці суму. Довіра є основою для формування позитивного самовідчуття, бажання йти назустріч новому, засвоювати новий досвід, нові форми активності [5].

Дитина у своєму розвитку повинна прийти до впевненості у тому, що зовнішній світ безпечний і стабільний, а люди, які його населяють, тур-

ботливі, щирі та надійні. Міра розвитку у малюка почуття довіри до світу та до інших залежить від якості отриманої ним батьківської турботи, особливо материнської. Інакше кажучи, це відчуття виникає не від кількості їжі чи прояву батьківської ніжності, а від здатності матері передати своїй дитині почуття прийняття, постійності і тотожності позитивних переживань щодо себе. Важливим осередком батьківського ставлення повинна бути любов, яка визначає віру в дитину і довіру до неї, радість і задоволення від спілкування з нею, безумовне її прийняття, визнання й орієнтація на індивідуальність свого малюка, де враховуються його базові потреби й інтереси [4]. Оточуючи дитину своєю любов'ю і турботою, батьки створюють у неї внутрішні *відчуття захищеності та власної значущості*. Тим самим у природний спосіб задовольняється домінуюча потреба дитини у любові, у довірі, у схваленні та позитивному емоційному прийнятті. На ґрунті батьківської любові, як вияву віри — вищого ступеня емоційно позитивного прийняття та ставлення до малюка, виростає і квітне у нього довіра до себе і почуття незмінної прихильності до себе інших людей. Довіра — це фактично найперша позитивна якість дитини, котра підтримує її впевненість у собі впродовж всього життя. Через привласнення малюком у соціальному просторі базової довіри створюється підґрунтя для досягнення вищезгаданої *автономії*, яка дозволяє реалізувати дитині *лінію бажаного розвитку*, якому притаманні:

- довіра до світу і до себе;
- оптимізм, любов до себе, інших, до життя;
- активність, ініціативність, самостійність, впевненість у собі, сила волі (самоконтроль) тощо.

У випадках, коли значимі представники соціального простору — у першу чергу це батьки, вихователі, не створюють умови для виникнення базового відчуття довіри, виникає глобальне *відчуття недовіри*, яке визначає *деструктивну (аномальну) лінію розвитку* внутрішнього світу малюка, а саме:

- недовіра до світу і невіра у свої сили;
- песимізм, агресивність, тривожність, замкнутість (емоційна ізоляція);
- пасивність, сумніви, сором'язливість, самозвинувачення, надмірна залежність від інших (навіюваність, слабкість волі) тощо.

Змістовне наповнення вищезазначених ліній розвитку визначають не лише *узгодженість* (гармонійність) картини внутрішнього світу дитини, а його *тональність* у світосприйманні малюка (тобто наявність світлих, позитивних і темних, сумних моментів життя, що переважає:

негативне чи позитивне) та *часову складову* внутрішнього світу (тобто наявність подій минулого, теперішнього і майбутнього та переважання життєвих подій одного з цих часових континуумів у свідомості дитини). Зазначена сукупність показників визначає *масштабність картини внутрішнього світу дитини*, обумовлюючи загальну міру розвиненості останнього. Іншими словами, розвиток внутрішнього світу та його ядра — образу «Я» — не лише орієнтований на взаємини із соціальним простором, а знаходиться в *істотній залежності від нього* [3].

А що ж з іншого боку? Чим відповідає соціум на потребу дитини у прийнятті, визнанні та любові? Від цієї відповіді, а точніше від позиції, яку займають дорослі, що оточують дитину, визначальною мірою залежать напрямки, зміст і результати її особистісного розвитку, внутрішнього світу, його компонентів. Варіантів відповіді, зрозуміло, може бути безліч, втім якщо відволіктися від деталей, то всю їхню різноманітність можна умовно поділити на три позиції, які і виступають виявом двох основних базисних установок віри/невір'я у дитину [2].

1) *Якщо* дорослі (батьки, вихователі) виходять з *невір'я* до дитини, з невизнання її природної сутності як рушійної сили розвитку або приписування цій сутності пасивних, деструктивних якостей, то це *песимістична позиція* щодо особистісного зростання дитини. Вона обумовлена емоційним відчуженням батьків, вихователів від дитини: вони не вірять у її можливості, в особистісний успіх. Найчастіше така позиція виявляється у незадоволенні малюком — його успіхами, постійним відчуттям, що з ним «щось не так». Частенько з їхніх вуст зривається фраза: «У всіх діти як діти, а ти!» Дефіцит прийняття, особливо батьківського, провокує в дитини стан «вивченої безпорадності». Такі діти складно привчаються до самостійності, очікують постійної сторонньої допомоги у будь-якій життєвій ситуації. Це призводить до дефіциту допитливості, активності, ініціативності, що замикає проблемне коло. З одного боку, для того щоб дитина активно й успішно пізнавала себе й навколишній світ, їй необхідна надійна вихідна точка. У дітей, батьки яких не вірять у них, відсутня така точка — безумовна любов і довіра до них. Натомість з'являється страх невдачі, сорому та сумнівів, які здатні порушити хитку душевну рівновагу малюка, травмувати його.

Іноді емоційне відчуження прикриває перебільшена турбота. Але при детальному спостереженні виявляється присутність у взаєминах дорослих до дитини роздратування, дефіцит ширості, довіри та надії на її успіхи. Такі дорослі уникають тривалих контактів з дітьми, прагнуть

за першої ліпшої умови відправити їх до бабусь, дідусів, до комп'ютера, телевізора та до інших «мама-папа-замінників».

2) Більш обережний погляд на особистісне зростання дитини відображений у так званій **умовно-позитивній позиції**, яка характеризується значною напруженістю у взаєминах між батьками і дітьми, а відтак несе у собі не менш руйнівні наслідки. Взаємини між дорослими і дитиною носять синусоїдальний, нестійкий та амбівалентний характер. Адже батьківське ставлення залежить від досягнення дитиною тих успіхів, які батьки вважають вагомими і потрібними. Не розуміючи і не знаючи по-справжньому свого малюка, у таких дорослих формується викривлене, а іноді й помилкове уявлення про його можливості й потреби. Зазвичай не враховуються його реальні можливості, інтереси, прагнення, які відрізняються від тих, які пов'язані із запрограмованими цілями. Хоча на перший погляд батьки опікуються дитиною, але при цьому створюють такі умови для розвитку, які ставлять її перед вибором. З одного боку, дошкільник може втиснути себе у рамки сторонніх для нього батьківських ідеалів тільки заради того, щоб забезпечити себе любов'ю і почуттям задоволеності ним батьками. З іншого боку, дитина може піти всупереч батьківським вимогам і настановам. У першому випадку у дитини може розвинутися внутрішньоособистісний конфлікт з усіма його руйнівними наслідками для тендітної дитячої психіки, в другому — на ґрунті батьківського розчарування і зневіри виникатимуть глибокі міжособистісні конфлікти у взаєминах між дитиною і батьками. Наслідки цих конфліктів аналогічні.

3) **Якщо** дорослий виходить з **віри** у дитину, з визнання її природної сутності активної та конструктивної, то він буде цінувати і приймати малюка таким, який він є. Це **оптимістична позиція** щодо особистісного зростання дитини, яка вирізняється ставленням до неї як до цінності з визнанням її права на спонтанійний розвиток (Г. С. Костюк) та реалізацію потенційних можливостей, не порушуючи субкультуру дитинства. Дорослі, які дотримуються такої позиції, припускаються лише оптимістичної гіпотези щодо розвитку свого маля, в якій відображені віра в його успіх та надію на його можливості. Важливий показник віри батьків у дитину — це любов як глибоке і стійке почуття, в якому тісно переплітаються природні й соціальні принципи, гармонія яких — одна з неодмінних умов їхнього благотворного впливу на зростання повноцінної (без особистісних дисгармоній), духовно багатой, здатної до вияву творчості, самостійності й сміливості бути собою.



## 5.2. Емпіричне вивчення особливостей образу «Я» дітей

Оптимізація умов і засобів особистісного зростання дитини, становлення позитивно-узгодженої картини її внутрішнього світу вимагає подальшого ретельного вивчення особливостей образу «Я» сучасного дошкільника. Зокрема, важливого значення набуває питання гармонійного розвитку особливостей образу «Я» дитини для особистісної успішності та успішного входження її у соціальне середовище, інтеграції з останнім на правах вияву і збереженні своїх індивідуальних особливостей образу себе як корелятивів і регуляторів особистісного зростання.

В якості конкретного *предмета нашого дослідження* були взяті чинники, які впливають на гармонізацію образу «Я» сучасного дошкільника.

В основу дослідження покладено *гіпотезу* про те, що гармонійний (внутрішньо узгоджений) розвиток змісту й структури «Я» — образу дітей середнього і старшого дошкільного віку має свої особливості; рівень розвитку Я-образу спричиняється дією чинників як *внутрішніх* (особистісних), корелятом виступає міра розгортання дитиною особистісної активності у специфічних видах діяльності відповідно до віку; так і *зовнішніх* (соціально-психологічних умов зростання дитини).

*Завдання* нашого дослідження полягали у вивченні особливостей образу «Я» дітей середнього та старшого дошкільного віку й у визначенні головних функцій основних чинників розвитку гармонійного образу «Я» у цьому віці.

Для вирішення поставлених завдань була розроблена *методика* констатувального експерименту, яка передбачала 2 етапи. *Метою 1-го етапу* було дослідження особливостей специфіки образу «Я» дітей середнього і старшого дошкільного віку. Реалізація експериментальних заходів у межах цього етапу здійснювалась у послідовності двох серій.

Зміст *першої серії* експерименту полягав у з'ясуванні особливостей уявлень дитини дошкільного віку про своє «Я», її здатності до самопізнання особистісних якостей, рис характеру, поведінки, а також її уявлення про те, як її сприймають, розуміють, оцінюють інші люди. Робота проводилася індивідуально, що дозволило отримати відомості про особливості образу «Я» кожної з вікових груп. У протоколах увага фіксувалась на спроможності дітей виявляти здатності до самопізнання та стабільність цих проявів. Методичний інструментарій представлений методикою «Метод привласнення позитивної характеристики» С.П. Тищенко; методом вільних самоописів, застосований у формі індивідуальної бесіди; проективна візуально-вербальна методика Р. Жилия

«Фільм-тест», адаптована І. Гільяшевою, Н. Ігнатієвою; методика «Вибери потрібне личко» Р. Тембла, М. Доркі, В. Амена, графічний тест «Автопортрет».

Змістом *другої серії* дослідження було виявлення міри здатності дітей середнього і старшого дошкільного віку самовизначитися. В якості психодіагностичних засобів застосовувалися методики: «Який Я?» Р. Немов, «Склади картинку» (авторський варіант), «Гра у м'яч» Т. А. Репіної, «Вибір ролей» Л. І. Уманець.

Для визначення особливостей образу «Я» дітей середнього та старшого дошкільного віку використано критерій гармонійності розвитку образу «Я»: його цілісність та рівень самодостатності. Основними показниками вважалися:

- 1) *рівень пізнавальної складності* (кількість і ступінь обгрунтованість суджень, якими дитина характеризує себе; ступінь усвідомлення нею сильних/слабких боків своєї особистості);
- 2) наявність/відсутність *структурованості* знань про себе (відображає ступінь стабільності або плинності, вибіркової у вираженні свого «Я», що спричиняє сегментарність поведінки (наскільки однозначна самохарактеристика, обгрунтування своїх якостей носить стабільний або змінний характер);
- 3) характер *самооцінних суджень* дошкільника і рівень його домагань;
- 4) характер *захисності* «Я» — образу або спроможність дитини до захисту свого «Я».

*Другий етап* констатувального дослідження був спрямований на з'ясування чинників, що детермінують становлення образу «Я» дитини як суб'єкта різних сфер життєдіяльності. З цією метою експериментальна робота проводилася у двох напрямках.

*Перший напрям* другого етапу дослідження спрямовувався на виявлення впливу з боку найближчого соціального оточення сім'ї на особливості розвитку образу «Я» дітей. З цією метою застосовувався наступний методичний інструментарій: методика «Тест-опитувальник батьківського ставлення» О. Я. Варга, В. В. Столін; анкетування батьків (авторський варіант). Анкета містила питання, спрямовані на з'ясування специфіки наявних уявлень батьків про образ своєї дитини, особливості її «Я»; які з її особистісних якостей, особливостей поведінки вони кваліфікують як позитивні, а які, на їхню думку, є не бажаними. Особливо зверталася увага на особливості стосунків батьків і дітей, на міру їхнього прийняття, зацікавленості дитиною, про умови життя дошкільника у сім'ї.

*Другий напрям* передбачав роботу з педагогами дошкільних навчальних закладів з метою виявлення особливостей впливу з боку загального

соціального оточення на розвиток образу «Я» дітей. Використовувалися методи: анкетування вихователів (авторський варіант) та індивідуальні бесіди, під час яких з'ясувалися уявлення вихователів про індивідуальні особливості своїх вихованців та особливості умов їхнього сімейно-го життя та у групі дитячого садочка.

Відповідно до отриманих у 1-ому етапі даних емпіричного дослідження всі діти були поділені на 3 основні групи.

Першу групу з оптимальним рівнем розвитку образу «Я» склали дошкільники, які вирізняються стабільністю у проявах «Я» — образу та чіткими, реалістичними уявленнями щодо себе. Характерним для дітей цієї групи є виражена змістовна диференціація образу себе: виокремлення особистісних властивостей, якостей та ідентифікація їх наявності/відсутності у себе та інших дітей. Спостерігається реалістичне і змістовне розгалуження Я-реального, Я-ідеального та Я-соціального (у дитини наявні реалістичні уявлення про те, якої думки про неї інші).

Самопізнання дітей цієї групи носить достатньо усвідомлений характер: усвідомлюються риси характеру, поведінки, можливості, діти добре орієнтуються у власних чеснотах і вадах; простежується позитивно-реалістична думка про себе, спроможні формулювати узагальнені судження з приводу самих себе. Результат — певна структурованість знань дітей щодо себе.

Самовизначення дітей відображається у:

- 1) мірі вияву оцінкового компонента «Я» — образу — самооцінка характеризується відносною диференційованістю змісту, існує тенденція до об'єктивності, значно стійка і менш ситуативна, якщо викривлення є, то у бік завищення, що робить дошкільнят менш чутливими до невдач. Рівень домагання реалістичний: вони розуміють чого прагнуть і співвідносять свої потреби зі своїми реальними можливостями.
- 2) характері самоствердження, а саме у дітей цієї групи спостерігається «захисна толерантність». Вони дбають про відстоювання і збереження «особистісного простору» соціально прийнятними способами відповідно до вагомості ситуації.

Розглянемо приклад, який є типовим для дітей з оптимальним рівнем розвитку образу «Я».

*Дана В. (5 р. 6 міс.).* Прослухавши характеристики, без вагань одразу привласнила позитивну (1 варіант), яку намагалася підтвердити, наводячи аргументовані докази. Останні базувалися на реальних досягненнях дівчинки у різних видах діяльності (*«Я завжди допомагаю батькам», «Я розумна дівчинка, бо люблю складати складні картинки, і в мене це швидко виходить — раз, два і все тощо»*). Добре орієнтується

у власних чеснотах («Я слухняна, добра») і вадах («...але інколи щось забуваю зробити, а це я іноді не роблю те, що мені говорять, бо мені це не подобається»). Дівчинці властиве розмежування «Я-реального» й «Я-ідеального» (*Коли я виросту, то буду ще більш розумною, як моя мама, гарною і лагідною. Мені це дуже подобається*). «Я-соціальне» у Дани представлене реалістичними уявленнями про те, що можуть про неї сказати інші («Мені часто говорять, що я хороша і всім подобаюся. Мама каже, що я слухняна і добра дівчинка, батько теж. Йому подобається мій носик і очі, він їх називає «мої вишеньки» (при цьому дівчинка весело сміється). *Ще я подобаюся хрещеній, бабусі. Вона каже, що я в неї молодець. Я гарно дружу з дівчатами, вони мене завжди запрошують у різні ігри, приходять гратися додому*»).

На заняттях Дана зосереджена, зацікавлено слухає вихователя, намагається ретельно виконувати завдання. Прагне не привертати зайвої уваги оточуючих на свої успіхи, спокійно і вчасно виконує роботу, не очікуючи і не вимагаючи схвальної оцінки. У разі отримання останніх, обличчя дівчинки освітлюється тихою усмішкою. В ігровій діяльності і в спілкуванні Дана демонструє позицію стилю співпраці, знаходження компромісу за рахунок своєчасної і вдалої аргументації, коли її ігровий задум не знаходить свого втілення. Так, одного разу дівчата грали у сюжетно-рольову гру «Сім'я». Дані дісталася роль маленької дитини, тоді як вона хотіла бути мамою. Після нетривалої паузи, вона промовила: *«Віка, мені подобаються маленькі, але я не можу бути твоєю дитиною, бо зростом я вища за тебе. Ти ж знаєш, мами завжди вищі за своїх дітей*».

Віка неохоче погодилася, але за умови, що наступного разу мамою буде вона. На початку гри Дана намагалася надати більше рольового простору подрузі, згодом ігрова ситуація врівноважилася, дівчата порозумілися.

Другу групу, умовно названу *ситуативно-дифузною*, склали діти з недостатнім знанням себе і нестабільністю у проявах «Я» — образу, що відображає у ньому певні деформації. Висловлювання щодо себе, як результати самопізнання, носять неконкретний, розмитий характер. Наявна недостатня змістовна диференціація образу себе (виокремлення особистісних властивостей та якостей, що відображають різні аспекти «Я», їм притаманна нечіткість та неаргументованість. Труднощі у відмежовуванні «Я-реального» та «Я-ідеального». Розмиті уявлення щодо оцінних очікувань іншими щодо себе («Я-соціальне»).

Усвідомлення себе характеризується недостатньою адекватністю образу «Я» (в дитини ніби відсутня спрямованість на власну особистість). Явної стабільної структури не спостерігається: дітям з цим рівнем роз-

витку образу себе властиві невиразні, часто змінні уявлення про свої позитивні якості та недоліки.

Стосовно самовизначення, то:

- оцінковий аспект образу себе виявляється ситуативно, діти схильні дещо переоцінювати себе, свої досягнення, при цьому міру диференційованості цих знань виконують функції адаптації та психологічного захисту. Успіх пов'язують із зовнішніми соціально-психологічними опорами — бажаними оцінками дорослого.
- характер самоствердження у таких дошкільників невиразний, виявляється ситуативно. Вираженою є мотивація уникнення невдач, відхід від конфлікту переважає над прагненнями досягати порозуміння.

Проілюструємо декілька прикладів, які є типовими для ситуативно-дифузного рівня розвитку образу «Я».

*Мишко Т.* (5 р. 8 міс.). Хлопчик вирізняється у групі однолітків достатньо яскравою самопрезентацією, в якій прослідковується схильність до владності та лідерства. Виражене бажання домінувати проявляється у спробах привернути до себе увагу будь-яким чином: з дітьми він досить часто виступає ініціатором бійки, може щипнути, штовхнути; з дорослими іде на відкритий контакт з елементами самовихвалення і підкресленим почуттям самовартості. При цьому, певну комфортність у спілкуванні та ігровій взаємодії відчуває лише в оточенні дівчат, які йому поступаються («Люблю гратися з Машою, бо вона спокійна, миролюбна, слухає, що я їй кажу»).

Незважаючи на високорозвинене відчуття суб'єктивної значущості, Мишко володіє неконкретними уривчастими уявленнями щодо себе, які постійно змінює від позитивних до негативних. Довго вагався (здійснено чотири спроби, кожний раз інший варіант) у виборі характеристики, привласнивши остаточно ту, в якій деякі особистісні якості мають негативний характер («Я такий, хоча, ні — я не такий»). На прохання розповісти, який він є насправді, користується неаргументованими, розмитими судженнями про власні позитивні якості та недоліки («Я іноді розумний. Не знаю, чи добрий. Я люблю і вмію гратися з дітьми, але вони такі огидні та шкодливі, ніколи мене не слухають. Іноді я старанний, але буває, що ні. Взагалі я хороший, іноді виходить погано, але більше я буваю хороший. Чому? Не знаю, хороший і все). У Мишка невиразні уявлення про чекання інших щодо себе («Мама говорить, що я злий, але іноді буваю добрий, тоді вона каже, що я молодець, а коли б'є, то говорить... (пауза)... я забувся. Я не знаю, що про мене можуть розповісти діти, а вихователі на мене часто кричать, хоча я не винен»).

Наявна своєрідність розвитку «Я» — образу відбилася і на самооцінці хлопчика, яка проявляється ситуативно із схильністю до завищення. Так, діагностичні завдання спочатку вибирає найскладніші, з якими не справляється. Не доклавши достатньо зусиль, з легкістю від нього відмовляється («Я не знаю як це зробити. Давайте щось інше»). Наступного разу вибрав найлегше завдання, з яким теж не впорався. («Це я теж не знаю, як зробити. — Тобі допомогти? — Так»). Подібна самооцінка блокує активність хлопчика і виступає засобом його психологічного захисту від уникнення невдач, наявні випадки невинуватого відстоювання власної точки зору, болісне переживання або нехтування доречними критичними зауваженнями тощо.

Крім цього, наведемо уривки з протоколів спостереження за Ірою М. (4 р. 3 міс.), які вносять варіативні доповнення у загальну картину своєрідності «Я» — образу дошкільників цієї групи.

Характер самопізнання і самовизначення дівчинки, а саме оціночно-змістовний аспект її «Я», мало чим відрізняється від наведеного вище. Цікавим для аналізу є те, яким чином вона виявляє себе і захищає. Спостерігаючи за Ірою на заняттях, в ігровій діяльності та в повсякденному спілкуванні, можна побачити, що дівчинка постійно намагається привернути до себе увагу як вихователя, так і популярних серед однолітків дітей через постійне включення їх у процес розв'язання її проблемних ситуацій.

Ранок. Ірочка зі сльозами на очах входить до групової кімнати. На питання, що трапилось — мовчить (плаче ще дужче). Кількість дітей навколо неї збільшується. Усі зацікавлено розпитують, що з нею трапилось, чи вона не захворіла. Дівчинка згодом заспокоюється, нічого не пояснюючи, включається у життя групи. Через деякий час Іра почала виказувати невдоволення розгортанням сюжетної лінії гри, в якій вона брала участь. Не отримавши того, до чого прагнула, вона почала плакати. Чим більше вихователь розпитувала її, тим дужче Іра плакала. Як тільки вихователь задовольнила її бажання, попросивши дівчаток поступитися, дівчинка заспокоїлася. Така поведінка повторювалась весь час, але у різних варіантах.

Третю групу — **аморфну** — представили діти з низьким рівнем розвитку образу «Я». Результатами низького рівня самопізнання є:

- недиференційована змістовна основа образу, що спричиняє відсутність чітких уявлень про свої якості і можливості; відсутність відокремлення «Я» від конкретних умов і близького оточення; відсутній

зміст, пов'язаний зі ставленням до себе як до суб'єкта, крім усвідомлення власних бажань;

- невизначеність, розмитість структури свого «Я»; злиття «Я-ідеального» і «Я-реального», відсутність рефлексивності, «Я-соціальне»;
- неадекватне, позбавлене будь-яких суджень (відповідей) або викривлене у бік негативного оцінного очікування, заниження своєї соціальної значущості.

Дітям цієї групи властивий низький рівень самовизначення, що відбивається у:

- неадекватній самооцінці: дошкільник оцінює своє «Я» за окремими безпосередніми зовнішніми результатами діяльності, що надає самооцінці характеру необ'єктивності;
- самоствердження носить згорнутий характер: присутня неспроможність відстоювати власну думку, особистісний простір і протистояти безпідставній критиці; властива відмова від попередніх власних оцінок і самооцінок під впливом ситуативних змін в оцінкових судженнях дорослих і однолітків; комунікативна діяльність згорнута: у взаємодії з однолітками займають відсторонену позицію спостерігачів, або неаргументоване, невиправдане відстоювання своєї позиції відповідно до ситуації.

За приклад візьмемо своєрідність проявів образу «Я» *Олега В.* (6 р. 5 міс.). Спостереження за хлопчиком у різних видах діяльності, результати індивідуальної роботи дозволяють констатувати, що він знає чималих труднощів у виконанні змістовно-інтелектуальної діяльності на фоні гарної фізичної зрілості.

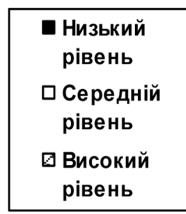
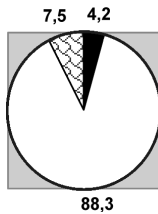
Привласнюючи позитивну характеристику, Олег не вдався до її корекції чи диференціації. Наявні значні утруднення в аргументації суджень про власні позитивні якості та недоліки. Словниковий запас бідний, більшість відповідей носять неусвідомлений, розмитий характер. («Я хороший, бо швидше за всіх бігаю. — А ще що? — І все (тривале мовчання), не знаю»). При повторному читанні характеристик змінює свій попередній вибір, привласнюючи інший її варіант, в якій деякі особистісні якості виражені у вищому ступені. («Діма, чому зараз ти вибрав саме цю характеристику? Вона тоді більше відповідає? — Так, мені це більше подобається. — Чому? — Не знаю, я хороший»).

Хлопчик не розрізняє чітко «Я» — реальне та «Я» — ідеальне, вони злиті. Його уявлення щодо себе очима інших носить дещо не реалістичний характер з викривленням у бік завищення своєї вагомості («Мене

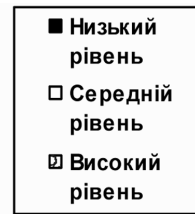
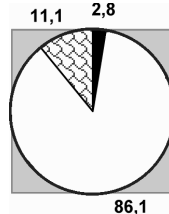
всі люблять, бо я хороший. — Діма, що значить хороший? — Не знаю, але я хороший»). У дитини прослідковується сильна потреба у переживанні ставлення до себе як до «хорошого і всіма любимого», що виконує, в даному випадку, функції адаптації та захисту себе щодо оцінного очікування.

Крім цього, аналіз отриманих результатів здійснювався ще й окремо щодо кожної вікової групи. Отримані дані дали змогу виявити кількість дітей з різним рівнем розвитку образу «Я» у кожній віковій групі (див. мал. 1).

### Середній дошкільний вік



### Старший дошкільний вік



Мал. 1. Показники рівня розвитку образу «Я» у середньому і старшому дошкільному віці

Як видно з графіка, існують певні вікові відмінності у становленні образу «Я». Так, у розвитку здатності до самопізнання з віком спостерігається тенденція до його поглиблення, розгорнутості та аргументованості. Це пояснюється не лише розвитком інтелектуальної сфери малюка (мисленневих операцій: аналізу, синтезу, порівняння) та розширенням активного словникового запасу дитини, а передусім виробленням старшими дошкільнятами критеріїв самооцінювання. Останні вони беруть із власного досвіду, спираючись на конкретні результати власної діяльності. «Я хороший, бо завжди допомагаю батькам...», «Я хороша дівчинка, бо я всім допомагаю, з усіма дружу, я всіх люблю...», «Я розумна, бо можу скласти найскладніші картинки, вмю рахувати, читати» тощо). Натомість діти середнього дошкільного віку, пізнаючи себе і самовизначаючись, істотно залежні, з одного боку, від оцінок дорослих і однолітків щодо них («Я хороша, бо мама так каже...», «Не знаю, який я, але вдома та в садочку вихователі мене хвалять, але буває й іноді карають...»), а з іншого — здебільшого при самоаналізі, самооцінюванні обирають критерій порівняння себе з тією дитиною, яка поступається



ій у зазначеній якості («Я розумний, а Владік — ні, бо я вмію рахувати, а він кожний раз усі цифри плутає»).

Одержані дані на другому етапі експерименту, що стосуються чинників, які впливають на становлення образу «Я» дітей середнього та старшого дошкільного віку, виявили, що:

- 1) у сучасних сім'ях найчастіше зустрічаються такі типи батьківської позиції щодо сприймання ними власної дитини:
  - прийняття дитини такою, як вона є, і любов до неї (18,6%);
  - критичне ставлення до дитини (64,4%);
  - надмірна ідеалізація дитини, відсутність критичності і нереалістичність в оцінюванні дитини (17,0%).
- 2) згрупувавши ці дані з попередніми, виявилася пряма залежність характеру уявлень рідних дорослих до дитини, що відображаються у ставленні батьків до неї, з рівнем розвитку їх образу «Я», а саме:
  - а) у тих сім'ях (18,6%), в яких до дітей ставляться з повагою та доброзичливо, враховуючи їхні інтереси, потреби і бажання, але без потурання слабкостям і розбещування, створюються сприятливі умови для розвитку найбільш гармонійного образу «Я» дітей, які ввійшли до 1-ої групи.

Типовим для цих дітей є те, що вони відчують люблячу підтримку своїх батьків, доброту до себе і терпляче, турботливе ставлення членів своєї родини. Для дитини усвідомлення того, що її повністю приймають, з любов'ю і повагою ставляться, є джерелом особистісної успішності.

- б) більшість батьків (81,4%) реалізують несприятливі типи виховання (надмірну вимогливість, суперечливість вимог щодо дитини, непослідовність, жорстокість, обмеження її самостійності та інше), які сприяють виникненню різних відхилень і порушень у психіці дитини, формуванню у неї неадекватного, дифузного та аморфного образу «Я».

Так, для більшості дітей 2-ої групи характерним є існування стійкого, а переважно і глибинного, міжособистісного конфлікту у взаєминах між батьками і дітьми. Характер і особливості ставлення до дітей у спілкуванні та інших видах взаємодії носять або осудливо-вимогливий відтінок, або несправедливо-вимогливий.

У першому випадку це сім'ї з холодним психологічним кліматом, якому притаманний дефіцит змістовного спілкування батьків з дитиною з акцентом на констатацію лише помилок, тоді як успіхи залишаються поза увагою, без схвалення і подальшого позитивного заохочення.

Іншому виду взаємин притаманна різка зміна «теплих» і «холодних» стосунків, а разом з цим відбувається зміна сприймання й оцінювання дитини. Це спричиняє її дезорієнтацію у власній поведінці та у «Я» — просторі, що поступово сприятиме формуванню тривожно-песимістичного очікування щодо себе як особистості.

Окремо слід виділити сім'ї, в яких батьки недбало або жорстоко поводяться з дітьми. Такі взаємини несуть найбільш драматичні наслідки для психічного розвитку дитини, зокрема й у «Я» — сфері. Це діти (3-тя група розвитку образу «Я»), які живуть і «виховуються» у так званих неблагонадійних сім'ях, яким властивий психологічний дискомфорт. Спричинений низьким рівнем загальної культури, спілкування, байдужістю батьків до питань виховання, невизначеністю або насильством у сімейних стосунках. Це, по суті, робить дитину заручником бідності духовного життя її сім'ї.

3) зафіксовано, що більша половина опитаних вихователів (61 %) виявили достатню обізнаність щодо особливостей образу «Я», внутрішнього світу своїх вихованців. Утім, їхня увага в основному орієнтована виключно на поведінку дитини, тобто на зовнішній вияв особливостей образу «Я». Вихователі, спостерігаючи зовнішні вияви конфліктних переживань, далеко не завжди здогадуються про наявність більш глибоких пластів драми внутрішнього світу малюка. Педагогам не вистачає інформації про причини тих чи тих особливостей образу «Я» кожного вихованця, для них залишається не зрозумілим, «що стоїть» за виявом того чи того словесного або поведінкового акту малюка. Ми пересвідчилися, що вихователів цілком влаштовує зовнішнє благополуччя: не б'ється, не заважає, пішов куди сказали тощо.

Майже кожний другий вихователь вважає своїх вихованців недостатньо самостійними (48 %). Причому вікових розбіжностей у цьому не виявлено. Тому вихователі визнають, що діти потребують допомоги з боку дорослого, що, як відомо, гальмує вияв їхньої ініціативності та самостійності. Це є показником того, що педагоги, незважаючи на знання про можливість своїх вихованців, у роботі на останні переважно не орієнтуються. Дитина позбавляється можливості чинити щось на власний розсуд, виступаючи пасивним виконавцем, позбавленим радості від власних досягнень.

Висновки. Проведене дослідження дозволило констатувати, що особливості образу «Я» та його розвиток відбувається завдяки задоволенню дитиною потреби у самопізнанні. Вирішальну роль при цьому відіграє вплив соціальних чинників, насамперед характер ціннісно-емоційного

ставлення до дитини з боку батьків та вихователів, стилю виховання у сім'ї, у дитячому садочку тощо. Ці чинники, заломлюючись кризь при-зму внутрішнього світу малюка, породжують широкий діапазон індиві-дуальних варіантів образів «Я».

Зазначені індивідуально своєрідні типи образу можуть виявлятися як ґрунт для гармонійного або дисгармонійного типу розвитку «Я». Останній тип знижує адаптивність дошкільника, породжуючи труднощі при входженні його у соціум. Замість вияву активності дитини у формі ініціативності, самостійності тощо з'являються ненормативні (деструктивні) прояви образу себе, у першу чергу в поведінці (агресивність, демонстративність, тривожність, сором'язливість, замкнутість тощо), які гальмують особистісну успішність дошкільника.

Крім того, з'ясовано, що на становлення особливостей образу себе дошкільників впливають й особистісні (внутрішні) чинники, серед яких провідне місце посідають питання структурування компонентів когнітивного компонента, які виступають основною передумовою оформлення достатнього цілісного й стабільного образу «Я». Виявилось, що особливості розвитку Я-образу мають вікову динаміку: *по-перше*, діти старшого дошкільного віку достатньо мірою здатні більш самостійно оцінити якості власної особистості. Це обумовлюється їхнім рівнем знань про себе і межі власних можливостей, оскільки останні ґрунтуються у цьому віці на індивідуальному досвіді власної предметно-практичної діяльності та досвіді спілкування з іншими людьми; *по-друге*, старші дошкільники більш спроможні адекватно переносити (відображати) зовнішні оцінкові впливи на себе. Натомість у дітей середнього дошкільного віку оцінкові впливи від значимого дорослого сприймаються ще достатньо некритично, а дитячі уявлення про себе і свої можливості ще не спираються необхідною мірою на конкретні результати власної діяльності. *По-третє*, поступове ускладнення індивідуального досвіду у сукупності з оцінковими уявленнями з боку найближчого соціуму (батьки, вихователі, однолітки) створює таку систему вмій і навиків, яка органічно доповнює уявлення дошкільника про самого себе, а структура образу «Я» у такий спосіб наповнюється новим змістом. Так, у старших дошкільників починає з'являтися ідеальне та соціальне «Я», які у середньому дошкільному віці характеризуються нестійкістю, нечіткістю та недиференційованістю.

Таким чином, особливості образу «Я», їхня гармонійна варіативність та успішний розвиток визначаються мірою стійкості функціонування показників образу «Я», які визначаються, з одного боку, характером спілкування дитини з дорослим та якістю умов для забезпечення різних

ступенів автономії дитини, її особистісної свободи, самостійності тощо. З іншого — індивідуальним досвідом предметно-практичної взаємодії дошкільника із світом речей, а саме результатами від власної діяльності та переживаннями радості від своїх досягнень. Якщо гармонія між цими сферами життя малюка порушується, то уявлення дитини про себе починають поступово викривлюватися у бік завищення або заниження.

Особливого значення для глибокого розуміння специфіки становлення внутрішньої картини світу дошкільника має дослідження особливостей розвитку його самооцінки. Це з очевидністю розкриє більше можливостей для вивчення не лише тенденцій розвитку цього світу, а й можливостей вірогідного прогнозування у ньому позитивних змін. Спираючись на те, що самооцінка є соціальним за своєю природою феноменом, вивчати її специфіку та можливості розвитку доцільніше через призму дослідження характеру взаємин, які складаються у дитини із значимим для неї соціальним середовищем. Такий підхід обумовив необхідність розкриття особливостей впливу на розвиток самооцінки дошкільників їхніх взаємин із дорослими й однолітками.

Власне цей аспект був досліджений І. С. Мельник. Основні його результати представлені нижче.

### **5.3. Емпіричне вивчення особливостей впливу взаємин дошкільників з дорослими й однолітками на розвиток їх самооцінки**

Нагадаємо, що соціальний чинник є сутнісною детермінантою у становленні образу «Я» дитини, тоді як самооцінка виступає його ключовою інтегрованою характеристикою, визначаючи емоційно-ціннісне ставлення дошкільника до самого себе. Це й обумовило необхідність експериментального дослідження, яке б було спрямоване на вивчення розвитку самооцінки дітей саме у контексті їх взаємин з оточуючими дорослими й однолітками.

Зазначена проблема має істотну актуальність у старшому дошкільному віці, адже недостатня сформованість вмінь дитини правильно оцінювати результати власної діяльності, поведінку (конкретна самооцінка) та свою особистість загалом (загальна самооцінка) призводить до виникнення низки проблем у становленні особистості дитини на наступному етапі розвитку, при переході до шкільного навчання. Окрім того, зазначимо, що саме в старшому дошкільному віці є оптимальні умови для розвитку дитячої самооцінки: активізується процес інтенсивного включення дітей у спільну діяльність з дорослими і однолітками —

діяльність, яка має спільну мету, мотивацію, операціональну систему та результат. Невід'ємними компонентами спільної діяльності є спілкування, взаємодія, самооцінки та емоційні переживання учасників такої діяльності. За Т. А. Репіною, спільна діяльність розглядається у структурі взаємин — складного процесу, що включає: спілкування і взаємодію між членами групи (поведінковий компонент); соціальну перцепцію, або самооцінки членів групи (когнітивний компонент); їх переживання, які носять вибірковий характер, тобто відносини, які складаються в групі (афективний компонент). Вказані компоненти функціонують як певна цілісність.

Тому вважаємо за доцільне розглядати спільну діяльність як таку, що є складовою процесу взаємин, але водночас включає до себе всі його компоненти. У правильно організованій спільній діяльності відбувається «саморух» дитини (Г. С. Костюк), підвищується її пошукова активність, що є основним механізмом розвитку дитячої особистості. Така діяльність сприяє вдосконаленню процесів рефлексування власних умінь та вчинків, тому важливим є з'ясування перебігу становлення самооцінки дітей у спільній діяльності з оточуючими людьми.

З огляду на зазначене, предметом дослідження були визначені особливості взаємин старших дошкільників у спільній діяльності з дорослими і однолітками як чинник розвитку їх самооцінки.

Було припущено, що у дітей старшого дошкільного віку з різним рівнем розвитку самооцінки спостерігаються характерні особливості прояву взаємин у спільній діяльності з дорослими і однолітками (у єдності трьох їх структурних компонентів — поведінкового, когнітивного та афективного). Такі взаємини є чинником позитивної/негативної динаміки самооцінки дітей зазначеного віку.

У процесі дослідження вирішувались такі емпіричні завдання: 1) дослідити співвідношення рівнів розвитку загальної і конкретної самооцінки старшого дошкільника; 2) встановити типологічні особливості зв'язку конкретної самооцінки старших дошкільників з мірою сформованості поведінкового, когнітивного та афективного структурних компонентів взаємин у спільній діяльності з однолітками; 3) виявити залежність типів прояву самооцінки дітей від характеру взаємодії дорослих з ними.

Емпіричне дослідження здійснювалося у два етапи. На першому етапі в результаті використання методики «Сходинки» (В. Г. Щур) та ігрового прийому «Склади картинку» за аналогією до гри «Склади фігурку із кубиків» (С. П. Тищенко) було встановлено співвідношення рівнів розвитку загальної та конкретної самооцінки дітей старшого дошкільного віку.

Якісний аналіз результатів дослідження показав, що у старших дошкільників спостерігалася відмінність між оцінкою своєї особистості загалом і оцінкою своїх умінь у конкретній діяльності. Так, завищений рівень розвитку загальної самооцінки був зафіксований у 62% дітей, а завищений рівень розвитку конкретної самооцінки — у 43%. Водночас спостерігалася певна відмінність між високим, середнім і низьким рівнями розвитку загальної і конкретної самооцінки.

Загалом констатовано, що розбіжність між рівнем розвитку загальної та конкретної самооцінки проявляється у тенденції до завищення загальної самооцінки дітьми старшого дошкільного віку та у більшій адекватності їх конкретної самооцінки. Такі результати підтвердили, що у старшому дошкільному віці відбувається більш інтенсивний розвиток когнітивного компоненту самооцінки, тому на другому етапі констатувального експерименту було доцільним вивчати особливості впливу взаємин дітей з дорослими і однолітками на їх конкретну самооцінку.

На другому етапі було досліджено особливості прояву взаємин старших дошкільників з однолітками; виявлено зв'язок рівнів розвитку конкретної самооцінки з мірою сформованості поведінкового, когнітивного та афективного компонентів взаємин дітей зазначеного віку у спільній діяльності з однолітками; встановлено залежність типу прояву самооцінки дітей від характеру їх взаємодії з дорослими.

Дослідження ступеня прояву взаємин старших дошкільників у спільній діяльності з однолітками здійснювалось за допомогою цілеспрямованого спостереження за групою дітей під час відтворення змодельованої автором ситуації конструювання (група дітей була розбита на підгрупи по 4-5 чоловік, кожна з яких виконувала завдання — спільну побудову палацу з конструктора). Спостереження за діяльністю кожної підгрупи дошкільників здійснювалось на основі окреслених трьох структурних компонентів взаємин дітей у спільній діяльності з однолітками: поведінкового, когнітивного та афективного.

Вивчення поведінкового компонента взаємин дало змогу визначити рівень сформованості комунікативних вмінь та навичок партнерської взаємодії дітей з однолітками у спільній діяльності. Основними показниками слугували: усвідомлення спільної мети діяльності; комунікативні вміння (передача і отримання інформації); способи виконання спільних дій у процесі діяльності. Когнітивний компонент виражав рівень сформованості навичок взаємооцінювання і визначався за показниками: оцінне ставлення до дій однолітка у процесі спільної діяльності; сприймання оцінок своїх дій; оцінне ставлення до результату спільної діяльності з однолітками. Афективний компонент виражав стан емоційного

ставлення до однолітків і вивчався за такими параметрами: налагодження емоційного зв'язку з однолітками у процесі спільної діяльності; емоційно-вибіркове ставлення до однолітків; емоційні переживання у процесі спільної діяльності.

Зазначимо, що міра прояву сукупності показників кожного компонента взаємин відображала певний ступінь побудови взаємин старших дошкільників у спільній діяльності з однолітками (достатній, середній або низький). Критерієм оцінки ступеня прояву взаємин була сума балів, які виставлялися респондентам за сукупністю всіх показників по трьох структурних компонентах взаємин і присвоювалися на основі прийомів математичної статистики (формула для визначення величини інтервалу В. Г. Осіпова).

Для встановлення зв'язку між рівнями розвитку конкретної самооцінки та ступенем прояву взаємин дітей старшого дошкільного віку з однолітками були використані критерії кореляції (за Пірсоном). У результаті кореляційного аналізу було встановлено статистично значимий зв'язок між рівнями розвитку конкретної самооцінки і ступенями прояву взаємин дітей у спільній діяльності з однолітками ( $r = 0,762$ ), що дало можливість виділити чотири підгрупи досліджуваних за основними показниками активності дітей як учасників спільної діяльності.

Першу підгрупу склали дошкільники з соціально-активним типом прояву самооцінки (15%). Конкретна самооцінка таких дітей відзначалася високим рівнем (впевнені у своїх силах, мають чіткі уявлення про свої вміння та можливості), адекватністю результатам діяльності, рівень домагань — реалістичністю. Взаємини дітей цієї підгрупи з дорослими і однолітками характеризувалися достатнім ступенем сформованості усіх трьох компонентів (поведінкового, когнітивного та афективного). У процесі спільної діяльності з однолітками вони: діяли з метою досягнення спільного результату на основі партнерської взаємодії; узгоджували власні ідеї з ідеями однолітка; узгоджували свої дії з діями однолітка; конструктивно оцінювали дії однолітка; спокійно сприймали оцінки однолітка, обґрунтовуючи свою згоду або незгоду з ними; позитивно оцінювали спільні досягнення та досягнення однолітка; викликали цікавість до своєї діяльності, водночас проявляючи інтерес до діяльності однолітків; контактували з усіма учасниками спільної діяльності; виражали комунікативні дії, що свідчили про позитивні емоційні переживання щодо процесу і результату спільної діяльності.

Наведемо приклад особливостей прояву взаємин типового представника цієї підгрупи *Данила Н.* у спільній діяльності з однолітками. Під

час спільного створення палацу з конструктора Данило Н. намагався побудувати вікно.

Андрій Ю. (підбігає до Данила Н.) Я теж хочу побудувати вікно!

Данило Н. Добре, тоді я побудую дах з трубою, через яку буде видно зірки (починає будувати).

Андрій Ю. (звертається до Данила Н.) Ти не вмієш. Хіба це дах? Дай я побудую, у мене вийде! (вириває конструктор з рук Данила Н.)

Данило Н. Гаразд, будуй дах, а я тоді піду і допоможу Каті.

Данило Н. (звертається до Каті Т.) Я помітив, що у тебе не виходить прикріпити колесо для карети. Це ж у тебе карета для короля? Давай я тобі допоможу!

Катя Т. Дякую, але я сама справлюсь.

Андрій Ю. У мене не виходить побудувати цей дах! (кидає шматок конструктора і, розізлившись, сідає осторонь).

До другої підгрупи увійшли старші дошкільники з соціально-адаптивним типом прояву самооцінки (27%). Цим дітям властивий середній рівень розвитку конкретної самооцінки (нестабільні уявлення про свої вміння та можливості, які, однак, мають позитивну спрямованість), недостатня її адекватність, рівень домагань — невисокий. Діти цієї підгрупи у спільній діяльності з однолітками: діяли з метою досягнення спільного результату, але автономно; повідомляли про свої ідеї; пропонували свої дії; використовували позитивні і негативні оцінки дій однолітка, але не обґрунтовували їх; відстоювали свою правоту у відповідь на оцінки однолітка; позитивно оцінювали спільні та власні досягнення і негативно — досягнення однолітка; викликали цікавість до своєї діяльності; контактували з одним або кількома учасниками спільної діяльності; виражали комунікативні дії, що свідчили про позитивні емоційні переживання щодо результату спільної діяльності. Таким чином, взаємини дошкільників цієї підгрупи з однолітками характеризувалися середнім ступенем сформованості поведінкового, когнітивного та афективного структурних компонентів.

Прояви такої побудови взаємин у спільній діяльності з однолітками спостерігалися у *Kati T.* у вище наведеній ситуації побудови палацу.

До третьої підгрупи увійшли старші дошкільники з соціально-деструктивним типом прояву самооцінки (54%), який виявлявся у двох варіантах: 1) наявність завищеного рівня розвитку конкретної самооцінки (невміння орієнтуватися у своїх можливостях, схильність до завищення своїх сил), її неадекватність щодо результатів діяльності, рівень домагань — нереалістичний. У спільній діяльності з однолітками спостерігався в основному недостатній або середній ступінь прояву взаємин:



діяли з метою досягнення власного результату; відкидали ідеї однолітка, не пропонуючи власних ідей; відкидали дії однолітка, не пропонуючи власних дій; оцінювали дії однолітка виключно негативно; ображались на оцінки однолітка, якщо вони негативні; позитивно оцінювали власні досягнення і негативно — досягнення однолітка; проявляли цікавість до діяльності однолітків, не викликаючи інтересу до своєї діяльності; не налагоджували емоційний контакт з жодним з однолітків; виражали комунікативні дії, що свідчили про негативні емоційні переживання у процесі спільної діяльності.

Типовим представником першого варіанту прояву соціально-деструктивного типу самооцінки є *Андрій Ю*, поведінку якого описано у вищенаведеній ситуації побудови палацу.

2) Наявність низького рівня розвитку самооцінки у конкретній діяльності (невміння орієнтуватися у своїх силах та можливостях, що проявляється у їх заниженні), її неадекватність, рівень домагань — низький. У процесі спільної діяльності з однолітками такі діти в основному: спостерігали за діяльністю однолітків; якщо і вступали на якийсь час у спільну діяльність, то приймали ідеї однолітка; погоджувалися з діями однолітка; не оцінювали дії однолітка; не реагували на оцінки однолітка; не оцінювали результат спільної діяльності; проявляли цікавість до діяльності однолітків, не викликаючи інтересу до своєї діяльності; не налагоджували емоційний контакт з жодним з однолітків; виражали комунікативні дії, що свідчили про негативні емоційні переживання.

Прикладом такої взаємодії з однолітками може слугувати поведінка *Саші М. та Кіри М.* Під час спільної побудови палацу з конструктора Саша М. та Кіра М. деякий час стояли осторонь і спостерігали за діяльністю дітей. Потім Саша М. підійшов до Данила Н.

Данило Н. Сашко, дай мені, будь ласка, он той шматок конструктора.

Саша М. Бери! (стоїть і далі мовчки спостерігає).

Данило Н. Я почну будувати з цього шматка вікно, щоб у палаці було світло і ніхто не боявся у ньому ходити.

Саша М. А можна побудувати двері.

Данило Н. Можна, але вікно важливіше.

Під час цієї спільної діяльності дітей Кіра М. так і не наважилася підійти до дітей і весь час стояла осторонь і спостерігала.

До четвертої підгрупи були віднесені діти з суперечливим типом прояву самооцінки (4%). У них спостерігалася суперечність між рівнями розвитку самооцінки у конкретній діяльності та ступенем прояву взаємин у спільній діяльності з однолітками, яка виявлялася у тому, що діти з позитивною високою самооцінкою демонстрували недостатній

ступінь прояву взаємин у спільній діяльності з однолітками, проявляючи підвищену конфліктність або пасивно спостерігаючи за взаємодією інших дітей.

Наші спостереження показали, що такі суперечності були пов'язані в основному з поведінковим та когнітивним компонентами взаємин. У таких дітей нерозвинені навички налагодження контактів з іншими людьми, присутні негативні очікування щодо низької оцінки себе як можливого партнера по спільній діяльності, хоча самі себе вони при цьому оцінюють високо. Тому такі діти в умовах спільної діяльності або йдуть на конфлікт, відстоюючи свою точку зору (*«Я їм доведу, що зможу це зробити»*), або просто займають позицію спостерігача, знижують свій рівень домагань (*«Якщо вони мене не слухають, то я краще відійду і подивлюсь»*). Нерозвиненість зазначених компонентів взаємин веде за собою зниження рівня розвитку афективного компонента, а це, у свою чергу, негативно впливає на ступінь сформованості взаємин в цілому. Таким чином, на відміну від дітей із завищеною самооцінкою, які конфліктують з іншими дітьми з тієї причини, що вважають себе найкращими, діти з високою самооцінкою йдуть на конфлікт тому, що прагнуть такої ж високої оцінки себе з боку партнерів по спільній діяльності або пасивно спостерігають, ображаючись на інших за те, що вони не оцінюють їх високо.

Характер взаємодії дорослих з представниками виділених підгруп дітей був досліджений за допомогою методу спостереження за спілкуванням дітей і батьків під час виконання дитиною у присутності дорослого практичного завдання (В. К. Котирло, С. О. Ладивір), який був адаптований до мети нашого дослідження. Спостереження здійснювалося за такими основними характеристиками: емоційне ставлення батьків до особистості дитини та до процесу взаємодії з нею; уміння батьків організувати процес спілкування та взаємодії з дитиною. Показниками емоційного ставлення батьків до дитини та до процесу взаємодії з нею визначено: загальне емоційне ставлення до особистості дитини; інтерес батьків до взаємодії з дитиною; емоційна задоволеність процесом і результатом взаємодії. Уміння батьків організувати процес спілкування та взаємодії з дитиною вивчалось за показниками: оцінне ставлення до дій дитини; наявність навичок ефективного спілкування з дитиною; способи виконання спільних дій.

Аналіз результатів дослідження характеру взаємодії батьків з дітьми дав можливість визначити відповідність її рівнів розвитку типам прояву самооцінки у виділених підгрупах дітей (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Розподіл рівнів розвитку взаємодії батьків з дітьми  
відповідно до підгруп старших дошкільників  
з різним типом прояву самооцінки**

Тип прояву самооцінки	Рівні розвитку взаємодії батьків з дітьми			Всього
	Достатній	Середній	Недостатній	
I. Соціально-активний	9	2	0	11
II. Соціально-адаптивний	9	10	0	19
III. Соціально-деструктивний	2	16	23	41
IV. Суперечливий	1	2	2	5
Всього	21	30	25	76

Серед підгрупи досліджуваних з соціально-активним типом прояву самооцінки виявлено 82% дітей, батьки яких демонстрували достатній рівень розвитку взаємодії з ними. У підгрупі дітей з соціально-адаптивним типом прояву самооцінки 53% батьків показали середній рівень взаємодії з дітьми, тоді як 47% — достатній. Батьки досліджуваних з соціально-деструктивним типом прояву самооцінки переважно мали недостатній рівень взаємодії з власними дітьми (56%). Крім того, у батьків дітей з суперечливим типом прояву самооцінки зафіксовано достатній, середній і недостатній рівні взаємодії з ними (відповідно 20%, 40% та 40%).

Отже, виявлено достовірний зв'язок між соціально-активним типом прояву самооцінки старших дошкільників та достатнім рівнем взаємодії батьків з ними; між соціально-деструктивним типом прояву самооцінки та недостатнім рівнем взаємодії батьків з ними.

**Висновки.** Аналізуючи результати проведеного дослідження, зазначимо, що у старшому дошкільному віці розвиток самооцінки дітей має характерні особливості, що детермінуються як природними чинниками особистісного розвитку дитини у цьому віці, так і впливом соціального середовища, що її оточує. Так, показаний у даному дослідженні характер співвідношення загальної і конкретної самооцінки старших дошкільників, при якому відзначається тенденція до завищення загальної самооцінки дітьми зазначеного віку та більша адекватність прояву їх самооцінки у конкретній діяльності, пояснюється природним прагненням особистості малюка бути «хорошим», яке на шостому році життя залишається ще надто сильним і здатне певним чином переkritи об'єктивні прояви самооцінки. Це прагнення чітко виражається при дослідженні ставлення дитини до своєї особистості загалом, тоді як у конкретній

діяльності, коли перед дитиною стоїть завдання реально оцінити свої уміння та можливості, воно дещо знижується.

Разом з тим встановлено, *по-перше*, що у більшості дітей з негативними формами самооцінки (як із завищеною, так і з заниженою) спостерігається в основному недостатній ступінь сформованості поведінкового, когнітивного та афективного компонентів взаємин у спільній діяльності з однолітками, що визначає індивідуальну своєрідність типу прояву їх самооцінки (соціально-деструктивний тип). І навпаки, діти з позитивною адекватною самооцінкою (високою або середньою) мають в основному достатній ступінь сформованості структурних компонентів взаємин у спільній діяльності з однолітками, що дає підстави охарактеризувати таких дошкільників як дітей з соціально-активним або соціально-адаптивним типом прояву самооцінки. *По-друге*, з'ясовано, що зазначені типологічні особливості розвитку дитячої самооцінки значно детермінуються характером взаємодії дітей з близькими дорослими, які у цьому віці залишаються для них незмінним авторитетом.

Таким чином, результати дослідження підтвердили тезу щодо обумовленості розвитку самооцінки дітей дошкільного віку соціальним чинником. Характеристика типологічних особливостей прояву самооцінки дітей дала змогу визначити важливість розвитку афективного, когнітивного та поведінкового компонентів взаємин дітей у спільній діяльності з дорослими і однолітками. Разом з тим така діяльність має бути побудована на основі суб'єкт — суб'єктних стосунків (партнерська взаємодія). Під час навчання дітей способам ефективної побудови взаємодії один з одним та у процесі власної взаємодії дорослих з дітьми особливо важливим є зацікавленість дорослого у роботі з дитиною, уважне ставлення до її особистості, теплі контакти, використання стимулюючих оцінок результатів діяльності. Усвідомлення дитиною себе як суб'єкта взаємодії з оточуючими стимулює її самоактивність, наповнює її внутрішній світ новим змістом, що гармонізує її самооцінку, дозволяє по-новому уявляти себе, своє «Я», оцінювати свої дії та вчинки і всю свою особистість загалом і, як наслідок, повною мірою відкрити нові грані свого внутрішнього світу.

\* \* \*

У цілому даний розділ демонструє те величезне значення, яке набуває образ «Я» та самооцінка у внутрішній картині світу, і той колосальний вплив, який дорослий здійснює на моделювання дитячого образу себе, задовольняючи потреби малюка у позитивній увазі, доброзичливому ставленні, любові, сподіванні на захист та підтримку. Для життєвої реалізації цих умов ідеальними можливостями володіє спілкування ди-

тини з дорослими й однолітками та продуктивна спільна діяльність між ними. Останні виступають основними площинами виміру внутрішнього світу дошкільника, наповнюючи його не лише своєрідним змістом, а й емоційним забарвленням.

У такому разі можна стверджувати, що саме недостатня увага до внутрішнього світу дітей є причиною дисгармонійних механізмів їхнього пристосування (неадекватний образ «Я» та самооцінка, тривожність, агресивність, упертість, замкнутість, сором'язливість, педантичність тощо). Вони свідчать про особистісне неблагополуччя цих дітей, про наявні деформації у становленні внутрішньої картини їхнього світу.

*У кожній людині є сонце. Тільки не потрібно його гасити.*

*Сократ*

Внутрішній світ вельми тонка реалія і потребує ще більш делікатного впливу на неї.

## РОЗДІЛ 6. ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ СВІТУ В ПЕРІОД РАНЬОГО ВІКУ

Маленька дитина навчилася ходити. З цієї визначальної події починається новітній етап в оволодінні навколишнім світом, що значно розширює межі доступного простору, забезпечує малюкові самостійне пересування і вивільняє дитячу руку з цього процесу, перетворивши її на повноцінний орган пізнання. Проте пізнання довкілля розпочалося задовго до цього. Навіть немовляті недостатньо лише лежати в оточенні статичних предметів і споглядати їх, воно прагне на них впливати: якщо не може дотягнутися ручками — дістанеться ніжкою: як захоплює цікаво шттовхнути м'ячик, прив'язаний на мотузці, а потім дивитися, як він крутиться і гойдається. Спочатку впливаючи на стан предметів, а пізніше діючи з ними, малюк задовольняє одну з головних потреб людини — бути активним щодо навколишнього світу. Дитина, яка «осягає навколишній світ, перш за все дитина, що прагне діяти в цьому світі» [4; с. 474], а діючи — створює його образ.

Суб'єктивний образ світу дитини це система уявлень дитини про довколишню дійсність, природну і соціальну, про своє місце в ній. Крім цього, суб'єктивний образ світу також включає в себе ставлення до дійсності і до самого себе і тим самим визначає позицію дитини. Але в період раннього віку лише закладається ставлення дитини до світу, до інших людей і до себе, основні форми спілкування з дорослими і однолітками. В перші три роки життя складаються основи самосвідомості, особистості, діяльності дитини. Саме тому дослідження щодо становлення внутрішньої картини світу в період раннього віку і забезпечення реалізації потенційних можливостей малюка є важливим і актуальним, оскільки цей вік є найбільш чутливим для становлення фундаментальних психологічних утворень. В період раннього віку становлення внутрішньої картини світу опосередковується предметною діяльністю, її змістом, цілями і ціннісними характеристиками. Саме в предметній діяльності відбувається становлення свідомості, особистості і міжособистісних взаємин малюка від 1 до 3 років.

Світ, який відкрився в новому ракурсі перед дитиною, яка щойно навчилася ходити, дає їй можливість вільно і самостійно досліджувати безліч нових і нових предметів. Цікавість малюка, прагнення до всього торкнутися і все пізнати доступними йому засобами змушують його настійливо прагнути бажаного. Дитина входить в світ постійних предметів, які мають певне застосування і призначення, тобто певну мету

використання. Але мета, як кінцевий результат, спочатку є відсутньою. Її визначає дорослий. З його допомогою дитина виконує дію, яка спрямована на перетворення предмета і отримання певного результату.

Як будь-який вид діяльності, предметна діяльність опановується лише за умов спілкування дитини з дорослими людьми. Процес засвоєння дій з предметами тривалий і вимагає певного навчання з боку дорослих, оскільки суспільно вироблені способи дій в самому предметі не представлені. Всі види діяльності в дитячому віці організуються дорослими, спілкування з ними є вихідною умовою формування свідомості і особистості. За висловом А. Р. Лурія, фундаментальним є той факт, що психіка дитини з самого початку формується в процесі спілкування з дорослими. Спілкування з боку дорослого постає як організація дій дитини, подання їй системи вимог, вказівок, зразків, навчання її виконанню цих вимог, орієнтація і стимулювання власних зусиль дитини, надання допомоги в оволодінні способами діяльності. За визначенням Д. Б. Ельконіна, сутнісний центр ситуації, в якій відбувається засвоєння предметних дій, — дорослий і спільна діяльність з ним. [6]

Діти, досліджуючи предметний світ, встановлюють для себе і межі дозволеного у спілкуванні з людьми, межі свого впливу на дорослого; межі навколишнього світу і своїх власних можливостей. Мета дорослого — навчити малюка правильно спілкуватись із предметами і за можливості не стримувати його свободу, стимулювати бажання досліджувати навколишній світ. Ідею про діяльнісний підхід до формування особистості дитини висловлювали неодноразово, зокрема О. В. Запорожець підкреслював, що педагогічний процес в першу чергу визначає характер діяльності, який спонукає дитину до пізнання об'єктивної дійсності. Ця дійсність формується і розвивається в процесі життя дитини і залежить від її досвіду. Спільна діяльність і спілкування дорослого і дитини є рушійною силою її розвитку.

Передумови розвитку предметної діяльності закладаються в період немовля, у тілі провідного типу діяльності немовля — безпосереднього емоційного спілкування. Зокрема, у другому півріччі життя предмет починає опосередковувати спілкування дорослого і дитини. В цей період предмет є одним із засобів діяльності спілкування. А вже на другому році життя предмет стає мотивом наступної провідної діяльності — предметної. Формування цього мотиву відбувається поступово: від інтересу до дорослого через інтерес до його дії з предметом, до власне предмета і способу дії з ним — як головного, домінуючого мотиву предметної діяльності.

Процес оволодіння дитиною предметними діями має таке загальне значення:

1. Оволодіння дитиною суспільними функціями предметів ілюструє положення Л. С. Виготського про те, що будь-яка психічна функція спочатку виникає як функція інтерпсихічна, функція взаємодії дитини з дорослим.
2. Самостійні дії дитини з предметом виникають як співвіднесені з діями дорослої людини. Дорослий стає зразком для наслідування.
3. Змінюється характер орієнтацій дитини в нових умовах взаємодії з предметним світом: з «Що це таке?» на «Що з цим можна робити?». У розвитку предметної діяльності в цьому віці Д. Б. Ельконін виділив такі етапи:

На першому етапі мета і дія для малюка злиті. Дитина бачить предмет, але мета не відділена. Визначення суспільної функції предмета — це і є визначення мети. Коли ми в свою руку вкладаємо руку дитини і діємо разом, власної дитячої дії ще нема. Це дія разом, нерозділена дія.

На другому етапі спільна дія частково розділяється. Дитина визначає функцію певного предмета, усвідомлює мету (ложкою їдять, олівцем залишають сліди, лопаткою копають тощо), але їй ще потрібна допомога дорослого, для того щоб дія була успішною (наприклад, дорослий допомагає утримувати наповнену ложку в горизонтальному положенні).

На третьому етапі дії стають самостійними. Дитина знає, для чого призначений предмет і як ним діяти. Малюк здатний слідувати за діями дорослого від початку до кінця, а далі відтворювати їх. Це є надзвичайно важливий і великий крок у розвитку дитини, оскільки орієнтувальна частина дії відділяється від виконавської.

На четвертому етапі з появою здатності у дитини діяти за словесною вказівкою дорослого стає можливим узагальнення дії, її перенесення на інші предмети, але зі знанням основної функції предмета. Таку дію можна назвати власне самостійною дією дитини, оскільки малюк за своїх загальний зміст дій з предметами: їсти, пити, одягати... Як тільки він «побачив» дію, відділив її від предмета, дитина побачила дорослого («дивись, як це роблю я») та побачила себе саму («я пишу, як тато», «я витираю підлогу, як мама»).

Становлення предметної дії Д. Б. Ельконін розглядав у двох напрямках: в плані розвитку дитячої самостійності і в плані розвитку засобів і способів орієнтації дитини в умовах здійснення предметної дії.

Знайомлячись із різноманітними побутовими предметами та іграшками і способами їх використання, дитина оволодіває двома видами предметних дій: діями зі знаряддями і діями співвіднесення.



Знаряддева предметна дія — дія, яка для свого здійснення вимагає використання предмета-знаряддя. Специфіка цих дій полягає в тому, що в процесі їх виконання один предмет (знаряддя) використовується для впливу на інший. Дитині необхідно засвоїти принцип застосування того чи іншого знаряддя, останнє є посередником між рукою і тим предметом, на який треба впливати. Знаряддеві дії переорієнтовують руку дитини — рухи руки підкорюються кінцевій меті. Дитина засвоює зразки функцій певних предметів, одночасно засвоює правила поведіння з предметами, тобто правила поведінки стосовно предметів, виникає доцільність. Складність виконання такої дії полягає в тому, що дитина повинна навчитися діяти не «за логікою руки», а за логікою самого знаряддя, тобто дитина має прилаштувати рухи руки до його властивостей. На початку знаряддя використовуються дитиною як продовження руки, лише згодом рухи руки починають підлаштовуватися до «логіки знаряддя» (Я. П. Гальперін). Для малюка це дуже складна задача. Згадаємо, як довго дитина навчається правильно користуватися ложкою, олівцем — це також знаряддеві дії. Загалом, поняття знаряддева дія — поняття значно ширше, ніж просто предметна, практична дія. Важко уявити діяльність людини без використання знарядь. До них відносять усне і письмове мовлення, математичні формули і складні механізми — взагалі все, що створили і створюють люди для життя в людському суспільстві, розширювати можливість пізнання світу. Використання таких знаряддевих дій для дитини — справа майбутнього. В нашій культурі першим знаряддям, яке використовує малюк, зазвичай стає ложка, пізніше він починає використовувати олівець, лопатку, іграшкові інструменти тощо. Знаряддеві дії — найважливіший вид дій у складі предметної діяльності.

Особливість знаряддевої дії полягає ще і в тому, що спосіб її застосування не є очевидним. Це дорослий знає призначення ложки, олівця тощо. Дитина, що вперше побачила цей предмет, не навчиться використовувати його за призначенням без допомоги дорослого. Коли малюк бере до рук брязкальце, воно саме видає звуки, начебто знайомлячи малюка зі своїми властивостями. У предмета-знаряддя такі властивості не є очевидними, ось чому в період раннього віку такою великою є роль дорослого, який допомагає дитині відкривати таїну довколишнього світу.

Другий вид предметних дій — дії співвіднесення, мета яких полягає у приведенні двох або декількох предметів (або їх частин) у певний просторовий взаємозв'язок (зібрати пірамідку, скласти геометричні фігури в коробку з різними за формою отворами, матрешку тощо), з врахуванням форми, величини, кольору, розташувати їх у відповідній послідовності. У який спосіб дитина буде виконувати ці дії — залежить від

дорослого, який навчає. Важливо, щоб дитина навчилась збирати ціле на основі примірювань на око. Увага дорослого до дій дитини і відповідне заохочення діють як могутнє підкріплення і сприяють відбору ефективності дій і відсіканню нерезультативних.

У міру вправлення предметна дія стає більш узгодженою (моменти орієнтування, реалізації і контролю). Предметна дія розвивається і по лінії узагальнення (Д. Б. Ельконін, Ф. І. Фрадкін). Дитина переносить дію на інший подібний предмет (узагальнення функцій), в іншу ситуацію (узагальнюється предмет). Перенос і узагальнення дії вимагає розвитку орієнтування дитини в предметах і ситуаціях. Виникає необхідність співвіднесення властивостей нового предмета чи ситуації з уже відомими. При цьому відбувається їх уподібнення, а на цій основі перенос дії.

Ранній вік — період активного досліджування різноманітних властивостей предметів: форми, величини, простих причинно-наслідкових зв'язків, характеру їх переміщення і співвідношень. Дитина може пізнавати властивості предметів лише діючи з ними, і лише таким чином малюк може пізнати світ і себе в ньому. Одним з показників розвитку предметних дій є ініціатива дитини у їх виконанні у певній ситуації: розсипалась пірамідка, дитина вирішила зібрати її і виконала дію.

Проте провідна діяльність розгортається на фоні специфічно вікових особливостей, які відрізняють цей етап розвитку від інших періодів дитинства. Характерною психологічною рисою в ранньому віці є ситуативність поведінки. Малюка здебільшого цікавить те, що знаходиться в полі його зору. Кожний предмет, що потрапляє дитині у вічі, як магнітом притягує її до себе. При цьому вона не просто розглядає предмет, а прагне одразу діяти з ним. У цьому віці сприймання і дія є нерозривно пов'язаними. Особлива емоційність сприймання навколишнього світу є ще одною характерною рисою психіки дитини раннього віку. Своєрідність ставлення маленьких дітей до довкілля полягає в її пристрасності, імпульсивності, нестійкості емоцій. І природа, і люди, і предмети — все привертає і приваблює малюка, все викликає захоплення і пробуджує в ньому емоційний відгук. *Єдність емоційного і дієвого ставлення до світу, що безпосередньо сприймається, є головною особливістю дитини раннього віку.* О. В. Запорожець неодноразово підкреслював, що емоції дитини розвиваються в діяльності, залежать від змісту і структури діяльності. Відмічаючи значення розвитку емоційної сфери дитини, О. В. Запорожець разом з тим констатував, що емоції малюка необхідно «виروضувати», виховувати і розвивати в діяльності.

Займаючи провідне положення в період раннього віку, предметна діяльність забезпечує повноцінний психічний розвиток дитини: закладає

основи становлення зображувальної діяльності, сюжетної гри та умови для вікового розквіту всіх психічних процесів, виконуючи, таким чином, своєрідну гармонізуючу функцію у розвитку малюка.

На кінець раннього віку в середині предметної зароджуються нові види діяльності, які досягають своєї розгорнутої форми за межами цього вікового періоду і визначають подальший психічний розвиток дитини.

Інтерес до предметів і дій з ними призводить до виникнення процесуальної гри: для малюка є важливим сам процес, наприклад годування ляльки або возіння машинки. Різниця між предметною дією та грою полягає в тому, що предметна дія чітко визначена призначенням предмета. Поводження з іграшками є вільним, це предмети, що мають зображувальний характер. Гра в ранньому віці має наслідувальний характер (дитина копіює дії дорослих). Окремі дії поступово вибудовуються у ланцюжок, проте він ще доволі короткий. Для того щоб цей ланцюжок відбувся, дорослий має показати, як складаються окремі ігрові дії в короткий сюжет. Наприклад, песик у машинку навантажує кубики, везе їх на будівництво і буде будиночок для себе. В іншому випадку малюк може «застрягти» на якійсь окремій дії — возити машинку, заколисувати ляльку.

Для ігрових дій дітей третього року життя характерні такі ознаки:

- перенесення предметних дій на іграшки, наприклад годування ляльки, вкладання її спати;
- використання предметів-замінників (при годуванні ляльки використовує замість відсутньої ложки паличку, олівець тощо). Використання предметів-замінників до кінця раннього віку стає обов'язковою складовою гри;
- з'являється уявна ситуація. Слово відкриває нові можливості дитини: в її дії включаються уявлення, які випереджають самі дії, визначають їх зміст;
- відтворення дій конкретних людей (як мати докоряє донці, водій веде машину тощо).

Характерні особливості мають і найперші ролі: дитина фактично бере на себе певну роль, але не називає її. В разі, якщо малюк побачить відповідного дорослого, називає себе його іменем «я мама...» значна роль у розвитку ігрових дій належить дорослому, який не лише демонструє, що і як можна робити з іграшками, але й допомагає малюку ввійти в ігрову ситуацію.

В глибині предметної діяльності зароджуються всі види продуктивної діяльності. Успішність їх становлення залежить здебільшого від

рівня предметної діяльності малюка і рівня його психічного, особистісного розвитку в її умовах.

Предметні дії продовжують формуватись в інших видах діяльності, а особливо інтенсивно — в продуктивних. Діти в ранньому віці починають малювати, конструювати. Але дії імпульсивні, діти виконують їх, не звертаючи уваги на схожість малюнка чи конструкції. Для них важливо не отримання результату, а виконання дії, їх приваблює сам процес діяння, малюки, як правило, не можуть відповісти, що саме вони малюють. Потім у випадково з'єднаних лініях дитина впізнає предмет і з'являється інтерпретація малюнка, нарешті виникає намір намалювати щось конкретне. Проте результат малювання мало чим схожий на реальний предмет, і діти починають обігрувати малюнок («Яблучко собачка з'їла», «Він потонув, і його не видно», «Ти не вмієш його побачити»). Мета ще не стійка, в процесі малювання вона може змінюватися, також поки що немає і контролю над діями.

Предметна діяльність як провідна в ранньому віці корінним чином перебудовує всю психічну діяльність дитини.

Інтенсивно розвивається сприймання. За Л. С. Виготським, воно в структурі свідомості дітей раннього віку має вирішальне значення. Сприймання з акту реагування на предмет перетворюється в акт орієнтації в предметному світі. В предметну дію включені всі сенсорні якості предмета, що і стають орієнтирами поведінки дитини. Відбувається активне пізнання предметів. Розвиваються перцептивні дії. Наприклад, зорове прослідковування може бути здійснене від початку дії до її завершення, до результату. Обстеження предмета стає детальнішим, особливо якщо це є необхідним для здійснення практичної дії. Формується новий тип перцептивної дії: властивість певного предмета перетворюється на зразок чи мірку, за допомогою яких визначаються властивості інших предметів. Наприклад, дитина може підібрати такі ж предмети за формою, величиною, кольором, як і зразок. Також за елементарним зразком-малюнком скласти кубики. Але сприймання в цьому віці має певні особливості:

- зразки сприймання — це єдність зорового і кінестетичного сприйняття. В цьому віці «рука вчить око» (Л. С. Виготський) [1; с. 387], перцептивні дії моделюються ручними. Сенсорика розвивається в контексті предметної діяльності і залежно від змісту і характеру предметних дій;
- сприймання зв'язано предметом. Наприклад, при сприйманні малюк помічає щось яскраве, знайоме, і на цьому розглядання картинки закінчується.

Сприймання є синкретичним, нерозчленованим: дитина сприймає загальні контури предмета без аналізу його частин і якостей. Назва предмета або його властивостей словом допомагає дитині сприймати його більш повно, відповідно до завдання. Наприклад, якщо дати чітку словесну інструкцію, діти після двох з половиною років здатні правильно підібрати одяг для ляльки відповідно до її величини. Важливим досягненням у розвитку сприймання є виникнення цілі. Дитина вчиться підкорювати дії сприймання меті у відповідь на вказівки дорослого, але таке сприймання ще не є стійким. Виникають примірювальні, або пробні, дії, але без співвідношення з результатом. Вдалі проби фіксуються і потім стають засобом подальших дій. Здатність дитини прослідковувати зв'язок між пробою і її наслідком надзвичайно важлива, оскільки рішення попередньо не дано. Дослідження розвитку сприймання у дітей раннього віку і його значення для наступного формування дитячого інтелекту дали підставу вважати предметне константне сприймання новоутворенням психічного розвитку дитини раннього віку (Д. Б. Ельконін).

Сформована у немовляти перша, ситуативно-особистісна форма спілкування є тою підвалиною, на основі якої вибудовуються всі подальші успіхи і потреби дитини. Першою ознакою змін у потребі спілкування є прагнення дитини перевести емоційний контакт в площину предметної взаємодії. Спілкуючись із дорослим, малюк прагне задовольнити потребу у практичному співробітництві, що виникла в нього тепер. На зміну емоційному спілкуванню приходять спілкування ділове, спілкування в практичній ситуації, яке і становить основу взаємодії дитини з дорослим аж до 3 років.

У цей період життя спілкування з дорослим влітається в нову, більш суттєву на цьому етапі для малюка сферу оволодіння предметними діями і забезпечує її становлення. Дорослий виступає як партнер по грі, зразок для наслідування, як людина, яка цінить і оцінює знання і вміння дитини. Змінюються і засоби, за допомогою яких спілкуються малюк і дорослий: це обмін іграшками, спільні ігри, навчання використанню предметів за призначенням. Безпосередній контакт попередньої форми спілкування ускладнюється, стає опосередкованим предметом і дією з ним.

Отже, діючи з предметом, малюк зреалізовує головну потребу віку: діяти з предметом як дорослий. Реалізацію головної потреби віку зумовлює тип провідної діяльності, в якій формуються і перебудовуються всі психічні процеси, відбувається розвиток особистості, виникають нові види діяльності. Провідна діяльність визначає якісну своєрідність розвитку дитини на тій чи іншій стадії розвитку. Оскільки головна потреба віку заключена в предметі (предмет володарює над дитиною), в оволо-

дінні ним, тому провідне положення в період раннього віку займає предметна діяльність. Саме в предметній діяльності формується сприймання як власне пізнавальний процес; спілкування стає мовленнєвим; відбувається усвідомлення дитиною себе як джерела власних бажань, активних дій і їх результату; в надрах предметної діяльності визрівають продуктивні види діяльності та ігрова діяльність. У свою чергу все це виводить предметну діяльність дитини на новітній рівень: пошукову, ініціативну — і зумовлює подальший розвиток малюка.

Ефективним засобом навчіння дітей в цьому віці стає наслідування. Якщо у віці одного року дитина наслідує емоціям, жестам, звукам мови одразу після їх сприйняття, то на другому і третьому році життя — через деякий час після сприйняття. Діти відтворюють дії, які бачили раніше. Наслідування є найпростішою формою ототожнення себе з дорослим. На цьому тлі з'являється готовність до привласнення матеріальної і духовної культури. Так, спочатку мати демонструє ініціативу у встановленні емоційного зв'язку з дитиною, у взаємодії з предметами. А пізніше малюк сам спонукає мати до спілкування з приводу виконуваних ним дій.

Особливості та рівень розвитку дитини визначаються умовами її життя, виховання, навчання. Маленька дитина сприймає світ з рук дорослих (і в прямому і в переносному смислі цього слова), з їх висловлювань та оцінок. А отже провідна роль в процесі розвитку дитини належить сім'ї. Оскільки саме батьки забезпечують певні умови для розвитку свого малюка і саме тато і мама є першими і визначальними вихователями маленької людини. І безумовно, що цю ситуацію обумовлює сьогоденне життя сім'ї у нашому суспільстві.

Сьогодні в дитячому садку в групах дітей третього року життя можна зустріти, наприклад, малюка, який легко називає числа від 1 до 100 (проте мама вважає просте перелічення чисел вмінням рахувати), але хлопчик не вміє одягатися, зовсім не орієнтується у кольорах, формах, величинах предметів, не виділяє їх як особливі ознаки і не може визначити серед предметів однакові за вказаною ознакою тощо. Або дитину, що знає кілька десятків англійських слів — назв предметів, проте не має елементарних навичок спілкування з близькими дорослими і однолітками; у неї відсутні відображувальні ігрові дії з іграшками, навіть образними.

На жаль, почасти саме батьки, їх особистісні проблеми, необізнаність щодо особливостей нервово-психічного розвитку дитини і особливостей її виховання стають причинами певних проблем і вад у розвитку малюка.

Серед сучасних батьківських проблем, які провокують проблеми дітей, можна назвати такі: знервованість батьків, пов'язана з виконан-

ням професійних обов'язків і з розв'язанням насущних проблем сім'ї; небажання змінити свій образ життя в зв'язку з народженням дитини; зневажливе ставлення до масштабності раннього дитинства, а звідси — надання переваги забезпеченню відповідного догляду у ранні роки малюка над його вихованням і розвитком; надання переваги хатнім справам і звинувачення, за таких умов, малюка у неслухняності, набридливості, вередуваннях, невмінні очікувати або зайняти себе самостійно; нерозумне ставлення до дитини, що пояснюється відсутністю у батьків елементарної педагогічної грамотності: постійна тривожність («чи правильно розвивається мій малюк»), яка не підкріплюється діями щодо зміни ситуації; завищення вимог до розвитку дитини; або заниження вимог, милування дитиною, вседозволеність; покарання, в тому числі і фізичне, залякування, підвищений тон як норма спілкування з дитиною; небажання і невміння взаємодіяти з дитиною, враховувати її інтереси, уподобання тощо; налаштованість батьків щодо виховання та розвитку дитини, на реалізацію власних бажань, потреб, на забезпечення певних знань, можливостей, які не були зреалізовані у їхньому дитинстві (англійська мова; купуючи іграшки, орієнтуються на свої уподобання — обирають для себе; надмірне загартовування, яке зазвичай не враховує бажань дитини, а тому викликає в неї лише негативні емоційні переживання); нехтування закономірностями розвитку і надання переваги надранньому навчання, зокрема, читання, математиці, іноземній мові — вже з 1–2 років; некритичне слідування моді у розвитку дітей; конфліктні стосунки між дорослими членами сім'ї; розлучення батьків та повторні шлюби тощо.

Отже, багато з проблем в розвитку малюків є наслідками сімейних ситуацій і проблем самих дорослих. Проте нехтування закономірностями психічного розвитку призводить до значних викривлень у становленні психіки маленької дитини. Намагаючись забезпечити адекватний віковій дитини гармонійний розвиток, батьки і близькі дорослі мають орієнтуватися на забезпечення провідних потреб дитини раннього віку, які полягають: в пізнанні світу через практичні дії з предметами; у контактах, увазі, у спілкуванні з близькими дорослими, а також однолітками; у фізичній активності.

Дитина раннього віку оволодіває предметним світом, навчається орієнтуватися в ньому, розуміти, що кожний предмет має своє призначення. Важко переоцінити роль предметної діяльності в психічному розвитку дитини, за виразом В.Н. Ільїної, вона є «локомотивом» цього розвитку [5; с. 97]. Беручи участь в її становленні, близький дорослий тим самим сприяє всьому ходу психічного розвитку малюка. Проте

аналіз сьогоднішньої ситуації розвитку предметної діяльності дітей третього року життя дозволяє говорити про нерозуміння батьками ані ролі предметної діяльності у становленні особистісного потенціалу дитини, ані своєї власної ролі у цих процесах.

Специфічність батьківських поглядів на спільну діяльність дорослого з дитиною, її значення, специфіку забезпечення та реалізації дозволила нам виділити чотири типи неадекватного ставлення дорослих до потреб віку.

1. Батьки забезпечують рівень фізичного здоров'я дитини. Всі виховні і розвивальні функції перекладають на дитячий садок.
2. Тип пов'язаний із частковим, побутовим задоволенням потреби у практичній діяльності шляхом створення відповідного предметного середовища, адекватного вікові дитини, але не розуміють ролі власної участі у забезпеченні розвивальної функції предметного середовища.
3. Тип батьківських уявлень характеризується зміщенням акцентів у взаємодії з дитиною зі спільної діяльності, що має предметно-практичний характер у полі суто мовленнєвого спілкування.
4. Тип демонструє повне нехтування батьками законами вікового розвитку (через їх незнання і нерозуміння). Тут батьки надають перевагу безпосередньому навчанню дітей — рахунку, читанню, англійській мові або інтелектуальному розвитку чи розвитку логічного мислення малюка.

Спільна діяльність з дорослим забезпечує оволодіння предметною діяльністю, яка у свою чергу стимулює розвиток таких особистісних якостей дітей, як ініціативність, самостійність, цілеспрямованість. Дитина стає все більш наполегливою в досягненні поставленої мети.

Предметна діяльність — це специфічна форма виявлення індивідуальної активності дітей раннього віку. Вона складна за своєю структурою і вимагає спеціального формування. Навчання предметним діям як спеціальна особлива мета виникає в умовах дитячого садка. Це пов'язано з тим, що природний і дещо стихійний процес оволодіння діями в практиці сімейного виховання здійснюється тому, що дитина «занурена» в співжиття з близькими дорослими і отримує певну кількість іноді непомітних, але важливих дій, сигналів про співучасть і співчуття та інтерес до того, що і як вона робить, проте інколи ці сигнали не є достатніми чи адекватними. З допомогою дорослого малюк не лише відкриває секрет правильних і неправильних дій, але й засвоює критерії успіху в діяльності. Це є надзвичайно важливим для становлення такого компонента предметної діяльності малюка, як здатність контролювати свої



дії, оцінювати їх відповідно до задуму. В особистісному плані малюк засобами предметної діяльності відкриває власні можливості, що стимулюють його самостійність і, в кінцевому підсумку, призводить до відкриття власного «Я».

Формування пізнавальної активності малюка пов'язано насамперед з особливостями предметної діяльності, у процесі якої відбувається становлення основних психічних процесів і якостей особистості, з'являються головні новоутворення віку. Предметні дії орієнтувально-дослідницького характеру (тобто операційний компонент, який забезпечує виконавський аспект діяльності) у розвитку пізнавальної активності малюків визначає не лише якість вирішення того чи іншого завдання, а й емоційний фон спілкування з дорослим і бажаність такої взаємодії. Оскільки рівень оволодіння діями з предметами обумовлює особливості вирішення пізнавального завдання в цьому віці, тобто забезпечує можливість досягти результату, досягти успіху і відповідно можливості продемонструвати це дорослому, а отже отримати схвалення і підтримку від нього.

Однією з важливих потреб людини, яка є підґрунтям, внутрішнім джерелом пізнавальної активності, є пізнавальна потреба, тобто потреба в набутті нових знань, поглибленні тих, що є, в осягненні духовної культури суспільства, потреба в самовираженні в певній галузі діяльності. На основі потреб народжується і розвивається пізнавальна активність як особистісне утворення, яке проявляється в здібності цілеспрямовано реалізувати пізнавальну діяльність. Дитині раннього віку притаманна безпосередня цікавість. Усе, з чим стикається малюк, привертає його кольором, формою, звучанням. А це в свою чергу викликає певні позитивні емоції. Дитину приваблює лише сам процес дії з предметами. Її інтереси ситуативні, мимовільні, поверхові, нестійкі. Проте малюки проявляють великий інтерес до того, що робить дорослий. Пізнавальна активність є індивідуальною характеристикою особистості, не дається дитині від народження, а формується разом з розвитком у неї сприймання, пам'яті, відчуття, уяви тощо. Прояв пізнавальної активності у дітей однієї вікової групи не є однаковим: потреба в осягненні оточуючого світу у одних дітей виражена більше, у інших менше.

Суб'єктивний образ світу у дітей залежить від особливостей тієї життєвої практики, в яку вони включені. Обмеженість їх практики породжує неправомірність самостійних висновків малюків, які вони роблять в ході безпосереднього контакту зі світом і призводять до формування у них своєрідних уявлень про світ.

З метою з'ясування особливостей первинного становлення внутрішньої картини світу маленької дитини ми провели експериментальне до-

слідження, предметом якого став процес присвоєння дітьми 2-3 років знань про цілісну картину світу, яка виражена в знаннях і уявленнях про предмет і людину. Дослідження проводилось за відповідної організації предметної діяльності малюків, в яку і були вплетені діагностичні завдання, зокрема такі: «Склади килимок» (модифікований варіант гри Л. А. Венгера), «Льодяники», Іграшка з важелями та експериментальна ситуація «Забута папка». (Всі методики описані в статті «Індивідуальні прояви пізнавальної активності в ранньому віці», що була опублікована в навчальному посібнику: «Індивідуалізація виховання дошкільника». — К., «Педагогічна думка», 2007 р.). Спостереження за поведінкою дитини у запропонованих завданнях та у вільній діяльності проводилось за такими показниками: самостійність дій; адекватність виконуваних дій; активність дитини у запропонованому завданні; спрямованість на дорослого та ініціативність звернення до нього; емоційний настрій дитини та його зміни в ході діяльності.

Для опису первинної картини світу малюків ми скористалися схемою, запропонованою Є. Ф. Купецковою [3], де провідним показником виступає досвід спілкування дітей з дорослими і яка дозволяє проілюструвати якісні особливості образу світу.

*1) рівень сформованості змісту образу світу дитини відповідає її актуальному розвитку; він проявляється у кожній повноцінній в психічному плані дитини в процесі буденної життєдіяльності. Образ становить «можливість стартового розвитку дитини» (за Е. Ф. Купецковою) і забезпечує її контакти з оточуючим світом.*

Наприклад, Петрик Т. (2 р. 10 м.). Зазвичай на прихід експериментатора діти реагують галасливо і метушливо, у будь-який спосіб намагаються привернути до себе увагу дорослого і отримати його прихильність: «Я йду першим!», «Я хочу з тобою гратися!», «А у мене нове платтячко!», «Хочеш, я покажу тобі свою машинку?». У такій ситуації хлопчик завжди був в «останніх рядах». Йшов за дитячою групою, жодним чином не проявляючи власної ініціативи. Від запропонованих ігор не відмовлявся, виконував їх мовчки. При утрудненнях виконував їх або на власний розсуд, або припиняв діяльність. Рівень допомоги, зазвичай, був великим, що пов'язано з низьким рівнем розвитку предметних дій (зокрема дій співвіднесення). Наприклад, збираючи пірамідку, хлопчик не порівнював кільця між собою за розміром, а нанизавши кілька на стрижень, пальчиком перевіряв їх рівність — відсутність виступів і западин. Такий спосіб свідчить про самостійне оволодіння дитиною складанням пірамідки і відсутність дорослого в цьому процесі, оскільки хлопчик не володіє узагальненими способами предметного орієнтування.

Діти з таким рівнем загалом характеризуються вмінням елементарно називати себе і свої дії; відносною самостійністю в різних видах діяльності, мінімальними взаємодіями з дорослим, безініціативністю, відсутністю емоційного забарвлення діяльності, слабко розвинутим мовленням, низькою якістю виконавських операцій.

2) *рівень сформованості змісту образу світу дітей відповідає зоні найближчого розвитку (за Л. С. Виготським).*

Наприклад, Світлана М. (2 р. 8 м.): має достатній рівень розвитку предметних дій, проте ініціативні звернення до дорослого існують лише в середині виконання пропонованого їй завдання. Успішне виконання будь-якого завдання було обумовлене не рівнем володіння предметними діями, а тим дорослим, який пропонував їй гру. До одного вихователя, з якою у дівчинки були теплі, приязні стосунки, вона в разі утруднень зверталась за допомогою, навіть якщо вони були удаваними. Наприклад: дівчинці пропонують нову іграшку, що має шість різних важелів (ключ, кнопка, круговий, вертикальний важіль, клавіша) і при адекватному впливі на які (повернути ключ, натиснути на кнопку тощо) з'являються звірятка у відповідному отворі. Після того як була надана інструкція, дівчинка заявила:

Світлана: «А ти мені допоможи, бачиш — у мене ручка болить», — притискає ручку до себе і підтримує її іншою.

Вихователь: «Добре, я потримаю твою ручку, а ти звільниш звірятко».

Світлана: «Ось так тримай!» — спокійно і доволі впевнено справляється майже з усіма важелями. Проблема складає лише вертикальний важіль, який містить таке ж заглиблення під палець, як і кнопка. — «Ти мене твердо тримаєш, бачиш — я не можу!»

Другий вихователь ставиться до дівчинки так само доброзичливо, привітно, проте мала не підтримує її ініціативи, загалом їх стосунки можна охарактеризувати як рівні. У разі труднощів при виконанні завдання, запропонованого цим вихователем, полишає спроби і намагається якомога скоріше закінчити роботу (наприклад, робить вигляд, що плаче).

Такий рівень утворюється при спеціальній педагогічній системі впливів дорослого. Він характеризується значно збільшеними стартовими можливостями дітей і разом з тим — репродуктивним рівнем діяльності — наслідуванням. Певний рівень розвитку дозволяє виражати дитині свої бажання, потреби, періодично і/або вибірково залучати дорослого до своєї діяльності; малюки виявляють певний рівень самостійності. Проте прояви активності, ініціативи є обмеженими.

3) *рівень відповідає перспективному розвитку (Поддьяков Н. Н.) малят — «азначає горизонти розвитку».*

Володя (2 р. 10 м.): звертається до дорослих, намагається залучити їх у свої ігри. В ході виконання завдань продемонстрував високий рівень розвитку предметних дій. Наприклад, в ситуації вибору однакового предмета за двома однорідними ознаками лише перший «льодяник» обстежував руками. Надалі розклав їх у відповідні отвори, лише роздвигавшись кожен з них. У ситуації «забутої папки» проявляв активність у її здобутті та неабияку наполегливість у дослідженні вкладеної туди нової гри.

Формування такого рівня можливе лише при розвивальній взаємодії дорослого з дітьми. В процесі власної (організованої дорослим) діяльності малюк засвоює систему знань про себе, про іншу людину, предмети тощо, які складають цілісну картину світу.

У свою чергу збагачений образ світу за принципом ампліфікації характеризується стимульним впливом на розвиток дитячих діяльностей. Високий рівень розвитку мовлення, зростає самостійність дітей, їх активність та ініціативні дії відносно дорослих.

Предмети, якими оволодіває дитина впродовж раннього віку, є побутовими, що сприяє розвитку самостійності і самообслуговуванню. З іншого боку, не треба вдумувати якихось спеціальних вправ чи занять щодо оволодіння предметами. Варто лише прагнути, щоб дитина була не просто спостерігачем, а активним учасником всіх побутових процесів.

Відкриваючи для себе предметний світ, дитина відкриває одночасно і саму себе, свої сили, можливості, здатності, інтереси. Успіх в експериментуванні з предметами переконує її у своїх власних силах і можливостях, які вона намагається закріпити у подальших пошуках. Таким чином, завдяки предметній діяльності малюк відкриває і досі незнайомий йому оточуючий світ і самого себе.

*Використовуючи спеціально організовані суб'єктивно зорієнтовані заняття з дітьми, можна спричинити вплив на становлення образу світу в ранньому віці. Особлива значимість у цьому процесі — особистісно зорієнтовані параметри спілкування.*

Спілкування повинно бути цілеспрямованим, послідовним, розумним і ненав'язливим. Воно повинно бути засобом виховання і розвитку не лише дитини, але й дорослого і дарувати велику радість і задоволення обом. Основою виховання має стати «взаємний пошук шляхів один до одного до зовнішнього світу» [2; с. 123], який у жодному разі не має спиратися на нотації, зауваження, моралізування та повчання. Інформація, яка подається дітям в ході виховання, повинна допомогти їм знайти і засвоїти смисл вимог, які перед ними висувуються. На думку Зінченка В. П., засвоєння смислу норм людської поведінки, мислення, в більш

широкому контексті — людської духовної діяльності дозволить підпорядкувати виховання дітей не предметній, понятійній, а людській логіці. Такий підхід сприяє ампліфікації дитячого розвитку. За визначенням О.В. Запорожця, ампліфікація є необхідною умовою різностороннього виховання дитини, за якою малюкові має бути наданий щоякнайширший вибір різноманітних діяльностей, серед яких з'являється шанс відшукати найбільш близькі його здібностям і здатностям.

Уявімо собі втомлених і тривожних батьків, пригнічених невпевненістю у завтрашньому дні, масою невирішених проблем, браком коштів і вільного часу. Сутність їх батьківського виховання і спілкування з дітьми в той короткий проміжок часу, який вони можуть присвятити дітям після робочого дня, зазвичай зводиться до зауважень, нотацій і інших засобів обмеження дитячої активності: «Це не бери», «Туди не ходи», «Цього не можна робити». Всі ці вимоги здебільшого не супроводжуються поясненням їх змісту, тобто значенням для самої дитини, важливості їх дотримання. «Незрозумілі вимоги є муштрою і дресурою, але в жодному разі не розвитком дітей» (Єрмолаєва М. В.). Тотальна вимога дисципліни є характерною і для сім'ї, і для дитячого садка, і тим супроводжують життя дитини з ранку до вечора.

Гармонійний розвиток дитини передбачає розумне цілеспрямоване спілкування з нею практично в кожний момент її дитячого життя. Достатньо зустрітися з дитиною, яка не отримує достатньо уваги в сім'ї, одразу стає помітною знижена активність її поведінки. Навіть в разі загостреної потреби у спілкуванні з дорослим малюк, що не звик до співробітництва з дорослими, виявляє невпевненість, скутість або ж, навпаки, агресивну відмову. Такі діти не в змозі правильно ставитись до оцінки дорослого. Вони менш активні при вивченні різноманітних властивостей предметів та способів їх використання. Потреба дитини у підтримці і оціненні дорослим її дій є один з основних стимулів поведінки в ранньому віці. Увага дорослого надає дитині впевненості в собі, підтримує її тонус, дає відчуття важливості її занять, бажання продовжувати і удосконалювати їх.

Отже, можемо зробити такі висновки:

1. Суб'єктивний образ світу, який формується у суб'єкта на кожному етапі життя, має свої специфічні особливості. Його формування відбувається в процесі активної взаємодії дитини зі світом і іншими людьми і тому несе відбиток потреб і прагнень дитини, її способу життя.
2. При формуванні предметної діяльності дорослим варто пам'ятати:  
– про її смисл і значення в житті дитини;

- про створення умов, за яких коло предметів, які цікавлять дитину, постійно розширюється і малюк стає ініціатором дій з ними;
- про необхідність формування предметних дій;
- про цілеспрямоване формування мети, орієнтувальної, дослідницької, контрольної частин дії;
- про поступове формування активності; самостійності, ініціативи дитини в даній діяльності.

Процес формування предметних дій вимагає від дорослого терпіння, уміння не поспішати діяти за дитину, надавати їй можливість проявляти власну активність і можливість вибору. Процес навчання повинен бути процесом співробітництва, тільки в цьому випадку формується активна, самостійна, ініціативна людина.

Окремо наголосимо, що повноцінне оволодіння дитиною предметною діяльністю можливе лише в процесі спілкування з дорослими, у спільній з ними діяльності.

Психолого-педагогічна робота з малюками має здійснюватись по лінії спонукання їх активності до пошуку і розкриття життєвих смислів, в розвитку їх творчих здатностей, у спонуканні інтересу до найширшої інформації про людей і предмети і допомозі їм у створенні цілісного образу цього безмежного, але дружнього, неворожого світу.

## РОЗДІЛ 7. РОДИННІ УРОКИ ЖИТТЯ

Маємо визнати, що, коли обговорюються актуальні проблеми виховання підростаючого покоління, об'єктом уваги є виключно суспільні освітні установи. Можливо, дещо відрізняється тут дошкільне виховання, але лише якоюсь мірою. І навіть при врахуванні всіх зусиль, які сьогодні звернені на родинне виховання, перша школа життя дитини недооцінено спрощена.

Кожна особистість своє коріння має в дитинстві, і в першу чергу в сім'ї, де і встановлюються перші зв'язки зі світом, утверджується довіра до нього. Саме в сім'ї створюється найкраща можливість забезпечити гармонію в системі «дитина — навколишній світ», яка слугуватиме заporукою реалізації дитиною свого внутрішнього світу, йдучи шляхом саморозвитку, самобутньої реалізації. Розвиток дитини відбувається за законами природи. Природа і наділяє дитину внутрішніми потенціями, свого роду енергетичними джерелами розвитку, які виявляються в поведінці і різноманітній діяльності дитини.

Провідне місце посідає тут стремління дитини до дорослішання. Це стремління супроводжує весь процес розвитку дитини в перші роки життя. Саме тому основним механізмом наочіння в ці роки і є наслідування дорослому (в першу чергу близькому). Ось чому для дитини-дошкільника образ дорослого є не просто образ іншої людини. Це є своєрідний образ себе, своєї майбутності втілення у собі «іншого» (Д.Б. Ельконін). З певного моменту розвитку дитина ніби втілює в собі дві людини (Вона і Дорослий). І саме внутрішня взаємодія цих двох людей і є чи не найбільшим стимулом саморозвитку дитини. А головне, дитині не просто потрібен дорослий, а дорослий значимий для неї, люблячий її безмежно батьківською любов'ю. Ось чому і звучить така аксіома: дитині потрібна для розвитку 24 години на добу любляча мама. Мама, яка живе дитиною, для дитини, всіляко демонструє саме те, що дитина хоче, до чого прагне, що її радує і т. ін.

І надалі дитині для повноцінного зростання потрібен поруч близький дорослий, який не забороняє, не обмежує, а дає свободу, не бореться «проти», а формує «за», не пригнічує, а звеличує, не диктує, а навчає власним прикладом, не вимагає, не примушує, а запитує, радиться і радить, ділить навпіл натхнення, радість, прикрощі, невдачі.

Виховний вплив сім'ї є первинний. Сім'я — перше джерело впливу, а тому найсильніше. В сімейному колі процес виховання значно природ-

ніший, ніж у виховному закладі, тут ширші можливості для дитини бути суб'єктом діяльності, ніж в колективі дитячого садка.

Дитина з'являється на світ і зростає в певному соціокультурному середовищі, яке забезпечує неповторний «спонтанейний» (за висловом Г.С. Костюка) розвиток, сприяє виникненню і накопиченню гами етичних оцінок і, зрештою, системи ціннісних орієнтирів поведінки в соціумі. Так поступово вибудовується картина внутрішнього світу дитини, в основі якої лежить безумовна довіра до нього. З потребою в такій безумовній довірі до оточуючого дитина народжується, ніби ввіряючи все своє єство нам, дорослим, потребуючи для свого нормально-го розвитку захисту, любові і тепла. Насправді, прокричавши про свою появу на світ, дитина замовляє і власний активний розвиток і, як доказ цього, відразу вступає в активну взаємодію з оточуючим світом.

Дитина сама стверджує, що вона не готується до життя, а вже живе. Наша мудрість виховання в тому, як розвивати і виховувати в дитині це її життя за допомогою самого життя (за Ш. Амонашвілі).

Найперше — потрібна глибока віра в те, що дитина все зможе, лише слід навчитись правильно вселяти в неї віру в свої сили, обережно і опосередковано допомагати їй творити себе саму. Лише уважного спостереження щасливих батьків достатньо, щоб усвідомити, яке могутнє джерело і сили, і можливостей має в собі немовля: чи не щодень дивує дорослих своїми новими досягненнями. Ми радіємо, пишаємось, у відповідь даруємо чуду цьому вияви безмежної любові. А от чи усвідомлюємо ми, що дитина ніби апіорі наділена величезною енергією духу. Якщо усвідомлюємо, то не замислюємось над величчю своєї відповідальності за те, як зберегти, захистити це відкрите джерело енергії життя дитини і розумно допомогти їй самовдосконалюватись, самостверджуватись. В основі батьківської любові і має бути глибока безумовна віра в дитину, безмежна відданість їй і висока відповідальність за її долю.

На перший погляд, все так було і є в нашій педагогічній дійсності. Дорослі зобов'язані знати і враховувати психологічні особливості дитини в організації її життя. Аналіз педагогічного процесу і в родинному, і в суспільному вихованні стверджує, що визначальними були такі «особливості» для «нормального виховання»: уміння уважно слухати, запам'ятовувати, думати і діяти згідно зі зразками і вказівками; здатність підкоритись заведеному порядку співжиття; усвідомлювати і висловлювати засвоєне; відчувати обов'язок і відповідальність за власні дії і т. ін. Жодною мірою не беручи під сумнів важливість кожної з цих особливостей, варто підмітити, що всі вони перш за все націлені на забезпечення очікуваного дорослими «благополуччя», безконфліктного



життя, нормальних умов для успішної реалізації їх власних цілей. А от наскільки такі умови адекватні цілісній природі дитини, її запитів і очікувань, було предметом прицільної уваги хіба що представників психолого-педагогічної наукової спільноти.

І тут головний постулат: дитина розвивається за законами природи і за так званим власним календарним планом.

Найперше, з чим ми стикаємось при усвідомленні дитини, — це розвиток. Дитина є істотою, яка росте і розвивається, тобто знаходиться в безперервному процесі змін. Цей постійний процес розвитку, за твердженням Л. Виготського, перш за все слід усвідомити, вивчаючи дитину. І це внутрішнє стремління до розвитку ніби виявляє себе природним шляхом, як вияв життєвої сили джерела енергії, з яким народжується дитина.

Природний стан немовляти — активне прагнення до розвитку. Дитина ніби сама шукає перешкоди, долаючи які вдосконалює свої можливості. Не важко просто здогадатись, що нам би, дорослим, забезпечити повну свободу дитині в так званому просторі безмежної батьківської любові, захищаючи її при цьому від будь-якої небезпеки. Не дарма є відомий вислів: розвиток дитини першого року життя в першу чергу залежить від кількості і якості любові і тепла, які вона отримує від батьків. І то неправда, що немовля «нічого не розуміє і йому «лише має бути тепло і сито».

Люблячі батьки мають усвідомлювати, що розвиток дитини відбувається в процесі долання перешкод — це певний закон природи. Завдання батьків, щоб ті чи інші труднощі були адекватні індивідуальним можливостям маляти. А це вже вимагає знання дорослими основних закономірностей розвитку дитини та вміння ними керуватись в процесі догляду за нею.

Як тільки дитина усвідомлює своє «Я — сам», вона активно заявляє своє стремління «дорослішати». Власне, воно і виявляється в так званій кризі трьох років: повний конфлікт між «можу» і «хочу» дитини. Дитина активно «хоче, як мама» виконувати, візуально сприймані дії. Самостійно себе обслуговувати. В окремих дітей (а сьогодні таких все більше спостерігається) такий вибух стрімкого дорослішання призводить до перших проблем у взаєминах з близькими. Адже найчастіше дорослі на перших порах широ захоплюються сплеском позиції дитини «Я сам», виявляють бурхливі позитивні емоції, підсилюючи цим самим джерело «енергії дорослішання». Але дуже скоро позиція дорослих різко змінюється. Через відсутність розуміння певних законів природи, перебігу закономірностей розвитку дитини, близьким дорослим не вистачає елементарної витримки (частіше всього), щоб дати дитині мо-

жливість здобути такий бажаний для неї досвід. Дорослий же, кілька разів переконавшись, що дитина не може того, що хоче, а головне, саме тому припускається багатьох помилок, відмовляє дитині в її прагненнях. (Дитина вимагає самостійно їсти, в результаті половина їжі розкидається по столу; самостійне вдягання затягується надовго; миття посуду перетворюється в стресову ситуацію і т.д.). І завершується все різким обмеженням свободи дитини, підкоренням її регламентації дорослого. І тут лише якийсь відсоток малят продовжують відвойовувати в дорослих своє право на вибір, на самостійність, на власні уроки зрештою на шляху саморозвитку. У всіх останніх дорослим вдається приборкати на довгий час природну силу в дитині.

Сучасна сповідувана нами гуманно-особистісна психологічна технологія і вибудована на глибокому розумінні природи самої дитини, особливостях дії рушійних сил її саморозвитку. Розвиток, як підкреслював Г. С. Костюк, це сходження дитини по сходинах саморозвитку.

Природно, що і батьківський супровід розвитку дитини має теж вибудовуватись в рамках «проектуючої психології» (Л. Виготський). Образ розвивальних взаємин з дитиною має постійно оновлюватись, бути щоразу на крок вперед можливостей і досягнень дитини. Так, маємо вгадати, вловити той момент, коли «трирічка», будучи невідривно прив'язана до мами, виявляє пориви до свободи, намагається уникнути впливу-контролю, часом діючи врозріз із знаними вимогами. Дитина все частіше виявляє роздратування при найменших заборонах, ігнорує звичайні правила співжиття тощо. Для дорослих ці нові поведінкові прояви мають виступати сигналом про те, що дитина дорослішає, в ній відбуваються внутрішні якісні зміни. Усвідомлення цього вимагає в першу чергу спокую і терпіння, уваги до дитини в поєднанні з виразним виявом поваги і батьківської любові до неї. І тоді люблячий дорослий «побачить», відчує душею «Я» дитини, його повноцінний голос, в якому потреба свободи дії за власним «хочу».

Відповідаючи на поклик дитячої природи, дорослий, змінюючи свою тактику взаємин, дотримується принципу гуманно-особистісного підходу, лишаючись мудрим другом-наставником. Це виявляється і в тому, щоб не зійти на доріжку всездозволеності, як і в іншу крайність «тримати все під контролем». Бути разом з дитиною, бути уважним до сплесків її настрою, бажань, мудро випереджати афективні хвилі, терпляче переводити «енергію на мирні цілі» — і дуже скоро в таких родинах не буде підстав для виникнення агресії, тривожності і інших подібних відхилень в поведінці дитини. Це і є смисл відомого виразу «мудро пережити кризу в стосунках з дитиною», вийти з неї не зламаними, а мудріши-

ми. Не здолати «свавілля» малого, а попрацювати над гармонією його «хочу», «можу», «буду».

Отже, проблема полягає в побудові нормальних взаємин дорослих з дітьми, за яких повністю задовольняється потреба дитини в рамках її індивідуальних можливостей. Дорослі мають не лише визнати за дитиною право на дорослішання, а й всіляко його культивувати і підтримувати, вчитись спілкуватись з дитиною не по типу «Ти ще малий...», а навпаки — підніматись до рівня суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Пам'ятка для дорослих: повага до дитячої індивідуальності, визнання права за дитиною рухатись «своїми» сходинками саморозвитку, виявляти свої смаки і інтереси, відмова від примусів і заборон, осудів і покарань в ситуаціях захисту дитиною свого права на свободу. Без цих правил розраховувати на успіх у вихованні марно.

Гуманно-особистісна педагогіка і передбачає створення такої атмосфери розвивального поля, коли дитина почуває себе дорослою саме там, де вона ще далеко не є такою, це дитина.

Зрозуміло, що це можливо лише в рамках суб'єкт-суб'єктного спілкування, хоче наслідувати дорослого, отримує повноцінне задоволення від свого «хочу», «можу», «буду».

Все частіше чуємо вияв стурбованості педагогів і психологів щодо загрози такого явища, як дефіцит батьківської любові вже з перших років життя дитини. Ознаками цього часто виступають широко відомі симптоми: дитина часто сумує, вередує чи без причини галасує, навмисне робить дурниці або ж просто порушує правила, а інколи часто хворіє, скажімо на ГРЗ. При цьому лише поодинокі мами готові почути психолога, який схиляє її до думки, що дитині бракує родинної любові, тепла, захищеності. Доводиться переконувати, вмовляти, доводити і, зрештою, навчати урокам батьківської любові.

Зрозуміло, що бурхливе, непередбачуване сьогодення вибором закручує батьків, і, мабуть, найглибші їх хвилювання пов'язані саме з турботою про майбутнє власних діток. Та, на жаль, вони і не здогадуються, як часто їх найдорожче чадо замислюється над питанням «чому мене ніхто не любить?», а інколи вже переконливо стверджує «мене не люблять... я часто хворію... плачу».

Наші цілеспрямовані спостереження дозволяють стверджувати, що більшість сучасних батьків не переймаються необхідністю показувати дитині свою любов, часто не усвідомлюючи значущість таких взаємин, і вже тому немає відповідних умінь. Це є віддзеркаленням більш глобальної проблеми — руйнування підвалин родинної педагогіки, деформації культури внутрішньородинних взаємин, ціннісних орієнтацій

у вихованні дитини і розуміння ролі сім'ї в цьому процесі. І хоч це проблема не лише системи освіти, а загальнодержавна, дошкільна громада, зокрема, психологічна і методична служби цієї ланки освіти можуть і повинні зайняти активну позицію в її вирішенні. Найперше завдання тут — відновити реалізацію принципу пріоритету сімейного виховання в справі забезпечення умов розвитку особистісного потенціалу дитини. Ще не став далеким минулим той час, коли одним з провідних принципів організації суспільного дошкільного виховання був принцип єдності виховних впливів на дитину з боку сім'ї і педколективу ДНЗ. Відповідно і діяла певна система просвітницької роботи серед широких верств населення з метою забезпечення рівня психолого-педагогічної культури батьків. Зруйнувавши і відкинувши цю систему як віджилу, заформалізовану і неефективну, ми одночасно піддали руйнації взаємодію двох важливих суб'єктів виховного процесу. На певний час раптово припинило діяти цільове пропагування психолого-педагогічних знань серед батьківської аудиторії, втратили значущість більшість форм роботи з батьками працівників ДНЗ, звичним стало і порушення принципу входження-знайомства батьків і дитини з дитячим садком, цільове вивчення педагогом стилю родинного виховання до переходу дитини в колектив групи тощо. Роки були бурхливі, сповнені різноманітних катаклізмів, подій і швидко поглинули всі складові суспільного буття, викликавши цілком закономірні зміни.

Однак життя переконливо доводило необхідність визнавати пріоритет сімейного виховання і лише за таких умов вибудовувати систему суспільного дошкільного виховання. І хоч мова йде про відродження пріоритету родинного виховання, в основі має бути покладено сучасний аналіз реалій життя: якою є сьогодні сім'я як виховний інститут. Цілеспрямоване вивчення ціннісних орієнтацій батьків у вихованні дитини дозволяє робити відповідні узагальнення.

Родинна атмосфера безмежної батьківської любові і тепла і є обов'язковою умовою формування у дитини загальної довіри до світу, яка виступає цементуючою в нормальному психічному розвитку особистості. Адже внутрішня картина світу являє собою повну систему ставлення людини до навколишнього світу (до живої і неживої природи, до людей і до самої себе, її уявлень і значень, етичних оцінок та ціннісних орієнтацій).

І навіть за умов сучасного безпорядного збурення інформаційного складника соціальної ситуації розвитку з його калейдоскопом екранних візуальних зображень, які часто-густо позиціонують себе новітнім вихователем-пророком особистостей майбутнього, — знецінення і розлад

споконвічного материнсько-батьківського, родинного, живого, сповненого теплом і особливою, маминою любов'ю, від якої йде ні з чим не порівнюваний спокій, захисток і довіра є основною загрозою. Загрозою здоров'ю зростаючому поколінню, психологічному і духовному. І сьогодні це вже не гіпотеза, не погляд в майбутнє, а критична ситуація, яка неозброєним оком візує розповсюджуване приниження ролі сім'ї та родинних традиційних відносин, зниження ролі материнства, а відтак і самоцінності дитинства і дитини зокрема. Суспільство здригнулось від катастрофічного зростання обездолених дітей, виникло нове поняття — соціальне сирітство. Все це вимагає невідкладних зусиль всього суспільства. І сьогодні, як і за часів К. Ушинського, нас вражає мізерність частки можливостей величезного впливу сім'ї на розвиток розуму, почуття і волі дитини, яку використовує виховання.

Вже майже нормальними стали картинки з життя, коли близькі дорослі поспіхом і недбало відкараскуються від дитини, нехтують різноманітністю її життя і радістю, яку легко їй дати. В ці хвилини дорослий не здатен, на превеликий жаль, осягнути, які важливі хвилини і роки утікають від нього.

(Мама забрала доньку з дитсадка. Дівчинка виплескує свою радість зустріччю з мамою: підстрибує, забігає наперед, прагне розповісти свої новини. Мама втомленим голосом: «Танюша, вгамуйся, не крутись, заважаєш нести сумку». Зайшли в тролейбус, займають вільне місце. «Мамуля, дай я тобі на руки сяду» — ніжно заглядає в очі. «Ні, Таня, місце вільне, сідай до вікна, я втомилась». Таня притискається до мами. «Мам, я хочу з тобою...». «То ти ж і будеш зі мною. Сідай до вікна». «Я так буду знову сама... А коли в тебе на колінах, то я з тобою... Можна я на коліна тобі сяду, я буду акуратно...» «Ти ж вже велика. І так не зовсім зручно. Сідай швиденько, я поруч». Дівчинка слухняно сіла, відвернула обличчя в вікно. Мама спокійно вмостила поруч. Кожен, мабуть, думав про своє...)

В будь-якому педагогічному процесі криється небезпека придушення свободи дитини. Сам виховний процес несе в собі певні норми і правила, яким має підкоритись дитина. І в сімейному вихованні, в тому числі, є певні внутрішні, внутрісімейні правила співжиття, які дитина має прийняти і коритись їм. Ці вимоги ніяк не залежать від бажань, потреб і індивідуальних уподобань дитини, а їх дотримання всіма членами родини є чи не найпершою потребою дорослих. Здебільшого батьки просто переконані, що дитина не лише може, а обов'язково повинна якнайраніше навчитись жити в сім'ї «як всі». В цьому вбачають найперше

завдання родинного виховання. І вже лише це є сильним джерелом закріплення авторитарного стилю взаємин близьких дорослих з дитиною.

І лише за умов гуманно-особистісних взаємин в родині, і в першу чергу між близьким дорослим і дитиною, нівелюються причини виникнення авторитарних стосунків. Мова йде про те, що дитину з перших її самостійних кроків не примушують, а заохочують до дії і задовольняють її потреби, інтереси і навіть вигадки, не порушуючи при цьому правил співжиття (головне, не завдаючи нікому ніякого дискомфорту).

Зрозуміло, що створення такого мікроклімату вимагає чи передбачає від дорослих справжньої батьківської любові. А вона несе в собі високу повагу маленького божого створіння, глибоку віру в його великі потенційні можливості, які і відгукнуться на батьківську ласку, довіру і підтримку. І в атмосфері таких взаємин дитина легко розкриває індивідуальні неповторні якості, задатки і їх особливості. Дорослому важливо побачити, зрозуміти ці прояви індивідуальної своєрідності власної дитини, прийняти їх і навчитись щораз рахуватись з ними, а не боротись, ламати, шліфувати тощо. В цьому і основний сенс гуманно-особистісного спілкування дорослого з дитиною. Це і є той чарівний ключик до дитячої відкритої чистої душі, до її потаємної скарбнички з потенційним джерелом особистісних можливостей. А цей ключик (за образним висловом Л. Венгера) найраніше потрапляє в руки батьків і стає чарівним, коли керує рукою безмежна батьківська любов, віра в дитину і надія на щасливе майбутнє спільних зусиль. Лише така любов стає дієвою, творчою, вона інтуїтивно підтримує прагнення дитини вибирати життєві лабіринти з перешкодами, йти доріжками спроб і помилок, набиваючи свої синці і виносячи уроки на нові пригоди. На цьому шляху пробудження і поступового становлення майбутньої самодостатньої особистості дитині конче потрібна захисна сила батьківської любові. Так і утворюється розвивальне середовище, де дитина активно пізнає оточуючий світ і водночас крок за кроком усвідомлює своє місце в ньому через відчуття своїх потреб (власне «хочу»), відкриття можливостей їх задоволення («можу») шляхом вільного вибору способу і самостійного сходження до мети («буду»). Люблячий дорослий на цьому шляху мудрий наставник, емоційна підтримка і захист від небезпек на шляху самосходження дитини по драбинці розвитку.

Основним джерелом і водночас гарантом забезпечення розвивального середовища для успішної реалізації особистісного потенціалу дитини є батьківська любов. Батьківська любов — це глибоке багатогранне почуття. Життя переконує, що воно не є сумою тих емоційних переживань, які завжди виникають в уяві: ніжність і тісний зв'язок з дитиною,

гордість і радість за її досягнення, відповідальність, самовідданість і тривога за неї тощо. Здебільшого до кінця життя батьки лишуються вірними цьому глибокому високому почуттю.

Між іншим, за результатами нашого активного опитування батьківська любов отримала стовідсоткову підтримку. Цілком зрозуміло, що і за смисловим наповненням вона мала б означати віру в дитину і довіру до неї; радість і задоволення від спілкування з нею; безумовне прийняття, визнання її індивідуальності і орієнтація на неї, знання і врахування її базових потреб і інтересів.

І у відповідь: внутрішнє відчуття захищеності та власної значущості (потреба дитини у схваленні та позитивному емоційному прийнятті — домінуюча), бути улюбленою, бажаною, визнаною батьками. Все це і складає фундамент власної гідності дитини.

А от чи достатньо серйозно ми замислюємось над різноманітними формами прояву батьківської любові, а ще важливіше — як в кожному випадку дитина сприймає і реагує на ту чи іншу реакцію близького дорослого? Мова йде про цілком зрозумілі дорослим емоційні вияви, як то: гнів, суворі покарання, оцінні судження в усьому розмаїтті їх формату вираження. Все це і складає так званий стиль сімейного виховання, стиль батьківського ставлення: сукупність способів і прийомів спілкування з дитиною. Важливо усвідомити, що батьківське ставлення включає в себе і суб'єктивно-оцінне, і свідомо-виборче уявлення про дитину, які в сукупності і визначають особливості її сприйняття, спосіб спілкування і характер конкретних дій дорослого. В психолого-педагогічному аналізі батьківського ставлення і виділяють когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Численні дослідження батьківсько-дитячих стосунків дозволили виділити і охарактеризувати найбільш типові варіанти поєднання основних компонентів батьківського ставлення і визначити тим самим стилі батьківського ставлення, а відтак і типи впливів позиції батьків на особистісний розвиток дитини.

1. Стиль батьківського ставлення — прийняття та любов.

В основі особистісно орієнтоване спілкування в формі діалогу. Дитина переважно в центрі батьківських інтересів. Дорослі в різних ситуаціях і способах виявляють безумовне прийняття, ніжність і любов, готовність до співпраці з дитиною. Вимоги дорослих справедливі і вмотивовані.

Природно, що дитина в таких умовах відчуває цілковиту безпеку, захищеність. У відповідь на батьківську ніжність і любов, віру в її можливості гармонійно формується здатність оптимального спілкування, почуття власної гідності, адекватна самооцінка. І як наслідок — адекватне емоційно виражене ставлення до оточуючих дорослих.

## 2. Стиль надмірної опіки з боку батьків.

Дорослі активно виявляють прагнення підтримувати тісний емоційний контакт, присвятивши дитині майже все своє життя. Взаємини пронизані надмірною турботою, постійним наглядом-контролем за перебігом дитячої активності. При цьому дорослі не виставляють власних вимог до поведінки дитини, але тим же тотальним наглядом паралізують свободу дитини.

Зрозуміло, що і діти в такій сім'ї демонструють цілковиту залежність від батьків, все сильніше виражено інфантизм, нездатність до простих самостійних кроків, розгубленість при найменших труднощах. Надто рано вияв вседозволеності і риси егоїстичного стилю поведінки в стосунках з близькими, а відтак і проблеми співжиття за межами родини.

## 3. Стиль надмірної вимогливості до дитини.

Батьки керуються власним уявленням про «хорошу дитину», абсолютно впевненістю в силі власного авторитету і правильності виховного стилю. Не знають, не розуміють і не хочуть бачити в дитині її індивідуальність. Ними керує образ бажаного сина чи доньки. В стосунках надмірна кількість критики на адресу дитини на фоні мізерних проявів схвалення. Багато необґрунтованих причіпок, невмотивованих вимог, нерідко жорстких. Оцінні судження дорослих виявляють недовіру до дитини, хоч і прикриту надмірною турботою про соціальний статус дитини.

В цих умовах діти теж ніби в повній залежності від дорослих. Взаємини ніби програмують пасивність дитини. Надмірна вимогливість, жорстокість швидко породжують прояви тривожності, страху. У відповідь поступово формується захисна поведінка дитини; прагнення «догодити» рідним, «щоб мама не сердилась», «щоб тато не кричав». Звідси — занижена самооцінка, невпевненість у собі, схильність до брехливості і лицемірства.

4. Переважання індиферентності, сухості взаємин, що носить характер неприйняття дитини власними батьками. Нездатність батьків виявляти почуття батьківської любові і тепла. Виражене чисто технічне виконання обов'язків по догляду за дитиною, відсутність тісних контактів, перевага емоційного відчуження. Невмотивовані, часто жорстокі вимоги, вияв байдужого ставлення до інтересів, настроїв і потреб дитини. Оцінні судження різкі, часто принизливі для дитячої особистості.

В поведінці дитини чітко виражене безрадісне дитинство. Як правило, саме тут корені затримок психічного розвитку дитини. І життя переконує, що це найменша біда, хоч і з нею впоратись нелегко. В таких сім'ях формуються різні типи асоціальної поведінки, прояви якої мають



місце вже в дошкільні роки: труднощі в спілкуванні; емоційна глухота; агресивні прояви в стосунках з однолітками, часто з елементами жорстокості; схильність до афективних і невротичних розладів.

Отже, батьківське ставлення розглядається як система поведінкових стереотипів, різноманітних почуттів до своєї дитини, особливостей сприйняття та розуміння її особистості, вчинків, які батьки використовують у спілкуванні. Відповідно до типу батьківського ставлення дорослі застосовують два протилежних типи спілкування: авторитарно-монологічне і особистісно-діалогічне.

Авторитарно-монологічне спілкування здійснюється за умови мінімізації сприйняття дитини як суб'єкта спілкування, прийняття і визнання. Батьки ставляться до дитини як до пасивної особи, знецінюють її потреби, цілі порівняно з власними. Не відчують потреби у зворотному зв'язку. Прийняття, визнання і розуміння дитини підмінено стереотипом дорослого. Домінує регулятивна функція, натомість знижене взаємозбагачення.

Особистісно-діалогічне спілкування передбачає гуманістичну позицію дорослого відносно дитини (її прийняття, визнання і розуміння), реальний діалог, мета якого насамперед взаємозбагачення суб'єктів інформацією, цінностями і почуттями, що і реалізує регулятивну функцію спілкування. Спілкування в діалозі суб'єкт-суб'єктне, яке націлене на взаємопізнання, самопізнання і саморозвиток.

Достатньо велика кількість батьків стверджує певну стабільність емоційно напружених стосунків із власними дітьми. При цьому дорослі серед причин на перше місце виносять оцінку власної поведінки: перевантаження та втома, і як результат — підвищена роздратованість, нестриманість і грубість у стосунках з дітьми.

Аналіз і узагальнення виявленої позиції батьків на стан сімейного виховання дають підстави стверджувати, що виховна функція сім'ї не реалізується в повному обсязі майже у всіх родинях. Так, лише близько 12% батьків витрачають на спілкування з дітьми до 2–2,5 годин щоденно. Решта — як складаються життєві обставини. Більшість відверто не готові самі вирахувати тривалість відведеного дитині власного часу. Часто в наших відвертих розмовах роблять для себе «відкриття», що не можуть пригадати, коли за останній тиждень-другий розмовляли з дитиною «на її території»: що робить? чому так? що хоче? навіщо? як живуть друзі в дитсадку? тощо. Причини всім давно відомі: обмаль часу. І навіть мами усвідомлюють раптом, що цілі дні випадають із спільного з дитиною життя, коли вони нічого не можуть сказати про те, як дитина прожила ці дні. У мам пояснення одне — відсутність допомоги у вихованні дитини з

боку чоловіка і завантаженість побутовими сімейними справами (в тому числі і в першу чергу по догляду за дитиною). Так, лише близько одного відсотка мам, які взяли участь в нашому обстеженні, підтвердили, що їм виховувати дітей допомагають чоловіки: ходять з ними на прогулянку, часом читають дитячу книжечку чи грають конструктором.

Серед тат лєвова доля зізнань про те, що вони, будучи «главою сім'ї», мають проблеми в стосунках з дітьми дошкільного віку. «Освіта не дозволяє» прибігати до силових прийомів, а спільної мови не знаходять. Але всі вони єдиний вихід знаходять в тому, щоб перекласти цілковиту відповідальність за виховання на жіночі плечі, прикриваючись важливістю суто чоловічих обов'язків у сім'ї. Саме цим і обумовлюється відвідування виховних заходів у дитячому садку виключно мамами та бабусями.

Для близько третини сімей допомогу у вихованні дітей надають бабусі та дідусі. Лєвову частку серед цих сімей займають такі, де дідусі та бабусі фактично і виховують онуків («папа с мамой ходят в гости к нам»), самі батьки лише включаються у вирішення конфліктних ситуацій. Останні здебільшого виникають між ними і дітьми, коли діти у вихідні, свята чи відпускні періоди лишаються нарешті наодинці з батьками, зіштовхуються їх надто мало узгоджені стилі поведінки, установлені звички, оцінки, інтереси. Дорослі усвідомлюють, що втомлюються від дрібних суперечок і з легкістю віддають чадо під крило бабусі.

А от для більшої половини сімей основну допомогу у вихованні дітей надає дитячий садок (близько 60%). Хоч заради справедливості значна кількість цих дорослих зізнаються, що надто рідко відвідують виховні заходи в дитячому садку (через нестачу часу). Водночас половина опитаних свідчить про недостатню обізнаність із закономірностями розвитку дитини та розмаїттям його прояву на етапі дошкільного дитинства.

При цьому мами висловили цілковиту готовність оволодівати новою інформацією, навчатись майстерності виховання сучасної дитини. Життя стверджує, що бажання навчатись і реальні кроки в реалізації наміру на практиці не збігаються. Дорослих затаєє щоденна життєва маячня — а діти ростуть, проблеми швидко змінюються, і виховання жахливо спізнюється.

Звертає на себе увагу і той факт, що дорослі зовсім не замислюються над тим, якою мовою спілкуються з маленькими дітьми. Їм важко пригадати власні мовленнєві висловлювання в конкретних ситуаціях співжиття в сім'ї: коли дитина «не чує» звернення дорослого, коли загралась і переходить межу дозволеного, коли ображена чужим, а коли близькою людиною тощо. Дорослі воліють привчати дитину змалечку засвоїти своє місце підлеглого у стосунках з ними, бути слухняною, дис-

циплінованою — і лише на цій основі так чи інакше заявляти про власне «хочу», «люблю».

Цікавою, на наш погляд, є і оцінка батьками основних цінностей. На перших місцях виявились особистісні та сімейні цінності: здоров'я, вихованість. Серед незначних якостей для дорослих виявились: творча діяльність, воля, краса природи і мистецтва, високі запити.

Зовсім випадають з оцінки дорослих такі важливі цінності життя, як чуйність, турбота, чесність, мир та щастя інших, терпеливість до думок інших.

Неважко зрозуміти, що така ситуація і знаходить свій вияв у життєвих орієнтаціях сучасної сім'ї, місця в ній виховної функції та її смислового наповнення. Так, скажімо, відсутність таких цінностей, як чуйність, терпимість, впевненість у собі, турбота прямо сигналізують про руйнування гуманістичних і духовних підвалин сучасної родини. Про те ж саме свідчать і такі симптоми сучасної сім'ї: все частішають внутрісімейні конфлікти, егоїзм, черствість, нехтування духовних потреб, зниження загальної культури, споживацькі настрої, грубість і деспотизм у стосунках, фізичні покарання дітей вже дошкільного віку, зневажливе ставлення до дитячих потреб, настроїв та інтересів. Власне в такій сімейній атмосфері і проходить дитинство сучасного покоління.

Виховна позиція сучасної сім'ї характеризується в переважній більшості як традиційно-авторитарна. Основною формою спілкування дорослих з дитиною виступає регулюючий монолог вже з перших років життя дитини.

Загалом батьки весь свій вільний час присвячують дітям, підтримують їх інтереси, в усьому допомагають, відгукуються на настрої дитини, достатньо високо оцінюють дитячі досягнення. Але позиція дорослих чітко над дитиною і відсторонена. Дитина сприймається як пасивно безправна, дорослий швидше діє за принципом «батога і пряника», інтереси дитини не можуть претендувати на зверхність. У цих сім'ях провідне місце у вихованні займають розпорядження, накази, погрози, різні форми осуду, моралізування тощо. («Не займай!», «Туди не можна!», «Ти чуєш, що я сказала?», «Дивись, щоб тоді не плавав!..», «Знову тобі нагадувати? Будеш покарана!», «Чому не слухаєш? Залишу тут і піду!»). Ініціатива і самостійність дитини мають право на вияв лише коли не стикаються з потребами дорослих. Діти явно обділені виявом любові і тепла від дорослих, батьки рахують такі прийоми несуттєвими і швидше шкідливими у вихованні самодостатньої особистості.

Загалом вимоги і очікування таких батьків здебільшого завищені. Дорослі не вважають за потрібне, а тому і не вміють бачити можли-

вості дитини, її готовність і спроможність відповідати вимогам дорослого. Батьки не помічають, що своїми негативними оцінками висловлюваннями, ярликовими осудами боляче ранять дитячу душу і, зрештою, закладають підвалини невпевненості в своїх можливостях, пасивності і тривожності.

Відзеркалення батьківського ставлення чітко спостерігається в сюжетно-рольових іграх старших дошкільників. Так, наприклад, Настя-мама збирається з донькою до магазину. «Ти ще не вдяглась? — сердито бере ляльку-доню. — Де твій одяг? Знову не на місці! Давай швидко, бо залишу одну вдома».

В іншому випадку на роль тата визвалась Алла, дівчинка схильна до афективних проявів у конфліктних ситуаціях. Гра вже розгорталась, Алла не знаходила собі примінення і раптом заявила: «А я буду татом! Я прийшла з роботи і теж буду обідати з вами. Ось моє місце, — відсуває «дітей» від свого боку. Поїли, мама збирає посуд. Тато вмощується на «дивані», потім встає: «Ось тут буде телевізор. Я буду футбол дивитись». «А ми — мультики! — заявляють діти і теж вмощуються проти телевізора». «Ваші мультики почекають, доки не закінчиться футбол», — авторитетно заявляє Алла-тата.

Показовими є і реакції дітей на звертання дорослих, коли приходять за ними в дитячий садок. Ось типовий приклад. Мама Антона зайшла на площадку групи, діти відразу повідомили, що Антон буде з піску замок. Мама не підійшла, а голосно гукнула: «Антоша! Давай скоренько, йдемо додому!». Антон лише глянув у мамину сторону і продовжив своє заняття. «Я щось незрозуміле сказала?» — жорстко звернулась мама. І через невеличку паузу: «Нема мені коли тебе чекать, я йду додому», — мама виходить з садка. Антон швидко підхоплюється і наздоганяє маму вже плачучи, прагне взяти за руку. Мама різко відштовхує хлопчика: «Ти неслухняний, мені соромно. Мав би маму відразу почути».

Подібних сутичок в сім'ях з авторитарним стилем взаємин між батьками і дітьми багато. Особливо кидається в очі емоційне відторгнення дорослими власних дітей при найдрібніших непорозуміннях і вкрай збіднених емоційно забарвлених теплих контактів у спільних домашніх справах. А в старшому дошкільному віці ніякої партнерської спільності дорослі і не планують, повністю переходять на регламентацію дитячого життя.

Педагогічна культура сучасних батьків, як відомо, відображає певний рівень досягнень суспільства в галузі навчання і виховання зростаючого покоління. Всім сучасним родинам притаманне значне зниження значущості виховної функції сім'ї (порівняно з відповідним обстеженням, здійсненим 20 років тому). Одразу звертає на себе увагу послаб-

лення сімейних стосунків, зокрема взаємин дорослих з дитиною. Зрозуміло, що значною мірою це пояснюється низкою об'єктивних причин — соціально-економічними змінами, бурхливими політичними катаклізмами. Значна кількість батьків — респондентів щиро зізнавалась, що заблукала в своїх ціннісних орієнтаціях. Не помітили й самі, як турботи про дитину відійшли на другий план. В індивідуальних бесідах виховна функція цими дорослими оцінювалась значно вище, ніж упродовж анкетного опитування.

Поширеною є думка, що сім'я презентує суспільство, в ній відбувається соціалізація людини, вибудовуються індивідуальні риси її поведінки, своєрідна оцінна рамка, з якою людина виходить у світ. Вирішальний вплив сім'ї на формування особистості дитини визнано і психолого-педагогічною наукою. Однак батьківська аудиторія не цілком підтримує таку позицію: лише третина батьків надає перевагу сімейному впливу, більша ж частина на перше місце ставить оточення, виховні заклади, ЗМІ, літературу тощо, які нібито здатні суттєво відкоригувати ціннісні орієнтації дитини, що складаються в родинному колі.

Відповідно складається і модель виховання в тій чи іншій сім'ї. В першу чергу це певний сплав двох моделей виховання — матері і батька, з якими вони прийшли в своє власне сімейне життя. Сучасна сім'я в період трансформації суспільства, природно, зазнала певних змін, що, зокрема, відбилось і у розумінні, і у ставленні до виховної функції. Дійовими компонентами, як відомо, тут виступають система цінностей сім'ї й соціальних настанов, стиль взаємин між членами родинного колективу і з навколишніми людьми, сімейні традиції, рівень психолого-педагогічної культури батьків.

Державна політика, медико-психолого-педагогічні служби впродовж багатьох років активно боролись за свідоме батьківство. І хоч не було бажаної однакості в діяльності всіх цих служб, її результати і саме життя переконливо довели: лише там, де подружжя розумно, виважено, тверезо підходять до планування народження дитини, де дорослі свідомо готові віддати себе в жертву дитині впродовж перших років її життя, маємо щасливу, на думку дитини, сім'ю, щасливе, радісне дитинство.

Нагадаємо, що мається на увазі розуміння вже майбутніми батьками, що повноцінний розвиток їх дитини в перші роки життя найперше залежить від кількості і якості любові і тепла, які вона отримує від батьків. Дитині потрібні люблячі мама і тато 24 години на добу.

Ніякої трагедії і навіть будь-яких негативних моментів не слід шукати в тому, що поява дитини забирає у люблячих батьків весь час. Вони про все забувають, все обертається навкруги потреб дитини. Дитина для

свого розвитку і потребує такого розвивального середовища — максимально емоційно позитивного, насиченого мовленнєвим супроводом спілкування з батьками. Кількість тілесних, мовленнєвих милувань і навіть дух любові і тепла, яким сповнена дитяча кімната, мають значення для здоров'я малюка

Варто підкреслити, що саме цей етап в житті дитини є надзвичайно значимий для її подальшого розвитку, тому й не дивно, що в поясненні численних деформацій, які виникають на наступних етапах життя, спеціалісти апелюють до умов першого року дитини. Адже батьківською любов'ю вибудовується фундамент базової довіри до світу та до самої себе.

На другому році значно подовжується період неспання дитини, а відтак і можливості для розвитку. Це мають бути ситуації спільної предметно-практичної діяльності близьких дорослих з дитиною. Дитина відкриває перші віконця в оточуючий світ і дивиться в них очима дорослого. Така спільна діяльність обов'язково супроводжується виразним, емоційно забарвленим мовленням дорослого. Кожен предмет, який попадає в поле зору, називається словом-назвою, обігруються його ознаки, якості. А якщо дорослий пересипає предметні дії прислів'ями, приказками, забавлянками, пасивний мовленнєвий запас накопичується досить швидко і дитина активно включається в мовленнєву гру, хоч і «свою мовою, дитячою». І тут вже батьки отримують особливе задоволення, це і є хвилини щасливого батьківства. Вони спонукають дорослих до розширення такої співтворчості з малям.

Мовленнєва діяльність пов'язана з формуванням образу світу, через який кожна дитина сприймає довкілля. Предметні значення, особистісні смисли і є тими цеглинками, з яких і вибудовується картина світу. Засвоєння дітьми мови і мовлення є засобом для орієнтирів не тільки в межах індивідуально-особистісного бачення реальності дітьми, опосередкованої смисловими утвореннями, особистісними смислами, а й у межах інваріантних картин світу: абстрактних моделей, які описують загальні риси в баченні довкілля різними людьми (Л. Виготський, С. Рубінштейн).

Від того як розвивається мовленнєва діяльність дитини дошкільного віку, значною мірою залежить розвиток не лише образу світу, а й когнітивної сфери дитини. Мовленнєвий компонент є інтегруючим в емоційно-вольовій, ціннісній, креативній, а також операційно-діяльнісній та рефлексійній самореалізації і в удосконаленні особистості дитини, для ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вихованні, забезпеченні творчої активності у грі, навчанні, спілкуванні.

У мовленні «доконуються» (Л. Виготський) думки, виражаються наміри, емоції, стани, враження, настрої, ставлення до інших. В дошкільників мовлення виконує найважливішу функцію, що регулює поведінку дітей.

(«Ганнусю, а чого це наш м'ячик зажурений в куточку сидить? Він не може гратись, бо брудний. Це ж ми забули його вмити, як з вулиці прийшли. Свої ручки помили, а м'ячик забули... Давай, бери його сюди: не журись, м'ячику, зараз ми і тебе вмиємо, будеш веселий!» — разом миють м'ячик.

Зустріли сонечко на доріжці, розглянули, помилювались: «А тепер давай, Михасю, перенесемо його на травичку, щоб ніхто не наступив на нього. А там воно собі знайде, чим пообідати і де відпочити».

«А ось мама-курочка своїх діток-курчаток вивела на прогулянку. Дітки розбіглись, а мама їх кличе: «Ко-ко-ко, не біжіть далеко, бо загубитись можна», — розглядають картинку».

Активний мовленнєвий супровід взаємодії дитини з оточуючим має важливе значення і тому, що дитина з другого року швидко опановує активне мовлення. І навчається зв'язному мовленню дитина сама, наслідуючи мовлення близького дорослого, який з нею грається. Адже навчити дитину правильно говорити ми ніяк не зможемо в інший спосіб. Лише якомога більше говорити з нею, для неї і про те, чим вона в даний момент зацікавлена. І не біда, що маля довгий час включається в мовленнєвий процес на своїй мові, головне, щоб йому звучала красива, барвіста, милозвучна мова дорослого. Прорив кількості в якість обов'язково станеться, в кожного у свій час, але процес цей не обернений.

Біда в іншому. Життя стверджує, що здебільшого саме в цей віковий період більшість малят граються на очах у дорослих, поблизу них, а не спільно з ними: чи в манежі, чи в стільчику, чи просто на килимку, обкладені іграшками. Дорослий наглядає, оберігає, час від часу втручається зі своїми вказівками — аби не плакала дитина і дала можливість щось своє зробити. Саме тут відповідь на те, чому більшість діток так довго погано говорять. У них вкрай збіднений досвід мовленнєвого спілкування з близьким дорослим, і саме в процесі спільної предметно-практичної діяльності. Ці надто важливі уроки сімейної педагогіки мали б бути пройдені дитиною вчасно. Материнська мова саме в цей час справляє на малят неповторне враження. Це найсильніший компонент батьківської любові, який дає дитині відчуття захищеності, спокою і радості співжиття.

Саме в таких умовах діти щебечуть, сміються до гикавки і хочуть знов і знов щось разом робити. Тут осягаються і перші уроки добра і зла, простих людських чеснот.

Здатність робити добро чи зло не є притаманною дитині від природи — вона виробляється при житті. Це основа людської культури, й закладається вона від народження (якщо не з моменту зачаття), формуючись протягом перших семи років дитинства. Виховання юної душі — справжнє мистецтво, яке має ґрунтуватись насамперед на ідеї добра. Добро має увійти в голову і в серце дитини з першими проблисками свідомості, з першими уявленнями і думками про навколишній світ. Малюк уже на початку свого життя усвідомлює, що в світі є добро і зло. А там, де є зло і несправедливість, є причина зла.

Ми звикли до порад виховувати дитину на позитивних прикладах, оберігати її від горя, неприємних подій тощо. Але це не означає, що дитина до певного рівня розвитку свідомості лише споживач добра. Слід вчити бачити добро і виробляти відповідне ставлення до нього. Саме вчити і виробляти. Вчити дивитися і помічати добро в повсякденному, часом дрібному, схвально оцінювати тих, хто його робить, викликати позитивні емоції на добрий вчинок і прищеплювати звичку (як основу потреби) дарувати добро рідним, друзям, знайомим, просто людям.

Ідея добра має стати часткою душі кожної дитини. Саме тоді вона увійде у думки, погляди, переконання, стане тією міркою, за допомогою якої будуть оцінюватися людські стосунки. Щоб людина стала поганою, до цього не треба докладати зусиль, а от зробити її хорошою — то складна, тяжка і тонка праця. Зло виростає з елементарного морального невігластва, з етичної неграмотності, з того, що з перших кроків життя не була досягнута азбука людської культури.

Не варто сподіватися, що дитина сама навчиться добра, якщо живе в культурній сім'ї. Природну здатність мають лише одиниці, а решті потрібна емоційна наука. Це і є сімейна школа добра, де діти вчать шанувати, любити не на словах, а в конкретних вчинках.

Одним з важливих складників у цьому процесі є вироблення у дитини навичок розпізнавання і регулювання емоцій, насамперед негативних. Дуже рідко агресивна дитина визнає свою агресію, вона переконана, що всі оточуючі агресивні до неї. На перший погляд логіка її доказів дуже вмотивована. Проте переконливим є те, що малі діти не здатні адекватно оцінювати ані свій стан, ані стан оточуючих. Не важко помітити, що емоційний досвід таких дітей надто бідний. Вони не здатні визначати ні чужі, ні власні емоції. Такі вміння у дітей слід спеціально розвивати. Це мають бути цілісні спокійні розмови про те, що відчуває дитина в тій чи іншій ситуації, а які емоції у інших учасників цих подій. Приводом для таких бесід мають бути різноманітні сутички, в які потрапляє дитина в спілкуванні в колі сім'ї, з однолітками в дитячому садку чи на прогулянці в компаніях.



Корисно аналізувати ситуації з прочитаних творів, сприйнятих у реальному житті чи то з телевізора. Головне — давати дитині можливість спокійно вільно висловити свою оцінку, своє ставлення, своє розуміння. Не поспішайте зі своїми оцінними судженнями з приводу почутого від мало-го. Краще зрозумілою дитині мовою висловити свою думку, деталізуючи її. Схиляти дитину до своїх цінностей слід обережно і поступово. Навчати замислюватися над власним внутрішнім станом у певні моменти, розуміти їх причину і наслідок, спокійно описувати свої почуття словами, добирати потрібні визначення, синоніми. Поступово привчаємо дитину розуміти емоційний стан іншого, співвідносити його з ситуацією. Такий досвід має стати ґрунтом для вироблення звичок вгамовувати свій негативний стан, для усвідомлення, скажімо, правила: «Мене дражнять, а я не дражнюсь».

Крок за кроком дитину потрібно переконувати в тому, що набагато приємніше стримати себе, не зрватися, не скоїти якоїсь дурниці і порадіти за себе. У пригоді стане і власний приклад: що робить дорослий, коли дуже розлючений чи ображений. Корисно спеціально продемонструвати свою поведінку в подібних ситуаціях: «Андрійку, мене образили дуже. Я сама побуду в кімнаті», «Я не буду зараз їсти, я маю прийняти душ, бо дуже сердита», «Тато знервований, у нього на роботі неприємності, не займай його», «Не звертай уваги на Оленку, вона зараз роздратована, хай заспокоїть-ся». «Не ображайся на Сашка, ти невчасно до нього прийшов, він сердитий зараз, хай охолоне трохи», «Мама не може зараз з нами піти, вона нервуєть-ся, їй треба побути самій вдома. А ми поки підемо в магазин».

Зрозуміло, що така наука з розпізнавання емоційного стану і керуван-ня ним матиме успіх лише за умови терплячого, систематичного, тривалого повторення. Дорослі мають бути готовими до того, що часом дитина досить тривалий час ніби залишається «глухою» до їх пояснень-порад. Тут варто згадати: «Крапля камінь точить». Кількість обов'язково перейде в якість. Лише не показувати свого роздратування, а терпеливо прохати висловити всі свої незадоволення, вимоги і т. ін., доброзичливо витлумачувати свою поведінку. І зрештою, треба вірити у правильність своїх намагань — і успіх обов'язково прийде.

Ще одна властивість притаманна дітям, схильним до агресивних про-явів поведінки. Вони мають низький рівень сформованості здатності до емпатії, довіри, співчуття, тобто здатності відчувати стан іншої людини, стати на його позицію. Такі діти часто байдужі до почуттів тих, хто поруч з ними, вони самотужки не в змозі уявити, що іншому може бути і непри-ємно, і боляче, і образливо. Тут варто згадати одне відоме правило: сила агресії значно знижується, якщо вдається викликати у «агресора» співчуття до своєї жертви. Зрозуміло, що варто прицільно розвивати у дитини здат-

ність до емпатії. І сім'я якнайкраще підходить для вирішення цього завдання. Адже між батьками та дітьми найперше природою закладено особливі почуття — безумовна відданість і любов. І ніби виявляти таку любов до мами дитину не треба вчити: згадайте, як вже у 9–10 місяців дитина реагує на фразу «Як ти любиш маму» (затамувавши подих, обхоплює реченнями за шию і обцілює). Тому й неважко з перших кроків життя навчати малюка перейматись емоційним станом близького дорослого. Не відгороджувати його від своїх переживань, а за найменшої можливості дати зрозуміти, як почувається мама, тато, бабуся, сестричка чи братик, що стало причиною такого емоційного стану і як себе має поводити той, хто любить. Такі уроки чуйності мають супроводжувати життя малюка впродовж всього дошкільного дитинства, а то і значно довше. Дитина поступово набуває здатності стага на місце близької людини, розпізнавати її почуття і настрої, навчається, як поводитися в тій чи іншій ситуації.

Особливо такий досвід потрібен дітлахам непосидючим, невірніоваженим і схильним до емоційних сплесків і агресивних дій. Саме досвід співчуття рідній людині допоможе швидше осмислити емоційний стан того, на кого спрямовано негативну енергію, а згодом і стримати потяг зашкодити об'єкту роздратування, «змінити гнів на милість». Зрозуміло, що це вдається тоді, коли поруч вчасно є дорослий — друг-наставник. Знову ж, варто пам'ятати, що не всі одразу всього навчаються. А що більше дитина схильна до «вибухів» у поведінці, то складнішим буде навчіння емпатії. І тут побажання близьким у родині знову вже відоме: у жодному разі не зриватися на звичку звинувачувати бешкетника у всіх смертних гріхах. «Як ти можеш вимагати, та ще й так грубо! Ти ж знаєш, що бабуся нездужає?!»; «Ти як завжди зіпсував усю гру дітям... Вони не будуть з тобою грати більше. Навіщо їм такий товариш! Пішли додому!!!»

У подібних ситуаціях бажано не випускати дитину з поля зору і упередити емоційну хвилю порадою-підказкою. Коли ж прогавили — шукати форму повторення відомого правила: «Діткам не дуже подобається, коли хтось грубо поводитьься. Залагодимо гру, я допоможу тобі виправити, що зламалось. І ти акуратніше ходи, щоб не розламати знову», «Ой, що то в тебе, «Федорине горе», трапилось з іграшками. Я дивлюсь, чого це всі іграшки припишкли, засумували. Мені їх шкода... відновимо тут порядок, а то ще повтікають вночі від нас. Я буду сумувати за ними».

Не звинувачувати дитину, не погрожувати і не оцінювати її вчинок, а говорити про своє ставлення до ситуації та переживання її інших учасників. Здебільшого дітям незвична така реакція дорослого, але вона їх водночас зупиняє. І, як правило, невдовзі проймається почуттям довіри до дорослого. А це вже сприятливий ґрунт для конструктивної бесіди.

Формування здатності творити добро потребує певних вольових зусиль, саме воля, душевне напруження допомагають боротися проти зла. Здебільшого ми говоримо про зло, коли воно вже скоїлося, і забуваємо, з чого зло народжується: з бездіяльності, пасивності, невтручання у те, «що мене не стосується». Маємо вчити дитину, її чисту душу відчувати. І гаряче переживати зло, яке твориться на її очах. Обов'язково викликати у дитини емоції обурення злом, підтримувати його оцінку і прагнути прояснити весь негатив зла і для самої людини, яка його коїть, і для оточення. Саме обов'язок батьків — берегти, розвивати, поглиблювати такі благородні почуття у своїх дітей з перших кроків життя. Не варто забувати, що дитяче серце байдужіє дуже швидко, достатньо кілька разів знехтувати благородні пориви дитячої душі. Але й відгукується це серце на добро теж швидко і здатне у відповідь активно випромінювати позитивні емоції, треба лише постійно підтримувати ніжний вогник дитячого серця. І незабаром дорослі відчують, як дитина стає чутливою і до добра, і до зла, здатною переживати кожну зустріч із ним. У сімейному колі найкращі умови для плекання цієї здатності через щоденні гуманні стосунки одне до одного. Дитяча душа наповнюється чуйністю до інших і легко вправляється в умінні жити серед людей.

При цьому варто пам'ятати, що критерієм доброти, гуманності є не просто лагідність і м'якість в стосунках, а конкретні справи, зроблені дитиною разом з близькими і для іншого, попри своє власне бажання. Забуваючи про це, дорослі раптом дивуються, коли їх таке «лагідне і ніжне» створіння не помічає або байдуже радісно розважається, коли поруч страждає близький дорослий. І навіть на зауваження відповідають здивовано: «А що, я ж нічого не роблю, я собі граюсь!», «Ну добре, я зачиню двері, щоб не чути було музику».

Існує жорстка залежність між ставленням дорослого до дитини і ставленням дитини до нього. Чутливість і чуйність виховуються чутливістю і чуйністю. І ще, дитині з перших кроків треба спеціально звертати увагу на прояви уваги, турботи, щедрості у стосунках у родинному колі. Лише діти, які проходять таку сімейну школу гуманних почуттів, здатні набути надійний імунітет проти жорстокості, байдужості, емоційної глухоти. Зустріч зі злом на життєвому шляху, коли поруч люблячий дорослий, має духовно загартовувати дитину.

Індивідуальний формат взаємодії близького дорослого з дитиною і дає можливість дорослому моделювати різні засоби співробітництва, щоб задіяти механізм наслідування. Завдяки цьому дитина усвідомлює особливу роль добрих людських стосунків, так формується доброта, чуйність, здатність любити ближнього. Дітям стає доступною оцінка власного вчинку з точки зору його наслідків для емоційного стану іншого

і самого себе: «Якщо я це зроблю, йому буде неприємно і мені теж.., а якщо я цього не зроблю, нам обом буде добре». Варто пам'ятати, що і в цьому віці дитині конче потрібні схвалення і позитивна оцінка рідних, вияв їх позитивних почуттів («Мені приємно...», «Я пишаюсь тобою...», «Ми всі радіємо за тебе...»), вияв розуміння переживань дитини і готовність розділити їх з нею («Що в нас тут трапилось? Чому зажурився? Ой, шкода, гарний був замок... А-ну давай подивимось, що тут не склалось, як можна виправити ситуацію», — крок за кроком малюк включається в співпрацю, дорослий пояснює помилку, передає ініціативу сину і разом пишаються результатом).

В цьому сенсі неабияку роль можуть зіграти і різноманітні сімейні традиції. Це, насамперед, буденні дні у сім'ї, які так багато означають для дитини. Це і перші книжки, захоплюючі казки і оповідання, відгадування загадок; це ласкаві руки мами і її незабутня, ніжна колискова; це і загальна заклопотаність батьків і важливі бесіди за чашкою чаю; спільна вечеря, де є можливість обговорити новини, «принесені» з роботи і дитячого садочка; це і «сімейна нарада», яка допомагає пізнати суть таких моральних понять, як добро і зло, гарне і погане; це і загальна гра в «мовчанку», коли кожний зайнятий своєю справою.

З самого раннього віку дитина переймає погляди своїх батьків, їх розуміння навколишнього життя. І якщо в сім'ї шанується поважне ставлення до старших, культивується повага у стосунках до дорослих і одноліток, то це і буде першим кроком до однієї з сімейних традицій в сім'ї.

І якщо дитина буде виховуватись і рости в таких традиціях, де не обманюють один одного, привітні з оточуючими людьми, співчутливі до близьких і готові допомогти кожному, хто в цьому потребує, вона згодом, ставши дорослою, буде наслідувати саме такі правила поведінки, які одержала у своїй сім'ї. Без таких традицій внутрішній світ дитини може стати глухим до людських радощів і горя. Варто сказати, що той, кого не навчили змалечку ділити радість з друзями, той буде байдужим і до чужого горя.

Природним є те, що члени родини найбільш активно спілкуються в часи дозвілля. Кожна сім'я неповторна, неповторний і її відпочинок, дозвіллева життєдіяльність, світ її захоплень. Спільне дозвілля в колі родини, як традиція — це особлива емоційна атмосфера спілкування близьких, рідних. Батьки навчають дитину багатьом премудростям, але зовсім не навчають відпочивати і проводити вільний час, вихідні дні.

Традиція спланованого дозвілля дає можливість разом з дітьми займатися спортом, малюванням, колекціонуванням, комп'ютерними іграми, майструванням моделей, поробками з природного матеріалу, суспі-

льно-корисною працею, читанням цікавих книжок, переглядом мультфільмів, організуванням походів до театру, відвіданням різних музеїв, виставкових залів, турпоходів і прогулянок всією родиною на природу тощо. Все це безцінні джерела для збагачення дитячих образів.

Вони конче потрібні кожній дитині. Ліс, гори, долини, паркові зони для неї це світ із казки. Тут їй все в новину: кожна квітка, кожне дерево, кожен кущик, кожен птах чи тваринка. І якщо поряд з батьками дитина вдивляється і вслухається до цієї природи, вбираючи в себе всі ці враження, переживає разом з дитиною ті думки і почуття, які у неї пробуджуються, дитина від цього стає душевно багатшою і добрішою.

Кожна сім'я пишається своїми особливими традиціями і ритуалами. І хоча, на перший погляд, вони самі звичайні, але саме вони своєю різноманітністю роблять сім'ю особливою, незвичайною. Так, спілкування як традицію можна вважати тоді, коли, наприклад, в родині заведено щовечора читати або розповідати малюкам казки, цікаві історії. У деяких родинах, наприклад, батьки вигадують цілий ритуал по вкладанню дитини в ліжко — заспокійливі ритуали перед сном (обіймаються, шепчуться, цілуються, голубляться і т. ін.). Заклопотаним батькам варто зрозуміти, що ранок і час, коли дитина лягає спати, дуже важливі для психологічного стану, комфорту дитини. Зранку дитині потрібен поштовх: позитивна енергія, позитивний настрій — на цілий день, яким її заряджає мама. Тому краще дитину підняти на 10-15 хвилин раніше, щоб і мама і малюк змогли без поспіху зібратися у дитячий садочок, насолодитися поцілунками і ніжними словами, маленькою «секретною» бесідою «про дитяче».

А вечір теж особлива пора для малюка. Він цілий день не бачив батьків, скучив, тому він прагне уваги. Адже цілий день малюка мама не торкалась, не обнімала, не цілувала, не пестила і не гралася з ним — і дитині хочеться звернути на себе увагу, для того, щоб батьки заповнили, цю прогалину, і поцілували, і пограли, і почитали, і розповіли щось на ніч, і заспівали улюблену пісню. І це може для будь-якої родини стати традицією, яка буде допомагати тримати емоційний баланс дитини.

Дитині вкрай необхідна людина, яка уміє і порадити разом із нею, і посумувати. Така увага окрилює дитину, і вона спішить до дорослого, щоб поділитися своїми враженнями, щоб ще і ще раз пережити ці позитивні емоції або розрадити «своє горе».

Кожна сім'я по-своєму готується до свята, знаходить і використовує якісь свої родзинки, знахідки в проведенні того чи іншого сімейного свята. Так, наприклад, підготовка до свята Нового року всезагальна традиція, яка несе в родину радість спільного спілкування, праці, очікуван-

ня радісної події: це приготування святкових костюмів, прикрашання ялинки і домівки, розучування віршів, пісень і хороводів, підготовка до новорічного столу і подарунків для близьких та ін.

Особливо щасливими діти почувають себе разом з батьками у спільних сімейних іграх та забавах, які є важливою частиною життя дитини, джерелом її почуттів.

Існує багато ігор, однаково цікавих і дорослим і дітям, які можна використовувати на будь-яких сімейних святах.

Так, різного роду зимові ігри, забави несуть дітям свою специфічну сферу спілкування і відіграють відведену їм роль у цих святах, як колядування і щедрування на Різдво та на Святий вечір. А передують цьому свята розучування колядок, розповіді про історію цього свята, знайомство з обрядами українського народу, з народними прикметами тощо.

На традиційне свято Великодня батьки мають можливість познайомити дитину з легендами про писанки, навчати її малювати і розписувати орнаменти на овалі, які символізують пасхальне яйце, та допомагати мамі, напередодні свята, в фарбуванні крашанок.

Особливої значущості сімейні традиції можуть набути і розпочати свій старт з таких загальнонародних свят, як День Перемоги, День незалежності, 8 Березня, День захисника Вітчизни, День матері, День Конституції та інші пам'ятні дати для нашої країни, а також професійно-трудові свята. Ці свята не тільки збагачують духовний світ дитини, пробуджують у неї патріотичні почуття, наділяють радістю, а допомагають осягнути смисл міжнародних свят. Саме напередодні свята дитині важливо пояснити, у загальних рисах, у доступній для неї формі, що являє собою те чи інше свято. Без пояснень дитині важко зрозуміти, чим одне свято відрізняється від іншого, від звичайного вихідного дня. Так, наприклад, 8 Березня — свято мам і бабусь. У нашій країні до цього дня майже всі діти готують подарунки, веселі поздоровлення, читають вірші, співають пісні, зворушливо освічуються в любові до мами і діляться заповітними побажаннями.

Щодо суспільно-професійних свят, майже кожна професія має свій особистий день, в який за традицією країна відзначає своїх найкращих робітників і спеціалістів, даруючи їм свою шану і повагу. Через такі суспільні свята діти дізнаються багато чого цікавого про працю своїх тата, мами й інших членів сім'ї, дізнаються про значення їх праці для людей, для міста, для країни. Знаючи це, їм є за що пишатися і поважати своїх близьких. І такі свята згодом можуть стати найкращою традицією у сім'ї, при збереженні в сім'ї доброзичливого, чуйного, справедливого ставлення до всіх членів родини. Участь у різноманітних сімейних свя-

тах та обрядах, професійних і трудових, дозволяє їй відчути себе невід'ємною часточкою своєї сім'ї.

В житті кожної родини є події, які відзначають за традицією, як родинні свята: дні народження, день ангела, річниці різних сімейних дат, шанованих сім'єю. Саме сімейні свята надають особливого значення для розвитку культури спілкування. Так, наприклад, в дні народження близьких діти навчаються культурі прояву своєї любові, вдячності до них. Допмагаючи батькам приймати гостей, дитина пізнає закони гостинності, вчиться підтримувати бесіду, бути ввічливим і завбачливим, правильно вести себе за столом та багато інших речей. Слід врахувати, що день народження дитини — незвичайний день, не такий, як свято для дорослих. Дорослим же бажано знати, що для дитини свято починається з чекання. Чекування торжества повинно стати для дитини найрадіснішою, найнасиченішою підготовкою до знаменого дня. А сама підготовка до свята — слухний момент з'ясувати, що дитині знайомо і відомо, а що ні, і, по можливості, розширити коло її знань.

Через традиції сім'ї дитина одержує досвід про те, що є не тільки її свято, а й мамине, татове, а це дає змогу спрямовувати дитину на творення радості «для інших». Дуже важливо вчити дитину поділяти радість іншого. Сімейні радощі і незгоди, через традиції родини, якраз і навчають бути не споживачами радощів, але і самому вчитись творити радість, свято для іншого.

Особливою традицією може стати ведення сімейного альбома. Сімейний альбом — це сімейна реліквія, адже тут зібрані фотографії наших дідусів, батьків, близьких та наших дітей. Гортаючи кожну сторінку, діти з великим задоволенням пізнають історію свого клану, своєї родини. Цей процес згуртовує рідних, виховує любов до своєї сім'ї, своєї вулиці, міста.

В деяких сім'ях є традиція записувати за своїми дітьми незвичайні дитячі вислови, тобто ведуть літопис розвитку дитини, час від часу переречитуючи їх тихими вечорами або в душевних бесідах разом з батьками. Адже дітям завжди цікаво чути, і в сотий раз, про те, якими вони були маленькими і про що розповідали на той час.

Однією із сімейних традицій може стати таке захоплення, як колекціонування. Колекціонувати разом з дитиною можна все що завгодно: марки, значки, поштові листівки, новорічні іграшки, жучків, метеликів, мінерали, книги, монети, ручки, олівці, статуетки тощо. Колекціонування допомагає людині розширити свої знання про світ, збагатити її відпочинок, дозвілля, зміцнити контакти між близькими і однолітками.

Читання вголос дітям книг та дитячих журналів в години дозвілля посідає чільне місце серед чудових сімейних традицій. Проте слід мати на увазі, що культурною людиною робить не процес читання, а результат цього процесу, як він відбивається на поведінці дитини, ставленні її до людей і до певних справ.

Сімейною традицією може стати будь-яка діяльність і заходи в сім'ї: це і спільне генеральне прибирання квартири, спільне приготування їжі, прибирання після трапези тощо. Коли люди працюють разом, виникає особлива атмосфера праці, особливий емоційний настрій. І робити справу стає не складно, а весело, швидко, ефективно. Завдячуючи різним сімейним традиціям культурні навички з'являються не в результаті «штучного дресирування» дитини, а виробляються поступово, в міру того, як дитина звикає здійснювати гігієнічні процедури, правильно користуватися виделкою, ножом і серветкою, класти речі на місце, дякувати за послугу, поступатися місцем старшим, завжди бути привітними і прихильними, люб'язними з оточуючими, беззаперечно виконувати домашні обов'язки.

Чи не найважливішим завданням сімейного виховання є навчити дитину жити серед людей. Мова йде про розвиток у дитини здатності позитивно спілкуватись з оточуючими, конструктивно розв'язувати суперечки з однолітками; здатність помічати значимі деталі в навколишньому, розпізнавати їх негативні вияви (зло, агресію, неприязнь); вміння запропонувати себе як партнера по діяльності і водночас вміння «сприйняти» важливу інформацію з поведінки однолітків; адекватно зреагувати на неї («партнер» не хоче прийняти до себе в компанію; дітей образила твоя «вігадка»; не варто йти на пропозицію друга чи групки тощо).

Часто практикуючи психологи в таких випадках користуються поняттям «соціальний інтелект». Щоправда, про це починаємо говорити найраніше тоді, коли малий школяр, інтелектуально бездоганний, ніяк не може адаптуватись до співжиття в класному колективі. Дитина не може поставити себе на місце іншого, зрозуміти і прийняти його інтереси, адекватно повести себе, щоб він захотів стати партнером. Як правило, діти не вміють слухати один одного, кожен чує лише своє «Я», перебивають всіх, спішать «прокричати» своє — решта байдуже. В класі, в коридорі, загалом в школі — суцільний галас на перервах. Діти, які не вписуються в цей натовп, тихо відходять в «тінь».

Життя стверджує, що володіти знаннями не є головною метою, — куди важливіше розуміння того, що дають тобі ці знання, для чого вони тобі потрібні.



З перших кроків життя в дитині потрібно плекати думаючий розум, досліджуючий, який все помічає, спостерігає, пізнає, вивчає. Розум не є знанням. Це здатність мислити, відкривати собі істину. Всім цим мудростям «навчити зверху» не можна. Дитина сама в процесі активного життя в ситуації вільного вибору власних дій має всьому навчитись. І ці основи соціального інтелекту закладаються перш за все в сім'ї, в процесі спільного родинного щоденного спілкування в усіх побутових сімейних справах, де дитина є активним їх суб'єктивом. Це і є перша школа життя, де осягаються фундаментальні правила співжиття в громаді.

## ПІСЛЯМОВА

Аналіз матеріалів дослідження проблеми «Психолого-педагогічні умови розвитку особистісного потенціалу дитини дошкільного віку в сучасному суспільстві» дозволяє констатувати, що соціум активно заявляє про затребуваність нестандартних, творчих особистостей, які здатні розширити межі сьогоденного розуміння світу і вийти в світ майбутнього. Особистість, здатна до творчості, сягає своїм корінням в дитинство з його широким соціальним експериментуванням, життєтворчістю, що дозволяє встановлювати глибокі зв'язки зі світом, довіряти йому, іти до саморозвитку, самобутньої реалізації. Чим більше гармонії в системі дитина — навколишній світ, тим вірогідніше дитина здатна реалізувати свою «внутрішню спонтанність» (Г. С. Костюк), бути щасливою, самодосконалюватись на наступних етапах онтогенезу.

Майже весь досвід життя в суспільстві дитина в дошкільні роки набуває шляхом спілкування з дорослими переважно через наслідування. Спочатку це зовнішні дії і словесні реакції дорослих — дитина вчиться правильно діяти в світі предметів; згодом — наслідує смисли і способи поведінки дорослих, їх особистісні якості. В пам'яті дитячій зберігається все. І спогади дитинства зберігаються з нею на все життя. Дитина надто чутлива до оточуючої її атмосфери людських відносин і водночас легко піддається впливу різних тенденцій і негативних в тому числі. Як навчити дитину бачити окремі частини велетенського світу в єдності і взаємозв'язку? А головне, як допомогти дитині пізнати світ, миролюбний світ на власному досвіді?

Відомо, що розвиток дитини відбувається у формі засвоєння суспільно-історичного досвіду людства. О. М. Леонтьєв, характеризуючи розвиток дитини, підкреслював, що це процес, який має своїм результатом відтворення індивідуумом історично людських властивостей, здібностей і способів поведінки, що сформувалися. В основі психічного розвитку має бути специфічна відтворювальна діяльність, за допомогою якої дитина і засвоює історичні фундаментальні потреби і здібності людей, що сформувалися, для включення у трудове і суспільне життя. Для такого засвоєння необхідне спілкування дитини з дорослими, які вже тою чи іншою мірою оволоділи культурою і здатні передати накопичений досвід, навчити виробленим способам практичної і розумової діяльності.

Виховання є суттю прояву, розвитку сходження внутрішнього духовно-душевного стану особистості, того стану, котрий є джерелом і спрямовуючою силою всього цілісного життя людини. Цей глибокий зміст виховання відсутній в сучасній практиці цього поняття і власне в самій

педагогічній практиці. Виховання — основна частина освітнього процесу, а воно сьогодні витіснене навчанням. Фактично весь освітній процес зводиться до навчання (з перших кроків життя дитини) і турботи про нього, а спрямований на вузьку мету — озброїти дитину достатнім (з позиції дорослих) набором знань, умінь і навичок. До того ж помилково вважається, що знання самі по собі складають духовність людини. Внаслідок цього і виховне значення самих знань применшується, а результат виховання спотворюється.

Чи знаємо ми насправді, що коїться в сім'ї, в першу чергу як у виховному закладі? Адже саме в сім'ї складається так звана індивідуальна поведінка дитини, і в дитячій уяві виникає індивідуальна конструкція реального світу. Як результат спостережень за поведінкою близьких дорослих, їх вчинками у дитини утворюється внутрішня модель зовнішнього світу, яка є основою виникнення реальної поведінки дитини, в якій відображені зразки поведінки об'єкта спостереження.

Чи не найважливішим завданням виховання є навчити дитину жити серед людей. Мова йде про розвиток у дитини здатності позитивно спілкуватись з оточуючими; конструктивно розв'язувати суперечки з однолітками; здатність помічати значимі деталі в навколишньому, розпізнавати їх негативні вияви (зло, агресію, неприязнь); вміння запропонувати себе як партнера по діяльності і водночас вміння «сприйняти» важливу інформацію з поведінки однолітків і адекватно зреагувати на неї (партнер не хоче до себе прийняти в компанію; дітей образила твоя вигадка; не варто йти на пропозицію друга, групки тощо). Часто практикуючі психологи в таких випадках користуються поняттям «соціальний інтелект». Щоправда, про це починаємо говорити найраніше тоді, коли малий школяр, інтелектуально бездоганний, ніяк не може адаптуватись до співжиття в класному колективі. Дитина не може поставити себе на місце іншого, зрозуміти і прийняти його інтереси, адекватно повести себе, щоб він захотів стати партнером. Як правило, діти не вміють слухати одне одного, кожен чує лише своє «Я», перебивають всіх, спішають прокричати своє — решта байдуже. В класі, в коридорі, загалом в школі — суцільний галас на перервах. Діти, які не вписуються в цей натовп, тихо відходять в «тінь».

Життя стверджує, що володіти знаннями не є головною метою, куди важливіше розуміння того, що дають тобі ці знання, для чого вони тобі потрібні. З перших років життя в дитини потрібно плекати думаючий розум, який все помічає, спостерігає, пізнає, вивчає. Розум не є знанням. Це здатність мислити, відкривати собі істину. Всім цим мудростям «навчити зверху» не можна. Дитина сама в процесі активного життя, в ситуації вільного вибору власних дій має всьому навчитись. І ці

основи соціального інтелекту закладаються перш за все в сім'ї, в процесі спільного з родиною щоденного спілкування в усіх побутових сімейних справах, де дитина є активним їх суб'єктом. Це і є перша школа життя, де осягаються фундаментальні правила співжиття в громаді. Розум, осягаючи знання через серце і духовність, досягає того рівня просвітлення, до якого він і був готовий. Розум, який прийняв знання безпосередньо, минаючи шляхи серця й духовності і тим більше маючи під собою згубіле, запекле, озлоблене серце й душу, здатен спрямувати людину на творення зла проти людей, суспільства, держави, людства, проти минулого, сьогодення й майбутнього, проти самого себе.

Справжня універсальна можливість дитини в тому, що вона за відповідних педагогічних умов може засвоїти фундаментальні начала творчого потенціалу культури. Для повноцінної реалізації особистісного потенціалу дошкільника необхідні умови: соціальні, економічні, екологічні, культурні. Діти, що зростають у некомфортних ситуаціях, тамують у собі страх за своє майбутнє. Замість дитячої безтурботності з'являються похмурі настрої, душевна скорбота, і, зрештою, щоб вгамувати її, вони вдаються до агресії. Необхідне використання інтегрованих блоків з єдиними цілями і задачами, вибудована система видів діяльності, де є свобода вибору для дитини, емоційне наповнення, ігрова основа, саме соціальне середовище має бути адекватним, що викликає емоційний відгук на всі оточуючі предмети, явища і події.

Первинний з погляду проблемності аналіз особливостей процесу становлення внутрішньої картини світу дошкільника вказує на безліч відкритих питань: у чому полягає якісна характеристика різних форм світоглядних уявлень сучасної дитини та міра їх співіснування (*міфологічної, релігійної, наукової*). Наші спостереження вказують на руйнівні тенденції зменшення в освітній практиці дошкільної освіти міфологічного способу світосприйняття. Адже він відповідає дитячому способу сотворіння картини світу, оскільки ґрунтується на сприйнятті органічної єдності людини зі світом, є синкретичною формою духовної культури. В міфологічних оповідях явища світу репрезентуються крізь призму конкретно-чуттєвого зоо- або антропоморфного образу-символу, що відповідає особливостям мислення дитини. Тому таке важливе місце в дитинстві займають казки та міфи про життя всіх, хто змістовно наповнює простір. На жаль, традиційна перевірена часом казка та міф загубились серед сучасних жажливих образів ТЕЛЕ- та ВІДЕО- продукції, що небезпечно для розвитку малюка з багатьох причин.

Важливим аспектом наукового аналізу є визначення елементів релігійного світобачення, в якому центральне місце займає ідея Бога. Ідея,

яка кожною релігією розглядається як першопочаток, субстанційна основа всього існуючого (неперевершена святість, добро, джерело вічної краси і єдиної істини). Всі ці принципів ознаки релігійного світобачення потребують вираженого та специфічного шляху прилучення дитини до релігійного знання. І в цьому важливому проблемному колі людського існування та розуміння світу крізь призму релігійного світогляду сучасна психологія та дошкільна практика повинна усвідомити не тільки хибні чи перспективні кроки, але загальні і ясні просвітницькі орієнтири.

Аналіз конкретно-історичних типів світорозуміння (міфологічного, релігійного, наукового) характеризує не тільки суспільні, але й індивідуальні форми свідомості. Кожна з них апелює до різних психічних процесів (уявлення, мислення, інтуїція) і, відповідно, має специфічні носії — казки, фольклор, релігійні тексти, наукову літературу і т. п. Природно, що проблема становлення світоглядних знань дитини потребує аналізу соціокультурного контексту, в якому розвивається сучасна дитина. Важливе й те, що пошук шляхів формування картини світу, в якій органічно присутні міфо-поетичні, наукові та духовні (етичні та естетичні інстанції та цінності), потребує адекватних психолого-педагогічних впливів, що відповідають віковим особливостям та можливостям дітей дошкільного віку. (Які на сьогодні недостатньо науково обґрунтовані, а на практиці — ігноруються).

Друге проблемне коло питань пов'язане із загрозою при побудові гармонійної картини світу з боку сучасного суспільства споживання та інформації. Результати наших досліджень підтверджують, що є серйозні підстави для занепокоєння психологічним здоров'ям дітей. Значний фактичний матеріал свідчить про необхідність обговорення проблеми на державному рівні. Екранні теле-, відео-, комп'ютерні образи, входячи до дитячої свідомості, із джерела інформації перетворились в джерело трансформації картини світу сучасної дитини, знаменуючи собою переоцінку традиційної системи цінностей та способу життя. Таким чином, віртуальний простір, що починає дедалі більше домінувати в картині зовнішнього світу дитини, є не стільки інформатором і джерелом побудови внутрішньої картини світу, скільки її конструктором, що агресивно і жорстко програмує спосіб життя, «нову мораль» та систему цінностей сучасної дитини. Наші спостереження та порівняння результатів аналізу спрямованої бесіди з дітьми показали, що найбільш агресивного та деформуючого впливу зазнають дошкільнята з мегаполісу столиці і порівняно більш захищеними залишаються діти з районних містечок чи селищ.

І проблема, що потребує наукової інтерпретації, подальшого вивчення причин, наслідків та вираженої, але ж негайної корекції, — це сама

характеристика Моделі світу дитини, вікова особливість якої егоцентрична, геліоцентрична структура. Модель світу — в якій Дитина посідає в центрі всього оточення (й соціального, й природного). Модель зв'язків (від центра, від себе), що надає дитині саму можливість пізнання світу, довіри до нього, активного включення до творчої взаємодії зі світом. Ми констатуємо, що для багатьох дітей егоцентрична Модель Світу — що є нормою для дошкільників — є вже порушеною. Але ж Кого тоді ставити в центр Всесвіту, як не саму Дитину та її наріжний центральноутворюючий символ — Любов — як головний смисловий та емоційний центр картини світу? Усвідомлення дитиною себе у світі на основі емоційного прийняття не є початковою ланкою появи внутрішнього світу. У дитини вже з народження встановлюються (а перинатальні психологи доводять, що і в лоні матері (Філіппова Г.), з близькими та рідними особистісні стосунки, чутеві, емоційні. В них дитина не лише задовольняє власні потреби, використовуючи людей, але і сама розкривається в цих стосунках. Двосторонній характер розвитку полягає в тому, що власне не діяльність розвиває щось в дитині, а сама дитина за допомогою діяльності розвивається, розвиває себе. В цьому і є суть саморозвитку, саморуху. Наукова традиція нашого Інституту психології ім. Г.С. Костюка підтверджує ці гуманістичні позиції в особі багатьох науковців: Г.О. Балл, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, М.Т. Дригус, С.П. Тищенко, Р.О. Семенова, С.О. Ладивір та інші співробітники насамперед лабораторії психології дошкільника. Своєю науковою розвідкою проблеми «Психолого-педагогічні умови розвитку особистісного потенціалу дитини дошкільного віку в сучасному суспільстві», матеріали якої представлені в колективній монографії «Становлення внутрішньої картини світу дошкільника», ми підтверджуємо позицію про те, що Дитинство є тим чутливим періодом в психічному розвитку людини, коли закладається центральний стрижень внутрішнього світу, де є місце простим, але вічним людським якостям, що, власне, і роблять людину Людиною.

## ЛІТЕРАТУРА

### Література до розділу 1 (*О. О. Вовчик-Блакитна*)

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства. М., 2002.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания. — М.: Аспект-Пресс, 2000.
3. Анциферова Л. М. Психология формирования и развития личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб Питер, 2002, с. 207–212.
4. Васильева Н. Л. Детский психоанализ. СПб, Изд-во СПбГУ, 2006.
5. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.
6. Горський В. С., Кислюк К. В. Історія української філософії. — К., «Либідь», 2004.
7. Грушевський М. Дитина у звичаях та віруваннях українського народу. — К., «Либідь», 2007.
8. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. Т. 2. — М., 1986.
9. Кудрявцев В. Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. I.— Дубна, 1997.
10. Лобок А. М. Антропология мифа — Екатеринбург, 1997.
11. Леонтьев А. Н. Образ мира. Избранные психологические произведения, В 2х т. Т.2 М.: Педагогика, 1983, с. 251–261. С. 36.
12. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. — М.; Воронеж, 1997.
13. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь./Принцип развития в психологии. — М., Наука, 1978, — С. 156–172.
14. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості К., «КММ», 2006.
15. Мей Р. Становлення екзистенціальної психології // Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. — К., Пульсари, 2001. — С. 124–164.
16. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. — М., 1981.
17. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М., Высшее образование. — МГППУ, 2009.
18. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. — СПб., 1999.
19. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления.

20. Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология, 1984, №4. С. 13–20.
21. Развитие личности и ее жизненный путь/Принцип развития в психологии. — М., Наука, 1978. С. 156–172.
22. Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. — М.: МГУ, 1998.
23. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. — К.: Либідь, 2003. — С. 376.
24. Тищенко С. П. Внутрішній світ особистості у словесному вираженні і концептуальна модель дослідження//Наукові записки ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України/за ред. академіка С. Д. Максименка — К.: ВДТРОЯ, 2008. — Вип. 36. — С. 305–321.
25. Фельдштейн Д. И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования/Мир психологии №1 январь-март 2009. Москва-Воронеж, 2009. — с. 211–218.
26. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. — М., 1982.
27. Engstrom Y Learning by expanding: An activity-theoretical approach to development research. Helsinki, 1987.
28. Furth G. M. The secret world of drawings: Healing through art. Boston, 1988.

## **Література до розділу 2**

*(І. І. Карабаєва, С. О. Ладивір, Т. О. Піроженко)*

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. — М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1960. — 486 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., Просвещение, 1968. — 468 с.
3. Валлон А. От действия к мысли. Очерк сравнительной психологии: Пер. с франц. / Общ. ред. А. Н. Леонтьев. — М.: Изд-во иностр. лит., 1956. — 238 с., с. 221.
4. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. — М.: Смысл, 1998. — 685 с.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. Очерк. Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 93 с.



6. Гегель Г.-В.Ф. Сочинения: В 8-ми т. — М.: Госполитиздат, 1953. — Т. III. — 546 с., с. 266.
7. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992. — № 1, 2. — С. 22–32.
8. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. — М.: Знание, 1986. — 96 с.
9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. — М., 1986. Т. 1, 2.
10. Запорожец А.В. Психолого-педагогические исследования возможностей и оптимальных условий обучения детей шестилетнего возраста // Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе: материалы 2 Всесоюз. Симпоз. — Тбилиси, 1974. — Ч. 1. — С. 250–261.
11. Костюк Г.С. Психологія: Підручник для вузів / За ред. Г.Костюка. — 3-є вид., доповн. — К.: Рад. школа, 1968. — 567 с., с. 176.
12. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Костюк Г.С. Избранные психологические труды. — М., Педагогика, 1998. — С. 99–131.
13. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6. — С. 64–76.
14. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. — К.: Вища школа, 1982. — 215 с., с. 43.
15. Радугин А.А. Философия: курс лекций. — 2-е изд., перер. и доп., — М., Центр, 2001. — 272 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2000. — 720 с., с. 263.
17. Спиркин А.Г. Основы философии: Учебн. пособие для вузов. — М., Политиздат, 1988. — 592 с., с. 24.
18. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учеб. пособие для студ. вузов. — М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. — 240 с., с. 233.
19. Шинкарук В.П. Категорiальна структура наукового світогляду // Філософська думка. — 1980. — № 2. — С. 16–25.
20. Шинкарук В.П. Мироззрение как форма общественного самопознания человека и способ практически-духовного освоения мира // Научное мировоззрение и социалистическая культура / В.И. Шинкарук, В.П. Иванов, Н.И. Михальченко, И.В. Сохань и др. / Отв. ред. В.И. Шинкарук, В.П. Иванов. — К.: Наукова думка, 1988. — С. 13–29, с. 28.
21. Щербинин В.А. Научное мировоззрение и проблема активизации человеческого фактора. — М.: Высшая школа, 1989. — 158 с.

### **Література до розділу 3** **(Т. О. Піроженко)**

1. Шинкарук В. П. Категоріальна структура наукового світогляду//Філософська думка. — 1980. — №2. — С. 16–25.
2. Психология формирования и развития личности. Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб.: Питер 2002, с. 207–212 (С. 29).
3. Радугин А. А. Философия: курс лекций. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Центр, 2001. — 272 с., с. 13–14.
4. Становлення екзистенціальної психології — Гуманистический подход в западной психологии XX ст. — К.: Пульсари, 2001. с. 124–164. (С. 167) (Р. Мей)
5. Шинкарук В. П. Мироззрение как форма общественного самопознания человека и способ практически-духовного освоения мира//Научное мировоззрение и социалистическая культура/В. И. Шинкарук, В. П. Иванов, Н. И. Михальченко, И. В. Сохань и др./Отв. ред. В. И. Шинкарук, В. П. Иванов. — К.: Наукова думка, 1988. — С. 13–29, с. 28.
6. Щербинин В. А. Научное мировоззрение и проблема активизации человеческого фактора. — М.: Высш. шк., 1989. — 158 с., с. 8–18.

### **Література до розділу 4 (К. В. Карасьова, О. В. Пісарєва)**

1. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. — К.: Рад. шк., 1989. — 608 с.
2. Балл Г. О. Психологічні засади становлення гуманістично орієнтованої освіти (концепція комплексного дослідження)//Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України/За ред. академіка С. Д. Максименка. — К., 1999. — Вип. 19 — Ч. 1. — 286 с.
3. Рибалка В. В.//Психологія: підручник, видання 2-е стереотипне. — К.: Либідь, 2000. — с. 134–181.
4. Ладивір С. О.//Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку: науково-методичний посібник. — Житомир: Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Житомирський обласний інститут післядипломної пед. освіти, 2003. — 175 с.
5. Заброцький М. М. Основи вікової психології: навчальний посібник.— Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2002. — 112 с.
6. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2003. — 544 с.

7. Выготский Л. С. Психология. — М.: Эксмо-Пресс, 2000. — 1008 с.
8. Татенко В. О. Проблема актуалізації суб'єктних можливостей людини: психореабілітаційний аспект//Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України/За ред. академіка С. Д. Максименка. — К., 1999. — Вип. 19 — Ч. 1. — 286 с.
9. Котирло В. К. Гра, навчання та праця в житті дошкільника. — Київ: Знання, 1968. — 46 с.
10. Новоселова С. Л. Классификация детских игр//Источник. — 1999. — № 2. — С. 69–74.

## **Література до розділу 5**

**(Г. В. Гуменюк, І. С. Мельник)**

1. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы//Психология формирования и развития личности. — М., 1981. — С. 3–19.
2. Братченко С. Л. Верим ли мы в ребёнка? Личностный рост с позиций гуманистической психологии //Журнал практического психолога. — № 1. — 1998. — С. 19–30.
3. Вовчик-Блакитна О. О. Дитина у контексті сучасних соціокультурних тенденцій виховання//Практична психологія та соціальна робота. — № 9. — 2008. — С. 1–5.
4. Гуменюк Г. В. Віра в дитину і довіра до неї — духовні орієнтири її особистісного зростання//Актуальні проблеми психології. Т. IV. — Вип. 5: Психологія розвитку дошкільника: Зб. наукових статей/ За ред. Максименка С. Д., Ладивір С. О. — К., 2008. — С. 39–48.
5. Эриксон Э. Детство и общество. 2-е изд./Пер. с англ. — СПб, 1996. — С. 212.
6. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). — К.: СтилоС, 2000. — 336 с.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/За ред. Проколенко — К.: Рад. шк., 1989. — 608 с.
8. Лобок А. М. Мирвосприятие как социокультурный феномен (историко-генетический аспект): Автореф. дисс. ... канд. философ. наук. — Свердловск, 1997.
9. Люблинская А. А. Активность и направленность дошкольника//Хрестоматия по возрастной психологии. — М.: Ин-т практической психологии. — 1996. — С. 216–228.

10. Максименко С. Д. Генезис существования личности. — К.: Изд-во ООО «КММ», 2006. — 240 с.
11. Мельник І. С. Дослідження впливу взаємин з дорослими та однолітками на формування адекватної самооцінки дітей старшого дошкільного віку/І. С. Мельник//Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць (За заг. ред. С. Д. Максименка та С. О. Ладивір). — К.: 2008. — Том IV. — Вип. 5. — С.80–88.
12. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека//Вопросы психологии. — №6. — 1986. — С. 14–22.
13. Сикорский И. В. Душа ребёнка. — К., 1991.
14. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. — К.: Знання. — 1965. — 48 с.

## **Література до розділу 6**

*(Т. Л. Гурковська)*

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 4. Детская психология/Под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
2. Єрмолаєва М. В. Психология развития: Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной формы обучения. — 4-е изд., стер. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модек», 2008. — 376 с.
3. Купецкова Е. Ф. Обогащение содержания образа мира дошкольников//Наука о дошкольном детстве — традиции и современность. Материалы международной юбилейной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения А. В. Запорожца и 40-летию со дня основания Института дошкольного воспитания. 29 ноября — 1 декабря 2000 г./Отв. ред.: Кудрявцев В. Т., Парамонова Л. А. — М.: Аванти, 2000. — С. 123-125.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — 3-е изд. — М.: Изд-во МГУ, 1972. — 576 с.
5. Развитие личности ребенка от года до трех/Сост. В. Н. Ильина. Екатеринбург: У-Фактория, 2003. — 432 с.
6. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модек», 1995. — 487 с.

## Література до розділу 7

(С. О. Ладивір, Л. Д. Токарєва)

1. Белова Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать. М., 1998.
2. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. М, 1988.
3. Делла Торре. Ошибки родителей. М, 1993.
4. Залученова Е. А., Калинова О. В. Исследование семейных ритуалов в работах М. Морвань. // Психолог. жур. 2000. том 21. № 5. с. 96-105.
5. Ковалев А. Г. Психология семейного воспитания. Минск: Нар. асвета, 1980. — 256 с.
6. Корчак Я. Як любити дітей. К, 1976.
7. Леонтьев О. М. Основы психолінгвістики. М.: Смысл, СПб.: Лань, 2003. — С. 268.
8. Макаренко А. С. Книга для батьків. К.: Рад. шк., 1980. — 260 с.
9. Макаренко А. С. Педагогічна поема. К., 1977.
10. Островська Л. Ф. Сімейне виховання. Дошкільники. Бібліотека для батьків. Видавництво «Радянська школа». — Київ — 1977 р. — 142 с.
11. Пича В. М. «Радость семейного общения» — К.: Рад. школа, 1991. — 191 с. — (Сер. «Семья и общество»).
12. Праздники, обряды, традиции. М.: Молодая гвардия. — 1979 г. с. 5-15.
13. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. Под ред. Е. Г. Синяевой. М.: Академия, 2004. — 192 с.
14. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1986.
15. Смирнова Е. О., Соколова Т. В. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка // Вопросы психологии. — № 2. — 2007. — С. 57-68.
16. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. — К.: Рад. школа, 1985. — 312 с.
17. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. К: Рад. шк., 1977. — Т. 2, 5.
18. Тарасенко В. І. Тепло родинного вогнища. — К.: Політична література України, 1984. — 84 с.
19. Українська родина. Науково-методичний посібник. — Київ, 1998. — 1278 с.
20. Ушинський К. Д. Рідне слово. Вибр. твори у 2-х томах. К, 1983. — Т. 2.

## ГЛОСАРІЙ

**Автономна мова** (Л. С. Виготський, О. Р. Лурія та ін.) — один з ранніх етапів розвитку мови дитини. Характеризується тим, що **слова або склади**, відтворювані дітьми за зразком мови дорослих, **істотно перекручуються**, наприклад, за рахунок повторення. Автономна мова ситуативна, невизначена і багатозначна, оскільки дитина ще не володіє змістом поняття; узагальнення в ній базуються на об'єднанні в одному слові ознак неродинних предметів. За формальними ознаками вона не має флексій та інших ознак синтаксичних відношень. Залежно від різноманітності і якості мовного середовища дитини може зберігатися достатньо довго і гальмувати розумовий розвиток.

**Адаптація** — пристосування, звикання організму до нових умов.

**Адекватність самооцінки** — відповідність самооцінки тим оцінкам, які дають особистості інші люди; ступінь реальності самооцінки.

**Ампліфікація** (згідно з концепцією О. В. Запорожця) — збагачення розвитку, максимальне використання можливостей вікового періоду для розвитку дитини.

**Афект** — сильне і відносно короткочасне емоційне переживання, яке супроводжується різко вираженими руховими та вісцеральними проявами.

**Афективні діти** — діти, що мають стійкі негативні емоційні переживання і деструктивну поведінку. Це обумовлено незадоволенням важливих для їх існування потреб. Форми такої деструктивної поведінки можуть бути різними. Для одних дітей в ситуації неуспіху характерне його неприйняття, що може виявлятися в браваді, зарозумілості, в агресивній поведінці. Для інших — зниження рівня домагань, що супроводжується невпевненістю в собі, страхом розчарування, образливістю, вразливістю. При постійному відтворенні неадекватні реакції на неуспіх набувають форми стійких рис поведінки.

**Безумовна позитивна увага до себе** — термін, що використовується для позначення людини, яка не сприймає жодне з переживань гідним більш-менш позитивної уваги в порівнянні з яким-небудь іншим. Безумовна позитивна увага до себе дозволяє людині розвиватися, щоб повноцінно функціонувати.

**Берегиня (той, хто оберігає) сім'ї** — роль, яку беруть на себе люди середнього віку, що полягає у підтримці сімейних традицій, відзначенні досягнень і свят, збереженні сімейної історії і підтримці зв'язків з членами родини, які живуть далеко.

**Бесіда** — метод отримання інформації на основі вербальної (словесної) комунікації.

**Бондінг** — утворення прихильності; цей термін застосовується головним чином до періоду розвитку емоційних зв'язків між батьками і дітьми, який починається відразу після народження і продовжується декілька місяців.

**Боязнь незнайомих людей і тривога відділення** — відчуття турботи і тривоги, що викликається у дитини появою незнайомих людей і, відповідно, можливістю бути залишеною дорослими, що піклуються про неї. Обидві ці реакції з'являються в другій половині першого року життя і свідчать, до певної міри, про нову когнітивну здатність реагувати на невідповідність у своєму оточенні.

**Брехливість** — форма поведінки, що спрямована на введення інших в оману заради досягнення особистих цілей. Здатність до подібної поведінки може спостерігатися у деяких видів тварин, наприклад у шимпанзе, які в природних умовах демонструють обманні дії. У людини подібні дії, виникаючи в дитячому віці, досить часто набувають стійкого характеру і стають якістю особистості. Формуванню брехливості як особистісної риси сприяють дуже численні заборони і нездійсненні вимоги, адресовані дитині. У цих умовах поява дитячої брехливості пов'язана з переживанням відчуття сорому за свій вчинок, страху перед покаранням, а також з прагненням до самоствердження, коли брехливість спрямована на привернення уваги оточуючих.

**Брехливість уявна** — схильність дитини сприймати події не такими, як вони були насправді, а такими, як їй хотілося б. При цьому дитина фантазує, ототожнюючи себе з іншими людьми, наприклад з героями казок. Уявна брехливість часто виявляється у дітей 4-5 років і з віком, як правило, зникає.

**Взаємодія /інтерація/** — це колективна діяльність, яка розглядається нами не з боку змісту чи продукту, а в плані соціальної її організації. Що стосується комунікації, то це один з факторів інтерації чи, якщо бути більш точним, сукупність таких факторів. Що стосується діяльності, то вона є психологічним змістом процесу спілкування: в цьому і тільки в цьому розумінні можна розмежувати спілкування і взаємодію /інтерацію/: це останнє є діяльність, яка розглядається як взаємодія, тобто діяльність, яка розглядається в аспекті «зовнішніх» соціальних форм її здійснення (О. О. Леонтьєв).

**Відчуття дорослості** — важливе новоутворення підліткового віку, полягає в суб'єктивному переживанні готовності підлітка бути повноправним членом колективу дорослих. Виражається в прагненні до самостійності, бажанні показати свою «дорослість», добиватися, щоб старші

поважали гідність його особистості, зважали на його думку, звільняли його від дріб'язкового контролю.

**Відчуття компетентності** (за Е. Еріксоном) — переживання власної вмілості як позитивний результат латентної стадії розвитку (6-11 років), формується при систематичному навчанні і вихованні, наявності хороших прикладів для наслідування.

**Вік** — якісно специфічний ступінь онтогенетичного розвитку. Відносно замкнутий цикл розвитку, що має свою структуру і динаміку. У житті людини прийнято виділяти такі віки: немовлячий період (від народження до 1 року), раннє дитинство (1-3), дошкільний вік (від 3 до 6-7), молодший шкільний вік (від 6-7 до 11-12), отрочество (від 11-12 до 15-17), юність (від 15-17 до 19-21), молодість (від 19-21 до 25-30), зрілість (від 25-30 до 55-60), старість (від 55-60 і старше). Кожний вік в людському житті визначається нормативами, за допомогою яких можна оцінити адекватність розвитку індивіда і які стосуються психофізичного, інтелектуального, емоційного і особистісного розвитку. Перехід до наступного етапу відбувається у формі криз вікового розвитку.

**Вік немовляти** — період життя дитини від народження до одного року. Психічний розвиток дитини цього віку здійснюється в швидкому темпі. Значні зміни відбуваються як на етапі першого півріччя, так і на етапі другого півріччя. Істотною умовою нормального розвитку дітей віку немовляти є достатнє за тривалістю і насиченістю за змістом спілкування з дорослими. Недостатнє спілкування призводить до затримки фізичного і психічного розвитку.

**Вік психологічний** (за Виготським) — одиниця аналізу психічного розвитку, «новий тип будови особистості і її діяльностей, ті психічні і соціальні зміни, що вперше виникають на даній віковій сходинці і які в найголовнішому й основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, її внутрішнє і зовнішнє життя, весь перебіг її розвитку в даній період».

**Вікова психологія** — розділ психології, де вивчається онтогенетичний розвиток психіки, його якісні етапи і закономірності переходу від одного етапу до іншого. Кожний віковий етап характеризується тими специфічно віковими завданнями освоєння навколишнього світу і культури, які розв'язуються за допомогою формування нових видів поведінки і діяльності. У загальній структурі вікової психології виділяють дитячу психологію, психологію молодшого школяра, психологію підлітка, психологію ранньої юності, психологію дорослої людини і геронтопсихологію.



**Віковий годинник** — вид внутрішнього тимчасового графіка життя, що використовується як критерій розвитку в дорослості; спосіб дізнатися про те, наскільки ми в своєму розвитку відстаємо або випереджаємо ключові соціальні події, що припадають на період дорослості.

**Віковий період** — етап дитячого розвитку, що характеризується своєю структурою і динамікою. Кожний віковий період включає в себе якісно специфічні стосунки між дитиною і дорослим (соціальна ситуація розвитку), певну ієрархію видів діяльностей і провідний її тип; головні психологічні досягнення дитини, що свідчать про розвиток її психіки, свідомості, особистості.

**Вікові кризи** — теоретичне поняття, що означає перехід у віковому розвитку до якісно нового специфічного етапу. На думку Л.С. Виготського, вікові кризи обумовлені перш за все руйнуванням звичної соціальної ситуації розвитку і виникненням іншої, яка більш відповідає новому рівню психологічного розвитку дитини. У зовнішній поведінці вікові кризи виявляються як неслухняність, упертість, негативізм. За часом вони локалізовані на межах стабільних віків і виявляються як криза новонародженості (до 1 міс.), криза одного року, криза 3 років, криза 7 років, підліткова криза (11-12 років) і криза юнацька.

**Внутрішній світ** — динамічне утворення, відносно автономний соціальний за походженням цілісний структурований, і його утворення носять ціннісно-смісловий характер, в центрі якого значимі стосунки зі світом людей і предметним світом, знання і переживання щодо себе як суб'єкта.

**Впевненість у собі** — переживання людиною своїх можливостей як адекватних поставленим життєвим завданням та готовність їх розв'язувати.

**Генезис спілкування в онтогенезі** — процес формування людського спілкування протягом життя індивіда. Цей розвиток відбувається поступово, починаючи з реакцій зосередження, що виникають у немовляти в перші дні життя при контактах з матір'ю (поява приблизно на четвертому тижні життя усмішки у відповідь на ласку дорослого). До чотирьох місяців у немовлят з'являється цілісна реакція — комплекс пожвавлення. До кінця першого року життя у дітей формується спілкування, опосередковане наочними діями у формі спільної гри і маніпуляцій. У дошкільному віці поступове оволодіння мовою дозволяє дитині все частіше виходити за межі ситуацій, що безпосередньо сприймаються, а до кінця дошкільного віку у дітей з'являється позаситуативне інтимне особистісне спілкування. Спілкування дитини з однолітками виникає в другому півріччі першого року життя. Спілкування з дорослими служить основним способом оволодіння дитиною історичним досвідом

людства. Особливо інтенсивно розвивається у дитини в підлітковому віці, завдяки чому її свідомість досягає якісно нового рівня розвитку.

**«Гордість за досягнення»** — особистісне новоутворення періоду раннього віку, яке виражається у прагненні фіксувати результати своєї діяльності, демонструвати свої успіхи дорослому.

**Госпіталізм** — глибока фізична і психічна відсталість, що виникає в перші роки життя дитини внаслідок «дефіциту» виховання. Проявами госпіталізму є спізнілий розвиток рухів, особливо ходіння, різке відставання в оволодінні мовою, емоційне збіднення, безглузді рухи нав'язливого характеру (розгойдування тіла та ін.), а також супутні цьому комплексу психічних недоліків низькі антропометричні показники, рахіт.

**Готовність (здатність) до особистісного і життєвого самовизначення** — основне психологічне новоутворення ранньої юності, що передбачає розвиток ціннісних уявлень, вольової сфери, самостійності і відповідальності. По суті, близьке до уявлення про ідентичність — поняття, яке часто зустрічається при описі цього віку зарубіжними дослідниками.

**Гра** — активність індивіда, спрямована на умовне моделювання тієї або іншої розгорненої діяльності. Виникнення гри в процесі еволюції тваринного світу обумовлено ускладненням видової життєдіяльності і необхідністю засвоєння досвіду видового співтовариства молодими тваринами. Вперше німецький вчений К. Гросс відзначив, що гра і тварин, і дітей має функцію навчання: гра характерна саме для тих тварин, в яких поведінка не зводиться лише до автоматичної реалізації інстинктивних актів і яким потрібне варіативне пристосування до мінливих умов існування. Гра в цьому випадку служить для попереднього пристосування інстинктів до умов майбутнього життя. Тією мірою і дитяча гра, що виникає в процесі історичного розвитку суспільства, полягає у відтворенні дітьми дій і взаємостосунків дорослих. В індивідуальному розвитку дитини гра стає провідною діяльністю в дошкільному віці, саме у зв'язку з її розвитком відбуваються найважливіші зміни в психіці дитини і підготовка до переходу на нову сходинку розвитку.

У молодшому дошкільному віці у грі відтворюються перш за все наочні дії людей, а спрямованість на партнера або на розвиток сюжету мінімальні, в середньому дошкільному віці в центр гри починають переміщатися відносини між людьми. Формується рольова гра, яка досягає свого максимального розквіту в 4-5 років. У старшому дошкільному віці в гру вступає процес контролю над виконанням тих правил, які обумовлені взятою на себе роллю.

**Творча гра** — діяльність, що має мотиви, мету, результат; у дошкільному дитинстві гра розглядається як провідний вид діяльності тому, що в ній створюється зона найближчого розвитку, проявляються та розвиваються психічні процеси та новоутворення дошкільного віку, відбувається оволодіння соціальним простором через спілкування з дорослим та однолітками. Специфіка творчих ігор полягає в тому, що вони колективні, не регламентовані дорослим, мають репродуктивний та творчий характер, тому проблема розвитку ігрової діяльності дітей розглядається як проблема поступового оволодіння засобами ігрової діяльності. Творча гра не є засобом отримання нових знань, вона, скоріше служить механізмом переведення знань з рівня зовнішнього ознайомлення на рівень збагачення досвіду дитини. Такі ігри акумулюють механізми та правила діяльності, її зміст і форму, які дитина має присвоїти, зробити своїм надбанням протягом дошкільного дитинства.

**Девіантна поведінка** — поведінка, що відхиляється від прийнятих соціальних норм.

**Депривація** — психічний стан, який виникає в результаті життєвих ситуацій, коли суб'єкту не створюються можливості для задоволення життєво важливих потреб протягом тривалого часу.

**Депривація емоційна** — психічний стан, який виникає в результаті створення недостатньої можливості для встановлення інтимних емоційних взаємин із значимою особою або розрив подібного емоційного зв'язку, якщо останній був створений.

**Джерело розвитку** — соціально-історичний досвід, накопичений попередніми поколіннями та закріплений в продуктах матеріальної і духовної культури. Духовна культура — ідеї і цінності, які панують в суспільстві, способи орієнтації в системі людських відносин.

**Дисгармонія особистісна** — непатологічні відхилення в особистісному розвитку, що виникають під впливом несприятливих обставин, кризових життєвих ситуацій.

**Дитинство** — етап онтогенетичного розвитку індивіда, включаючи період від його народження і до появи можливості включення в доросле життя (до повної соціальної і, отже, психологічної зрілості). У міру інтенсифікації виробництва і підвищення культурного рівня відбувається поступове зсуювання верхніх вікових меж. У дитинстві звичайно виділяють період дитинства, раннє дитинство, дошкільний вік і молодший шкільний вік. Дитинство змінюють отрочество і юність, які передують періоду соціальної зрілості.

**Дитяча картина світу** — система різноманітних взаємовідносин дитини зі світом «Я — СВІТ», що починає створюватися з раннього ди-

тинства, багаточасова конструкція, що охоплює знання, уявлення, смисли, що реалізуються у індивідуальних образних моделях, і в котрій зберігаються всі знання про оточуючий світ у вигляді образів або спогадів.

**Дитяча психологія** — галузь вікової психології, що вивчає періоди дитячого розвитку. Присвячена дослідженню закономірностей психічного розвитку дитини. Основним предметом аналізу є рушійні сили і умови онтогенетичного розвитку окремих психічних процесів, у тому числі формування різних типів діяльності дитини. Основними експериментальними стратегіями є поперечні дослідження, коли аналізується динаміка розвитку одного і того психічного процесу одночасно у дітей різних вікових груп, і подовжні, коли аналізуються психологічні особливості одних і тих дітей протягом тривалого часу. У дитячій психології постулюється, що вирішальне значення в психічному розвитку дітей має засвоєння ними форм людської діяльності, які історично склалися і відбуваються на основі поступово дозріваючих природних анатомофізіологічних особливостей організму і нервової системи дитини. При оволодінні дитиною кожним видом діяльності, який відображає ті або інші аспекти суспільного досвіду, відбувається поступове згортання зовнішньої діяльності: від зовнішніх, матеріальних дій з предметами до виконання внутрішніх, розумових. Кожний віковий період має специфічні завдання розвитку, у вирішенні яких формуються ті або інші діяльності. У розвитку дитини можна виділити ряд вікових періодів: дитячий вік, ранній вік, дошкільний вік, молодший шкільний вік, підлітковий вік, ранній юнацький вік. У теперішній час предмет дитячої психології — розкриття загальних закономірностей психічного розвитку в онтогенезі, встановлення вікових періодів цього розвитку і причин переходу від одного періоду до іншого.

**Дитячий анімізм** — уявлення дітей, згідно з якими навіть неживі об'єкти мають душу. Це явище є найхарактернішим для дітей 5-річного віку і зникає разом з подальшим соціально-когнітивним розвитком.

**Дитячий малюнок** — продукт образотворчої діяльності дитини. Передумови до оволодіння малюванням і, перш за все, усвідомлення того, що деякі предмети можуть залишати сліди, — виникають в ранньому віці в контексті наочно-маніпулятивної діяльності. Перші малюнки є нанесеними на аркуші паперу карлечками, при цьому графічний образ включає не тільки зорові образи предмета і уявлення про нього, але і рухові уявлення про те, як має бути побудовано зображення предмета. Надалі розвиток дитячого малюнка відбувається при все більш активному використанні суспільно вироблених значень і операцій.

**Дитячий розвиток** — непреформований тип розвитку, особливий процес, детермінований формою практичної і теоретичної діяльності, що існує на даному рівні розвитку суспільства.

**Дитячі домагання** — готовність дитини до самоствердження, що обумовлена розвитком її самосвідомості і розвивається в ранньому віці на засадах засвоєння соціальних норм.

**Дії співвіднесення** — дії, мета яких полягає у приведенні двох або декількох предметів (або їх частини) у певні просторові відношення. Дії співвіднесення є одним з двох видів предметних дій.

**Дія зі зняттям** — дія, в якій один предмет-зніряддя застосовується для впливу на інші предмети.

**Діяльнісний підхід у розвитку психіки** — сукупність теоретико-методологічних і конкретно-емпіричних досліджень, в яких психіка і свідомість, їх розвиток і формування вивчаються в різних формах предметної діяльності суб'єкта. Онтогенетичні дослідження в руслі діяльнісного підходу:

Теорія періодизації психічного розвитку в онтогенезі Д. Б. Ельконіна;

Теорія розвивального навчання В. В. Давидова;

Теорія формування перцептивних дій О. В. Запорожця.

В рамках численних досліджень діяльнісного підходу було розроблено ряд важливих проблем психології, в тому числі: проблема структури людської діяльності; проблема будови свідомості-образу; проблема інтеріоризації як важливого механізму формування свідомості, проблема періодизації психічного розвитку з використанням розробленого в Д. П. поняття «провідна діяльність» тощо.

**Діяльність дитяча** — активна взаємодія дитини з навколишнім світом, в ході якої відбувається онтогенетичне формування її психіки. При реалізації діяльності, за рахунок підлаштування її до різних, у тому числі соціально модельованих умов, відбувається її збагачення і виникнення принципово нових компонентів її структури. Зміна структури діяльності дитини обумовлює і розвиток її психіки. Генетично найбільш ранньою самостійною діяльністю є наочна діяльність. Вона починається з оволодіння діями з предметами, такими як хапання, маніпуляції, власне наочні дії, що передбачають використання предметів за їх функціональним призначенням і у такий спосіб, який закріплений за ними в людському досвіді. Особливо інтенсивний розвиток наочних дій відбувається на другому році життя, що пов'язано з оволодінням ходінням. Дещо пізніше на основі наочної діяльності відбувається формування інших видів діяльності, зокрема ігрової. У рамках сюжетно-рольової гри, яка є провідною діяльністю в дошкільному віці, відбувається оволодін-

ня елементами діяльності дорослих і міжособистісними відносинами. Надалі формуються: трудова діяльність, в якій відпрацьовуються складні за структурою навички; продуктивна діяльність, що є істотним чинником розвитку пізнавальних процесів; образотворча діяльність, в якій відбувається співвідношення інтелектуальних і афектних процесів.

**Довільна поведінка** — поведінка, опосередкована певним уявленням, одне з основних новоутворень дошкільного віку. Д. Б. Ельконін відзначав, що в дошкільному віці образ, що орієнтує поведінку, спочатку існує в конкретній наочній формі, але потім він стає все більш узагальненим і виступає у формі правила або норми. На основі формування довільної поведінки у дитини, за Д. Б. Ельконіним, з'являється прагнення керувати собою і своїми вчинками.

**Довільна регуляція поведінки** — новий рівень розвитку мотиваційно-потребової сфери, одне з основних новоутворень молодшого шкільного віку, що полягає у «втраті дитячої безпосередності» (Л. С. Виготський) і здатності дитини діяти відповідно до свідомих цілей, соціально вироблених норм, правил і способів поведінки. Дитина поступово опановує своїми психічними процесами, вчиться керувати увагою, пам'яттю, мисленням.

**Доопераційна стадія** — за П'яже, друга стадія когнітивного розвитку (приблизно від двох до семи років). Вона починається з того часу, коли діти набувають здатності користуватися символами, такими, наприклад, як мова. Їхнє мислення має тенденцію до надмірної конкретності, безповоротності і егоцентризму, і тому їм важко класифікувати об'єкти.

**Дошкільний вік** — етап психічного розвитку від 3 до 6-7 років. Характеризується тим, що провідною діяльністю є гра. Має надзвичайно важливе значення для формування особистості дитини. Виділяють три періоди: молодший дошкільний вік (3-4 роки), середній (4-5 років) і старший (5-7 років). У рамках ігрової діяльності відбувається засвоєння основних прийомів діяльності з використанням знарядь і норм соціальної поведінки. Разом з ігровою діяльністю в цьому віці формуються інші форми діяльності: конструювання, малювання. Істотним у формуванні особистості стає те, що мотиви і бажання дитини починають узгоджуватися один з одним, виділяються більш і менш значущі, за рахунок чого відбувається перехід від імпульсивної, ситуативної поведінки до опосередкованої якимсь правилом або зразком.

**Егоцентризм** — «Я» у центрі. Ставлення до себе як до центру всесвіту. Нездатність стати на позицію іншої людини, зрозуміти її точку зору.

**Егоцентрична мова** — мова, яка звернена до самого себе, спрямована на регуляцію практичної діяльності дитини.

**Експеримент** — вивчення психічних особливостей у спеціально створених умовах.

**Експеримент констатуючий** — виявляє наявний рівень досліджуваного психологічного явища.

**Експеримент природний** — один з видів констатуючого експерименту, проводиться в природній для досліджуваного обстановці, де організується знайома йому діяльність.

**Експеримент формуючий** — особливий варіант природного експерименту, при якому зміни психічної діяльності досліджуваних прораховуються в результаті активного впливу дослідника на досліджуваного.

**Емоційний компонент самооцінки** — певне емоційне ставлення до себе. Зниження питомої ваги раціонального на користь емоційного спричиняє зростання розходжень між оцінками судженнями людини про себе і тим, якою вона є насправді.

**Емоційний комфорт** — оптимальний для даного індивіда рівень задоволення потреб в емоційному контакті.

**Емоційне самопочуття дитини** — певний психічний стан, від якого істотно залежить те, як дитина буде відноситися до навколишньої дійсності.

**Емоційне благополуччя в сім'ї** — це відчуття упевненості, захищеності виникає у разі, коли найближчі рідні люди люблять дитину, добре до неї ставляться, визнають її права, постійно уважні до неї.

**Емпатія** — розуміння емоційного переживання іншої людини.

**Етап другого півріччя** — період життя дитини між досягненням піврічного віку і кризою першого року. У цей час провідною є наочно-маніпулятивна діяльність, для потреб якої переважно здійснюється спілкування з дорослим, що стає ситуативно-діловим. У рамках цього ситуативно-ділового спілкування з дорослим дитина опановує культурно зафіксованими діями з предметами.

**Етап першого півріччя** — період життя дитини між новонародженістю і досягненням піврічного віку. На цьому етапі відбувається оволодіння дитиною експресивно-мімічними засобами спілкування, які проявляються як комплекс поживлення. У цей час складається система афектно-особистісних зв'язків з близькими дорослими, які необхідні для нормального подальшого розвитку. Також розвивається пізнавальна активність, в рамках якої дитина опановує зоровими, оральними і мануальними пізнавальними діями.

**Етап репродуктивний з формування уміння створювати образи уяви** — послідовне закріплення і практичне застосування дітьми прийомів і методів фантазування.

**Етап творчий з формування уміння створювати образи уяви** — самостійне створення оригінального продукту (придумування казок, загадок, конструювання будівель, паперових виробів, активна участь дітей в розробці театральних сценаріїв, придумування нових і удосконалення знайомих об'єктів: іграшок, транспорту, будівель тощо).

**Загальна самооцінка** — це цілісне ставлення дитини до себе, що є наслідком інтеграції уявлень про себе і складається на ґрунті цілісної діяльності дитини: предметно-практичної, ігрової та спілкування з дорослими — і виникає на кінець дошкільного віку.

**Закон ефекту** — принцип теорії навчання, який стверджує, що наслідки поведінки визначають вірогідність її повторення.

**Захисні механізми** — особлива форма несвідомої психічної активності, яка забезпечує захист психіки й особистості від небезпечних негативних, травмуючих переживань, знижуючи тривогу, нервову напруженість ціною викривлення реальності.

**Звичай** — засіб передачі новим поколінням культурної спадщини предків, соціального досвіду.

**Змістова сторона самооцінки** — це важлива психологічна характеристика самооцінки, тобто те, що становить об'єкт свідомого самооцінювання. Об'єктом самооцінки можуть бути: предметна діяльність та її результати, поведінка людини, її моральні, розумові й фізичні якості, здібності, риси характеру, зовнішній вигляд, місце в системі взаємин з навколишніми тощо.

**Знак** — елемент дійсності, який є замісником іншого елемента дійсності (мова, письмо, рахування, малювання).

**Знакова функція** — здатність застосовувати знаки.

**Знаряддєві дії** — найважливіший вид дій у складі предметної діяльності. Специфіка цих дій полягає в тому, що в процесі їх виконання один предмет (знаряддя) використовується для впливу на інший. На початку знаряддя використовуються дитиною як продовження руки, поступово рухи руки починають підлаштовуватися до «логіки знаряддя» (Я. П. Гальперін). В нашій культурі першим знаряддям, яке використовує малюк, зазвичай стає ложка, пізніше він починає використовувати олівець, лопатку, іграшкові інструменти тощо.

**Значущий інший** — будь-яка людина, чия думка високо цінується індивідуумом.



**Зона найближчого розвитку** — відстань між актуальним рівнем самостійної діяльності дитини і потенційним рівнем її діяльності під керівництвом дорослих або більш досвідчених однолітків. Визначається змістом тих завдань, що дитина ще не може вирішити самостійно, але уже вирішує за допомогою дорослого. Після набуття досвіду спільної діяльності дитина стає здатною до самостійного вирішення аналогічних завдань. Наявність зони найближчого розвитку свідчить про провідну роль навчання в психічному розвитку дитини. Поняття введене Л. С. Виготським.

**Іграшка** — засіб культурної наступності досвіду поколінь. Узагальнений предмет, який дозволяє вільно виділяти і відділяти функції і переносити їх на інший предмет, в іншу ситуацію.

**Ідентифікація** — схвалення поведінки і якостей людини, до яких індивідуум ставиться з повагою і якій хотів би наслідувати.

**Ідентичність** (за Е. Еріксоном) — тотожність людини самій собі (незмінність особистості в просторі) і цілісність (спадковість особистості в часі). Ідентичність — відчуття набуття власного «Я», адекватності і володіння особистістю власним Я незалежно від зміни ситуації. Юність Е. Еріксон пов'язує з кризою ідентичності, яка «відбувається в той період життєвого циклу, коли кожна молода людина повинна виробити з дійових елементів дитинства і надій, пов'язаних з очікуванням повноліття, свої головні перспективи і шлях, тобто певну працюючу цілісність; вона повинна визначити значущу схожість тій, якою вона передбачає бачити себе сама, і тій, що, за свідченням її загостреного почуття, чекають від неї інші» (Е. Еріксон, 1996, с. 33–34).

**Ієрархія мотивів** — система спонукальних сил поведінки, в якій менш значущі спонукання підпорядковані більш значущим.

**Інтеріоризація** — формування внутрішніх структур людської психіки через засвоєння структур зовнішньої соціальної діяльності.

**Імажинативні** (від англ. «*imagination*» — уява) здібності і вміння — використання замісників предметів; здійснення «опредмечування» незвичайного об'єкта; створення образів на основі словесного опису або неповного графічного зображення; оперування уявними образами багатовимірних об'єктів; підпорядкування власної уяви певному задумові, створення і послідовна реалізація плану цього задуму.

**Каприз** — негативна реакція, яка проявляється у прагненні наполягати на своєму всупереч доводам розуму.

**Капризи дітей** — прагнення дітей, перш за все дошкільного і молодшого шкільного віку, робити щось всупереч розпорядженням дорослих. Часто супроводяться плачем або криком. Сприятливими умовами

для виникнення капризів є перевтома дітей, слабкість нервової системи, підвищена емоційна збудливість. Капризи можуть виникнути у відповідь на дуже потуральні дії дорослих, на їхні суперечливі вимоги, на надмірно суворі заходи, які застосовуються. Також капризи можуть свідчити про фрустрації потреб дитини (в любові, увазі, автономії) або про емоційну травму.

**Картина світу** — це система образів та зв'язків між ним, наочних уявлень про світ та місце людини в ньому, про взаємовідносини людини з дійсністю (з природою, суспільством, іншими людьми та з самим собою), про власну роль і місце в світі, часову та просторову послідовність подій, їх причини, значення.

**Комплекс пожвавлення** — поняття, введене в 20-х рр. ХХ ст. Н.М. Щеловановим, означає різні рухові реакції немовляти перших місяців життя на різні дії (обличчя дорослого, красиві іграшки, приємні звуки), з яких можна судити про переживання ним позитивних емоцій. До подібних реакцій відносять: завмирання і зорове зосередження на об'єкті сприйняття, усмішку, видані звуки, рухове пожвавлення. Окрім вираження емоцій комплекс пожвавлення є функцією спілкування немовляти з дорослими людьми, про що свідчить те, що залежно від ситуації немовля може посилювати або загальмовувати той або інший компонент. Формування комплексу пожвавлення відбувається, починаючи з третього тижня життя: спочатку з'являється завмирання і зосередження при зоровій фіксації предмета або при звуках, потім — усмішка, вокалізація і рухове пожвавлення. У віці трьох або чотирьох місяців відбувається видозміна комплексу пожвавлення в складніші форми поведінки.

**Комунікативна активність** — це така активність, стимулом до якої є потреба в позитивному спілкуванні з дітьми і дорослими. Вона спрямована на досягнення бажаного, прояв себе і пошуки розуміння з боку дорослих чи дітей, подолання замкненості, нерішучості (Р. Казакова).

**Комунікативна активність** — це активність, яка спонукає дітей спілкуватися з дорослими й однолітками і разом з тим сама залежить від багатьох факторів: від того, як складалося спілкування дитини на попередніх етапах розвитку, наскільки дитина відчуває потребу в тому, щоб виразити себе і знайти розуміння, наскільки характер спілкування з дорослими залишає їй можливість для прояву активності й ініціативи. (С. Е. Кулачківська).

**Коммуникативные способности** — это умения и навыки общения человека с людьми, от которых зависит его успешность (Р.С. Немов).

**Коммуникативные способности** (коммуникативный потенциал) — понятие, отражающее комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечива-

ющих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими. Из определения следует, что коммуникативные способности обладают сложной, уровневой структурой (А. Н. Леонтьев).

**Коммуникативная компетентность** рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определённом круге ситуаций межличностного взаимодействия.

**Комунікативний потенціал** особистості — це система властивостей, що забезпечують успішне спілкування в цілому і конкретну участь в ньому конкретної особистості; система своєрідних комунікативних вмінь і здібностей.

**Конкретна (часткова) самооцінка** — самооцінка, яка виражає ставлення дитини до успіху своєї окремої часткової дії; оцінка своїх умінь у конкретній діяльності, що складається на основі результатів власної діяльності.

**Конструювання** дитяче — широко розповсюджений серед дітей вид продуктивної діяльності. Вперше проявляється в ранньому віці в процесі спільних з дорослим дій з різноманітними кубиками і дидактичними іграшками. У дошкільників конструювання протікає у формі творчої гри. Воно має певні особливості: конструювання передбачає специфічні прийоми обстеження (вміння виділяти основні частини, опірні деталі, їх розташування тощо), певні способи дії і побудови конструкції. Розрізняють конструювання за зразком, конструювання за умовами, конструювання за задумом.

**Контробумовлення** — методика усунення виробленої раніше негативної умовної реакції шляхом заміщення її новою умовною реакцією в тій самій стимульній ситуації.

**Креативність** — творчі можливості людини, які проявляються у сприйнятливості до нового у дивергентному мисленні, тобто у знаходженні неочікуваних рішень, у здатності до пошукових дій.

**Маніпулювання** — елементарна дія з предметами без урахування їхніх функцій.

**Маніпуляції предметні** — прояв рухової активності дитини, спрямованої на предмети здебільшого для забави. Маніпуляції предметні характерні для дітей у період немовля і спостерігаються з моменту появи перших доторкань до предмета. На відміну від предметних дій, маніпуляції предметні здійснюються без врахування способів культурного застосування предметів.

**Метод аналізу продуктів діяльності.** Передбачає аналіз продуктів образотворчої і конструктивної діяльності (малюнки, аплікації, об'єми

зображення, конструкції), музичної діяльності (виконавство і творчість у пісні, танці, грі на музичних інструментах), розповіді і казки, переказ відомих літературних творів тощо. Цей метод часто входить як складова частина в інші методи, наприклад в експеримент. Цей метод іноді передбачає аналіз не тільки продукту, але і процесу його створення.

**Метод лонгітюдний (подовжнє дослідження)** — вивчення певної групи досліджуваних протягом значного відрізка часу, послідовна фіксація ряду істотних змін в їхній психіці.

**Метод поперечних зрізів** — метод вивчення розвитку, при якому вибірка досліджуваних одного віку порівнюється з однією чи декількома вибірками інших вікових груп: дослідник прагне довідатися про психологічні особливості даного моменту формування психіки.

**Мовленнєве спілкування** — новоутворення періоду раннього віку і має такі характеристики:

- Засіб повідомлення про свої бажання;
- Запрошення до спільних дій;
- Здатність слухати іншого і розуміти його;
- Слово починає регулювати поведінку.

**Мовна діяльність** — процес застосування людиною мови як засобу спілкування і засобу мислення.

**Модифікація поведінки** — підхід, що використовує методики обумовлення, такі як підкріплення, винагорода і формування реакції для зміни поведінки.

**Молодший шкільний вік** — період життя дитини від 6-7 до 10 років, коли вона проходить навчання в початкових класах (I–IV класи) сучасної школи. Для цього віку характерно те, що як провідна у дитини формується навчальна діяльність, в якій відбувається засвоєння людського досвіду у формі наукових знань. У межах навчальної діяльності виникають два основних психологічних новоутворення цього віку — можливість довільної регуляції психічних процесів і побудова внутрішнього плану дій.

**Навички** — автоматизований спосіб виконання дії.

**Наочно-діяльнісне мислення** — мислення у наочно уявленій ситуації, яке обумовлене зовнішніми орієнтувальними діями з предметами.

**Наочно-образне мислення** — мислення, яке обумовлене внутрішніми орієнтувальними діями з образами.

**Наслідки реакції** — результати дій, що спостерігаються індивідом і використовуються ним для зміни своєї поведінки.

**Наслідування** — відтворення дитиною у своїх діях поведінки дорослих у різноманітних ситуаціях. Основним механізмом розвитку дитини як суб'єкта діяльності і спілкування є наслідування дорослим, яке набуває в різні періоди життя різних форм.

**Негативізм** — опір, прагнення зробити супротив.

**Негативізм дитячий** — форма спілкування дитини, в якій вона робить спроби відстояти права своєї особистості шляхом протидії вимогам оточуючих. Може проявлятися в упертості, грубості, замкненості.

**Немовлячий вік** — період життя дитини між її народженням і досягненням однорічного віку. У немовлячому періоді виділяють три етапи: новонародженість (перший місяць життя), коли дитина готується до емоційного спілкування з дорослими, перше півріччя, під час якого провідною діяльністю стає ситуативно-особистісне спілкування з дорослим, і друге півріччя життя, коли провідною стає наочно-маніпулятивна діяльність. Завершення немовлячого періоду пов'язане з кризою першого року, що свідчить про формування особистості дитини.

**Новонародженість** — віковий період від народження до досягнення чотири-, шеститижневого віку, коли відбувається початкове пристосування дитини до навколишнього світу. У дитини до моменту народження виявляються достатньо розвинені нюх, тактильна, больова, температурна, вестибулярна і кінестетична чутливість. У перші ж дні життя фіксуються здатності чути і розрізняти звуки за висотою, тембром і гучністю, бачити і розрізняти зорові стимули за формою, величиною, конфігурацією. У цей період відбувається настройка дитини на спілкування з дорослими. У кінці першого місяця з'являється соціальна усмішка, що виникає у відповідь на звернення дорослого.

**Новоутворення** — результат, своєрідний «продукт» кожної стадії вікового розвитку, зміни, які виникають наприкінці віку у певних сферах психічного розвитку дитини: емоційно-особистісній, пізнавальній, сфері самосвідомості. Новоутворення є передумовою наступної вікової стадії розвитку, тому що поступово вступають у протиріччя зі старою ситуацією розвитку, ведуть до її руйнування та побудови нових відносин, які відкривають нові можливості для розвитку дитини.

**Образ фантазії** — творчо відображена картина світу, в якому людині треба жити і діяти. Навколишній світ (природний і суспільний) висуває вимоги до організації життєдіяльності, які примушують розум чуттєво-образно відображати дійсність. Лише такий характер розумової діяльності в остаточному підсумку дає змогу людині пов'язати свою діяльність з практикою. От чому в чуттєво-образній мотивації дії полягає одна з найперших умов реалістичної творчості.

**Образ «Я»** — це індивідуально-динамічна, образно-понятійна модель уявлення (знань) і ставлення до себе, що моделюється суб'єктом у процесі його життєдіяльності.

**Обряд** — особливий спосіб передачі новим поколінням певних ідей, норм поведінки, цінностей і почуттів.

**Обряд переходу (ініціація)** — символічна подія або ритуал, яким маркуються такі життєві переходи, як, наприклад, перехід від дитинства до статусу дорослого.

**Онтогенез** — формування психічних структур протягом життя окремого організму.

**Оперантна поведінка** — поведінка, при якій індивід довільно впливає на зовнішнє середовище або здійснює яку-небудь дію.

**Оригінальний продукт уяви** — уміння відступати від знайомих стандартів (переглянутих фільмів, прочитаних казок, відповідей і малюнків інших дітей) і створити свій особистий твір. Оригінальність має прояв у новій структурі знайомого сюжету, деталях казок або малюнків, у виборі засобів самої діяльності, використанні знайомих творів і символів для передачі особистого усвідомлення дійсності, у знаходженні особистих символів для вираження свого ставлення до реальності.

**Орієнтувальна дія** — дія, спрямована на обстеження предмета з метою отримання інформації.

**Орієнтувальна діяльність** — сукупність дій суб'єкта, спрямованих на активне орієнтування в ситуації, її обстеження та планування поведінки.

**Особистісна рефлексія** — процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів.

**Особистісний потенціал** — єдність взаємопов'язаних процесів становлення (природного розвитку), формування (внутрішнього прийняття соціально зумовлених культурних зразків) та вдосконалення («як саморуху» за Г. С. Костюком) внутрішнього світу дитини. Розвиток його зумовлений цілеспрямованою взаємодією соціокультурного середовища та внутрішнього світу і впливом на поведінку та побудову стосунків дитини з метою розвитку моральних орієнтирів, норм, якостей.

**Періодизація психічного розвитку** — виділення в онтогенезі якісно своєрідних ступенів психічного розвитку. У різних моделях вирізняють різні стадії за різними критеріями. У вченні Ст. Холла онтогенез психіки розглядається як процес, що в цілому повторює процес історичного розвитку, тут виділяються стадії: раннє дитинство, дитинство, передпідлітковий вік і юність, які відповідають еволюції суспільства: тваринна стадія, дикість, початок цивілізації, епоха романтизму. У Ж. П'яже

критерієм періодизації є розвиток інтелекту, у З. Фрейда — спрямованість лібідозної енергії, у Е. Еріксона — центральні завдання віку, у Д. Б. Ельконіна — зміна провідних типів діяльності.

**Пізнавальна потреба** — прагнення отримати нові знання, нову інформацію про навколишній світ (і про самого себе). Ця потреба проявляється в різного роду пізнавальних інтересах.

**Пізнавальна активність** — це прагнення отримати знання про явища навколишнього світу; це і пізнавальна потреба, і пізнавальна діяльність, що нею спонукається (за М. І. Лісіною). Пізнавальна активність не є вродженою якістю: формування її здійснюється протягом усєї свідомої життєдіяльності людини. Рівень її розвитку залежить від індивідуально-психологічних особливостей і від умов виховання.

**Планування («уявне експериментування», «внутрішній план дій»)** — полягає в пошуку і побудові системи можливих дій і у визначенні оптимальної дії, що відповідає умові завдання. При засвоєнні школярами теоретичних знань виникають умови, що сприяють формуванню у них планування як складової теоретичної свідомості.

**Поняття** — основний спосіб мислення людини, відображення загальних і суттєвих властивостей предметів і явищ дійсності.

**Постійність об'єктів** — згідно з теорією Піаже, розуміння дитиною у віці приблизно 1,5 років того факту, що оточуючі предмети продовжують існувати навіть тоді, коли вона не може побачити, торкатися або яким-небудь іншим чином сприймати їх.

Потреби віку виходять з протиріч вікового розвитку в системі стосунків дитина — дорослий, їх розв'язання задовольняє потреби віку і є життєво важливим для повноцінного психічного розвитку малюка і успішного переходу на наступний віковий етап.

**Предметна діяльність** — провідний вид діяльності дитини раннього віку, у процесі якої здійснюється присвоєння суспільно вироблених способів застосування предметів.

Предметна діяльність як провідна. Предметна діяльність — діяльність, спрямована на оволодіння соціально виробленими способами користування різноманітних «культурних предметів»: знарядь, іграшок, предметів одягу, меблів тощо. Згідно з концепцією провідної діяльності, предметна діяльність є такою у ранньому дитинстві (від 1 року до 3-х). Предметна діяльність розвивається у співробітництві з дорослим, який задає зразки використання різноманітних предметів. Велике значення має також оцінка дорослим спроб дитини виконати дію: емоційна підтримка, схвалення, заохочення. За визначенням Д. Б. Ельконіна, «сутнісний центр ситуації, в якій відбувається засвоєння предметних дій,

— дорослий і спільна діяльність з ним». Оволодіння предметною дією починається з засвоєння дитиною функцій предмета, його призначення. Лише потім поступово засвоюється операційно-технічний бік дії.

Передумовою виникнення предметної діяльності постає засвоєння фізичних властивостей предметів, яке відбувається у другому півріччі життя дитини в процесі маніпулятивної діяльності. В ході подальшого розвитку предметної діяльності розширюється коло доступних дитині предметних дій, ускладнюються самі ці дії. Найважливішими з них є дії із знаряддями: використання ложки, іграшкових або справжніх інструментів тощо. Ускладнюються також форми співробітництва з дорослим. Найбільш ранньою формою є спільна дія, при якій дорослий безпосередньо спрямовує рухи руки дитини. Пізніше у дитини формується здатність відтворювати зразки, які задаються за допомогою жесту, показу і, нарешті, словесної інструкції. Предметні дії все більше відділяються від ситуації безпосереднього спілкування з дорослим, все більшу роль відіграє відтерміноване наслідування його діям. До кінця раннього віку на цій основі утворюються ранні форми рольової гри.

**Прихильність** — зв'язок, який формується між дитиною та іншою людиною в результаті тривалих відносин. Цей перший зв'язок дитини з дорослим характеризується сильною взаємозалежністю, інтенсивними відчуттями і життєво важливими емоційними відносинами.

**Провідна діяльність** — діяльність, що більшою мірою, ніж інші, визначає розвиток на даному віковому етапі: розвиток психічних процесів, особистісних особливостей, виникнення і диференціювання інших видів діяльності, формування новоутворень віку. У рамках провідної діяльності зароджується провідна діяльність наступного вікового етапу. Провідна діяльність розглядається як критерій періодизації психічного розвитку, як показник психологічного віку дитини.

**Продуктивна діяльність** — загальна назва видів діяльності, спрямованих на створення матеріального продукту (малювання, конструювання, ліплення та ін.).

**Проективний метод** — емпіричний метод — проміжний між методом тестів та методом аналізу продуктів діяльності, передбачає застосування неструктурованого стимульного матеріалу, що дозволяє проникнути у внутрішній світ людини завдяки механізму проєкції.

**Простір «Я»** — форма існування індивідуальності особистості, про яку її свідомості та самосвідомості.

**Псевдопоняття** — результат допонятійного узагальнення, комплекс, в якому підставою узагальнення є образи, а не логічні зв'язки.



**Психічний розвиток** — закономірна зміна психічних процесів у часі, виражається у їх кількісних, якісних і структурних перетвореннях. Розвиток психіки характеризується необоротним характером змін, спрямованістю і закономірністю. Реалізується у формі філогенезу і онтогенезу.

**Психологічна готовність до шкільного навчання** — певний рівень розвитку психічних процесів та особистості дитини, який забезпечує успішний початок шкільного навчання. Має складну структуру, до якої належать мотиваційна, комунікативна, волева, етична та інтелектуальна готовності.

**Психологічний клімат сім'ї** — емоційний настрій кожного із членів сім'ї, їх переживань, ставлення один до одного, до інших людей, до подій, які відбуваються навколо.

**Психологічний комфорт** — стан душевної рівноваги, спокою, захищеності, людина задоволена своїм буттям, оптимістична тощо.

**Психологічний супровід** — збереження психічного та психофізичного здоров'я, попередження та подолання будь-яких форм психічного насилля, сприяння процесу соціалізації та засвоєння соціальних цінностей і механізмів життєтворчості.

**Психолого-педагогічний супровід** — це взаємодія і співпраця дорослих з дитиною, яка спрямована на її самопізнання, пошук шляхів розуміння внутрішнього світу та системи міжособистісних стосунків.

**Ранній вік** — стадія психічного розвитку дитини, що охоплює період від 1 року до 3-х. Основні особливості психічних процесів у ранньому віці: залежність від наочної ситуації; функціонування у нерозривній єдності з практичними діями; афективний характер спрямованості на пізнання навколишнього світу. Провідною діяльністю в ранньому віці є предметна діяльність — оволодіння культурно зафіксованими способами використання предметів. Дитина засвоює їх постійне значення, функції і те, як ними діяти. Становлення предметних дій відбувається при засвоєнні дітьми зразків використання речей утилітарного призначення (ложка, чашка, гребінець тощо), у грі з дидактичними іграшками. Формування предметних дій невід'ємне від спілкування дитини з дорослим, яке виступає на даному етапі розвитку як ситуативно-ділове.

**Раціональний компонент самооцінки** — структурний компонент самооцінки особистості, який є результатом передусім мислительних операцій — аналізу, порівняння, синтезу. Раціональний компонент самооцінки є основним. Чим більше людина керується в оцінці своїх яко-

стей, властивостей усвідомленими знаннями, логічними міркуваннями і доведеннями, тим ближчою до реальності є її самооцінка.

**Реальні відносини дітей (у грі)** — відносини між дітьми як партнерами по загальній діяльності, що спрямовані на регулювання перебігу гри (поділ ролей, планування сюжету, розв'язання непорозумінь та ін.).

**Референтна група** — соціальна група або сукупність людей, установки, ідеали або філософію яких поділяє індивідуум.

**Рефлексія** — осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального і індивідуального способу існування; самоаналіз.

**Рефлексія інтелектуальна (за В.В. Давидовим)** — розгляд людиною підстав власних розумових дій. При виконанні навчальних дій контролю і оцінки у молодших школярів формується або формальна рефлексія, орієнтована на зовнішні ситуативні підстави, або змістовна рефлексія, орієнтована на внутрішні, істотні, узагальнені підстави.

**Рівень домагань** — оцінка особистістю своїх здібностей і можливостей, чекання в майбутньому такої їхньої реалізації, яка б задовольнила плани і запити (виявляється у ступені складності мети та важкості завдань, які вона свідомо перед собою ставить).

**Розвивальне предметне середовище** — система матеріальних об'єктів і засобів діяльності дитини, яка функціонально моделює зміст розвитку його духовного і фізичного образу. Розвивальне предметне середовище передбачає єдність соціальних, в тому числі предметних і природних, засобів забезпечення різноманітної діяльності дітей. Вихідною вимогою до предметного середовища є її розвивальний характер. Воно повинно об'єктивно, через своє змістовне наповнення і властивості, створювати умови для творчої діяльності кожної дитини, слугувати цілям фізичного і психічного розвитку і удосконалення, забезпечувати зону найближчого розвитку малюка.

**Розвиток психіки в онтогенезі** — процес еволюції способів взаємодії індивіда з навколишнім середовищем. Виникнення психіки пов'язують з формуванням на певному етапі розвитку здібності до активного переміщення в просторі, при якому задоволення потреб здійснюється за допомогою активних рухів в навколишньому середовищі, які повинні передувати пошуку необхідних предметів. В основі розвитку психіки людини лежить оволодіння індивідом суспільними знаряддями, що історично сформувалися як засоби задоволення людських потреб. Дитина в період від 1 року до 3 років опановує основами наочно-маніпулятивної діяльності з використання найпростіших предметів, завдяки чому формуються здібності до універсальних рухів рук, до вирішення простих

рухових завдань і здатність займати власну позицію всередині відносин з дорослими і однолітками (виникнення у дитини установки «Я сам»). У віці від 3 до 6-7 років в процесі ігрової діяльності формуються здібності до уявлення і використання різних символів. У шкільному віці дитина в процесі навчальної діяльності привласнює елементи науки, мистецтва, що веде до формування основ логічного мислення.

**Розвиток рухів дитини** — процес якісної видозміни системи рухів у міру зростання організму і накопичення індивідуального досвіду. Дитина у момент народження не володіє цілком готовими механізмами регуляції рухів. Але вже в ембріональний період відбувається формування функцій підтримки пози, підготовка до дихальних рухів, ковтання, здійснюється активізація венозного кровообігу і лімфоток. Відразу після народження проявляється цілий набір рухових реакцій: рудиментарні рухові рефлеksi Робінзона, Моро, повзання за Бауером, позотонічні рефлеksi, зокрема шийні і лабіринтові, безумовно-рефлекторні рухові акти у вигляді харчового смоктального, захисного мигального, рухи очей. Важливу роль відіграють хаотичні рухи, які групуються у повторювані рухи, а потім на їх основі відбувається формування цілеспрямованих рухів. В умовах виховання до першого півроку життя дитини в цілому формування всіх основних рухів завершується. Надалі у міру розвитку мови відбувається формування довільних рухів. Основний набір універсальних рухових реакцій остаточно оформляються до 11-14 років.

**Розвиток самосвідомості (становлення Я-концепції)** — центральне особистісне новоутворення підліткового віку, виражається в прагненні зрозуміти себе, власні можливості і особливості, свою схожість з іншими людьми і свою відмінність — унікальність і неповторність. Отроцтво характеризується перш за все підвищенням значущості Я-концепції, системи уявлень про себе, формуванням складної системи самооцінок на підставі перших спроб самоаналізу, порівняння себе з іншими.

**Розуміння збереження** — згідно з Піаже, головне когнітивне досягнення на стадії конкретних операцій. Тепер дитина здатна судити про зміни кількості речовини, ґрунтуючись на логічному мисленні, а не тільки на даних сприйняття: так, вона вважає, що кількість води залишиться постійною, навіть якщо її перелити в стакан іншої форми і розміру.

**Роль соціальна** — нормативно схвалені форми поведінки, що очікуються від індивіда, який займає певну позицію в системі суспільних або міжособистісних відносин. До характеристики соціальної ролі входять також бажання і цілі, переконання і відчуття, соціальні установки, цінності і дії, які очікуються від людини, яка має в суспільстві певне становище, або приписуються їй.

**Рольова гра дітей** — переважаюча для дітей дошкільного віку форма гри, в якій відбувається ігрове моделювання дітьми дій і взаємостосунків дорослих людей. Роль дорослого, яка береться дитиною, передбачає слідування певним, часто неявним правилам, за рахунок яких відбувається регулювання як виконання дій з предметами, так і взаємостосунків з іншими дітьми, які включені в групову гру. За рахунок виникнення сильних емоційних переживань, пов'язаних із змістом самої ролі, з якістю її виконання всіма учасниками гри, з реалізацією загального сюжету, досвід гри робить дуже істотний вплив на розвиток особистості дитини. В її контексті відбувається формування найважливіших новоутворень цього періоду дитинства: оволодіння знаково-символічною функцією, розвиток уваги, становлення елементів довільного контролю за поведінкою.

**Рольові відносини дітей** — відносини, що розігруються дітьми відповідно до сюжетів гри.

**Русійні сили розвитку психіки людини як суб'єкта діяльності, як особистості** — внутрішні протиріччя, що виникають в процесі розвитку між цілями, завданнями і наявними для їх досягнення засобами, між прагненнями і можливостями для їх задоволення, між тенденціями до мінливості і до стереотипії, між старим і новим і т.д.; дозволяються за допомогою діяльності особистості, поступаючись місцем новим протиріччям. У дитячому віці — суперечності між можливостями дитини і вимогами тієї соціальної системи, в яку вона включена.

**Самоактуалізація** — повна реалізація потенціалу індивідуума.

**Самозбереження** — діяльність людини, яка спрямована на охорону свого організму та особистості від впливів негативних чинників.

**Самооцінка** — судження людини про міру наявності у неї тих чи інших якостей, властивостей у співвідношенні їх з певним еталоном, зразком. Самооцінка — вияв оцінного ставлення людини до себе. Якщо на початкових стадіях формування самооцінки еталоном виступають якості, що виявляються в інших людей, або оцінні судження дорослих чи норми поведінки, правила, то пізніше виникають також еталони «внутрішні» — коли дитина вже здатна судити про міру наявності у неї певної якості в певний момент порівняно з тим, як ця якість виявлялась у неї раніше. На цьому ґрунтується здатність оцінювати себе з точки зору динаміки якостей, властивостей.

**Самопізнання** — усвідомлення людиною своїх потреб, мотивів, нахилів, здібностей та особистісних якостей.

**Самопочуття дитини в сім'ї** — важлива умова душевного здоров'я і нормального психічного розвитку дитини. На с. д. в. с. важливий вплив має характер сімейних взаємин, а це не тільки уважне ставлення до ди-

тини, але і стосунки дорослих членів сім'ї один до одного, до інших дітей.

**Самореалізація** — здатність особистості об'єктивувати багатство і розмаїття свого внутрішнього світу у певній формі активності, виді діяльності, сфери життя.

**Самоствалення** — стійке почуття, яке виникає на основі самосприймання, самооцінки та оцінок значущого оточення.

**Самостійність** — здатність покладатися на власні сили, діяти незалежно й ініціативно, не звертатися без потреби по допомогу до інших, особиста відповідальність за свою діяльність і поведінку.

**Світогляд** — система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, на ставлення людини до оточуючої її дійсності і до себе, а також обумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їх переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації.

**Сензитивний період** — період онтогенетичного розвитку, впродовж якого організм має підвищену *чутливість* до певного роду впливів і виявляється як *фізіологічно*, так і *психологічно готовим* до засвоєння нових форм поведінки і знань. Сензитивний період визначає межі оптимальних термінів становлення певних психічних функцій і форм діяльності і, тим самим, визначає оптимальні строки ефективного навчання. В разі дефіциту подразників, адекватних сенситивному періоду, спостерігається затримка і відставання в розвитку відповідної функції. Тобто передчасне навчання або таке, що розпочинається запізно, є неефективним, що несприятливо позначається на розвитку психіки.

Окрім психофізіологічної готовності організму дитини, зокрема її ЦНС і ВНД, та особливої чутливості до педагогічних впливів (вихованих, розвивальних, навчальних), сенситивні періоди характеризуються відповідною *спрямованістю* дитячої активності.

**Сензитивність** — підвищена чутливість.

**Сенсорний еталон** — поняття, розроблене О. В. Запорожцем у межах теорії формування перцептивних дій і означає системи основних якостей предметів, які були виділені в процесі суспільно-історичного розвитку і потім пропонуються дитині для засвоєння і використання як зразки при обстеженні об'єктів і аналізі їх властивостей. Як подібні еталони можуть розглядатися геометричні фігури, мовні фонемі, колір, форма, величина предметів, висота звуків та ін.

**Ситуативно-особистісне спілкування з дорослим** (за М. І. Лісіною) — перша форма спілкування в онтогенезі — охоплює період від 2 до 6 місяців, є провідною діяльністю на цьому етапі, задовольняє потребу дитини в доброзичливій увазі дорослого, спонукається переважно

особистісними мотивами і реалізується за допомогою експресивно-мімічних властивостей.

**Ситуативно-ділове спілкування з дорослим** (за М. І. Лісіною) — форма спілкування в онтогенезі, виникає приблизно до 6 місяців; розгортається в ході спільної з дорослим провідної наочної діяльності та її обслуговує; задовольняє потреби дитини в доброзичливій увазі і в співпраці з дорослим; провідними мотивами стають ділові, оскільки дорослий є для дитини зразком для наслідування, експертом з оцінки вмінь, помічником, організатором і учасником спільної діяльності. Є засобом спілкування, в якому, крім експресивно-мімічних, використовуються наочно-дійові операції.

**Ситуативно-ділова форма спілкування дітей з однолітками** (за М. І. Лісіною) — виникає у 2-4 роки: дитина чекає від однолітка співучасті у своїх забавах і прагне самовираження. Головне значення має «діловий» мотив: малюки цінують в товаришеві готовність разом розважатися і пустувати, при цьому кожний учасник взаємодії перш за все стурбований тим, щоб привернути увагу до себе і отримати оцінку своїх дій. Взаємодія зводиться до спільної участі в процесі, а результат часто взагалі зникає. Широко застосовується емоційна експресія підвищеної і надмірної сили, а також наочно-дійові операції. Особливості першої форми спілкування з однолітками сприяють розгортанню ініціативи дітей, різкому розширенню діапазону емоцій за рахунок включення найяскравіших експресій, позитивних і негативних; допомагають становленню самосвідомості малюка і формуванню його особистості. **Ситуативно-ділове спілкування** є найбільш типовою формою взаємодії для дітей дошкільного віку (4-6 років). Для неї характерна потреба в співпраці і визнанні реалізується в колективній сюжетно-рольовій грі за допомогою ситуативної мови і експресивно-мімічних засобів. Ця потреба опредмечується в ділових мотивах, що мають ситуативний характер і спрямованість на самопізнання і самооцінку. Ситуативно-ділове спілкування однолітків сприяє розвитку основ особистості і самосвідомості, а також — допитливості, сміливості, оптимізму, активності, творчості і самотності.

Тісно пов'язана з розвитком **Позаситуативно-пізнавального спілкування дитини з дорослим** (згідно з М. І. Лісіною) — в онтогенезі — від 3 до 5 років; в основі її лежить потреба дитини в поважному ставленні дорослого. Поява цієї форми спілкування пов'язана з тим, що рівень розвитку мислення, уваги, мови дошкільника дозволяє йому відірватися від конкретної наявної ситуації і простого маніпулювання з предметами і замислитися над більш загальними, складнішими питаннями. Проте

можливості його ще є обмеженими і єдиним джерелом знань, що дозволяють отримати відповіді на хвилюючі питання, що ставить дорослий.

**Спілкування** — комунікативний процес, визначений соціально-історичними умовами життя людини, який передбачає засвоєння суспільно створених форм спілкування та спрямований на узгодження дій індивідів. (О. В. Запорожець, М.І. Лісіна).

**Спілкування дітей** старшого дошкільного віку розвивається на основі потреби в доброзичливій увазі, співпраці, повазі дорослого при головній ролі прагнення і взаємоповазі. Здібності до спілкування у дітей розвиваються в процесі пізнання навколишнього соціального світу зі слів дорослих (нормативні знання про взаємодію людей), а також на основі особистого досвіду. Ключовим мотивом спілкування дитини є особистісні мотиви, за умови прийняття дорослого, як цілісної особистості, що має певні знання, вміння і соціально-моральні норми, який може бути суворим і добрим старшим товаришем. Спілкування з дорослими і однолітками допомагає прищепити дошкільникам моральні цінності суспільства, сформувавши мотиваційну, інтелектуальну і комунікативну готовність до шкільного навчання. (М. І. Лісіна).

**Спілкування** — це процес, який забезпечує колективну діяльність через взаємодію. (О.О. Леонт'єв).

**Позаситуативна форма спілкування дітей з однолітками** (за М. І. Лісіною) — вища форма спілкування дошкільників, складається приблизно у 10-15% старших дошкільників (6-7 років). Для неї характерна потреба в співпраці і пошані (добррозичливій увазі, співпереживанні і взаєморозумінні), реалізована за допомогою мови в колективній сюжетно-рольовій грі та іграх з правилами. Ця потреба опредмечується в ділових, особистісних і пізнавальних мотивах, має позаситуативний характер і значуща для формування образу ровесника, образу власного Я, оволодіння правилами і нормами взаємостосунків, формування виборчих взаємостосунків.

Вища форма спілкування для дошкільного дитинства. Ця форма спілкування тісно пов'язана з вищими для дошкільного віку рівнями розвитку гри, дитина тепер звертає більше уваги на особливості міжособистісних відносин, на ті взаємостосунки, які існують в її сім'ї, на роботі батьків і т.д.

**Сімейний цикл** — послідовність передбачених подій або періодів, що починаються із залишення батьківської сім'ї і включаючи такі характерні події, як утворення пари, вступ до шлюбу, народження першої дитини і т.д.

**Сім'я** — мікроколектив, в якому закладаються основи характеру і світогляд, моральні основи, естетичний та художній смак. В кожній сім'ї свої обряди, звичаї, традиції, які впливають на дітей.

**Сімейне виховання** — процес цілеспрямованого систематичного прищеплювання дітям соціально значущих форм поведінки і способів діяльності, система психолого-педагогічних впливів на розвиток мовлення й мислення дітей, на риси характеру, світоглядні уявлення і поняття, а також на здатність до саморегуляції відповідно до моральних норм, прийнятих у суспільстві.

**Соціалізація** — процес, що продовжується протягом всього життя, в ході якого людина засвоює вірування, установки, звичаї, цінності, ролі і очікування, властиві певній культурі або соціальній групі.

**Соціальна ситуація розвитку** — сутнісна характеристика вікового періоду розвитку, введена Л. С. Виготським. Соціальна ситуація розвитку — це єдине і неповторне, специфічне для даного віку відношення між дитиною і середовищем.

**Специфічно дитячі види діяльності** — діяльність дитини з метою отримання певного продукту (будови, малюнка, аплікації тощо), який має відповідні задані якості. Основними її видами є конструктивна та зображувальна діяльність. Продуктивна дитяча діяльність формується в дошкільному віці і разом з грою має в цей віковий період вирішальне значення для розвитку психіки дитини, оскільки необхідність створення продукту тісно пов'язана з розвитком пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, практичних вмінь і навичок. Розвиток дитячої продуктивної діяльності визначається наявністю у дитини вміння досягати необхідного результату як за заданим зразком, так і при створенні і послідовній реалізації власного задуму. Маленьких дітей привертає не стільки результат, скільки сам процес діяльності, але під впливом виховання і навчання поступово формується спрямованість на отримання результату в ході оволодіння власною діяльністю. Продукти дитячої діяльності значною мірою відображають уявлення дитини про довкілля і його емоційне ставлення до світу.

**Спільна діяльність** — відповідно до культурно-історичної теорії Л. С. Виготського, саме у спільній діяльності формуються всі специфічно людські психічні процеси. В спільній діяльності з дорослим дитина здатна до виконання тих дій, які самотійно вона виконати ще не може. Вони утворюють зону найближчого розвитку дитини, а на наступному етапі стають її індивідуальним надбанням.

В кожному віковому періоді може бути виявлено свій основний, характерний для цього періоду зміст спільної діяльності дитини з дорос-



лим. В ранньому віці змістом спільної діяльності дитини з дорослим є предметна діяльність. Функція дорослого в ній полягає у наданні зразків предметних дій, які відтворюються дитиною.

**Спостереження** — планомірне і цілеспрямоване фіксування психологічних фактів у природних умовах повсякденного життя.

**Сприймання як пізнавальний процес** — новоутворення пізнавальної сфери дітей раннього віку, яке полягає у виокремленні сприймання з практичної діяльності і перетворення його з акту реагування на предмет в акт орієнтації в предметах. Сприймання стає предметним і константним.

**Стадіальність розвитку** — одна із закономірностей психічного розвитку. Якісна зміна психіки дитини, що відбувається закономірно та у певній послідовності в процесі розвитку, називається стадією. Послідовність стадій незворотна і передбачувана.

**Стадії психосоціального розвитку.** У теорії Еріксона — етапи розвитку, протягом яких набуття індивідом життєвого досвіду зумовлює найважливіші пристосування до соціального середовища і докорінні зміни особистості.

**Творчість** — чутливість до нових ідей, пошуки нових нестандартних рішень.

**Творчий процес** — особлива форма переходу від знайомого до незнайомого, до нового.

**Телеграфна мова** — висловлення дітей другого-третього року життя, в яких залишаються тільки найбільш значущі і опускаються всі другорядні слова.

**Теоретичне мислення** — вид мислення, спрямований на відкриття законів, властивостей об'єктів. Згідно з Л. С. Виготським, з початком шкільного навчання мислення висувається в центр свідомої діяльності дитини. Розвиток словесно-логічного, розмірковуючого мислення, що відбувається в ході засвоєння наукових знань, перебудовує і всі інші пізнавальні процеси: «пам'ять у цьому віці стає мислячою, а сприйняття — думаючим» (Ельконін Д. Б., 1989, с. 56). Засвоєння в ході навчальної діяльності основ теоретичної свідомості і мислення веде до виникнення і розвитку таких нових якісних утворень, як рефлексія, аналіз, внутрішній план дій.

**Традиція** — «передача будь-чого». Спадковий зв'язок поколінь, передача від старших до молодших соціальних ідей, знань, моральних норм і т. ін.

**Умови розвитку:** 1) повноцінність організму, в першу чергу головного мозку; 2) спілкування з оточуючими людьми; 3) власна активність дитини.

**Умовний рефлекс** — набутий рефлекс, що виникає протягом життя організму за певних умов дії подразника.

**Упертість:** 1) частий випадок негативізму; 2) немотивована протидія всьому тому, що йде від інших; 3) особливість поведінки як дефект вольової сфери індивіда, який виражається у прагненні діяти по-своєму, всупереч розумним доводам, проханням, порадам, вказівкам інших людей.

**Уява** — створення нових образів переробкою попереднього практичного, чуттєвого, розумового, емоційного досвіду.

**Уява** — процес побудови образу продукту діяльності ще до його виникнення, а також створення програми поведінки у тих випадках, коли проблемна ситуація характеризується невизначеністю. Особливість уяви полягає в тому, що вона дає змогу приймати рішення і знаходити вихід з проблемної ситуації за відсутності знань, які в таких випадках необхідні для мислення.

**Уява репродуктивна (відтворювальна)** — процес народження чогось нового для індивіда, яке спирається на словесний опис, графічне зображення або минулий досвід.

**Уява творча (продуктивна)** — процес створення нових образів без опори на реальне чи наочне його буття. З нею пов'язані як вирішення суперечностей і проблем пізнання, так і постановка цих проблем. Розвинена продуктивна уява свідчить про оптимальний пізнавальний розвиток.

**Уява дитини з погляду її продуктивності (за О.М. Дьяченко)** — це не процес вільного фантазування, а особлива форма активності, спрямована самою дитиною на створення певного продукту (ним може бути малюнок, вигадана історія, казка, сюжет гри). Уява — чутливий музичний інструмент, оволодіння яким відкриває можливості самовираження, потребує від дитини знаходження і виконання своїх особистих задумів і бажань.

**Фантазія** — синонім поняття «уява», допомагає, так би мовити, «перескочити» через якісь етапи мислення і уявити собі кінцевий продукт.

**Фантазії як продукт уяви** — це спонтанні, некеровані створення дітьми чуттєвого образу, які адекватно і виразно розкривають неповторний уявний внутрішній зміст, який робить небачене баченим.

**Формування людських потреб в онтогенезі** — розвиток форм інтенціональної діяльності за рахунок привласнення нових суспільно

вироблених предметів, з якими відбувається поєднання біологічних потреб. Істотну роль при цьому має наслідування, орієнтоване на значущих дорослих або референтні групи.

**Центральне новоутворення** — провідна зміна процесу розвитку даного вікового періоду, що характеризує перебудову всієї особистості дитини на нових засадах і виникає при переході до наступного вікового періоду.

**Ціннісні орієнтації** — система ставлення особистості до соціальних і етичних норм суспільства.

Наукове видання

*Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, О.О. Вовчик-Блакитна,  
І.І. Карабаєва, К.В. Карасьова, О.В. Пісарєва, Г.В. Гуменюк,  
І.С. Мельник, Т.Л. Гурковська, Л.Д. Токарева*

## СТАНОВЛЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ КАРТИНИ СВІТУ ДОШКІЛЬНИКА

Монографія

*За редакцією Т.О. Піроженко*

Технічний редактор *О. М. Корнілов*  
Верстка *О. В. Шевко*  
Коректор *Т. В. Зозуля*  
Оформлення обкладинки *А.В. Руда*

Підп. до друку 01.11.2012. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 13,72.  
Замовлення № 1904. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05  
E-mail: marketing@imex.net