

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**Інститут психології імені Г. С. Костюка**

# **Дитина у сучасному соціопросторі**

**Навчальний посібник**

*За редакцією Т.О. Піроженко*

**Кіровоград  
„Імекс – ЛТД”**

**2014**

**УДК 159.922.73–053.4(07)**

**ББК 88.834.01**

**Д 49**

*Рекомендовано до друку Вченою Радою Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 280 від 20.06.2014 р.)*

**Рецензенти:**

**В. О. Моляко** – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

**А. Б. Коваленко** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**Д 49**      **Дитина у сучасному соціопросторі** : навчальний посібник / Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, К.В. Карасьова [та ін.]; за ред. Т.О. Піроженко. – К.- Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 272 с.

Посібник присвячений характеристиці ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку як пріоритетних індикаторів особистісного зростання та аналізу параметрів сучасного соціального оточення, що визначають становлення та реальне функціонування ціннісних орієнтацій дошкільника у системі взаємодії дитини із соціальним та предметним середовищем.

Матеріали посібника відображають основну ідею проведеного дослідження, яка полягає у тому, що ціннісні орієнтації виступають характеристикою зростаючих можливостей дитини дошкільного віку у свідомому виявленні психологічного простору „Я”. У ціннісних орієнтаціях відбивається рівень суб’єктної активності дитини, ступінь дорослішання та гармонізації всіх психологічних надбань, що має прояв в поведінці, відносинах з іншими людьми, у пізнавальній та предметно-практичних видах діяльності.

Матеріали навчального посібника „Дитина у сучасному соціокультурному середовищі” адресовано студентам вищих навчальних закладів, педагогам, психологам, керівникам галузі „дошкільна освіта”.

Номер державної реєстрації НДР №0110U002159

**Видано державним коштом. Продаж заборонено.**

**УДК 159.922.73–053.4(07)**

**ББК 88.834.01**

**ISBN 978-966-189-343-5**

**© Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014**

**© Інститут психології імені Г.С.**

**Костюка НАПН України, 2014**

## ЗМІСТ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Передмова</b> .....   | 5   |
| <b>Розділ I. Теоретико-методичні основи становлення ціннісних орієнтацій особистості</b> .....                         | 8   |
| 1.1. Методологічні основи дослідження ціннісних орієнтацій дошкільника .....   | 8   |
| 1.2. Методи вивчення ціннісних орієнтацій дитини старшого дошкільного віку .....                                       | 25  |
| 1.3. Ціннісні орієнтації сучасного дошкільника: тенденції розвитку (психологічний портрет).....                        | 33  |
| <b>Розділ II. Психологічна характеристика структурно-динамічних проявів ціннісних орієнтацій дошкільника</b> .....     | 50  |
| 2.1. Ціннісне ставлення дітей старшого дошкільного віку до навколишнього світу.....                                    | 50  |
| 2.2. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у спілкуванні дитини з однолітками .....                                  | 73  |
| 2.3. Діяльнісна характеристика ціннісних орієнтирів старших дошкільників в ігровій діяльності.....                     | 92  |
| 2.4. Потреба в творчості як цінність в житті дитини дошкільника .....  | 108 |
| 2.4.1. Творчість як форма психічної активності дошкільника .....   | 108 |
| 2.4.2. Творчість як ціннісна потреба дитини дошкільного віку .....   | 122 |
| 2.5. Регулятивні механізми ціннісних орієнтацій дошкільників у різних специфічно дитячих видах діяльності .....        | 139 |
| <b>Розділ III. Психолого-педагогічні умови становлення ціннісних орієнтацій дитини в сучасному соціопросторі</b> ..... | 157 |
| 3.1. Ціннісне ставлення до дитини дошкільного віку як прояв батьківської відповідальності..                            | 157 |
| 3.2. Батьківські очікування у формуванні основ моральної поведінки у дітей старшого дошкільного віку .....             | 169 |
| 3.3. Взаємодія сімейного і суспільного виховання у розвитку ціннісних орієнтирів дитини-дошкільника .....              | 188 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.4. Закономірності фасилітації вихователя в процесі розвитку ціннісної сфери дошкільника | 209 |
| Післямова (Т.О. Піроженко).....   | 228 |
| Тематичний словник .....  | 238 |
| Література .....  | 148 |
| Відомості про авторів .....   | 258 |

## Передмова

Сучасна ситуація розвитку особистості дитини дошкільного віку потребує здійснення теоретичного аналізу параметрів соціокультурного оточення дошкільника, що визначає його особистісний розвиток, а також визначення умов становлення моральних почуттів та ціннісних орієнтирів дітей дошкільного віку, їх опірності до негативних впливів середовища. Це пояснюється деформацією ціннісних орієнтацій дорослих (батьків та педагогів) стосовно цілей виховання та навчання дітей. Під впливом інформаційних технологій в свідомості батьків простежується занадто підвищена увага до інтелектуального розвитку дітей, замість формування гармонійно розвиненої, духовно багатой особистості дитини у єдності її тілесного, емоційного та розумового зростання. В освітньому просторі спостерігається пріоритет навчання над вихованням, знецінення провідних видів діяльності дітей дошкільного віку. Ситуація зниження загальних моральних норм у вихованні дітей, коли на другий план відсуваються вічні моральні норми та цінності, що закладають на протязі дошкільного віку основи цілісності особистості дитини, в майбутньому призводить до значних психологічних проблем та порушень у розвитку кожної окремої дитини і до деградації суспільства в цілому.

Відчуженість від культури, знецінення і нерозуміння особливостей дитячої субкультури, зниження моральних критеріїв своєї та чужої поведінки складають нерозв'язані проблеми під час формування життєвої позиції підростаючого покоління. Саме тому особливої актуальності в наш час набуває вивчення та закладення у свідомості дорослих ціннісних орієнтацій розвитку сучасної дитини-дошкільника, а також забезпечення умов їх реального функціонування в життєдіяльності дошкільників. В період трансформації суспільства та кризових явищ в різних сферах суспільного буття розробка даної проблеми набуває особливої гостроти.

Соціальна значимість об'єднання зусиль дорослих у рішенні проблеми становлення ціннісних орієнтацій дитини полягає у підвищенні усвідомлення

батьками та педагогами духовних аспектів в життєдіяльності дітей дошкільного віку як фактору їх повноцінного психічного розвитку.

Питанням щодо психологічного забезпечення становлення сутнісних ціннісних орієнтирів дошкільників, вектор виміру яких – відповідність духовності та нормам моралі присвячено практичні рекомендації посібника „Дитина у сучасному соціопросторі”. Відповідно до мети проведеного дослідження на тему „Становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі” визначено сферу ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку як пріоритетних індикаторів особистісного зростання, з’ясовано психологічні чинники розвитку та реального функціонування ціннісних орієнтацій в життєдіяльності дошкільників в сучасному соціокультурному середовищі. Цим питанням присвячено розділи „Теоретико-методичні основи становлення ціннісних орієнтацій особистості”, „Психологічна характеристика структурно-динамічних проявів ціннісних орієнтацій дошкільника”, „Психолого-педагогічні умови становлення ціннісних орієнтацій дитини в сучасному соціопросторі”. Автори матеріалів: 1.1. Методологічні основи дослідження ціннісних орієнтацій дошкільника (Т. О. Піроженко); 1.2. Методи вивчення ціннісних орієнтацій дитини старшого дошкільного віку (Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, К. В. Карасьова, Л. І. Соловійова); 1.3. Ціннісні орієнтації сучасного дошкільника: тенденції розвитку (психологічний портрет) (Т. О. Піроженко, К. В. Карасьова, Л. І. Соловійова); 2.1. Ціннісне ставлення дітей старшого дошкільного віку до навколишнього світу (І. І. Карабаєва); 2.2. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у спілкуванні дитини з однолітками (О. В. Пісарєва); 2.3. Діяльнісна характеристика ціннісних орієнтирів старших дошкільників в ігровій діяльності (К. В. Карасьова); 2.4. Потреба в творчості як цінність в житті дитини дошкільника, 2.4.1. Творчість як форма психічної активності дошкільника (І. М. Біла); 2.4.2. Творчість як ціннісна потреба дитини дошкільного віку (І. С. Мельник); 2.5. Регулятивні механізми ціннісних орієнтацій дошкільників у різних специфічно дитячих

видах діяльності (Л. І. Соловйова); 3.1. Ціннісне ставлення до дитини дошкільного віку як прояв батьківської відповідальності (О. Ю. Хартман); 3.2. Батьківські очікування у формуванні основ моральної поведінки у дітей старшого дошкільного віку (Л. Д. Токарева); 3.3. Взаємодія сімейного і суспільного виховання у розвитку ціннісних орієнтирів дитини-дошкільника (С. О. Ладивір); 3.4. Закономірності фасилітації вихователя в процесі розвитку ціннісної сфери дошкільника (О. І. Федорчук); Післямова (Т. О. Піроженко).

Ми впевнені, що рішення проблеми становлення ціннісних орієнтирів розвитку дитини дошкільного віку в сучасному соціопросторі потребує посилення уваги суспільства до якості розвитку дитинства шляхом гуманізації соціокультурного середовища. Це сприяє збереженню простору дитячої субкультури, становленню моральних почуттів та ціннісних орієнтирів, опірності до негативних соціальних впливів. У цих позиціях ми маємо чимало однодумців серед науковців, педагогів, батьків.

## **Розділ I. Теоретико-методичні основи становлення ціннісних орієнтацій особистості**

### **1.1. Методологічні основи дослідження ціннісних орієнтацій дошкільника**

Дослідження проблеми „Становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі” проведене у рамках нових та вічних проблем розвитку гармонійно розвиненої людини та вивченні засад, адекватних сучасним вимогам суспільства до особистості. Сучасний науковий інтерес до психологічних проблем теорії і практики виховання дитини дошкільного віку зумовлено такими внутрішніми і зовнішніми чинниками: новим розумінням дитини як самодостатньої й неповторної унікальності, здатної до проектування і здійснення самої себе; поступовим формуванням гуманістичної свідомості суспільства на основі вищих цінностей людства; необхідністю уточнення сутності та взаємовпливу факторів „навчання” та „виховання” на етапі дошкільного дитинства; обґрунтуванням координаційної ролі психологічних знань про закономірності розвитку дитини, інтеграції й диференціації самих психологічних знань в галузі дитячої психології щодо всього комплексу гуманітарних знань; потребами інтеграції й водночас збереження національної самобутності суспільства; зміцненням теоретичних психологічних надбань з педагогічною практикою дошкільної освіти в умовах сучасного соціокультурного середовища. Дослідження проблеми ціннісних орієнтирів пов’язане з вітчизняними концепціями „антропоцентризму”, „внутрішньої природи дитини”, „унікальності і самодостатності особистості”, що були започатковані у вченні „філософії серця” Григорія Сковороди, розвинуті в наукових підходах К. Ушинського, М. Пірогова, Б. Грінченко, С. Русової та здобули подальше наукове обґрунтування та змістове наповнення в творчості наукових шкіл Г. Костюка, О. Запорожця. Продовження наукової традиції „філософії розвитку людини”, що сприяє свідому відношенню до розуміння первинних завдань розвитку базисних людських здібностей на етапі дошкільного дитинства спирається на



грунтовні наукові дослідження співробітників лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (В. Котирло, С. Кулачківської, С. Тищенко, С. Ладивір, Т. Піроженко, О. Вовчик-Блакитної, І. Карабаєвої, Г. Гуменюк, К. Карасьової, Л. Соловйової). Цілеспрямована увага дорослих до взаємодії дітей з оточенням на базових засадах вітчизняної морально-етичної культури привертає увагу до активних міжособистісних та внутрішньо особистісних процесів, за допомогою яких дитина осмислює власне життя. Деформація або гальмування в практиці освітнього простору суспільства системи ціннісних орієнтирів виступає фактором „загрози” повноцінного психічного розвитку дитини і потребує посилення цілеспрямованих зусиль у формуванні адекватної психологічної атмосфери навколо дитинства з метою укріплення взаємодії родинного і сімейного виховання, пошуку засобів ефективного розвитку відповідальності дорослих за якісний гармонійний психічний, фізичний та духовний розвиток дитини.

Аналіз та усвідомлення на сучасному етапі розвитку суспільства духовних аспектів в житті дитини та відповідальне ставлення дорослих щодо забезпечення умов розвитку сутнісних ціннісних орієнтацій дошкільників, вектор виміру яких – відповідність духовності та нормам моралі, вказує на актуальність проведеного співробітниками лабораторії психології дошкільника дослідження „Становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі”. Ця позиція виступила науковою методологічною основою вивчення проблеми становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі.

Ключовими науковими поняттями щодо розкриття особливостей ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку визначено зміст та класифікацію загальнолюдських цінностей, як предмета оцінювальної діяльності оточуючої дійсності дитиною дошкільного віку. На основі теоретичного аналізу визначені параметри сучасного соціального оточення,

які впливають на реальне функціонування ціннісних орієнтацій дошкільника у системі його взаємодії з соціальним та предметним середовищем. Тим самим, ключові слова теми: цінності, ціннісні орієнтації, сучасна соціальна ситуація розвитку дитини дошкільного віку, ціннісне ставлення, становлення особистості виступили предметом аналізу різних аспектів дослідницької роботи науковців (ціннісного ставлення дошкільника до оточуючого світу; особливостей прояву ціннісних орієнтацій дитини у спілкуванні з однолітками, ігровій та інших специфічно дитячих видах діяльності; взаємодії суспільного та сімейного виховання як умови розвитку ціннісних орієнтацій дошкільників).

У своєму дослідженні ми виходили з того, що рівень розвитку особистості, її внесок в культурно-історичну спадщину людства визначаються зрілістю вищих психічних (духовних) утворень (цінностей, цілей, ідеалів, смислу життя). Спрямовуючи життєдіяльність особистості в соціумі, цінності виступають в якості ідеалів. І хоча реалізація їх у повному обсязі неможлива, однак цінності визначають цілі та наміри особистості, які можливо задовольнити частково через участь у конкретній діяльності. В такий спосіб цінності виступають механізмом прояву життєвої активності особистості. Важливий статус психологічного феномену цінностей в структурі особистісних надбань спирається на їх важливу роль в житті людини. Функції цінностей різноманітні: вони є орієнтиром життя людини; вони необхідні для підтримання соціальної взаємодії людини з оточенням; вони виступають механізмом соціального контролю; втілюючись в поведінці, вони приймають участь в нормотворенні [Боднар А., 2003. – С. 75].

Цінності представляють внутрішній світ особистості, будучи виразником стабільного, абсолютного, незмінного. Формуючись, як і потреби, в індивідуальному досвіді суб'єкта у взаємодії з оточуючим світом, особистісні цінності відбивають, однак, не стільки динамічні аспекти самого індивідуального досвіду, скільки інваріантні аспекти соціального і загальнолюдського досвіду, що привласнюється індивідом. В такий спосіб

сам процес засвоєння людським індивідом певної системи знань, норм, цінностей дає змогу йому успішно залучитися в життєдіяльність певного суспільства. Процес становлення ціннісних орієнтацій дитини характеризує взаємно обумовлені сторони соціалізації та індивідуалізації розвитку людини. Соціалізація здійснюється під впливом факторів, які умовно можна поділити на три групи: 1) макрофактори (суспільство, держава, планета, космос); 2) мезофактори (етнокультурні умови, тип населення, де живе і розвивається людина); 3) мікрофактори (сім'я, освітні заклади, позашкільне середовище, релігійні установи, товариство однолітків тощо).

Розподіл факторів впливу на групи є дійсно умовним і дає можливість приділити увагу кожному з них в ситуації психолого-педагогічного аналізу фактичного стану розвитку ціннісних орієнтацій різних груп населення. Відносно ситуації розвитку дітей дошкільного віку, тривожною тенденцією є те, що спостерігається деформація ціннісних орієнтацій дорослих (батьків і педагогів) стосовно орієнтирів виховання та навчання дітей. Під впливом інформаційних технологій в свідомості батьків простежується занадто підвищена увага до інтелектуального розвитку дітей, замість формування гармонійно розвиненої, духовно багатой особистості дитини у єдності її тілесного, емоційного та розумового зростання. В освітньому просторі спостерігається пріоритет навчання над вихованням, знецінення провідних видів діяльності дітей дошкільного віку. Ситуація зниження загальних моральних норм у вихованні дітей, коли на другий план відсуваються „вічні” моральні норми та цінності, що закладають на протязі дошкільного віку основи цілісності особистості дитини, в майбутньому призводить до значних психологічних проблем та порушень у розвитку кожної окремої дитини і до деградації суспільства в цілому. Відчуженість від культури, знецінення і нерозуміння особливостей дитячої субкультури, зниження моральних критеріїв своєї та чужої поведінки складають нерозв'язані проблеми під час формування життєвої позиції підростаючого покоління. У цих умовах відсутність системних узгоджених дій різних інституцій у формуванні

цінностей національної культури, соціальної справедливості, гуманності як лояльного відношення до людини, обумовлених особливостями нашої ментальності призводить до конфлікту цінностей і повному їхньому запереченню. Цінності зникають, залишаються лише мотиви. Дитина зупиняється в ситуації некерованої з боку свідомості поведінки. Порушується сам принцип її саморозвитку, коли в житті все більш вагоме значення повинні набувати усвідомлення вчинків, дій, намірів. Саме тому великої актуальності в наш час набуває вивчення та закладення у свідомості дорослих (батьків, педагогів) ціннісних орієнтирів розвитку сучасної дитини-дошкільника, а також забезпечення умов для реального їх функціонування в життєдіяльності дошкільників. [Піроженко Т., 2010]. Царина існування цінностей є універсальною і практично безмежною. Цінності бувають матеріальними і духовними, проте, у будь-якому випадку вони встановлюються (тобто конститууються) людиною, тому в них закладена певна віртуальність, пов'язана з тим, що сама оцінка – це справа розуму людини, її смаку, переваг, симпатій, потреб, цілей, ідеалів і так далі. Існування у людини цінностей дозволяє говорити про суб'єктивність як ділянку внутрішнього світу людини розумної, що має свідомість, свободу, совість та інші чисто людські якості. Тому і сфера вибору цінностей людини для привласнення в особистий індивідуальний досвід є надзвичайно широкою: – матеріальне буття людини (речі, гроші, власність), – соціальне буття (система моральних, правових, громадянських відносин людини в різних соціальних групах); – духовне буття, яке є найбільш складним та багатогранним і спрямовує у подальшому житті вибір рівня освіти, художніх та моральних цінностей, предметів віри, сенсу життя тощо; – сфера культурно-побутового життя, в якому важливішими є орієнтація в питаннях організації місця та способу проживання, стилю життя, а також вибір продуктів „споживання” та послуг, прояв споживацьких інтересів та готовності до використання грошей на різні особисто значущі речі [Губерський Л. та ін., 2002.– С. 85–86]. І хоча самі по собі цінності й види

цінностей можуть бути самими різними (об'єктивними, віртуальними, неіснуючими й фантастичними як мрії та ідеали, але у будь-якому випадку вони набувають статусу цінностей при потенційному або реальному існуванні людини, тобто того, хто здатний цінувати. Тільки людина спроможна на самооцінку разом з тим, що здатна оцінювати природу та результати своїх дій у сфері предметно-практичної, мистецької діяльності. Сформований людиною смисловий простір цінностей відображає актуально значущі для нього сфери прояву життєвої активності (сфера „Я”, сфера „Інші Люди”, сфера „Оточуючий Світ природи, техніки, мистецтва”. Царина цінностей – це уся царина людського існування. Вона простягається як усередині самої людини, так і поза нею, навіть за межами її досяжності: адже людина-гуманіст піклується і про те, що буде, коли не стане її самої. Центральною цінністю серед усіх є цінність людського життя.

Специфічна ознака існування цінності – значущість. Значущість – це синонім цінності, але тільки у тому випадку, якщо це позитивна значущість. Значення можуть бути і негативними. У світлі гуманістичного світогляду, головною ознакою цінності є наявність у ній благодійних для людини якостей, властивостей, можливості використовувати цю цінність на благо людини, або її здатність з'єднуватися з позитивними якостями індивіда. Благодійним же для людини, відповідно до її позитивних властивостей гуманістична психологія вважає все те, що сприяє цьому земному життю всякого індивіда, полегшенню його умов, наповненню її радістю. Звідси витікає, що ділянка гуманістичних цінностей складається, по-перше, з того, що визнається цінним нашою людяністю, по-друге, з того, що людяно і позитивно в самій людині, по-третє, з того що визнається цінним у вигляді комбінації наших нейтральних і позитивних якостей. Наприклад, здатність до пізнання сама по собі нейтральна. Можна пізнавати і добро, і зло в ім'я і добра, і зла. Результати пізнання тільки тоді набувають статусу справжньої цінності, коли починають служити цілям добра, поліпшенню життя людини. Загальною рисою цінностей гуманізму є людяність, що знаходиться в них,

все те, що пов'язане із затвердженням життя, позитивними якостями людей, з творчістю добра в його різноманітних формах. Гуманістична аксіологія (вчення про цінності) керується шкалою: „людяність – нелюдяність”. Усе, що відповідає або не суперечить людяності стає цінністю гуманістичного світогляду. Усе що суперечливо в собі і складається з „суміші” позитивного і негативного, заслуговує назви псевдо– чи квазіцінностей і підлягає критичній оцінці. Усе, що нелюдяно, то не цінність. В результаті утворюються три царини: 1) царина цінностей 2) царина псевдоцінностей, 3) царина антицінностей.

Широка сфера прояву власної активності людини в життєдіяльності надає безліч варіантів у класифікації цінностей. Цінності класифікуються за класотворними основами: за субстанцією – на матеріальні й духовні; за суб'єктами потреб – на цінності людини, організації, об'єднання, суспільства; за соціальними інституціями – на економічні, політичні, культурні, педагогічні, родинні, релігійні тощо. За параметрами суб'єкта цінності поділяються на два класи: 1) *цінності–блага*, які відповідають потребам суб'єкта (людини) і охоплюють матеріальні (ресурси, устаткування) і духовні (інформацію) продукти „споживання” та послуги (сервісні, транспортні). Їх називають термінальними цінностями; 2) *цінності–регламенти*, або інструментальні цінності, які відповідають регламентуючим орієнтирам суб'єкта щодо задоволення потреб в його практичній життєдіяльності і які виконують функцію інструментальних засобів щодо досягнення термінальних цінностей.

З погляду широти включення цінностей як регуляторів індивідуального та соціального життя людей вирізняються цінності: – універсальні, загальноприйняті (любов, престиж, повага, безпека, знання, гроші, речі, національність, свобода, здоров'я); – внутрішньо групові (політичні, релігійні); – індивідуальні (особистісні).

Класифікація цінностей за Г. Олпортом: теоретичні; соціальні; політичні; релігійні; естетичні; економічні [Губерський Л. та ін., 2002.– С. 86].

В основу класифікації цінностей за В. Шароновим покладено види (форми) цінностей, орієнтуючись на які, людина здійснює пошук та набуття смислу свого життя [Шаронов В., 1997. – С. 163]:

– Цінності, які реалізуються в продуктивних творчих актах: працелюбство, творення, перетворення речей природи в процесі трудової діяльності. *Це – цінності творіння.*

– Цінності, які реалізуються у переживаннях краси природи, краси мистецтва, тобто є *цінностями переживання.*

– Цінності, які реалізуються у відносинах людини до людини – любов, дружба, співчуття, тобто *цінності спілкування.*

– Цінності, які реалізуються у ставленні людини до ситуацій, що обмежують його можливості трансформації ситуації: *цінності подолання* ситуації та зміни свого ставлення до неї. Іншими словами, ці цінності можуть бути означені як цінності подолання людиною самої себе в ситуації, коли вона практично впливати на її зміну не може.

Існують також конфліктуючі цінності. Конфлікт цінностей може бути джерелом розвитку. Відомий метод їх дослідження заснований на виділенні двох категорій духовних цінностей: 1) базові, термінальні, стабільні (цінності – цілі, наприклад, рівність між людьми); 2) інструментальні, тобто цінності – засоби (властивості особистості, здібності), які допомагають або заважають досягненню мети: наприклад, витримка, міцна воля, чесність, освіченість, охайність, працездатність.

Цінності особистості завжди мають об'єктивну й суб'єктивну сторони. Вони не можуть розглядатися незалежно від потреб людини, оцінок, ставлень. У той же час, ці оцінки й ставлення завжди мають об'єкт, тобто те, на що вони спрямовані. Їх можна умовно поділити на суспільні цінності (об'єктивовані у культурі й закріплені у різних формах суспільної свідомості)

та особистісні цінності (які притаманні окремій конкретній людині). Особистісні цінності входять до структури особистості людини. Особистісні цінності можуть включати в себе як індивідуалізовані суспільні цінності, так і індивідуальні, унікальні для кожної конкретної особистості. У кожній особистості цінності розрізняють за значущістю, тобто кожна особистість вибудовує свою шкалу ціннісних орієнтацій.

Підсумовуючи сказане, можна вважати, що означена категорія „цінність” є особливим видом психічної реальності. Сама по собі вона не існує, хоча і пов'язана не лише з людиною, але і з об'єктивним світом. І хоча основою цінності може бути об'єктивна реальність, продукти людської творчості і змісту свідомості, важливо підкреслити, що цінність обов'язково антропогенна оскільки виникає в процесі людської дії і осмислення, в процесі оцінки людиною людей, суспільства, ідей, предметів культури або природи. Цінність завжди і одночасно цінність чогось (когось), і цінність для когось. Тут важливо підкреслити відмінність між цінним як корисним і цінним як усвідомленою цінністю в житті людини. У чому ця відмінність? Цінність—користь завжди можна виміряти і відповідно відшкодувати іншою цінністю але будь-яка вища цінність по-своєму абсолютна і втрата її є непоправною; така цінність – те, що часто називають „безцінним”. Інакше можна сказати, що не можна вказати її ціни або грошової вартості (адже гроші утілюють ідею міри і обміну). Це мав на увазі англійський письменник і драматург Оскар Уайльд у своєму широко відомому афоризмі: „цінік знає усьому ціну, але не знає цінностей”.

Вищі цінності є самоцінними для людини, для неї є неприємною сама думка використовувати їх тільки як засоби до досягнення своїх цілей. Це ріднить поняття вищої цінності з таким поняттям, як святиня (мабуть на зорі людства вищі цінності людини були ще тільки релігійними). Підкреслюючи винятковий характер якої-небудь цінності, нерідко метафорично вживається саме цей термін. Критерій незамінності, самоцінності легко відділяє просту ціну від справжньої цінності: усе живе і усе істинно улюблене нами,



незалежно від свого масштабу, саме незамінне. Так, вподобану картину або вид з вікна ніколи не замінять для нас інші у сто разів дорожчі, визнаніші або розкішніші; будь-яка дрібничка, пов'язана, скажімо, з пам'яттю про близьку людину, для нас дорожче за найкориснішу річ того ж призначення; зникле кошона не можна замінити купленим на ринку іншим.

Специфічність усвідомлення об'єктів, явищ дійсності як цінностей припускає і наявність особливих психологічних механізмів їхнього освоєння. Предметом психологічного дослідження в цьому випадку виступає такий вид психічної діяльності, як оцінювальна діяльність індивіда, спрямована не тільки на сприйняття й освоєння об'єктивно змістовної сторони предмета, явища, але й на оцінку їхніх властивостей з погляду необхідності, корисності, приємності тощо. Внаслідок цього відбувається усвідомлення особистістю цінності об'єкта, явища навколишнього світу і тим самим формується особливий вид ставлення до нього – ціннісне ставлення.

Оцінювання дійсності характеризує загальний психічний розвиток особистості щодо пізнання світу та має зворотній вплив на розвиток спрямування ціннісних орієнтацій того, хто здатний до діяльності оцінювання. Тому ціннісний рівень свідомості має потужний духовний потенціал самовдосконалення людини, її самотворення.

Здатність оцінювати об'єкти, тобто встановлювати їх цінність, пов'язана з утворенням у свідомості людини ціннісних уявлень. Це уявлення про те, якими предмети мають бути, щоб задовольняти людські потреби. „У формуванні ціннісних уявлень велику роль відіграє уява. За її допомогою люди створюють уявні зразки об'єктів, які б максимально повно і досконально відповідали їх потребам. Такі зразки називають ідеалами. Вони відповідають еталонам цінностей. Цінності реально існуючих матеріальних і духовних благ оцінюються у порівнянні з ними. Вони тим вищі, чим більше наближаються до ідеалу” [Подольська Є. та ін., 2003.– С. 18].

Цінності включають в себе когнітивний і емоційний компоненти, знання та оцінку. Ці компоненти мають протилежні логічні властивості. В

знаннях людина абстрагується від своєї зацікавленості, в оцінці, навпаки, стверджує свій інтерес. У знаннях людина усвідомлює предметну вираженість світу, в оцінці з'ясовує, чи відповідає дійсність її потребам. Суб'єктивний компонент цінностей не є однорідним, він внутрішньо структурований на значення і особистісний смисл. Особистісний смисл цінності визначається її відношенням до потреб людини.

У найзагальнішому вигляді можна дати таке визначення: цінності – це рівень значущості одного стосовно іншого в певній системі.

Система ціннісних орієнтацій особистості завжди адекватна системі цінностей суспільства. Слідом за переоцінкою цінностей, що відбувається в суспільстві постійно, а іноді передбачаючи її, з'являються зміни в ціннісних орієнтаціях особистості. Як будь-який антропологічно обумовлений процес, ціннісні орієнтації характеризуються неоднозначністю цілей і результатів, багатовекторністю розвитку, проблематичністю. Усе це показує багатогранність проявів людської природи і різноманіття особистісних особливостей і проявів. Даний фактор звичайно повинний враховуватися при розробці і впровадженні нових методів соціалізації підростаючого покоління.

Свою діяльність людина будує у відповідності з нормативами і цінностями. Без усвідомлення людиною змісту цінностей, якими вона керується, неможливо визначити цілі її діяльності. Саме цей суб'єктивний аспект вироблення цілей суспільної діяльності людей і відображається категорією ціннісної орієнтації. „Ціннісні орієнтації утворюються на основі системи цінностей, які в межах даного суспільства виконують близькі функції, мають єдину систему значень і є найважливішим елементом у структурі особистості. В них відображається вибіркове, суб'єктивне ставлення особистості до об'єктивних умов її життя. Найважливішою функцією цих орієнтацій є функція регулятора зовнішньої поведінки індивіда” [Циба В., 2006. – С. 454].

Суб'єктивне відображення у свідомості цінностей навколишньої дійсності необхідно для формування ціннісних орієнтацій особистості.

Ціннісні орієнтації – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, націлена на певний аспект соціальних цінностей. Детермінантами ціннісних орієнтацій особистості виступають матеріальні умови життєдіяльності, а також індивідуально–типові риси, нахили, здатності і здібності людини. Ціннісні орієнтації істотно впливають на стиль мислення і життя індивіда, особливо молодій людині, перебіг емоційних та мотиваційних процесів, а також формування інтересів особистості та її ціннісно-сміслової сфери.

„Ціннісно-сміслова сфера – складне цілісне утворення, представлене передусім ціннісними орієнтаціями, які формуються при засвоєнні соціального досвіду, виявляються у цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та слугують важливим чинником соціальної регуляції взаємин людей і поведінки індивіда” [Циба В., 2006. – С. 195]. Розвиток ціннісних орієнтацій людини відбувається на основі привласнення цінностей, що потребує емоційного відношення та оцінного ставлення до цінності, розвинених мисленневих здібностей для гармонізації цінностей з потребами. Ціннісні орієнтації визначають спрямованість свідомості, а отже, і життєвої перспективи, що є ціннісним вектором розвитку особистості. Тому ціннісні орієнтири спрямовують активність людини у визначенні мети життя, що завершує особистісне самовизначення людини в сфері праці, спілкування, мистецтва, пізнання.

Саме цей важливий аспект – зв'язок цінностей з життєвими смислами представлений у екзистенціальному напрямку психології (С. Кьєркегор,) „Цінність – поняття, яке в екзистенціальній психології відображає зміст, який відноситься до спрямованості переживань. Цінність ще не смисл, але, по меншій мірі, його умова. Реалізація цінності може скласти життєвий смисл” [Осипова А., 2004. – С. 62].

Тип цінності, властивий людині, визначає її буття. З цих позицій А. Маслоу запропонував наступну дихотомію цінностей: – побутові цінності,

цінності повноти буття; – деприваційні цінності, цінності, що виникають від дефіциту чогось.

За Маслоу, перший клас цінностей включає: добро, справедливість, красоту, правдивість, самодостатність в традиційному формулюванні, в якому представлені базисні, тобто основні, життєві потреби. Їх можна розмежувати ще таким чином: перша група – цінності породження індивіда, що спрямовані на світ, переживання, в той час як друга група цінностей це цінності – вимоги індивіда, що спрямовані від світу до себе, переживання. Наведена класифікація підкреслює значущість емоційного суб'єктного переживання в характеристиці цінностей.

„Цінність – феномен, який має для людини велике значення і відповідає її актуальним потребам та ідеалам; опосередковане культурою поняття, яке є еталоном належного у досягненні потреб” [Орбан–Лембрик Л., 2003. – С. 446].

П. Горностай цінність трактує так: „Цінність – дещо, що має для людини велике значення, яке відповідає її актуальним потребам, ідеалам, особистісним смислам” [Горностай П., Титаренко Т., 2001.– С. 146].

У посібнику В. Циби цінність визначається так: „Цінність – природна або штучна, матеріальна або інформаційно-ідеальна (духовна) річ природно-штучного або соціального середовища, яка пов'язана з потребами людини (соціального суб'єкта) і служить їх задоволенню” [Циба В., 2006. – С.63].

Отже, цінність – це і властивість, і об'єкт (предмет), який має цю властивість. Цінність – це родове поняття, яке охоплює безліч видових понять конкретних цінностей, і як родове поняття вона визначається абстрактною вартістю. Неможна протиставляти цінності і поведінку, адже поведінка відображає цінності й сама є цінністю. Духовні прагнення, ідеали, принципи, норми моралі належать не стільки до сфери дії інтересів, скільки до сфери цінностей. „Стимули і причини людської діяльності отримують подальший розвиток: потреби, перетворені на інтереси, в свою чергу „перетворюються на цінності” [Губерський Л. та ін., 2002. – С. 26]. У

ціннісних категоріях виражаються граничні орієнтації знань, інтересів та переваг різних суспільних груп та особистостей. Кожна історично конкретна суспільна форма має специфічний набір та ієрархію цінностей, система яких виступає як найвищий рівень соціальної регуляції.

Важливішим періодом інтенсивного розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості є етап ранньої юності, в ході якого мінливі індивідуальні інтенції узгоджуються з усталеними нормативними смислами. У цьому контексті ціннісне самовизначення у юнацтві виступає контрапунктом у розвитку особистості, справляючи величезний вплив на все подальше життя людини. Але ж з першого періоду онтогенезу людини, в дитинстві, відбувається формування підвалин ціннісних уявлень, очікувань, смислів, цінностей. Людина не народжується з готовими уявленнями про світ та ціннісними орієнтаціями, вони формуються впродовж усього її життя. Ціннісна структура особистості є результатом процесів, з одного боку, засвоєння суспільних цінностей, моральних норм, ролей, а з другого – становлення особистісного „Я”, самосвідомості людини. Особистість є динамічною системою і знаходиться в стані безперервної зміни та розвитку. В процесі такого особистісного становлення поступово все більшого значення набувають її внутрішні рушійні сили, які дозволяють людині більш самостійно визначати задачі та напрямок власного розвитку. Система ціннісних орієнтацій особистості виступає в якості регулятора та механізму такого розвитку, визначаючи форму реалізації намічених цілей та постановку нових значущих цілей. В свою чергу, досягнутий рівень розвитку особистості поступово створює все нові підґрунтя для розвитку та вдосконалення системи її ціннісних орієнтацій. Оскільки цінності представляють внутрішній світ особистості і є характеристикою сфери свідомості та невід’ємною ознакою зростаючих можливостей дитини у нарощуванні якостей свідомого життя, важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки постає вивчення передумов, чинників, тенденцій і закономірностей становлення

ціннісних орієнтацій в дошкільному віці, виявлення шляхів оптимізації ціннісних пошуків дошкільників.

Відсутність феномену ціннісних орієнтирів залишає дитину в ситуації постійної ситуативної невизначеності, необхідності пояснення та тлумачення з боку дорослих вже здійсненої поведінки, руйнує саму можливість цілепокладання, можливості погляду у майбутнє. У зв'язку з цим основною виховною задачею розвитку особистості дошкільника є становлення ціннісних орієнтацій дитини як центрального регулятора зовнішньої поведінки та внутрішнього психічного життя, а також гармонізація вже сприйнятих особистістю і соціально необхідних цінностей в практичній діяльності.

Актуальність наукового розв'язання проблем, пов'язаних зі сферою ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку як пріоритетних індикаторів особистісного зростання, потребує врахування психологічних чинників становлення ціннісних орієнтацій в життєдіяльності дошкільників в сучасному соціокультурному середовищі. Посилення уваги до проблеми духовних аспектів життєдіяльності дитини дошкільного віку як фактору її повноцінного психічного розвитку актуалізує питання теоретичного аналізу параметрів сучасного соціального оточення, які визначають реальне функціонування ціннісних орієнтацій дошкільника у системі взаємодії дитини з соціальним та предметним середовищем. Проте, на сьогодні заявлена проблема залишається поза глибокого аналізу її теоретичних та прикладних питань в дитячій психології. В період трансформації суспільства та кризових явищ в різних сферах суспільного буття розробка даної проблеми набуває особливої гостроти.

Актуальні питання становлення ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку в сучасному соціопросторі виступили предметом наукового аналізу співробітників лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Дослідження із спорідненої проблематики проводяться у рамках нових та вічних проблем розвитку

гармонійно розвиненої людини та вивченні засад, адекватних сучасним вимогам суспільства до особистості. Це актуалізує науковий інтерес до психологічних проблем теорії і практики виховання дитини дошкільного віку, що зумовлено такими внутрішніми і зовнішніми чинниками: новим розумінням дитини як самодостатньої й неповторної унікальності, здатної до проектування і здійснення самої себе; поступовим формуванням гуманістичної свідомості суспільства на основі вищих цінностей людства; необхідністю уточнення сутності та взаємовпливу факторів „навчання” та „виховання” на етапі дошкільного дитинства; обґрунтуванням координаційної ролі психологічних знань про закономірності розвитку дитини, інтеграції й диференціації самих психологічних знань в галузі дитячої психології щодо всього комплексу гуманітарних знань; потребами інтеграції й водночас збереження національної самобутності суспільства; зміцненням теоретичних психологічних надбань з педагогічною практикою дошкільної освіти в умовах сучасного соціокультурного середовища. Аналіз факторів гуманізації відносин дитини у процесі міжособистісної взаємодії зі світом людей, природи та предметного оточення, врахування вікових особливостей та закономірностей формування суб’єктних відносин з дітьми молодшого, середнього, старшого дошкільного віку, надав можливість обґрунтування нових моделей організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі. Цілеспрямована увага дорослих до взаємодії дітей з оточенням на базових засадах вітчизняної морально-етичної культури привертає увагу до активних міжособистісних та внутрішньо особистісних процесів, за допомогою яких дитина осмислює власне життя. Деформація або гальмування в практиці освітнього простору суспільства системи ціннісних орієнтирів виступає фактором „загрози” повноцінного психічного розвитку дитини і потребує посилення цілеспрямованих зусиль у формуванні адекватної психологічної атмосфери навколо дитинства з метою посилення взаємодії родинного і сімейного виховання, пошуку засобів

ефективного розвитку відповідальності дорослих за якісний гармонійний психічний, фізичний та духовний розвиток дитини.

Отже, ціннісні орієнтації виступають характеристикою зростаючих можливостей дитини дошкільного віку у свідомому виявленні психологічного простору „Я”. У ціннісних орієнтаціях відбивається рівень суб’єктної активності дитини, ступень дорослішання та гармонізації всіх психологічних надбань, що має прояв в поведінці, відносинах з іншими людьми, в пізнавальній та предметно-практичних видах діяльності. Специфіка становлення особистості на етапі дошкільного дитинства потребує врахування психолого–педагогічних передумов розвитку духовних орієнтирів в життєдіяльності дитини дошкільного віку, об’єднання зусиль та напрямів діяльності системи освіти та батьків у створенні соціокультурного розвивального середовища та адекватної психологічної атмосфери навколо проблеми становлення ціннісних орієнтацій дитини. Тому рішення проблеми становлення ціннісних орієнтирів розвитку дитини дошкільного віку в сучасному соціопросторі потребує посилення уваги суспільства до якості розвитку дитинства шляхом гуманізації соціокультурних впливів середовища, що відбуваються у взаємодії дитини з оточенням. Це, у свою чергу, потребує свідомого, відповідального та психологічно виваженого підходу дорослих до процесу цілеспрямованого розвитку ціннісних орієнтацій як системоутворюючого психологічного надбання дитини та забезпечення умов прояву регулюючої дії ціннісних орієнтацій в системі життєдіяльності дошкільників. Аналіз та усвідомлення на сучасному етапі розвитку суспільства духовних аспектів в житті дитини та відповідальне ставлення дорослих щодо забезпечення умов розвитку сутнісних ціннісних орієнтацій дошкільників, вектор виміру яких – відповідність духовності та нормам моралі, виступає науковою основою вивчення проблеми становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі.



## **1.2. Методи вивчення ціннісних орієнтацій дитини старшого дошкільного віку**

Дослідження співробітниками лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України проблеми становлення ціннісних орієнтацій має солідний фундамент. У розробці теми „Індивідуальні особливості психічного розвитку дошкільників в умовах суспільного виховання” було здійснено аналіз понятійного апарату проблеми індивідуального розвитку дитини та означено перспективи вивчення резервів зростання особистості як самоцінності через збагачення індивідуального досвіду [С. Ладивір та ін., 2010; Карасьова К., Піроженко Т., 2010; Піроженко Т., 2010].

Впровадження результатів дослідження у педагогічну практику надає підстави для визначення нових науково обґрунтованих критеріїв психологічного оцінювання якості сучасної освіти. Застосування навчальних та розвивальних методик відкриває нові перспективи для особистісного розвитку дітей та дорослих, що набуває особливого значення в ситуації деформації ціннісних орієнтацій дорослих (батьків та педагогів) стосовно цілей виховання та навчання дітей. Об'єднання зусиль психологів, педагогів, батьків на основі свідомого, відповідального та психологічно виваженого підходу дорослих до процесу цілеспрямованого розвитку ціннісних орієнтацій як системоутворюючого психологічного надбання дитини забезпечує створення психолого-педагогічних умов прояву регулюючої дії ціннісних орієнтацій в системі життєдіяльності дошкільників.

Розроблені й широко впроваджені в практику діагностичні й розвивальні методики, тренінги, навчальні та корекційні програми. Це дозволяє прогнозувати значний теоретичний та практичний внесок у розроблення питань розвитку особистості. Передбачувані наукові результати, безперечно, сприятимуть як подальшому розвитку проблем психології особистості дитини дошкільного віку, так і впровадженню нових ефективних технологій сприяння її особистісному зростанню.

В основу аналізу ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку покладено їх суб'єкту значущість для самої людини. Дитина–дошкільник виступає вихідною точкою координат в оцінці змісту та структурно-функціональних особливостей ціннісних орієнтацій. Деталізована оцінка цінностей–благ та цінностей–регламентів дається на основі сфер вибору дитини в практичній життєдіяльності („людина–людина”, „людина–природа”, „людина–техніка”, „людина–мистецтво”). В кожній з цих сфер має місце оцінювальна діяльність малюка та привласнення цінностей, що виконують регламентуючі орієнтири у вияві власної активності дитини в різних видах діяльності (моральні, етичні, естетичні норми та ідеали, особистісні якості). На перший погляд, обрана для аналізу класифікація для оцінки змістовної сторони ціннісних орієнтацій дошкільників звужує основи, за якими цінності розподіляються на різні класи (див. розділ Методологічні основи). Але ми вважаємо, що в оцінці процесу становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку, всі ці значення набувають особистісного сенсу в умовах цілеспрямованого впливу на дитину з боку дорослих.

В науковому аналізі ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку, ми вважаємо за доцільне спиратися на цікавий, на наш погляд, формат класифікації цінностей, яка представлена В. Шароновим [Шаронов В., 1997. – С. 163].

В нашому аналізі процесу становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку важливим є усвідомлення особливої значущості цінностей подолання, які є типовими для ситуації розвитку малюка, коли він постійно знаходиться між зростаючими потребами та обмеженими можливостями реалізації потреб з погляду інструментальних можливостей (знань, вмінь, навичок). Значущість існування та практичної реалізації означеної цінності підкреслює регулюючу дію ціннісних орієнтацій в житті малюка. Нова якість – довільна регуляція психічних процесів, станів й поведінки є найважливішим психологічним новоутворенням старшого дошкільного віку, яке вказує на особистісне зростання малюка.

Ціннісні орієнтації як системоутворююче психологічне надбання дитини забезпечує прояв своєї регулюючої дії в системі її життєдіяльності. В такий спосіб цінності виступають механізмом прояву життєвої активності особистості. В ціннісних орієнтаціях відбивається рівень суб'єктної активності дитини, ступінь дорослішання та гармонізації всіх психологічних надбань, що має прояв у поведінці, відносинах з іншими людьми, в пізнавальній та предметно-практичних видах діяльності. Сам факт існування цінностей подолання труднощів, цінностей виходу за обмеження існуючих можливостей є найважливішим для саморуху, саморозвитку дитини.

В житті дитини–дошкільника цінності переживання, творіння, подолання обмежень тісно переплетені та виявляються в активних формах взаємодії з оточенням у різних предметно-практичних, ігрових й образотворчих видах діяльності. Для наукового аналізу процесу становлення ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку перспективним є використання означеної класифікації, оскільки надає можливість врахування вікових психологічних надбань віку – психологічних досягнень емоційного, когнітивного, вольового розвитку.

Оскільки завжди існує проблема вибору та конфлікту цінностей, який виступає джерелом розвитку, ціннісні орієнтації дітей аналізуються як термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби). Вони складають дві категорії духовних цінностей: 1) базові, термінальні, стабільні (цінності-цілі, наприклад, правда, свобода, рівність); 2) інструментальні, тобто цінності-засоби (властивості особистості, здібності), які допомагають або заважають досягненню мети. Наприклад, витримка, тверда воля, чесність, освіченість, охайність, працездатність. За такою класифікацією змістова оцінка існуючих в реальному житті дошкільника цінностей лише підкреслює якісну деталізацію існування духовних цінностей дитини.

Вихідні теоретичні підвалини для визначення ознак „поля цінностей” дитини дошкільного віку та структурно-функціональних особливостей ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку спираються на бачення

феномену цінності як багатовекторного за спрямованістю та складного за вертикальною ієрархією явища, в якому проявляється певний рівень психологічного зростання дитини. Оскільки цінності включають в себе когнітивний і емоційний компоненти, знання та оцінку, їх динаміка становлення відображає боротьбу протиріч протилежних ознак – емоційної включеності та логічних побудов. В знаннях людина абстрагується від своєї зацікавленості, в оцінці, навпаки, стверджує свій інтерес. У знаннях людина усвідомлює предметне вираження світу, в оцінці з'ясовує, чи відповідає дійсність її потребам. Оцінювання дійсності має зворотне щодо пізнання спрямування на оцінювача. Тому ціннісний рівень свідомості має потужний духовний потенціал самовдосконалення людини, її самотворення. Процес становлення ціннісних орієнтацій в дошкільному дитинстві загострює наукові питання якісного аналізу психологічних надбань дитини як складових в загальній характеристиці ціннісних орієнтацій та аналізу взаємовпливу їх емоційних та когнітивних компонентів. Важливим аспектом в аналізі функціонування ціннісних орієнтацій є аналіз механізмів реального втілення ціннісних орієнтацій в різних предметно-практичних видах діяльності та спілкуванні. Тому процес виявлення особливостей змістовних та структурно-функціональних характеристик ціннісних орієнтацій дітей включає реєстрацію таких якостей, які відображають предметні (змістовні) та функціональні сторони їх прояву в житті дитини.

Використовуючи методичні засоби дослідження цінностей людини ми виходимо з позитивних тверджень. Всі запропоновані дитині для самоідентифікації цінності є позитивними. Характеризуючи себе у просторі сформульованих цінностей у такий спосіб, дошкільник не відчуває й тіні загрози почуттю власної гідності, а також виключається будь-яка можливість спричинення йому образи чи інших негативних переживань. Малюку не пропонується також ранжувати цінності, тобто експліцитно надавати перевагу тим чи іншим з них. Учасник бесіди лише аналізує кожен із запропонованих цінностей окремо, визначаючи, якою мірою вона підходить

для характеристик його цінностей як суб'єкта життєдіяльності у тій чи іншій ситуації. Процедура ієрархізації цінностей є результиуючим етапом обробки даних, яка здійснюється без участі досліджуваного (автоматизовано). За допомогою методики у кожній дитини виокремлюється по вісім ціннісних характеристик, які формують вершину індивідуальної ієрархії цінностей. Після аналізу дитиною запропонованих її мікроситуацій (запитань) відносно наявності у неї схильності до реалізації тих чи інших позитивних цінностей, нібито висвітлюється „прихована фігура”, яка дає уявлення про унікальну структуру глибинного змісту індивідуальних переваг конкретної особистості. У кожній з представлених ситуацій, що подані у наочно-образному вигляді (малюнки), учаснику бесіди пропонується оцінити найважливіше з його погляду, щось „цінне”. Сумарний бал є уявленням про рівень сформованості кожної з 17 ціннісних характеристик у даного дошкільника.

Означені позиції щодо змістових та структурно-функціональних характеристик ціннісних орієнтацій представлені в розробленій „Експрес діагностиці сфери ціннісних орієнтацій дошкільника”. При складанні діагностичного інструментарію ми зверталися до методик дослідження цінностей людини, розроблених М. Рокічем, М. Селігманом та К. Петерсеном [Рокич М., 1992; Peterson C., & Seligman M., 2004]. Враховуючи вікові особливості дітей дошкільного віку для дослідження було відібрано 17 ціннісних орієнтацій особистості. Зміст провідних ціннісних орієнтацій дітей визначався за двома класами цінностей: цінності-блага та цінності-регламенти. Вони відображають такі сфери існування як „Я”, „Інші Люди”, „Оточуючий світ природи, техніки, мистецтва”. До цінностей-благ належать наступні із запропонованих дітям ціннісних характеристик: „родина”, „щастя”, „здоров'я”, „дружба”, „краса природи”, „краса мистецтва”, „краса техніки”, „зовнішня краса”, „творчість”, „гроші”. Цінності-регламенти містять у собі: „співпереживання”, „самостійність”, „допитливість”, „цілеспрямованість”, „впевненість”, „сміливість”, „наполегливість”.

Відповідно до ціннісних характеристик дітям пропонувалися для аналізу сюжетні картинки в графічному, чорно-білому виконанні. Таким чином знімався фактор емоційного впливу кольорової гами малюнків при виборі дітьми сюжетів. У змісті кожної картинки відображалась ситуація чи предмет, які розкривали відповідну цінність та були близькими досвіду дитини.

Розроблена методика передбачала проведення двох послідовних серій. В першій серії предметом аналізу виступав когнітивний компонент ціннісних орієнтацій, а саме здатність дитини співвідносити зображення на картинці з поняттям, що відповідає цінності, та давати його узагальнене пояснення. У другій серії визначався вибір дитини важливої для неї картинки (з усіх 17 картинок, розглянутих і обговорених з нею у першій серії методики), отже, аналізувався фактор переваги у виборі цінностей, в якому відбивався емоційний компонент ціннісних орієнтацій дошкільників. Здійснення відбору восьми „головних для тебе”, найважливіших ситуацій вказувало на змістовне наповнення провідних для дошкільника ціннісних орієнтацій.

### ***Експрес діагностика сфери ціннісних орієнтацій дошкільника***

#### **Опис методики**

**Матеріал:** 17 сюжетних картинок в графічному, чорно-білому виконанні за характеристиками ціннісних орієнтацій: родина, щастя, здоров'я, дружба, співпереживання, краса природи, краса мистецтва, краса техніки, зовнішня краса людини, самостійність, допитливість, творчість, цілеспрямованість, впевненість, сміливість, наполегливість, гроші.

**Порядок проведення:** перед дитиною викладаються 17 сюжетних картинок.

#### **1серія**

**Інструкція для дітей:** Перед тобою картинки. Художник зобразив те, що є для нього важливим у житті. Уважно їх розглянь та вибери картинку про:

1.Родину. Що означає це слово?

Далі після кожного називання дитині цінності її просять пояснити це поняття: „Що означає це слово? (Поясни, як ти це розумієш? Що це таке?)”.

- |                    |                       |
|--------------------|-----------------------|
| 2.Щастя.           | 10.Самостійність.     |
| 3.Здоров'я.        | 11.Допитливість.      |
| 4.Дружбу.          | 12.Творчість.         |
| 5.Співпереживання. | 13.Цілеспрямованість. |
| 6.Красу природи.   | 14.Впевненість.       |
| 7.Красу мистецтва. | 15.Сміливість.        |
| 8.Красу техніки.   | 16.Наполегливість.    |
| 9.Зовнішню красу.  | 17.Гроші.             |

### **Інтерпретація:**

У бланку методики виставляємо бали за виконання:

**„0” балів** – не вибирає картинку, відповідно названого поняття, не пояснює поняття;

**„1” бал** – вибирає картинку (передбачену експериментатором, або робить інший вибір) та пояснює поняття відповідно до ситуації, яка намальована на картинці;

**„2” бали** – вибирає картинку (передбачену експериментатором, або робить інший вибір) та дає узагальнене пояснення поняття.

### **2 серія**

**Інструкція для дітей:** Відбери 8 самих головних для тебе картинок. Послідовно їх виклади.

### **Інтерпретація:**

У бланку методики виставляємо бали за виконання:

**„0” балів** – не відбирає картинку;

**„1” бал** – відбирає картинку (5-8 місце);

**„2” бали** – відбирає картинку (1-4 місце).

**Бланк методики „Експрес діагностика сфери ціннісних орієнтацій дошкільника”**

ДНЗ № \_\_\_\_\_ Прізвище, ім'я дитини \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

| Серії методики | Показники   | Бали | Картинки |       |          |        |                 |               |                 |               |                       |              |              |           |                   |             |            | Загальна кількість балів |                |       |
|----------------|---|------|----------|-------|----------|--------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------------|--------------|--------------|-----------|-------------------|-------------|------------|--------------------------|----------------|-------|
|                |   |      | родина   | щастя | здоров'я | дружба | співпереживання | краса природи | краса мистецтва | краса техніки | зовнішня краса людини | самотійність | допитливість | творчість | цілеспрямованість | впевненість | сміливість |                          | наполегливість | гроші |
|                |   |      | 1        | 2     | 3        | 4      | 5               | 6             | 7               | 8             | 9                     | 10           | 11           | 12        | 13                | 14          | 15         |                          | 16             | 17    |
| 1 серія        | Не вибирає картинку відповідно названого поняття, не пояснює поняття  | 0    |          |       |          |        |                 |               |                 |               |                       |              |              |           |                   |             |            |                          |                |       |
|                | Вибирає картинку (передбачену експериментатором, або робить інший вибір) та пояснює поняття відповідно до ситуації, яка намальована на картинці | 1    |          |       |          |        |                 |               |                 |               |                       |              |              |           |                   |             |            |                          |                |       |
|                | Вибирає картинку (передбачену експериментатором, або робить інший вибір) та дає узагальнене пояснення поняття                                   | 2    |          |       |          |        |                 |               |                 |               |                       |              |              |           |                   |             |            |                          |                |       |
| 2 серія        | Не відбирає картинку  | 0    |          |       |          |        |                 |               |                 |               |                       |              |              |           |                   |             |            |                          |                |       |
|                | Відбирає картинку(5-8 місце)  | 1    |          |       |          |        |                 |               |                 |               |                       |              |              |           |                   |             |            |                          |                |       |
|                | Відбирає картинку (1-4 місце)   | 2    |          |       |          |        |                 |               |                 |               |                       |              |              |           |                   |             |            |                          |                |       |



### **1.3. Ціннісні орієнтації сучасного дошкільника: тенденції розвитку (психологічний портрет)**

Актуальність проблеми становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку відзначається потребою підвищення якості їх розвитку шляхом оптимізації життєдіяльності дошкільників. Це, у свою чергу, вимагає наукового аналізу психологічного феномену зародження ціннісних орієнтацій дитини старшого дошкільного віку як найважливішого періоду становлення системи координат ціннісних орієнтирів дитини. Науково виважений підхід до розвитку ціннісних орієнтацій дошкільника сприяє збереженню простору дитячої субкультури та підвищенню опірності дитини до негативних соціальних впливів, об'єднанню напрямів діяльності системи освіти та батьків.

Визначення „поля цінностей” дитини дошкільного віку, відбувається за такими характеристиками як широта та змістова наповненість. Дані характеристики визначено на основі: аналізу теоретико-методологічних досліджень ціннісних орієнтацій, представленого у підрозділі 1.1 даного посібника; вивчення бази нормативно-правових документів дошкільної освіти (Закон України „Про дошкільну освіту” , Базовий компонент дошкільної освіти України, діючі освітні програми).

На основі узагальнення опрацьованого матеріалу було вироблено модель „поля цінностей” дитини. У змісті створеної моделі віддзеркалювалися цінності дитини з усіх сфер людського буття: „людина-людина”, „людина-природа”, „людина-техніка”, „людина-мистецтво”.

Аналіз змісту термінальних цінностей (родина, щастя, здоров'я, дружба, краса природи, краса мистецтва, краса техніки, зовнішня краса, творчість, гроші) та інструментальних цінностей (співпереживання, самостійність, допитливість, цілеспрямованість, впевненість, сміливість, наполегливість) представляє характеристику „поля цінностей” сучасної дитини. З цією метою було апробовано спеціально розроблені методи дослідження: „Експрес діагностика сфери ціннісних орієнтацій

дошкільника”; карти спостереження: „Рівнів прояву ціннісних орієнтацій дітей під час їх рольової активності різної спрямованості у реальних та ігрових стосунках”, „Прояву регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старших дошкільників”. Експериментальна робота проводилася в дошкільних навчальних закладах міст Києва, Білої Церкви, Чернігова, Житомира. Статистичний аналіз проведено на матеріалі діагностичного обстеження 151 дитини старшого дошкільного віку. Спираючись на оцінювання за відносними оцінками (у подальшому ВО) та стандартною шкалою 9-бальної системи станайн було визначено три рівні актуалізації ціннісних орієнтацій старших дошкільників: перший (найближчий до центру), другий (віддалений від центру) та третій (далекий від центру). Використання вислову „поле цінностей” дозволяє доповнити його якісними додатковими характеристиками – найближче поле цінностей, віддалене та далеке поле цінностей.

Таблиця 1.1

**Визначення інтервальних рядів рівнів актуалізації ціннісних орієнтацій старших дошкільників (за шкалою станайн)**

|  | Значення шкали станайн |       |       |               |       |       |               |       |       |
|--|------------------------|-------|-------|---------------|-------|-------|---------------|-------|-------|
|  | 1                      | 2     | 3     | 4             | 5     | 6     | 7             | 8     | 9     |
| <b>Стандартна група (100 осіб)</b>             | 4                      | 7     | 12    | 17            | 20    | 17    | 12            | 7     | 4     |
| <b>Досліджувана група (151 особи)</b>          | 6                      | 10    | 18    | 26            | 31    | 26    | 18            | 10    | 6     |
| <b>Рівні актуалізації ціннісних орієнтацій</b> | перший рівень          |       |       | другий рівень |       |       | третій рівень |       |       |
| <b>ВО(К)</b>                                   | 0–21                   | 12–32 | 32–44 | 45–53         | 53–62 | 65–71 | 72–76         | 76–85 | 85–97 |
| <b>ВО(Е)</b>                                   | 0–24                   | 24–24 | 26–29 | 30–32         | 32–35 | 35–35 | 36–38         | 38–41 | 44–50 |
| <b>ВО(Д)</b>                                   | 0–18                   | 18–22 | 22–32 | 33–37         | 37–44 | 44–51 | 52–62         | 65–71 | 71–85 |

|           |      |       |       |       |       |       |       |       |       |
|-----------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>ВО</b> | 0–27 | 28–31 | 32–38 | 39–43 | 43–47 | 47–53 | 54–57 | 57–62 | 62–73 |
|-----------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|

Відповідно до таблиці 1.1:

- 1,2,3 шкали станайн відповідали третьому рівню актуалізації ціннісних орієнтацій старших дошкільників (інтервальний ряд від 0 до 38);
- 4,5,6 шкали станайн відповідали другому рівню актуалізації ціннісних орієнтацій старших дошкільників (інтервальний ряд від 39 до 53);
- 7,8,9 шкали станайн відповідали першому рівню прояву ціннісних орієнтацій старших дошкільників (інтервальний ряд від 54 до 73).

На рисунку 1.1 представлено модель ієрархічної будови „поля цінностей” дітей старшого дошкільного віку.

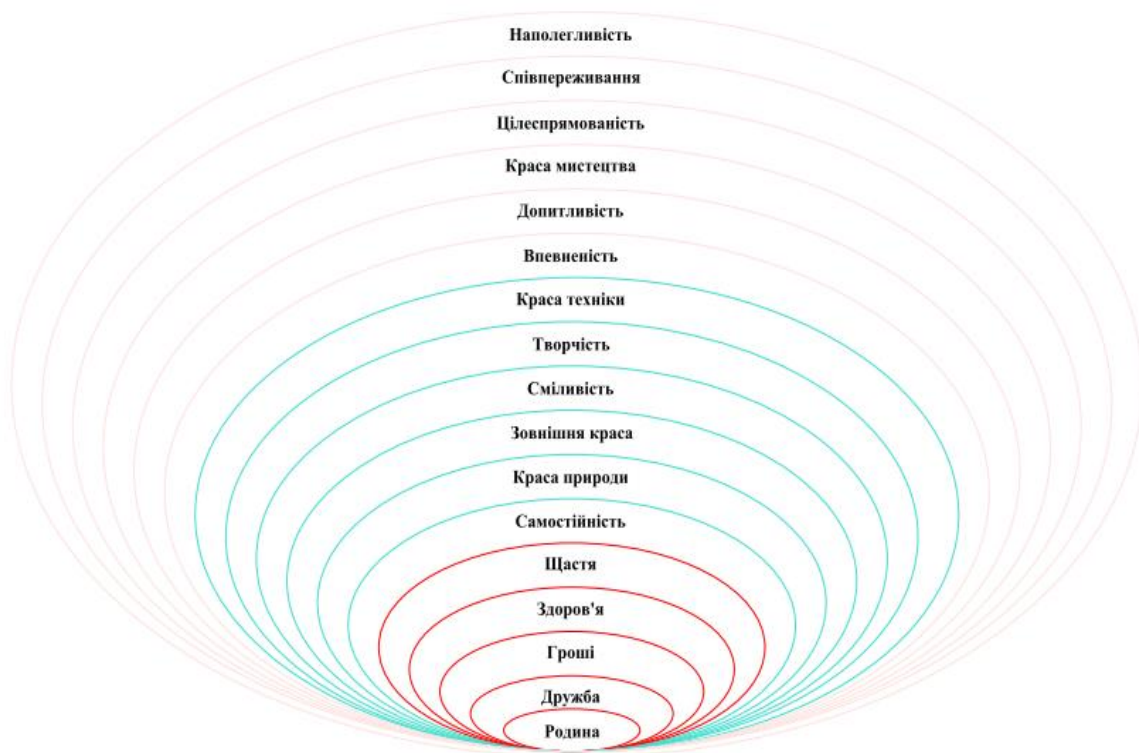


Рис. 1.1 „Поле цінностей” сучасного дошкільника

Як видно з рисунка 1.1, на першому рівні актуалізації в „полі цінностей” сучасного дошкільника представлені цінності: „родина”, „дружба”, „гроші”, „здоров'я”, „щастя”. Другий рівень актуалізації в „полі цінностей” сучасного дошкільника поділили між собою такі цінності: „самостійність”, „краса природи”, „зовнішня краса”, „сміливість”,

„творчість”, „краса техніки”. На третьому рівні актуалізації в „полі цінностей” сучасного дошкільника знаходяться наступні цінності: „впевненість”, „допитливість”, „краса мистецтва”, „цілеспрямованість”, „співпереживання”, „наполегливість”.

Представлена ієрархія „поля цінностей” дітей будувалася на основі даних дослідження ціннісних орієнтацій усієї вибірки старших дошкільників, що приймали участь у експерименті. Порівнюючи результати обстеження дітей, які проживають у великому мегаполісі, зокрема, у місті Києві, з даними жителів регіональних міст – Білої Церкви, Чернігова, Житомира, слід зазначити, що між ними не визначилося суттєвих відмінностей в ієрархічній будові дитячих цінностей. Займаючи, іноді, різні місця в ієрархії, цінності залишалися у визначених загальних межах – першого, другого чи третього рівнів актуалізації. Так, цінність „гроші” у дітей мегаполіса посіла четверте місце, а у дітей з регіонів – друге місце у колі високого рівня розвитку в ієрархії цінностей. „Співпереживання”, як одна з найменш розвинених дитячих цінностей у дошкільників з невеликих міст посідає невисоке дванадцяте місце, а у киян – взагалі останнє, сімнадцяте місце. Так, характеристика реального функціонування ціннісних орієнтирів дитини дошкільного віку демонструє соціальний характер їх набуття та привласнення. Отже, засвоєння дитиною ціннісних орієнтирів відбувається, перш за все, в сім’ї та перевіряється, в подальшому, у взаємодії з однолітками. В процесі дослідження було визначено статистичний зв’язок між цінностями у „полі цінностей”, який відповідав  $r \geq 0,20$  при  $\alpha \leq 0,01$  (див. табл. 1.2).

У таблиці 1.2 показано зв’язок між цінностями. Така інформація дала нам можливість стверджувати про необхідність формування „поля цінностей” старших дошкільників, незалежно від наявного рівня актуалізації включених в нього цінностей. Наприклад, цінність цілеспрямованість пов’язана з такими цінностями як творчість, самостійність, допитливість, впевненість, наполегливість.

| Цінності        | З якими цінностями пов'язані | Цінності   |
|-----------------|------------------------------|--|
| Термінальні     | родина                       | щастя, дружба, гроші, співпереживання, сміливість  |
|                 | щастя                        | родина   |
|                 | здоров'я                     | самостійність, сміливість  |
|                 | дружба                       | родина   |
|                 | краса природи                |  |
|                 | краса мистецтва              | краса техніки, допитливість  |
|                 | краса техніки                | краса мистецтва, зовнішня краса, співпереживання, допитливість, сміливість, наполегливість |
|                 | зовнішня краса               | краса техніки, гроші   |
|                 | творчість                    | допитливість, цілеспрямованість, впевненість   |
|                 | гроші                        | родина, зовнішня краса   |
| Інструментальні | співпереживання              | родина, краса техніки, допитливість, наполегливість  |
|                 | самостійність                | здоров'я, цілеспрямованість, впевненість   |
|                 | допитливість                 | краса мистецтва, краса техніки, творчість, співпереживання                                 |
|                 | цілеспрямованість            | творчість, самостійність, допитливість, впевненість,                                       |

Таблиця 1.2

**Визначення взаємозв'язків цінностей дитини-дошкільника на констатуючому етапі дослідження**

|  |                |   |
|--|----------------|---|
|  |                | наполегливість  |
|  | впевненість    | творчість, самостійність, допитливість, цілеспрямованість                       |
|  | сміливість     | родина, здоров'я, краса техніки, співпереживання, самостійність, наполегливість |
|  | наполегливість | краса техніки, творчість, співпереживання, цілеспрямованість, сміливість        |

Структурно-динамічний аналіз ціннісних орієнтацій дитини, а відповідно, аналіз процесу становлення цінностей-благ та цінностей-засобів (термінальних та інструментальних цінностей) здійснювався за такими компонентами:

– когнітивний, що характеризує змістову наповненість, насиченість системи ціннісних орієнтирів дитини та складається з оцінних суджень, знань про оточуючу дійсність та самого себе;

– емоційний, що характеризує суб'єктивне, особистісне ставлення до предмету оцінювання в оточуючій природній, соціальній дійсності та виражається ступенем емоційної насиченості в оцінних судженнях, знаннях;

– діяльнісний, що характеризує ступінь включеності й насиченості оцінних суджень в реальній життєдіяльності дитини та аналізується за рівнем сформованості регулятивних механізмів поведінки дитини в різних специфічно дитячих видах діяльності.

Характеризуючи різні цінності найближчого, віддаленого та далекого „поля цінностей” у єдності їх структурних компонентів (табл. 1.3) зауважимо, що когнітивний, емоційний і діяльнісний компоненти представлені неоднорідно, оскільки в старшому дошкільному віці лише починає утворюватись цілісна структура ціннісних орієнтацій дитини.

Емпіричне дослідження структурних компонентів ціннісних орієнтацій довело наявність між ними статистичного зв'язку ( $r \geq 0,22$  при  $\alpha \leq 0,01$ ). Такий рівень статистичного зв'язку між структурними компонентами ціннісних орієнтацій пояснює особливості присвоєння цінностей дітьми дошкільного віку.

Найбільш представленим у структурі термінальних цінностей старших дошкільників виявився когнітивний компонент, в якому

відображаються дитячі уявлення про зміст об'єктів, явищ чи якостей, які є цінними для них. Це вказує на характер педагогічних впливів у виховному процесі, коли розуміння цінностей відбувається тільки через тлумачення їх змісту. Превалювання когнітивного компоненту у структурі термінальних цінностей вказує, що всі цінності є знаними для дитини, але це не означає, що ті ж самі цінності є значущими, тобто емоційно більш важливими. Найкращу обізнаність діти показали, аналізуючи поняття „гроші”, „родина”, „дружба”, „здоров'я”, „щастя”, „краса природи”.

Розповідаючи про „гроші” діти відзначали те, що „це такі спеціальні монетки і папірці, за які можна все купити: їжу, іграшки, картини; все, що завгодно; ну, звичайно, не все; гроші заробляють на роботі; без грошей не буде підручників, щоб вчитися, не буде за що купувати ліки для хворих; вони дітям, мамі і тату дають щастя”. Найбільша поінформованість та легкість („про гроші розказати – це легко!”), з якою діти аналізували це поняття, свідчить, про значне місце, яке посідає ця цінність у світі дітей в оточенні дорослих.

В дитячому розумінні „родина” – це не лише наявність „близьких людей: тата, мами, сестри, брата; які мають одне прізвище, народилися тут і живуть разом із тобою в одному будинку”, а й особлива родинна атмосфера, у якій зберігаються добрі стосунки між її членами і панує „любов”, коли „ми разом, нас багато і нам радісно”, коли у нас „дружна сім'я і ніхто не свариться; люблять одне одного; все роблять разом: гуляють, граються, допомагають”.

Висока позиція, яку займає родина в ієрархії дитячих цінностей, вказує на величезний потенціал виховного впливу рідних людей на особистість дитини дошкільного віку.

„Дружба” для дітей означає наявність друзів, коли „вони дружать: разом граються, веселяться, діляться усім, ніколи не сваряться і допомагають один одному”. Останнє є підтвердженням того, що для старших дошкільників, окрім дорослих, вагому роль у їх соціалізації починають

відігравати однолітки, набуває неабиякого сенсу налагодження і підтримання дружніх партнерських стосунків з ними, встановлення ефективної взаємодії між дітьми, реалізація спільних творчих проектів тощо.

Будучи однією з найбільш знаних цінність „здоров’я” пов’язується дітьми з відсутністю хвороб („коли усі перестають хворіти; не кашляють, не пчихають, не сопляють, не лежать у ліжку”), хорошим самопочуттям („коли добре себе почуваєш; маєш хороший настрій”), та веденням здорового способу життя („доглядати за своїм тілом; займатися зарядкою; їсти корисні продукти”).

Цікавими були визначення, які давали діти такому складному, на нашу думку, поняттю як „щастя”. Спостерігався суттєвий вплив на його тлумачення досвіду власних переживань дитини. Діти пов’язували „щастя” із можливістю займатися улюбленою справою („гратися, малювати, будувати”), із благополуччям у родині („щаслива родина”), із взаєморозумінням між людьми („дуже любити когось; коли сталося щось хороше; коли люди ніколи не сваряться, не ображають один одного, роблять подарунки, радіють, веселяться”) та з володінням матеріальними цінностями („як ти багатий, то в тебе буде щастя, бо щось можна купити”).

У сфері існування “Оточуючий світ природи” для дітей “краса природи” – це естетичне задоволення від побаченого, коли “навкруги красиво; коли побачив у лісі щось нове і красиве, чого учора не було” та розуміння необхідності збереження цієї краси – “природі подобається, коли квіти розпускаються, дерева, трава росте; коли якась тварина чи квіти не помирають; коли діти цінують природу, квіти поливають”.

Серед інструментальних цінностей найбільш знаною для старших дошкільників виявилась така цінність як „самостійність”, і це пояснюється запитом суспільства щодо прискорення та найшвидшого дорослішання дитини-дошкільника. „Самостійність” розуміється старшими дошкільниками як вміння себе обслуговувати (“одягатися, чистити зуби, їсти”), як обізнаність в певних питаннях („знаєш про щось і робиш це; можеш сам



писати в зошиті; сам читаєш”) і покладання на свої сили під час виконання різних справ („сам за себе відповідаєш; сам готуєш сюрприз”).

Найменш знаними дітьми були цінності: „наполегливість”, „цілеспрямованість”, „допитливість”, „впевненість”, „співпереживання”, „творчість”.

Змістовна невизначеність для дитини двох останніх цінностей („співпереживання”, „творчість”) є взагалі небезпечною для її психіки, оскільки впливає на розвиток емпатії як механізму взаєморозуміння інших людей і є найбільш значущими у формуванні суб’єктної активності дитини.

Друге місце за рівнем прояву в структурі ціннісних орієнтацій старших дошкільників посідає діяльнісний компонент, що демонструє міру втілення дитячих цінностей у життя та відображує рівень прояву їх регулятивних механізмів. Найбільш дієвими визначилися: інструментальні цінності – „впевненість”, „цілеспрямованість”, „самотійність”, „творчість”; термінальні цінності – „дружба”, „щастя”. Мало задіяними в дітей залишилися такі термінальні цінності як „краса мистецтва” та „краса природи”.

Емоційний компонент, як найменш представлений в структурі ціннісних орієнтацій дітей, посідає останнє місце. Найбільш значимими, емоційно наповненими цінностями, що відповідали потребам старших дошкільників, були: термінальні – „родина”, „здоров’я”, „краса природи”, „гроші”; інструментальні – „дружба”. Найменшу прихильність серед дітей мали такі інструментальні цінності – „впевненість”, „співпереживання”, „цілеспрямованість”, „наполегливість”. Загальна тенденція щодо зниження ваги емоційного компоненту у структурно-динамічній характеристиці ціннісних орієнтацій вказує на небезпеку у формуванні функціонального призначення цінностей. Якщо в структурі цінностей знижений емоціональний компонент, це призводить: 1) до амбівалентних характеристик прояву цінностей; 2) до відсутності особистого ставлення в інтерпретації досвіду спілкування та діяльності; 3) до зниження регулюючої

ролі цінностей в життєдіяльності дошкільника. В емоційній сфері сучасних дітей виявлено суперечності, пов'язані з характером взаємодії внутрішнього світу дитини і соціального оточення. Подальша деформація або гальмування в практиці освітнього простору суспільства системи ціннісних орієнтирів, небезпечне ігнорування закономірностей та особливостей їх становлення на етапі дошкільного дитинства виступає фактором „загрози” повноцінного психічного розвитку сучасної дитини.

Тенденція до гармонійної єдності у проявах структурних компонентів ціннісних орієнтацій дітей прослідковується тільки у тих випадках, коли вони наближені до вищих рівнів актуалізації, тобто є у найближчому полі цінностей. Прикладом цього може слугувати цінність „дружба”, яка знаходиться на першому рівні актуалізації та у структурі якої компоненти найбільше, порівняно з усіма іншими цінностями, наближені один до одного (ВО когнітивного компоненту = 78, емоційного = 58, діяльнісного = 61). Вказану цінність можна вважати сформованою, оскільки у ній відображене розуміння дитиною поняття „дружба”, яскраво виражене емоційне забарвлення, тобто вона є значущою в ієрархії вибору цінностей та має діяльнісні характеристики, тобто проявляється у спілкуванні та ігровій діяльності. Цей вибір найважливішої цінності зроблено дітьми старшого дошкільного віку, що підтверджує функціональну регулятивну роль цінності в життєдіяльності людини, оскільки для старших дошкільників спілкування з однолітками має найбільшу актуальну мотивацію. До того ж, на першому місці цей вибір зроблено дітьми мегаполісу, що вказує на імпліцитну присутність проблеми порушення емоційних контактів дорослих з дитиною в сім'ї великих міст (зменшення часу спілкування батьків з дітьми) у порівнянні із стилем життя малих міст, де на першому місці дітьми зроблено вибір цінності „родина”.

Структурна-динамічна характеристика цінностей, що знаходяться на дальньому, третьому рівні актуалізації вказує на те, що в їх структурі спостерігається дисонанс. Так, інструментальна цінність

„цілеспрямованість”, має такі значення ВО у розвитку структурних компонентів (когнітивного компоненту = 34, емоційного = 13, діяльнісного = 64).

Таблиця 1.3

**„Поле цінностей” старших дошкільників**

| Структурні компоненти ціннісних орієнтацій дитини | Ієрархія ціннісних орієнтацій дитини (у ВО) |        |       |          |       |               |               |                |            |           |               |             |              |                 |                   |                 |                |
|---|---|--------|-------|----------|-------|---------------|---------------|----------------|------------|-----------|---------------|-------------|--------------|-----------------|-------------------|-----------------|----------------|
|   | родина                                      | дружба | гроші | здоров'я | шастя | самостійність | краса природи | зовнішня краса | сміливість | творчість | краса техніки | впевненість | допитливість | краса мистецтва | цілеспрямованість | співпереживання | наполегливість |
| Когнітивний                                       | 86  | 78     | 94    | 75       | 69    | 61            | 65            | 61             | 60         | 39        | 47            | 34          | 33           | 43              | 25                | 39              | 21             |
| Емоційний   | 80  | 58     | 44    | 51       | 33    | 36            | 43            | 29             | 24         | 28        | 31            | 13          | 26           | 31              | 17                | 16              | 18             |
| Діяльнісний                                       | 52  | 61     | 40    | 43       | 60    | 56            | 33            | 40             | 46         | 55        | 38            | 64          | 46           | 25              | 57                | 38              | 49             |
| ВО сер. ц.о.                                      | 73  | 66     | 59    | 56       | 54    | 51            | 47            | 43             | 43         | 41        | 39            | 37          | 35           | 33              | 33                | 31              | 29             |

Для більш повної структурної характеристики ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку дані подано графічно на рисунку 1.2.

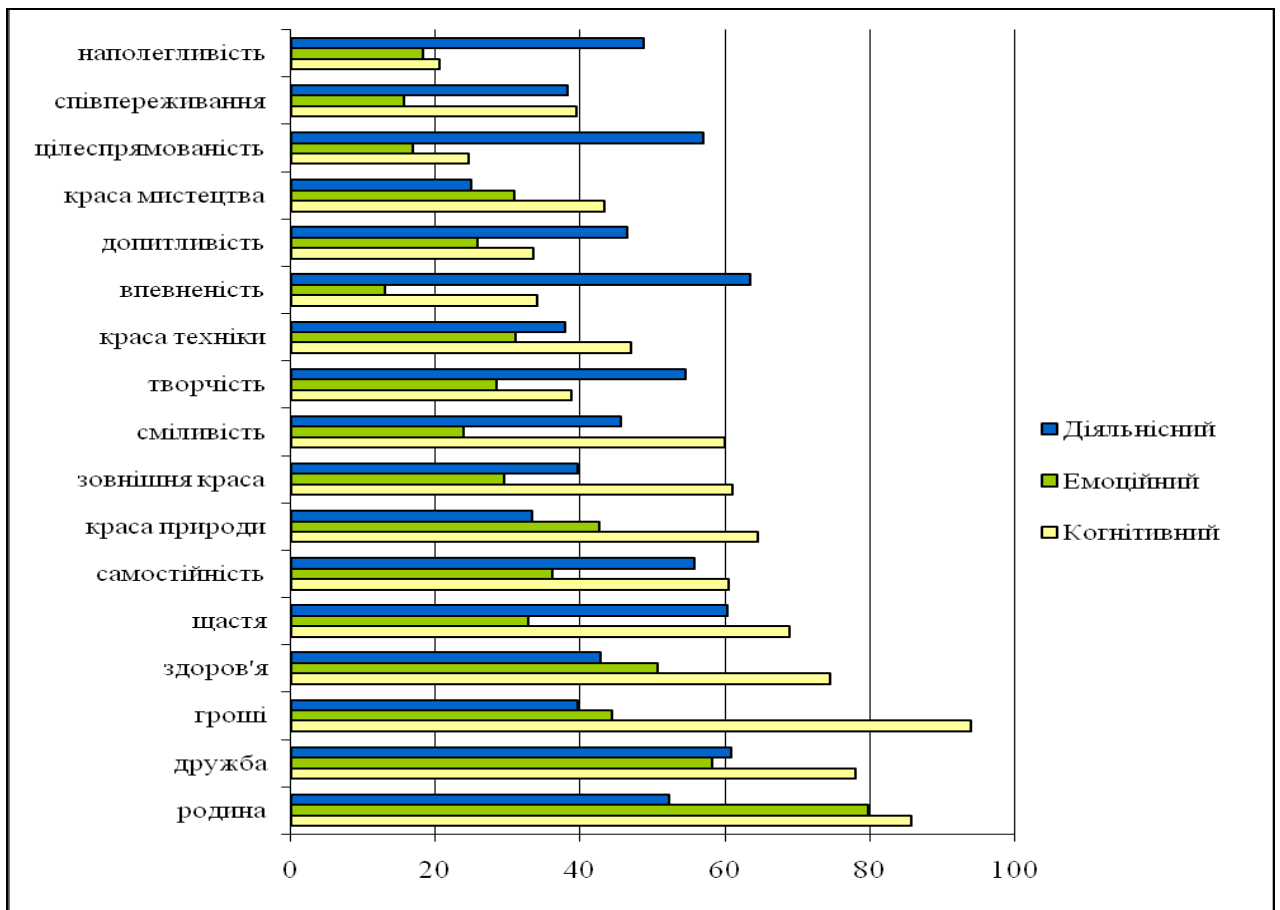


Рис. 1.2 Рівні актуалізації ціннісних орієнтацій старших дошкільників за їх структурними компонентами

Відзначимо, що на шляху привласнення як термінальних так і інструментальних цінностей відбувається прояв емоційного ставлення дитини до соціально значимого ідеалу, поступове формування уявлень про його образ та перевірка дитиною її дієвості у процесі спільної з однолітками діяльності. Уявлення про ідеал наповнюються не тільки змістом, а й виступають для дитини орієнтирами її поведінки у процесі самостійної діяльності з дорослими та однолітками. Під час привласнення ціннісних орієнтирів дитина навчається регулювати свою поведінку, відповідно із засвоєними цінностями.

Загальна тенденція процесу становлення ціннісних орієнтацій дозволяє прийти до висновків, що для більшості дітей певний рівень прояву термінальних цінностей поєднується з відповідним рівнем прояву

інструментальних ціннісних орієнтирів ( зв'язок між цінностями показано у табл. 1.2).

Все це вказує на вимогу щодо комплексного, а не лінійного супроводу та педагогічної підтримки широкого поля цінностей. У змісті всієї палітри різних видів діяльності дитини дошкільного віку повинні віддзеркалюватися цінності людини з усіх сфер людського буття: „людина-людина”, „людина-природа”, „людина-техніка”, „людина-мистецтво”. Увага до всіх напрямків навчально-виховної роботи дошкільного закладу є сучасною вимогою та професійною ознакою педагогічної праці кожного педагога, що відображено у нормативно-правовій базі всіх законодавчих документів, які регулюють освітню політику України.

Аналіз процесу становлення „поля цінностей” старших дошкільників через характеристики їх структурних компонентів вказує на принципову суттєву відмінність в утворенні цінностей термінальних (цінності-блага) та інструментальних (цінності-регламенти).

Порівняльний аналіз між термінальними та інструментальними цінностями з позиції рівня розвитку їх структурних компонентів показує розбіжність ступеня сформованості емоційного, когнітивного та діяльнісного компонентів, своєрідну розбалансованість в структурі цілої характеристики та негармонійність.

Типовим варіантом таких розбіжностей є низький рівень (несформованість) когнітивного структурного компоненту та високий рівень прояву діяльнісного компоненту. Так, більшість дітей (90%) не знали, що означає поняття цілеспрямованість, співпереживання, але в ігровій ситуації:

- вміли передавати свої переживання та переживати за інших;
- обирали ролі в яких співпереживання є рольовою характеристикою;
- виконували ролі спрямовані на здійснення сюжету;
- обирали ролі завжди спрямовані на досягнення мети гри.

Це вказує на специфіку інструментальних цінностей, які для діяльнісної природи дитини дошкільного віку є визначальними, оскільки

забезпечують реалізацію суб'єктної активності у провідному виді діяльності – сюжетно-рольовій грі та спілкуванні з однолітками.

Особлива значущість діяльнісного компоненту для розквіту взаємопов'язаних з ними емоційного та когнітивного компонентів в цілісної характеристиці сформованої цінності підтверджується тим, що старші дошкільники, які демонструють достатній рівень розвитку діяльнісного структурного компоненту термінальних цінностей, вміло: називають зазначені цінності, надають їм змістовної характеристики (когнітивне наповнення); визначають власну міру значимості кожної цінності (емоційне наповнення); керуються названими цінностями у процесі здійснення самостійної діяльності з дорослими та однолітками (діяльнісна характеристика).

Схожа тенденція прослідковується якщо старші дошкільники показують достатній рівень розвитку інструментальних цінностей („співпереживання”, „самостійність”, „допитливість”, „цілеспрямованість”, „впевненість”, „сміливість”, „наполегливість”). Вони вміло реалізують у поведінці адекватні вказаним інструментальними цінностям різні дії у предметно-практичних видах діяльності з іншими людьми (прояв діяльнісного компоненту); точно визначають своє ставлення до названих цінностей (прояв емоційного компоненту); опановують назви та зміст інструментальних цінностей (прояв когнітивного компоненту).

Вказані тенденції підкреслюють особливий характер та значення інструментальних цінностей у процесі становлення всієї широти поля цінностей, оскільки забезпечують активність дитини в різних видах діяльності. Визначення їх недостатнього рівня розвитку (у полі цінностей вони знаходяться на третьому, далекому від центру рівні), недостатня увага з боку дорослих щодо підтримки та формування інструментальних цінностей як способів реалізації цільової спрямованості життєдіяльності, руйнує потенціал особистісної активності дитини.

Процес засвоєння термінальних та інструментальних цінностей у старшому дошкільному віці відбувається у єдності прояву їх когнітивного, емоційного та діяльнісного структурних компонентів. При цьому спостерігається специфіка привласнення старшими дошкільниками термінальних та інструментальних цінностей.

**Привласнення старшими дошкільниками термінальних цінностей** відбувається таким чином (*когнітивний → емоційний → діяльнісний компоненти*):

1. Розгортання термінальних цінностей у процесі наслідування дитиною культурологічних надбань людства (наповнення змістом уявлень дошкільника про образ цінностей).

2. Визначення емоційно-ціннісного ставлення до термінальних цінностей (оцінювання вихованцями соціально значимого ідеалу).

3. Формування регулюючої дії термінальних цінностей старших дошкільників та їх реальне втілення (керування власною поведінкою та підпорядкування її системі цінностей).

**Привласнення старшими дошкільниками інструментальних цінностей** відбувається іншим шляхом (*діяльнісний → емоційний → когнітивний компоненти*):

1. Розгортання інструментальних цінностей як культурологічних засобів партнерської взаємодії з однолітками (формування різних дій: налагоджувати, радіти, підтримувати, скеровувати, спрямовувати, захищати, збагачувати, відшукувати, співпереживати).

2. Визначення оцінки і міри значимості інструментальних цінностей для дитини (формування ставлення дітей до прояву соціально значимого ідеалу у власній поведінці).

3. Інтерпретація та узагальнення особистого досвіду, наповнення змістом образів інструментальних цінностей, формування уявлень, понять про них.

Структурно-динамічна характеристика ціннісних орієнтацій дає можливість описати їх функціональне призначення в житті дитини дошкільного віку. Цінності в якості ідеалів спрямовують життєдіяльність людини в соціумі. І хоча реалізація їх в повному обсязі у дошкільному віці неможлива, однак вони визначають цілі та наміри зростаючої особистості, які частково задовольняються в конкретній діяльності. В такий спосіб цінності виступають механізмом прояву життєвої активності дитини. Набуття дитиною дошкільного віку регулятивної функції ціннісних орієнтацій вказує на сформованість цінності як цілісного утворення. Розвиненість емоційних, когнітивних, діяльнісних складових в структурі цілого феномену демонструє, що цінності виконують в житті дитини різні функції – орієнтувальну, пізнавальну, регулятивну. Однак специфічною ознакою прояву регулятивної ролі сформованих цінностей для дитини дошкільника виступає її ситуативний характер. Актуальне функціонування цінності в житті дитини залежить:

- від рівнів розвитку структурних компонентів;
- від вмотивованості дитини на діяльність
- виду самої діяльності, у яку включена дитина;
- від наявності психолого-педагогічної підтримки соціально значущих дій та способів виявлення активності дитини в різних видах діяльності;
- розвитку механізмів вольової регуляції поведінки, тобто від контролю та самоконтролю поведінки дитини.

Отже, створення сприятливих умов (на формувальному етапі дослідницької роботи ) для становлення ціннісних орієнтацій передбачає:

- змістовне наповнення їх структурних компонентів, яке спрямоване на збагачення особистого досвіду дитини;
- використання дитиною ціннісних орієнтацій в різних ситуаціях життя, можливість усвідомлення ролі й призначення ціннісних орієнтацій;
- актуалізацію емоційного-ціннісного ставлення до цінностей.



У результаті врахування окреслених умов під час розвиваючої роботи, встановлюється більш тісний зв'язок між когнітивним, емоційним, діяльним компонентами ціннісних орієнтацій та гармонізується їх структура. Отже, регулятивна функція ціннісних орієнтирів набуває дієвості та множинності прояву у більш різноманітних ситуаціях життєдіяльності, набуває позаситуативного характеру, що дозволяє дитині регулювати свою поведінку у відповідності з присвоєними цінностями.

В сучасному соціопросторі потрібне посилення уваги суспільства до якості розвитку дитинства. Це, у свою чергу, вимагає від дорослого свідомого, відповідального та психологічно виваженого підходу до процесу цілеспрямованого розвитку ціннісних орієнтацій як системоутворюючого психологічного надбання дитини, забезпечення умов прояву регулюючої дії ціннісних орієнтацій в системі життєдіяльності дошкільників.

Аналіз реального функціонування ціннісних орієнтацій в життєдіяльності дошкільників на сучасному етапі функціонування освітнього простору дозволяє виявити:

- особливості та закономірності становлення ціннісних орієнтацій дошкільників;
- забезпечити апробацію програм психологічного супроводу дітей в умовах сімейного та суспільного виховання у контексті системи ціннісних орієнтирів сім'ї;
- активізувати конкретні шляхи проведення просвітницької роботи з дорослими з проблем пов'язаних із духовними аспектами життєдіяльності дитини дошкільного віку.

Визначено, що специфіка становлення особистості на етапі дошкільного дитинства потребує врахування психолого-педагогічних передумов розвитку цінностей старших дошкільників у різних видах дитячої діяльності та об'єднання зусиль дорослих у створенні соціокультурного розвивального середовища, адекватної психологічної атмосфери навколо проблеми становлення ціннісних орієнтацій дитини.

## **Розділ II. Психологічна характеристика структурно-динамічних проявів ціннісних орієнтацій дошкільника**

### **2.1. Ціннісне ставлення дітей старшого дошкільного віку до навколишнього світу**

Модернізація системи дошкільної освіти здійснюється з урахуванням орієнтації особистості на загальнолюдські та суспільно значимі цінності, тому ціннісні орієнтації виділяються як елемент соціального досвіду, який знаходить своє відображення в меті, змісті, методах і засобах навчання (Л. Зоріна, І. Журавльов, В. Красевський, І. Лернер, В. Ніколіна, І. Осмолівська, О. Пономарьова, В. Серіков). Теоретичний фундамент поняття ціннісне ставлення складають, з одного боку, теорія цінностей, розроблена в філософській літературі В. Василенком, О. Дробницьким, В. Тугаріновим, а з іншого – загальна теорія ставлень (Б. Ананьєв, О. Лазурський, В. М'ясищев).

Для розуміння питання ставлення дітей старшого дошкільного віку до навколишнього світу, перш за все, необхідно з'ясувати, що вкладається в поняття „навколишній світ”. Навколишній – який оточує кого-, що-небудь, розташований навколо або поблизу когось, чогось. Це все живе; все навколишнє; все, що оточує людину. Відомо, що основою людської діяльності була й залишається природа, яка існувала до людини й існує незалежно від неї. Вона об'єктивно реальна, первинна і в тому розумінні, що без неї неможливі життя й діяльність людини. Внаслідок впливу людини на природу (природний світ) виникла „друга природа”, тобто олюднена її частина (предметний, рукотворний світ). Поняття „предмети” („речі”), сформульовані людьми, входять у поняття „навколишній світ” і є частиною його змісту. „Друга природа” продукується людьми й удосконалюється ними. В предметах „другої природи” втілені (опредметнені) праця й знання людини, її соціальна душа. Вони створені, аби виконувати певні функції,

підпорядковані задоволенню людських потреб, хоча й розвиваються згідно з об'єктивними законами.

Розглянемо питання про те, що означає поняття прожити ставлення. **Прожити ставлення** – це означає відчутти, усвідомити, сприйняти в дії зв'язок свого „Я” та об'єкту дійсності. **Встановити ставлення** – означає прийняти, зрозуміти, оцінити цей зв'язок, усвідомлюючи особистісний сенс для життя „Я”.

Процес пізнання – це мисленнєвий, логічний рух до сутності об'єкту і в даному ставленні логіка пізнання диктується логікою об'єкта. Але дискурсивний рух, націлений на об'єкт, постійно ускладнюється актами оцінок, які включаються в акт пізнання, та або допомагають, або, навпаки, ускладнюють пізнавальний процес. Когнітивне (від *cognitio* – знання, пізнання) пов'язане як із „ціннісним” так і з „практичним”. Процес пізнання завжди пов'язаний з оцінками. Вже при конкретно-чуттєвому пізнанні об'єктів відбувається їх співставлення, порівняння і виділяються схожі, або, навпаки, несхожі їх ознаки. Індивід проявляє активність, яка формує чуттєві уявлення або поняття. Суб'єкт виділяє те, що йому „необхідно”, що йому „важливо”, „цікаво”. Такого роду оцінки спрямовані не стільки на об'єкт, скільки на самого індивіда, його потреби, духовні запити. Вони виражають ставлення людини до об'єкту, його якостям. У пізнанні ці оцінки зливаються з „об'єктивними”, але їх необхідно відмежовувати, оскільки вони специфічні і виражають новий бік у ставленні суб'єкту до об'єкту. Вони нерозривно пов'язані з цінностями людини, з ціннісним ставленням людини до об'єкту.

Що ж вкладається в поняття „цінність”? **Цінність** – це поняття, яке позначає позитивну чи негативну значимість будь-якого об'єкту (предметні цінності), нормативний, оцінний бік явищ суспільної свідомості (суб'єктні цінності). **До предметних цінностей** належать: природне благо та зло, яке міститься в природних багатствах та стихійних лихах, потребова вартість продуктів праці (корисність взагалі); соціальне благо та зло, яке міститься в суспільних явищах; прогресивне чи реакційне значення історичних подій;

культурна спадщина минулого, яка виступає у вигляді предметів багатства сучасників; значення наукової істини; моральне добро та зло, яке міститься в діях людей; естетичні характеристики природних і суспільних об'єктів і творів мистецтва. **Суб'єктивні цінності:** суспільні установки, імперативи та заборони, цілі і проекти, які виражаються в формі нормативних уявлень (про добро та зло, справедливість, прекрасне і потворне, про сутність історії і призначенні людини, ідеали, норми, принципи дій).

**Пізнавальне ставлення** людини до навколишнього світу виявляється у тому, що світогляд охоплює, насамперед, найзагальніше знання про світ, історію людства й окрему людину. Водночас, людина мусить виробити своє ставлення до тих явищ, з якими вона стикається, дати їм свою оцінку, визначити їх вартість для свого життя. Тому світогляд включає також цінності, які виступають важливими регуляторами соціальних стосунків і на основі яких відбувається оцінювання соціальних явищ (добро – зло, прекрасне – потворне, справедливе – несправдливе, корисне – некорисне тощо). У цьому полягає ціннісне ставлення людини до світу. **Практичне ставлення** людини до світу передбачає наявність у світогляді певних практичних настанов: чинити або не чинити, як чинити? **Смислове ставлення** передбачає вписування людиною себе у світову цілісність.

Ставлення не має прямої разової і однолінійної форми свого вираження, воно або проявляє себе в висловлюваннях, або в емоційних реакціях, або в діях, вчинках. Загальновідомим є факт, що між даними формами часто існує значне розходження і тоді стосовно дітей ми говоримо про не сформованість ставлення, тобто дисгармонійність субстанції ставлення. Дисгармонійність ставлення – основа його розвитку, подолання протиріччя між раціональним боком ставлення (думаю, говорю, оцінюю, висуваю судження, усвідомлюю значення) і емоційним (подобається, не подобається, люблю, ненавиджу, викликає неприємні переживання, притягує), між внутрішньою і зовнішньою, яка проявляє себе в діях, – це

механізм соціально-духовного розвитку дитини, який входить у систему оточуючих її відносин.

**Ціннісне ставлення** – це ставлення людини до найвищих цінностей, таких як „людина”, „життя”, „суспільство”, „праця”, „пізнання”. Ціннісним ставленням називають і ставлення до цінностей, і ставлення, які ціннісні для життя.

Ціннісні ставлення носять узагальнений характер і включають в себе всю суму значимого для людського існування. Стале ставлення до дійсності, яке має постійний прояв, виступає як якісна характеристика особистості. В повсякденному житті її називають якостями особистості. Ставлення, як вже відмічалось, має прояв або в словах, або в емоційних реакціях чи в діях.

Вже в дитячі роки дуже важливим є формування ціннісного уявлення дітей про оточення, будь то предметне чи соціальне через розрізнення того, що добре і що погано, конкретних прикладах добрих вчинків, тому що в дошкільному віці цінності проявляються у цьому. В нашому дослідженні вивчення ставлення старших дошкільників до навколишнього світу відбувалося **за критерієм:** „Сформованість переживання ставлення старших дошкільників до навколишнього світу через систему морально-етичних ознак, прийнятих у суспільстві”.

Інформаційним (когнітивним) виступає показник, який визначає сформованість знань про навколишній світ і має прояв у висловлюваннях і судженнях. Проявляється, по-перше, в оцінюванні і розрізненні дитиною того, що гарно та погано, добро та зло, корисно та некорисно. По-друге, в усвідомленні значення, тобто чому це гарний чи поганий вчинок, добре це чи погано тощо.

Для визначення рівня сформованості переживання ставлення старших дошкільників до навколишнього світу через систему морально-етичних ознак, прийнятих у суспільстві, були розроблені чотири авторські методики, за якими і проводилося діагностичне обстеження. Констатувальний

експеримент здійснювався на базі дошкільного навчального закладу міста Києва. В експерименті прийняли участь діти контрольної групи (КГ) – 30 дітей старшого дошкільного віку.

**Методика № 1** „Я і світ рукотворних предметів”.

**Мета:** виявити прояви ставлення дітей до предметного світу.

**Матеріал:** 12 картинок, 6 з яких із зображенням правильного ставлення до предметів рукотворного світу і 6 із зображенням негативного ставлення до предметів рукотворного світу. Варіанти картинок: дитина миє посуд, дитина розбиває чашку; дитина витирає пил з меблів, дитина плигає на дивані; дитина грається іграшкою, ламає іграшку; розглядає книгу, розриває книгу; малює на шпалерах, малює в альбомі; складає одяг в шафу, розкидає одяг.

**Хід.** Дитині надається наступна інструкція. У тебе в руках картки. На них зображені діти, які певним чином ставляться до предметів рукотворного світу. Треба розказати, що зображено на картинці. Розказати чи правильно діти чинять з предметами, чи неправильно чинять з предметами. І пояснити свою думку, можна розпочинати так: „Я вважаю, що хлопчик (дівчинка) поступає правильно тому, що..., або неправильно, тому що...”.

**Результати дослідження за методикою № 1** „Я і світ рукотворних предметів”.

Отже, достатній рівень прояву ставлення дітей до предметного світу у словесній оцінці „добре – погано” мають 30 дітей КГ, тобто 100 % досліджуваних, а на запитання „чому?” відповіли лише 6 дітей КГ (20 %), що свідчить про їх достатній рівень сформованості ставлення до предметного світу і усвідомлення значення ставлення до предметів рукотворного світу, недостатній рівень мають 24 дитини, що у відсотках складає 80 .

**Методика № 2** „Я і світ природи”

**Мета:** виявити прояви ставлення дітей до світу природи.

**Матеріал:** 12 картинок, 6 з яких із зображенням правильного ставлення до світу природи і 6 із зображенням негативного ставлення до світу природи. Варіанти картинок: 1. Дівчинка годує курку з курчатами. 2. Дівчинка ганяє голубів. 3. Дівчинка грається з кішкою. 4. Хлопчик і дівчинка ловлять метеликів. 5. Хлопчик

годує кішку. 6. Хлопчик дразнить собаку. 7. Дівчинка поливає кущ. 8. Дівчинка зриває квіти для віночка. 9. Тато з сином висаджують дерево. 10. Хлопчик ламає дерево. 11. Дівчинка поливає квітку в горщику. 12. Дівчинка бігає по клумбі.

**Хід.** Дитині надається наступна інструкція. У тебе в руках картки. На них зображені діти, які певним чином ставляться до світу природи. Треба розказати, що зображено на картинці. Розказати чи правильно діти чинять, чи неправильно чинять. І пояснити свою думку, можна розпочинати так: «Я вважаю, що хлопчик (дівчинка) поступає правильно тому, що..., або неправильно, тому що...».

Отримані дані заносяться в протокол. За кожну правильну відповідь дитина отримує один бал.

### **Результати дослідження за методикою № 2 „Я і світ природи”.**

Достатній рівень прояву ставлення до світу природи у словесній оцінці мають 30 дітей – 100 % досліджуваних, недостатній 0 дітей: достатній рівень усвідомлення значення мають лише 8 дітей (26 %), а недостатній – 22 дитини (73,3 %).

### **Методика № 3 „Вплив світу природи і предметів на моє життя”**

**Мета:** виявити розуміння дитиною старшого дошкільного віку впливу предметного світу на життя.

**Матеріал:** 12 картинок. Варіанти картинок: 1. Дівчинка під парасолькою. 2. Хлопчик бігає під дощем. 3. Діти з мамою переходять вулицю. 4. Хлопчик грає м'ячем на дорозі. 5. Дівчинка розчісує волосся. 6. Дівчинка нечепура. 7. Дитина з мамою запалюють свічки. 8. Діти граються сірниками. 9. Дівчинка їсть яблуко. 10. Хлопчик їсть багато цукерок. 11. Хлопчик робить зарядку. 12. Хлопчик лізе в пральну машину.

**Хід.** Дитині надається наступна інструкція. У тебе в руках картки. На них зображені діти, які певним чином поведуться. Треба розказати, що зображено на картинці. Розказати, чи правильно діти чинять, чи неправильно чинять. І пояснити свою думку, можна розпочинати так: „Я вважаю, що хлопчик (дівчинка) поступає правильно тому, що..., або неправильно, тому що...”.

Отримані дані заносяться в протокол. За кожну правильну відповідь дитина отримує один бал.

**Результати дослідження за методикою № 3 „Вплив світу природи і предметів на моє життя”**

Достатній рівень розуміння дитиною впливу предметного світу на життя у словесній оцінці мають 30 дітей – 100 % досліджуваних, недостатній 0 % дітей, достатній рівень усвідомлення значення мають 21 дитини (70 %), а недостатній – 9 дітей (30 %).

**Методика № 4 „Я і соціальний світ”**

**Мета:** виявити ставлення старшого дошкільника до дорослих і дітей.

**Матеріал** 12 картинок. Варіанти картинок: 1. Хлопчик підносить хворій їжу. 2. Хлопчик грається перед втомленою мамою. 3. Тато з хлопчиком читають. 4. Хлопчик заважає татові працювати. 5. Мама з донею готують їжу. 6. Хлопчик відмовляється від їжі. 7. Діти граються. 8. Хлопчик сміє дівчинку за волосся. 9. Хлопчик допомагає вдягтися. 10. Хлопчики деруться. 11. Хлопчик дарує подарунок. 12. Хлопчики сваряться.

**Хід.** Дитині надається наступна інструкція. У тебе в руках картки. На них зображені діти, які певним чином поведуться. Треба розказати, що зображено на картинці. Розказати чи правильно діти чинять, чи неправильно чинять. І пояснити свою думку, можна розпочинати так: „Я вважаю, що хлопчик (дівчинка) поступає правильно тому, що..., або неправильно, тому що...”.

Отримані дані заносяться в протокол. За кожну правильну відповідь дитина отримує один бал.

**Результати дослідження за методикою № 4 „Я і соціальний світ”**

Достатній рівень прояву ставлення дітей до соціального світу в словесній оцінці мають 30 дітей (100 %), а усвідомлення значення у 22 дітей (73,3 %) на достатньому рівні, а у 8 дітей ( 26,7 %) на недостатньому рівні.

Загальні результати констатувального експерименту представимо кількісно та якісно.

**Загальні результати дослідження дітей контрольної групи (КГ)**

Таблиця 2.1.



### Зведені дані прояву ставлення дітей КГ до навколишнього світу у процентному відношенні (%)

| Рівні прояву | Рівень прояву ставлення дітей до навколишнього світу |                       |
|--------------|--|-----------------------|
|              | Словесна оцінка                                      | Усвідомлення значення |
| Достатній    | 100  | 47,5                  |
| Недостатній  | 0  | 52,5                  |

Отже, сформованість ціннісного ставлення дітей контрольної групи (КГ) до оточення, будь то предметне чи соціальне через розрізнення того, що добре і що погано, конкретних прикладах добрих вчинків, через систему морально-етичних ознак, прийнятих у суспільстві на основі інформаційного (когнітивного) показника, який визначає сформованість ставлення до навколишнього світу та має прояв у висловлюваннях і судженнях проявляється наступним чином:

100 % дітей старшого дошкільного віку правильно оцінюють і розрізняють те? що гарно та погано, добре та зле, корисне та некорисне.

Усвідомлюють значення, тобто чому це гарний чи поганий вчинок, добре це чи погано на:

1) достатньому рівні 47,5%, тобто діти передають словами свої враження пов'язані з навколишнім світом; розмірковують, фантазують з приводу привабливих – непривабливих, корисних – шкідливих, безпечних – небезпечних предметів, речей, вчинків, висловлюють оцінне судження, активно використовують слова на позначення правил безпечної поведінки, використовують слова на позначення почуттів, вербалізують ймовірні наслідки поведінки; мають сформовану моральну позицію щодо людського довкілля; орієнтуються в основних моральних цінностях і вимогах; диференціюють соціально схвалювану та не схвалювану поведінку;

2) на недостатньому 52,5%, тобто діти не диференціюють позитивне й негативне, корисне й шкідливе; не розуміють залежності між предметним світом та власним розвитком, не можуть дати словесне пояснення та оцінку позитивними і негативним вчинкам, не можуть пояснити переживання іншої людини; не знають слова-ознаки моральних і неморальних вчинків; не

вміють виразити словами схвалення та осуд; не формулюють оцінку вчинків та взаємин людей, орієнтуючись на моральні стандарти.

Отримані результати свідчать про те, що у дошкільників старшого віку відзначається дисгармонійність ставлення до навколишнього світу, тому виникла необхідність у проведенні формувального експерименту з формування ціннісного ставлення старших дошкільників до навколишнього світу. Формувальний експеримент проводився в ДНЗ міста Києва в двох старших групах (ЕК 1, ЕК 2). Основним завданням формувального експерименту було виявити психолого-педагогічні умови формування ставлення старших дошкільників до навколишнього світу та його прояву у висловлюваннях і судженнях з усвідомленням значення через розуміння чому це гарний чи поганий вчинок, добре це чи погано, тобто когнітивного (інформаційного) його змісту. Нашим завданням було сформувати у дітей уміння передавати словами свої враження пов'язані з навколишнім світом; розмірковувати, фантазувати з приводу привабливих – непривабливих, корисних – шкідливих, безпечних – небезпечних предметів, речей, вчинків, вільно висловлювати оцінне судження, активно використовувати слова на позначення правил безпечної поведінки, використовувати слова на позначення почуттів, вербалізувати ймовірні наслідки поведінки. Вважали, що показником результативності проведеної роботи виступали б сформованість моральної позиції щодо людського довкілля; орієнтування в основних моральних цінностях і вимогах; уміння диференціювати соціально схвалювану та не схвалювану поведінку.

Вирішення будь-яких задач психолого-педагогічної роботи неможливе без формування ціннісних уявлень дітей про навколишній світ, оточення будь то предметне чи соціальне. У дошкільному віці цінності проявляються в розрізненні того, що добре і що погано, конкретних прикладах добрих вчинків. Дитина засвоює базисні цінності: початкові уявлення про добро і зло, про правдивість і брехливість, доброту та жорстокість, жадібність і щедрість і т.д. Засвоєння цих цінностей протікає в умовах «предметних

ситуацій”, у спілкуванні з дітьми та дорослими, у виконанні нехитрих обов'язків із самообслуговування.

Професійна майстерність педагога залежить від його уміння сприймати ставлення, бачити тенденції його розвитку, інтерпретувати ці прояви з точки зору сучасної культури, вміння самому яскраво виражати своє особистісне ставлення, коректувати форми його прояву.

Однак, зміст формування ставлення до оточення був би безмежним, якби педагог обрав би усе його розмаїття, тому є потреба в обмеженні: окреслити ту сукупність ставлення, яка вичерпує значиме для людського буття – ціннісне.

Ціннісне ставлення до природи інтегрує в собі насолоду флорою і фауною, турботу про рослини і тварин, схвильованість з приводу загибелі природної краси, прагнення до збереження усього живого, відновлення елементів природи в міському пейзажі, спілкування з природою, робота по розширенню поля природного життя. Виявлення прояву ставлення дошкільника до природи не передбачає фіксування окремих проявів до кульбабки, метелика, кицьки, а занотовуються прояви любові до всього живого, ставлення до життя як такого. Ціннісне ставлення до життя інтегрує в собі наступні утворення: 1) визнання права на життя кожної істоти; 2) бережне ставлення до будь-яких проявів життя; 3) сприймання життя в усій його різноманітності, етапах, формах.

Ціннісне ставлення до рукотворного світу – розуміння того, що предмети створені працею людини, бережливе ставлення до них, отримання насолоди від сприймання рукотворного світу, розуміння їх корисності у житті людини.

Ціннісне ставлення до людини як такої – це і бачення її присутності в рукотворному світі предметів, і в явищах, і в подіях. Що означає прийняти людину як цінність. По-перше, виявити її присутність в оточуючому світі. (ляльку виготовив для нас майстер). По-друге, враховуючи її присутність, поважати автономію, самопочуття, інтереси. По-третє, допомагати людині в

міру своїх сил. Розуміння людини в усіх її проявах, пояснюючи і виправдовуючи те, що здається дивним. По-п'яте, сприяти благу людини в її житті на землі. В минулому цей ключовий змістовний елемент носив назву – моральне виховання, яке проявлялося в ставленні до іншої людини. Ціннісна орієнтація на людину має прояв в правильному сталому ставленні, яке виступає для оточуючих людей як якості особистості: дисциплінованість, ввічливість, доброзичливість, уважність, чесність, великодушність і, в узагальненому вигляді як гуманність.

Для вирішення окресленої проблеми і вирішення поставлених задач в старшій групі ДНЗ, де виховувалися діти експериментальної групи було спеціально створено середовище. Це середовище являло собою особливий виховний простір, що забезпечував дитині пізнання та засвоєння істинно людського, пізнання себе як людини, прояв своєї істинної індивідуальності в усіх сферах діяльності, та вироблення їх власних ціннісних орієнтацій. В умовах такого середовища головною цінністю виступає особистість людини. Основним механізмом створення особливого виховного середовища є взаємодія та включення в спільну діяльність батьків, педагогів, дітей, інших дорослих на основі діалогу, що базується на загальних цінностях, у результаті якого виникає готовність взаємозбагачення та зближення учасників, досягається відкритість і встановлюється рівноправність їх відносин, вирішується спільна мета розвитку особистості дитини. Тільки особливе виховне середовище сприяє „проростанню” та прояву людського в дитині. Процес формування ціннісних орієнтацій будувався таким чином, щоб цінності пізнавались дітьми як особистісні, внутрішньо прийняті. Для цього недостатньо оволодіння дитиною ціннісним світом лише на понятійному рівні. Тут необхідна робота внутрішньо-особистісних механізмів. Допомогти дитині відчути, усвідомити, осмислити свій досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, включити його в ціннісно-орієнтаційну діяльність, яка передбачає створення особистісно-орієнтованих

ситуацій і здійснення ціннісного вибору, – все це створить певні умови для формування у дітей загальнолюдських цінностей.

Педагог у своїй роботі застосовує методи організації присвоєння цінностей. Серед них виділяються роз'яснення цінностей, приклад, зараження, навіювання, переконання (ціннісний аналіз), вправа, контроль і оцінка. На прикладі роботи з дітьми розкриємо сутність кожного з методів.

Метод роз'яснення передбачає знайомство дітей зі світом цінностей, усвідомлення їх значущості в житті людини, надає свободу у виборі цінностей і навчає ціннісному процесу як вмінню приймати рішення на основі засвоєних цінностей.

Використання прикладу в формуванні ціннісних орієнтацій дошкільнят засноване на їх схильності наслідувати поведінку дорослих.

Зараження як метод передачі цінностей означає трансляцію емоційного стану суб'єкта впливу на дитину на психофізіологічному рівні. Звичайно цей метод використовується після і на додаток власне смислового впливу на дошкільника в ході спілкування з ним.

Методи навіювання і переконання пов'язані зі впливом на свідомість особистості. При навіюванні здійснюється вплив на дитину, заснований на зниженні її свідомості та критичності при сприйнятті інформації, а також відсутності цілеспрямованого активного її розуміння та логічного аналізу та оцінки відповідно з минулим досвідом. Метод переконання (ціннісний аналіз) протилежний навіюванню, тому що передбачає звернення до власного критичного судження дитини та спрямований на активізацію її розумової діяльності з метою безпосередньої участі в процесі інтеріоризації загальнолюдських цінностей.

Вправа як метод передачі цінностей стимулює активність дітей у ціннісному виборі. Дітей необхідно навчати раціональним прийомам прийняття рішень, що дозволяє реалізувати конкретні особистісні цінності.

Із вправою тісно пов'язаний контроль як спосіб впливу на особистість дитини з метою регуляції її поведінки, приведення її у відповідність з прийнятими цінностями.

Оцінка спонукає та стимулює ціннісно-орієнтаційну діяльність дошкільника, з одного боку, та слугує критерієм, засобом фіксації і моніторингу процесу формування ціннісних орієнтацій, з іншого.

Наведемо приклади реального втілення ціннісних орієнтацій у контексті повсякденних занять з дітьми.

Після заняття, проведеного музичним керівником: „Яке чудове свято, молодець Тетяна Іванівна, вона сама так гарно танцює, навчила і вас – ви були як справжні артисти”. Педагог звертає увагу дітей на прогулянці: „Дивіться, розквітла кульбабка, це пробуджується нове життя, яка насолода дивитися на таку красу”, „Не лякайте пташок, тоді вони довше проживуть”. „Діти, я знаю кому необхідна наша допомога – двірнику. Висувайте ваші пропозиції”. „Подивіться, летить літак. А хто вже літав літаком. Яким же розумним треба бути, щоб створити таку машину”. Під час сну дітей: „Пройди тихенько, щоб нікого не розбудити, діти відпочивають”. Під час їжі: „Не їж похапцем, це нашкодить твоєму здоров'ю”. «„Пропоную замислитися над корисністю вживання цукерок, здоров'я треба уміти берегти”.

Можна використовувати логічні задачі, проблемні ситуації, які допоможуть зацентуватися на формуванні ціннісних орієнтацій дітей. Логічні задачі та проблемні ситуації можна придумувати спеціально, а можна організовувати спонтанно, в залежності від ситуації. Наведемо приклади організованих заходів по формуванню пізнавальної активності та ціннісного ставлення до предметного світу.

### **Наприклад**

*Логічні задачі „Що буде, якщо...”*

Мета: виявити наявність спрямованості на реалізацію знань про предметний світ при вирішенні пошукових задач, ціннісного ставлення до предметів рукотворного світу.

Хід. Кожній дитині індивідуально пропонується вирішити наступні логічні задачі:

Що буде, якщо на землі зникнуть всі каструлі? Запитання для бесіди: У чому раніше люди готували їжу? Які види посуду ти знаєш? Для чого людині потрібно стільки видів посуду? Хто виготовляє посуд? Чому посуд треба берегти?

Що було б, якби зникли всі годинники? Запитання для бесіди: Як раніше люди визначали час? Які годинники ти знаєш? Для чого необхідно стільки видів годинників? До кого звертаються, коли зламається годинник?

*Проблемна ситуація „Предмет з минулого”.*

Мета: виявити у дітей уміння задавати пізнавальні запитання, прояви спрямованості на пізнання предметного світу, ініціативи та активності.

Хід. Експериментатор ставив перед дитиною прядку і говорив, що вони з нею будуть знайомитися, але не зараз, а тоді, коли дорослий зробить якусь справу. Експериментатор веде спостереження за діями дітей: мають прояв активність у пізнанні предмету (розглядає, обстежує, намагається діяти з ним). Після 3-4 хвилин дорослий пропонує дитині запитати, що вона хотіла дізнатися про цей предмет.

*Проблемна ситуація „Магазин”.*

Хід. Одного разу я зайшла в магазин іграшок. Маленька дівчинка з мамою теж ходили по магазину. Дівчинка зупинялася біля кожної іграшки і вимагала у мами її купити. Якби ти зустрів (ла) цю дівчинку щоб ти їй порадив (ла).

*Проблемна ситуація „Гості”.*

Хід. Дмитрик прийшов до Сашка на день народження. Йому дуже не хотілося дарувати машинку, яку вони з мамою купили, він почав плакати. Що б ти порадив (ла) Дмитрику?

*Проблемна ситуація „Розбита чашка”.*

Хід. Сьогодні в нас у групі розбилася чашка. Цю чашку розбила я ненавмисно, вона вислизнула у мене з рук, коли я її мила. Я дуже засмучена. Хтось із вас коли-небудь розбивав посуд? Хтось хотів би розповісти свою історію. Що ви можете мені порадити? Я хочу розповісти вам історію створення цієї чашки. (Розповідь дорослого). Я хочу вибачитися за свій вчинок і попроситися з чашкою.

Особливе місце у вихованні ціннісного ставлення до навколишнього світу і, зокрема, предметів рукотворного світу займали святкування днів народжень дітей в дошкільному навчальному закладі. Так його можна провести традиційно: проспівати пісеньку, подарувати іграшку від усіх дітей, з'їсти яблучко, печиво. А можна відсвяткувати і так. Ми запрошували на свято маму і тата, але не для того, щоб вони накривали столи, а для

привітання, бо цей день для них може найбільше свято на землі, в цей день вони дали життя своїй малечі. Готували з іменинником подяку для своїх батьків. Співали, танцювали, грали в ігри не за сценарієм, який готували, відшліфовували з дітьми, а за сценарієм, який приготували дорослі для дітей. І для дітей це сюрприз. На одному з таких свят з'явилася чарівна скатертина і між дітьми та дорослими виникла домовленість про те, що цією скатертиною будуть накривати стіл лише на дні народження дітей (так ми сформували традицію пов'язану з предметом). Особлива роль відводилася подарункам, тут ми виховували щедрість, уміння розставатися з предметом безболісно, доставляючи радість, приймати предмети з вдячністю, поцінуючи працю інших. Подарунки можуть бути різними від куплених у магазині до виготовлених своїми руками, в садочку це були колективні та індивідуальні роботи дітей. Проводили і такі свята: „Новенький килимок”, „Прощання з шафочками”, „Добрий день, рушничок” тощо.

Особливе, незвичне ставлення до предметів ми формували через народні казки. Найчастіше предмети в казках діють як живі істоти. Пригадаємо піч, яка розмовляла з дівчинкою, палицю, яка перемогла сама всіх ворогів. Тобто, казка, оповідання допомагали дорослому в складній справі виховання ціннісного ставлення дошкільників до навколишнього світу.

А як не пригадати про побутові речі в зображувальному мистецтві. З давнини побутові речі стали героями натюрмортів і місцевих пейзажів; вони стали знаковою частиною портретів – від одягу і прикрас зображуваних героїв до оточення предметами.

У мистецтві ХХ століття з'явилася нова тенденція: художники, з одного боку почали створювати ряди серійних предметів, відображаючи новий маргінальний світ масового виробництва речей; а з іншого – розповідати про конкретну окрему річ, в її культурному, функціональному та естетичному втіленні. Так починаючи з 1964 року Д. Ньолі (італійський художник) створює картини, персонажами яких стають звичні речі: костюм,



краватка, гудзик, тощо. Художник звертався до глядачів і казав їм, щоб вони подивилися на стіл, бо у ньому є якась загадка і що він як художник намагається її розгадати.

З дошкільниками ми грали в ігри типу „Пряме призначення предмету і його нові можливості”. Візьмемо, наприклад, гудзик. Гудзик – кружечок, кулька або інша форма, яка пришивається до одягу, для того щоб за допомогою неї застібувати одяг, він може бути прикрасою одягу. Гудзиками можна гратися – розкладати їх за формою, кольором, величиною, матеріалом з якого вони виготовлені, їх можна нанизувати на нитки. Гудзик можна наділити людськими якостями. Так, Італо Кальвіно в гудзику прославляє те, як він може уявити себе дзеркалом, розповідає про те, як у гудзика виникають заздрощі по відношенню до тканини, на якій він пришитий, розповідає про таємні бажання гудзика. І з дошкільниками теж грали в схожі ігри, це розвивало їх уяву і креативність і формувало ціннісне ставлення до світу предметів, створених руками людини.

Ми звикли, що процес навчання дітей дошкільного віку (та і не тільки дошкільників) будується за принципом „повтори за мною”. Іншими словами, розумним вважається той, хто зможе повторити все сказане вихователем. Але в цьому випадку дитина підключає лише свою пам'ять, а не своє мислення, розум. Дитина оволодіває певним набором алгоритмів (схем) вирішення тих чи інших задач, і при зіткненні з новим, нестандартним завданням вона стає безпомічною, не знає як вчинити. Це репродуктивне навчання.

Зовсім по-іншому відбувається процес при продуктивному, розвитковому навчанні. При продуктивному навчанні, дитина стикаючись з новою проблемою, може використати свої вміння по пошуку вирішення проблемної ситуації. Тобто, поява нової проблемної ситуації – не глухий кут, а спосіб продовжити свій розвиток.

Отже, одним із завдань дошкільного виховання є створення умов для розвитку пізнавального інтересу у малюків. Дошкільників називають „чомусиками”, вони все хочуть знати, все спробувати своїми руками. І,

вочевидь, постає питання про те, як нашими дорослими „правильними” відповідями не згасити вогник дитячої допитливості.

При проведенні роботи з дошкільниками ставилася проблема, яку вони могли самі вирішити, використовуючи свій досвід, спостерігаючи за тими чи іншими явищами і подіями. Дітям так ставилися запитання, щоб малюки мали змогу висловити свою точку зору, а не просто відтворити раніше почуте. Це запитання типу: *Що? Де? Коли? Чому? Навіщо? Як?*

Такі запитання підштовхують дитину до самоаналізу, напрацюванню своїх особистих, значимих для неї позицій. В той же час дорослий постійно звертається до особистого досвіду дитини, до її внутрішнього світу, працює з малюком; дитина сміливіше висловлює свої думки, стає більш розкутою. Важливим моментом на цьому етапі є аналіз способів переробки дитиною наданого дорослим матеріалу. Дорослому необхідно обговорити з дошкільниками, який спосіб роботи для них був найбільш зручним, продуктивним. Дорослому слід відмітити сильні сторони кожної дитини для її подальшого розвитку, звернути увагу на слабкі. Приділяючи цьому увагу, дорослий пробуджує у дитини почуття задоволення від сумісної роботи, успішності і особистісної значимості в цій роботі. При роботі з суб'єктивним досвідом дитини використовувався наступний алгоритм, який складався зі слів-запитань: **Що?** Що це? Що ти про це думаєш? Що ти уявляєш? Що відчуваєш, бачиш, чуєш? **Де?** Де ти міг з цим стикатися? Бачити? Чути? **Коли?** Коли ти міг з цим стикатися? При яких умовах? **Чому?** Чому це важливо знати, використовувати? Чому про це необхідно говорити? **Навіщо?** Навіщо тобі це потрібно? Твоїй сім'ї? Твоїм батькам? **Як?** Як ти будеш це використовувати в своєму житті? Як цей матеріал можна використати? Як за допомогою цього матеріалу можна вирішити важливі для тебе завдання?

Суть цього педагогічного прийому – необхідність вести діалог з дошкільниками, ставити дитину в центр взаємодії на заняттях. Описаний прийом орієнтований не стільки на логіку і системність викладу предмету

засвоєння, скільки на роботу з суб'єктивним досвідом дитини. Він стимулює прояв особистісної активності дитини, викликає радість і задоволення від того, що з нею рахуються, що її думка є важливою. Одним з ефективних прийомів побудови спілкування дорослого з дитиною є двосторонній діалог „дорослий – дитина, дитина – дорослий”. Педагогу необхідно надати дитині можливість також звернутися до суб'єктивного досвіду дорослого, створити умови для рівноправного продуктивного діалогу. Продуктивна побудова міжособистісних відношень можлива лише в позиції: „Я – хороший, ти – хороший”. У такому положенні дитина вважає себе цінною і значимою і думає, що інші люди також є цінними і значимими. Дитина приймає себе і відповідає на прийняття її іншими людьми. Дошкільники вільно вступають у значимі для них відносини з іншими людьми і показують їм, що поцінують свої та їхні досягнення. Така позиція підсилює розвиток близьких, значимих відносин з іншими людьми, в тому числі і особистісних відношень між педагогом і дитиною. Тому дуже важливим є ведення діалогу з дошкільниками не з авторитарної позиції, а з позиції рівноправного партнера, який запрошує до співпраці.

Загальноживана лексика педагога при взаємодії з дитиною: „Давайте разом обговоримо”, „У тебе обов'язково все вийде”, „Як ви вважаєте?”, „Може спробуємо зробити це разом?”, „Чи хотів би ти отримати допомогу?”, „Від кого – від мене, чи від когось із дітей?”, „Мені потрібна ваша допомога?”, „Цікаво, чи не так? Завтра повторимо це знову”.

Технологія використання суб'єктивного досвіду включає в себе не лише саму організацію заняття і підбір раціональних прийомів взаємодії з дітьми, але і врахування суб'єктивного досвіду при виконанні різних завдань.

*Узагальнюючий* тип завдань активізує і закріплює найпростіші механічні навички виконання завдання. Приклад: послухайте, як про це написав поет у своєму вірші; знайди табличку для опису іграшки; подумай над відповіддю на це запитання.

*Розвивальний* – створює передумови для розвитку інтелекту. Порівняй між собою предмети, розкажи про предмет за схемою опису.

*Мотиваційний* – підтримує інтерес до предмету, розвиває творчий потенціал і уяву. Намалюй ілюстрацію до вірша. Створи проект дитячого садка твоєї мрії, придумай як ти б зміг пояснити це прибульцю, презентуй свій проект сконструйованого міста.

Якщо дитина має право вибору, дошкільники з більшою відповідальністю ставляться до виконання завдань, виконують їх із задоволенням, зацікавлено. Наведені типи завдань пов'язані з типом суб'єктивного досвіду: пізнавальним, комунікативним, створювальним. Завдання можна пропонувати виконувати дітям не лише індивідуально, а в парі, групою. Дуже цікавим є прийом – виконання завдання дітьми за їх особистим вибором і розумінням.

Робота з суб'єктивним досвідом дозволяє дитині активно оволодіти способами взаємодії з оточуючим світом, проявити індивідуальну вибірковість до матеріалу, який вона отримує, а педагогу забезпечує можливість будувати індивідуально доцільний процес побудови взаємодії з кожною дитиною, забезпечити пізнання за схемою Л. Рубінштейна: „зовнішнє через внутрішнє”.

Робота із суб'єктивним досвідом дитини передбачає, що учіння – це організація особистісно значимої індивідуальної діяльності дитини. Така діяльність має характерні ознаки: в наявності є пізнавальні стратегії діяльності; прослідковуються якісно своєрідні індивідуальні стилі діяльності; використовуються завдання різного ступеня складності, різного типу (проблемні, креативні).

Спеціально створеним середовищем, яке являє собою особливий виховний простір, що забезпечує дитині пізнання і засвоєння істинно людського, пізнання себе як людини, прояв своєї істинної індивідуальності в всіх сферах діяльності з вироблення власних ціннісних орієнтацій може бути підготовка та проведення загальних свят.

*Спільне* свято (діти, педагоги, родина) формує в дітей гуманне ставлення один до одного, доброту, чесність, працелюбність, повагу до батьків і людей взагалі, чуйність, милосердя, дисциплінованість, совісність, доброзичливість, національну гідність, скромність, справедливість, почуття колективізму, інтелігентність, почуття патріотизму, інтернаціоналізму, материнства, екологічну та правову культуру.

Усі діти люблять свята. Дитина з радістю в душі чекає його. Зі святами в дітей пов'язані надії і очікування. Про свята, які проводилися разом з рідними та друзями, найчастіше пригадують потім у дорослому житті. Для багатьох це найсвітліші та найрадісніші спогади дитинства. Продумане та підготовлене дорослими свято для дітей, буде радувати дитину та ще раз надасть можливість переконатися в тому, що дорослі її люблять і цінують. Свято – це можливість доставити радість близьким. Свято – не календарне поняття, воно відбувається там, де його відчують, де його чекають, це – радість спілкування, радість творчості та співтворчості, радість самовираження, радість взаємозбагачення, тому вони повинні бути *спільними* для дітей і дорослих. Дорослі на дитячому святі – не глядачі, не поціновувачі дитячих виступів, а активні учасники. Нажаль, ми вже забули, як в дитячих садках роль Діда Мороза, Снігуроньки, клоунів, королів і королев виконували не запрошені артисти, а татусі, мами, братики, сестрички. А це ж як зворушливо для дітей побачити знайомі очі, відчути гордість за близьких. А почути пісню, чи вірш у виконанні тата для мам, дівчаток і бабусь, а виступи „жіночих колективів” для любих чоловіків – це не фантазія, а реальність. Вже звичним стали подарунки в вигляді традиційних коробок з цукерками, а отримати подарунок зроблений своїми руками, це ж і повага до праці, уміння дарувати та приймати. Свята завжди мають оптимістичний життєстверджуючий характер, його змістовна частина відрізняється духовною спрямованістю, ствердженням стабільних стереотипів поведінки, які відповідають нормам моралі та ціннісним орієнтаціям.

Після проведення формувального експерименту співставили результативну діяльність двох груп дітей: експериментальної (ЕГ 1, ЕГ 2) на суб'єктів якої відбувався психолого-педагогічний вплив і контрольної (КГ) суб'єкти якої знаходилися в звичних умовах виховання. Експериментальна перша і друга групи дітей були схожі за віком (шостий рік життя), статтю, станом здоров'я. Сумарний обсяг експериментальної групи 1 і 2 становив 26 осіб. При обробці одержаних даних приймалися лише результати осіб кінцевої вибірки. В процесі дослідження нових дітей до експерименту не залучали, а базувалися на даних дітей які фактично не пропускали занять в період проведення формувального експерименту.

Діагностичне обстеження за чотирма методиками (описаними вище) проводилося в експериментальній (ЕГ 1 та ЕГ 2) групах.

Для того щоб визначити емоційний бік ставлення старших дошкільників до навколишнього світу ми застосували методику контент-аналізу. Всі відповіді дітей фіксувалися і розносилися по дванадцяти критеріям. Наведемо приклади висловлювань про ставлення старших дошкільників КГ і ЕГ груп до навколишнього світу.

|           | <b>Критерії</b>      | <b>Висловлювання дітей контрольної групи</b>  |
|-----------|----------------------|---|
| <b>1</b>  | <b>Поведінковий</b>  | Дівчинка підмітає підлогу це гарно, бо вона прибирає, допомагає. Не можна плакати, чашки розбивати заборонено.                                  |
| <b>2</b>  | <b>Когнітивний</b>   | Читати гарно, станеш розумним.  |
| <b>3</b>  | <b>Мотиваційний</b>  | Не будеш читати, в школі будеш погано вчитися і будуть ругать.  |
| <b>4</b>  | <b>Емоційний</b>     | Читати це добре, хлопчику це подобається.   |
| <b>5</b>  | <b>Екологічний</b>   | Не треба ломати гілки бо вони ростуть. Будеш ганяти птахів вони помруть і їх не буде.   |
| <b>6</b>  | <b>Валеологічний</b> | Не можна бігати по калюжах бо захворієш і будуть ругать.  |
| <b>7</b>  | <b>Моральний</b>     | Треба замітати щоб мама прийшла і було чисто, вона не буде сваритися. Стіни не треба обмальовувати, бо прийдуть сусіди і їм це не сподобається. |
| <b>8</b>  | <b>Матеріальний</b>  | Не можна стрибати на дивані бо буде дірка, тато поб'є і треба купувати новий.   |
| <b>9</b>  | <b>Економічний</b>   | Мама розсердиться бо треба гроші платити за нову іграшку.   |
| <b>10</b> | <b>Виховний</b>      | (не зафіксовано)  |
| <b>11</b> | <b>Оціночний</b>     | Так поводити себе не можна, поставлять у куток.   |
| <b>12</b> | <b>Творчий</b>       | (не зафіксовано)  |

Отже, прояв емоційного ставлення в словах у дітей КГ відзначається великою кількістю дієслів типу накажуть, поб'ють, насварять, не сподобається тощо.

|           | <b>Критерії</b>      | <b>Висловлювання дітей експериментальної групи</b>  |
|-----------|----------------------|---|
| <b>1</b>  | <b>Поведінковий</b>  | Ламати дерево погано, цього робити не можна це ж жива природа. Дівчинка ламає іграшку, вона погано робить, це зло, іграшку потім треба викинути.  |
| <b>2</b>  | <b>Когнітивний</b>   | Хлопчик читає, він буде розумним, буде щось знати. Книги треба читати в них багато корисного про що треба знати.  |
| <b>3</b>  | <b>Мотиваційний</b>  | Тато читає, щоб хлопчик поступив до школи і гарно вчився. Читати треба, щоб знати букви і гарно вчитися в школі.  |
| <b>4</b>  | <b>Емоційний</b>     | Добре дарувати подарунки. Хлопчик дарує подарунок. У дівчинки свято, вона радісна, щаслива, коли даруєш щось то теж радієш і тобі добре. Я не люблю, коли б'ються, це погано, мені потім боляче і сумно.                    |
| <b>5</b>  | <b>Екологічний</b>   | Поливати кущі дуже гарно, необхідно щоб вони росли, жили гарно, щоб було красиво і буде багато кислороду нам же треба дихати. Тварин треба поважати, не ображати, вони повинні жити, вони члени сім'ї.                      |
| <b>6</b>  | <b>Валеологічний</b> | Дівчинка їсть яблуко, буде здоровою, бо їсть вітаміни. Не треба бігати по калюжах, потім будеш хворіти, пити ліки, треба слухатись.   |
| <b>7</b>  | <b>Моральний</b>     | Хлопчик грає потягом, а мама втомилася. Мамі треба допомогти, запитати, чи все у неї добре, а потім разом з татом допомогти. Люди роблять іграшки, вони тратять свій труд, а треба уважати труд мами, тата і всіх дорослих. |
| <b>8</b>  | <b>Матеріальний</b>  | Дівчина ламає іграшку це дуже погано, я на її місці не стала б ламати іграшку, бо її робили люди, а батьки платили гроші. Б'є посуд, не поважає гончарів, вони ж працювали.   |
| <b>9</b>  | <b>Економічний</b>   | Диван коштує дорого, не треба стрибати, бо батькам треба платити гроші. Ведмедик дорого коштує, а дівчинка робить зло, батькам треба буде знову купувати іграшки, щоб братик грався.  |
| <b>10</b> | <b>Виховний</b>      | Не треба малювати на шпалерах, мама буде вчить, що це погано, треба потім трудитися, щоб помити. Мама втомилася, а хлопчик не вихований, не культурний, мама йому буде розказувати, що так не можна.                        |
| <b>11</b> | <b>Оціночний</b>     | Бити чашки погано, наругають, поставлять у куток, поб'ють. Будеш битися, то розірвеш кофту, розіб'єш ніс і тебе посадять у тюрму і засудять.  |
| <b>12</b> | <b>Творчий</b>       | Дуже гарно коли хлопчик з татом придумують нову казку. Діти граються, вони майструють новий дім для сім'ї.  |

Висловлювання дітей експериментальних груп свідчить про сформованість емоційного боку ставлення дошкільників до навколишнього світу. У зафіксованих відповідях дітей з'явилися дієслова, прикметники, які свідчать про переживання дітей, повагу до праці дорослих. Позитивним є те, що діти ЕГ 1 і 2 розуміють міжособистісні відносини в діаді дорослий-

дитина, вплив дорослого на пізнавальну та особистісну активність дітей, оцінюють роль дорослого, якість взаємодії дитини та дорослого. Як видно із отриманих даних у дітей ЕГ 1 і 2 з'явилися і висловлювання спрямовані на розвиток творчого „Я”, креативності.

Про результативність застосування розробленої нами системи роботи свідчать отримані дані. Так в експериментальній групі достатній рівень сформованості ставлення дітей до навколишнього світу, яке мало прояв у висловлюваннях і судженнях в ЕГ 1 на достатньому рівні мали 85,8 %, в ЕГ 2 достатній рівень мали 66,74 % дітей, недостатній рівень в ЕГ 1 мали 14,2 % дітей, а в ЕГ 2 – 33, 26 %, тобто відмінність складає лише 19%, що говорить про результативність проведеної роботи.

Так от, якісний і кількісний аналіз свідчить про те, що у дітей експериментальної групи, завдяки запропонованій системі роботи, вдалося сформувати раціональний і емоційний бік ставлення до навколишнього світу, що мало прояв у висловлюваннях дітей. Позитивним є те, що у висловлюваннях дошкільників проглядається здатність емоційного гармонійного відгуку (синтонія) на стан інших людей, на явища оточуючого світу.

Отже, присвоєння цінностей дитиною не відбувається прямим шляхом, а проходить в умовах особливого освітнього середовища, побудованого на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії усіх учасників педагогічного процесу.

Входячи у сьогодення, дошкільник не може в повному обсязі сприйняти існуючі культурні норми, цінності та ставлення до світу природи, предметів, людей, що його оточують. Ці відносини потрібно побачити, виявити, випробувати самому. Соціальне середовище нескінченно складне для дитини, самостійне її осмислення їй ще не під силу. Тому для оптимального співвідношення себе зі світом дошкільник спирається на знання, досвід, оцінки, цінності, зразки поведінки свого мікросередовища, де важливу роль відіграють дорослі, і в першу чергу – батьки. На дію механізмів формування ціннісних орієнтацій у дошкільників впливають методи



організації присвоєння цінностей. Серед них виділяються роз'яснення цінностей, приклад, зараження, навіювання, переконання (ціннісний аналіз), вправа, контроль і оцінка.

## **2.2. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у спілкуванні дитини з однолітками**

Аналіз стану проблеми формування ціннісних орієнтацій у спілкуванні старших дошкільників показав її особливу актуальність. Ціннісні орієнтації визначають цілі, ідеали, інтереси і переконання людини, в структурі особистості їм належить провідна роль. Проблема формування ціннісних орієнтацій у спілкуванні дошкільників вимагає своєї розробки на соціальному, теоретико-методологічному і практичному рівнях.

В той же час психолого-педагогічні дослідження загострюють питання щодо умов формування у дітей позитивних в соціальному плані взаємин з ровесниками, а так само і ціннісних орієнтацій у спілкуванні. Це важливо як для розуміння природи характеру взаємин між дітьми взагалі, так і для розробки науково-обґрунтованих методів виховання позитивних форм взаємин в дитячому середовищі та подолання небажаних проявів поведінки. Недостатня розробленість важливої наукової проблеми, а також потреба практики виховання дітей роблять актуальним вивчення у дошкільників психологічних витоків формування ціннісних орієнтацій у спілкуванні.

Становлення ціннісних орієнтацій відбувається протягом всього життя людини, але найбільш сензитивним періодом до освоєння того духовного досвіду, який набутий людством, є старший дошкільний вік. Вибір старшого дошкільного віку в дослідженні обумовлений даними психолого-педагогічної науки, а саме: п'ятирічні діти здатні розрізняти добро і зло, красиве і потворне, у дітей особливо розвинена емоційність, довірливість, відвертість, чуйність, старші дошкільники швидко входять у пропоновані ролі, в них розвинена потреба в нових враженнях, висока пізнавальна активність і

інтерес до всього навколишнього світу (Л. Венгер, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, О. Дьяченко, А. Леонт'єв, В. Мухина та ін.).

Формування особистості передбачає становлення певної системи життєвих цінностей людини. Ціннісний розвиток дитини в дошкільному віці є головним чинником в розвитку і становленні особистості надалі. Ціннісний розвиток – це розвиток моральності в духовній сфері дитини, що включає опору на цінності дитини. В ході соціальної взаємодії у дитини складається система цінностей і ціннісних орієнтацій. Дитина привчається регулювати свою соціальну поведінку і взаємини з людьми відповідно до прийнятої в суспільстві системи цінностей. У зв'язку з цим, особистість пред'являє до себе відповідні вимоги, відбувається оцінювання себе.

Цінності спілкування – це ті значимі орієнтири процесу спілкування, які визначають не лише формальні, але і його основні змістовні характеристики.

У спілкуванні загальнокультурні цінності (добро, краса, правда, свобода, любов, справедливість, рівність) знаходять себе в таких специфічних цінностях, які виявляються лише в процесі спілкування: тактовність, чуйність, запобігливість, чемність, коректність, ввічливість, поблажливність, делікатність, толерантність.

Базовий рівень комунікативного потенціалу визначає загальну спрямованість і мотивацію комунікативних дій дитини. Він включає внутрішні установки і ціннісні орієнтації дошкільників у комунікативній сфері. Так, орієнтація на відкриті стосунки з однолітками, на діалог і співпрацю, на довіру і дружбу є основою для комунікативного розвитку і для самореалізації дітей в колективі однолітків. Навпаки, такі орієнтації, як негативна настанова на іншу людину, ворожість, замкнутість, закритість, відсутність терпимості до інших поглядів і позицій, можуть гальмувати комунікативний розвиток дитини.

Дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості, коли формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу,

людей, до себе, засвоюються моральні норми поведінки, важливі для особистісного розвитку дитини. Однією з перших моральних потреб є потреба у спілкуванні. Задовольняється вона у процесі взаємодії з дорослими, які добирають педагогічно доцільні зміст і засоби спілкування. У ньому дитина здобуває перший досвід моральної поведінки. Це аж ніяк не означає, що дорослий формує її за власним задумом чи зразком. Дитина розвивається лише тоді, коли сама активно діє. Мистецтво вихователя виявляється у пробудженні і спрямуванні її активності на самовиховання.

Ціннісні орієнтації формуються в спілкуванні з дорослими, в процесі засвоєння дитиною норм і правил поведінки. В той же час відбувається накопичення практичного досвіду безпосередньої взаємодії з соціальним оточенням. Перетворення соціальних цінностей на значимі для самої дитини здійснюється в дошкільному віці за допомогою емоційної сфери, яка починає зв'язуватися з правилами поведінки і взаєминами людей. В результаті до кінця дошкільного віку відбувається перехід від емоційно безпосередніх до опосередкованих етичних критеріїв і стосунків. Дитина відкриває для себе світ людських відносин, різних видів діяльності і суспільних функцій людей.

Під час спілкування здійснюється не лише обмін, а й примноження знань, перетворення знань кожного учасника спілкування на їхні спільні надбання. Тому саме через спілкування відбувається навчання й виховання людини, засвоєння нею різних форм соціального досвіду, норм і правил поведінки, культурних цінностей, традицій і звичаїв. Водночас саме у спілкуванні виявляють себе й розкриваються різноманітні риси й властивості особистості, її внутрішній світ, який стає доступним іншим.

Старший дошкільний вік є найбільш сприятливим для освоєння соціально ціннісних моделей взаємодії співпраці дітей з дорослими і однолітками (Т. Бабаєва, М. Лісіна, Т. Репіна, О. Смірнова). Контактуючи з однолітками, діти вчаться погоджувати свої дії для досягнення загального результату, враховувати особливості партнера.

Формування нових стосунків з дорослими і однолітками та нових видів діяльності приводить до диференціації функцій і форм спілкування в старшому дошкільному віці. Виникають нові завдання спілкування, що полягають в передачі дитини дорослому своїх вражень, переживань, міркувань, оцінок.

Змінюються і взаємини дошкільника з однолітками. В старшому дошкільному віці з'являється не просто бажання грати з іншими дітьми, дитина прагне розповісти щось товаришеві, виконати разом з ним трудові доручення.

Радість від спільної діяльності породжує нові стосунки між дітьми. Накопичений кожною дитиною практичний досвід життя і спільної з іншими дітьми діяльності створює можливість для формування маленьких колективів.

Діти розповідають один одному про те, де вони були, що бачили, як проводили час у вихідні, діляться своїми планами, враженнями, перевагами і оцінюють все, що дуже важливе для формування спрямованості на світ сім'ї. Сформованість ціннісного ставлення актуалізує прояв свідомої активності дошкільника як у різних специфічно дитячих видах діяльності, так і в спілкуванні.

Відзначимо, що спілкування в групі однолітків істотно впливає на розвиток особистості дитини. Від стилю спілкування, від позиції, яку займає дитина серед однолітків, залежить, наскільки вона відчуває себе спокійною, задоволеною та якою мірою засвоює норми стосунків з однолітками.

Група дитячого садка і сім'я знаходяться у складній взаємодії. Так, норми поведінки і ціннісні орієнтації, засвоєні в сім'ї, віддзеркалюються в поведінці дитини і його ціннісних орієнтаціях під час спілкування з однолітками. З іншого боку, багато якостей, придбаних у дитячому суспільстві, дитина приносить в сім'ю, де вони зазнають своєрідного відбиття відповідно до правил, встановлених батьками.

У своєму дослідженні ми розглядаємо спілкування (базову властивість особистості) як термінальну цінність за класифікацією М. Рокича, яка виявляється в таких поняттях, як дружба і співпереживання. Говорити про неї як про термінальну, тобто змістову, цільову, можна лише умовно, адже вона, як і кожна з властивостей особистості має, за думкою Г. Костюка, мотиваційний, змістовий та операційний аспект. До цього також можна додати цільовий та емоційний аспекти. В концепції особистості цей термінальний момент позначений належністю спілкування саме до соціально-психологічного індивідуального виміру. Але, водночас, спілкування може бути розглянуте і у діяльнісному вимірі, в якому воно набуває ознак інструментальної цінності.

Відповідно до цього, в теоретичному, макроструктурному аналізі, у діяльнісному вимірі спілкування має бути віднесене до кожного з п'яти компонентів діяльності [Рибалка В., 2005] :

- а) потребово-мотиваційного;
- б) інформаційно-пізнавального;
- в) цілеутворюючо-планомірного;
- г) операційно-результативного;
- д) емоційно-почуттєво-утверджуючого.

А при мікроструктурному аналізі спілкування, яке набуває ознак інструментальної цінності, має бути диференційоване на ці п'ять діяльнісних компонентів.

Відповідно до цього, цінності кожної з підструктур особистості, зокрема узагальнена термінальна цінність – спілкування диференціюється на наступні інструментальні цінності [Рибалка В., 2005] :

а) потреба (афіліація) і мотиви спілкування (у безпеці, співпраці, співробітництві, інформації, авторитеті, самовираженні, самоствердженні тощо);

б) обмін інформацією (комунікація), діалог, вербальне чи невербальне спілкування, здатність до дискусії; бесіди тощо;

в) взаєморозуміння (перцепція), ідентифікація, рефлексія, тактовність тощо;

г) взаємодія (інтеракція), співробітництво, координація, кооперація, змагання, чесна конкуренція тощо;

д) емоційне, почуттєве спілкування, позитивне ставлення до партнера зі спілкування (атракція), симпатія, емпатія (співпереживання), антипатія.

Вже вказаний перелік компонентів спілкування підтверджує вислів Антуана де Сент-Екзюпері про цінність людського спілкування, завдяки якому активно створюються усі спільноти людської цивілізації.

„Єдина відома мені розкіш – це розкіш людського спілкування...”  
[Антуан де Сент-Екзюпері].

Експериментальний етап дослідження було реалізовано впродовж 2011–2012 років. База проведення експерименту – ДНЗ №589 Оболонського району міста Києва.

У нашому експериментальному дослідженні ми спробували дослідити ті початкові прояви ціннісних орієнтацій у спілкуванні з однолітками, які наявні у дітей старшого дошкільного віку. На початковому етапі дослідження основним завданням було встановлення існуючих на момент експерименту характеристик та властивостей прояву ціннісних орієнтацій у спілкуванні дітей дошкільного віку з однолітками.

У ході нашого експериментального дослідження уточнювалися зміст, критерії та показники прояву ціннісних орієнтацій у спілкуванні дітей старшого дошкільного віку з однолітками в дошкільних навчальних закладах.

Основні теоретичні положення нашого дослідження полягають в наступному:

1. У дітей дошкільного віку, починаючи з п'яти років, виявляються первинні ціннісні орієнтації в комунікативній сфері цінностей людини.

2. Первинні ціннісні орієнтації складаються в умовах міжособистісних стосунків людей, коли дитина дістає можливість порівнювати вчинки інших людей і безпосередньо оцінювати їх через своє

суб'єктивне емоційне ставлення, а також зіставляти це своє ставлення з оцінками інших людей.

Методами нашого дослідження були:

1. Спостереження вільної поведінки дітей в умовах спілкування з однолітками з метою виявлення висловів і вчинків, що відображають прояв їх ціннісних орієнтацій у спілкуванні.

2. Бесіда, що спрямована на виявлення у дитини проявів ціннісних орієнтацій у спілкуванні, особливостей їх прояву у стосунках з однолітками, у діалозі та співпраці.

3. Комплекс діагностичного інструментарію „Експрес-діагностика сфери ціннісних орієнтацій дошкільника”, який включає критеріальні характеристики та ступінь їх прояву у дітей з погляду структурної цілісності [Піроженко Т. та ін., 2011].

4. Обробка і порівняльний аналіз одержаних даних що до виявлення ціннісних орієнтацій в комунікативній сфері дитини старшого дошкільного віку.

Критеріями та показниками прояву ціннісних орієнтацій у дошкільників, що дозволяють відслідковувати динаміку рівнів та результативність формування ціннісних орієнтацій, є:

а) когнітивні характеристики, що відображають знання про загальнолюдські цінності (показники: глибокі, неповні, відсутність знань);

б) емоційні характеристики, що відображають ставлення до загальнолюдських цінностей (показники: позитивне, нейтральне, негативне ставлення);

в) діяльнісні характеристики, що відображають досвід ціннісно-орієнтованої поведінки, здатність дошкільника виробляти самооцінку, самоконтроль з позиції загальнолюдських цінностей (показники: стійка, нестійка, негативна поведінка).

Експериментальне дослідження надало можливості визначити критерії прояву ціннісних орієнтацій у спілкуванні старших дошкільників. До кожного критерію були розроблені показники, які оцінювалися в балах, внаслідок чого визначилися три основних рівня: 3 – високий, 2 – середній, 1 – низький.

Таблиця 2.7

**Рівні прояву структурних компонентів ціннісних орієнтацій у дошкільників у спілкуванні з однолітками**

| Критерії  | Показники рівнів прояву структурних компонентів ціннісних орієнтацій   |   |                                  |
|---|--|---|----------------------------------|
| когнітивний<br>(знання про цінності у спілкуванні)                    | глибокі знання і розуміння ціннісних орієнтацій у спілкуванні; усвідомлення і оцінка етичних норм; спрямованість на етичні ідеали в спілкуванні.   | неповні знання про цінності (наявність суджень) | відсутність знань про цінності   |
| емоційний<br>(ставлення до цінностей у спілкуванні)                   | позитивне ставлення до цінностей, розпізнавання емоційних станів іншої людини; адекватне емоційне відношення до етичних норм у спілкуванні і їх прийняття; прояв відповідних емоційних реакцій в ситуації взаємодії. | нейтральне ставлення до цінностей               | негативне ставлення до цінностей |
| діяльнісний<br>(досвід ціннісно-орієнтованої поведінки у спілкуванні) | стійка моральна поведінка в соціумі, здатність до дії і встановлення міжособистісної взаємодії відповідно до ціннісних орієнтацій, прагнення до надання дієвої допомоги, позитивна спрямованість в спілкуванні.      | нестійка поведінка в соціумі                    | прояв негативної поведінки       |
| рівні сформованості ціннісних орієнтацій у спілкуванні                | високий  | середній  | низький                          |

Результати проведеного експериментального дослідження ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку за методикою „Експрес



діагностика сфери ціннісних орієнтацій дошкільника” з метою виявлення когнітивного компоненту ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку, дали змогу охарактеризувати „поле цінностей” старших дошкільників, які реалізуються у відносинах людини до людини – дружба, співпереживання, тобто цінності спілкування.

Серед запропонованих картинок, які характеризували різні цінності, найбільшу обізнаність діти показали, аналізуючи термінальну цінність „дружба”. Найменш знаним дітьми поняттям виявилась інструментальна (операційна) цінність – „співпереживання”.

Цінність „дружба” виявилась також найбільш дієвою серед запропонованих. Розповідаючи про „дружбу”, діти відзначали, що „дружити – це значить чимось ділитися”, „це значить не лаятись”, „дружити – це коли люди щось роблять разом”, „діляться іграшками, яблучком”, „діти дружать, коли разом граються”, „діти дружать, коли не б’ються”, „коли ходиш один до одного в гості”, „коли не ображаєш один одного”, „коли допомагаєш один одному”, „коли все роблять разом”, „коли пригощають смачненьким” „коли ніколи не сваряться”, „коли людина робить для людини щось особливе”. Легкість, з якою діти аналізували це поняття, свідчить про вагоме місце, яке посідає ця цінність в полі цінностей дітей у взаєминах з однолітками.

Натомість стосовно цінності „співпереживання” старші дошкільники продемонстрували загальну необізнаність, але в ігровій ситуації вміли передавати свої переживання та переживати за інших. Цінність „співпереживання” мала серед дітей найменшу прихильність. „Співпереживання” визначалося старшими дошкільниками як „коли один сумує, другий співчуває”, „коли ти хвилюєшся”, „коли діляться яблуками”, „коли за кимось переживають, за маму, за тата”, „коли мама переживає за дитину”, „коли людина переживає, що щось буде не так”, „коли ти далеко пішов, а за тебе хвилюються”.

Аналізуючи результати проведеного дослідження ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку за методикою „Експрес діагностика сфери

ціннісних орієнтацій дошкільника” і спираючись на структурно-функціональну характеристику ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку, яка включає в себе когнітивний, емоційний і діяльнісний компонент відзначимо:

- 1) спостерігається суттєва когнітивна наповненість для дітей поняття „дружба”. Цінність „дружба” є значима для дитини і достатньо дієва.
- 2) цінність „співпереживання” – когнітивно не наповнена, не значима для дитини, але є достатньо дієвою.

Наше дослідження було доповнене бесідами, що спрямовані на виявлення у дитини ціннісних орієнтацій у спілкуванні, особливостей їх прояву у стосунках з однолітками, у діалозі та співпраці.

Як показали бесіди, дошкільний навчальний заклад приваблює старших дошкільників, перш за все, можливістю спілкуватися з однолітками. У дитячому садку у дошкільників багато друзів, яких вони люблять, з якими охоче проводять час, грають в різні ігри. Більше двох третин опитаних дітей упевнені в тому, що діти, а особливо друзі, з радістю чекають їх приходу у дитячий садок.

Відомо, що дошкільники виявляють особливу цікавість до однолітків, для них необхідно і важливо спілкування. Нами були розглянуті результати висловів дітей про дружбу, про того, кого звать другом і чому, яким має бути друг. Майже всі діти у відповідях на питання: „З ким ти дружиш?”, назвали імена друга, подружки. Одиначними відповідями були: „Я дружу зі всіма”, „Я дружу з собакою”, „З хорошими хлопцями”. Переважна більшість дошкільників відзначили, що у них: багато друзів, „купа” друзів, дуже багато. В той же час, близько восьми відсотків дітей відповіли, що: друзів мало, я не дружу, немає друзів. У своїх міркуваннях про те, хто такий друг, яким він має бути, діти в першу чергу виділяють особистісні якості однолітків.

На друге місце за значимістю діти ставлять поведінкові якості дітей. Для старших дошкільників „дружба” визначається, в основному, як „уміти гратися”, „уміти дружити, захищати, допомагати”.

Більшість дітей висловили переконання, що кращі друзі для дівчаток – це дівчатка, а для хлопчиків – це хлопчики, що для 10% дівчаток друзями можуть бути і хлопчики, а 3% хлопчиків вважають за можливе дружити з дівчатками. В той же час, третя частина дітей думають, що дружити можна і з дівчатками і з хлопчиками.

Таким чином, отримані дані свідчать про те, що значимим для дошкільників при визначенні друзів, є сплав особистісних і поведінкових якостей дітей, орієнтація на друга своєї ж статі.

У відповідях на питання „З ким тобі подобається розмовляти?”, дошкільники віддали перевагу одноліткам (70%), аргументуючи це тим, що з ними цікаво, вони веселі, я з ними граюся. Для 20% дітей кращими співбесідниками є дорослі, стільки ж дітей бачать своїми співбесідниками і дорослих і дітей.

Активна позитивна спрямованість на взаємодію з однолітками пояснюється відповідями дітей про те, що вони вважають за краще грати разом з друзями.

Спрямованість дошкільників на взаємодію з однолітками і дорослими виявляється і у відповідях на питання „Якщо у тебе щось не виходить, кого ти покличеш на допомогу? Чому?”. Більшість дітей звернуться за допомогою до мами. На друге місце діти поставили подружку, друга. Третя частина дітей звернуться за допомогою до дорослих. Лише біля 20% дітей звернуться за допомогою до папи: він сильний, все уміє. Деякі діти покличуть на допомогу вихователя, пожежників, рятувальників. І лише 5% дітей відповіли, що впораються самі.

Бесіди, спрямовані на виявлення у дитини ціннісних орієнтацій у спілкуванні, особливостей їх прояву у стосунках з однолітками, у діалозі та співпраці, спостереження за вільною діяльністю дітей, виявлення

особливостей реальних цінностей в життєдіяльності дитини під час комунікативної активності дітей у рольовій та реальній взаємодії з дорослими та однолітками показав, що діти відтворюють рольові та ігрові стосунки, спрямовані на дружбу, взаєморозуміння, взаємодію, емоційне, почуттєве спілкування, позитивне ставлення до партнера по спілкуванню, симпатію.

Для вивчення емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до спілкування в грі нами було проведено цілеспрямоване спостереження за вільними сюжетно-рольовими іграми дітей. Спостереження проводилось за самостійними сюжетно-рольовими іграми дошкільників, у які вони граються переважно у вільний час.

Спостереження за вільною діяльністю дітей показало, що значна частина дошкільників (приблизно 30%) у вільний час не гралися. Провідна сюжетно-рольова гра залишилась поза часом, оскільки в організації життя дитячого садка головне місце займають заняття, спрямовані на підготовку до школи.

Діти здійснювали окремі наочні дії (катання машинок, кидання м'яча), розглядали книжки, малювали, займалися конструктором і т.п. Інші дошкільники демонстрували ті або інші форми рольової гри.

Зупинимося на них детальніше. Вияв особливостей реальних цінностей в життєдіяльності дитини через прояви комунікативної активності дітей у рольовій та реальній взаємодії з дорослими та однолітками показав, що найбільш популярними у дошкільників виявилися традиційні побутові сюжети: „Магазин”, „Лікарня” і „Перукарня” (30% випадків). Друге місце займають сюжети, пов'язані з доглядом за лялькою: годування, укладання спати, прогулянка, купання „дочки” і т.п. спостерігалось в 23% випадків.

Сюди ж входять варіанти гри у „доньки-матері” і сучасний різновид цієї гри – „Сім'я ляльки Барбі”. У хлопчиків частіше програвалися сюжети, пов'язані із захистом і нападом („Поліцейські і злодії”, „Бандити і наші”,

„Мисливці за привидами”, „Гонитва за злочинцями” і т. д.). Подібні сюжети зустрічалися в 10% випадків.

У всіх названих сюжетах можна було спостерігати, як діти відтворюють рольові та ігрові стосунки, що спрямовані на дружбу, взаєморозуміння, взаємодію, емоційне, почуттєве спілкування, позитивне ставлення до партнера по спілкуванню, симпатію.

Близько 10% зустрічалися сюжети, пов'язані з телепередачами і мультфільмами („Людина-павук”, „черепашки-ніндзя” та ін.) Останні сюжети були одиночними і мали самий різний характер („Цирк”, „ДАІ”, „Літак”, „Танці”, „Собачки” і т. п.).

Брак часу не дає дитині розгорнути сюжетно-рольову гру, тому вона стає примітивною за діями. Бідність гри відбивається і на комунікативному розвитку дітей. Дошкільники, які не уміють гратися, не здатні змістовно спілкуватися, не уміють продуктивно вирішувати конфлікти. В результаті нарастають прояви агресивності, відчуженості, ворожості, навіть у стосунках з однолітками.

Цільові спостереження вільної поведінки дітей в умовах спілкування з однолітками, бесіди, показали, що дошкільникам необхідне спілкування, як з однолітками, так і з дорослими, їм цікаве спілкування з іншими людьми.

Дані, отримані в результаті нашого дослідження показують, що старший дошкільник осмислює свої взаємини з іншими людьми, виділяє коло якостей і рис поведінки, які і визначають ставлення дітей один до одного, до дорослих. Матеріали нашого дослідження підтвердили, що діти надзвичайно чутливі до змісту дій дорослого, хворобливо сприйнятливі до негативно забарвленого, неприязного ставлення. Під впливом доброзичливого ставлення дорослого дитина стає усе більш соціально активною.

Наше дослідження показало, що уявлення старших дошкільників про доброзичливість, доброзичливі взаємини недостатньо сформовані. Аналіз цільових спостережень за діяльністю дітей свідчать про те, що і реальні взаємини дітей не завжди складаються успішно. Крім того, батьки не

надають належного значення питанням етичного виховання, не володіють необхідною педагогічною культурою. Вихователі не завжди можуть підібрати і успішно застосувати ефективні методи і засоби виховання доброзичливих взаємин.

Тому з метою підвищення рівня сформованості доброзичливих взаємин старших дошкільників з однолітками нами здійснювалася робота по формуванню у дітей 5-6 років, які відвідують старшу групу дошкільного навчального закладу, ціннісних орієнтацій в спілкуванні з однолітками. Вона реалізувалася за допомогою спеціально побудованої експериментальної програми. Наша стратегічна мета полягала в активному формуванні ціннісних орієнтацій у спілкуванні старших дошкільників з однолітками на основі побудованої експериментальної моделі розвиваючих та формуючих впливів.

Завдання формувальної роботи:

- розробити програму, спрямовану на формування ціннісних орієнтацій у спілкуванні старших дошкільників;
- апробувати розроблену програму з формування ціннісних орієнтацій у спілкуванні старших дошкільників, оцінити її ефективність.

Формувальна робота передбачала набір прийомів і засобів становлення ціннісних орієнтацій старших дошкільників у спілкуванні. В ході роботи ми проводили етичні бесіди, ігри на закріплення розуміння ціннісних орієнтацій в комунікативній сфері.

Експериментальна робота здійснювалась у межах діючої у дошкільних закладах України програми „Впевнений старт”. Виховні завдання і зміст, визначені у програмі, допомагають старшим дошкільникам виховувати культуру дитячих бажань, сприяти становленню системи елементарних цінностей, позитивного ставлення до природи, предметів, людей, самої себе; створювати умови для формування її інтересів, намірів, планів; надавати простір для реалізації позитивних задумів у різних сферах життєдіяльності; виховувати культуру поведінки, приділяти увагу становленню основ

моральної за змістом та активної за формою позиції; виховувати базові якості особистості (самотійність, працелюбність, людяність, розсудливість, справедливість, самовладання, самолюбність, спостережливість, відповідальність). Програма містить системні знання, що підводять старших дошкільників до формування загальних уявлення про поняття: дружбу, взаєморозуміння, взаємодію, емоційне, почуттєве спілкування, позитивне ставлення до партнера по спілкуванню, культуру стосунків з різними категоріями людей. Діти також оволодівають практичними вміннями і навичками підтримувати розпочату іншою людиною розмову, вчасно реагувати на репліки співрозмовника, налагоджувати дружні стосунки з однолітками, узгоджувати свої дії з партнерами у спільній діяльності, домовлятися, укладати угоди, виходити з конфлікту з найменшими затратами зусиль; поводитися миролюбно, виявляти турботу про інших, прагнути бути їм корисною; намагатися втішити, заспокоїти; привчати триматися в діалозі невимушено, вільно, без напруження, розмовляти тактовно, переконливо, відчувати емоційний тон розмови та коригувати його у позитивний бік при загостренні ситуації спілкування, коректно виявляти власне емоційне ставлення до предмета розмови чи співрозмовника, залежно від теми розмови і ситуації спілкування висловлювати прохання, вибачення, подяку, припущення, співпереживання тощо.

Експериментом не передбачалось змін у змісті цієї програми, нами було експериментально апробовано форми, методи та засоби по формуванню ціннісних орієнтирів у спілкуванні старших дошкільників з однолітками.

Експериментальну роботу на даному етапі ми планували так, щоб сформуванню уявлення дітей про дружбу, дружні й товариські взаємини, навчити їх будувати стосунки з однолітками на засадах прихильності, доброзичливості, чуйності, турботи, розуміння, співпереживання за допомогою різноманітних методів і прийомів: етичних бесід і різнопланових ігор.

Ефективним методом уточнення систематизації моральних уявлень старших дошкільників є етична бесіда, методика проведення якої розроблена У. Нечаєвою, З. Петериною, І. Курочкіною та іншими дослідниками [Курочкіна І., 2003].

Головна мета етичних розмов полягає у тому, щоб сформувати у дитини моральні мотиви поведінки, якими вона могла б керуватися у своїх вчинках. Такі розмови мають спиратися, передусім, на справжні події та явища, які у надлишку надає життя й діяльність дитини в колективі однолітків.

У процесі бесіди діти повинні висловити своє ставлення до предметів і явищ, поділитися почуттями, переживаннями. Проводячи бесіду, вихователь має пам'ятати, що вона повинна мати характер організованої розмови, яка проходить вільно, не напружено, у звичайних, невимушених умовах і сприяє розвитку живої, образної мови дітей. Вимагати на кожне запитання розгорнутої відповіді не слід, інакше бесіда втратить свою невимушеність, стане нецікавою.

Зміст бесід повинен бути педагогічно цінним, сприяти здійсненню завдань всебічного виховання дітей і разом з тим бути посильним, психологічно близьким дитині-дошкільнику. Дотримання останньої вимоги особливо необхідне для того, щоб бесіда проходила активно, збуджувала думку дитини, допомагала утримувати її увагу і залишила б глибокий слід у її свідомості.

Якщо зміст розмови доступний та цікавий, то діти ставлять запитання, у них виникають яскраві емоції, оцінки. Це дозволяє обґрунтовано визначити, як діти сприйняли ідею і дає можливість подальшого тактовного коригування поведінки дітей. Бо обставина, що дошкільнята всієї групою спільно обговорюють факти поведінки й різні ситуації, викликає співпереживання, емоційний вплив дітей один на одного, сприяє взаємному збагаченню їх почуттів та етичних уявлень. Поведінка вихованців старших груп переконливо свідчить про це, у цьому віці поступово відбувається



перехід від сприйняття змісту окремих вчинків до збагачення понять позитивної поведінки. З допомогою етичних розмов вихователь пов'язує між собою у свідомості дітей розрізнені подання у єдине ціле – основу майбутньої системи моральних оцінок. Саме засвоєння етичних понять у системі допомагає старшому дошкільнику усвідомити сутність понять добра, справедливості, формує початкове поняття про людську гідність.

Наприклад, етична бесіда „Урок ввічливості”, під час якої вихователь дає дітям уявлення про моральні норми відносин із оточуючими: доброзичливості, чесності, правдивості, навчає справедливо оцінювати свої вчинки та вчинки однолітків. Виховує культуру спілкування: вміння привітно розмовляти один з одним, з дорослими, чемно поводитись з товаришами.

Завдання програми розвивальних та формувальних впливів на ціннісні орієнтації у спілкуванні старших дошкільників з однолітками були такими:

- розвивати уявлення про дружбу й товаришування як прояв людяності;
- закріпити поняття турбота, щирість, взаємодопомога;
- розвивати прагнення встановлювати добрі стосунки з людьми;
- спонукати до дружніх і товариських взаємин з однолітками;
- привчати до відповідальності за свої вчинки, гуманного ставлення до іншої людини;
- розвивати уявлення про значення спілкування в житті людини, про те, що воно є засобом впливу на думки, почуття, поведінку людей;
- учити передавати словами багату палітру людських почуттів;
- формувати навички гуманістичного спілкування;
- збагачувати „мову почуттів”, наповнюючи її гуманним змістом та ввічливими формами;
- допомогти дітям зрозуміти, моральні якості справжнього товариша;
- виховувати доброзичливе ставлення до товаришів.

Відомо, що в дошкільному віці найбільш близькою і зрозумілою для дитини діяльністю є гра. У своїй роботі з дітьми ми використовували колективні ігри-вправи, ігри-інсценування, сюжетно-рольові ігри.

Аналіз ефективності розробленої експериментальної програми формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників у спілкуванні з однолітками показав, що проведена робота сприяла появі суттєвих змін в знаннях і розумінні ціннісних орієнтацій, позитивному ставленні до цінностей, здатності до встановлення міжособистісної взаємодії відповідно до ціннісних орієнтацій, прагненні до надання дієвої допомоги, позитивної спрямованості у спілкуванні.

Також, аналіз ефективності дозволяє зробити висновки про досягнення дітьми більш високого рівня сформованості етичних ціннісних орієнтацій в спілкуванні з однолітками по всіх виділених критеріях. Зокрема, діти точніше визначали етичні цінності, підвищився рівень усвідомлення ними етичних норм (перехід на вищий – рефлексивний рівень). У дітей яскравіше виявлялося емоційне відношення до етичних норм, при взаємодії з однолітками переважала позитивна етична спрямованість. Все це свідчить про ефективність виховних впливів, що апробувалися.

Розроблена програма спеціальних психолого-педагогічних виховних впливів, спрямованих на формування ціннісних орієнтацій дитини старшого дошкільного віку у спілкуванні з однолітками, сприяє стійким позитивним змінам, які закріплюються та позитивно впливають на розвиток особистості дитини в соціокультурному середовищі.

Отже, проведене нами експериментальне дослідження показало, що впровадження спеціально розробленого діагностичного інструментарію дозволяє цілісно оцінити рівень сформованості ціннісних орієнтацій дошкільника в єдності когнітивного, емоційного і діяльнісного компонентів.

В ході експерименту виявлено, що формування ціннісних орієнтацій у спілкуванні старших дошкільників відбувається через розуміння, усвідомлення ними етичних якостей і становлення ціннісних уявлень.

Експериментальне дослідження підтвердило висунуту гіпотезу про можливість, при виконанні ряду умов, ефективно формувати ціннісні орієнтації у спілкуванні старших дошкільників з однолітками.

Психолого – педагогічними умовами, що сприяють ефективній реалізації моделі формування ціннісних орієнтацій старшого дошкільника у спілкуванні, виступають:

- врахування особливостей формування ціннісних орієнтацій у дошкільників в спілкуванні з однолітками (зокрема, опора на емоційно-чуттєве сприйняття і продуктивну уяву дітей в процесі інтеріоризації етичних цінностей і норм, наслідування, наявність базових потреб в спілкуванні, любові тощо);
- наявність певної підготовки педагогів дошкільних навчальних закладів до організації спеціальної спільної з дітьми оцінної діяльності;
- комплексний характер впливу на всі компоненти комунікативної сфери дитини, організація спеціальної ціннісно-орієнтаційної діяльності дітей;
- опора на психологічні механізми формування і функціонування ціннісних орієнтацій;
- сприятлива психологічна і етична атмосфера;
- використання в досліджуваному процесі спеціальних ігрових форм діяльності, направлених на прищеплення ціннісних орієнтацій в комунікативній сфері дошкільника.

Результати застосування спеціальних психолого-педагогічних виховних впливів дозволяють зробити висновок про ефективність запропонованих шляхів формування у старших дошкільників ціннісних орієнтацій у спілкуванні з однолітками.

Розвиток особистості дитини і його стосунків з однолітками в значній мірі визначається спілкуванням дитини-дошкільника з вихователем групи дитячого садка. Через нього, часто не в меншій мірі, чим через батьків, опосередковуються стосунки дитини з широким соціальним світом за межами дитячого садочка. Стиль спілкування вихователя з дітьми, його

ціннісні орієнтації знаходять віддзеркалення в ціннісних орієнтаціях дітей, в їх спілкуванні, стосунках і взаємодії один з одним, в психологічному мікрокліматі групи.

### **2.3. Діяльнісна характеристика ціннісних орієнтирів старших дошкільників в ігровій діяльності**

Природним для дошкільного дитинства є процес присвоєння дитиною культурологічних надбань людства, вона активно „висвоює” знання, які приховані в ній самій (М. Гайдеггер), але для своєї експлікації потребують культурних засобів. Відомо, що розвиток потребо-мотиваційної сфери зумовлюється соціально-історичним контекстом, рівнем психічного розвитку дитини та ступенем її включеності у процес активного засвоєння діяльнісної структури (Л. Виготський, Д. Ельконін, Д. Менджеріцька).

Одним із генетично первісних культурних засобів, завдяки якому дитина присвоює систему ціннісних уявлень про існування навколишнього світу, ставлень до себе та оточуючого життєвого простору є ігрова роль. У процесі активного прийняття дошкільником ігрових ролей експлікуються його знання про себе та навколишній світ. Ігрові засоби забезпечують прагнення дитини активно включитись у діяльну сферу дорослих та визначити власне місце у системі реальних взаємин із однолітками (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Котирло, Г. Усова). Так, у грі дитина прагне досягти певної ігрової мети, яка на різних етапах розвитку ігрової діяльності проявляється у оволодінні нею дієвою стороною соціальної функції дорослого (О. Леонтьєв, П. Зінченко). Результативність процесу засвоєння дитиною ігрової ролі визначається рівнем оволодіння нею рольовими діями різної спрямованості, які визначають зміст ролі, ставлення дитини до неї, вибір дошкільником напрямку ігрової поведінки. Системою координат діяльнісної сторони ціннісних орієнтирів старших дошкільників вибрано рольові дії різної спрямованості, у яких проявляється їх рольова активність. Так, оволодіння дитиною логікою ігрових ролей, дозволяє їй навчитись

самостійно підпорядковувати свою поведінку ігровим вимогам: налагоджувати, радіти, підтримувати, скеровувати, спрямовувати, захищати, збагачувати, відшукувати, співпереживати у процесі здійснення ролі та відтворення сюжету гри. У процесі висвоювання таких дій дошкільник навчається керувати своєю поведінкою та підпорядковувати її системі моральних норм та цінностей.

Отже, у своїй роботі ми спираємось на такі основні теоретичні положення:

- процес експлікації ціннісних орієнтацій дитини відбувається під час прояву емоційного ставлення людини до соціально значимого ідеалу, поступовим формуванням уявлень про його образ, які дитина перевіряє у процесі діяльності з дорослими й однолітками та привласнює як соціально значиму поведінку;

- уявлення дошкільника про ідеал наповнюються змістом під час взаємодії з дорослими та поступово стають ціннісними орієнтирами у процесі самостійної діяльності дитини з однолітками;

- одним із генетично первісних культурних засобів самостійного присвоєння дитиною системи ціннісних уявлень про існування навколишнього світу, ставлень до себе та навколишнього життєвого простору є ігрова роль;

- у процесі активного розігрування ігрових ролей дитина висвоює дії різної спрямованості (налагоджувати, радіти, підтримувати, скеровувати, спрямовувати, захищати, збагачувати, відшукувати, співпереживати) та здобуває суб'єктивний досвід їх здійснення.

Аналізуючи сучасні дослідження стану творчої гри у життєдіяльності дошкільників, ми дійшли висновку, що у старшому дошкільному віці через ігрові ролі відбувається присвоєння ціннісних орієнтирів у процесі включення дитини у спілкування з однолітками. Особливо важливим є те, що вміння дитини виконувати ігрові ролі (брати на себе, розігрувати та перетворювати) оцінюється як міра привласнення дошкільником системи

ціннісних уявлень про існування навколишнього світу, визначення його ставлень до себе та навколишнього життєвого простору, включеності вихованця в активну, самостійну діяльність. У дошкільному дитинстві відповідним видом діяльності є творча гра, яка вбирає в себе і характеристики, і ступінь прояву особистісного розвитку дитини та міру його здійснення.

Специфіка творчих ігор полягає в тому, що вони колективні, не регламентовані дорослим, мають репродуктивний та творчий характер. Тому дитина у творчій грі в повній мірі може проявляти свою активність у створення власної моделі світу.

Входження дитини у взаємодію з однолітками допомагає досліджувати прояв інструментальних цінностей (цінностей-засобів), які спрямовують поведінку дитини на досягнення мети. Під час такої взаємодії дитина виступає як суб'єкт власної діяльності, тобто: визначає своє ставлення до навколишнього світу, присвоює систему взаємовідносин з оточуючими людьми, розширює свій соціальний досвід, навчається відтворювати різні моделі стосунків у власній діяльності з іншими людьми, пізнає себе та свої можливості у спілкуванні з однолітками.

Проведення діагностичної роботи з дітьми та найближчим соціальним оточенням в ДНЗ та сім'ї передбачало аналіз цінностей у єдності їх структурних компонентів: когнітивного компоненту, що характеризує змістову наповненість, насиченість системи ціннісних орієнтирів дитини та складається з оцінних суджень, знань про оточуючу дійсність та самого себе; емоційного компоненту, що характеризує суб'єктивне, особистісне ставлення до предмету оцінювання в оточуючій природній та соціальній дійсності та виражається ступенем емоційної насиченості в оцінних судженнях, знаннях; діяльнісного компоненту, що характеризує ступінь включеності й насиченості оцінних суджень в реальній життєдіяльності дитини та аналізується за ступенем сформованості регулятивних механізмів поведінки дитини в різних специфічно дитячих видах діяльності. Праксеологічна,

діяльнісна насиченість оцінних суджень, що визначають ціннісні орієнтири дошкільника, демонструє його готовність діяти певним чином стосовно себе або об'єкта, який має для дитини особистісну значущість (діагностичний матеріал представлений у публікації [Піроженко Т. та ін., 2011]).

Також була розроблена авторська методика дослідження рівнів прояву ціннісних орієнтирів старших дошкільників у ігровій діяльності під час невиключного спостереження. Експериментальне дослідження проводилося на базі дошкільних навчальних закладів міста Києва.

### **Діагностика рівнів прояву ціннісних орієнтації дітей під час їх рольової активності різної спрямованості у реальних та ігрових стосунках**

**Метод:** невиключене спостереження.

**Мета:** з'ясувати рівень прояву ціннісних орієнтації дітей старшого дошкільного віку під час їх рольової активності різної спрямованості у реальних та ігрових стосунках в процесі сюжетно-рольових ігор.

**Процедура:** психолог спостерігає за проявом реальної та ігрової поведінки старших дошкільників у процесі сюжетно-рольових ігор. Бланк заповнюється на кожну дитину окремо. У бланку „Спостереження рівнів прояву ціннісних орієнтації дітей під час їх рольової активності різної спрямованості у реальних та ігрових стосунках ” психолог фіксує:

1. Дату спостереження за грою; назву сюжету гри; ім'я та прізвище дитини; роль або ролі, які вона виконувала під час гри.

2. Показники та оцінки рівнів прояву ціннісних орієнтації дітей під час їх рольової активності різної спрямованості у реальних та ігрових стосунках за такими параметрами:

***Родина, здоров'я, краса природи, краса техніки, зовнішня краса, гроші:***

– не приймає участі у виборі сюжету та розподіленні ролей, бере на себе ролі запропоновані іншими учасниками гри (*Катя Ж. „А мені, мені, що робити? Саша А. Ти ж медсестра! Ось, дай хворим картки.”*) – *нуль балів;*

– самостійно обирає роль та розігрує відповідно ігровому задуму, спираючись на власний досвід (*Саша П. „Моя мама подивиться на мене по телевізору і скаже, що я справжня зірка.”*) – один бал;

– організовує гру за обраним сюжетом, розподіляє ролі, спрямовує сюжет на досягнення спільного результату гри (*Даня П. „Дивіться, який цікавий матеріал я записав на камеру про наш Будинок моди. Буде що показувати по телевізору.”*) – два бали.

### **Самостійність:**

– виконує ролі запропоновані іншими учасниками гри (*Ваня А. „Катя, нехай заводить хворих у кабінет лікаря”. Катя Ж. „Ну, добре.”*) – нуль балів;

– вибирає та визначає їх зміст ролі в яких проявляє самостійність (*„Я хочу бути радистом, щоб приймати та передавати повідомлення.”*) – один бал;

– вибирає ролі в яких проявляє відповідальність за дії інших учасників гри та за саму гру (*Ваня А. „Ура, я – капітан! Необхідно набрати команду для плавання.”*) – два бали.

### **Щастя:**

– роль має негативний зміст, спрямована на знищення спільної гри (*„А я буду бандитом і все вам тут розкидаю.”*) – нуль балів;

– рольова поведінка має позитивний характер, спрямована на партнерів по грі та досягнення результату (*Ваня А. „Я буду роздавати медичні картки, я це вмію. А Катя, нехай заводить хворих в кабінет лікаря.”*) – один бал;

– роль носить позитивний характер та спрямована на спільний результат (*Саша А. „Я буду лікарем, щоб допомагати хворим.”*) – два бали.

### **Дружба:**

– розігрує ролі самостійно, не хоче грати разом з іншими дітьми (*дитина самостійно розігрує власні сюжети*) – нуль балів;

– виконує ролі в яких проявляється дружнє ставлення до інших учасників гри (*Вероніка „Я буду твоєю мамою і допоможу тобі приготувати вечерю.”*) – один бал;



– виконує ролі в яких дружні стосунки є змістом рольової поведінки (Ваня А. „Наближається шторм. Наказую радисту – підтримувати зв’язок, рульовому – швидко йти до найближчого берега, всім іншим – чекати в каютах ,а лікарю – слідкувати за здоров’ям людей під час шторму”.) – два бали.

#### **Цілеспрямованість:**

– виконання ролі не спрямоване на результат, ролі не об’єднані спільним сюжетом (незакінчені або кругові сюжети) – нуль балів;

– виконання ролі спрямоване на здійснення сюжету (дитина закінчує розігрування ролі при логічному завершенні сюжету, але не завжди спільно з однолітками) – один бал;

– вибирає ролі завжди спрямовані на досягнення мети гри (дитина погоджує зміни сюжету та рольову поведінку з однолітками, щоб досягнути спільного результату) – два бали.

#### **Сміливість:**

– виконує ролі в яких проявляється бажання бути захищеним (зайчик, маленька мишка, маленька дитинка) – нуль балів;

– виконує ролі та рольові дії в яких проявляє сміливість (Вероніка „Я стережу ваших доньок. Ілля, забери руки, відійди.”) – один бал;

– виконує ролі у яких сміливість є рольовою характеристикою („рятівник, пожежник, лікар”) – два бали.

#### **Наполегливість:**

– не наполягає на виконанні бажаної ролі, погоджується на виконання будь-якої ролі (Катя Ж. „А мені, мені, що робити?”) – нуль балів;

– наполягає на виконанні бажаної ролі або розіграє її самостійно (Саша А. „Я буду стоматологом тому, що вчора був у зубного лікаря і знаю що він робить. А коли я виросту то теж стану лікувати дітям зуби.”) – один бал;

– переконує учасників гри у необхідності надання бажаної ролі у процесі зміни сюжету або появи нової цікавої ролі (Даня П. : „Можна буду водієм?” Даша А. : „Нам не треба водій. Для чого він нам?” Даня П. : „Водій

може перевозити бандеролі та вчасно доставляти грузи.” Олена Б. : „Дуже добре! Даня буде допомагати, бо важко розносити бандеролі самій.”) – два бали.

### **Творчість:**

– відтворює запропоновані іншими дітьми сюжети (Ілля „Будемо будувати дім – ти будеш возити кубики”. Іра „Добре, я везу для тебе кубики.”) – нуль балів;

– розширює свої ролі новою рольовою поведінкою (Вероніка „Давай будемо уявляти, що машини – це коляски!”) – один бал;

– наповнює спільні сюжети новими сюжетними лініями та ролями (Назар „А у нас танк. Я вогонь пускаю – „Бабах”. Вибігає з машини, розставляє руки як крила: „Я на літаку, а ви там – на землі – такі маленькі.”) – два бали.

### **Допитливість:**

– не звертає уваги на нові сюжети та ролі, грає за відомим сюжетом (Карина „Можна я буду з вами грати?” Назар „Ні, ми будемо гратись самі. Відійди, не бачиш, що ми вже на тебе наїхали.”) – нуль балів;

– в процесі розігрування сюжету сприймає нові знання, засвоює нову рольову поведінку (Карина „Це наш зайчик, він поїде до нас на дачу”. Венера „Добре. Він їсть моркву, а на дачі її багато”. Вероніка „А що він п’є? Мабуть молочко, бо він ще маленький. Почекайте я візьму зайчикові молока.”) – один бал;

– сприймає та передає нові знання під час розгортання сюжету, скеровує рольову поведінку та сюжет згідно нового змісту (Вероніка „Насправді цей пісок чарівний, з нього можна зробити Казковий замок. Бери стільки піску скільки тобі потрібно, давай будувати місто для чарівників?”) – два бали.

### **Співпереживання:**

– передає через роль тільки свої переживання (*Венера „Вони погані й у них багато мікробів. Від них можна захворіти. Давайте їх знищимо?“*) – нуль балів;

– вміє передавати свої переживання та переживає за інших (*Ярослава „Не треба вбивати мурашок, йдіть геть звідси“*) – один бал;

– виконує ролі, у яких співпереживання є рольовою характеристикою (*Ваня А. при виконанні ролі капітана опікується здоров'ям команди та пасажирів „Треба швидко приготувати кашу, бутерброди і сік, щоб нагодувати команду.“*) – два бали.

### **Впевненість:**

– не ініціює рольову поведінку або погоджується на запропоновані іншими дітьми ролі (*Венера „Давай я тебе розчешу?“ Карина „Давай“, сідає на стільчик біля дзеркала.*) – нуль балів;

– часто звертається за допомогою до однолітків, змінює власну рольову поведінку за бажанням інших гравців (*Вероніка „Ксюша, ти чого ходиш за нами як собачка?“ Ксеня змінює рольову поведінку та починає бігати й гавкати як цуценя.*) – один балів;

– самостійно ініціює рольову поведінку, погоджує свої рольову поведінку з іншими учасниками гри (*Іра „Вероніка, я теж хочу бути мамою. Можна взяти наших доньок і покласти в коляски.“ Іра пропонує Вероніці взяти вантажні машини та покласти у кузов, ніби у коляски, доньок. Іра „Вероніка пішли гуляти з доньками до парку!“*) – два бали.

**Бланк**  
**фіксації результатів спостереження рівнів прояву ціннісних орієнтації**  
**дітей під час їх рольової активності різної спрямованості**  
**у реальних та ігрових стосунках**

|                      | <b>Показники</b>  | <b>Бали</b> | <b>1</b>   | <b>2</b>   | <b>3</b>   | <b>4</b>   | <b>5</b>   | <b>Сума балів</b> |
|----------------------|---|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------------|
|                      |   |             | <b>гра</b> | <b>гра</b> | <b>гра</b> | <b>гра</b> | <b>гра</b> |                   |
| <b>Родина</b>        | не приймає участь у виборі сюжету про родину (сім'я) та розподілені ролей (мама, тато, донька, син)             | <b>0</b>    |            |            |            |            |            |                   |
|                      | не приймає участь у виборі сюжету про родину, але самостійно обирає роль, спираючись на власний досвід          | <b>1</b>    |            |            |            |            |            |                   |
|                      | організовує гру за сюжетом родина, розподіляє ролі, спрямовує сюжет на досягнення спільного результату          | <b>2</b>    |            |            |            |            |            |                   |
| <b>Здоров'я</b>      | не приймає участь у виборі сюжету про здоров'я (лікарня) та розподілені ролей (лікар, медсестра)                | <b>0</b>    |            |            |            |            |            |                   |
|                      | не приймає участь у виборі сюжету про здоров'я, але самостійно обирає роль, спираючись на власний досвід        | <b>1</b>    |            |            |            |            |            |                   |
|                      | організовує гру за сюжетом здоров'я, розподіляє ролі, спрямовує сюжет на досягнення спільного результату        | <b>2</b>    |            |            |            |            |            |                   |
| <b>Краса природи</b> | не приймає участь у виборі сюжету про красу природи (зоопарк) та розподілені ролей (ветеринар, ведмідь, зайчик) | <b>0</b>    |            |            |            |            |            |                   |
|                      | не приймає участь у виборі сюжету про красу природи, але самостійно обирає роль, спираючись на власний досвід   | <b>1</b>    |            |            |            |            |            |                   |
|                      | організовує гру за сюжетом краса природи, розподіляє ролі, спрямовує сюжет на досягнення спільного результату   | <b>2</b>    |            |            |            |            |            |                   |
| <b>Краса техніки</b> | не приймає участь у виборі сюжету про красу техніки (майстерня автомобілів) та розподілені ролей                | <b>0</b>    |            |            |            |            |            |                   |
|                      | не приймає участь у виборі сюжету про красу природи, але самостійно обирає роль, спираючись на власний досвід   | <b>1</b>    |            |            |            |            |            |                   |

|                          |  |             |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|--------------------------|--|-------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|
|                          | організовує гру за сюжетом краса природи, розподіляє ролі, спрямовує сюжет на досягнення спільного результату  | 2           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
| <b>Зовнішня краса</b>    | не приймає участь у виборі сюжету про зовнішню красу (дім моди) та розподілені ролей                           | 0           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|                          | не приймає участь у виборі сюжету про зовнішню красу, але самостійно обирає роль, спираючись на власний досвід | 1           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|                          | організовує гру за сюжетом зовнішня краса, розподіляє ролі, спрямовує сюжет на досягнення спільного результату | 2           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
| <b>Гроші</b>             | не приймає участь у виборі сюжету про гроші (магазин) та розподілені ролей (касир, продавець)                  | 0           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|                          | не приймає участь у виборі сюжету про гроші, але самостійно обирає роль, спираючись на власний досвід          | 1           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|                          | організовує гру за сюжетом гроші, розподіляє ролі, спрямовує сюжет на досягнення спільного результату          | 2           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|                          | <b>Показники</b>   | <b>Бали</b> | <b>1<br/>гра</b> | <b>2<br/>гра</b> | <b>3<br/>гра</b> | <b>4<br/>гра</b> | <b>5<br/>гра</b> | <b>Сума балів</b> |
| <b>самостійність</b>     | виконує ролі запропоновані іншими учасниками гри   | 0           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|                          | вибирає та визначає їх зміст ролі в яких проявляє самостійність  | 1           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|                          | вибирає ролі в яких проявляє відповідальність за дії інших учасників гри                                       | 2           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
| <b>щастя</b>             | роль має негативний зміст, спрямована на знищення спільної гри   | 0           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|                          | рольова поведінка має позитивний характер, спрямована на партнерів по грі                                      | 1           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|                          | роль носить позитивний характер та спрямована на спільний результат  | 2           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
| <b>дружба</b>            | розігрує ролі самостійно, не хоче грати разом з іншими дітьми  | 0           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|                          | виконує ролі в яких проявляється дружнє ставлення до інших учасників гри                                       | 1           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|                          | виконує ролі в яких дружні стосунки є змістом рольової поведінки   | 2           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
| <b>цілеспрямованість</b> | виконання ролі не спрямоване на результат, ролі не об'єднані сюжетною лінією                                   | 0           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|                          | виконання ролі спрямоване на здійснення сюжету   | 1           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
|                          | вибирає ролі завжди спрямовані на досягнення мети гри  | 2           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |
| <b>сміливість</b>        | виконує ролі в яких проявляється бажання бути захищеним  | 0           |                  |                  |                  |                  |                  |                   |

|                        |  |          |  |  |  |  |  |  |
|------------------------|--|----------|--|--|--|--|--|--|
|                        | виконує рольові дії в яких проявляє сміливість   | <b>1</b> |  |  |  |  |  |  |
|                        | виконує ролі у яких сміливість є рольовою характеристикою  | <b>2</b> |  |  |  |  |  |  |
| <b>наполегливість</b>  | погоджується на виконання будь-якої ролі   | <b>0</b> |  |  |  |  |  |  |
|                        | наполягає на виконанні бажаної ролі або розігрує її самостійно   | <b>1</b> |  |  |  |  |  |  |
|                        | переконує учасників гри у необхідності надання бажаної ролі  | <b>2</b> |  |  |  |  |  |  |
| <b>творчість</b>       | відтворює запропоновані іншими дітьми сюжети   | <b>0</b> |  |  |  |  |  |  |
|                        | розширює свої ролі новою рольовою поведінкою   | <b>1</b> |  |  |  |  |  |  |
|                        | наповнює спільні сюжети новими сюжетними лініями та ролями   | <b>2</b> |  |  |  |  |  |  |
| <b>допитливість</b>    | не звертає уваги на нові сюжети та ролі, грає за відомим сюжетом   | <b>0</b> |  |  |  |  |  |  |
|                        | в процесі розігрування сюжету сприймає нові знання, засвоює нову рольову поведінку                                   | <b>1</b> |  |  |  |  |  |  |
|                        | сприймає та передає нові знання під час розгортання сюжету, скеровує рольову поведінку та сюжет згідно нового змісту | <b>2</b> |  |  |  |  |  |  |
| <b>співпереживання</b> | вміє передати через роль свої переживання  | <b>0</b> |  |  |  |  |  |  |
|                        | вміє передавати свої переживання та переживає за інших   | <b>1</b> |  |  |  |  |  |  |
|                        | виконує ролі у яких співпереживання є рольовою характеристикою   | <b>2</b> |  |  |  |  |  |  |
| <b>впевненість</b>     | не ініціює рольову поведінку, погоджується на запропоновані іншими дітьми ролі                                       | <b>0</b> |  |  |  |  |  |  |
|                        | часто звертається за допомогою до однолітків, змінює власну рольову поведінку за бажанням інших гравців              | <b>1</b> |  |  |  |  |  |  |
|                        | самостійно ініціює рольову поведінку, погоджує свої рольову поведінку з іншими учасниками гри                        | <b>2</b> |  |  |  |  |  |  |

Аналіз процесу формування „поля цінностей” старших дошкільників показав, що спостерігаються суттєві відмінності в утворенні структури цінностей термінальних (цінності-блага) та інструментальних (цінності-регламенти).

Відзначимо, що на шляху привласнення як термінальних, так і інструментальних цінностей відбувається прояв емоційного ставлення дитини до соціально значимого ідеалу, поступове формування уявлень про його образ та перевірка дитиною її дієвості у процесі спільної з однолітками діяльності. Уявлення про ідеал наповнюються не тільки змістом, а й виступають для дошкільника орієнтирами його поведінки у процесі самостійної діяльності з дорослими та однолітками. У процесі висвоювання ціннісних орієнтирів дитина навчається регулювати свою поведінку відповідно засвоєним цінностям.

Загалом констатовано, що для більшості дітей певний рівень прояву термінальних цінностей поєднувався з відповідним рівнем прояву інструментальних ціннісних орієнтирів. Водночас виявились старші дошкільники, у яких спостерігалися розбіжності між рівнем прояву термінальних та інструментальних ціннісних орієнтирів. Так, більшість дітей (90% ) не знали, що означає поняття цілеспрямованість, співпереживання, але в ігровій ситуації вміли: передавати свої переживання та переживати за інших; обирати ролі в яких співпереживання є рольовою характеристикою; спрямовувати рольову поведінку на виконання сюжету; активно досягати мети гри.

Отже, старші дошкільники, які демонстрували достатній рівень розвитку діяльнісного структурного компоненту термінальних цінностей, вміло називали зазначені цінності, надавали їм змістовної характеристики (когнітивне наповнення); визначали власну міру значимості кожної цінності (емоційне наповнення); керувались названими цінностями у процесі здійснення самостійної діяльності з дорослими та однолітками (діяльнісна характеристика).

Натомість, старші дошкільники, які мали достатній рівень прояву інструментальних цінностей (співпереживання, самостійність, допитливість, цілеспрямованість, впевненість, сміливість, наполегливість), вміло реалізовували такі дії у предметно-практичних видах діяльності з іншими людьми (діяльнісний); визначали своє ставлення до прояву названих цінностей (емоційний); опановували назвами та змістом термінальних цінностей (когнітивний).

Проведене дослідження за визначеною методикою висвітлює певні характеристики прояву ціннісних орієнтирів дітей старшого дошкільного віку в рольовій та реальній взаємодії. Для більшості дітей певний рівень прояву термінальних цінностей поєднується з відповідним рівнем прояву інструментальних ціннісних орієнтирів у ігровій діяльності. Водночас виявились старші дошкільники, у яких спостерігалися розбіжності між рівнем прояву термінальних та інструментальних ціннісних орієнтирів.

Найбільш адекватним методом вивчення психічного розвитку дитини є формувальний експеримент, у процесі якого відбувається не тільки констатація фактів а й можливість впровадження навчальних і виховних програм для вивчення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості дитини.

В основу цього методу покладено визначене Л. Виготським положення про те, що специфічні форми психіки не успадковані людиною від народження, а лише надані їй як суспільні зразки. Тому психічний розвиток здійснюється у вигляді засвоєння цих зразків, зокрема у процесі цілеспрямованого навчання і виховання.

С. Рубінштейн наголошував, що, вивчаючи дитину, ми її навчаємо. Це положення стало найбільш змістовним визначенням суті формувального експерименту.

Проблема психічного розвитку дошкільників в їх індивідуальній неповторності стає все більш вагомим й актуальною, у зв'язку з реалізацією педколективами сучасних ідей, спрямованих на гуманізацію та демократизацію педагогічного процесу в ДНЗ.



Українське суспільство вимагає глибокого переосмислення і прогресивної трансформації цілісного виховного й освітнього процесу та впровадження дієвих методів психологічного супроводу розвитку дітей, оскільки ці питання є стратегічним у державній політиці сучасної України.

Аналізуючи тривожні тенденції сучасного світу, можна говорити, що альтернативною психічному здоров'ю є не хвороба людини, а відсутність можливості розвитку, неспроможність виконати свою унікальну життєву задачу через самореалізацію та самовдосконалення, що починається вже з активного входження дитини у взаємодію з навколишнім світом.

Предметом уваги науковців стає самодіяльність дитини, як власна активність, самостійність, як пошук та творче перетворення дійсності, активна реалізація внутрішніх ресурсів особистості.

Згідно із завданнями дослідження наступний етап нашої роботи передбачав аналіз та узагальнення умов ефективного присвоєння старшими дошкільниками ціннісних орієнтирів у процесі їх активної взаємодії з дорослими та однолітками.

Необхідним компонентом процесу розвивальної роботи є дидактичні засоби, оптимальне поєднання яких допомагає дошкільникам глибше пізнавати дійсність, збагачує їхню уяву новими враженнями, дає матеріал для спостереження, який вони використовують у навчальній, а згодом і в інших видах діяльності.

Для визначення системи роботи з дітьми у процесі присвоєння дитиною старшого дошкільного віку ціннісних орієнтирів необхідно враховувати, що програму оптимізації слід розробляти згідно з планом навчально-виховної роботи ДНЗ та визначати індивідуальні програми розвивальної роботи з урахуванням суб'єктивний досвіду здійснення ціннісних орієнтирів кожної дитини.

Вперше малюк одержує нову інформацію про образ соціально значимого ідеалу зі слів дорослого, згодом у взаємодії з однолітками – визначає власне ставлення до нього та привласнює під час самостійної діяльності. Отже вихователь у процесі планування роботи з дітьми може включати різні ігрові форми організації самостійної діяльності дитини: сюжетно-дидактичну гру, традиційні ігри розваги (забавлянки, народні ігри), дидактичну гру, рухливу гру, театралізовану гру, екскурсію).

*Сюжетно-дидактичну гру* використовують як самостійну форму організації розвивальної роботи та як частину заняття. У процесі таких ігор вихователь ознайомлює дітей з ціннісними орієнтирами, надає інформацію про змістове наповнення поняття; характеризує визначене поняття засобами народної творчості (колисанки, забавлянки, висловлювання, вірші, казки); виявляє ставлення дітей до зазначеного поняття, використовуючи проєктивні методики (малюнок, інтерв'ю, театралізація); закріплює позитивний образ визначеного поняття у ігровій діяльності (ігри-розваги, ігри-драматизації, рухливі, дидактичні та сюжетно-дидактичні ігри).

*Основним видом роботи, який відповідає сюжетно-дидактичній тематичній грі та використовується вихователем, є індивідуальні заняття з дітьми* дошкільного віку. Подібна робота спрямована насамперед на гармонізацію структури ціннісних орієнтирів дошкільників.

Індивідуальна робота проводиться під керівництвом практичного психолога, складається з найефективніших засобів впливу на змістове наповнення уявлень дошкільника про соціально значимі ідеали, які поступово стають ціннісними орієнтирами у процесі самостійної діяльності дитини з однолітками. Вона має на меті організувати таку взаємодію дорослого з дитиною, яка б створювала умови активного засвоєння ігрової поведінки різної спрямованості: налагоджувати, радіти, підтримувати, скеровувати, спрямовувати, захищати, збагачувати, відшукувати. Що у свою чергу дає можливість дитині приміряти на себе різнопланові ролі та визначати власне ставлення до них.

*Індивідуальна робота* має на меті збагачення досвіду взаємодії з навколишнім, розширення уявлень про соціально-значимі ідеали, активну соціально-рольового простору дитини. *Індивідуальна робота завжди розпочинається з ініціативи дорослого, який проявляє емоційну зацікавленість до спільної взаємодії з дитиною.*

Отже, попередній аналіз емпіричних даних дозволив визначити, що розгортання ціннісних орієнтирів у старшому дошкільному віці відбувається засобами ігрової діяльності, в якій дитина виробляє своє ставлення до оточуючого життєвого простору, що скеровує відтворення ціннісних уявлень про існування навколишнього світу.

Враховуючи рівні прояву термінальних та інструментальних ціннісних орієнтирів старших дошкільників, були визначені умови їх експлікації у процесі активного присвоєння ігрових та рольових норм взаємодії з однолітками:

- включення дитини у систему активної взаємодії з природним та соціальним довкіллям;
- надання адекватних віку дитини знань про систему ціннісних орієнтацій;
- вироблення адекватного ставлення дитини до системи знаних цінностей у ігровій та реальній взаємодії з дорослими й однолітками;
- розширення уявлень дошкільника про систему цінностей у сучасному суспільстві;
- підтримання здатності дитини проявляти співпереживання, самостійність, допитливість, цілеспрямованість, впевненість, сміливість, наполегливість (інструментальні цінності) у процесі засвоєння активної рольової поведінки;
- залучення дитини до культурологічно-історичних досягнень суспільства через збагачення змістовного наповнення ціннісних орієнтирів;

– визначення загальнолюдських цінностей добра, істини, краси, справедливості, любові у процесі розкриття смислу ігрової ролі через норми спілкування.

## **2.4. Потреба в творчості як цінність в житті дитини дошкільника**

### **2.4.1. Творчість як форма психічної активності дошкільника**

Творчість – найдавніша категорія діяльнісного способу існування людини. У філософському контексті творчість є продовженням творчості природи, її складовою частиною. Суспільство та кожен її член при цьому є суб'єктом творчої діяльності, а творчість являється необхідною потребою його діяльнісної сутності.

Науково доведено, що найбільш сензитивним періодом розвитку творчості є дошкільний вік. Період від трьох до п'яти років сприятливий для становлення творчості, адже дитина цього віку, з одного боку, готова до соціалізації (сформованість мовлення), а з іншого – ще не соціалізована. Творча діяльність дітей, спрямована на присвоєння людської культури, на думку В. Кудрявцева, є неодмінною умовою розширеного відтворення творчих здібностей у сучасному суспільстві [Кудрявцев В., 1997.– С. 120].

За дослідженнями О. Запорожця, Л. Божович, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, дошкільне дитинство – період початкового фактичного утворення особистості, розвитку особистісних „механізмів” поведінки. „В дошкільні роки розвитку дитини зав'язуються перші вузлики, встановлюються перші зв'язки та відношення, які утворюють нову єдність діяльності й водночас нову вищу єдність суб'єкта – єдність особистості” [Костюк Г., 1989. – С. 355]. Від того, що буде закладено в дошкільному віці, великою мірою залежить, чи керуватиметься дитина, сприймаючи та оцінюючи події, явища зовнішнього світу раз і назавжди заданими стереотипами й шаблонами, чи зможе виробляти власні засоби постановки і розв'язування проблем, що виникають.

Дитина – аж ніяк не пасивна істота, жодний вплив іншої людини вона не може сприйняти без власної діяльності. Вона засвоює людські надбання, докладаючи власних зусиль, міркуючи, уявляючи. Елемент творчості присутній у всіх специфічно дитячих видах діяльності, він збагачує (ампліфікує) розвиток дитини. На думку відомого російського дослідника дитячої творчості О. Савенкова, творчість та дослідницька поведінка тісно пов'язані між собою і мають спільну природу [Савенков А., 1999].

Творчість – це одна із найзмістовніших форм психічної активності дитини. Її можна розглядати як універсальну здібність, що забезпечує успіх різноманітної діяльності дітей. Будь-який творчий акт дошкільника – результат його активних пізнавальних, творчих дій. Засвоєння дитиною мови є творчим процесом (процес засвоєння норм словотворення), гра – це теж творчість, адже, створюючи нові ігрові ситуації, дитина вносить своє, суб'єктивне в ігрові дії, зображувальну діяльність, музику, конструювання тощо. Навіть наслідуючи дорослих, дитина творчо видозмінює своє сприймання відповідно до власних уявлень, а засвоюючи щось нове, пропускає його крізь особистий досвід, неповторний та унікальний. Нові знання творчо трансформуються кожною дитиною і набувають нових властивостей. Ці процеси є основою тих неочікуваних актів творчості, які породжуються та реалізуються дитиною.

Творча спрямованість дошкільника проявляється як властивість власне людської психіки. Малюк робить справді творчі відкриття мало не на кожному кроці, оскільки вперше вивчає світ навколо себе, пізнає навколишні предмети, людей. А в деяких видах творчої діяльності дошкільнята можуть здійснювати не просто „мікрівідкриття суб'єктивного масштабу” (В. Моляко), а сягати досить високого рівня, ледве не професійного, адже деякі дитячі вірші, малюнки фахівцями визнаються часом за цілком „дорослі” [Моляко В. та ін., 2007. – С. 26].

Аналіз результатів досліджень дитячої творчості, здійснених відомими вченими (Н. Ветлугіною, О. Кульчицькою, І. Лернером, Б. Тепловим,

Є. Фльоріною та ін.), дозволяє сформулювати її визначення. Дитячу творчість слід розуміти як створення дитиною суб'єктивно нового (значущого для неї) продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих раніше деталей, що по-новому характеризують створюваний образ: різних варіантів зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації; прояв ініціативи в усьому.

Дитяча творчість – це також процес створення образів з казки, оповідання, гри-драматизації, у малюванні, конструюванні, пошук у ході діяльності способів, шляхів розв'язання задач. При цьому основними етапами творчого процесу дитини, на думку вчених, є: виникнення відчуття неясності чогось (поява проблеми); виникнення низки запитань, уточнень; виділення значущих для успішного розв'язування проблеми елементів; усвідомлення, розуміння проблеми; формування гіпотези; пошук і знаходження розв'язку [Кононко О. та ін., 2009. – С. 76].

Передумовою творчості, творчих можливостей дітей виступає креативність (Е. Торренс), як потенційна здібність до різносторнього мислення, почуттів та дій. Креативність сприймається як синонім творчої активності, що представляє собою індивідуальну траєкторією психічного розвитку дитини, її інтегральну якість, яка проявляється у її: спрямованості, що характеризується домінуванням допитливості, прагненням до пізнання; здібностях до подолання стереотипів; характері, як системі її ставлень і поведінки. Креативність можна розглядати як основу продуктивного розвитку дитини, як потенціал, що забезпечує її ріст, властивий в тій чи іншій мірі кожній дитині. І як результат – її творчість – рівень оволодіння соціальним досвідом, що характеризується самостійним вибором направленості діяльності дошкільника, вмінням створювати новий продукт.

На сучасному етапі проблеми дитячої творчості певною мірою висвітлені у педагогічних і психологічних дослідженнях особливостей

художньої та пізнавальної діяльності дитини. Так, під керівництвом Н. Ветлугіної, О. Дьяченко, Т. Комарової вивчалася художня творчість дошкільників; К. Тарасова, Б. Теплов досліджували прояви музичної творчості дітей; Л. Венгер, О. Запорожець, В. Котирло, Н. Лейтес, О. Проскура – пізнавальну та перцептивну діяльність; А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, Т. Піроженко – комунікативно-мовленнєву діяльність.

У процесі образотворення діти проявляють ініціативу, власне естетичне ставлення, пошукове зацікавлення, прагнуть привернути увагу до результатів своєї творчості. Це, можна сказати, творчість для себе. Відтак змінюється сама дитина, вона оперує новими засобами діяльності, знаннями та вміннями. У діяльності здійснюється глобальне відтворення її творчих здібностей у межах суспільства. Вчені віддають належне власній активності дитини, „спонтанності”, „саморуку” (Г. Костюк), завдяки яким людина змалку сама творить свою психологічну долю.

На думку В. Кудрявцева, „творчість для себе” стає беззаперечною умовою „творчості для інших”. А крім того, здійснюючи свої задуми, дитина відкриває нове про себе. Проявляється її розуміння навколишнього, власне ставлення до нього, що допомагає збагнути своє єство, особливості сприймання, уявлень, інтересів, здібностей [Кудрявцев В., 1997; Ветлугіна Н., 1974].

Дитяча творчість має певні закономірності та характеристики прояву. Дошкільний вік вважають сприятливим періодом для розвитку творчих нахилів особистості, їхнього прояву у сферах пізнання та художньої діяльності. Адже добре відомо, що у дітей цього віку більшість психічних процесів, зокрема, пам'ять, мислення, сприймання, уява, почуття, перебувають на стадії становлення, зміни, розвитку. Саме тому вони надзвичайно рухливі, нестійкі, мінливі, суперечливі. Дитина, реалізуючи задум в продуктивній діяльності, відчувається вільною; вона не скута досвідом, знаннями, не обмежена заборонами, які не дають їй змоги вільно оперувати предметами, матеріалами тощо. А вільний рух думки поза межами

відомого допомагає знайти й неочікуваний розв'язок. Виникнення у дітей несподіваних зіставлень й узагальнень, оригінальних думок, можливо, певним чином і пояснюється браком засвоєних способів аналізу, готових штампів, новизною для них власне розумової роботи. Усе це, з одного боку, спричинює істотні недоліки в характері дитячої творчості, з другого – надає їй важливого значення й переваг перед творчістю дорослого.

Розробляючи концепцію інтелектуального розвитку дитини, Ж. Піаже підкреслював роль наслідування у розвитку інтелектуальних здібностей: наслідування дорослого виступає особливою формою мотивації, що не пов'язана із задоволенням органічних потреб, а є джерелом ініціативи, розвитку не лише інтелекту, а й творчих здібностей [Піаже Ж., 1997].

Наявність зразка творчої поведінки значимого дорослого, важливість для дитини прикладів наслідування підкреслював Р. Стернберг: „Творчі здібності розвиваються не тоді, коли педагог або батьки говорять дітям про необхідність їх розвитку, а тоді, коли дорослі показують їм, як треба робити” [Ожиганова Г., 2001].

Творчість, зокрема дитяча, навряд чи може існувати без зразків, без наслідування, без орієнтирів, без того, що „вже застигло раз і назавжди” у певних нормах [Кульчицкая Е., Моляко В., 2008. – С. 243]. Так, еволюція живих організмів в цілому є еволюцією репродукування – перетворення. Онтогенез людини, як і філогенез, незмінно повторює даний шлях розвитку – від наслідування до перетворення, від перетворення методом спроб та помилок до перетворення методом прогнозу і точного розрахунку; інакше – від репродукції до творчості часткової, від часткової до повної. Тому педагогічний прогноз розвитку пізнавальної діяльності, творчої активності дітей повинен точно розрахувати її перехід від репродуктивного рівня до репродуктивно-творчого, від репродуктивно-творчого до творчого.

Етапи формування дитячої творчості, стадії прояву дошкільником творчої активності можна умовно диференціювати. Перша стадія – наслідування, копіювання готового. Потрапляючи у нову ситуацію, дитина



репродукує готовий спосіб дії, повторює його за дорослим задля досягнення бажаного результату. Друга стадія – творче наслідування: внесення елементів новизни, прояв самодіяльності без внесення істотних змін у пропоновані іншими схему дій, зразок, ідею. Це – перша заявка дитини про себе, своє бажання самовияву. Саме на цій стадії вона ознайомлюється з різними варіантами інноваційної діяльності, визначає свої переваги відповідно до власних нахилів та вмінь. Третя стадія – репродуктивна творчість: уміння взяти за основу пропоновану схему (ідею), але істотно переробити її, внести зміни. Тут дитина переробляє інновації на свій кшталт, перевіряє їхню відповідність вимогам ситуації, додає щось нове, своєрідне й оригінальне. Четверта стадія: справжня творчість, створення нового [Кононко О. та ін., 2009. – С. 77].

З іншого боку, розглядаючи творчість через призму траєкторії її розвитку, її філогенезу (загального розвитку), варто виділити характерні особливості творчої діяльності дошкільників: її суб'єктивні аспекти, продукт та умови, в яких відбувається творчий процес.

Діти роблять власні відкриття і створюють цікавий, часом оригінальний продукт у вигляді малюнка, конструкції, вірша тощо (Н. Ветлугіна, М. Поддьяков, К. Чуковський та ін.). Суб'єктивність новизни відкриттів та продукту – перша важлива особливість дитячої творчості.

Малюючи, вирізаючи та конструюючи, дитина створює для себе суб'єктивно цінне, нове, що не має загальнолюдської новизни та цінності. При цьому першочергове значення для неї має сам процес створення продукту. Діяльності дитини притаманні емоційність, прагнення шукати й багато разів апробувати різні рішення та отримувати від цього особливу втіху, інколи значно більшу, ніж від досягнення кінцевого результату (О. Запорожець, Л. Парамонова, М. Поддьяков та ін.). Це – друга особливість дитячої творчості.

Для дорослого початок розв'язування проблеми (її усвідомлення, пошук підходів) – процес важкий і болючий, який інколи призводить до

відчаю. Дитина ж не відчуває таких труднощів (якщо, звичайно, дорослий не висуває жорстких вимог). Вона легко й передусім практично починає діяти орієнтовно, почасти навіть не зовсім осмислено, і ця діяльність, поступово набуваючи більшої спрямованості, захоплює її пошуком та навіть дає позитивний результат (Л. Парамонова, М. Поддяков, Г. Урадовських). Ось – третя особливість дитячої творчості, безумовно, пов'язана з першими двома, а надто з другою [Парамонова Л., 2002. – С. 8].

Суттєвою характеристикою дитячої творчості є відсутність внутрішніх бар'єрів, які породжують скутість, ускладнюють творчість. Було б неправильно стверджувати, ніби у дітей повністю відсутній самоконтроль. Він є, але спрямований на процес гри – творчості, а не на якість творчого продукту. Внутрішній критик не потрібний дошкільнику, тому що його творчість не націлена на створення суспільного продукту, не орієнтована на продукт як втілення задуму [Левин А., 1977. –С. 34].

В цілому творчу активність, творчий потенціал дошкільників можна проаналізувати за такими трьома групами показників:

- ставлення дітей до творчості: їхнє захоплення, здатність „увійти” в умовні обставини, в умовні ситуації, щирість переживань;

- якість способів творчих дій: швидкість реакцій, винахідливість, комбінування знайомих елементів у нові поєднання, оригінальність способів дій;

- якість продукції: відбір характерних ознак, предметів, життєвих явищ, відображення їх у творчій діяльності [Ветлугина Н., 1974].

Творчість дитини як її індивідуальна властивість проявляється у здатності відмовлятися від стереотипних способів мислення у ході реалізації будь-яких завдань (ігрових, побутових, навчальних, соціально-моральних), створення продукту, що за змістом є новим, оригінальним, на основі нестандартного „бачення” нових можливостей у відомому. Така відмова від стереотипів у свою чергу призводить до продукування великої кількості ідей.

Зважаючи на це, дослідники (Дж. Гілфорд, Е. Торренс) виділяють основні характеристики творчості, а саме:

1) оригінальність – здатність по-новому, нестандартно розв’язувати проблеми, що в дошкільному віці проявляється в різних видах діяльності дітей та в їхніх іграх;

2) семантична гнучкість – словесна гнучкість мислення проявляється у дітей як підвищена чутливість до мовлення, як мовленнєва творчість – утворення нових слів, рим абощо;

3) образна адаптивна гнучкість як найтипівіша форма прояву творчості в дошкільному віці – здатність дитини виділяти функції об’єкта таким чином, щоб побачити в ньому нові можливості. Дитяче мислення переважно образне, дитина чуттєво сприймає навколишній світ, часто-густо перевтілює об’єкти в нові образи, помічає у предметах те, чого не бачать дорослі;

4) стихійна гнучкість – здатність знаходити різноманітні ідеї у дещо обмеженій ситуації [Кульчицька О., 2000; Моляко В. и др., 1992].

Окрім вказаних ознак науковці виділяють інші характерні особливості дитячої творчості.

Так, наприклад, О. Дьяченко наголошує на значенні у творчості реалістичної уяви, уміння бачити ціле раніше, ніж його частини, надситуативно-перетворювальному характері рішень, схильності до експериментування з матеріалами, інструментами, техніками тощо [Дьяченко О., 1986].

О. Савенков, спираючись на метод моделювання, виділяє ряд характерних особливостей процесу розвитку творчості, дослідницької поведінки дітей: допитливість, чутливість до проблем, надситуативну активність, високий рівень розвитку логічного мислення, підвищений інтерес до проблемних завдань, оригінальність, гнучкість мислення, легкість генерування ідей та асоціювання, здібність до прогнозування, високої концентрації уваги, добру пам’ять, самостійність, гумор та інші [Савенков А., 2004].

На думку вчених, зовнішні прояви творчого розвитку дітей різноманітні, це: чутливість до проблем, готовність розв'язувати їх самостійно; відкритість до нових ідей, інтерес до невідомого; схильність руйнувати чи змінювати стереотипи, відмовлятися від шаблонів, відходити від зразків; здатність виходити за рамки заданої іншими ситуації; швидкість аналогій, протиставлень, асоціацій; загострене сприйняття неточностей, недоліків, відхилень, незвичного, складного; уміння підійти до проблеми з різних точок зору; уміння вносити щось нове, видавати оригінальні ідеї, розв'язувати нові завдання, досягати незвичних результатів; пошуково-перетворювальне ставлення до дійсності; висока пізнавальна активність; допитливість; уміння швидко переходити від одного способу розв'язування до іншого; переключатися; переконструювати елементи в нових комбінаціях (комбінаторні властивості); дотепність, почуття гумору, інтерес до парадоксів; сміливість та незалежність суджень; здатність до постановки власної мети; об'єктивність суджень, неупередженість оцінок; самокритичність; використання різних форм доказів; уміння помічати зв'язки між ознаками, формально між собою не пов'язаними; здатність сприймати об'єкти комплексно, цілісно, виділяти в них головне, істотне, відкривати потенційне; розвинена уява, метафоричність (створення фантастичних ідей); уміння дивуватися; здатність прогнозувати, передбачати, висувати гіпотези, робити припущення; орієнтація на високі стандарти якості, ідеальні еталони. Не менш важливою ознакою дитячої творчості, на думку О. Матюшкіна, є яскрава пізнавальна активність дошкільника, яка є основою її пізнавальної мотивації та могутнім розвивальним механізмом творчості. Про домінування пізнавальної мотивації свідчать дослідницька, пошукова активність дітей, значно нижчі пороги сприймання нового, тобто більш висока чутливість, сенситивність до нових стимулів, нової ситуації, здатність відкривати нове у звичайному. Особливості пізнавальної мотивації дитини проявляються також у високій вибірковості щодо нового предмета дослідження, у

понаднормативній активності та інтелектуальній ініціативі, що й породжує творчі образи [Матюшкин А., 1989].

Для свого розвитку в дошкільному віці дитяча творчість потребує психолого-педагогічної підтримки та супроводу. Акцентуючи увагу на важливості створення умов для розвитку пізнавальних мотивів, творчої активності варто підкреслити роль дорослого, що підтримує і спрямовує потребу дошкільника в нових враженнях та соціальних контактах, прагнення активно експериментувати, перетворювати. Реалізація дослідницької активності забезпечує дитині відкриття світу, перетворення невідомого у відоме, породжує творчі образи. З розвитком пізнавальної мотивації не просто активізується та підтримується творчий процес, а й створюється основа для формування життєвого досвіду (Л. Венгер, О. Запорожець, Л. Проколієнко). А чим багатший цей досвід, тим яскравіше він проявляється у різних видах творчої діяльності дитини.

Для заохочення дошкільнят до пізнавальної активності, творчої діяльності важливо правильно оцінювати досягнення дітей, не переривати творчий процес; утримуватися від негативних оцінок, приймати твердження вихованців, не зловживаючи критичними зауваженнями; створювати ситуації вільного спілкування, обміну думками. Стійка позитивна атмосфера та емоційна привабливість занять спонукає дітей сміливо подавати власні ідеї, проявляти емоції, що сприяє формуванню творчості.

Творча дитина, творча особистість (за М. Поддьяковим) – це результат усього способу життя дошкільника, результат спілкування та спільної діяльності з дорослими, результат його власної активності. У нього поступово формується складний, суперечливий внутрішній світ, який надає усій його діяльності творчого характеру. А чим багатший, оригінальніший внутрішній світ дитини, тим радикальніші й неочікуваніші творчі перетворення набутих нею знань.

Відтак у педагогічній роботі з дошкільнятами чимало важить формування у них загального творчого ставлення до явищ навколишнього

світу як щодо сприймання і пізнання цих явищ, так і щодо практичного їх перетворення. Формуванню творчості сприяють, зокрема, створення дорослими доступних дітям проблемних ситуацій, творчих завдань. Це забезпечує становлення такої загальної евристичної структури особистості, яка стимулює самостійний пошук та розв'язування життєвих проблемних ситуацій і завдань [Поддьяков Н., 1990].

Розв'язування таких задач, вважає Г. Костюк, – найкраща школа мислення дітей. Спонукаючи малюка до тієї форми діяльності, в якій можуть реалізуватися його природні задатки, педагог сприяє виявленню й становленню його творчого начала [Костюк Г., 1963. – С. 366].

О. Матюшкін теж вважає за необхідне вдаватися до формулювання проблем у процесі навчання дітей. Найповніше цій вимозі відповідає проблемно-діалогічний метод навчання, який забезпечує високу пізнавальну мотивацію дітей і потребує постійної творчості педагога. Хорошою метафорою для такої форми роботи може слугувати сократівський образ повивальної бабки: педагог своїми запитаннями сприяє народженню нового знання. О. Матюшкін підкреслює, що творча особистість не тільки вирішує, а й ставить проблеми перед людиною та людством [Матюшкин А., 1989].

Ефективні форми реалізації творчого виховання дітей пропонує В. Моляко. По-перше, вважає він, варто систематично пропонувати дітям різноманітні творчі задачі, спрямовуючи їх зусилля на досягнення оригінальних результатів у своїй діяльності, віднаходження якнайбільшої кількості варіантів розв'язування кожного нового завдання, порівнювання їх між собою та вибір за конкретними критеріями найкращого рішення. Варто також прагнути, щоб творчою була, по можливості, будь-яка діяльність дитини. Подеколи слід використовувати спеціальні прийоми творчого тренінгу або їх системи.

По-друге, бажано максимально естетизувати всі форми життєдіяльності вихованців, сприяти ознайомленню їх з національними художніми надбаннями, народним мистецтвом, творами світової культури. При цьому

Йдеться не про поверховий потяг дитини до краси, а про всебічне підвищення культури її особистості. Усе це має реалізовуватися через відповідні навчально-виховні програми, в яких передбачається проведення як обов'язкових, так і додаткових занять.

По-третє, бажана й доцільна постійна участь дошкільника у колективній діяльності як важливому соціально-психологічному чиннику розвитку творчої особистості [Рибалка В., 1996. – С. 118].

Творчий потенціал дитини, на думку психологів та педагогів (І. Волкова, Н. Лейтеса, Б. Нікітіна та ін.), має визначатися, розкриватися й розвиватися у процесі спеціально організованого навчання та виховання дитини, коли вона набуває та використовує власний досвід творчої роботи, залучається до реальних творчих справ. Завдяки цьому малюк навчається правильно орієнтуватися у довкіллі, нарощує свої творчі здібності в різних видах діяльності (ігровій, конструкторській, образотворчій, мовленнєвій тощо).

Надання дитині свободи, відносної самостійності, повага до неї, спілкування з позиції „партнера”, відсутність надмірної вимогливості сприяє розвитку творчості. Саме майбутня унікальна картина світу, створена власними зусиллями малюка, лягає в основу його творчої активності. Інколи бажано полегшити дитині цей нелегкий шлях першого творчого досягнення – створення власної картини світу, дорослий зупиняє його ріст як творця. Отримане „задарма” не цінується й швидко втрачається, тоді як добутий досвідом зберігається назавжди [Николаева Е., 2006. – С. 196].

Справедливим у цьому сенсі буде зауваження Галілео Галілея про те, що ми нічому не можемо навчити людину, ми можемо тільки допомогти їй відкрити це в собі. Саме тому дорослим, що виховують дитину дуже важливо розуміти сутність психічного феномену дитячої творчості та забезпечити кваліфікований психолого-педагогічний супровід, становлення дитячої творчості.

Увесь процес становлення, розвитку творчої діяльності дітей має спрямовуватися на забезпечення балансу: прагнень дитини до самореалізації та самозбереження; її фондів „можу” (знань, умінь, навичок, здібностей) і „хочу” (інтересів, бажань, планів, намірів, почуттів); запрограмованого та спонтанного в бутті дошкільника; колективного та особистісного; проявів компетентності у різних сферах життєдіяльності; напрямків виховної роботи; форм організації життєдіяльності (спеціально організованих дорослим заняття та самостійної діяльності дітей); виховних та навчальних технологій; форм організації педагогічної роботи (групових та індивідуальних) [Кононко О. та ін., 2009].

Важливою умовою заохочення творчої активності дітей є створення розвивального середовища, що сприяє активізації мислення, розвитку чуттєвого досвіду, перцептивних дій, творчої спостережливості, служить умовою естетизації творчої діяльності. Відомо, що середовище, в якому творчість може актуалізуватись, має високий ступінь невизначеності та варіативності. Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових; варіативність забезпечує можливість їх знаходження. Нерегламентованість поведінки викликає суб'єктивне сприйняття такої характеристики мікросередовища, як невизначеність. Якщо ж існують жорсткі правила, за якими будується поведінка членів групи, то її легко передбачити, відповідно творча діяльність гальмується.

Створити розвивальний життєвий простір, середовище означає забезпечити сукупність умов, атмосферу, якнайсприятливішу для прогресивного розвитку свідомості та поведінки дошкільника. Розвивальними, на думку науковців, слід вважати умови, які підживлюють природні сили дитини, сприяють реалізації своїх потенційних можливостей, збагачують знаннями основ філософії життя та практичними навичками, вдосконалюють їх, забезпечують усвідомленість, культурність, міцність; позитивно впливають на становлення особистісного досвіду, формують



реалістичні образи світу та власного „Я”, корисні гармонійному розвитку, базуються на знанні вікових та індивідуальних можливостей вихованців.

Успіх творчої діяльності дітей пов'язаний з необхідністю створення атмосфери повної успішності кожного учасника відповідно його можливостей та бажань. В умовах, що характеризуються відсутністю критики, оцінок і стресу, діти набагато краще справляються з творчими та інтелектуальними задачами. Дорослий є старшим партнером, що підтримує дитину, забезпечує успішність її діяльності. Він спеціальним чином організовує навчальну ситуацію (можливість вибору та самостійну постановку дитиною проблеми, що цікавить її; підтримки будь-якій творчій ініціативі; відсутність критики невдалих творчих спроб; емоційний контакт з дітьми), яка дозволяє створити у дітей в процесі творчої діяльності внутрішню мотивацію, сприяє їх творчому самовираженню та розвитку навичок творчої діяльності.

Важливим при цьому є професіоналізм педагога, як творчої особистості. Оволодівши загальними принципами та закономірностями організації дитячої творчості, педагог зможе побудувати всю практику у відповідності з головною метою навчання та виховання дошкільників. Створення розвивального середовища, продумана тематика занять, система у використанні різноманітних форм (колективних та індивідуальних), методів та засобів організації занять (показ зразків, введення запланованих запитань, ігрових, рухових, музичних моментів), широке використання творчих задач, розвиток уміння планувати свою діяльність, навчання дітей втіленню естетичного творчого образу, підтримка дорослим творчої ініціативи, творчих починань, їх позитивна оцінка, врахування індивідуальних особливостей розвитку дошкільника, діалогічний стиль спілкування сприяють ефективному становленню та розвитку дитячої творчості.

#### 2.4.2. Творчість як ціннісна потреба дитини дошкільного віку

Дошкільний вік – це той період, коли у кожної дитини закладаються основи вибіркового емоційно-ціннісного ставлення до всіх сфер життя, що є підґрунтям для зародження в майбутньому стійких ціннісних орієнтацій. Таке емоційно-ціннісне ставлення виникає у зв'язку з природними потребами дитини: у пізнанні оточуючого світу, у спілкуванні з близькими дорослими і однолітками, у визнанні себе. Взагалі, ціннісну орієнтацію можна уявити таким чином: потреба → інтерес → настанова → ціннісна орієнтація (спрямованість) [Вертепова І., 2003. – С. 69]. Тому від того, чи у повній мірі задовольнятимуться базові природні потреби дитини, чи сформується у дитини стійкий інтерес, чи отримає вона оптимальні настанови з боку оточуючих дорослих, залежить якість і спрямованість формування її особистісних ціннісних орієнтацій. Залучення особистості до суспільних цінностей та ідеалів, перетворення їх у власні цінності, у самосвідомість особистості є надважливим завданням виховання.

Поряд з означеними потребами дитини дошкільного віку ще однією, не менш важливою, є *потреба в творчості*. Причому ця потреба охоплює всі сфери життя дитини, вплітається у всі специфічно дитячі види діяльності: в гру, комунікацію, практичну діяльність. У роботах В.О.Моляко творчість розглядається як процес створення нового (або частково нового) продукту або винайдення раніше невідомого, але необхідного суб'єкту, нового способу виконання певної діяльності [Моляко В. та ін., 2007]. Однак, у дошкільному віці винайдення чогось нового або якогось нового способу виконання діяльності відбувається постійно, на кожному кроці. Особливими якостями дитячої творчості є *синкретизм* (від лат. syncretismus – поєднання або злиття несумісних і непорівнюваних образів мислення та поглядів), неспецифічність та можливість прояву у різних сферах. Дитина набуває нового особистісного досвіду і одночасно – творить для себе щось суб'єктивно нове. Звідси – постійна готовність дитини до творчості, яку дуже важко, але при неправильному, непедагогічному підході можливо зламати назавжди.

У дошкільному віці виникають психологічні передумови розвитку творчості, оскільки цьому сприяють:

1. *Відсутність стереотипів поведінки дітей у різних ситуаціях внаслідок нестачі особистісного досвіду.* Майже всі діти творять через „незнання”. Вони всюди намагаються наслідувати дорослого, але саме наслідування в умовах нестачі певних знань виявляється творчим, оскільки воно потребує інтуїції, імпровізації, постійної розумової ініціативи. Діти ще не вміють точно відтворити дії дорослого внаслідок слабо розвиненої дрібної моторики, не завжди можуть правильно виразити свою думку внаслідок нестачі словникового запасу і недостатньої розвиненості мовлення, не знають всі „шаблони” і „стереотипи” поведінки у конкретних ситуаціях, що так притаманні дорослим людям. Тобто у дітей дошкільного віку спостерігається елементарна нестача особистісного досвіду. У зв'язку з цим дитина постійно «відходить» від стандартних ситуацій.

2. *Природна потреба дитини у визнанні оточуючими.* Специфічно дитячий творчий продукт завжди викликає зацікавленість самого творця і тих дітей, що знаходяться поруч, оскільки несе в собі певну новизну, оригінальність. А така зацікавленість забезпечує творцю схвалення і визнання. Розвиток творчості та творчих здібностей дитини відбувається передусім за рахунок діяльнісних та соціально-психологічних механізмів наслідування. Діяльнісними механізмами такого розвитку є орієнтація дошкільників на отримання творчого результату шляхом усвідомлення випадкових інвенцій та включення їх в актуальний досвід діяльності. Дія соціально-психологічних механізмів передбачає можливість задоволення потреби у визнанні дорослих та ровесників за творчі результати [Портницька Н., 2006. – С. 57].

3. *Слабкість саморегуляції поведінки.* Дітям властива відсутність уміння довго концентруватися на одному об'єкті, легкість переключення уваги, що, з одного боку, робить можливою їх надзвичайну вразливість, навіть з найменш, здавалося б, незначного приводу, викликає цілковиту

зацікавленість і підвищену розумову активність, а з іншого – сприяє проявам дитячого синкретизму. Внаслідок постійного переключення уваги дитина починає поєднувати „непоєднуване”, на основі чого виникають досить цікаві продукти дитячої творчості. Одним з прикладів такого феномену може слугувати дитяче словотворення, описане у відомій книзі К. Чуковського „Від двох до п’яти”.

4. *Природна радість пізнання, притаманна більшості дітей.* Радість від пізнання нового, здивування і сумнів, яскраві позитивні емоції не тільки супроводжують „відкриття” і „витвори” дитини, але і викликають їх. Здивування породжує питання, на яке маленький дослідник буде стрімко шукати відповідь. Дітям характерна допитливість, але вона виражається не тільки у підвищеній вразливості – вона одночасно допомагає дитині створювати щось нове, адже вона не пов’язана з будь-якими звичними обмеженнями. У всіх дітей, що мають високий творчий потенціал, часто або майже завжди проявляється виражена радість у пізнанні нового [Белова Е., 2009. – С. 64].

5. *Гра, як провідна діяльність у дошкільному віці.* Якщо у інших видах діяльності є певні обмеження, що задаються дорослим (це правильно, а це ні), то у грі є ширше поле для дитячої фантазії та уяви. Можливо тому діти так люблять гратися – гра задовольняє їх природну потребу в творчості. З приводу дитячої гри писав і Л. Виготський: „Гра дитини не є простою згадкою про пережите, а є творчою переробкою пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них нової діяльності, що відповідає запитам і бажанням самої дитини” [Выготский Л., 1997].

Враховуючи означені специфічні психологічні особливості дитячої психіки і скеровуючи їх у правильне русло, можна сформувати стійке емоційно-ціннісне ставлення дитини до творчості, що в майбутньому забезпечить перетворення творчості в глибинну особистісну цінність.

Творчість скеровується притаманною дошкільникам активністю у різних видах діяльності на основі залучення внутрішніх потенційних сил для

творчості, тобто творчого потенціалу (звичайно, якщо при цьому задовольняються природні дитячі потреби, має місце позитивна мотивація і стійке позитивне емоційно-ціннісне ставлення до самого процесу творчості). *Творчий потенціал* – це динамічна структура особистості, що включає комплекс певних якостей і задатків дитини і є рушійною силою для її творчої активності.

Наші дослідження показали, що дитина, яка має високий творчий потенціал характеризується такими особистісними якостями:

- наявністю енергопотенціалу (життєва сила, життєрадісність, радість пізнання, допитливість, потяг до нового);
- задатками та інтересами, які проявляються у наданні переваг певній діяльності;
- достатніми проявами загального інтелекту (в першу чергу гнучкість, швидкість, оригінальність мислення);
- певними особистісними якостями, які полегшують творчий процес (наполегливість, цілеспрямованість).

Звичайно, така структура творчого потенціалу є досить умовною, залежить від індивідуальних особливостей кожної дитини і виділена нами для полегшення роботи педагогів з розвитку творчого потенціалу дітей.

Таким чином, дитина з високим творчим потенціалом, сильною мотивацією до творчої діяльності і стійким позитивним ставленням до неї практично завжди проявляє високу творчу активність (зазначимо, що як синонім творчої активності у дошкільному віці ми розглядаємо термін „творча позиція” (за Н. Козиревою), що неодмінно рано чи пізно призводить до виникнення певного творчого продукту (у дошкільному віці переважно „суб’єктивно” нового, але в майбутньому у більш старшому віці за умов постійного збагачення творчого потенціалу можливо і до чогось „об’єктивно” нового, значимого для суспільства відкриття чи винаходу). Це твердження можна відобразити такою умовною схемою: *творчий потенціал (внутрішні сили, задатки) → творча (пошукова) активність → творчість*

*(суб'єктивний або об'єктивний творчий продукт)*. До речі, така схема діє не тільки стосовно процесу творчості, а і стосовно будь-якої діяльності людини. Так, маючи високий фізичний потенціал (сильне здоров'я, відповідну будову тіла), людина за умов важливої для неї мотивації та сприятливих зовнішніх обставин проявляє високу фізичну активність (наприклад у такому виді спорту як плавання) і рано чи пізно досягає певних результатів (стає чемпіоном з плавання). Або маючи високий „лідерський” потенціал (сильний тип темпераменту, лідерські задатки), людина проявляє активність у діяльності, що потребує ініціативи, організації, керування і згодом стає гарним директором тієї чи іншої організації і т.д.

Важливо відмітити, що зазначена вище схема буде „спрацьовувати” тільки тоді, коли у дитини буде мотивація до творчості, вона захоче творити, позитивно ставитиметься до самого процесу творчості і отримуватиме від нього задоволення. Тут слід також додати, що якщо такий процес буде повторюватися у житті дошкільника постійно, то в майбутньому така дитина стане справжнім творцем і творчість для неї буде особистісною цінністю. Однак, як показує практика, таких дітей-підлітків, а тим паче юнаків, катастрофічно мало. Це може означати те, що дуже часто у дошкільному віці упускається сприятливий момент для „перетворення” повсякденної дитячої творчості у суспільно значиму. Що ми робимо не так? Адже зараз є багато програм розвитку дитячої творчості, креативності, які активно впроваджуються у практику роботи? Ось саме на ці питання і покликані дати відповідь наші експериментальні дослідження.

Проаналізуємо дані, отримані у ході експериментальних досліджень за нашою темою. Основна гіпотеза наших експериментальних досліджень : у процесі розвитку дитячої творчості потрібно основну увагу звертати, по-перше, на необхідність першочергової роботи у цьому напрямку саме у період дошкільного віку, по-друге, на необхідність розвитку не стільки самих творчих здібностей як таких, а розвитку позитивної мотивації та емоційно-ціннісного ставлення дітей до творчого процесу під час виконання різних

специфічно дитячих видів діяльності. Основною задачею дорослих є створення умов для того, щоб дитячий творчий потенціал не згас з роками, а збагачувався, підвищував творчу активність і призводив до постійних проявів творчості.

Ми досліджували дитячу творчість, перш за все, з позиції її цінності для дошкільників. Творчість була виділена нами як особлива цінність у житті дітей поряд з іншими цінностями, такими як сім'я, дружба, здоров'я і т.д. У центрі наших досліджень було завдання виявити, чи мають діти потребу творити у своєму житті, чи є це для них однією з основних ціннісних орієнтацій. У наших дослідженнях ми акцентували увагу на емоційно-ціннісному ставленні дітей до творчої діяльності, а саме на таких аспектах як: діагностування та підтримка позитивного емоційно-ціннісного ставлення дітей до творчості; залежність вектору емоційно-ціннісного ставлення дитини до творчої діяльності від її знань про творчість взагалі та від наявних творчих здібностей; місце усвідомлення дитиною творчості як цінності для неї у структурі інших ціннісних орієнтацій та ін.

На початковому етапі дослідження основним нашим завданням було виявити, що саме діти знають про загальнолюдські цінності, як вони їх розуміють та усвідомлюють. Окремим завданням було вивчити, як саме діти уявляють собі таку цінність як „творчість” і яке місце по значимості для них має творчість серед інших базових цінностей.

З метою виявлення когнітивного компоненту ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку, а саме знань дітей про базові загальнолюдські цінності, у тому числі і про творчість, нами було проведено попереднє пілотажне дослідження у старшій групі муніципального дитячого садка № 36 м. Чернігова за методикою „Експрес діагностика сфери ціннісних орієнтацій дошкільника” [Піроженко Т. та ін., 2011]. Основну увагу було приділено діагностиці розуміння дітьми такої цінності як „творчість” серед інших цінностей.

У результаті дослідження було з'ясовано, що у більшості дітей поняття „творчість” асоціюється з художньою діяльністю, малюванням, рідше – з конструюванням певних предметів з тих чи інших матеріалів, зі співом. Так, запропонувавши дітям відповісти на питання, що для них означає слово „творчість” і як вони його розуміють, вони в основному пояснювали, що це „...коли людина щось малює”, „...коли художник робить картини”, „...коли люди щось роблять з дерева, фарбують”, „...коли люди роблять машинки, вертоліт, будують кораблик”, „...коли співають пісні” і ін. Багато дітей взагалі не змогли відповісти, як саме вони розуміють слово „творчість”. Такі результати показали низьку обізнаність дітей старшого дошкільного віку про сутність творчості.

Крім того, у даному дослідженні нас цікавило, які з названих цінностей діти вважають важливими для себе і яке місце займає цінність „творчість” за своєю значущістю для дітей серед інших цінностей. Виявилось, що цінність „творчість” діти або не називали як важливу для себе (просто пропускали її), або ж відводили їй важливе місце після усіх названих цінностей, мотивуючи це в основному тим, що вони „люблять малювати”.

Таким чином, аналіз результатів даного попереднього дослідження показав недостатню обізнаність та емоційну нейтральність старших дошкільників у розумінні цінності „творчість”.

Наше дослідження було доповнене цілеспрямованими спостереженнями за дитиною у різних видах діяльності, моделюванням необхідної ситуації з фіксацією поведінкових та словесних реакцій дитини, бесідами з батьками і вихователями та ін.

Аналіз психологічної літератури з означеної проблеми показав, що позитивне/негативне ставлення дитини до творчості проявляється відповідно у наявності/відсутності потреби, готовності дитини творити у специфічно дитячих видах діяльності, перш за все в таких, як провідна для дошкільників діяльність (ігрова), практична діяльність (малювання, ліплення і т.д.),



комунікація (спілкування з однолітками, вирішення конфліктних ситуацій, що виникають у такому спілкуванні) [Мельник І., 2010]. Тому, для дослідження емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до творчості нами було обрано саме ці види діяльності. При цьому ми виходили з того припущення, що у будь-якому виді діяльності позитивне або негативне ставлення дитини до творчості проявляється, перш за все, у її специфічних емоційних реакціях, висловлюваннях та діях, що виражають готовність дитини діяти творчо.

Зазначимо, що для таких досліджень нами була обрана одна старша група дитячого садка № 36 м. Чернігова, що дозволило достатньо ретельно обстежити кожну дитину з різних сторін, виокремити і усунути труднощі, що виникали у ході дослідження, намітити основні шляхи формувальної роботи з кожною конкретною дитиною.

Для вивчення емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до творчості в грі нами було проведено цілеспрямоване спостереження за вільними сюжетно-рольовими іграми дітей. Адже саме сюжетно-рольові ігри дітей є творчими, в них вони можуть і мають діяти нестандартно. Для спостереження було обрано сприятливу ситуацію, яка б давала змогу вирішити всі потрібні завдання. Спостереження проводилось за самостійними сюжетно-рольовими іграми дошкільників, у які вони грають переважно у другій половині дня, коли є вільний час. Саме в цей час можна було побачити досить яскраві сюжети, зафіксувати висловлювання та дії дітей, що можуть свідчити про наявність у них потреби в творчості.

Хід дитячих ігор фіксувався у протоколах ігор, що було узагальнено у спеціальній карті, яка відображала основні показники загального емоційно-ціннісного ставлення дітей до творчості. До таких показників ми віднесли: *прагнення (інтерес), оціночне ставлення та здатність до творчих дій у даному виді діяльності*, що може проявлятися у конкретних висловлюваннях, емоційних реакціях та діях дітей.

## Карта для спостереження за проявами емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до творчості у ігровій діяльності

Ім'я та прізвище дитини \_\_\_\_\_ ДНЗ № \_\_\_\_\_, старша група

### Самостійна сюжетно-рольова гра дітей

|   | Приклади висловлювань, емоційних реакцій та дій | Показники  | Бали | Оцінка |
|---|---|--|------|--------|
| Прояви інтересу до здійснення творчих дій у грі                 |   | Не прагне брати в участь у творчих ігрових діях, якщо вони виникають | 0    |        |
|   |   | Активно бере в участь у творчих ігрових діях, якщо вони виникають    | 1    |        |
| Прояви оціночного ставлення до своїх та чужих творчих дій у грі |   | Негативно реагує на будь-який відхід від стандартних схем у грі      | 0    |        |
|   |   | Позитивно реагує на будь-який відхід від стандартних схем у грі      | 1    |        |
| Прояви здійснення творчих дій у грі                             |   | Відтворює запропоновані іншими дітьми творчі дії                     | 0    |        |
|   |   | Наповнює гру оригінальними діями та сюжетними лініями                | 1    |        |

Результати даного дослідження показали, що серед досліджуваних є діти з яскраво позитивним емоційно-ціннісним ставленням до творчості в грі, хоча і досить невелика кількість (18%). Ці діти в сумі отримали по 3 бали за всіма виділеними у таблиці показниками. Нас цікавило, в чому ж саме проявлялося таке ставлення. Ми дійшли висновку, що як і було припущено, характерними для таких дітей є: повна самостійність при виборі ролей в грі (навіть якщо дитині не діставалась роль, або роль, запропонована іншими

дітьми їй не подобалась, то така дитина придумувала свою власну специфічну роль, обґрунтовуючи при цьому свій вибір); специфічні емоційні реакції та висловлювання тоді, коли гра потребувала відходу від стандартної ситуації (дитина позитивно реагувала на оригінальні повороти в грі); особливі оригінальні дії дитини, що вели до наповнення спільного ігрового сюжету творчими моментами.

Наведемо як приклад виписку з протоколу сюжетно-рольової гри „Показ мод” дівчинки Лери С. (5 р., 7 міс.).

*Дівчатка Даша А., Лера С. та Саша П. придумали влаштувати показ мод.*

*Даша А.: Я буду моделлю і ходити треба ось так! (показує)*

*Саша П.: Ні, це я буду моделлю! У мене сьогодні нова кофтинка з блискітками!*

*Даша А.: Ні, моделлю все-таки буду я (наполягає). У мене сьогодні взагалі плаття, а моделі носять саме їх!*

*Лера С.: Дівчата, чого ви сваритесь? Можна ж, щоб було дві моделі. Нехай ви будете обидві моделями. І я разом з вами, бо у мене є модний браслет (показує). (Дівчата погодилися).*

*Лера С.: А нам ще треба в команду фотографа і треба включити музику, бо моделі ходять під музику. Хто хоче нам допомогти?*

*Далі гра дітей розгорнулася ширше, підключилися інші діти.*

Крім того, нами було проведено адаптовані до мети наших досліджень авторські варіанти методик Е. Торренса „Неповні фігури” та О. Смирнової „Картинки”. Ці методики були обрані нами тому, що дають змогу змодельовати таку ситуацію, у якій би найкраще проявлялося ставлення дітей до творчості. Загалом хід методик не був змінений, а лише були виокремлені додаткові власні показники і критерії оцінки для аналізу дитячих відповідей і дій.

Так, під час проведення тесту Е. Торренса „Неповні фігури” дітям пропонувалося перетворити коло, квадрат і трикутник на осмислене

зображення певного предмету. Однак, у протоколах фіксувалося не тільки оригінальність самого малюнку, а й самостійність при малюванні, наявність інтересу до малювання та емоційні реакції і висловлювання. Таким чином, ми мали можливість побачити, чи є у дитини готовність до творчості у процесі практичної діяльності (малювання).

Прояв готовності дітей до творчості у сфері комунікації був вивчений за допомогою методики „Картинки” О. Смирнової. Суть цієї методики полягала в тому, що дитині пропонувалися до розгляду картки, на яких були зображені різні конфліктні ситуації з дітьми, а саме: у дитини відібрали іграшку, дитині зламали іграшку, дитину не хочуть приймати в гру, дитині зруйнували пірамідку з кубиків. При цьому експериментатором задавалися питання: „Що тут намальовано?”, „Що б ти сказав або зробив в цій ситуації?”. Таким чином, перед дитиною ставилася проблемна ситуація, яку треба було вирішити. У процесі дослідження за даною методикою фіксувались не тільки продуктивність рішення проблеми, а й швидкість та самостійність її вирішення, емоційна включеність дитини у процес вирішення проблеми, а також відповідні емоційні реакції і висловлювання.

Проаналізуємо отримані результати за тестом Е. Торренса. Більшість малюнків обстежених дітей не відзначалися особливою оригінальністю. В основному діти кружечок перетворювали в сонечко, квіточку, кульку, квадрат – в будиночок, тумбочку, трикутник – в ялинку, дах від будиночка. Звичайно, були й більш оригінальні малюнки, хоча й значно менше за кількістю. Кружечки деякі діти перетворювали в їжачка, годинник, квадрати – в дзеркало, трикутники – в палатку, мордочку тваринки, гірку. Однак нас більше цікавило, чи самостійні дії дитини при малюванні, чи є наявність інтересу до малювання, емоційні реакції і висловлювання, що свідчать про готовність дитини до творчості. Тут ми отримали досить цікаві результати. Відразу яскраво виділились діти, які з великим інтересом і задоволенням починали малювати, але наштотхнувшись на перші труднощі (не змогли відразу придумати щось оригінальне), виражали негативні емоційні реакції

(„Не можу придумати, на що перетворити трикутник», «Я сьогодні не хочу малювати” і т.д.) і якомога швидше намагались завершити завдання. Звичайно, були й такі діти, які починали малювати з неохотою і так само швидко закінчували.

Невелика кількість дітей (23%) відразу починали діяльність, захоплювались і повністю заглиблювались у процес. У таких дітей спостерігалось виражене позитивне емоційне ставлення до творчості, як правило, і малюнки у них відзначались оригінальністю. Характерним для них був піднесений настрій, специфічні емоційні висловлювання, як-от: „О, це цікаво!”, „Це я люблю”, „Я вмю”, „Зараз щось обов’язково придумаю”, „Люблю малювати”, „Ура, це вийшло схожим на...!” і т.п.

Наведемо як приклад виписку з протоколу спостереження за дівчинкою Анною К. (5 р., 9 міс.) під час домальовування нею фігур: „Почувши завдання Аня відразу погодилась його виконувати. Радісне обличчя, фрази „Я люблю малювати”, „Це цікаво”, свідчили про позитивні емоційні реакції на завдання. Кружечок відразу перетворила на їжачка і додала: „Можна ще ротик домалювати червоним”. З квадратики зробила дзеркало, відзначивши, що на ньому для більшої краси можна ще намалювати квіти. Над трикутником трохи завагалася, а потім оглянулася і радісно промовила: „Намалюю гірку!... Тут ще треба травичку намалювати, а гірку зафарбувати (малює довго, старанно)... А тут травичку снігом замело, не видно, а в гірці маленька печерка, там живе зайчик...(старанно зафарбовує, постійно повторюючи, як любить малювати)”.

Далі проаналізуємо результати досліджень за допомогою методики „Картинки” О. Смирнової. Більшість дітей, розглянувши картинки із зображеними на них конфліктними ситуаціями, знаходили рішення не одразу, довго думаючи і часто це рішення не було продуктивним. Деякі взагалі відмовлялись вирішувати проблему, мотивуючи це тим, що вони не знають, як це зробити. Однак виділились і такі діти, які були готові діяти творчо у таких проблемних ситуаціях (23%). Така готовність у них

проявлялась не тільки у продуктивності запропонованого рішення проблеми, а й у емоційній включеності в сам процес розв'язання завдання, тобто у наявності додаткових уточнюючих питань до експериментатора щодо розуміння ситуації, у захопленості власними роздумами стосовно варіантів вирішення, підкріпленні своїх слів власним досвідом спілкування з однолітками та ін.

Розглянемо типовий приклад такого розв'язання проблемних ситуацій дівчинкою Оленою Б. (5 р., 5 міс.): *„Прослухавши завдання Олена відразу зрозуміла, що зображено на першій картинці (дитині зламали іграшку) і придумала продуктивне рішення („Я б ці шматочки іграшки віднесла додому і зробила з них нову ляльку, ще кращу!“). При цьому Олена була у піднесеному настрої, думала достатньо швидко, було видно, що їй до вподоби такі завдання. Аналогічно дитина вирішувала і наступні проблемні ситуації, що були зображені на картинках”.*

Підсумовуючи отримані результати, можна стверджувати, що емоційно-ціннісне ставлення до творчості є складним феноменом для вивчення, оскільки є мало усвідомлюваним суб'єктивним переживанням дитини, тому його важко піддати об'єктивізації і розробити конкретні стандартизовані процедури для його діагностики. Однак, за допомогою таких звичайних методів як бесіди і цілеспрямовані спостереження за дошкільниками у специфічно дитячих видах діяльності можна отримати цікаві і достатньо достовірні дані про наявність/відсутність позитивного емоційно-ціннісного ставлення дітей до творчості у цих видах діяльності, що і було зроблено нами на прикладі старшої групи дошкільників дитячого закладу м. Чернігова.

Результати дослідження когнітивного компоненту ціннісної орієнтації „творчості” дали змогу виявити недостатню обізнаність та емоційну нейтральність старших дошкільників у розумінні цінності „творчість”. Було з'ясовано, що у більшості дітей поняття „творчість” асоціюється з художньою діяльністю, малюванням, рідше – з конструюванням певних предметів з тих чи інших матеріалів, зі співом, що свідчило про низьку

обізнаність дітей старшого дошкільного віку про сутність творчості. Про емоційну нейтральність свідчив той факт, що цю цінність діти або не називали як важливу для себе (просто пропускали її), або ж відводили їй важливе місце після інших цінностей, мотивуючи це в основному тим, що вони люблять малювати.

У дослідженні також виявлено наявність/відсутність позитивного емоційно-ціннісного ставлення дітей до творчості у специфічно дитячих видах діяльності, перш за все в таких, як провідна для дошкільників діяльність (ігрова), практична діяльність (малювання, ліплення і т.д.), комунікація (спілкування з однолітками, вирішення конфліктних ситуацій, що виникають у такому спілкуванні). Результати дослідження дозволили виділити недостатньо велику кількість дошкільників з наявністю позитивного емоційно-ціннісного ставлення до творчості у цих видах діяльності. Зокрема, у ігровій діяльності таких дітей виявилось 18 %, а у практичній діяльності та у сфері комунікації з однолітками – по 23%. Отже, за нашими даними, у спілкуванні з однолітками та у практичній діяльності, особливо у малюванні, діти більше проявляють творчий підхід і більше мотивовані до цього, ніж у самостійній ігровій діяльності, у якій вони переважно діють по шаблону і стандартним рольовим схемам (однак, зазначимо, що такі результати отримані на невеликій вибірці дітей і потребують більш широкого статистичного підтвердження). Такі дані свідчать про необхідність посилення роботи педагогів у сучасних дошкільних закладах з формування мотивації дітей до проявів творчості у різних видах діяльності, особливо у ігровій.

Отримані на діагностичному етапі роботи над досліджуваною темою результати дали змогу сформулювати *загальні практичні рекомендації* педагогам та психологам дитячих дошкільних закладів щодо розвитку у дошкільнят стійкого позитивного емоційно-ціннісного ставлення до творчості.

Як засвідчує практика, батьки та вихователі зазвичай більше уваги звертають на результати дитячої творчості (оригінальні малюнки, аплікації, розповіді тощо) і на основі цього роблять певні висновки. І психолого-педагогічна робота з дітьми проводиться відповідна – розвиток творчих здібностей саме до цих видів діяльності. При такому підході в кращому випадку ми виховаємо діток, що будуть талановиті у одному чи кількох видах діяльності – у малюванні, у співах, у драматизації тощо. Але набагато ефективнішим було б таке виховання, в результаті якого дитина виростає творчою особистістю, вмiє нестандартно мислити в різних сферах свого життя. Тому потрібно розвивати у дітей потребу творити, що насамперед проявляється у позитивному емоційно-ціннісному ставленні до творчості у різних специфічно дитячих видах діяльності.

Зважаючи на це, не можна переоцінити значення вміння батьків та вихователів дошкільного закладу вчасно помітити характерні прояви потреби дошкільників у творчості у специфічно дитячих видах діяльності, підтримати їх та м'яко підштовхнути до подальшого розвитку і перетворення в стійку особистісну цінність. Також не менш важливим є вміння побачити в дитині відсутність або слабе вираження такої потреби, небажання творити взагалі, для того, щоб вчасно попередити закріплення у характері дитини такої небажаної тенденції та провести відповідну психолого-педагогічну роботу. Звичайно, творчість у дошкільному віці – це ще не та творчість, яка буває притаманна дорослим людям. Дитина не відкриває щось нове і значуще для суспільства, не робить винаходи, які б були корисні для країни або всієї планети. Однак, це та основа, на якій зароджуються такі геніальні творіння.

У дошкільному дитинстві творчість притаманна майже всім дітям, та вона ще не є для них справжньою цінністю. Для того, щоб творчість стала глибинною особистісною цінністю дитини, а не лише окремою ситуативною якістю потрібен організований вплив зовнішнього середовища, що для дитини представлене передусім значимим дорослим. І головне завдання педагогів – зробити так, щоб природна потреба дитини в творчості не згасла,



а навпаки розвивалась, вела до ціннісного ставлення дитини до творчості впродовж життя.

Розвиваючи потребу дітей в творчості педагоги мають пам'ятати про необхідність комплексного характеру впливу на всі три складові ціннісних орієнтацій (когнітивну, емоційну, діяльнісну). Щоб дійсно сформувати стійку ціннісну орієнтацію у дитини на творчість у своєму житті необхідно забезпечити єдність зазначених компонентів: по-перше, познайомити дитину з цінністю творчості і домогтися її усвідомлення як такої, по-друге, показати важливість даної цінності у житті, сформувати емоційно-позитивне ставлення до неї, позитивну мотивацію, яка б забезпечила постійну готовність дитини творити, тобто керуватись саме цією цінністю, по-третє, виробити здатність дитини керуватися творчістю у своєму житті та проявляти її у діяльності і поведінці.

Для формування стійкої мотивації дитини до творчих дій у різних видах діяльності слід, насамперед, опиратися на таку особливість дитини дошкільного віку як емоційно-чуттєве сприйняття світу. У дітей дошкільного віку переважає саме воно, і для істинного засвоєння дитиною певного досвіду їй насамперед необхідно *„пережити” його, пропустити через свої емоції, через всю свою сутність*. І тому, що б вихователь не хотів „вкласти” у дитину, що б не хотів у ній розвинути, без стимулювання такого дитячого емоційно-чуттєвого сприйняття у нього нічого не вийде. Саме тому, як тільки дитина вчинила нестандартно у будь-якій ситуації, під час будь-якої діяльності, вихователю слід звернути на це увагу, похвалити, емоційно підтримати, наголосити іншим дітям на неординарності та цікавості такого рішення. Тоді дитина буде хотіти фантазувати і творити знову і знову, бо відчує на собі *радість творчості*. Якщо ж такі непомітні прояви дитячої творчості не побачити вчасно, не підштовхнути, то вони швидко згаснуть і можуть більше не проявитися. А на практиці часто так і буває: вихователь вимагає від дітей діяти стандартно, так як усі, і як вимагають виховні завдання, чим і спонукає до згасання у дитячій душі творчого вогника. Необхідно також не тільки

підтримувати будь-які прояви дитячої творчості, а й пробуджувати їх, якщо дитина їх не проявляє зовсім. А для цього слід спонукати дітей творити різними навідними запитаннями, пошуковими завданнями, проблемними ситуаціями.

Для вироблення здатності дитини керуватися творчістю у своєму житті та проявляти її у діяльності і поведінці корисним є постійне практичне залучення дітей у творчі ситуації. Такі ситуації можна створювати спеціально, тоді це будуть певні ігрові ситуації, а можна і скористатися тими моментами, що виникають у повсякденному спілкуванні дітей в колективі. І тут зовсім не важливо, яку форму роботи використовує вихователь в даний момент, чи це робота з казкою, чи екскурсія, чи спостереження у природі. Так, якщо це робота з казкою, то тут доцільною буде *творча зміна її сюжету*. При цьому підвищується інтерес дітей, загострюється їх увага, адже їм пропонується щось зовсім нове. Вихователю можна самому придумати інший сюжет до відомої казки і потім обговорити його, а можна запропонувати зробити це дітям. Якщо ж це екскурсія по садочку чи спостереження у природі, то тут у будь-якій цікавій ситуації, що виникає, можна стимулювати дітей проявити творчий підхід (наприклад, побачивши тваринку, що не ступає на одну лапку, можна запропонувати дітям придумати якомога більше творчих порад для медичної допомоги їй тощо). Якщо це самостійна сюжетно-рольова гра дітей, то тут вихователю можна непомітно скерувати дітей у творчому напрямку і звичайна гра стане більш цікавою і захопливою, що й далі буде стимулювати дитячу творчість (наприклад, під час гри „Перукарня” вихователь може непомітно підійти до групки дітей і сказати: „Ой, який гарний у нас перукар, таку творчу зачіску придумав! Діти, а які елементи можна ще сюди додати?” тощо).

## **2.5. Регулятивні механізми ціннісних орієнтацій дошкільників у різних специфічно дитячих видах діяльності**

Протягом дошкільного віку вагому роль у детермінації активності дитини поступово починають відігравати її ціннісні орієнтації. Набуваючи регулятивної функції, ціннісні орієнтації дозволяють дошкільнику діяти відповідно з ними, управляти собою в предметно-практичній діяльності та під час спілкування з іншими людьми. Дитина оволодіває вмінням ініціювати власні види діяльності, самостійно та наполегливо досягати нових значимих цілей, утримуватися від небажаних дій, керуючись засвоєними цінностями. Поведінка, внутрішньо опосередкована ціннісними надбаннями дитини, набуває стійкості, оскільки не лише зумовлює вибір нею того чи іншого варіанту дій, а й робить цей вибір більш свідомим та підвищує можливість контролювати ситуацію в процесі його втілення.

У зв'язку з цим, перед нами постало завдання вивчити стан розвитку та реального функціонування регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старших дошкільників у різних специфічно дитячих видах діяльності та з'ясувати, за яких умов ціннісні орієнтації починають проявляти свою регулюючу дію в різних сферах їх життєдіяльності.

Взявши за мету розкрити регулятивні механізми ціннісних орієнтацій дошкільників, з'ясуємо, перш за все, саме поняття „механізм”.

В сучасній психологічній науці поняття „механізм” трактується неоднозначно: як відображення в психіці об'єктивних факторів, закономірностей людської взаємодії з оточуючим світом (В. Леонт'єв); як аналог поняття „процес”, що дозволяє пояснити функціонування і розвиток чогось складного через щось більш просте (В. Агеєв); як закріплений у психологічній організації особистості функціональний засіб її перетворення, в результаті чого з'являються різні психологічні новоутворення (Л. Анциферова). Спільним для всіх наведених інтерпретацій поняття „механізм” є його зв'язок з особистісним розвитком.

Регулювання поведінки є процес, який зумовлює напрям дій, вчинків і способи їх виконання. Довільна регуляція проявляється у свідомому, опосередкованому цілями й мотивами дій створенні стану оптимальної активності і спрямуванні її на досягнення найбільшої ефективності відповідної діяльності чи поведінки. В основі цієї регуляції лежить взаємодія процесів збудження і гальмування нервової системи. У відповідності до цього виділяють в якості конкретизації вказаної вище загальної функції волі дві інші – активізуючу і гальмівну. Якщо перша функція полягає у відтворенні, пришвидшенні й активізації певних дій, вчинків, проявів, то друга – у їх уповільненні, гальмуванні, затримці (В. Асін, М. Басов, А. Висоцький, Є. Ігнат'єв, В. Калін, П. Каптерев, С. Кулачківська, К. Корнілов, О. Лазурський, В. Селіванов, І. Сеченов, С. Хохлов та ін.)

Процес становлення регулюючої дії ціннісних орієнтацій дошкільника тісно пов'язаний із оволодінням дитиною довільними формами управління своєю поведінкою. Наповнення і укріплення системи ціннісних орієнтацій надає дитині можливості для свідомого цілепокладання та здійснення регуляції своїх дій, згідно з власними цінностями. В свою чергу, розвинена довільна поведінка підтримує та зміцнює засвоєні дитиною цінності.

У контексті нашого дослідження під регулятивними механізмами ми розуміємо сукупність особистісних надбань вольової сфери дитини, які забезпечують відповідний рівень прояву здатності старшого дошкільника регулювати свої дії, згідно із власними ціннісними орієнтаціями, у різних специфічно дитячих видах діяльності. Дії регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій розглядаються як прояви діяльнісного компонента структурно-функціональної характеристики ціннісних орієнтацій дитини.

Аналіз психологічної літератури показав фактичну відсутність досліджень регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій дошкільників. Звернемося до робіт, в яких аналізується процес засвоєння дітьми дошкільного віку вимог, у відповідності з якими будується поведінка та взаємини, оскільки, на нашу думку, механізми які регулюють дії дітей,

відповідно до їх ціннісних орієнтацій та засвоєних правил мають спільні ознаки.

За даними психологічних досліджень розвиток внутрішніх механізмів регуляції поведінки за правилами відбувається в процесі формування усвідомлення дитиною вимог, які вони містять (засвоєння їх змісту та формування особистісного сенсу їх дотримуватися) й набуття здатності керуватися ними в діяльності. В старшому дошкільному віці правила поступово набувають функції регулятора дитячої поведінки завдяки тому, що дитина: – розуміє зміст слів, які закладені у правилах; – сприймає правила, як узагальнені вимоги до неї; – знає, як треба себе поводити; – засвоює моральні, соціальні, пізнавальні мотиви, які набувають спонукальної сили; – здатна стримувати безпосередні бажання і підпорядковувати мотиви; – впевнена у важливості та необхідності дотримання правил; – діє за правилами визначає як особливу задачу; – може здійснювати внутрішній контроль своїх рухів і дій; – здатна оцінювати себе з точки зору засвоєних правил; – набуває досвіду використання, порушення, відтворення й створення правил в поєднанні із підтримкою та відстеженням дорослими та однолітками процесу їх виконання (Б. Ананьєв, Л. Божович, Є. Бугріменко, В. Горбачова, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, О. Леонтьєва, З. Мануйленко, В. Мухина, Я. Неверович, Н. Непомняща та ін.).

Оскільки ми припустили, що механізми регуляції поведінки на основі правил, моральних норм і ціннісних орієнтацій є близькими, то це означає, що в старшому дошкільному віці дитина також спроможна, маючи певні цінності, виражати небайдуже ставлення до них, свідомо керуватися ними в своїй діяльності.

Отже, в основу вивчення нами регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старших дошкільників покладено такі наукові положення: – ціннісні орієнтації як системо-утворююче психологічне надбання виявляє свою регулюючу дію в системі життєдіяльності дитини; – структурно-функціональна характеристика ціннісних орієнтацій дитини дошкільного

віку включає когнітивний, емоційний і діяльнісний компонент: знання про цінність, її оцінку та реалізацію в різних предметно-практичних, ігрових, образотворчих видах діяльності та спілкуванні; – усвідомлення дошкільником змісту цінностей і набуття ним особистісного смислу відбувається за умов прямих соціальних контактів з дорослими, особливо значимими для нього; – цінність, як значимість для дитини будь-чого у світі, лише визнаючись нею, стає орієнтиром її дій; – здатність дитини до довільної регуляції психічних процесів, станів, усієї поведінки стає її особистісним надбанням та виступає важливим психологічним новоутворенням старшого дошкільного віку; – завдяки цьому поведінка старшого дошкільника стає опосередкованою правилом, вимогою, ціллю, цінністю (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Котирло, Г. Костюк, О. Леонт'єв, В. Мухина, Я. Неверович, Т. Піроженко, М. Яницький та ін.).

Ґрунтуючись на зазначених положеннях, передбачено, що саме в старшому дошкільному віці відбувається запускання регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій дітей. Привласнюючи різні цінності дитина, певною мірою, самостійно свідомо керується ними в різних видах діяльності, поступово набуває досвіду їх ефективної реалізації.

Здійснення ціннісними орієнтаціями функції регуляції поведінки дитини можливо лише завдяки сформованості їх регулятивних механізмів. Показниками дієвості останніх було визначено такі утворення вольової сфери особистості дошкільника: – здатність до ініціативності, як можливість самостійно ставити цілі, пов'язані зі своїми цінностями; – здатність до цілеспрямованості, як можливість досягати поставленої мети в різних видах дитячої діяльності, дотримуючись власних цінностей; – здатність до наполегливості, як можливість мобілізувати вольове зусилля для подолання труднощів, пов'язаних з необхідністю дотримуватися цінності. Означені показники дії регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій оцінювалися за різними рівнями прояву дитячої активності. Кожен з наступних рівнів прояву регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій дошкільника визначався як

складніший ступінь їх функціонування і тому оцінювався від нуля до двох балів.

Перший показник – здатність до ініціативності проявляється у тому, що дитина: – не ініціює діяльність, пов'язану із ціннісною орієнтацією, не приєднується до інших дітей, не обґрунтовує свій задум (нуль балів); – рідко ініціює діяльність, пов'язану із ціннісною орієнтацією, здебільшого приєднується до інших дітей, потребує допомоги у визначенні задуму та його обґрунтуванні, наслідує однолітка (один бал); – ініціює діяльність, пов'язану із ціннісною орієнтацією, обґрунтовує свій задум (два бали).

Другий показник – здатність до цілеспрямованості має такі прояви, коли дитина: – в процесі досягнення прийнятої мети не керується цінністю, не бачить невідповідності своїх дій їй (нуль балів); – в процесі досягнення мети відступає від цінності, виправляє помилки чи обґрунтовує зміни після вказування дорослим на невідповідність її дій цінності (один бал); – досягає поставленої мети діяльності, коригуючи свої дії з цінністю (два бали).

Третій показник – здатність до наполегливості проявляється дитиною наступним чином: – при перших труднощах, пов'язаних з необхідністю дотримуватися цінності, звертається по допомогу, пасивно очікує на неї (нуль балів); – у разі труднощів, пов'язаних з необхідністю дотримуватися цінності, звертається по допомогу після невдалих спроб, після чого продовжує діяльність (один бал); – у разі труднощів, пов'язаних з необхідністю дотримуватися цінності, долає їх самостійно чи з незначною підтримкою дорослого (заохочення, підбадьорення) (два бали).

Для вивчення дієвості регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку був застосований метод спостереження. Наукові факти, одержані в процесі спостереження різних видів діяльності старших дошкільників (ігрової: сюжетно-рольової, режисерської, дидактичної, рухливої гри; продуктивної: малювання, конструювання; чергування; спілкування з дорослим та однолітками; пізнавальної), занотовувалися у розроблених нами індивідуальних картах для

спостереження. Карта № 1 заводиться в одному екземплярі на одну дитину. У ній фіксується: – номер та вид діяльності, в якому дитина бере участь; – ціннісні орієнтації, які пов'язані з її змістом (родина, щастя, здоров'я, дружба, співпереживання, краса природи, краса мистецтва, краса техніки, зовнішня краса, самостійність, допитливість, творчість, цілеспрямованість, впевненість, сміливість, наполегливість, гроші); – факти, що підтверджують регулюючу роль ціннісних орієнтацій дитини. Одержані факти аналізуються та результати аналізу занотуються у карту № 2. У ній фіксується: – ціннісна орієнтація, що аналізується; – рівень прояву регулятивних механізмів ціннісної орієнтації дитини за визначеними показниками. У вітці, що відповідає виду діяльності, в якому проявилася ціннісна орієнтація дитини, виставляються відповідні бальні оцінки. Виводиться середній бал за кожним показником розвитку регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старшого дошкільника. Карта № 2 заводиться у кількості 17 екземплярів на кожну дитину, відповідно до 17 ціннісних орієнтацій, які вивчаються в “Експрес діагностиці сфери ціннісних орієнтацій дошкільника” (Піроженко Т. та ін., 2011).

Проведене дослідження функціонування регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старших дошкільників (загальною кількістю 31 д.) дало змогу констатувати, що у дітей, які брали участь у експерименті, регулятивні механізми знаходяться в стані початкового розвитку. Цей факт свідчить про те, що саме в старшому дошкільному віці ціннісні орієнтації дітей поступово набувають своєї регулюючої дії в системі її життєдіяльності. Ініціюючи власні види діяльності, приймаючи емоційно привабливі та значимі цілі від дорослих чи однолітків, діти демонструють здатність довільно керувати своїми діями в процесі досягнення поставлених цілей діяльності у відповідності із власними цінностями.

Для встановлення факту реального функціонування ціннісних орієнтацій дітей, яке можливе лише за умови їх прояву у єдності когнітивного, емоційного і діяльнісного структурних компонентів,



обізнаність та значимість для дітей обраних для аналізу ціннісних орієнтацій вивчалися за методикою “Експрес діагностика сфери ціннісних орієнтацій дошкільника”. Отримані результати за цією методикою було представлено в підрозділі посібника 1.3.

Розглянемо тепер якою мірою проявляються виділені нами показники розвитку регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку, здійснюючи свою регулюючу дію. Прояви регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старших дошкільників за середніми значеннями бальних оцінок їх показників розподілилися між собою так: здатність до ініціативності – 0,69; здатність до цілеспрямованості – 0,69; здатність до наполегливості – 0,17.

Існуючий розподіл демонструє беззаперечну першість, яку поділили між собою прояви здатності дитини ініціювати власні види діяльності, вибирати з поміж усіх пріоритетні, пов’язані з їх ціннісними орієнтаціями, вміння здійснювати цілеспрямовану діяльність, відповідно до осмислених цінностей, та їх роль у розвитку регулятивних механізмів.

Певний рівень розвитку регулятивних механізмів демонстрували діти за показником, який розкривав їх можливості виявляти вольове зусилля в реалізації цінності, всупереч факторам, що заважали цьому, настирному і непохитному відстоюванні в дискусії, в ситуації зовнішніх впливів, при необхідності здійснення вибору, в конфліктній ситуації, здатності тривалий час дотримуватися цінності при відсутності сторонніх споглядачів. Невисока середня бальна оцінка прояву цього показника, порівняно з двома першими, демонструє не стільки низький рівень його розвитку в силу складності, скільки, в силу специфічності досліджуваного явища, обмеження в кількості ситуацій для здійснення спостереження, в яких діти могли б якомога частіше демонструвати здатність до наполегливості.

Найбільший вплив на дитячу діяльність, з точки зору здійснення її регуляції самими дошкільниками, мали інструментальні цінності: „цілеспрямованість”, „впевненість”, „самостійність”, „наполегливість”, та

термінальні цінності: „щастя”, „дружба”, „родина”. Вони яскраво проявляли свою регулюючу роль та посідали перші сходинки рейтингу ціннісних орієнтацій дітей стосовно всіх трьох показників прояву їх регулятивних механізмів.

Діти частіше за інші ініціювали види діяльності, в змісті яких реалізувалися означені ціннісні орієнтації, активно залучали до своїх задумів однолітків; а в процесі досягнення своїх цілей, демонструючи ціннісне ставлення, намагалися всіляко їх дотримуватися.

Найменш дієвими у регуляції дитячої діяльності було визначено наступні інструментальні цінності: „сміливість”, „співпереживання”, „допитливість” та такі термінальні цінності: „краса мистецтва”, „гроші”, „краса техніки”, „зовнішня краса”, „здоров'я”.

Старші дошкільники рідко ініціювали діяльність, в якій би знайшли своє відображення згадані цінності, відчували утруднення при необхідності діяти у відповідності з ними та потребували підтримки дорослого.

Було встановлено той факт, що рівні функціонування регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій дошкільників у різних видах дитячої діяльності за показниками проявів здатності до ініціативності, цілеспрямованості та наполегливості обумовлювалися, передусім, мірою значимості кожної з цінностей для дітей у забезпеченні їх активності і, вже потім, повнотою наповнення дитячих уявлень про їх зміст.

Слід зазначити також, що старші дошкільники цілеспрямовано досягали поставленої мети, наполегливо долали труднощі у тих видах діяльності, які ініціювали вони самі чи їх однолітки, де вибирали шляхи втілення задумів, необхідні для цього матеріали, визначали доцільність тих чи інших дій тощо. Внутрішні механізми регуляції поведінки у відповідності із засвоєними цінностями проявлялися у дітей на більш високому рівні у вільних іграх: сюжетно-рольових, рухливих, дидактичних, під час самостійної художньої діяльності, експериментування, спостережень,

спілкування з однолітками. Нажаль, часу для діяльності дітей такого роду в розпорядку дня дошкільного закладу відведено вкрай мало.

Натомість, у регламентованій діяльності з боку вихователя (яка була пріоритетною) здатність старших дошкільників самостійно регулювати свої дії проявлялася на значно нижчому рівні. Складається враження, що на спеціально організованих заняттях функцію контролю своїх дій діти більшою мірою або повністю передали дорослому, залишаючись, в такому разі, у залежності від його конкретних вказівок, а за їх відсутності – ставали бездіяльними.

Показовою була поведінка Аліни К., прояви якої ми спостерігали під час вільної діяльності в ігровому куточку та спеціально організованого вихователем заняття. В першому випадку дівчинка з власної ініціативи складала розрізну картинку (пазли), в іншому – перед нею поставили завдання із попередньо підготовленого вихователем комплекту деталей за зразком зробити аплікацію на вітальній листівці для мами. Об'єктивно обидва завдання за ступенем складності та значимості для дитини знаходилися на однаковому рівні. Проте, поведінка дівчинки в процесі їх виконання кардинально відрізнялася. Складаючи розрізну картинку вона проявляла активне ставлення до мети, діяла зосереджено, самостійно і послідовно відбирала необхідні деталі, в разі невдач багаторазово відновлювала спроби, в результаті чого збрала картинку до кінця. Дитина показала достатньо високий рівень розвитку довільної поведінки. Під час виготовлення листівки у подарунок мамі дівчинка проявляла мало активну цілеспрямованість, потребувала від дорослого безпосереднього керівництва своїми діями, чекала на поетапні інструкції. Свої дії не співвідносила зі зразком, помилок не помічала, виправляла їх лише після зауваження дорослого. Готова була покинути роботу незакінченою, якби вчасно не отримувала допомогу. В цьому випадку довільна поведінка дитини визначалася досить низьким рівнем прояву. Дана ситуація має викликати

занепокоєння, оскільки прикладів подібної поведінки дітей під час спостережень було чимало.

Зловживання регламентуванням кожної дії дитини та тривала затримка її на виконанні інструкцій створює загрозу неправомірного переважання у поведінці дошкільника ззовні організованої активності (В. Котирло). У разі існування суб'єкт-об'єктних взаємин дорослого з дитиною гальмується формування внутрішніх механізмів регуляції її довільної поведінки. Оптимальні умови розвитку довільності створюються лише тоді, коли питома вага цілей, яких дитина досягає з власної ініціативи, неухильно зростає у порівнянні із реалізацією цілей та вимог, висунутих перед нею дорослим.

За результатами констатувального етапу дослідження було проведено розвивальну роботу зі старшими дошкільниками з метою пробудження та активізації регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій дітей.

Оптимізація цього процесу передбачала створення такого розвивального середовища, в якому б відбувалося повноцінне наповнення структури ціннісних орієнтацій дитини у єдності її компонентів, а також здійснювалося формування довільності, як системної психологічної якості, яка надає дитячій поведінці свідомого й цілеспрямованого характеру та допомагає діяти у відповідності із засвоєними цінностями.

Розвивальна робота зі старшими дошкільниками проводилася на основі виокремлення психолого-педагогічних умов оптимізації взаємодії дорослого з дитиною з метою розвитку регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій дітей в різних специфічно дитячих видах діяльності, головна з яких передбачає забезпечення суб'єктної активності дошкільника.

Воно відбувається шляхом: – прилучення дитини до системи активної взаємодії з навколишнім світом; – заохочення дитини до ініціативних, самостійних дій, надання їй права вибору, прогнозування своїх можливостей та успіхів у власній діяльності; переживання дитиною разом з дорослим тимчасових невдач та спільний пошук шляхів їх подолання; – баланс між

видами діяльності, ініційованими дітьми та ініційованими дорослим з тенденцією зменшення ініціативи останнього; – використання стимулюючого характеру оцінки досягнутих дитиною результатів; забезпечення дорослими максимального рівня мотивації дитячої діяльності у різних її проявах, зокрема, під час роботи над проектом; – створення дорослими атмосфери довірчої партнерської взаємодії з вихованцем, яка ґрунтується на емоційно теплому ставленні до нього дорослих, їх щирій зацікавленості його проблемами; – забезпечення гармонізації структури ціннісних орієнтацій дітей (повноти змістовного наповнення її когнітивного, емоційного і діяльнісного компонентів); – розвиток у дошкільників вміння самостійно ставити цілі, пов'язані із їх цінностями; досягати поставленої мети в різних видах дитячої діяльності, дотримуючись власних цінностей; мобілізувати вольове зусилля для подолання труднощів, що виникають через необхідність діяти у відповідності зі своїми цінностями.

Специфічність становлення ціннісних орієнтирів дошкільників полягає у тому, що цінності стають внутрішніми регуляторами поведінки дітей лише за умови їх достатньої усвідомленості. Володіння дітьми змістом понять, що характеризують ті чи інші цінності, надання емоційних переваг певним цінностям та вироблення стійкого позитивного ставлення до них прогнозує включення внутрішніх механізмів регуляції дитячої поведінки, всупереч зовнішнім, які забезпечуються дорослими та предметним оточенням. Процес привласнення дитиною цінностей відбувається не через пряме копіювання і перенесення у свою структуру цінностей значимих дорослих, а в результаті їх внутрішньої трансформації з урахуванням потреб, інтересів, особистого досвіду переживань, успіхів та невдач власної діяльності дошкільника. Цілком зрозуміло, що неможливо сформувати ціннісні орієнтири дитини за зразком та подібністю до ціннісної поведінки інших людей. У зв'язку з цим, найбільш продуктивним шляхом становлення ціннісних орієнтирів дітей є включення їх у власну активність, надання можливостей для здійснення вибору, прояву ініціативи, творчості.

Найбільш доцільним форматом життєдіяльності дитини в дошкільному закладі, в якому превалює ініціативна активність дошкільників було визначено проектування дітьми у взаємодії з дорослим задуму (проекту) і взаємозалежних із ним видів діяльності, що забезпечують його реалізацію (Т. Піроженко).

Отже, зміст розвивальної роботи полягав у реалізації зі старшими дошкільниками проекту по створенню індивідуальних книг під назвою „Про найголовніше”. Проект тривав протягом 12 тижнів і реалізувався на 30-ти хвилинних заняттях з дітьми малими підгрупами (5-6 дітей) один раз на тиждень.

Мета реалізації проекту – сприяти засвоєнню дітьми цінностей, яке полягає у розширенні понять про них, виробленні відповідного ставлення до них та оволодінні засобами керування своєю поведінкою, згідно з ними, в різних видах дитячої діяльності.

Основна увага приділялася розвитку у дітей цінностей, які вивчалися на констатуючому етапі дослідження, а саме: „родина”, „щастя”, „здоров’я”, „дружба”, „співпереживання”, „краса природи”, „краса мистецтва”, „краса техніки”, „зовнішня краса”, „самоствійність”, „допитливість”, „творчість”, „цілеспрямованість”, „впевненість”, „сміливість”, „наполегливість”, „гроші”. Поряд із цим, в процесі створення книги дітьми було запропоновано додати сторінку, присвячену однієї з важливих для них цінностей – „любові”. Таким чином, з ініціативи дітей було розширене „поле цінностей” старших дошкільників і доповнене ще одним поняттям.

Структура проекту визначалася технологією психолого-педагогічного проектування взаємодії дорослого з дітьми (Т. Піроженко).

Здійснення проекту передбачало виконання ряду етапів. Так, на першому (мотиваційному) етапі дитина приймала мету своєї діяльності – створити книгу „Про найголовніше”, автором якої буде вона сама. За допомогою „дерева цілей” дошкільник мав можливість визначити зміст своєї книги, уявити кінцевий результат, що давало йому можливість більш чітко

усвідомити шляхи втілення свого задуму. Саме на цьому етапі дитина вчилася вільно висловлювати свої бажання та пропозиції щодо засобів реалізації задуму: ініціювала конкретні завдання й справи, які необхідно було розв'язати.

На другому (інформаційному) етапі старший дошкільник мав можливість отримати нові знання, необхідні для створення своєї книги „Про найголовніше”, а саме: про все, що стосується призначення книги, будови, учасників процесу її виготовлення та матеріалів необхідних для цього; про зміст цінностей, визначених в ієрархічній будові “поля цінностей” дитини. Це сприяло поглибленню уявлень дитини про цінності, допомагало більш свідомо робити вибір самих важливих для дитини цінностей серед усіх інших, спонукало до активного використання їх в подальшому у своїй діяльності та надання регулюючої функції.

На третьому та четвертому етапах (репродуктивний та узагальнюючий етапи психолого-педагогічного проектування) дитина мала змогу узагальнити отримані на попередньому етапі знання та успішно використати їх під час змістовного наповнення кожної сторінки своєї книги.

П'ятий етап (творчий) передбачав можливість втілення творчих ідей кожної дитини під час реалізації свого задуму. На цьому етапі проводилася заключна робота над книгою: прикрашання сторінок, обкладинки книги, зшивання її в єдине ціле. По її завершенні для батьків влаштовувалася групова виставка книг.

На останньому (рефлексивно-оцінювальному) етапі кожна дитина могла оцінити свою книгу, проявити емоційну задоволеність результатом діяльності, пригадати основні етапи „написання” книги, подякувати тим, хто допомагав їй створювати.

Враховуючи те, що формою реалізації проекту був процес створення дитиною власної книги „Про найголовніше” і більшість занять передбачали оформлення дітьми сторінок книги, присвячених однієї з обговорених

цінностей, структура таких занять включала перші чотири етапи психолого-педагогічного проектування.

Протягом усіх етапів ми намагалися залучати батьків до співпраці з дітьми над проектом, зокрема, надавати допомогу своїм дітям у виготовленні макету книги „Про найголовніше” та в оформленні її сторінок; заохочувати дітей до бесід за змістом цінностей, запропонованих батькам для обговорення з дитиною вдома („родина”, „щастя”, „здоров’я”, „співпереживання”); прийняти активну участь у груповій виставці книг.

Під час реалізації проекту використовувалися такі методи і прийоми роботи: – читання і обговорення віршів, загадок, прислів’їв, приказок, крилатих висловів відомих людей; – бесіди про книги, цінності; – дидактичні, рухливі ігри; – техніки і прийоми саморегуляції; – конструювання, малювання, аплікація.

Важливим результатом розвивальної роботи було те, що в процесі реалізації дітьми проекту по створенню книг „Про найголовніше”: – дошкільники засвоювали зміст понять, що характеризують ті чи інші цінності; – діти вчилися робити більш свідомий вибір значимих для них цінностей та формували стійке позитивне ставлення до них; – ініціюючи власну діяльність, дошкільники вчилися більш чітко усвідомлювати свої бажання, виділяти мету і шляхи реалізації задуму, приймати виважені рішення про дію; – діти оволодівали засобами управління своєю поведінкою (планували дії; самостійно керували процесом їх виконання; підпорядковували їх власному задуму, засвоєним цінностям; здійснювали корекцію власних дій відповідно до результату; долали перешкоди на своєму шляху до цілі та доводили розпочату справу до логічного завершення); – вони опановували вміння й виробляли навички виділяти, усвідомлювати, приймати труднощі і висловлювати готовність їх долати; – діти стверджувалися у своїх можливостях, здобували впевненості у своїх силах.



Для визначення ефективності розвивальної роботи зі старшими дошкільниками було здійснено порівняльний аналіз даних, отриманих „до” і „після” проведення формувального експерименту.

Аналіз динаміки показників прояву структурних компонентів ціннісних орієнтацій дітей “до” і “після” завершення дослідження у експериментальній групі констатував, що:

– відбулося зростання рівня засвоєння дітьми ціннісних орієнтацій, а саме, підвищились середні значення бальних оцінок прояву їх структурних компонентів: когнітивного – з 0,92 до 1,53; емоційного – з 0,60 до 0,64; діяльнісного – з 0,70 до 0,97. Значне наповнення структури ціннісних орієнтацій відбувалося за рахунок когнітивного компонента, який залишається найбільш представленим у ній, порівняно з емоційним і діяльнісним компонентами;

– спостерігалася гармонізація структури ціннісних орієнтацій. Серед усіх досліджуваних цінностей лише у таких ціннісних орієнтацій як „родина”, „краса природи”, „дружба” і „здоров'я” когнітивний, емоційний і діяльнісний компоненти представлені у їх структурі найбільш збалансовано. Можна говорити про те, що регулятивна функція даних цінностей проявляється найбільш стабільно;

– зафіксовано також підвищення рівня прояву показників розвитку регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старших дошкільників: середні значення бальних оцінок здатності до ініціативності зросли від 0,69 до 0,92; здатності до цілеспрямованості – від 0,69 до 0,97; здатності до наполегливості – від 0,17 до 0,60;

– відзначено зростання рівня прояву регулюючої функції досліджуваних ціннісних орієнтацій дітей (окрім цінності „гроші”) і, зокрема, цінностей: „сміливість”, „співпереживання”, „допитливість”, „краса мистецтва”, „краса техніки”, „зовнішня краса”, „здоров'я”, регулятивні механізми яких були найменш розвинені.

Становлення довільної регуляції дітей старшого дошкільного віку сприятиме укріпленню їх ціннісних орієнтацій та стабілізації регулятивної функції останніх. В таблиці 2.8 показано, як змінилися регулятивні механізми ціннісних орієнтацій старших дошкільників після проведення формувального експерименту.

Таблиця 2.8

| <b>Динаміка показників розвитку регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старших дошкільників експериментальної групи "до" і "після" завершення дослідження</b> |                      |                              |         |                                 |         |                              |         |
|---|----------------------|------------------------------|---------|---------------------------------|---------|------------------------------|---------|
|   | Показники            | сер.пок.зд.до ініціативності |         | сер.пок.зд.до цілеспрямованості |         | сер.пок.зд.до наполегливості |         |
|   |                      | "до"                         | "після" | "до"                            | "після" | "до"                         | "після" |
| Цінності  | 1.Родина             | 0,87                         | 1,55    | 0,99                            | 1,65    | 0,23                         | 1,39    |
|   | 2.Щастя              | 1,34                         | 1,52    | 1,42                            | 1,55    | 0,19                         | 0,90    |
|   | 3.Здоров'я           | 0,42                         | 1,47    | 0,39                            | 1,42    | 0,06                         | 1,35    |
|   | 4.Дружба             | 1,19                         | 1,58    | 1,11                            | 1,57    | 0,34                         | 0,97    |
|   | 5.Співпереживання    | 0,39                         | 0,58    | 0,39                            | 0,58    | 0                            | 0,26    |
|   | 6.Краса природи      | 0,77                         | 1,02    | 0,73                            | 1,02    | 0,06                         | 0,65    |
|   | 7.Краса мистецтва    | 0                            | 0,26    | 0                               | 0,26    | 0                            | 0,26    |
|   | 8.Краса техніки      | 0,31                         | 0,37    | 0,27                            | 0,37    | 0,05                         | 0,32    |
|   | 9.Зовнішня краса     | 0,32                         | 0,52    | 0,32                            | 0,52    | 0                            | 0,19    |
|   | 10.Самостійність     | 1,04                         | 1,34    | 1,07                            | 1,34    | 0,27                         | 0,71    |
|   | 11.Допитливість      | 0,34                         | 0,34    | 0,42                            | 0,42    | 0                            | 0,06    |
|   | 12.Творчість         | 0,73                         | 1,19    | 0,58                            | 1,13    | 0,18                         | 0,97    |
|   | 13.Цілеспрямованість | 1,38                         | 1,39    | 1,5                             | 1,51    | 0,62                         | 0,75    |
|   | 14.Впевненість       | 1,3                          | 1,31    | 1,35                            | 1,36    | 0,39                         | 0,45    |
|   | 15.Сміливість        | 0,22                         | 0,65    | 0,17                            | 0,61    | 0,13                         | 0,58    |
|   | 16.Наполегливість    | 1,01                         | 1,08    | 0,93                            | 1,00    | 0,33                         | 0,40    |
|   | 17.Гроші             | 0,16                         | 0,16    | 0,17                            | 0,17    | 0                            | 0,00    |

Такі позитивні зміни довели, що за допомогою цілеспрямованої розвивальної роботи, яка забезпечувала суб'єктну активність дошкільника, реалізуючись у творчому проекті шляхом залучення дітей до різних видів предметно-практичної діяльності, створюються сприятливі умови для активного засвоєння дітьми старшого дошкільного віку ціннісних орієнтацій та становлення їх регулятивних механізмів.

**Карта № 1 для спостереження прояву регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старших дошкільників**

Ім'я, Прізвище дитини \_\_\_\_\_ ДОЗ № \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

| Дитяча діяльність, за якою ведеться спостереження |                        | Ціннісні орієнтації, які пов'язані зі змістом дитячої діяльності | Факти, що підтверджують регулюючу роль ціннісних орієнтацій дитини |
|---|------------------------|--|--|
| №   | Вид дитячої діяльності |  |  |
| I   |                        |  |  |
| II  |                        |  |  |
| III   |                        |  |  |
| IV  |                        |  |  |
| V   |                        |  |  |

**Карта № 2 для спостереження прояву регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старших дошкільників**

Ім'я, Прізвище дитини \_\_\_\_\_ ДОЗ № \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

**Ціннісна орієнтація**, що аналізується \_\_\_\_\_

| Показники                      | Ступінь прояву показника   | Бали     | Дитячі види діяльності |    |     |    |   | Сер. бал |
|--------------------------------|--|----------|------------------------|----|-----|----|---|----------|
|                                |  |          | I                      | II | III | IV | V |          |
| Здатність до ініціативності    | Не ініціює діяльність, пов'язану із ц.о.*, не приєднується до інших дітей, не обґрунтовує свій задум   | <b>0</b> |                        |    |     |    |   |          |
|                                | Рідко ініціює діяльність, пов'язану із ц.о., здебільшого приєднується до інших дітей, потребує допомоги у визначенні задуму та його обґрунтуванні, наслідуює однолітка | <b>1</b> |                        |    |     |    |   |          |
|                                | Ініціює діяльність, пов'язану із ц.о., обґрунтовує свій задум  | <b>2</b> |                        |    |     |    |   |          |
| Здатність до цілеспрямованості | В процесі досягнення прийнятої мети не керується цінністю, не бачить невідповідності своїх дій їй  | <b>0</b> |                        |    |     |    |   |          |
|                                | В процесі досягнення мети відступає від цінності, виправляє помилки чи обґрунтовує зміни після вказування дорослим на невідповідність її дій цінності                  | <b>1</b> |                        |    |     |    |   |          |
|                                | Досягає поставленої мети діяльності, коригуючи свої дії з цінністю   | <b>2</b> |                        |    |     |    |   |          |
| Здатність до наполегливості    | При перших труднощах, пов'язаних з необхідністю дотримуватися цінності, звертається по допомогу, пасивно очікує на неї   | <b>0</b> |                        |    |     |    |   |          |
|                                | У разі труднощів, пов'язаних з необхідністю дотримуватися цінності, звертається по допомогу після невдалих спроб, після чого продовжує діяльність                      | <b>1</b> |                        |    |     |    |   |          |
|                                | У разі труднощів, пов'язаних з необхідністю дотримуватися цінності, долає їх самостійно чи з незначною підтримкою дорослого (заохочення, підбадьорення)                | <b>2</b> |                        |    |     |    |   |          |

ц.о.\* – ціннісна орієнтація

## **Розділ III. Психолого-педагогічні умови становлення ціннісних орієнтацій дитини в сучасному соціопросторі**

### **3.1. Ціннісне ставлення до дитини дошкільного віку як прояв батьківської відповідальності**

В наш час, в умовах соціально-економічної, політичної нестабільності та переломного моменту у становленні незалежної української держави, сучасна сім'я зазнає певних змін у сфері внутрішньо-родинних взаємин. Соціальний інститут батьківства набуває нових форм та змісту (Т. Алексеєнко, Н. Басалаєва, О. Безпалько, К. Белогай, М. Волкова, В. Дружинін, І. Зверева, А. Капська, О. Карпова, Р. Кемпел, В. Котирло, А. Кузьмінський, С. Ладивір, Г. Лактіонова, О. Лютова, Д. Майєрс, В. Омеляненко, О. Орлов, Т. Піроженко, О. Шведковська та ін.). Відбувається зміна пріоритетних напрямків становлення особистості. Все більше молодих людей надають першочергового значення матеріальним засадам життя, меншого значення набувають морально-етичні принципи та сімейні цінності.

Ціннісне ставлення виникає на основі усвідомлення особистістю цінності об'єкта чи навколишнього світу. Рівень значущості цінності для певної особистості визначається її ціннісними орієнтаціями, тобто впливає на подальші дії, а точніше визначає їх характер, зумовлює вибір способу поведінки. Ціннісні орієнтації виконують регулюючу функцію в процесі соціальної життєдіяльності людини [Піроженко Т. та ін., 2011].

Цінності існують у духовному та матеріальному вимірах. Родина як цінність належить до числа термінальних (цінності-блага), які відповідають потребам суб'єкта (дитини), до їх числа також належать: щастя, здоров'я, дружба, краса природи, краса мистецтва, краса техніки, зовнішня краса, творчість та гроші.

Уявлення про цінності знаходяться в постійному русі, крім зовнішніх факторів, на їх значущість впливають і внутрішні – ставлення людини, її оцінка затребуваності привласнення тієї чи іншої цінності в сучасному

суспільстві. Крім того, сьогодні змінюються „еталонні” уявлення про дитинство.

Сучасна дитина занадто рано стикається зі світом дорослого життя. Дорослі відчують падіння моралі, зменшення значущості загальнолюдських цінностей та культурних надбань, засуджують такий стан речей. Проте, на сьогодні відсутні чіткі механізми, які б допомогли захистити дитину від негативного впливу соціопростору, а тому особлива відповідальність за психологічне благополуччя дитини покладається на батьків. Саме батьки визначають хід розвитку дитини з перших хвилин її життя; мають можливість безпосередньо впливати на оточення дитини (матеріальне, соціальне); формують свідоме ставлення до категорій „добре”, „погано”, „правильно”, „неправильно”, „красиво”, „потворно” та ін.

На думку Пятаєвої К., можливо виокремити щонайменше три групи батьків: перші – розуміють проблеми дітей, допомагають їх вирішувати; другі – хочуть допомогти дитині, але не знають як або спираються лише на свій життєвий досвід, або не вміють допомагати; треті – не вбачають за потрібне вирішувати „дитячі” проблеми, часто самі потребують психологічної допомоги [Пятаєва Е., 2010]. Автор вказує на те, що об’єднати усіх дорослих в єдину систему підтримки та захисту психологічного благополуччя дитинства можливо лише за умови поєднання чотирьох потужних джерел: інституту батьківства, системи освіти, психологічної служби та системи формування моральної суспільної свідомості – інформаційного простору, ЗМІ, культурної політики (цензури).

В сучасній психолого-педагогічній науці відсутня єдина думка щодо розуміння сутності поняття „батьківство” та його структури.

Так, дослідниця Р. Овчарова визначає батьківство як „інтегральне психологічне утворення особистості (батька або матері), що включає сукупність ціннісних орієнтацій батьків, настанов та очікувань, батьківських почуттів, ставлення та позицій, батьківської відповідальності та стиля родинного виховання”. Складовими феномену „батьківство” визначає

наступні: когнітивний компонент (усвідомлення батьками родинного зв'язку з дітьми, уявлення про себе як про батьків, уявлення про ідеальних батьків, знання батьківських функцій); емоційний компонент (батьківські почуття, ставлення до дитини, ставлення людини до себе як до батька чи матері); поведінковий компонент (уміння, навички та діяльність батьків, спрямована на матеріальне забезпечення дитини, її виховання та навчання, стиль сімейного виховання, піклування).

Розглядаючи батьківство як інтегральну психологічну структуру, авторка наводить такі її складові: сімейні цінності; батьківські настанови та очікування; батьківське ставлення; батьківські почуття; батьківські позиції; відповідальність батьків; стиль сімейного виховання.

Батьківська відповідальність визначена дослідницею як „відповідальність перед соціумом та відповідальність перед самим собою”, яка складається з уявлень батьків про відповідальну та безвідповідальну поведінку, розподілу відповідальності між членами родини, оцінки себе як батька (матері) та включає контроль власної поведінки. Р. Овчарова звертає увагу на той факт, що відповідальність батьків за розвиток власних дітей має будуватися на засадах особистої відповідальності дорослого перед самим собою, кожен член родини може нести відповідальність за окремих членів родини та за сім'ю загалом. Формування відповідальності батьків на думку авторки має, в першу чергу, спиратися на ціннісні орієнтації дорослих, на їх внутрішню особистісну відповідальність, а вже потім на очікування суспільства від тієї чи іншої родини, всіх її членів [Овчарова Р., 2003].

За даними дослідження Ярошинської О., інститут батьківства виконує дві основні функції – виховну та функцію етнічного відтворення. Виховна функція полягає у здійсненні процесу первинної соціалізації дітей. З метою підвищення виховного потенціалу дослідниця пропонує заходи серед яких: підготовка молоді до виконання рольових функцій батька та матері, підвищення рівня педагогічної культури родини, об'єднання діяльності

держави, громадських організацій, соціальних установ, закладів освіти в організації допомоги сучасній сім'ї та ін. [Ярошинська О., 2005].

На думку Л. Буніної, батьківство – це системна функція сім'ї, що спрямована на розвиток благополуччя дитини та забезпечує її виховання [Буніна Л., 2005].

Серед основних соціалізуючих функцій сім'ї дослідники І. Братусь, А. Гулевська-Черниш, Т. Лях виділяють наступні: забезпечення фізичного та емоційного розвитку індивіда; формування статевої ідентифікації дитини; провідна роль у її розумовому розвитку; розвиток здібностей та потенційних можливостей індивіда; забезпечення дитині почуття захищеності; формування ціннісних орієнтацій особистості; оволодіння дитиною основними соціальними нормами. Феномен батьківства авторами розглядається як „комплекс соціальних, психологічних, медичних та інших умов, що дозволяють родині мати стільки дітей, скільки вона бажає; народжувати лише бажаних дітей та здійснювати їхнє позитивно-орієнтоване виховання” [Братусь І. та ін., 2002. – С. 42]. Ефективність виконання батьківських обов'язків залежить від моделі батьківства, яка властива тим чи іншим батькам (авторитарний, ліберальний, авторитетний типи батьківства).

Спираючись на результати філософських досліджень, ми можемо констатувати наступне:

- батьківська відповідальність виступає компонентом моральної відповідальності особистості, яка проявляється в безкорисливій турботі за ближнім, не вимагаючи нічого натомість;

- відповідальність у співвідношенні зі свободою особистості виступають основними детермінантами, що визначають здатність батьків цілісно сприймати дитину, виховувати вільну особистість, формувати в дитині здібності до саморозвитку, особистісного вдосконалення;

- відповідальність вимагає від особистості вольових зусиль, але в той самий час не може бути примусовою якістю;



- відповідальність виступає характеристикою соціальних відносин будь-якої особистості.

Моральна відповідальність визначається необхідністю чинити дії відповідно до норм моралі суспільства, в якому існує особистість. Серед ознак моральної відповідальності О. Патинок називає такі: переконаність особистості, діловитість, цілеспрямованість, чесність, добросовісність, самовідданість. Ті чи інші ознаки моральної відповідальності змінюються залежно від ступеня усвідомленості особистістю її змісту та значення.

Етична відповідальність виступає показником морального здоров'я, цілісності особистості, розвиненості її сумління та моралі.

Батьки – найближчі люди для дитини, тому їх міжособистісні взаємини та спосіб життя істотно впливають на формування особистості малюка. Виховання дитини – складний процес, до якого суспільство висуває певні вимоги.

Так, дослідники А. Кузьмінський та В. Омеляненко окреслюють такі соціально-психологічні та педагогічні вимоги до батьків: почуття високої відповідальності перед собою та людьми за виховання дітей; фізичне здоров'я батьків, що має забезпечити народження здорового потомства й створити належні умови для розвитку та виховання дітей; генетична грамотність; достатня психолого-педагогічна культура; любов до дітей; володіння справжнім авторитетом; знання досвіду народної педагогіки у вихованні дітей; створення в сім'ї умов для всебічного гармонійного розвитку особистості; здатність формувати в сім'ї культ Матері й Батька; добре розвинені почуття материнства та батьківства тощо [Кузьмінський А., Омеляненко В., 2006. – С. 109–110].

Серед найважливіших якостей батьків дослідники називають для матері – почуття материнства, для батька – батьківський авторитет. На думку авторів, наявність почуття материнства забезпечить умови для відбудови соціально-психологічного духовного світу дитини, а батьківський авторитет вміщує в собі поєднання всіх намагань щодо дитини.

Авторами підкреслено, що справжній батьківський авторитет відіграє особливу роль в процесі сімейного виховання, завдяки йому відбувається засвоєння первинного соціального досвіду дитиною. Розрізняють два основних види авторитету – істинний і фальшивий, які поєднують в собі особливості батьківської поведінки.

А. Кузьмінський, В. Омеляненко розглядають такі види батьківського авторитету:

– авторитет знання: виявляється у наявності в батьків знань щодо особливостей фізичного, соціального та психологічного розвитку дитини, обізнаність в питаннях успіхів, труднощів, інтересів, уподобань, кола друзів й товаришів власної дитини;

– авторитет допомоги: виявляється в наданні дитині постійної методичної допомоги у вигляді участі в справах дитини, порадах, створенні спеціальних сприятливих ситуацій розвитку, в яких дитина буде спроможною подолати труднощі, заохочення дитини до самостійної наполегливої діяльності, що спричиняє активний розвиток особистості;

– авторитет вимогливості: виявляється у здійсненні батьком та матір'ю систематичного контролю за діяльністю дитини (виконання доручень, обов'язків в будь-яких сферах життєдіяльності), що поступово дозволяє сформуванню у дитини почуття відповідальності за свої дії;

– авторитет правди: правдиві взаємини між батьком та матір'ю, між батьками і дітьми виступають в ролі головної ідеї виховання, підґрунтям засвоєння загальнолюдських моральних цінностей;

– авторитет поваги: являє собою гуманістичну сутність виховання дитини, в якій дитина розглядається не як маленька біологічна істота, а як особистість, що перебуває на етапі розвитку.

Описані моделі батьківської поведінки є прикладами істинного батьківського авторитету. До фальшивого батьківського авторитету належать моделі батьківської поведінки, які об'єднані у такі види:

– авторитет придушення: найчастіше носієм такого авторитету виявляється батько, який постійно перебуває у негативному настрої, кричить, часто припускається до фізичних покарань, постійно грубіянить, гримасує всіх членів сім'ї в стані остраху;

– авторитет віддалі: батьки тримають своїх дітей на відстані, як окрему, додаткову, другорядну частинку свого дорослого життя, часто батьківські функції перекладаються на інших осіб – няню, гувернера, бабусю та ін., під час зустрічі з дитиною батьки вдають з себе ніби керівництво, твердо переконані в тім, що така поведінка дозволить виховати ідеальну дитину;

– авторитет чванства: перебільшення значення власної особи батьками в очах інших членів родини, постійні показові хвастощі формують у дитини розуміння та переконання того, що вони перевершені та потребують особливого ставлення до себе від оточуючих;

– авторитет педантизму: захоплення батьками деталями виховного процесу, в якому немає місця для зміни батьківської думки або рішення, батьківське слово має бути законом, не обговорюється та не критикується, потреби дитини, її інтереси залишаються за межами той програми розвитку, яку склали батьки;

– авторитет резонерства: виявляється в постійному повчанні власної дитини, захоплення таким засобом виховання пояснюється батьками як прагнення до виховання порядної дитини, розуміння того, що дитяче життя відрізняється від дорослого абсолютно відсутнє;

– авторитет любові: провідною ідеєю виховного впливу на дитину є думка про те, що на кожному кроці необхідно показувати дитині свою любов – пестити, цілувати, обіймати, а як тільки дитина не слухається – пояснення єдине – „Ти не любиш тата (маму)”. Це найпоширеніший вид фальшивого авторитету;

– авторитет доброти: добре ставлення батьків до дитини, відсутність контролю її діяльності, відхід від конфліктів, уникання покарань – все це призводить до відсутності будь-якого значення батьківського слова, поваги до

батьків, подальший найменший опір батьків сприймається дітьми як зрада і батьки знову відступають;

– авторитет дружби: провідна ідея батьківської поведінки викладена в позиції „ми і наша дитина – справжні друзі”, однак, батьки все ж таки залишаються старшими членами родини, а коли ці межі стираються, часто діти починають „виховувати” власних батьків;

– авторитет підкупу: процес виховання починає нагадувати комерційні відносини батьків та дітей з а схемою: ти мені – я тобі, в родині панує атмосфера послуг та умов („Будеш гарним хлопчиком куплю шоколадку”; „Не будеш балуватися – підемо в парк”, „Виконаєш домашнє завдання – отримаєш кишенькові гроші” та ін.).

Звичайно, дотримуватися такого стилю поведінки, який би знаходився в межах якогось одного виду батьківського авторитету, не можливо. Виховання підростаючого покоління – складний процес, який не може відбуватися без помилок.

Психолого-педагогічні, медичні знання, вміння та навички батьків визначають батьківське ставлення до дитини. Батьківське ставлення складне утворення, що характеризується типом взаємодії з дитиною, стилем спілкування, особливостями поводження з дитиною, розумінням її особливостей, вмінням цілісно її сприймати, адекватно реагувати на її поведінку та вчинки.

Дослідник Ю. Акименко звертає увагу на той факт, що на тип батьківського ставлення до дитини впливає дуже багато факторів серед яких: індивідуальні риси та якості батьків, психологічні особливості дитини, особливості взаємин в родині та ін. Автор наводить такі складові батьківського ставлення до дітей (за А. Варгою).

- інтегральне емоційне ставлення до дитини („нехтування”);
- міжособистісна дистанція у спілкуванні з дитиною („симбіоз”);
- сприймання дитини на когнітивному рівні („інфантилізація”);

– форма та спрямованість контролю за поведінкою дитини („авторитарна гіперсоціалізація”) [Акименко Ю., 2003].

Дослідниця А. Рубченко стверджує, що специфіка батьківського ставлення до власних дітей перебуває в постійному русі, змінюється відповідно до віку дитини [Рубченко А., 2005].

Батьківське ставлення впливає на засвоєння дитиною образу сім'ї. Батьки допомагають дитині засвоїти соціальні норми, виховують моральні якості [Терещенко М., 2012]. Характер взаємодії батьків із дітьми, родичів один з одним формує у свідомості дитини модель сім'ї, яку вона сприймає як єдиновірну. Дитина дошкільного віку на прикладі батьківської родини привласнює не лише сімейні цінності (повагу, увагу, піклування, підтримку, допомогу, вдячність, доброзичливе ставлення, прояви ніжності тощо), а й засвоює значущість родини як цінності людського буття.

Цю позицію підтверджують результати факторного аналізу становлення образу сім'ї молодого подружжя, проведеного Ю. Чаплінською, в якому восьмим фактором визначено сімейні цінності, а саме: побутово-господарські цінності в парі, батьківсько-виховні цінності в парі, особистісна ідентифікація із шлюбним партнером та емоційно-терапевтичні цінності в парі. На думку дослідниці, сімейні цінності є важливими аспектами родинної взаємодії, які шануються всіма членами сім'ї, відображають поле спільних інтересів, виступають об'єднуючим фактором; формуються на засадах цінностей батьківської сім'ї, є їх прототипом. Тому, в більшості випадків, сучасні батьки продукують ціннісне ставлення, уявлення про яке склалося в дитинстві [Чаплінська Ю., 2012. – С. 440–446].

Проте, в цьому питанні можливий й інший варіант: якщо власний досвід проживання періоду дитинства виявився негативним (конфліктність у стосунках батьків, суперечності у виховних позиціях батька та матері, емоційна деривація, відстороненість та ін.), то засвоєні сімейні цінності діють від протилежного – аби не так, як виховували мене. Слід зауважити, що процес формування особистого батьківського ставлення відбувається за такою

схемою: несвідоме наслідування поведінки власних батьків; виникнення самостійного ставлення до дитини (як батько та мати); співставлення уявлень про ідеальних батька та матір (Я-ідеальне) з уявленнями про себе як про батька та матір (Я-реальне).

Дослідники звертають увагу на той факт, що феноменологія таких явищ як батьківське ставлення, батьківські позиції, батьківська поведінка, їх спрямований вплив на процес формування характерологічних особливостей дитини може коливатися в межах норми та відхилення. Прикладом відхилення може слугувати явище материнської депривації (нестача турботи, любові з боку матері). Такі коливання батьківської поведінки призводять до виникнення у дітей порушень розвитку (невротичність, агресія, емоційний дисбаланс, порушення процесів соціалізації тощо). Модель гармонічної поведінки батьків подібна до моделі авторитетної виховної позиції, характерною ознакою якої є контроль діяльності. Полярне місце займає педагогічна позиція представників нонконформістського напрямку, яка полягає у створенні умов для вільного розвитку дитини, що в наш час досить часто трактується батьками як відсутність будь-якого цілеспрямованого виховного впливу на дитину.

На нашу думку, феномен „відповідальне батьківство” має такі складові:

- мотиваційний компонент (мотиваційні утворення, які спонукають дорослих до виконання батьківських ролей, функцій, обов’язків);
- когнітивний компонент (уявлення та знання батьків, які являють собою основу для організації відповідних умов з метою забезпечення повноцінного розвитку та гармонійного виховання дитини дошкільного віку);
- поведінковий компонент (реальні дії батьків, які спрямовано на забезпечення повноцінного розвитку дитини, її виховання та навчання, реалізацію виховного потенціалу родини).

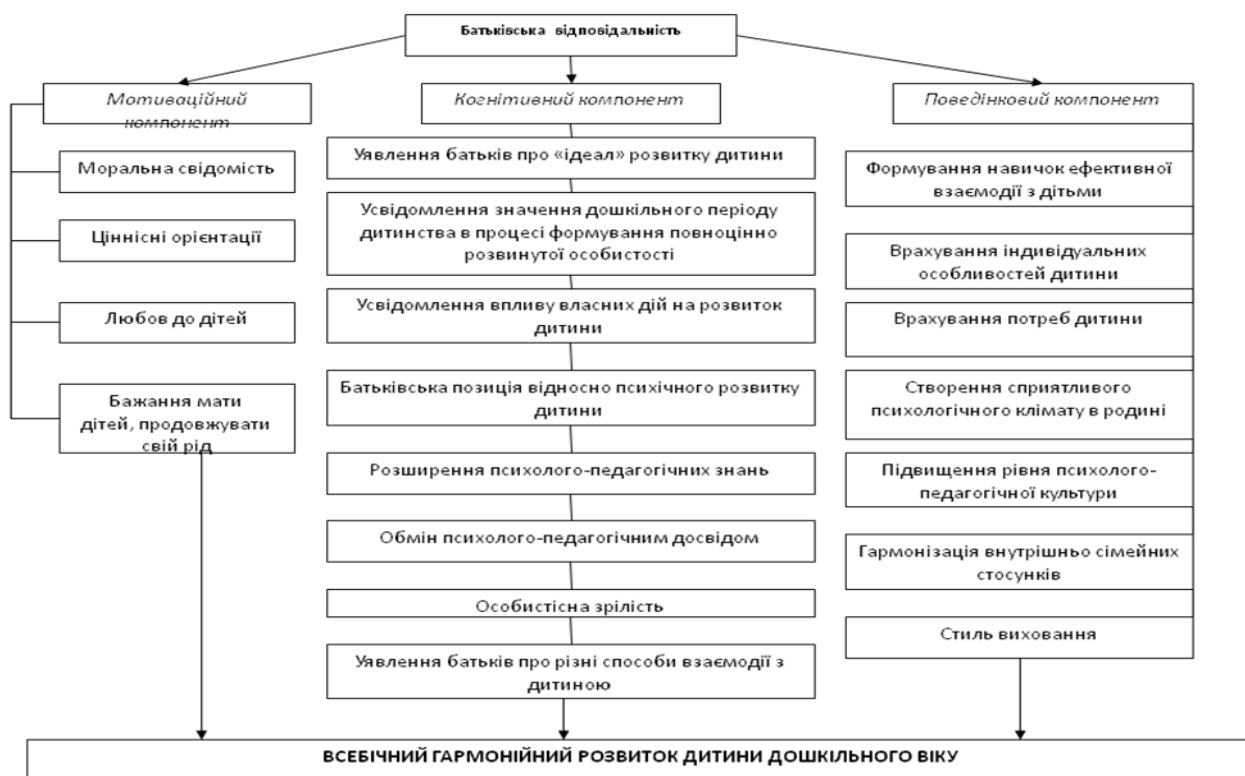
В структурі батьківської відповідальності найсуттєвіший внесок в процес психічного розвитку дитини дошкільного віку забезпечує поведінковий компонент батьківської відповідальності, оскільки саме в

єдності життєдіяльності з дитиною, поряд, разом з нею, батьки мають можливість реалізувати весь особистий виховний потенціал. Саме в реальних діях батьків, що спричиняють виховний вплив на дитину дошкільного віку, знаходить свій відбиток рівень розвитку і мотиваційного, і когнітивного компонентів батьківської відповідальності, на їх основі формуються особливі відносини з дитиною.

Відповідно структурним компонентам складовими феномену „батьківської відповідальності” виступають такі якості зрілої особистості: готовність людини (особистості) брати на себе батьківські обов’язки та виконувати функції батьків; готовність нести відповідальність за здоров’я та розвиток власних дітей, створювати всі необхідні умови для їх розвитку, виховання та навчання; почуття материнства та батьківства; цілісне сприймання дитини; ініціативність емоційного контакту; ступінь емоційного сприйняття дитини батьками; психолого-педагогічна освіченість; тип виховання дитини в сім’ї; стиль взаємодії батьків та дітей; батьківські позиції відносно розвитку дитини.

Детермінують прояви батьківської відповідальності психологічні чинники (схема 3.1). Схарактеризуємо деякі з них, які на нашу думку, зумовлюють ціннісне ставлення дорослих до дитини дошкільного віку. По-перше, моральна свідомість – чітке усвідомлення батьками необхідності дотримання певних суспільних вимог, їх максимальний збіг з моральними нормами та принципами, що розділяє особистість. По-друге, ціннісні орієнтації особистості – спрямованість особистості перевагу духовних або матеріальних цінностей під час складання життєвих планів та побудови взаємин з оточуючими (сумління, потреба в піклуванні за дітьми, уявлення про те, як має бути (суспільну норму) та ін.), виступає джерелом мотивів діяльності людини. По-третє, ставлення батьків до дітей – емоційно-чуттєві, оцінні прояви батьків стосовно своїх дітей, які мають суттєвий вплив на процес виховання та розвитку дошкільника.

## Психологічні чинники становлення відповідальності батьків за розвиток дитини дошкільного віку



По-четверте, взаємодія з дитиною – особливі стосунки батьків та дітей, які характеризують ступінь усвідомлення батьками всієї міри особистої відповідальності перед собою, дитиною та суспільством за якість забезпечення повноцінного гармонійного розвитку дитини дошкільного віку. По-п'яте, усвідомлення впливу власних дій на розвиток дитини – чітке розуміння батьками, що їх дії, які, навіть, якщо не несуть прямого виховного чи розвивального впливу, так чи інакше залишають свій відбиток в процесі становлення дитячої психіки.

Виходячи з наведених вище теоретичних положень, суджень, поглядів батьківську відповідальність можна розуміти як одну зі складових моральної свідомості особистості, яка передбачає піклування з боку батьків про якісне виховання та розвиток своїх дітей, їх утримання. Якісне виконання виховної функції залежить від соціально-педагогічного досвіду сім'ї, ідейно-моральної зрілості, світогляду та моральних установок батьків. Характеристика взаємодії батьків з дітьми (ставлення до процесу розвитку дитини, типи виховання,



стилі взаємодії, батьківський авторитет) дозволяють визначити рівні прояву батьківської відповідальності: високий, середній, низький, недиференційований.

Отже, ціннісне ставлення до дитини дошкільного віку як прояв батьківської відповідальності визначають: загальний особистісний розвиток дорослої людини, в якому певне місце мають моральна свідомість, ціннісні орієнтації, психологічна готовність виконувати батьківські функції та обов'язки.

### **3.2 Батьківські очікування у формуванні основ моральної поведінки у дітей старшого дошкільного віку**

Проблема ціннісних орієнтацій, проблема моральності за своєю актуальністю завжди була одним із важливих напрямків наукового пошуку в психології та педагогічній науці і практиці. Майбутнє суспільства багато в чому залежить саме від того, з якими цінностями, якими моральними ідеалами увійдуть в життя наші діти сьогодні.

Кожне суспільство має свою певну систему моральних цінностей – принципів, норм і правил поведінки, додержання яких необхідне для його існування, функціонування і процвітання. Становлення особистості, становлення ціннісних орієнтирів, формування і розвиток дитини у сучасному соціопросторі, обумовлені соціальними впливами, характером суспільства, в якому вона живе, атмосферою сім'ї, потенціалом батьків, характеру спілкування і взаємин між членами сім'ї, світом її розваг, інтересів, звичаїв та традицій.

Сім'я є тим особливим первинним середовищем, де дитина одержує перші знання про себе та про багатогранність і складність оточуючого світу. Дякуючи побутовим, сімейним і святковим традиціям, дитина одержує приклад певних моральних вчинків, прилучається до праці. Вчиться налагоджувати себе на співдружність і співробітництво з іншими, вчиться прислухатися до поглядів і оцінок інших. Отож, сімейні стосунки,

психологічна атмосфера сім'ї, її емоційний настрій слугують для дитини соціальним зразком моральної поведінки.

Саме від близьких людей буде залежати, якими моральними категоріями буде мислити дитина, якими очима бачитиме світ, що викликатиме у неї співчуття, а що ненависть. Дитина буде бачити світ таким, яким батьки їй його покажуть і розкажуть. Тому, нині, в усіх чинних законодавчих документах та в Конституції України задекларовано положення про те, що саме сім'я несе відповідальність за виховання, розвиток і навчання своїх дітей.

Проблема ціннісних орієнтацій на часі — актуальна і очевидна, адже чимало батьків хочуть навчитися психологічно грамотно виховувати своїх дітей. В даному випадку, не обов'язково дати батькам глибокі знання, але важливо їм надати можливість завчасно ознайомити молодих батьків з основними положеннями і підходами до якісного виховання дітей. Саме це стало відправною точкою для створення нашої роботи із батьками і з дітьми старшого дошкільного віку на базі дитячого закладу №661 міста Києва. Ця робота була важливим кроком до підвищення психологічної культури батьків у формуванні основ моральної поведінки та прищепленні базових цінностей.

*Метою* нашого дослідження було з'ясування і дослідження очікувань батьків у формуванні основ моральної поведінки, моральних почуттів у дітей старшого дошкільного віку та розробка підходів психологічного супроводу особистісного розвитку дошкільника у сучасному просторі сім'ї.

Для виявлення очікувань батьків стосовно розвитку сучасної дитини у формуванні основ моральної поведінки у дошкільнят, нами спочатку, необхідно було виявлено ціннісні орієнтації батьків, потім проведено анкетне опитування батьків та індивідуальні бесіди з батьками, а також було застосовано метод спостереження за дітьми з батьками яких ми працювали.

Загалом, для реалізації напрямку роботи з батьками ми пропонували наступні методи роботи: ознайомлення з науково-методичною літературою, тематичні бесіди, індивідуальне консультування, батьківські збори,

тематичні виставки спільних робіт батьків і дітей, обмін досвідом, залучення батьків до партнерства з дошкільним закладом.

Опитувальник «Ціннісні орієнтації» М.Рокича, дав можливість виявити систему ціннісних орієнтацій, що визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її ставлення до оточуючого світу, до інших людей і самої себе, основу світосприйняття і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя». Така змістовна сторона дуже важлива для батьків, які виховують дитину.

Аналізуючи ієрархію ціннісних орієнтацій сучасних батьків нами було виділено 2 типи цінностей: термінальні (кінцеві цілі, основні цілі людини, те до чого вона прагне в майбутньому. Вони вказують на те, що для неї є особливо важливим, значимим, цінним). І інструментальні (засоби які обирає людина для досягнення життєвих цілей і які виступають в якості інструмента, за допомогою якого можна реалізувати життєві перспективи). Які ж засоби обирають батьки для досягнення життєвих цілей? Батьки вибрали такі інструментальні цінності для досягнення своєї мети як «освіченість (широта знань, висока загальна культура)», «відповідальність (почуття обов'язку, уміння тримати своє слово)», «чесність (правдивість, щирість)», «раціоналізм (уміння розсудливо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення)», «вихованість (добрі манери)».

Проведене дослідження виявило, що більшість батьків 88,88% свідомо надали перевагу таким цінностям, як здоров'я, любов, щасливе сімейне життя, життєва мудрість. Слід нагадати, що тільки щасливі, тільки люблячі батьки в змозі виховати добру, щасливу дитину. Говорячи про виховання щасливих дітей, важливо зазначити, що ніщо не виховує дітей так, як батьківська любов, взаємна повага, відданість членів родини один одному. На жаль, на практиці виходить зовсім по – іншому. Анкетні дані упевнюють нас у тому, що батьки люблять свою дитину понад усе, а в приватних бесідах батьки говорили трохи по – іншому: «Люблю, дуже люблю», додаючи і запевнюючи, «коли дитина робить щось хороше, правильне, коли вона себе

добре поводить, допомагає в побуті» тощо. Тому тут варто нагадати батькам про п'ять специфічних каналів, через які людина розуміє, що її люблять, психологи назвали їх «мовою любові»: дотик, схвалення, подарунки, допомога, якісно проведений час. Прикро, що більшість досліджуваних нами батьків, в анкетних відповідях, не вважають обійми і дотики чимось суттєвим.

Тож, відповідаючи на питання нашої анкети про прояв батьківської любові до дитини тільки 37,03% - батьків відповіли, що використовують лагідні дії, обійми, поцілунки, часто кажучи, що «Я тебе люблю». 33,33% - відвідуванням розвиваючих її внутрішній світ заходів, закладів, зоопарк, ляльковий театр, аквапарк, виставки). 22,22% - похвалою, пишаюся добрими вчинками, за її досягнення, заохочую подарунками, поїздками, турботою про дитину. По 7,4% - турботою про дитину, взаєморозуміння, взаємодопомога, балуємо придбанням дорогих іграшок, якісних продуктів та речей.

Дуже сумно, що тільки третина батьків застосовують в своїй практиці виховання слова любові, лагідні слова та поцілунки. А як до цього відносяться діти дошкільники? Відповіді більшості дітей на запитання: «Чому, на твою думку, батьки тебе не обіймають?» відповідали, що у них немає часу, допізна затримуються на роботі, втомилися тощо. Напевно, дорослі не розуміють, або просто не надають цьому особливого значення, що діти, позбавлені лагідного дотику, ласки виростають невпевненими, часто потерпають від невдач, не можуть швидко й безболісно адаптуватися до нових умов. Без задоволення потреб у дотику, увазі малюк може зупинитися в розвитку, як фізичному, так і духовному. Дитина повинна відчувати, що її люблять, що вона потрібна своїм батькам, що вона любима ними, незалежно ні від чого.

На питання, *що потрібно зробити, щоб дитина почувала себе любимою і жаданою?* Логіка більшості батьків правильна, вони вважають за потрібне не сварити і не карати дитину фізично, не порівнювати її з іншими дітьми. Частіше хвалити за конкретну справу, говорити частіше про те, як вони її

люблять й доводять свою любов реальними справами. Підтримують дитину, якщо в неї щось не виходить. На практиці виходить дещо по – іншому.

Індивідуальна робота з батьками допомогла нам побачити і прослідкувати деяке згасання батьківської ролі та ініціативи, яка виявилась в тому, що сучасні молоді батьки, схильні доручати виховання і навчання своєї дитини третім особам: няні, бабусі, дідусеві, керівникам різних гуртків тощо. А час, який вони присвячують сімейному спілкуванню, виявляється мізерно малим. Також наше дослідження показало, що батьки не завжди пояснюють дітям правила поведінки, сподіваючись, що згодом це прийде само по собі, «підросте – зрозуміє, навчиться» - думають батьки, тим самим упускаючи найбільш сприятливий час для формування моральних почуттів, формування ціннісних орієнтирів, навиків та звичок поведінки або схильні будувати виховання на суворій забороні, що в такому випадку не розвиває моральної свідомості дошкільників. Як правило, кожна сім'я висуває свої вимоги до виховання дітей: підвищені, занижені, з перевагою словесних або фізичних методів впливу тощо. І хоча, в багатьох сім'ях існують сприятливі умови для морального виховання дітей, але вони не завжди мають вихід у педагогічну практику виховання.

Вивчаючи питання ціннісних орієнтацій батьків, спостерігаючи за іграми дітей, за їх діями, за тим, як батьки чинять в тій чи іншій ситуації дійшли висновку про відсутність достатньої духовної близькості дитини з батьками з ранніх років життя, що несприятливо позначається на їх розвитку.

Виділивши сферу ціннісних орієнтацій батьків настала черга з'ясувати очікування батьків у формуванні основ моральних почуттів у дитини дошкільника. Логіка нашого дослідження передбачає, що батькам, загалом, слід спочатку визначитись, чого вони хочуть від своєї дитини, тобто озвучити свої сподівання, очікування.

**Очікування - Експектація**(від лат. exresio — чекаю) - відображає одну із сторін міжособистісних стосунків індивідів у групі — очікування чогось, когось (наприклад, оцінки дій індивіда з боку інших). **Експектація** виступає

як мотив поведінки індивіда і відіграє регулюючу роль в групі: з одного боку, право очікувати від оточуючих поведінки, відповідної їхньої рольової позиції, а з другого – обов'язок поводити себе відповідно очікуванням інших людей.

**Соціальні очікування** – взірці поведінки, очікувані від людей в тій чи іншій соціальній ситуації у відповідно до усталених соціальних норм.

Аналізуючи дані нашого експериментального дослідження, більшість батьків 72,22% - очікують бачити своїх дітей добрими, чесними, чуйними але далеко не всі ці батьки приймають участь у формуванні цих якостей у своїх дітей. Найкращими, більшість батьків вважає, ті якості дитини, які напряду або на непряму пов'язані з інтелектуальним розвитком: посидючість, зосередженість, самостійність, бажання навчатись, старанність, добросовісність. І, нажаль, менше думають про такі якості як доброта, увага до інших людей, співчутливість.

Щодо очікувань батьків, якщо дорослі бажають щоб їх дитина була розумною, сміливою, веселою, вмілою, сильною, мужньою тощо, тож і треба виховувати її такою. Але при цьому більшість дорослих не уявляють, чого вони хочуть від дітей, вони лише знають, що в дітях їх не влаштовує і дратує, це показали довірчі бесіди, «розмова не на камеру». Анкетні відповіді окреслили дещо іншу картину: що дратують, наприклад: лінощі 18,51%, образливість, плаксивість, довірливість, впертість, некерованість, підвищена емоційність по 11,11%. І не варто наполягати у вихованні одразу ж на досконалому результаті. Головне переконати дитину в тому, що ваші виховні цілі – це і її цілі. І їх можна досягти різними шляхами, але разом.

*Які ж сподівання і очікування батьків стосовно своєї дитини. Ким хотіли би вони бачити її у майбутньому?* Очікування батьків були такі: Дійсно в душі кожен батько хотів щоб дитина була і здоровою і щасливою, але який вибір зробили наші батьки: 1 - місце 33.33% батьки віддали на користь бачити свою дитину щасливою людиною. 2 - місце 26.66% віддали на користь бути здоровою, самостійною людиною. 3 – місце – 19.99% на

користь – стати професійним спеціалістом у своїй справі. 13.33% батьків зробили свій вибір на користь стати самодостатньою людиною, доброю, порядною. 6.66% батьків - бути особистістю, відповідальною, наполегливою, зацікавленою, впевненою, чесною, емоційно врівноваженою. Ці всі якості відносяться до термінальних цінностей, які висунули батьки.

Щодо більш конкретних інструментальних цінностей очікування батьків виявилися такими: чесна та порядна людина, гарний керівник, надійний друг – 37,03%; головне щоб була щасливою, все інше ми вирішимо разом, реалізувала свої здібності і була потрібна людям і суспільству, робимо все, щоб дитина була добре пристосованою до сучасного життя - 33,33%; повністю підтримую вибір своєї дитини в будь – чому, гарною матір'ю, здоровою, а все інше разом зробимо – 22,22%; доброю, харизматичною, цілеспрямованою, любимою, але саме головне, щоб була людиною – 22,22%.

Очікування батьків таких якостей, як чесність, правдивість, порядність, які вони поставили на перше місце є невід'ємними, базовими цінностями морального обличчя людини. Варто зазначити, що саме в дошкільному віці важливо формувати уявлення про ознаки чесною і правдивою людини, про потребу завжди говорити правду, вміти визнати провину, не брати без дозволу чужих речей тощо. Саме в цьому віці, дитина повинна усвідомити, що попросити щось відкрито — це чесно, а взяти так, щоб ніхто не бачив, нечесно, непорядно, погано. Важливо зазначити, що у вихованні дитини важливо не лише те, якою, очікують бачити її батьки, але й те що вони для цього роблять.

Бувають в житті випадки, коли батьки не можуть, не вміють або не готові спокійно та чітко пояснити дитині, чого вони від неї хочуть. Батьки, в свою чергу, повинні навчитися говорити про свої очікування і чути відповідь дитини, адже її думки з нього приводу означають участь в очікуваннях щодо неї.

Взагалі, очікувати від своєї дитини дуже багато не є правильним. І бажання дитини часто не збігаються з очікуваннями батьків, вона починає

робити все ніби з – під палки і все рівно не так, як того бажають батьки. Батьки у розпачі, що їх дитина невдаха. Тобто, батьки відмовляють дитині у визнанні її здібностей, не кажучи вже про підтримку і це веде до послаблення сімейних зв'язків, частих сварок та психологічного травмування. Така позиція батьків, коли вони весь час щось вимагають від дитини, а вона повинна, по праву, меншого - підкорятись. Такі випадки означають, що дорослі підпорядковують дитину своїй волі, пригнічуючи її вольові зусилля. А успішності без вольових зусиль не буває.

Звертаючи увагу на очікування батьків нас цікавило питання про те, *які якості, допоможуть дитині у сучасному житті?* Які якості потрібно мати, аби відбутися, як щаслива людина. Батьки відповіли: здоров'я - 63.15%, цілеспрямованість - 52.63%, бажання навчатись, цінування себе як особистості - 47.36%. Працьовитість - 42.1%. Сила волі, розум - 36.84%. Уміння слухати і чути один одного - 26.31%. Відповідальність, розуміння, ініціативність, любов - 21.0%. Сміливість, самостійність, упевненість, життєрадісність, чесність, доброзичливість по - 15.78%. Всі ці перелічені базові цінності, вважають батьки, повинні бути в тій чи іншій мірі у їх щасливої дитини, але не у всіх батьків виходить правильно виховувати своїх дітей. І тут хочеться нагадати слова Макаренко А.С., який наголошував, що діти — це наша старість, при правильному вихованні — це наша щаслива старість, при поганому вихованні — це сльози і ганьба батькам, вина перед іншими людьми.

Ще раз наголошуємо, що саме від батьків, багато в чому залежить, якими моральними «категоріями» дитина мислитиме, якими очима бачитиме світ, з чого вона радітиме і чому дивуватиметься, що викликатиме в неї співчуття, а що — ненависть. Як свідчить аналіз роботи, *найголовніше, чому саме повинні навчити батьки своїх дітей?* На першому місті - 17.94% батьків бажають навчити своїх дітей поважати старших і любити інших. 12.82% - батьків важливим вважають навчити свою дитину бути незалежною і самостійною. 30.76% - розвинутою, розумною, цілеспрямованою, людяною.



25.64% - вважають за потрібне навчити бути чесними, бути потрібним і щасливими, коханими відповідальними і ввічливими.

Винятково велике значення у прищепленні моральних понять має погодженість у вимогах до дитини й оцінках її вчинків всіх осіб, що здійснюють виховання дитини. Налагодження правильних взаємин, потрібного діалогу між батьками та дітьми повинно стати необхідною умовою для нормального і своєчасного розвитку дитини. Але ми стикнулись з цілою низкою суперечок між членами родини. У сім'ї, звичайно, не обходиться без розбіжностей у поглядах на виховання або на окремі дитячі вчинки. Так за нашими даними 44,44% досліджених батьків мають різні погляди на виховання з – за чого виникають сварки. А розбіжності у вимогах до дитини, коли один з батьків дозволяє, а інший забороняє, призводить до того, що дитина зовсім перестає слухати і батька, і матір. 14,81% - неповага до старших, брехня. 11,11% - нестача батька, багато працюють батьки, настрої і емоції. Багато в сім'ї виникає суперечок з-за надмірної любові батьків до дитини і вседозволеності одного із батьків - 7,4%. Але і в таких випадках усе, що викликало незгоду, повинно обговорюватись, коли дитини немає дома.

Складовою очікування постало питання: *Як і чим можуть наповнити життя дитини батьки?* Чи мають за плечима багаж добрих вчинків наші батьки? Так, часто здійснюють добрі вчинки – 40,74%, не часто – 22,22%, поодинокі випадки – 3,7%, зовсім не має за плечима добрих вчинків – 33,34%, роздуми батьків з цього приводу були такими: «добрими вчинками не потрібно хизуватися, про них повинні казати інші». Мотивація інших вчинків базувалась на таких висловах: «намагаюсь бути чемною і вихованою з іншими людьми», виявилась у доброзичливості і доброті до оточуючих, у повазі до старших – 14,81%; «допомагаю порадами, годуємо птахів і безхатніх тварин, доглядаємо за деревами, які ми посадили у дворі», бувають щирими – 11,11%; «не має нагоди» – 14,81%; «допомагаємо людям похилого віку, коли вони потребують допомоги – перевести на світлофорі, допомагаю

людям у працевлаштуванні, допомагаємо бабусі сусідці» – 14,81%; говорять правду – 22,22%; бувають дисциплінованими – 14,81%; ніколи не було спроб фізичного пресингу на оточуючих, у альтруїзмі – 7,4%.

Особливе місце посідає питання *яким методам надають перевагу батьки у вихованні своєї дитини?* Ці методи виглядають таким чином: пояснення - 88,88%, любов, домовленість, приклад - 81,46%, заохочення - 74,06%, схвалення - 59,24%, попередження, поради - 51,84%, компроміс, все в міру - 44,43%, переконання - 37,03%, соромлю - 7,4%, караю, але не фізично 7,4%.

Батькам варто пам'ятати, що саме дорослий є для дитини, особливо для маленької, зразком і прикладом, якому вона наслідує. Приємно, що батьки на 2 місце поставили силу прикладу. Саме тут, хочеться ще раз нагадати батькам, що виховання в сім'ї – це виховання вчинками, діями, прикладами. І вони можуть бути як добрими, так і поганими. Серед багатьох засобів морального виховання дітей особистий приклад дорослих, насамперед батьків, є найдійовішим. Схильність до наслідування особливо яскраво проявляється саме у дошкільному віці. Не маючи ні життєвого досвіду, ні знань, дошкільники копіюють поведінку дорослих. Вони наслідують сліпо і хороше і погане, залежно від того, свідками яких вчинків виявляються. Якщо дорослі ближче придивляться до ігор дітей, то зможуть переконатись, що в більшості з них вони наслідують поведінку і дії дорослих, якщо ж прислухатись до розмов дітей, то можна почути про те що відбувається вдома. Якщо батьки будують свої взаємини з оточуючими, виходячи з корисливих міркувань, то потреба в безоплатній доброті не сформується у їх дитини. Сімейний приклад, не як демонстрація, а як основа будь-якого вчинку, може спонукати розвиток потреби робити добро, викликати активність у благородних діяннях, стимулювати формування щиросердого, безкорисливого ставлення до оточуючих. Дорослі забувають про головне, можна скільки завгодно повчати дитину: це - «добре», а це - «погано», та коли наш батьківський приклад, побут сім'ї спростовують наші вчинки, то

прищепити поняття моральності стає проблематичним. І самі найкращі очікування батьків можуть не справдитись.

Батьки зовсім не очікують бачити свою дитину повільною чи агресивною, злою чи черствою, але не розуміючи своє незадоволення дитиною доволі часто висловлюють це гнівом, криком, лайкою або навіть, застосовують фізичні дії. Тому батькам потрібно зрозуміти, що хвалити потрібно тільки за те, що дитина зробила щось добре, хороше, самостійно, загалом за добрий вчинок. Але це зовсім не говорить, що не варто звертати уваги на погану поведінку. Однак, не можна принижувати дитину, карати її фізично. Діти, які постійно зазнають приниження та фізичного покарання від батьків, виростають скоріше агресивними або невпевненими в собі, ніж самодостатніми.

Очікуючи бачити свою дитину завжди усміхненою, доброю, здоровою нам важливо знати *на які якості особистості спираються сучасні батьки в більшій мірі? Які якості вони вважають найбільш актуальними? Які якості допоможуть сучасній дитині проявити свої кращі сторони, свої здібності? Сучасні батьки вважають найбільш актуальними в наш час такі якості особистості як працьовитість, відповідальність - 40,74%; доброта, ініціативність, цілеспрямованість, чесність - 37,03%; правдивість, справедливість, любов - 33,33%; ввічливість, доброзичливість, чуйність - 29,62%; уважність, товариськість - 25,92%, далі іде слухняність, сміливість, альтруїзм і в рівній мірі всі якості.*

Очікуючи від своєї дитини тільки найкращих якостей, які тільки можуть бути у дитини важливо знати, а що є *предметом основної батьківської турботи, гордості? Якими якостями своєї дитини вони пишаються?* На самий високий щабель батьки поставили фізичне здоров'я, доброту, чуйність, слухняність і розвиток духовних потреб - 88.88%. Зовнішність, за те що вона є, ухвалені батьками вчинки дитини, емоційне благополуччя - 81.48%. Високий рівень інтелектуального розвитку, та її здібності - 74.07%.

В очікуванні всебічного розвитку своєї дитини які *гарні риси, здібності ви бачите і ціните в своїй дитині?* Повага до старших, уважність - 37,03%, Любов до людей, любов до тварин, доброта, прагнення до навчання, правдивість - 29,62%, Турботливість, комунікабельність, ввічливість, сміливість, справедливість, гарна пам'ять, фізичні задатки - 18,51%.

Очікувати можна все що завгодно, але нам було цікаво а, що ж *роблять батьки для того, щоб навчити свою дитину хорошим манерам, хорошим вчинкам?* По – перше - це приклад дорослих у родині, поведінка - 48,14%; по – друге - нагадування, зауваження на вушко, роз'яснення, пояснення 18,51%; По – третє - постійне спілкування з нею, проведення бесід, розповідей - 14,81%; і четвертий вплив на свою дитину - якщо це повторюється 3 рази – наказую фізично 7,4%.

Нас цікавили очікування батьків, щодо питання *а чим у своїй сім'ї пишаєшся їх дитина?* 49,99% - пишаються мамою, татом, сестрою, дідусем, бабусею. 16,65% - як мама мене любить. 16,65% - коли батьки не сваряться, 5,55% - коли папа залишається на день народження, 5,55% - коли мене годують і купують красивий одяг.

Психолого – педагогічна практика свідчить, що прищеплення базових цінностей невід'ємно пов'язані зі взаєминами дорослого і дитини, з стилем сімейного спілкування, доброзичливого ставлення один до одного. Але в життєвих та ігрових ситуаціях діти дошкільного віку, в своїй більшості, не завжди знають і вміють поспівчувати близьким людям. В своєму дослідженні ми поставили питання *Чи вміє ваша дитина співчувати іншому, коли та чимось засмучена? Як вона це робить? Загалом які дії і вчинки очікують батьки від своїх дітей?* Відповіді виявились такими: «вміє співчувати, пожаліти, заспокоює, гладить по голові» - 40,74%, «говорить добрі, заспокійливі слова все буде добре» - 14,84%, «пропонує пігулку чи підтримку» - 11,11%, «пропонує спілкування і підтримку» - 7,4%. В цій ситуації батькам важливо знати, що не одразу, а тільки згодом дитина

починає розуміти, що ровеснику, буває теж боляче, що він теж може страждати, і це розуміння з часом перетворюється на потребу втішити, допомогти в біді, захистити і навіть відмовитися на їх користь від чогось бажаного. Тобто моральне почуття, закріплюючись, реалізується у вчинках дитини. В цьому контексті слід нагадати про те, що повага до людини є однією з найважливіших вимог моралі. У повазі виявляється таке ставлення до оточуючих, в якому практично визначається гідність особистості, тобто справедливість, рівність прав, довір'я до людини, уважне ставлення до її переконань, чуйність, скромність, делікатність. Як важливо вчасно навчити дитину поважати старших, своїх батьків, дідусів, бабусь. Якщо ж самі батьки не поважають своїх близьких, то не вправі чекати, щоб діти поважали їх самих. Важливо своїм життям, прикладом показувати як ви поважаєте батьків, як розмовляєте з ними та близькими. А як важливо вчасно навчити цінити добро і добрі вчинки. Беручи до уваги те, що саме батьки є найкращим прикладом своїм дітям.

Подаючи дітям приклади людяності та уважного ставлення до інших, батьки в змозі спонукати і їх самих до подібних проявів при кожній слушній нагоді. Дитина, в цьому віці вже має знати, що вона може допомогти однолітку, зробити йому щось приємне, наприклад, поділитися іграшкою або ласощами. Прийшовши в гості, малюк може привітати іменинника, сказавши декілька слів від себе особисто, дивлячись йому у вічі. Подібні маленькі жести уваги до інших людей пробуджують у неї позитивні емоційні переживання, які, в свою чергу, стають тим благодатним ґрунтом для формування прихильного ставлення до інших. Але як важливо, щоб зовнішні прояви уваги не перетворилися у формальну ввічливість, а поступово переростали у внутрішнє приязне ставлення до оточуючих. А для цього, надзвичайно важливо, щоб у сімейному середовищі постійно відчувалась чуйність і привітність у ставленні один до одного.

Очікування батьків безпосередньо пов'язані з ціннісними орієнтирами самих батьків, визначені нами на початку розділу. Орієнтуючись на вивчення

ціннісних орієнтацій батьків дало нам змогу передбачити вплив їх на якість виховання, якість формування моральних базових цінностей старшого дошкільника. Індивідуальні зустрічі, робота з батьками проводилась у двох напрямках: Інформування з метою підвищення психолого-педагогічної культури батьків та діагностики і коригування з метою визначення та корекції проблем спілкування батьків з дітьми дошкільного віку. Інформативний блок роботи був спрямований на озброєння батьків знаннями про вікові та психологічні особливості, можливості дитини, з огляду на це, давали уявлення про емоційний світ дитини починаючи з пелюшок, про наявність різних моделей виховання дитини в родині та усвідомлене знайомство з базовими морально – етичними нормами і правилами поведінки, які можна формувати і розвивати у дитини старшого дошкільного віку. Проводились дискусії про ціннісні орієнтації людей в сучасному світі. А також вирішальним може стати щоденне терпляче нагадувати дітям правил поведінки та оцінювання її вчинків з морального боку. Постійне слідкування, в тому, щоб вона, в свою чергу, не механічно засвоювала необхідну систему уявлень і моральних понять, а розуміла, чому даний вчинок чи дія оцінюються як позитивні або негативні. А для цього, батькам зовсім не потрібно чекати особливого випадку, щоб похвалити свою дитину, а доцільно хвалити її за кожен вдалий крок, вчинок або дію. Відчувши таку емоційну підтримку, дитина запам'ятає, що її досягнення не залишаються непоміченими. В силах батьків зрозуміти, що хвалити слід не взагалі, а конкретно за якусь справу. В свою чергу дитина повинна відчувати той особливий настрій, що в неї щось вийшло добре, та разом пережити цю радість удачі, перемоги.

Залучення батьків до нашої роботи проявили у батьків такі якості як захоплення, зацікавлення до спільної роботи з дітьми, що в кінцевому результаті відбилося на якісному зрості ціннісних орієнтацій у дітей старшого віку. Робота з батьками на даному етапі дослідження проводилась

індивідуальна, що посилило виховну функцію батьків, посилило важливість значення ціннісних орієнтирів загалом.

В процесі формувального експерименту, завдяки правильній педагогічній взаємодії батьків і вихователів, батьків і дітей, завдяки індивідуальній роботі з батьками змінились деякі позиції на краще. Так, наприклад,

| ❖ 2013   | ❖ 2012  |
|--|---|
| ❖ 77% сімей представили свою сім'ю дружелюбною, з уважним ставленням один до одного.                       | ❖ 60% сімей представили свою сім'ю дружелюбною, з уважним ставленням один до одного.  |
| ❖ 11.11% батьків відмітили загальну атмосферу як мінливу, з суперечливим характером відносин.              | ❖ 35% батьків відмітили загальну атмосферу як мінливу, з суперечливим характером відносин.                                  |
| ❖ 11.11% відмітили що буває по – різному: настрій то грайливий, гумористичний, розважально – пізнавальний. | ❖ 5% батьків відмітили своєрідну автономність кожного члена сім'ї, постійну напругу у відносинах, тобто, кожен сам по собі. |

Трохи підвищився рівень дружелюбності, на 17%, а своєрідної автономності кожного члена сім'ї та постійної напруги у відносинах між батьками не виявили. І це позитивні факти. У поведінці батьків повинен бути тільки хороший настрій. Виховання має супроводжуватись гарним настроєм, спокоєм, відкритістю у спілкуванні. Більшість батьків характеризують сформовані взаємини з власними дітьми як емоційно стабільні відносини, хоча не виключають напружених, мінливих моментів в сімейних стосунках. Батьки констатують, що нерідко дратуються, спілкуючись з дітьми, поводяться нестримано та брутально, Визнають, що свою виховну функцію в сім'ї не реалізують у повному обсязі.

В ході експериментального дослідження у батьків і у дітей розширилося поле цікавих справ у вихідні і буденні дні. Збільшилася кількість походів до музеїв, виставкових залів, дитячих театрів, прогулянок до парку, на природу, льодові ковзани, дачі, кафе, аквапарк, дні народження дитини, різні рухливі ігри, атракціони, ігрові майданчики, розширилися ігри в логіку, настільні ігри, інтелектуальні ігри між дорослими і дітьми. Деякі

разом з дітьми захопились кулінарією (пирого, торти, печиво, сирники). Все частіше батьки з дітьми танцюють, співають. Грають в ігри «Кафе», «Зоопарк», «Салон краси», «Весілля» та багато різних інших веселощів. Не важко зрозуміти, що картина світу дитини відкривається завдяки саме особливим, індивідуальним для кожної сім'ї, традиційним родинним прогулянкам, мандрівкам, туристичним походам, які збагачують дітей новими враженнями, приносячи їм задоволення, радість, хороший настрій, сприяють вихованню любові до свого міста, до природи, до збагачення мови. Як важливо дарувати свій час дітям, показувати їм приклад, як правильно використовувати цей вільний час. Коли ж батьки не знають самі, що з ним робити, то не слід нарікати на дітей, що вони марнують час, нічого не роблячи, демонстративно нудьгують, вередують або просто пустують.

Говорячи про ціннісні орієнтири, ціннісні орієнтації, моральний розвиток дитини дошкільника варто пам'ятати, що виховання наших дітей – є, насамперед, передавання дітям найкращих традицій і звичаїв свого роду і свого народу. Життя людини це не тільки традиційні свята, спільне дозвілля та відпочинок, 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.

Прищеплення базових цінностей пов'язані зі взаєминами дорослого і дитини, з стилем внутрісімейного спілкування. І якщо в сім'ї шанується поважне ставлення до старших, культивується повага у стосунках до дорослих і одноліток, то це і може 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 готові допомогти кожному, хто в цьому потребує, вони, згодом, став дорослими будуть наслідувати саме такі правила поведінки, які одержали 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 з малечку ділити радість з друзями, той буде байдужим і до чужого горя. Батькам важливо пам'ятати, що дитині вкрай необхідна людина, яка уміє і порадити разом із нею, і посумувати. Така увага окрилює дитину і вона буде спішити до дорослого, щоб поділитися своїми враженнями, щоб ще, і ще раз пережити ці позитивні емоції або розрадити «своє горе». Особливо щасливими діти почувають себе разом з батьками у спільних сімейних іграх та забавах, які є важливою частиною життя дитини її почуттів. Існує багато ігор, однаково цікавих і дорослим, і дітям, які можна використовувати на будь-яких сімейних святах.

Діти із задоволенням розповідають про те, як в сім'ї пройшло свято. «У нас були гості, татові і мамині подруги ми з ними разом грали в казку «Рукавичка», так було смішно і весело. Я була жабою, зеленою жабою, я так гарно «скрежетала» і промовляла свої слова, мені дуже сподобалось грати з дорослими». За цими словами дитини постає образ сім'ї, де дорослі не перетворюють свято дорослих в дорослу розвагу, а також думають про молодших членів родини. Найголовніше в цьому спілкування дитини з дорослими в спільній з ними діяльності. Не можна недооцінювати сімейні свята, святкування народних свят, читання разом тощо. В усьому цьому виявляється культура стосунків в сім'ї, рівень і характер потреб, які в значній мірі визначають і рівень моральних якостей особистості.

На наш запит, *яких же традицій дотримуються наші батьки?* 1 - місце посіла традиція святкування днів народжень –94.73%, 2 - місце займає традиція читання казки на ніч – 57.89%, 3 - місце - прогулянки до улюблених місць - 42.1%. Трохи нижчий відсоток такі традиції як співати разом, походи до музеїв і театрів, активний відпочинок, святкування народних свят тощо.

Передача своїм дітям найкращих традицій і звичаїв свого народу і є тим самим вихованням базових цінностей, духовним вихованням, оберегом свого роду і свого народу. І кожна сім'я, по праву, може пишатися своїми особливими традиціями і ритуалами. І хоча, на перший погляд, вони самі звичайні, але саме вони, своєю різноманітністю роблять сім'ю особливою, незвичайною і самою найкращою.

Сподіваємося, що результатом нашої роботи з батьками все ж таки було бажання, прагнення дорослих змінити себе, своє ставлення до дитини, визнати її як особистість, партнера по спілкуванню. І створювали всі необхідні умови для її емоційного благополуччя, особистісного зростання, формування у неї основ ціннісного ставлення до себе та навколишнього світу.

Більша частина батьків з великим задоволенням працювала з нами, йшла на контакт, з цікавістю виконувала завдання, разом з дітьми створювали творчі роботи. В кінцевому результаті можна сказати, що більша частина батьків (85.18%) бажає здобути знання про розвиток та особливості дітей дошкільного віку, дізнатись про методи впливу на їхню поведінку. 62.96% батьків мають бажання вдосконалити вміння правильно будувати взаємини з дітьми. Батьки визнають необхідність підвищувати власну педагогічну компетентність, отримувати знання про розвиток своєї дитини, виявляли готовність до співпраці для оптимізації взаємин з дітьми (44.44%).

Підбиваючи підсумки доцільно ще раз нагадати батькам про важливість пояснення дітям тих чи інших правил поведінки, вміння аргументувати його своїм прикладом із життя, щоб у майбутньому очікувати належного розвитку і формування у дитини моральних якостей. Аргументоване пояснення дорослого дитина обов'язково зрозуміє і іншим разом самостійно буде чинити так як треба. Власне, базові цінності повинні стати внутрішніми потребами, регуляторами поведінки дітей.

На завершення можна ще раз підкреслити, наголосити на тому, що кожному із батьків важливо знати, про те, що в дошкільному віці важливо

виховувати в дітях відповідальність за власну поведінку, дисциплінованість, організованість, почуття товарищкості, взаємодопомоги, вміння виявляти співчуття, доброзичливість — усі ті якості, без яких неможливо сформувати почуття колективізму, взаємодопомоги. Вже цьому віці важливо дітей навчити поважати працю і спокій дорослих, робити деякі послуги. І в цей період батьки повинні виявляти нетерпимість до будь-яких аморальних проявів дитини, таких, як негативна настирливість, розв'язність, безцеремонність, зухвалість, жадібність, споживацтво, лінощі, брехливість, капризи, неслухняність. У цей період, коли діти здатні зіставляти і оцінювати свої і чужі вчинки, особливо важливо формувати в них сприйнятливості до позитивних прикладів і негативне ставлення до поганих. І як важливо саме в цьому віці прищеплювати бережливість, акуратність, вміння помічати безлад у навколишньому та усувати його за власною ініціативою.

Отож, активно залучаючи дітей до моральних цінностей батьки, в своїх вчинках, повинні накласти табу на брехню, шахрайство, вимагання, злодійство, про що слід говорити з дітьми дошкільного віку відкрито. А вдома бажана така атмосфера, в якій діти могли б не тільки пізнавати про принципи моралі, але й наслідувати їх. Нажаль, прищеплення базових цінностей частіше за все в сім'ях зводиться лише до декларування моральних заповідей в поєднанні з загрозою покарання. Це рідко приносить очікувані результати. Важливо, щоб судження про базові цінності не розходились з вчинками дорослих. Інакше вони позбавляють своїх дітей істинних, справжніх моральних орієнтирів.

*Висновок.* Дорослому довірена велика місія супроводити дитину в цей безмежний оточуючий світ, організовуючи і створюючи їй «базу розвитку», на якій буде будуватись спілкування: ділове, душевне, емоційне спілкування з близькими. Краса рідної природи, рідної мови, народні пісні, мамині колискові і цікаві книжки, прочитані і обмірковані разом – воістину є джерелом духовності дитини. І тільки згодом, у подальшому своєму житті особистість частіше за все буде орієнтуватися на ті ідеали, на ті ціннісні

орієнтири і традиції, які шанувались у сім'ї, і з часом вона насичуватиме їх новими знаннями, новими ідеями і новими фарбами життя.

### **3.3. Взаємодія сімейного і суспільного виховання у розвитку ціннісних орієнтирів дитини-дошкільника**

Результати комплексного вивчення особливостей виховання дитини в сім'ї дали нам можливість стверджувати, що в сучасній соціокультурній ситуації умови нормального розвитку дитини є порушеними. Це виявляється і у відчуженні дітей від дорослих, і в агресивній експансії так званої екранної культури. Дослідження виявило, що 36% батьків покладають відповідальність дітей на дитячий садок, 42% вважають необхідними спільні зусилля дошкільного закладу і сім'ї у вихованні дітей і тільки 22% батьків вважають відповідальною за виховання сім'ю.

Найперше, що слід відзначити і врахувати, то це відсутність чітких уявлень про розвиток дитини-дошкільника, не усвідомлення значимості дошкільного дитинства в становленні особистості. Що стосується емоційної сфери, то тут мабуть картина найсумніша. Складається враження, що більшість батьків повністю ігнорують право дитини на власні емоції, вважаючи їх неважливими і несерйозними виявами „несерйозного” дитинства. Загострюють свою увагу дорослі лише на таких емоціях як агресія і різні емоційні супроводи впертості і вередування.

Водночас дорослі візуально здатні адекватно фіксувати настрій дитини, але аналізувати його причини, а тим більше вплив на становлення особистісних властивостей дитини просто не звикли. Все дуже просто: дорослі керуються своїм образом хорошої дитини і виробляють свій стиль виховання.

Так, якщо оцінити по п'ятибальній системі, то близько 25% мам сприймають емоційний стан своїх старших дошкільнят на „4”, 35 – на „3”, решта – між „2” і „0”. Позитивно реагують на емоційні сплески дитини лише

17% дорослих. Близько 20% здатні зрозуміти причину. І лише 15% посправжньому здатні співчувати дитині.

Офіційно робота з родиною була і лишається актуальною проблемою в діяльності кожного дошкільного закладу. Аналіз документації підтверджує, що керівництво прагне цю ділянку роботи зробити змістовною і продуктивною. Реальне ознайомлення з практикою взаємодії конкретного дитячого садка з родиною дає підстави стверджувати наступне. В переважній більшості така взаємодія є лише на папері, в планах роботи та в звітних матеріалах. Виняток становлять дошкільні заклади, які працюють в ногу з часом, де педагогічний колектив в постійному творчому пошуку незадіяних ще резервів створення розвивального поля життєдіяльності, де панує висока відповідальність за долю кожної дитини. Такі дошкільні заклади є в кожному регіоні. Саме з такими дитячими садками ми і маємо творчі стосунки.

Проблема ціннісних орієнтацій для педагогічних колективів звучить дещо дивною, „не для дошкільнят”, „це ще зарано для нас”, „ми і самі не зовсім знаємо, що це таке”. А що це має зв'язок з проблемою морально-етичного виховання відразу не здогадались.

Організована велика педагогічна рада за участю педагогів і батьків, де зі спеціально підготовленими психологами і педагогами-методистами велась серйозна розмова про нашу спільну відповідальність за розвиток кожної дитини, сильніше всього вплинула саме на батьків. Зрозуміло, що не все почуте було і осмислено, і зрозуміло, але сприймалось з великою увагою.

Наші основні завдання: домогтися прийняття батьками в числі важливих завдання прищеплення дитині базових цінностей; ознайомлення з „полем цінностей” дитини-дошкільника; усвідомлення спільності задач сім'ї і дошкільного закладу: як зробити привабливою для дитини базову цінність; як добитись, щоб її смислове наповнення емоційно зачепило дитину і, в результаті стало для неї значимим; як створити ситуації, де б дитина сама могла виявляти і виділяти поцінований вже нею смисл в оточуючій дійсності;

постійний обмін досвідом по реалізації даних завдань між батьками і педагогами.

Виділити більш-менш стабільний стиль взаємин дорослих з дитиною-дошкільником в іншій половині родин достатньо важко. Виокремлюються діти, які вже приходять в дитячий садок з бажанням зайняти місце ватажка, лідера, особливо ті, які ще вдома звикли всіма командувати, де дорослі виконували всі їх забаганки. Трапляються випадки, коли завдяки ще й здатності виявляти ініціативу, об'єднуватись в спільні ігри, „веселій вдачі” хлоп'ятам швидко вдається навколо себе зібрати команду „підлеглих”, які „ведуться” на сміливість і активність, яких їм бракує. Здебільшого педагоги не звертають уваги на це в початковому періоді, будучи задоволеними тим, що діти адаптуються до колективу. Турбувати починає така „команда”, коли її забавки виходять за межі дозволеного. Не важко відстежити, що регулятором рухової активності і ситуативних взаємин в цих короткотривалих об'єднаннях є не доброзичливість і дружні стосунки, а через задоволення потреб у вже звичних „розваг” діти виплескують зайву енергію не помічаючи агресивних дій по відношенню до партнерів. На це неодноразово вказував нам О. Запорожець, пропонуючи уважно ставитись до того, як зорганізуються дитячі групки, чим лідер притягає до себе „підлеглих”. Вчений радив не задовольнятись тим, що діти разом, а відстежувати мотиви їх дій, способи взаємодії, виділяючи цінності, які керують діями учасників групи.

Не завжди в таких об'єднаннях навіть на звичайну гру „лідер” притягає однолітків не своїм авторитетом, а керується просто бажанням бути першим серед однолітків. А спосіб запросити партнера вибирає на свій досвід: часом має чим купити (цукерки, цікава іграшка, яку спеціально приніс з дому). Інколи такі групки для розваг стають тривалими, якщо педагог не помічає їх. Адже не всім випадає лідерська роль, а дуже легко стати на доріжку закріплення здатності коритись волі сильнішого. В дошкільному дитинстві це стається непомітно, ніби по-дитячому, несерйозно. Проте, в основі лежить

вибудова психо-фізіологічного механізму поведінки дитини. Життя стверджує, що на таку сторону взаємин дитини з однолітками дорослі мало звертають увагу в дошкільні роки – тут дитина під хорошим наглядом сім'ї і дитсадка. Так і виробляється у таких дітей смислове наповнення цінності дружби як „коли ділиться іграшкою, цукеркою”, „коли бере тебе грати з собою”. Уявлення про добро сприймається як синонім такої дружби. Ні батьки, ні вихователі не переймаються цим. А от коли це викликає хвилювання, виявляється, що вже закріплений стиль взаємин, який цілком влаштовує „друзів” і вони активно виявляють спротив дорослим, загострюючи конфліктну ситуацію. Говорячи стандартною мовою, маємо шукати способи перевиховання, а це, як відомо справа невдячна, важка, тривала і вимагає неабиякої майстерності.

При більш глибокому аналізі внутрісімейних взаємин і тих ролей, які тут випадають дитині вимальовуються кілька важливих варіантів. Звертають на себе увагу діти-любимчики, які дуже швидко і рано звикають до такої ролі в родинному колі, а головне починають користуватись, маніпулювати ставленням дорослих. Так складаються стосунки, що дитина звикає приймати батьківську любов і турботу як їх обов'язок і поступово користуються ним на повну силу. А от вихованням здатності дарувати близьким добро і ласку ніхто не переймається. На перших порах це викликає в батьків навіть захоплення: яка мудра дитина. І якщо поступово і самі адаптуються до поведінки дитини і починають пишатися дитячими вигадками, задовольняючи більшість її претензій, нівелюючи ті, які вважають шкідливими. Дитина дійсно мудро вивчає своїх рідних і вдосконалює здатність маніпулювати їх любов'ю до себе. Непомітно для дорослих дитина свої промахи, невдалі вчинки теж намагається приховати, прикриваючись неширою лагідністю. В колі сім'ї це не викликає особливої турботи, дорослі з іронією сприймають витівки загалом благополучного малюка. Проблеми починаються в дитячому колективі: дитина очікує до себе вже звичного схвального ставлення. Але діти надто швидко розгадують несправедливість і

відразу протестують. Перші конфлікти такий герой батькам підносить зі скаргами на товаришів. Якийсь час в родині втішають бідолагу, думаючи, що це нормальна адаптація до дитсадка. Якщо вихователь вчасно звертає увагу майстерно розбереться в причині непорозуміння, налагодить взаємодію з батьками, ситуація згодом вирівнюється. При відсутності довірчих стосунків педагога з батьками, дитина і далі буде вдосконалювати свої вміння маніпулювати любов'ю близьких, залагоджуючи свої невдачі у взаєминах з однолітками. Так і складаються уявлення про добро, любов, красу взаємин з оточуючими.

У випадку, коли домашній „верховодець”, прийшовши в дитячий колектив намагається продовжувати заявляти про своє „я” (хочу, не хочу, не подобається, не моє, тут я сидів), все залежить від майстерності педагога. Щоправда частіше зустрічаємо випадки, коли вихователь „педагогічно” обламає такі замашки, ставить зарозумілого так би мовити на місце. Зовні все виглядає пристойно, списується на нормальні труднощі адаптації до дитячого колективу. Ні батьки, ні педагоги не відстежують перебігу емоційного стану дитини, метаморфози її ціннісних орієнтирів в системі взаємин з оточуючим світом. Тут керує наше загалом несерйозне ставлення до значимості дошкільного дитинства в формуванні підвалин цілісної особистості, її базових цінностей перш за все. Наслідки такого ставлення заставляють чекати довго, досить випустити дітей в так званий широкий соціум.

Схожа ситуація і в „діток-кумирів”. Дитина викликає захоплення всіх дорослих у родині в різних ситуаціях. Всі звертання до маляти милі, всі готові носити на руках. По мірі зростання дитячих можливостей всі забаганки виконуються, життя присвячується дитині як новому кумиру родини. Зрозуміло, що такі діти залюблені батьками, насправді щирою любов'ю, батьки вважають, що в цьому ранньому віці більш нічого від дитини не слід очікувати, як і вчити.

Цільові спостереження, довірчі розмови, анкетні відповіді дають підстави до застережень, що надто легко не помітити, як дитина стає



вередливою, хитрує, вимагає зайвої уваги, допомоги в простих речах, де б мала вже сама давати собі раду. І якщо дорослі не усвідомлюють своїх ведмежих послуг швидко зростаючій особистості змушені будуть схаменутися перед поведінкою залюбленого, випестуваного егоїста. Ну, а виправляти такі промахи значно важче, це відомо батькам. Навіть, коли дитина спокійно приймає любов і опіку близьких, вона теж дуже швидко сприймає себе центральною фігурою в сім'ї і з кожним днем навчається маніпулювати таким ставленням близьких. Рано чи пізно батьки роблять спроби змінити власну тактику взаємин, дитина виявляється безпорадною, звикла споживати допомогу, а не сама діяти. Як правило таке прозріння в дорослих настає перед школою, виправити ситуацію швидко не вдається, що і створює для всіх певні труднощі в і без цього складний період адаптації до нового життя.

Нерідко батьківська логіка „ми все для нього робимо” не дає можливості дорослим зрозуміти причини біди, їх не мислять навіть шукати у власних взаєминах в родинному колі. Звинувачення спрямовуються на зовнішні чинники, заспокоюючи тим самим власне сумління. Варто згадати мудрі слова А. Макаренка: „ Якщо ви хочете дати своїй дитині саму страшну отруту, скажіть їй, що ви живете для неї...”. Дитина досить швидко усвідомить, що близькі дорослі надто зручні і вигідні для задоволення всіх її забаганок, лише треба мудро використовувати їх прихильність і любов. Так зароджується глибокий егоїст, який хоче, щоб його любили, щоб робили йому добро – він же дитина.

І все ж поза цими охарактеризованими стилями взаємодії дорослих з дітьми-дошкільниками лишаються щонайменше 30% дітей. Загалом їх можна означити так: зростають і виховуються „як бог послав”. Однією особливістю діти цієї групи дуже схожі. В більшості з них помітно страждає емоційна сфера. Щоправда біда у кожного своя. Найбільше дітей з чітко вираженими афективними проявами поведінки і агресивними спалахами.

Якщо аналізувати виховання в цих сім'ях, то нема підстав визначати певний стиль. Швидше варто говорити, що в цих сім'ях є діти. Чи люблять їх батьки? Безумовно люблять, стверджують це, не замислюючись. А от як люблять, як діти відчують батьківську любов, чи робить вона їх щасливими? Над цим дорослі не замислюються. Свої ціннісні орієнтації у вихованні дітей зосереджені на догляді, фокусуються на фізичному здоров'ї. Більшість дорослих вважають, що все серйозне з точки зору розвитку особистості відбувається за межами дошкільного дитинства. Можливо і цим пояснюється їх занижена оцінка ролі сім'ї в забезпеченні повноцінного розвитку особистості. Взаємини в родинному колі з дітьми надто залежить від настрою дорослих. Коли дитина під гарячу руку попадає, можуть використовуватись і фізичні методи покарання. Нерідко діти використовуються розмінною монетою у вирішенні дорослих проблемних ситуацій. Досвіду спільної діяльності з дорослими в родині в більшості випадків немає.

Рано починають відвідувати дитячий садок, який за позицією батьків несе основну відповідальність за виховання дитини. Окрім того, що батьки забезпечують присутність дітей в садку та регулярно сплачують грошовий внесок, за власною ініціативою життям дитини в колективі не цікавляться. Майже не реагують на запрошення на різні заходи взаємодії з педагогічним колективом садка з проблем виховання. Образ смислового наповнення життя власної дитини більшості батьків збіднений, а головне, що для цих дорослих це є нормально. Вони вважають, що забезпечили дитину всім необхідним: одяг, харчування, телевізор, іграшки, атрибути для малювання. Все частіше і комп'ютерні прилади з'являються у дітей (щоб не гірше за інших було). Перед школою дітей часто водять на підготовчі курси, не вникаючи в зміст самих занять.

Кожен вихователь без всякого додаткового обстеження виокремлює таку групу дітей зі всього колективу. Якщо спробував індивідуально охарактеризувати дітей такої групи за форматом, скажімо, загальної

характеристики психолога, картина вийде розмаїтою. Тут і діти, яких звикли називати педагогічно занедбанними, діти, позбавлені супроводу з боку дорослих в їх сходженні по драбинці розвитку. І саме тому діти з зайвими зусиллями долають перешкоди, припускаються помилок. Здебільшого страждає самооцінка і емоційно-вольова сфера дитини, які найчутливіші до проблем взаємодії з дорослими.

Серйозну тривогу викликають діти, процес реалізації особистісного потенціалу яких потребує особливої уваги, кваліфікованої допомоги. І хоч це по кілька чоловік на групу, закривати очі на них більше не можна. Здебільшого сподіватись на зміни в сімейному вихованні тут не має надії. А психологічна служба в дитячому садку не справляється зі своїми обов'язками. Часто це діти, яких пропонують затримати на один рік від школи. Проте мова не йде про індивідуальну програму розвитку, а просто повторна старша група.

Нерідкі випадки, коли вже в дитячому садку дитина стає „білою вороною”, коли кожен вам повідомить весело: „Діма у нас ніколи нічого не знає”, „Надю вже раз в школу не взяли”. І ніхто не вважає це знущенням над дитиною. А які ж базові цінності виносить такий малюк зі свого дошкільного дитинства, ніхто цим не переймається.

Представлений аналіз отриманих даних виглядає надзвичайно розмаїтою картиною, яка переконливо демонструє, що діти по-різному входять в життя: різні звички, і характери, різні сім'ї, атмосфера сім'ї, атмосфера любові, справедливості і відповідальності. Дітей за руку спершу ведуть батьки, перші кроки в життя, в світ дитина робить в сім'ї, перші слова від мами й тата, перші уявлення, перші образи, звички. Під їх впливом в них виробляється різна здатність робити вибір, все це і стає мірилом перших цінностей дитини.

Ми розраховували, що принаймні батьки з розумінням будуть сприймати наші звертання стати партнерами в задуманих в дитсадку справах. Наша стратегічна мета полягала в пошуках форм інтегрування завдання по

прищепленню цінностей дітям дошкільного віку в уже осмислені педагогами освітньо-виховні задачі, а, відповідно, і смислове наповнення проектних задач якби додатковим завданням, чи дещо інша розстановка виховних пріоритетів у вже спланованих проектах; спеціальне моделювання таких ситуацій, де „необхідна” допомога батьків (в різних варіантах і способах: віднайти потрібну дитині інформацію: допомогти вдома зробити потрібну поробку чи малюнок намалювати; допомогти підготувати розповідь з життя родини тощо).

Маємо визнати, що першою „ною” реакцією дорослих після серії спільних справ педагогів з батьками, була яскраво виявлена здивованість, розгубленість і навіть незадоволення окремих. Дорослі відчували ніби не сформульоване звинувачення в напрямку сімейного виховання. Визнавши провідну роль родини в соціально-духовному становленні особистості, більшість дорослих не готові вдаватись до самоаналізу, до осмислення своїх взаємин в родині. Напругу зняли тим, що проблема прищеплення ціннісних орієнтацій дитині в такий значимий для особистісного становлення віковий період є не проблемою лише родинного виховання. Це задача державної ваги, це спільне завдання для всіх, хто взяв на себе відповідальність за долю дитини. А в період дошкільного дитинства роль близьких дорослих особлива в процесі становлення „Я” дитини, його змістового наповнення перш за все базовими цінностями, саме від них залежить розвиток здатності дитини жити серед людей.

Дошкільний заклад для дитини – друга сім’я близьких людей, дорослих і однолітків. Ось цим і визначається потреба гармонійної взаємодії наших технологій життєзабезпечення дитини. Наше спільне завдання в тому, щоб створити навколо дошкільнят наповнену любові, турботи і захисту їх права „...зрости здоровими”. Маємо усвідомлювати наявний в цьому віці могутній імпульс до розвитку, чим визначаються нестримні запити дитини до осмислення дорослого життя. Соціальна ситуація розвитку і має вибудовуватись на принципах базових цінностей, які і хочемо прищепити

дітям. Дитина народжується, щоб стати дорослим, а це означає розвиток загальних і особистісних якостей, серед яких благодійність, духовна зрілість, адекватне само ставлення.

Найперше завдання – зрозуміти і прийняти природу дитини в її розмаїтих виявах, прагненнях до розвитку, дорослішання і свободи. Задоволення цих прагнень відбувається в спілкуванні перш за все з близькими дорослими, яке пронизане любов'ю і турботою, визнанням права дитини на дорослість. І це спілкування має здійснюватись на рівних. Лише за таких умов можемо сподіватись, що дитина буде зростати морально і духовно досконалою, свідомою, з почуттям обов'язку і відповідальності людини.

Звідси і всі вимоги до нас, дорослих, які зобов'язані захищати право дитини на досконалість: спілкуватись на рівних, змістовно наповнювати „Я” дитини, виявляти довіру, доручати дорослі справи, розвивати досвід партнерського співробітництва, покладати обов'язки, спонукати до співчуття і співпереживання. Це і є основи гуманно-особистісного спілкування, яке забезпечує дитині самовідчуття повноцінним суб'єктом співжиття, хоч і не є ще дорослим.

Дитина-дошкільник (і навіть молодший школяр) потребує і шукає дорослого – мудрого помічника і захисника-наставника, взірця для наслідування в усьому.

На перший погляд ніби все це основна частина батьків так і зрозуміла. Лише свою поведінку вибудовувала на свій розсуд, для дитини теж моделювався певний „зразковий” портрет, на який батьки і рівняли свої очікувані результати. Логіка життя вимагає, щоб свій процес гуманно-особистісного підходу до дитини батьки моделювали, ґрунтуючись на закономірностях розвитку і спрямовували його на повноцінний розвиток сил і здібностей дитини, наповнюючи її вищими зразками прекрасного в людських взаєминах. Але успіх цього процесу залежить від того, чи батьки приймають дитину такою, яка вона є, зі всіма індивідуальними особливостями, виявляють до неї свою любов без усяких умов.

Реальне впровадження в життя цих науково доведених істин цілком можливе саме в умовах тісної взаємодії сімейного і суспільного виховання. Це є творча співпраця батьків і педагогів у моделюванні шляхів супроводу процесу становлення особистості дитини. В основі такої співпраці – відкритість і довіра дорослих.

Не секрет, що не всім і не все вдається і осмислити відразу, а взяти в реальну життєдіяльність – і поготів. Це стосується не лише батьків, а й педагогів. І тут відкритість і довіра лише і допоможуть відшукувати оптимальний шлях для забезпечення „радості розвитку” кожної окремої дитини.

Практика творчої співпраці в умовах дитячого садка стала корисною школою для всіх учасників. Дорослі, оволодіваючи здатністю дивитись, бачити, виділяти і розуміти за проявами поведінки дитини її індивідуальні особливості (адже відомо, що за відомими правилами завжди стоять конкретні факти), розуміти, що і в дитини слід вчитись певним „мудростям дитячим”. Саме таке розуміння і відкритє шлях до дитячої душі, а заволодівши „ключиком” від серця малюка, можеш сподіватись і на його любов. І тоді дитина наслідуватиме тому, хто її і кого вона любить. Так і зароджуються спільні цінності, з якими завтра дошкільнята вийдуть в широкий соціальний простір.

Особливу підтримку серед дорослих мала система організованих в дитячих садках консультацій: індивідуальних, для малих груп чи загальних – за бажанням батьків. Зокрема на консультацію виносили тему, яка стосувалась конкретної проблеми виховання в окремих родинах. Відомо, що обговорювати виявлені недоліки у взаєминах близьких дорослих з дитиною відкрито не тільки не ефективно, а швидше дає деструктивні наслідки. Більш дієвим виявився шлях, коли батьків знайомили з альтернативним способом взаємин і його впливом на поведінку дитини. Це можна робити через папку-пересувку, спеціальний інформативний бюлетень, практичні матеріали на консультацію, а також організацію індивідуального заняття з дитиною, де

психолог демонструє гуманний спосіб суб'єкт–суб'єктних взаємин з дитиною. Результативними виявилися і спеціальні домашні завдання на вихідний день для спільної з батьками діяльності, де дорослому пропонували певний формат поведінки.

Вся ця робота з батьками була спрямована на налаштування дорослих на прицільну взаємодію з педагогічним колективом дитячого садка по проблемі прищеплення базових цінностей дітям. Ми розуміли, що радикально змінити стиль сімейного виховання так швидко неможливо. А от налаштувати батьків на тісну співпрацю можна і потрібно. Основою слугують довірливі партнерські стосунки вихователя з окремою сім'єю. Участь батьків в реалізації програми формування ціннісних орієнтацій і передбачала гармонійну взаємодію, спільну зацікавленість в досягненні осмисленої мети. Відкритість і щирість у взаєминах давала можливість відчувати себе рівними партнерами, однаково зацікавленими, готовими прийти на допомогу. В такій співпраці дорослі і вчилися одне в одного мудрості виховання дитини.

Серед консультацій цінними для більшості батьків виявилися такі, на перший погляд дріб'язкові теми: як наші діти засинають, як прокидаються, у кого вчаться різних „дурних” звичок. До таких довірчих розмов з батьками відносимо і розбір спеціально дібраних ситуацій, де дорослі мимохідь, поглинуті проблемами свого дорослого життя, демонструють власній дитині зразки байдужості, брехні, грубості. А скільки ситуацій, коли дорослі і не звертають уваги на власних діток, які грають усамітнено, ведуть відверті свої розмови, способи вирішення своїх дорослих ситуацій. Забуваємо про те, що дитина мудра, все схоплює, по-своєму оцінює, „досвід” при нагоді використовує, вирішуючи свої ж сімейні ситуації. Ну і не зраховувати сердитих, злих, грубих висловлювань, які отримують діти від люблячих дорослих з приводу і без нього, потрапивши просто під гарячу руку. Батьки чують, приймають наші поради, але і зізнаються, що „все виходить якось само собою, потім шкода і гидко за себе, але таке життя”.

Наші сучасні діти дорослішають дещо швидше попередніх. Колись, за традицією, батькам не суперечили, не хотіли отримувати покарання та й не брали до серця виховні прийоми старших. Особливістю сучасних діток відзначаємо більш раннє і глибше усвідомлення самих себе і зародження почуття власної гідності. Діти поступово починають розуміти, що дорослі час від часу незаслужено їх ображають. В якийсь момент дитина починає виявляти свою образу (форми вияву надто різні). А як буде розвиватись процес взаємин далі залежить від реакції самих батьків.

Найкращий варіант – усвідомлення дорослими своїх прорахунків і реальні кроки примирення. Частіше ж дорослі мають надію, що всі негативні моменти зітруться самі собою, „діти не можуть довго ображатися на батьків”. Нажаль, непоодинокі випадки, коли дорослі на образу малюків реагують авторитарно грубо: „То ти ще й надувся? Бач який!”; „То ти розобідилась на мене? Ну і ображайся, я теж можу на тебе сердитись.” По праву сильного батьки можуть домогтися слухняності на цьому віковому етапі, а от які віддалені наслідки можуть бути, невдячне гадання. Володіти собою не легко. Це всім відомо. Але, володіти собою, виховуючи дитину – чи не найголовніша складова. Разом з тим, хто не помиляється? Головне, чи здатен правильно зрефлексувати, проаналізувати власні дії і, на кінець – просто вибачитися перед дитиною, домогтися налагодження люб’язних стосунків.

Важливим складником всіх базових цінностей виступає чесність, чесне ставлення до дитини з перших кроків її самостійного життя. Це величезний букет правил, традицій, звичок, які і складають справжню чесність взаємин. Ось основні з них. Чесність слова, яким ми, батьки означаємо дитині своє ставлення. Чи вміємо ми тримати своє слово? Адже ми звикли користуватись словами–обіцянками, як захистом небажаних проявів дитячих потреб. Виконувати такі обіцянки і не мислиться і, звичайно, докорів сумління теж немає. Панує думка, що в дошкільнят емоційних залишків від подібних ситуацій не буває. І це є дорогою помилкою дорослих. Так, довший час дитина вірить мамі і татові безумовно, але досить скоро фіксує факти



невиконання обіцянок, це звичайно ранить дитячу душу. І ми забуваємо, що образи близьких людей глибоко западають в емоційній пам'яті. І з'являються перші тріщини в довірливих стосунках як і у впевненості захищеності, яка так потрібна малюкові. І чи не з таких „дрібничок” розпочинається відчуженість між батьками і дітьми, які вже не поспішають йти до мами за захистом, за порадою і навіть зі страшилками, коли мають зізнатись в якійсь провині.

У батьків нерідко виникає питання: чи варто говорити дитині правду, якщо вона до неї не доросла? Кожен з нас мріє, щоб дитина над усе цінувала правду і ставала правдолюбивою. І шлях тут єдино правильний: завжди говорити дитині правду, як і собі. Це заповідь батькам.

Залишати дитину без інформації, коли вона її запитує, не можна, як і просто нехтувати потребою дитини, говорячи будь-що. Це вірний шлях до здатності бути нещирим з вини самих батьків. Дитина достатньо мудра, щоб розібратись у „вигоді” бути нещирою. Маємо не проминути ситуації, на яких доступно пояснити малому, що щирість потрібна всім, як і взаємна довіра і любов. Це здатна зрозуміти вже трьохрічна дитина, якщо з нею говорити „батьківською любов'ю”.

Пам'ятаймо: якщо вже в роки дошкільного дитинства ми завоюємо довіру дитини, виробимо в неї здатність говорити правду і вимагати її до себе, здатність зізнатися в своїй помилці – це міцний фундамент батьківського авторитету, який так важливий в наступні критичні періоди самоствердження особистості. Цеглинок, з яких складається авторитет, безліч, ми їх часто не помічаємо, швидше ігноруємо. От, наприклад, відомо, що дітям притаманна образливість, вони гостро реагують на несправедливість до них. А головне, що ця несправедливість іде від рідних, саме їх образа чутлива. І якщо такі навіть дріб'язкові образи залишаються без довірчих розмов, щирих зізнань і вибачень близьких, а поступово накопичують в емоційній пам'яті крапельки отрути і передбачити їх вплив на самопочуття, на поведінку і характер взаємин з оточуючими ніхто не зможе,

нажаль. Пам'ятаймо, що пам'ять дитини зберігає крапельки образи близьких людей безмежно довго. Дуже скоро дитина розцінює це, як байдужість до себе, до своїх інтересів, потреб, переживань. Звикання до байдужості в дитинстві найчастіше негативно впливає на виховання людських якостей. Це просто збіднює перш за все емоційну гаму взаємин, знижує бар'єр реакції на гуманну сторону в процесі спілкування.

В традиціях нашої культури, родинної педагогіки виховання благородних почуттів завжди посідало почесне місце. Завжди було розуміння того, що такі почуття мають вирішальне значення в підготовці дитини до життя, в розвитку здатності до самосходження по сходинці розвитку.

Щоправда сьогодні можна почути побоювання батьків: якщо виховати дитину занадто чуйною, здатною на співчуття і лагідність, вона може стати об'єктом знущання з боку однолітків. Тут бракує усвідомлення, що чуйність, співчутливість – це не плаксивість і боягузливість. Мова йде про виховання здатності відчувати, проникатись переживаннями іншого, розділяти їх і виявляти готовність допомогти. І в цьому є сильна сторона дитини, а не боягузливість. І такі взаємини з оточуючими слід терпеливо виховувати з перших кроків життя. Необхідно щоденно в процесі взаємодії з дитиною в простих побутових ситуаціях вчити її любити те, що її оточує, що потребує нашої уваги, турботи – все, що живе, росте, чим ми користуємося, що страждає, є слабким і потребує нашої допомоги.

І це не просто робота пам'яті: завчити слова ввічливості, доброти, правила культурної поведінки тощо. Це кропітка робота розуму, душі і серця дитини, в результаті якої і виробляється здатність піднятися над своїм „Я” і віддати часточку на благо іншого. Спочатку рідного свого, а згодом і кожного, хто потребує такої уваги.

Окремою темою в нашій роботі з батьками була і тема книги в сімейному вихованні. Майже всі дорослі стурбовані тим, що діти не люблять читати, не цікавляться книжками. Причин тут декілька, вони на поверхні. Одна з головних та, про яку і говорять, то наостанок. Це – яке місце займає

книга в житті сім'ї, в житті окремого її представника, які образи книги живуть з дитиною в перші роки її життя, яку культуру взаємин з книгою демонструють оточуючі, як використовують книгу в спілкуванні з дитиною, як ставимось до того, що дає нам книга, власне за що ми її і цінуємо.

В такій атмосфері і зароджується коріння любові до книги, до читання, яке ще довго потрібно супроводжувати дорослим. Адже книга в житті дитини відіграє значну роль як „вихователь-наставник”, але лише за умови, що ми навчили дитину любити книгу, допомагаємо її вибирати і дбайливо навчаємо розуміти її мудрість.

Багато сил для цього не потрібно, лише регулярно віднаходити хоч по кілька хвилин для спільного читання книжечки, починаючи з самого раннього віку. Не біда, що дитина не все відразу зрозуміє, головне в самому ставленні до книги близької їй людини, яка для неї і є мірилом оцінки всього світу. Дуже скоро дитина сама потягнеться до книги і спонукатиме дорослого їй почитати. Читання дитині вголос надзвичайно цінний урок виховання. Ми загубили в родинній педагогіці цю традицію. Вона залишає в душі дитини позитивний слід на все життя і слугує стимулом до її продовження в стосунках з власними дітьми. І знову висновок – почнемо з себе. І можливо такі діти швидше самі навчаться читати вголос. Такі хвилинка поступово стають хвилинками одкровення з приводу прочитаного або ним зачепленого. А для батьків така традиція спільного читання значно зміцнить близькість з дитиною і це убезпечить родину від критичних ситуацій, коли мотивом вибору для дитини стане образ з певної розмови з татом чи мамою. Пам'ятаймо, що любов до книги – висока особистісна властивість. Адже тим самим ваша дитина знайомиться з могутнім джерелом духовної культури людства.

Свято для душі дитини має стати не менш важливим компонентом дитинства. Спочатку це як би милування дитиною, коли мама доглядає за нею, супроводжуючи різними способами виявлення своєї материнської любові. Дуже скоро з'являється можливість звертати увагу дитини на речі

оточуючого, які використовуються в побуті, на їх красу, зручність, корисність, на наше ставлення до цих речей. З розширенням горизонту споглядання мама і своє ставлення до всього виявляє з емоційною повнотою, викликаючи відгук і в дитини. Поступово входять в традицію і маленькі святкові події для відзначення певних етапів в зростанні родинного любимця. Проте, такий вияв любові не заважає наповнювати взаємини щоденною предметно-практичною спільною з дитиною діяльністю, де вона має роль повноправного члена сім'ї, де її цінують, чують, з нею рахуються, даючи право на свободу вибору способів дії в партнерських стосунках. Прекрасними уроками для духовного зростання стають зустрічі з природою. Ще К. Ушинський підкреслював, що природа – великий учитель і могутній вихователь. Це могутнє джерело естетичних почуттів, почуття добра, людяності. Це переконливо довів і В. Сухомлинський в своїй школі під відкритим небом, де діти вчилися чути голоси природи, бачити розмаїття фарб, зачаровувались сходом сонця. Так закладався міцний фундамент під загальнолюдські цінності любові, добра і краси. Окрім цього природа є багатим джерелом „живого слова” для дитини в такий сенситивний період оволодіння зв'язним мовленням.

В проблемі духовного дозрівання дитини, прищеплення їй базових цінностей повноцінна ігрова діяльність має чи не провідне значення. І саме в сімейному колі, в перші роки життя роль творчої гри дитини ніщо не може замінити. Саме іграшки і ігрова діяльність найкраще дозволяють вибудувати ієрархію моральних цінностей і забезпечити повноцінну життєдіяльність дитини.

Потрібне спеціально змодельоване навчання батьків способам організації творчих ігор дитини вдома. Дієвими виявились: консультації малими групами, спеціально підібраними психологом за індивідуальними особливостями родинних взаємин; текстові консультації–пам'ятки; методичні розробки–рекомендації; спостереження дорослих за грою психолога з їх дитиною з послідуною бесідою. Наскрізна мета в усіх цих

зустрічах з батьками не просто заохотити їх стимулювати розвиток творчої гри як провідної діяльності дитини. Ми прагнули показати і переконати дорослих в тому, що саме через власну творчу ігрову діяльність дитини, реалізуючи своє стремління ставати дорослим, входячи в ігрову роль дорослого як би мимоволі привласнює собі суттєві поведінкові особливості „дорослої ролі” (а в них і виявляються ціннісні орієнтації дорослого – взірця для наслідування). Ось чому батьки через дитячу ігрову творчість можуть легко вводити зразки поведінки в різних типових життєвих ситуаціях взаємодії дитини з оточуючим світом, які адекватні соціально значимим базовим цінностям.

З цією метою були розроблені спеціальні рекомендації для батьків: які іграшки бажано придбати для ігор спеціального спрямування; як їх обігрувати, провокуючи на гру; як можна розпочати спільну з дитиною творчу гру та як забезпечити повноцінні суб'єкт-суб'єктні стосунки дорослого і дитини в самому процесі гри; як допомагати дитині розвивати свою творчу гру ( як рухати сюжет, вводити нову роль, пропонувати себе-партнера на нову роль, яка внесе бажаний сюжетний поворот).

Окремої уваги батьків заслуговують настільно-друковані гри, адже більшість із них партнерські, змагальницькі. А це прекрасна школа досвіду взаємодії. Батьки мудрою своєю поведінкою зможуть поступово навчити дитину гуманній взаємодії з різним партнером: рівноцінним, сильнішим, слабшим. Головне – дати дитині пережити відчуття самозадоволення від власної поведінки в ситуаціях, коли виграв, коли програв, коли тобі відмовили в партнерстві. Дорослий має своєю поведінкою, емоціями і доброзичливими словами вчасно зняти зайву напругу, стишити зухвалість переможця чи ще якісь раптові сплески дитячих моцій. Головне, щоб батьки зрозуміли свою роль наставника для дитини. Завуальованою ми переслідували і не менш важливу ціль: дати дорослим наочний урок, який доводить необхідність у взаєминах з дитиною в сім'ї дотримуватись тих цінностей, які б вони так хотіли бачити у дитини завтра.

Звичайно, такі уроки не всі засвоїли на такому рівні. Головне, що шлях вибрано вірний, останнє – копітка праця. А от що всіх переконало в результаті короткого періоду, то це те, що ми помилково захопились підготовкою до школи, розуміючи її лише як оволодіння інтелектуальними вміннями, між тим втрачаючи важливий час для закладки духовного фундаменту дитячої свідомості.

Відбулись зміни в поведінці дорослих і в тому, що вони значно уважнішими стали до того, як, з ким і в які ігри дитина грає з друзями в садку і в дворових прогулянках. Про це перш за все свідчить значна кількість запитань з приводу вирішення різноманітних конфліктів, які раніше батьки просто не знали. Була робота для психолога.

Здавалося б прості зрозумілі слова – дружно і привітно ставитись до іншого. Але це вміння слід виховувати теж змалечку. Дорослим його теж слід в собі відшліфувати, бажаючи прищепити своїй дитині. Просто починати слід з того, щоб навчитись контролювати прояви терпимості до оточуючих (і вдома, і за його межами), не скупитись на добрі слова підтримки випадковому стрічному, тренувати здатність стриматись, коли хочеться „вибухнути”. Лише через деякий час при систематичних розмовах на теми дружніх взаємин батьки і самі ставали активними співрозмовниками, ділячись осмисленими переконаннями, що „це повільний процес самовиховання, коли в душі йде боротьба між тим, що знаю і що вириває само собою”. Лише усвідомивши це, дорослий зуміє крок за кроком змінювати тактику взаємин з дитиною, допомагаючи їй самовиховуватись, радіти власним успіхам вгамовуючи зайві емоції, поважати собі силу духу, вчити і своїх друзів так поводитися. Мама з власної ініціативи все частіше включались в спілкування з дітьми в дитячому садку, цікавились х життям, включались у вирішення скрутних моментів без участі вихователя. Такі активні мами скоро стали друзями всієї групи дітей. А найцікавіше, що вони самі зізнавалися, що отримують задоволення і користь від такого спілкування з дітьми.

До психолога частішими стали звернення з проблеми, чи насправді вже в такому віці дитина має бути повноправним членом сімейного життя. А головне, що діти активно самі цього вимагають. Психологу в довірчих розмовах доводилось допомагати моделювати можливі ситуації, де б малюку відводилась роль суб'єкта взаємодії, право власного вибору способу дії. Ми переконували дорослих, що лише правдивий образ сімейного життя може бути повноцінним ґрунтом для саморозвитку дитини і саме в таких умовах виробляються насправді міцні стосунки, замішані на чесності, щирості і батьківській любові. І в цьому важлива складова життєвих ціннісних орієнтацій дитини на все життя.

Такі розмови психолог вдало використовувала і для спеціального обговорення моментів, які хвилюють вихователів в конкретній дитини. Це ті маленькі кроки, які поступово гармонізували взаємини в окремій сім'ї. Адже виховання – це перш за все взаємодія. Але вона має стати гуманно індивідуалізованою, обігрітою батьківською любов'ю. При тісній взаємодії педагогів з батьками неважко допомогти дитині перенести досвід сімейних спільних ігор і розваг на спілкування з однолітками. Тут важливо лише мати довірливі стосунки. Особливо це стосується проблемних родин.

Окремою темою в роботі з батьками була тема про роль тата в родині. Маємо визнати, що зібрати достатньо інформації про самих тат нам не вдалось, це невловимі реципієнти. А з тих біля 30% „пійманих” переважна більшість вважає, що „тато має бути строгим, суворим, робити зауваження, оцінювати поведінку, забороняти – дозволяти”. Все це вони здійснюють не тільки на основі власних спостережень та взаємин з дітьми, скільки на основі того, що отримують від мами. Виявляти увагу, розуміння, надавати допомогу в дитячих проблемах, мати спільні розваги, інтереси в роки дошкільного дитинства татам бракує часу.

Така картина віддзеркалилась і в дітках. Здебільшого старші дошкільники не могли змістовно охарактеризувати роль батька. Чим мама зайнята вдома, кожен знає і може детально описати. А щодо батька – скупо

„заробляє гроші”, „працює”. Вражають і насторожені оцінні судження стосовно того, що „тато не любить”, що „сварить, кричить, карає”. Ну і пограти в ролі тата ми змогли умовити лише трьох. Їх ігрові дії були дуже подібні: тато ходив на роботу; грався машинкою; вдома обідав, читав під телевізором, відпочивав; на прогулянці пив пиво, грав в карти. Це і є ті моделі поведінки, які вже закладені в дитячу свідомість.

Зрозуміло, що змінити ці стереотипи можуть лише в сім'ї. Психолого-педагогічна служба може лише опосередковано, через роботу з мамами намагатись внести корективи. Як ми підготували інформаційні бюлетені з дитячими очікуваннями від тата; яскраві розповіді дітей про щасливі прогулянки, спільні розваги, домашні справи в партнерських взаєминах з татом, де він навчає бути сміливим, мужнім, справжнім чоловіком; який образ тата мають винести діти з сім'ї, на який мимоволі колись будуть рівнятися, яку місію в створенні образу тата може зіграти мама. Цій темі присвятили і папку-пересувку, куди ще й додали записи конкретних сімейних ситуацій, де мама спонукає, активізує і допомагає включати тата в спільні сімейні справи, де дитина активний суб'єкт.

Лише під кінець старшої групи відчутним став „стрибок” в ціннісних орієнтаціях дітей, який знайшов вияв в чіткому суб'єктивному, індивідуалізованому ставленні кожного до базових, соціально значимих цінностей, осмислення їх змісту, його суб'єктивна емоційна оцінка. Діти виявляли здатність оцінити ситуацію з позиції іншого (близького дорослого чи однолітка), враховувати емоційний стан іншого, роблячи вибір власних дій.

Оцінюючи дії учасників життєвих ситуацій, діти не просто розділяли, що добре, що погане, а будували оцінні судження через аналіз конкретної діяльності і соціально значимих взаємин. Дитячі оцінні судження переконливі, самостійно незалежні, незакомплексовані – в них проявляється соціальне в індивідуальному. Це і є перші прояви привласнення дитиною соціально значимих ціннісних, це перші якісні кроки дитини по шляху до



соціальної зрілості. Попереду тривалий шлях саморозвитку. Але, як кажуть, мети досягає той, хто до неї рухається.

### **3.4. Закономірності фасилітації вихователя в процесі розвитку ціннісної сфери дошкільника**

Проблеми зниження суспільної моралі, духовності, культури поведінки підростаючого покоління набули сьогодні особливої актуальності та гостроти. Шляхи їх вирішення досить чітко і конкретно визначені у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року від 25 червня 2013 року. Реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини, є основним стратегічним напрямком державної політики у цій сфері. Зусилля всіх освітніх ланок повинні бути зосереджені на побудові ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини. А це в свою чергу вимагає вдосконалення системи педагогічної освіти, формування контингенту студентів педагогічних спеціальностей на основі педагогічної професійної орієнтації учнівської молоді з метою її особистісної готовності до педагогічної діяльності нового типу, до процесу фасилітації.

Термін „фасилітація” походить від англ. facilitate – допомагати, полегшувати, сприяти і означає організацію процесу колективного розв'язання проблем у групі, який керується фасилітатором (ведучим, головуєчим). Це одночасно процес та сукупність навичок, які дозволяють ефективно організувати обговорення складної проблеми без втрат часу та за короткий термін виконати усі заплановані дії із максимальним залученням учасників процесу.

Вперше прояви фасилітації, як поліпшення якості виконання деяких простих і добре засвоєних операцій, були зафіксовані в кінці XIX ст. французьким фізіологом К. Фере та підтверджені в роботах американського

соціального психолога Н. Триплетта, автора методу соціально-психологічного експерименту. У подальшому це явище досліджувалось В. М. Бехтеревим, який довів, що присутність глядачів полегшує виконання простих, механічних дій, та погіршує виконання складних.

Сучасна наука виділяє психологічну, педагогічну, соціальну, спортивну та екофасилітацію.

Появі терміну „фасилітація” в педагогічній теорії і практиці ми завдячуємо впливовому американському психологу К. Роджерсу. Саме К. Роджерс є одним із засновників гуманістичної психології, орієнтованої на вивчення смислових структур людини. В своїх наукових дослідженнях вчений зазначав, що в кожній людині від природи закладено прагнення до самоактуалізації і саме відносини фасилітуючого характеру стимулюють формування в людини прагнення до їх використання для власного особистісного розвитку. Основними предметами уваги в гуманістичній психології виступають: вищі цінності, *самоактуалізація* особистості, *творчість*, *любов*, *свобода*, *відповідальність*, автономія, *психічне здоров'я*, міжособистісні стосунки, центром цієї уваги є цілісна особистість, котра усвідомлює необхідність щонайбільшої реалізації своїх можливостей, набуття нового досвіду, морально готова до відповідального і, що саме важливе, усвідомленого вибору у будь-яких життєвих ситуаціях. На глибоке переконання К. Роджерса, людина, яка вільно рухається шляхом свого особистісного зростання, найповніше функціонує.

Протягом останніх десятиріч термін „фасилітація” стає об'єктом особливої уваги зарубіжної та вітчизняної науки. Феномен фасилітації у спілкуванні представлений у працях багатьох вчених (А. Адлер, М. Бердяєв, Л. Виготський, А. Маслоу, Е. Фромм). Науковою школою професора Л. Куликова було обґрунтовано сутність фасилітуючого спілкування та його специфіку в професійній діяльності педагога. Педагогічній фасилітації присвячені роботи Е. Зеєра, І. Жижіної, В. Моляко, О. Кондрашиної, О. Врублевської та ін.

Структура педагогічної фасилітація складається з індивідуально-настановчого, когнітивно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного структурних компонентів. До індивідуально-настановчого компонента відносяться індивідуальні особливості вчителя, як суб'єкта педагогічної фасилітації, а саме: прагнення допомагати іншим людям, здатність до співпереживання та співчуття, доброзичливість, емоційна чутливість, ціннісне ставлення до особистості іншої людини, ціннісне ставлення до внутрішнього світу дитини, справедливість, бажання цінувати і примножувати вічні людські цінності в освітній і виховній діяльності.

Когнітивно-діяльнісний компонент педагогічної фасилітації передбачає наявність сформованої комунікативної компетентності педагога що виражається в його здатності встановлювати відносини з учасниками виховного процесу на високому професійному рівні.

До рефлексивно-оцінного компонента належить педагогічна рефлексія: мається на увазі здатність педагога до адекватної самооцінки, саморегуляція та самосвідомість, вміння аналізувати та корегувати стосунки з іншими людьми, усвідомлення всієї значущості професії педагога та збереження її ціннісної основи.

Дослідження доводять, що фасилітація передбачає утворення такого типу міжособистісних взаємовідносин, які б могли забезпечити ідеальні умови для здійснення усвідомленого саморозвитку й самореалізації юної особи, які спонукають її до розкриття власних внутрішніх потенцій. Наукові пошуки І. Жижіної досить переконливо доводять, що фасилітація є дійсно необхідною якістю сучасного педагога, проте феномен фасилітації виникає тільки в тому випадку, коли педагог є авторитетним, референтним, визнаним.

Важливими складовими педагогічних взаємовідносин є взаємопізнання, взаєморозуміння та взаємовплив між учасниками. Якщо фасилітуюче спілкування проходить в духовно-ціннісному полі його учасників, відбувається моральне самоперетворення та вдосконалення.

Саме педагогічна фасилітація сприяє продуктивності процесу виховання його суб'єктів за рахунок особливого стилю спілкування вихователя з дитиною та впливу на неї особистості самого вихователя. З точки зору гуманістичної психології поняття „вплив” означає „допомагати”, „полегшувати”, „стимулювати”. Такий вплив визначається як "фасилітаційний" – основний вид впливу гуманної педагогіки, основою якого є діалогічний процес та особистісні ціннісні характеристики фасилітатора (Г. Балл, Ю. Гіппенрейтер, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн). Саме від індивідуальних особистісних якостей педагога як суб'єкта діяльності залежить успішність здійснення педагогом педагогічної фасилітації. Визначаючи особистісні характеристики педагога-фасилітатора, вченими була виявлена і науково обґрунтована обов'язкова наявність такої властивості, як фасилітативність та зроблена ґрунтовна характеристика її складності та багатоаспектності (М. Казанжи). „Фасилітативність” є поєднанням емоційних, когнітивних, поведінкових та вольових утворень, що впливають на здатність допомагати іншій людині, сприяючи при цьому її розвитку. Ряд наукових досліджень довели, що особам з розвинутою фасилітативністю характерна здатність до розуміння інших людей, виражена соціальною інтуїцією, соціальною комунікабельністю, експресивністю та емоційністю, домінантністю, сумлінністю, безтурботністю, сміливістю, емоційною стабільністю. Окремо вчені виділяють таку професійно значущу якість особистості педагога, як „емпатійність”, що поєднує в собі чутливість, доброзичливість, чуйність та емоційну гнучкість. Саме емпатійність є тією важливою якістю особистості сучасного педагога, яка відображає взаємозв'язок свідомості та поведінки, емоцій та настрою, що проявляються у професійній діяльності, спілкуванні, закріплені в рисах характеру педагога (С. Максимець).

Завдання сучасного вихователя – допомогти дитині усвідомити себе як індивідуальність. Вихователь відіграє важливу роль у процесі становлення дитини як особистості і суб'єкта навчально-виховної діяльності, у

формуванні її особистісних якостей та світогляду. Сучасна система дошкільного виховання спрямовується на особистісно-зорієнтовану модель педагогічної взаємодії, що вимагає більш глибокого розуміння явища фасилітації у психолого-педагогічному контексті. Фасилітація передбачає створення необхідного емоційного фону навчально-виховного процесу, атмосфери, яка сприяє розвитку підростаючої особистості. Здатність до ефективного фасилітаційного процесу у майбутніх педагогів напряму залежить від комплексу сформованих у них ціннісних орієнтацій, що належать до мотиваційного та інструментального складників цієї здатності.

Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних вчених (Г. Балла, С. Максименко, Н. Чепелевої та ін.) дає можливість визначити основні особистісні передумови здатності до фасилітації: спрямованість особистості, сукупність її керувальних, інструментальних властивостей та ряд психологічних факторів: розвинена система духовних ціннісних орієнтацій; позитивна відкритість та цілісне сприйняття світу; високий рівень розвитку самосвідомості; самоповага і самоприйняття, особистісна зрілість та відповідальність; гнучкість мислення і поведінки; наявність професійних знань, умінь і навичок.

Дуже актуальною і в той же час складною є проблема виміру та подальшого дослідження цінностей особистості, для якої вже сам процес самоусвідомлення цінностей є складним. „Наше власне „Я” глибоко заховане від нашого власного „Я”: і з усіх дорогоцінних скарбів саме цей скарб ми виявляємо останнім”. Слова впливового німецького мислителя, філософа, психолога і класичного філолога Ф. Ніцше досить влучно підкреслюють нагальність і, водночас, складність проблеми дослідження цінностей.

В процесі самого обстеження реципієнта понад усе хвилює створення позитивного враження про себе, збереження власної гідності. Тому чи не найважливішим є обрання такого інструментарію дослідження, який допоможе створити сприятливі умови для виявлення рівня наявності,

сформованості системи цінностей і разом з тим надати можливість людині зберегти позитивний образ свого „Я”.

Метою нашого дослідження було вивчення системи ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів для визначення подальшого їх впливу на формування здатності до фасилітації. Для розв'язання поставлених цілей ми використали опитувальник „Цінності в дії” М. Селігмана, К. Петерсона і Н. Парк. Опитувальник розроблений авторами в межах нового напрямку в галузі психології особистості – позитивної психології для дослідження позитивних чеснот, дотримування яких забезпечує формування в людини „сильних” властивостей особистості і досягнення відчуття психологічного благополуччя.

*Позитивна психологія* займається вивченням позитивних аспектів психіки людини. Основними темами її досліджень є *щастя, оптимізм, довіра, прощення та солідарність*, намагається зробити досвід життя людини більш задовільним та розкрити природні здатності. Як галузь академічної науки позитивна психологія була заснована М. Селігманом – американським психологом, автором теорії навченої безпорадності, директором Центру позитивної психології Пеннсильванського університету та на той час президентом Американської психологічної асоціації. Ідейним попередником цього напрямку був представник гуманістичної психології А. Маслоу. Серед сучасних дослідників в цій галузі є також Е. Дінер, М. Чиксентмихайї, Ч. Снайдер, А. Бандура, Д. Гільберт та Дж. Гайдт.

Опитувальник, що став основним інструментом нашого дослідження, розроблено з урахуванням загальнолюдських чеснот та індивідуально-психологічних властивостей, які забезпечують дотримання цих чеснот у повсякденному житті. Саме тим, що усі запропоновані для самоідентифікації цінності є позитивними, він принципово відрізняється від інших методичних засобів дослідження цінностей людини (М. Рокіч, Ш. Шварц, О. Фанталова та ін.).

Для однозначного тлумачення всіма учасниками опитування основних вживаних термінів „цінність” та „чеснота”, попередньо було визначено їх зміст.

*Цінність* – будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини чи суспільства, заради якого вона діє, витрачає сили, заради якого вона живе. Це також соціально схвалювані уявлення більшості людей про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, дружба тощо.

*Чеснота* – це схильність постійно чинити добрі справи; позитивна моральна властивість характеру людини, що визначається його волею і вчинками.

Представлені шість основних чеснот (цінностей) співпадають у різних культурах і вважаються загальнолюдськими цінностями, або ж „вічними цінностями”.

В таблиці 3.1 подано перелік цінностей і відповідних їм властивостей особистості, які пропонуються для аналізу майбутнім педагогам та вихователям.

Таблиця 3.1

### Позитивні цінності і відповідні їм властивості особистості

| Цінності/чесноти | Властивості   |
|------------------|---|
| Мудрість         | Креативність, допитливість, відкритість новому досвіду, любов до пізнання, усвідомлення перспективи |
| Сміливість       | Хоробрість, чесність, наполегливість, ентузіазм   |
| Гуманність       | Соціальний інтелект, доброзичливість, любов   |
| Справедливість   | Об’єктивність та справедливість, лідерство, громадянськість та кооперація                           |
| Поміркованість   | Здатність вибачати проступки інших, обачливість,  |

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | скромність, саморегуляція  |
| Трансцендентність | Розуміння прекрасного, вдячність, надія і оптимізм, почуття гумору, духовність |

В процесі роботи з опитувальником досліджуваний аналізує кожне із запропонованих описань цінностей і особистісних властивостей окремо, визначаючи в якій мірі воно підходить для характеристик його цінностей і особистісних властивостей як суб'єкту життєдіяльності у певній ситуації. Після аналізу опитуваним 240 запитань (мікроситуацій) відносно наявності в індивідума схильності до реалізації тих чи інших позитивних цінностей, проявляється образ, який дає уявлення про унікальну структуру глибинного змісту індивідуальних переваг.

Наявність шести визначених цінностей та їх властивостей у майбутнього педагога (вихователя) є показником готовності до фасилітаційних процесів (бути фасилітатором).

Емпіричне дослідження ціннісної сфери фахівців дошкільної освіти проводилося у групах педагогів-практиків та групах студентів педагогічних ВНЗ, які представили мегаполіс (Київ) та регіон (Луцьк). Таким чином, на даному етапі дослідження в опитуванні взяли участь 100 студентів дошкільних відділень та 100 вихователів дошкільних закладів. Аналіз анкет дав наступні результати.

Найбільш розвиненою виявилась цінність „справедливість” – 73,6% від загального числа опитуваних киян та 66,93% лучан.

*Справедливість* – моральна якість та чеснота, вразливість як на суспільне добро, так і на суспільне зло. За Платоном, справедливість – це найвища чеснота, що утримує мужність, поміркованість та мудрість в повній рівновазі й гармонії. Справедливість загалом є елементарною властивістю людини, як моральної істоти у її ставленні до інших людей. Моральні вимоги до педагога передбачають абсолютність. Одна з таких вимог – бути



справедливим. Педагогічна справедливість – неупереджене, об'єктивне ставлення педагога до дітей, яке ґрунтується на любові та повазі до вихованців, абстраговане від особистісних симпатій та антипатій. Основою справедливості є гуманність і благородство. Доречі, рівень наявності цінності „гуманність” як у киян – 72,53%, так і у лучан – „гуманність” – 69,8% виявився достатньо високим.

У словнику іншомовних слів за ред. П. Пчолкіна „гуманність” – риса людини, яка проявляється у людяності у своїх діях і ставленні до інших людей. Гуманність формується на основі повсякденного доброзичливого ставлення людини до оточуючих, проте особистісною якістю вона стає лише тоді, коли таке ставлення до оточуючих набуває глибокої усвідомленості та стійкості. Гуманність є дуже складною за своєю складовою, включаючи в себе такі моральні норми, як: доброзичливість, чуйність, повага, співчуття, вимогливість до себе й оточуючих, непримиримість до всякого зла та несправедливості. Гуманність педагога-вихователя – це основа гуманних відносин між дитиною та вихователем, це шлях до вирішення проблем формування особистості та її внутрішнього світу. Майбутній педагог повинен усвідомлювати особисту відповідальність за формування повного спектру гуманних почуттів у дитини. Гуманне суспільство можуть створювати лише мудрі, гуманні люди, а таких людей може виховати лише гуманізм (В. Сухомлинський).

Рівень сформованості цінності „трансцендентність” у студентів – 72,2% у киян та 67,76% у лучан. При порівнянні відповідних показників маємо 19,44% – у студентів та 22,21% – у вихователів від загального числа опитаних.

*Трансцендентність* (від лат. *transcendo* – переступати) – поняття філософії І. Канта, філософський термін, який характеризує те, що принципово недоступне досвідному пізнанню або не ґрунтується на досвіді. Поняття цінності трансцендентність розширюється такими властивостями особистості, як: розуміння прекрасного, вдячність, надія та оптимізм, почуття

гумору та духовність. Названі властивості є особливо важливими для педагогічної сфери діяльності і саме духовність є визначальною характеристикою педагога. Педагог-особистість має бути зорієнтований на духовність – добро, справедливість, свободу, любов, віру, надію, гідність, які стають принципами його професійної діяльності й усього життя. Бездуховний педагогічний процес не створює умов для формування (самоформування) духовно-зорієнтованої особистості. Діяльність педагога на рівні педагога-особистості пов'язана із самовизначенням, вчинками у розумінні М. Бахтіна і В. Роменця, вибором („бути чи не бути”), соціальним і професійним ризиком, відповідальністю за себе й інших. Професійна підготовка педагога-особистості дає йому можливість діяти й існувати за покликом власної совісті.

Цінність „сміливість” набрала у киян 67,35%, у лучан – 63,2%. Цінність „поміркваність” – 63,75% у киян та 57,95% у лучан. Останнє місце, як це не прикро, посідає цінність „мудрість” – 59,32% у киян та 56,8% у лучан.

Наявність мудрості у людини – це не просто філософські роздуми, але й реальні високоморальні справи. „Мудре та моральне завжди співпадають”, – вважав Л. Толстой. Мудрість є властивістю цілісної особистості, розум якої поєднаний з духовністю і добротністю (М. Савчин та Л. Василенко). Вища мудрість – розрізняти добро та зло (Сократ). Мудра людина має оптимістичне сприймання життя, для неї світ наповнений можливостями для само здійснення. Ознакою мудрої людини є високий рівень рефлексії та саморегуляції, душевний спокій, терпіння, здатність отримати задоволення від досягнутого, почуття гумору. Отже, „мудрість – це „дорогоцінна й рідкісна властивість,” – наголошує видатний психолог С. Рубінштейн. За С. Рубінштейном, це „здібність, що випрацьовується в ході життя у деяких людей, усвідомити життя в найбільшому плані та розпізнати те, що в ньому є дійсно значущим, уміння не тільки відшукати засоби для вирішення завдань, які випадково спливли, але й визначити самі завдання й мету життя так, щоби по-справжньому знати, куди в житті йти і навіщо, – це дещо, що нескінченно

перевершує будь-яку вченість, хоч би й ту, що володіє значним запасом спеціальних знань”.

Відомий дослідник психології переживань Ф. Василюк вважає, що мудрість сприяє такому стану свідомості, при якому особистість долає зовнішні впливи та укріплюється в своїй ціннісній позиції. Мудрий педагог – особистість, з певним рівнем морально-духовної самосвідомості, наявністю цінностей і ціннісних переживань, що наповнені моральним смислом.

Як бачимо, різниця між показниками у студентів мегаполісу та студентів регіону сягає від 2,52% для цінності „мудрість”, до 6,67% для цінності „справедливість”. Вищими виявились показники рівня розвиненості цінності „мудрість” у вихователів – 14,42% проти 11,92% у студентів від загального числа опитаних.

Дуже високий процент з низьким рівнем розвиненості такої властивості, як „саморегуляція” – 25,4% від загальної кількості опитуваних студентів та 20,9% від загальної кількості опитуваних вихователів, це при тому, що саморегуляція є важливим аспектом у професійній діяльності педагога, яка пов'язана з інтенсивним спілкуванням, як з дітьми, так і з батьками, що вимагає від педагога емоційно-вольової регуляції.

Особистість педагога впливає на становлення особистості дошкільника. Саме це вимагає посилення вимог до особистісних якостей майбутнього педагога. Саморегуляція необхідна в ситуації, коли вихователь знаходиться в стані підвищеного емоційного та фізичного напруження, що спонукає його до імпульсивних дій, або у випадку, якщо він знаходиться в ситуації оцінювання з боку дітей, колег, інших людей. Саморегуляція емоційного стану – це управління як пізнавальними процесами, так і особистістю: поведінкою, емоціями і діями, є цілісною системою психічних засобів, за допомогою якої людина здатна керувати своєю цілеспрямованою активністю.

Отримані дані показали, що у опитаних з високим рівнем розвиненості цінності „гуманність” більш високими виявились показники розвиненості властивості „саморегуляція”.

Не можуть не насторожувати показники низького рівня розвиненості у студентів такої властивостей, як „любов до пізнання” – 23,7%. Слід зауважити, що при дослідженні ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокіча цінність „пізнання” при ранжуванні також посіла одну з найнижчих позицій. А от рівень розвиненості властивості „любов до пізнання” у вихователів – 31,5% від загального числа опитаних, що дещо вище, ніж у студентів.

Допитливість є тією важливою якістю особистості, яка спрямовує її пізнавальні потреби на всіх етапах життя і в різних видах діяльності: у грі, навчанні, праці. Допитливість, як стверджує Л. Проколієнко, породжує і забезпечує функціонування пізнавального інтересу, який є емоційно забарвленим виявом потреби людини. Допитливість, з одного боку, є причиною виникнення інтересу, а з іншого – формою його існування. Реалізуючись в інтересі, допитливість немовби зберігає його, не даючи можливості йому згаснути. Допитливість через інтерес постійно збуджує „механізм” пізнання. У сформованій особистості допитливість часто збігається з інтересом. Допитливість – інтелектуальний інстинкт, прояв духовної потреби у знанні. Спрямованість допитливості на добро чи зло вирішує долю особистості. Допитливість – це основа для прагнення до знань кожної дитини. Чи здатен буде педагог допомогти розвинути у своїх вихованців любов до пізнання, якщо у самого ця властивість загальмована. Пізнавальні здібності є головною рушійною силою розвитку людської особистості.

Результати досліджень виявили низький рівень розвиненості властивості „креативність” – 22,9% від загального числа опитаних студентів, що говорить про відсутність мотиву творчого та креативного підходу в педагогічній діяльності.

Творчість та креативність є необхідними складовими праці вихователя. Під час роботи з дітьми вихователь передбачає педагогічні ефекти, впливає

на увагу, увагу, пізнавальну діяльність вихованців, а також звертається до педагогічного перевтілення, що робить його діяльність творчим процесом.

А. Лук пише, що для того, щоб проявили себе творчі здібності необхідна „мотиваційна основа”. Отже, творча активність особистості педагога неможлива без активізації мотиваційно-ціннісної сфери, яку характеризують такі поняття, як переконання, погляди, ціннісні орієнтації.

Індивідуальні риси, які сприяють творчій продуктивності молодого спеціаліста виокремила Р. Грановська. Це перш за все дитячі риси – допитливість, безпосередність сприйняття та реакцій. По-друге, раннє виявлення і розвиток здібностей, художні або математичні задатки, нетрадиційне мислення, підвищена чуттєвість. Дані риси можуть стати важливим чинником індивідуальної творчості. Але їх слід своєчасно розвивати і відпрацьовувати. Найважливіші риси педагогічної креативності це: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-проблемний стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особисті якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати своє „я”, бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури, забезпечення психолого-педагогічних умов для формування кожної дитини, як особистості через активну життєву діяльність вихованців, їх творчий розвиток, самореалізацію своїх потенційних можливостей у різних видах діяльності.

Вищими виявились показники рівня розвиненості властивостей „креативність” – 28,7%, „скромність” – 34,9% від загального числа опитаних вихователів, проте суттєво нижчими виявились показники по таким

властивостям, як „хорообрість” 13,4%, та „ентузіазм” – 12,2% від загального числа опитаних у порівнянні з відповідними показниками у студентів: „хорообрість” – 18,1%, „скромність” – 17,8% і „ентузіазм” – 17,0% від загального числа опитаних.

Для повнішої характеристики рівня розвитку ціннісних орієнтацій у досліджуваних студентів та вихователів дані надані у таблицях 3.2; 3.3 та графічно на рисунках 3.1; 3.2.

Таблиця 3.2

### Розвиток цінностей у опитаних (%)

| ЦІННІСТЬ               | Кияни           |         |                 |         |                 | Лучани          |         |                 |         |                 | Загалом         |         |                 |         |                 |
|------------------------|-----------------|---------|-----------------|---------|-----------------|-----------------|---------|-----------------|---------|-----------------|-----------------|---------|-----------------|---------|-----------------|
|                        | дуже<br>низький | низький | нормаль-<br>ний | високий | дуже<br>високий | дуже<br>низький | низький | нормаль-<br>ний | високий | дуже<br>високий | дуже<br>низький | низький | нормаль-<br>ний | високий | дуже<br>високий |
|                        | низький         |         |                 | високий |                 | низький         |         |                 | високий |                 | низький         |         |                 | високий |                 |
| МУДРІСТЬ               | 2,20            | 12,20   | 26,28           | 36,84   | 22,48           | 3,44            | 14,60   | 25,12           | 38,64   | 18,20           | 2,82            | 13,40   | 25,70           | 37,74   | 20,34           |
|                        | 14,40           |         |                 | 59,32   |                 | 18,04           |         |                 | 56,84   |                 | 16,22           |         |                 | 58,08   |                 |
| СМІЛИВІСТЬ             | 1,55            | 10,70   | 20,40           | 38,50   | 28,85           | 3,40            | 12,65   | 20,75           | 38,90   | 24,30           | 2,48            | 11,68   | 20,58           | 38,70   | 26,58           |
|                        | 12,25           |         |                 | 67,35   |                 | 16,05           |         |                 | 63,20   |                 | 14,15           |         |                 | 65,28   |                 |
| ГУМАННІСТЬ             | 1,27            | 7,73    | 18,47           | 38,80   | 33,73           | 1,67            | 9,00    | 19,53           | 39,40   | 30,40           | 1,47            | 8,37    | 19,00           | 39,10   | 32,07           |
|                        | 9,00            |         |                 | 72,53   |                 | 10,67           |         |                 | 69,80   |                 | 9,83            |         |                 | 71,17   |                 |
| СПРАВЕДЛИВІСТЬ         | 1,53            | 6,40    | 18,47           | 37,40   | 36,20           | 2,60            | 11,40   | 19,07           | 37,40   | 29,53           | 2,07            | 8,90    | 18,77           | 37,40   | 32,87           |
|                        | 7,93            |         |                 | 73,60   |                 | 14,00           |         |                 | 66,93   |                 | 10,97           |         |                 | 70,27   |                 |
| ПОМІРКОВАНІСТЬ         | 4,15            | 10,60   | 21,45           | 36,55   | 27,20           | 4,05            | 15,70   | 22,30           | 34,00   | 23,95           | 4,10            | 13,15   | 21,88           | 35,28   | 25,58           |
|                        | 14,75           |         |                 | 63,75   |                 | 19,75           |         |                 | 57,95   |                 | 17,25           |         |                 | 60,85   |                 |
| ТРАНСЦЕНДЕНТ-<br>НІСТЬ | 2,20            | 7,48    | 18,12           | 36,76   | 35,44           | 2,80            | 9,96    | 19,48           | 36,88   | 30,88           | 2,50            | 8,72    | 18,80           | 36,82   | 33,16           |
|                        | 9,68            |         |                 | 72,20   |                 | 12,76           |         |                 | 67,76   |                 | 11,22           |         |                 | 69,98   |                 |

Таблиця 3.3

### Рівень розвитку цінностей у студентів

| ЦІННІСТЬ   | Кияни           |         |                 |         |                 | Лучани          |         |                 |         |                 | Загалом         |         |                 |         |                 | питома<br>вага |
|------------|-----------------|---------|-----------------|---------|-----------------|-----------------|---------|-----------------|---------|-----------------|-----------------|---------|-----------------|---------|-----------------|----------------|
|            | дуже<br>низький | низький | нормаль-<br>ний | високий | дуже<br>високий | дуже<br>низький | низький | нормаль-<br>ний | високий | дуже<br>високий | дуже<br>низький | низький | нормаль-<br>ний | високий | дуже<br>високий |                |
| МУДРІСТЬ   | 55              | 305     | 657             | 921     | 562             | 86              | 365     | 628             | 966     | 455             | 141             | 670     | 1285            | 1887    | 1017            | 11,92%         |
| СМІЛИВІСТЬ | 31              | 214     | 408             | 770     | 577             | 68              | 253     | 415             | 778     | 486             | 99              | 467     | 823             | 1548    | 1063            | 15,58%         |

|                   |    |     |     |     |     |    |     |     |     |     |     |     |     |      |      |        |
|-------------------|----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|--------|
| ГУМАННІСТЬ        | 19 | 116 | 277 | 582 | 506 | 25 | 135 | 293 | 591 | 456 | 44  | 251 | 570 | 1173 | 962  | 18,80% |
| СПРАВЕДЛИВІСТЬ    | 23 | 96  | 277 | 561 | 543 | 39 | 171 | 286 | 561 | 443 | 62  | 267 | 563 | 1122 | 986  | 19,27% |
| ПОМІРКОВАНІСТЬ    | 83 | 212 | 429 | 731 | 544 | 81 | 314 | 446 | 680 | 479 | 164 | 526 | 875 | 1411 | 1023 | 14,99% |
| ТРАНСЦЕНДЕНТНІСТЬ | 55 | 187 | 453 | 919 | 886 | 70 | 249 | 487 | 922 | 772 | 125 | 436 | 940 | 1841 | 1658 | 19,44% |

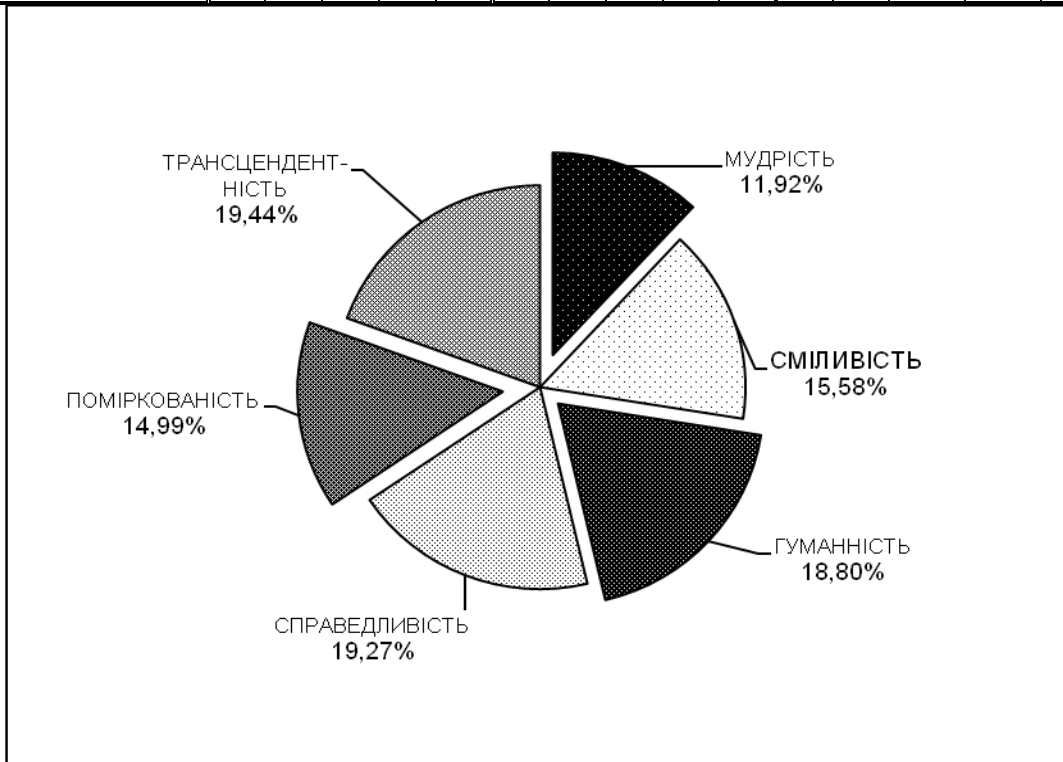


Рис. 3.1 Питома вага цінностей в групі опитуваних студентів міст Києва та Луцька

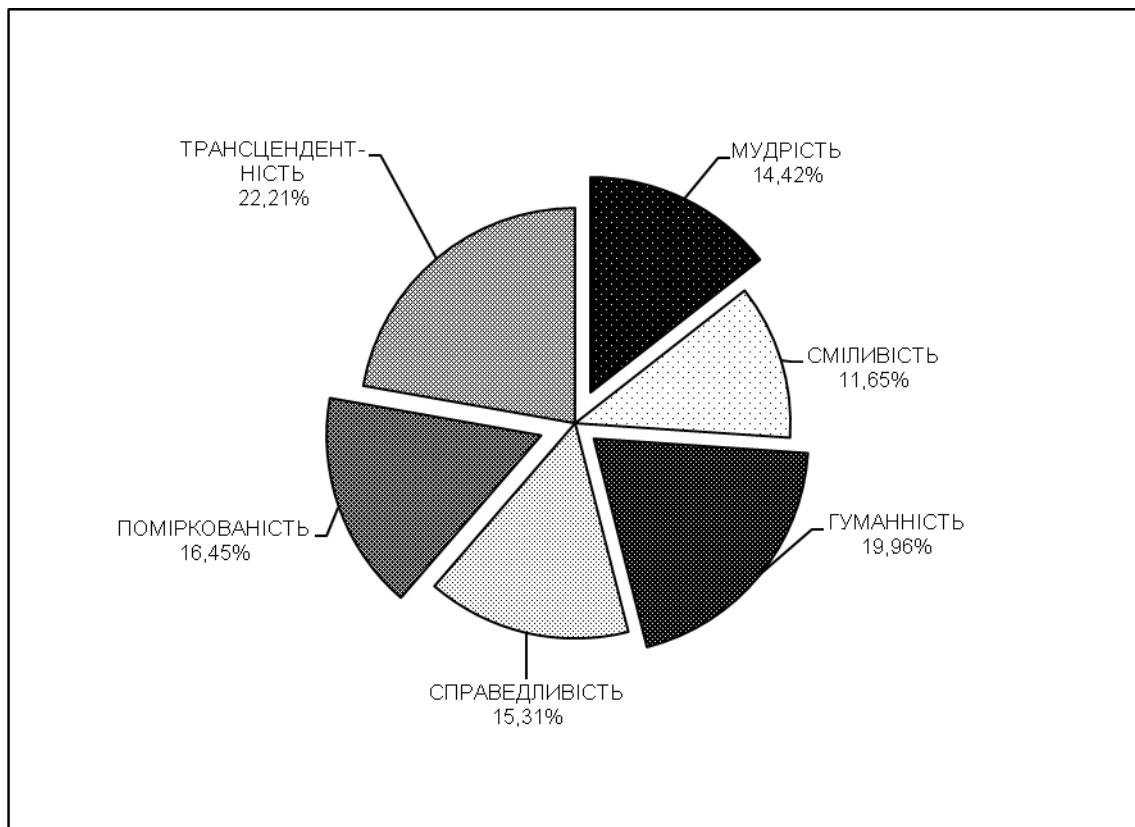


Рис. 3.2 Питома вага цінностей в групі опитуваних вихователів міст Києва та Луцька

В процесі обробки даних було виявлено наступну закономірність: у опитуваних з високим рівнем розвиненості такої властивостей, як „креативність” виявився досить знижений рівень властивості „саморегуляція”. У своїх наукових розробках вченими було виявлено факт тісного взаємозв’язку психічного здоров’я і професійно значущих особливостей особистісної зрілості майбутніх педагогів (М. Боднар, О. Лазаренко). Було доведено, що у людей з високим рівнем розвиненості творчих здібностей (талановитих) низький рівень психічного здоров’я. Вчені звертають увагу на той факт, що при високому рівню розвиненості „відповідальності” виникає ризик певних психоемоційних порушень, а у деяких випадках виникнення дистресу. Робота педагога пов’язана з постійним емоційним навантаженням нервової системи і його реакція на виникнення певної ситуації залежить від особистісних характеристик, соціального статусу, рольової поведінки, віку, вихованості та життєвого



досвіду. Здатність до зважених дій, до мобілізації своїх внутрішніх сил і можливостей для виходу із стресових ситуацій це дуже важлива особистісна властивість педагога, що вимагає від нього постійної роботи над собою.

У процесі дослідження ми не ставили собі на меті виявити підтвердження наявності такої залежності. У будь-якому разі дану особливість потрібно враховувати в роботі з майбутніми педагогами.

Ми не можемо дослідити процес фасилітації у майбутніх вихователів. Визначений рівень сформованості професійно значущих цінностей та відповідних їм властивостей характеризує особистісну зрілість майбутніх педагогів та рівень їх готовності до процесу фасилітації. Відомий американський психолог Г. Олпорт ототожнював особистісну зрілість і психічне здоров'я. Феномен особистісної зрілості характеризується психічним здоров'ям (А. Маслоу, Г. Олпорт, Е. Фром). Для психічного здоров'я характерними є такі особливості емоційної сфери майбутнього вихователя, як емоційна стійкість, толерантність до стресових факторів, врівноваженість у стосунках з людьми а також особистісні якості, як-то: визнання самоцінності кожної людини, відкритість, адекватне вираження своїх думок та почуттів, відповідальність, надія і оптимізм і т.п. Усвідомлена ієрархія цінностей є одним із факторів, які сприяють підвищенню рівня психологічного здоров'я особистості педагога.

Виходячи з одержаних в процесі дослідження даних, можна зробити висновок про те, що рівень самоактуалізації, рівень особистісної зрілості і рівень розвитку емпатійних здібностей досліджуваних студентів, майбутніх вихователів недостатній для здійснення фасилітаційних впливів в процесі майбутньої професійної діяльності. Відчутне різке загострення протиріч між суспільними та особистісними ціннісними орієнтаціями. Наявна відсутність мотиваційної готовності майбутніх педагогів до подальшої професійної діяльності, що має виражатись в усвідомленому розумінні відповідальності, яку бере на себе педагог, в поєднанні з формуванням професійно значущих якостей та цінностей. В процесі соціального та професійного становлення

майбутні педагоги потребують надійних життєвих орієнтирів. Очевидно потребує певної корекції сама програма підготовки майбутніх вихователів. Сучасна професійна освіта сьогодні це системна соціалізація особистості, розширення можливостей індивідуального розвитку майбутнього професіонала (О. Асмолов). Реформування освіти передбачає не лише зміну методів та технологій навчання а перш за все повну трансформацію життя студента. Центром такої освіти є особистість майбутнього педагога-фасилітатора. Ціннісно-орієнтоване навчання педагогічних вузів покликане готувати майбутніх педагогів як гармонійно і духовно багатих особистостей, ініціативних, творчих, креативних, здатних самостійно мислити, розуміючи свою роль у створенні та збереженні духовних цінностей.

Результати досліджень виявили досить низький рівень розвиненості такої важливої особистісної властивості педагога як саморегуляція, що говорить про гостру необхідність проведення спеціальної психологічної підготовки майбутніх педагогів в процесі якої студенти матимуть можливість отримати знання про зміст, причини виникнення кризових ситуацій педагогічної взаємодії, оволодіти методами діагностики, засобами та прийомами саморегуляції. Здатність до емоційно-вольової саморегуляції може бути розвинена за допомогою активних форм навчання та спеціально організованих тренінг-програм (Н. Антонова).

У процесі підготовки педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку можуть виникати певні бар'єри, викликані особливостями професії та особливостями особистості студента: труднощі, пов'язані з освоєнням та використанням набутих знань; проблеми з актуалізацією професійних умінь для їх засвоєння та подальшого застосування на практиці. У студентів з низьким рівнем сформованості професійно значущих якостей виникають бар'єри особистісного рівня, які, зокрема, проявляються у емоційних бар'єрах та бар'єрах спілкування. Уміння мобілізувати власні знання, навички, бути готовим до опанування нових педагогічних прийомів говорять про здатність майбутнього педагога до подолання бар'єрів, що є важливою

складовою його готовності до професійної діяльності. Доцільним є створення у ВНЗ спеціальної психологічної служби для роботи з особистими проблемами студентів, для визначення та вивчення основних типів психологічних бар'єрів майбутніх педагогів, що допоможе в подальшій роботі з ними.

Таким чином процес становлення особистості відбувається при наявності трьох складових, а саме: діяльності, спілкування і самосвідомості, а отже соціалізація особистості відбувається під постійним впливом суспільних норм – цінностей. В програмі підготовки майбутніх педагогів сформувалось неоднозначне ставлення до розуміння сутності і структури цінностей, а також їх формування у навчально-виховному процесі. Система освіти у вищій школі спрямована на формування здатності до фасилітаційного впливу починаючи з перших курсів. Це мають бути теоретичні та практичні заняття, що базуються на принципах самопізнання, переосмислення власної системи ціннісних орієнтацій і ставлення до себе. Саме на початковому етапі підготовки студенти мають бути диференційовані за рівнем придатності до роботи з дітьми. Майбутні спеціалісти мають бути зорієнтовані на різні напрями професійної діяльності а також адаптовані до обраної професії. Формування здатності до фасилітації передбачає вдосконалення системи ціннісних орієнтацій, ціннісно-мотиваційного стрижня особистості; формування й розвиток особистісних якостей, які сприяють здійсненню фасилітаційного впливу; формуванню умінь і навичок володіння основними гуманістичними технологіями; формування свідомої професійної позиції, заснованої на положеннях гуманної педагогіки.

## Післямова

### Наукові традиції лабораторії

Лабораторія психології дошкільника – один з провідних підрозділів Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Лабораторія плідно і творчо працює більше 60 років. Її очолювали видатні вчені психологічної науки в галузі дитячої психології Н. Балацька, В. Котирло, С. Кулачківська.

Співробітниками лабораторії розроблялись найактуальніші питання дошкільного виховання: – формування гуманних почуттів у дітей дошкільників в умовах суспільного та сімейного виховання ; – психологічні основи формування передумов до навчальної діяльності дітей в умовах дошкільного закладу; – особливості розвитку взаємодії дитини-дошкільника з дорослими та однолітками в умовах дитячого садка та сім'ї; – особливості розвитку образу „Я” дитини дошкільного віку; – розвиток довільної поведінки дошкільників.

За результатами досліджень науковцям та практикам дошкільного виховання було підготовлено і опубліковано роботи, які й сьогодні залишаються актуальними: „Підготовка дітей до школи в сім'ї”, „Завтра в школу”, „Детский сад и семья”, “Обучение старших дошкольников”, “Воспитание гуманных чувств у детей”, “Воспитание детей дошкольного возраста”, „Развитие волевого поведения у дошкольников”.

Сучасна проблематика наукових пошуків лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України пов'язана з проблемами психологічного забезпечення розвитку здібностей у дошкільників в специфічно дитячих видах діяльності, з проблемою діагностики та корекції психічного розвитку дітей дошкільного віку, індивідуалізацією виховання дітей в дошкільному навчальному закладі, з аналізом особистісного потенціалу дитини дошкільного віку в сучасному суспільстві та проблемою становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі.

Означений нарис проблематики являє собою конструктивний підхід до вивчення проблеми оптимізації моделі життєзабезпечення дитини дошкільного віку в умовах родинного і суспільного виховання, що сприяє збереженню простору дитячої субкультури, становленню моральних почуттів та ціннісних орієнтирів, опірності до негативних впливів середовища. У своїх сьогоденних пошуках лабораторія виходить із розуміння того, що суспільне дошкільне виховання на сучасному етапі розвитку потребує оновлення та удосконалення методів та форм організації взаємодії дорослого з дітьми.

Характеристика сучасних досліджень співробітників лабораторії психології дошкільника, які проводяться у рамках нових та вічних проблем розвитку гармонійно розвиненої людини спирається на засади, що є адекватними вимогам суспільства до особистості, в якій необхідними для життя якостями виступають гуманістичність, екологія поведінки, творчий характер діяльності.

Науковий інтерес до психологічних проблем теорії і практики виховання дитини дошкільного віку зумовлено такими внутрішніми і зовнішніми чинниками: новим розумінням дитини як самодостатньої й неповторної унікальності, здатної до проектування і здійснення самої себе; поступовим формуванням гуманістичної свідомості суспільства на основі вищих цінностей людства; необхідністю уточнення сутності та взаємовпливу факторів „навчання” та „виховання” на етапі дошкільного дитинства; обґрунтуванням координаційної ролі психологічних знань про закономірності розвитку дитини, інтеграції й диференціації самих психологічних знань в галузі дитячої психології щодо всього комплексу гуманітарних знань; потребами інтеграції й водночас збереження національної самобутності суспільства; зміцненням теоретичних психологічних надбань з педагогічною практикою дошкільної освіти в умовах сучасного соціокультурного середовища. Співробітниками лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України представлено в практику дошкільної освіти інноваційний

досвід психологічно обґрунтованої розвивальної технології „Радість розвитку” (автор – Піроженко Т. О.), критерієм оцінки якої виступає творчий розвиток особистості (всіх суб’єктів освітнього простору в системі дошкільної освіти – дитини раннього й дошкільного віку, вихователя дошкільного навчального закладу, психолога, керівників та управлінців системи дошкільної освіти). Матеріали розповсюджено у навчально-методичних розробках комплектів „Дитина замовляє розвиток”, „Світ дитячої гри”. Науковці-психологи послідовно відстоюють ідею про те, що будь-яку інновацію у сфері дошкільної освіти можна вважати доцільною тільки тоді, якщо пріоритетною та ключовою ідеєю в ній є розвиток дитини. Всі інші мотиви, як то: соціальне замовлення, вимоги школи, традиції сім’ї та суспільства, догми педагогіки, віяння моди тощо слід визнати зовнішніми, другорядними. Причому під розвитком розуміється не просто зміни або ускладнення знань, умінь, навичок, а поява в дитини здатності до самореалізації. Потенційні задатки малюка – предмет постійної уваги батьків, педагогів, психологів, які забезпечують психолого-педагогічний супровід, підтримку та розвиток дитини дошкільного віку. І тому основними пріоритетними ціннісними підвалинами діяльності лабораторії залишаються традиційні для науковців-психологів гасла: – зберегти дітям дитинство; – забезпечити їм емоційний добробут; – забезпечити умови для формування дошкільної, а не шкільної зрілості; – створити внутрішні передумови для подальшого психічного й особистісного розвитку в умовах шкільного навчання.

Специфіка становлення особистості на етапі дошкільного дитинства потребує врахування психоло-педагогічних передумов розвитку духовних орієнтирів дитини. Це актуалізує прицільне вивчення ціннісних орієнтацій педагогів та батьків як факторів гармонізації соціальної ситуації розвитку дошкільника та потребує свідомого, відповідального та психологічно виваженого підходу дорослих до процесу цілеспрямованого розвитку ціннісних орієнтацій як системоутворюючого психологічного надбання

людини. Забезпечення психолого-педагогічних умов реального функціонування вічних цінностей в життєдіяльності дошкільників – наша спільна мета для батьків та фахівців дошкільної освіти.

Аналіз та усвідомлення на сучасному етапі розвитку суспільства духовних аспектів в житті дитини та відповідальне ставлення дорослих щодо забезпечення умов розвитку сутнісних ціннісних орієнтацій дошкільників, вектор виміру яких – відповідність духовності та нормам моралі, виступає науковою методологічною основою вивчення співробітниками лабораторії психології дошкільника проблеми становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі. Вивчення важливих питань специфіки ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку спирається на багаторічний досвід наукового аналізу проблеми особистісного розвитку дитини. Ще на етапі проведення дослідження за темою „Індивідуальні особливості психічного розвитку дошкільників в умовах суспільного виховання” було здійснено аналіз понятійного апарату проблеми індивідуального розвитку дитини та означено перспективи вивчення резервів зростання особистості як самоцінності через збагачення індивідуального досвіду.

Подальше вивчення проблеми розвитку особистості дитини-дошкільника (в єдності інтелекту, афекту і волі) як суб'єкта діяльності в умовах навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі спрямувало наукові пошуки співробітників лабораторії психології дошкільника на вивчення психолого-педагогічних умов розвитку особистісного потенціалу дитини дошкільного віку у сучасному суспільстві. Ці матеріали знайшли відображення у колективній монографії співробітників лабораторії психології дошкільника „Становлення внутрішньої картини світу дошкільника” (2012). Аналіз експериментальних даних дав можливість прийти до висновку про те, що в сучасній соціокультурній ситуації умови гармонійного розвитку дитини є порушеними. Це виявляється і у відчуженні дітей від дорослих, і в агресивній експансії так званої „екранної культури”, і

підвищенні цінності „раннього розвитку”. Програми „раннього розвитку” реалізуються через пряме навчання, засвоєння готових знань, вмій, навичок без формування адекватної їм діяльності дитини. Редукція ігрової діяльності в дошкільному віці спричинює недорозвиненість емоційної та мотиваційної сфери, волі та довільної регуляції. Останнє, в свою чергу, приводить до порушень в розвитку особистості, несформованості особистісних механізмів поведінки, залежності дітей від ситуації та зовнішніх вимог дорослих.

Визначено, що панівна тенденція взаємодії дорослих і дітей в сучасній сім’ї в переважній більшості випадків є цілеспрямованим впливом на дитину, а не взаємодією з нею на рівні діалогу. Експериментально підтверджено стан невиправданої інтелектуалізації освітнього процесу в дитячому садку, особливо в групах дітей старшого дошкільного віку. В контексті сучасних реалій прицільного вивчення розвивального потенціалу уяви дошкільника (як базового новоутворення віку) в його особистісному становленні експериментально доведено, що багато дошкільників не сприймають завдань на уяву, підміняючи їх іншою діяльністю. Підтверджено зниження пізнавальної активності та рівня вікових новоутворень при високій інтелектуалізації життєдіяльності дитини, що пояснюється порушенням стану творчої сюжетно-рольової гри, як провідного виду діяльності на етапі дошкільного дитинства. В емоційній сфері сучасних дітей виявлено суперечності, пов’язані з характером взаємодії внутрішнього світу дитини і соціального оточення.

Попередні результати проведеного експериментального дослідження дали можливість відзначити сприятливі умови і засоби гармонізації особистісного розвитку дитини. Практика виховання дитини в сім’ї та дошкільному навчальному закладі потребує поширення засобів встановлення гармонійного образу „Я”, методів актуалізації творчого потенціалу та власної активності, регламентованої допомоги дорослих, що була б адекватна потребам дитини. На цих позиціях, спираючись на результати попередніх досліджень було об’єднано зусилля наукового потенціалу лабораторії у



вивченні проблеми становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку у сучасному соціокультурному просторі. Основна ідея дослідження полягала у тому, що ціннісні орієнтації виступають характеристикою зростаючих можливостей дитини дошкільного віку у свідомому виявленні психологічного простору „Я”. В ціннісних орієнтаціях відбивається рівень суб’єктної активності дитини, ступень дорослішання та гармонізації всіх психологічних надбань, що має прояв в поведінці, відносинах з іншими людьми, в пізнавальній та предметно-практичних видах діяльності.

Відповідно до мети роботи, що передбачала аналіз проблеми та інтерпретацію отриманого матеріалу, проведення просвітницької роботи з дорослими, організація циклу різнопланових форм роботи з дітьми та дорослими (батьками вихованців, педагогами, психологами, управлінцями дошкільних навчальних закладів) науковці-психологи представили оцінку широти поля цінностей, змістовної насиченості ціннісних орієнтацій та їх структурно-динамічних особливостей у процесі організації взаємодії старшого дошкільника з природним та соціальним оточенням. У формувальній роботі відображено практику залучення дітей до різних видів діяльності: ігрової, комунікативно-мовленнєвої, образотворчої, в яких посилено акцент на стимулювання та розвиток внутрішньої рушійної сили дитини, зокрема на розвиток системи ціннісних орієнтацій. Ефективність розвивальної роботи з використанням методів діалогу, бесіди, аналізу проблемних ситуацій, створення малюнків, проведенням розвивальних ігор та комунікативних вправ підтверджено зміною функціонування структурно-динамічної будови ціннісних орієнтацій дітей, а саме наповненням змістом соціально значимого ідеалу, поступовим формуванням уявлень про його образ, який дитина перевіряє у процесі спільної з однолітками діяльності. Достало подальшого обґрунтування ствердження про те, що система ціннісних орієнтацій виступає регулятором активності дитини, дозволяє старшому дошкільнику ініціювати вияв власних інтересів в різних видах діяльності, самостійно та наполегливо досягати нових значимих цілей,

керуючись засвоєними цінностями, відображуючи таким чином, певний рівень суб'єктної активності. Сам процес того, як соціальний світ стає доступним аналізу, розумінню та привласненню дитиною – є предметом аналізу фактів прояву ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку.

За результатами досліджень науковцям та практикам дошкільного виховання було підготовлено і опубліковано роботи, які представляють різні аспекти аналізу ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку.

### ***Основні актуальні публікації останніх років***

Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку / Тамара Піроженко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 136 с. (Серія “Дитина замовляє розвиток”).

Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Тамара Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 152 с. – (Серія “Дитина замовляє розвиток”).

Виховання гуманних почуттів у дітей / С. Ладивір, О. Долинна, В. Котирло, С. Кулачківська, О. Вовчик-Блакитна, Ю. Приходько / за наук. ред. Т. Піроженко, С. Ладивір, Ю. Манилюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 168 с. – (Серія “Дитина замовляє розвиток”).

Карасьова К. В., Піроженко Т. О. Світ дитячої гри / Катерина Карасьова, Тамара Піроженко. – К. : Шк. Світ, 2010. – 128 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).

Карасьова К. В., Піроженко Т. О. Ігровий простір дитини / К. В. Карасьова, Т. О. Піроженко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с. (“Бібліотека “Шкільного світу”).

Карасьова К., Піроженко Т. Самодіяльні ігри дитини / Катерина Карасьова, Тамара Піроженко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с. (“Бібліотека “Шкільного світу”).

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.

Піроженко Т. О., Ладивір С. О., Карасьова К. В., Соловійова Л. І. Методичні засади вивчення ціннісних орієнтацій дитини старшого дошкільного віку / Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, К. В. Карасьова, Л. І. Соловійова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : ГНОЗІС. – 2011. – Т. XIII. Проблеми загальної та педагогічної психології. Ч. 7. – С. 142–150.

Піроженко Т. О. Становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі / Т. О. Піроженко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2012. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. – С. 212–223.

Піроженко Т.О. Особистісний потенціал дошкільника: умови розвитку в сучасному суспільстві // Дошкільне виховання. – 2012. – № 1. – С. 8–15.

Піроженко Т. О. Відображення проблеми ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку у сучасній теорії та практиці виховання / Т. О. Піроженко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2013. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. – С. 213–236.

Піроженко Т. О., Карасьова К. В., Соловійова Л. І. Ціннісні орієнтації дитини: тенденції розвитку / Т. О. Піроженко, К. В. Карасьова, Л. І. Соловійова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.– К. : ДП „Інформаційно-аналітичне агентство”, 2013. – Т. X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 25. – С. 356–369.

Ладивір С. Ціннісні джерела „золотого віку” / С. Ладивір // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН

України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2012. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. – С. 140–155.

Ладивір С. О. Інтеграційний підхід в організації процесу прищеплення дітям дошкільного віку базових цінностей / С. Ладивір // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2013. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. – С. 148–167.

Ладивір С. Радість розвитку. Взаємодія дорослого і дитини / Світлана Ладивір. – К. : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2013. – 128 с. – (Бібліотека „Шкільного світу”. Дитячий садок. Бібліотека).

Карасьова К. В. Актуалізація ціннісних орієнтирів старших дошкільників у їх реальних та ігрових стосунках / К. В. Карасьова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2012. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. – С. 123–131.

Карасьова К. В. Характеристика прояву ціннісних орієнтирів старших дошкільників у рольовій взаємодії з однолітками / К. В. Карасьова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2013. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. – С. 120–134.

Карабаєва І. І. Вивчення ставлення дітей старшого дошкільного віку до навколишнього світу / І. І. Карабаєва // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – Київ : Срібна хвиля, 2012. – Том IV. Психологія розвитку дошкільника. – Випуск 8. – С. 111–123.

Карабаєва І. І. Прояви активно-пізнавального ставлення дітей до оточення у запитаннях до дорослих / І. І. Карабаєва // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – Київ : Срібна хвиля, 2013. – Том IV. Психологія розвитку дошкільника. – Випуск 9. – С. 103–120.

Соловйова Л. І. Дослідження регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старших дошкільників / Л. І. Соловйова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля, 2013. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. – С. 247–259.

Мельник І. С. До проблеми дослідження емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до творчості / І. С. Мельник // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – Київ : Срібна хвиля, 2012. – Том IV. Психологія розвитку дошкільника. – Випуск 8. – С.178–187.

Мельник І. С. Характеристика методів діагностики емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до творчості у специфічно дитячих видах діяльності / І. С. Мельник // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – Київ : Срібна хвиля, 2013. – Том IV. Психологія розвитку дошкільника. – Випуск 9. – С.190–198.

Пісарєва О. В. Виявлення первинних ціннісних орієнтацій старшого дошкільника в спілкуванні з однолітками /О. В. Пісарєва // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – Київ : Срібна хвиля, 2012. – Том IV. Психологія розвитку дошкільника. – Випуск 8. – С. 224–232.

Пісарєва О. В. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у спілкуванні старших дошкільників/ О. В. Пісарєва // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля, 2013. – Том IV. Психологія розвитку дошкільника. – Випуск 9. – С. 236–247.

Токарева Л. Д. Ціннісні орієнтації сучасних батьків / Л. Д. Токарева // Міжнародні педагогічні студії: проблеми дошкілля : зб. наук. пр. / Бердянський державний педагогічний університет ; укладач І. Г. Улюкаєва. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2012. – С. 250–256.

Токарева Л. Д. Формування ціннісних орієнтацій як чинник моральності дошкільників у сучасному соціопросторі / Л. Д. Токарева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2012. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. – С.280 – 298.

Токарева Л. Д. Особливості надбання дошкільником морального досвіду / Л. Д. Токарева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2013. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. – С. 277–296.

Можна впевнено стверджувати, що співробітники лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України продовжують вітчизняні традиції потужної наукової школи у галузі дитячої психології та дошкільної освіти та сподіваються на подальшу плідну співпрацю зі всіма активними фахівцями, що опікуються проблемами дитинства.

## Тематичний словник

**Авторитаризм** – стиль керівництва, який ґрунтується на безумовному авторитеті керівника, цілковитому підкоренні всіх членів групи (сім'ї) єдиному керівнику, в руках якого зосереджена своя влада.

**Авторитет батьків** – в широкому розумінні – це вплив батьків на своїх дітей. У вузькому – один із видів здійснення влади. Впливу старших на менших членів сім'ї. Усними словами, це духовний вплив батьків на формування свідомості і поведінки дітей, який ґрунтується на поважно-довірчому ставленні дитини до думки мами і тата.

**Адаптація соціальна** – процес пристосування людини до навколишнього середовища і результат цього процесу. Дитинство – непереривний процес адаптації. Змістом і водночас показником успішної адаптації є засвоєння дитиною правил, норм і традицій культури, соціальної групи.

**Активізуюча функція волі** полягає у відтворенні, пришвидшенні й активізації певних дій, вчинків, проявів.

**Альтруїзм** – моральний принцип, у відповідності з яким людина відчуває симпатію до інших людей (не обов'язково рідних), прагне надати їм допомогу. переживає їх біди, як свої, готова пожертвувати своїм спокоєм, статком, часом, інтересами заради іншого.

**Бар'єр – бар'єр психологічний** – психічний стан, який виявляється в неадекватній пасивності суб'єкта, що перешкоджає виконанню ним тих чи інших дій. Емоційний механізм б.п. полягає у посиленні негативних переживань і установок – сорому, почуття вини, страху, тривоги, низької самооцінки, асоційованих із завданням (напр. страх аудиторії). У соціальній поведінці індивіда б.п. представлений комунікативними бар'єрами (бар'єрами у спілкуванні), які виявляються у відсутності емпатій, гнучкості міжособистісних соціальних установок тощо, а також бар'єрами смисловими. Б.п. спілкування є об'єктом спеціальних досліджень у контексті

комунікативно-інформаційних теорій, соціально-психологічної теорії та когнітивної психології (Д. Катц, Л. Лі, Г. Ласвелл, М. Андерсон, Є. Кузьмін, Б. Паригін, Б. Ломов, Я. Коломінський та ін.). Їх можна описати як суб'єктивне переживання людиною порушень у здійсненні спланованого спілкування через неприйняття партнера, нерозуміння його дій та слів, зміну комунікативної ситуації або власного психоемоційного стану тощо.

**Батьківство** – кровне споріднення батьків з їх дитиною на основі документів про шлюб і свідоцтва про народження дитини та на добровільному визнанні себе батьком народженої позашлюбної дитини. В окремих випадках для встановлення батьківства призначається судово-медична експертиза, зазначається, що батьками є „батько й мати своїх дітей, які мають усі юридичні і моральні права та обов'язки щодо їх матеріального забезпечення та організації освіти й виховання”. (Педагогічний словник для молодих батьків. – К. : ДЦССМ, перевидання 2003. – 348 с.)

**Вередування** – своєрідний емоційний сигнал для дорослих про те, що їх взаємини з дитиною чи відношення до неї в чомусь помилкові.

**Відповідальність** – здійснення в різних формах контролю за виконанням діяльності суб'єкту з позицій виконання ним заведених норм та правил». Розрізняють зовнішні форми контролю (покарання) та внутрішні (почуття відповідальності, почуття обов'язку). Словарь практического психолога / [Сост. С.Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.

**Відповідальне батьківство** – бажання та можливості батьків (батька та матері) брати на себе виховні обов'язки та передбачає піклування з їх боку про якість виховання та розвиток своїх дітей; у якості показника особистісної зрілості визначається готовністю людини до виконання батьківських функцій та обов'язків.

**Взаємини в сім'ї** – форма і умови взаємоіснування родичів, які забезпечують певною мірою реалізації функцій сім'ї. Визначається рівнем взаємного розуміння, поваги, підтримки, допомоги, співпереживання і взаємовпливу.



**Впертість** – особливість поведінки дитини, помилкове утвердження своєї волі, самостійності і незалежності свого «Я».

**Гальмівна функція волі** полягає в уповільненні, гальмуванні, затримці певних дій, вчинків, проявів.

**Гіперопіка** (зверхопіка) – неправильна (неадекватна) батьківська позиція, що виявляється в надмірній опіці, турботі батьків за дитину, а дитина позбавляється можливості самостійно долати перешкоди.

**Гордість** – почуття власної гідності, в якому виявляється повага дитини до самої себе. Розуміння дитиною цінності власної особистості, своїх якостей і повага їх в самому собі.

**Дистрес** – у тому випадку, коли інтенсивність впливу та його тривалість перевищують функціональні можливості протидії організму людини, коли вплив має різко негативний характер, такий стан називається дистрес (протил. – еустрес).

**Дисциплінованість** – моральна якість особистості, яка характеризується відповідальним ставленням до справи, почуття обов'язку, високою вимогливістю до себе, до власної поведінки і поведінки інших, готовністю дотримуватись в своїх вчинках суспільно прийнятими нормами і правилами, витримкою, здатністю до розумного самообмеження.

**Дитяча творчість** – процес створення дитиною суб'єктивно нового (значущого для неї) образу, продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих раніше деталей, що по-новому характеризують створюваний образ: різних варіантів зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації; прояв ініціативи в усьому.

**Доброта** – чуйність, душевна відкритість до людей, прагнення робити добро.

**Довільна регуляція** - це свідоме, опосередковане цілями й мотивами дій створення стану оптимальної активності і спрямування її на досягнення найбільшої ефективності відповідної діяльності чи поведінки.

**Емпатійність** – розуміють як сталу особистісну якість, що виявляється у здатності до співпереживання, співчуття та у гуманних вчинків стосовно будь-яких осіб (істот), які потребують підтримки та (або) сприяння.

**Індивідуальність** – неповторна своєрідність окремої людини, що виявляється в особливостях її мислення, почуттів, взаємин, поведінки.

**Інститут батьківства** – історично утворене поняття, що запроваджується особливостями взаємовідносин в родині; складається з поєднання соціальних ролей „батько” та „мати”, які являють собою сукупність особистісних якостей чоловіка та жінки, що дозволяють забезпечувати необхідні умови для повноцінного гармонійного розвитку дитини, виконувати батьківські обов’язки.

**Креативність (Е. Торренс)** – здібність до різностороннього мислення, почуттів та дій, потенціал, що характеризується домінуванням допитливості, прагненням до пізнання, здатністю до подолання стереотипів.

**Лідер** – член групи визнаний іншими, здатний здійснювати істотний вплив на поведінку інших її учасників.

**Моралізування** – оцінка подій, поведінки окремої дитини. Групи не об’єктивної точки зору, а виключно з моральних уявлень, абстрактних, ідеалізованих. Знижує можливість вихователів пізнати суть вчинків своїх вихованців, знецінює моральні норми і принципи в очах оберту моралізування.

**Наполегливість** – вольова якість, що допомагає вперто добиватись мети (протилежна – поступливість); чітке усвідомлення мети, її правильності, адекватності соціально значимим цінностям.

**Негативізм дитячий** – вираження в поведінці дитини неприйняття будь-чого (відмова. Протест, спротив і навіть протидія впливу дорослих). В кризових періодах 3-х, 7-ми років вікового розвитку це оцінюється як норма поведінки.

**Образа дитяча** – негативна емоція, при якій дитина переживає несправедливе ставлення до своїх прав, бажань і інтересів з боку іншого. Хто

ображає. Дитина відчуває свою безпорадність, нездатність відповісти, пригніченість, пасивність.

**Пасивність** – байдужість, безвинність, бездіяльність як наслідок зневіра в собі, в своїх силах, в оточуючому світі.

**Педагогічна культура батьків** – складне інтегративне, динамічне особистісне утворення, яке визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності. Педагогічна культура батьків характеризується певною сумою (основним мінімумом) знань з психології, педагогіки, фізіології, гігієни тощо; вміннями та навичками, набутими в процесі виховання дітей та догляду за ними, здатністю синтезувати інформацію, що надходить з різних джерел, оволодівати методами сімейного виховання. Педагогічна культура батьків у різних життєвих ситуаціях може виявлятися в комплексі або окремих її складових. Основними параметрами педагогічної культури батьків є: моральна, мовленнєва, комунікативна, дидактична, фізична, естетична, екологічна, економічна і правова культура, культура мислення, культура праці та культура поведінки. (Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / Віктор Борисович Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.)

**Педагогічна культура батьків** – це складова частина загальної культури людини, в якій втілено накопичений людством досвід виховання дітей в сім'ї. Позитивно впливаючи на весь лад сімейного життя, педагогічна культура батьків служить основою власне педагогічній діяльності батька і матері, допомагає їм уникати традиційних помилок в сімейному вихованні і знаходити вірні рішення в нестандартних ситуаціях.

**Позитивна психологія** – займається вивченням позитивних аспектів психіки людини. Основними темами її досліджень є щастя, оптимізм, довіра, прощення та солідарність, намагається зробити досвід життя людини більш задовільним та розкрити природні здатності.

**Покарання** – один із методів виховання, який дозволяє батькам при необхідності продемонструвати дитині свій осЗд її вчинків чи мотивів поведінки. Надто сильний засіб впливу, його використання вимагає високого

рівня такту і обережності, карати дитину можна в особливо виключних випадків. В хорошій родині покарати не буває, і це найвірніший шлях сімейного виховання. (А. Макаренко).

**Примус** – безумовне підкорення волі дорослого, не з власної ініціативи. А наперекір своїм намірам і бажанням.

**Психологічний клімат сім'ї** – це емоційний настрій кожного із членів сім'ї, їх переживання, ставлення один до одного, до інших людей, до подій, які відбуваються навколо.

**Психологічна компетентність батьків** – передбачає наявність у батьків елементарних знань з основ вікової психології: закономірностей вікових особливостей даного періоду, її кризових моментів, що допомагає сформувати адекватне уявлення про реальні можливості і здібності своєї дитини та привести методи впливу і виховання відповідно з її психологічними особливостями.

**Психолого-педагогічна компетентність батьків** – готовність стати батьками (почуття материнства та батьківства); уявлення батьків про мету, завдання, зміст та засоби виховання; розуміння своєї ролі в житті дитини; базові знання з педагогіки та психології; інтерес до справ дитини (усвідомлення цінності сумісної діяльності, участі у справах дитини); усвідомлення впливу власних дій на розвиток і виховання дитини та ін.

**Психологічний супровід** – це процес 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.

**Регуляція** – це процес, який зумовлює напрям дій, вчинків і способи їх виконання.

**Регулятивні механізми ціннісних орієнтацій дитини** – це сукупність особистісних надбань вольової сфери дитини (здатність до ініціативності, цілеспрямованості та наполегливості), які забезпечують відповідний рівень прояву здатності старшого дошкільника регулювати свої дії, згідно із власними ціннісними орієнтаціями, у різних специфічно дитячих видах діяльності.

**Розвивальне середовище** – середовище, що має високий ступінь невизначеності та варіативності, сприяє активізації мислення, розвитку чуттєвого досвіду, перцептивних дій, творчої спостережливості, служить умовою естетизації творчої діяльності.

**Розпещена дитина** – результат гіперопіки, байдужості батьків і інших старших членів сім'ї до дітей. Virізняється односторонністю розвитку: вередливість, відсутність побутових навичок. Егоїзм, прагнення перекладати свої обов'язки на іншого.

**Самоактуалізація** (від лат. actualis – дійсний, справжній), самореалізація – прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей. У деяких напрямках сучасної західної психології самоактуалізація висувається на роль головного мотиваційного фактора, на противагу біхевіоризму і фрейдизму, за якими поведінкою особистості рухають біологічні сили. Самоактуалізація припускає наявність сприятливих соціально-історичних умов.

**Саморегуляція** – здатність людини керувати собою на основі сприймання та усвідомлення психічних процесів та своєї поведінки, а також регулювати свою активність та діяльність.

**Світогляд** – синтез узагальнених поглядів на оточуючий світ, на розвиток природи і суспільства. Формується під впливом соціальних умов, знань, життєвого досвіду. Особливостей суспільного буття, емоційного сприйняття подій, явищ. Визначає осмислення ставлення особистості до оточуючого світу.

**Сім'я** – це мікроколектив, в якому закладаються основи характеру і світогляд, моральні основи, естетичний та художній смак. В кожній сім'ї свої обряди, звичаї, традиції, які благодійно 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.

**Совість** – система моральних переживань особистості і водночас здатність приміняти ці переконання для самооцінки власної поведінки.

**Стрес** – (від англ. stress – напруга, тиск) – неспецифічна реакція організму у відповідь на дуже сильну дію (подразник) зовні, яка перевищує норму, а також відповідна реакція нервової системи.

**Трансцендентність** (від лат. transcendo – переступати) – поняття філософії І.Канта, філософський термін, що характеризує те, що принципово недоступне досвідному пізнанню або не ґрунтується на досвіді.

**Фасилітація** – (від англ. facilitate – допомагати, полегшувати, сприяти) – це організація процесу колективного розв'язання проблем у групі, який керується фасилітатором (ведучим, головуєчим). Це одночасно процес та сукупність навичок, які дозволяють ефективно організувати обговорення складної проблеми без втрат часу та за короткий термін виконати усі заплановані дії із максимальним залученням учасників процесу.

**Фасилітатор** – фахівець, який не зацікавлений у підсумках обговорення, не представляє інтереси жодної з груп-учасників і не бере участі в обговоренні, але несе відповідальність за якісне виконання завдань.

**Фасилітативність** – Згідно дослідження М.Казанжи, феномен "фасилітативність" є сукупністю емоційних, когнітивних, поведінкових та вольових утворень, що поєднуються в інтегральну властивість, яка виявляється у здатності допомагати іншій людині, сприяючи її розвитку.

Встановлено, що особи, яким притаманна така властивість, як фасилітативність, мають високий рівень емпатії, для них характерна спрямованість до розуміння іншої людини, виражена соціальна інтуїція, легкість входження в соціальні контакти, яскрава експресивність, високий загальний рівень комунікативної креативності. Їм властиві також домінантність, сумлінність, безтурботність, сміливість, емоційна стабільність.

**Чеснота** – це схильність постійно чинити добрі справи; позитивна моральна властивість характеру людини, що визначається його волею і вчинками.

## Література

1. Акименко Ю. Ф. Психологічна корекція ставлення батьків до дітей молодшого шкільного віку: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України – Київ, 2003.
2. Анненков В. П. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в умовах промислово економічного коледжу: Дис канд. пед. наук: 13.00.05; 13.00.01. – К, 1996. – 136 с.
3. Антонова Н. О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога : монографія / Н. О. Антонова; МОН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Слов'янськ : Видавець Маторін Б. І., 2010. – 561 с.
4. Біла І. М. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників / І. М. Біла. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2009. – 120 с.
5. Белова Е.С. Исследование структурных компонентов одаренности и условий ее развития в младшем дошкольном возрасте / Е. С. Белова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – Т.2. – №3. – С. 58–68.
6. Богоявленська Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. Ростов-на-Дону: Ростовский ун-т, 1983.
7. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. – М.: Знание, 1981. – 96с.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 224с.
9. Боришевський М.Й. Духовність у становленні та розвитку особистісного потенціалу людини // Актуальні проблеми психології. Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві. Збірник наукових статей / За заг. ред. проф. С. Д. Максименка та канд. психол. наук С. О. Ладивір. – К.: 2007. – Том IV. – С. 4–15.
10. Боришевський М. Й. Сутність та генеза духовності / М. Й. Боришевський // Актуальні проблеми психології. Психологія розвитку дошкільника. Збірник наукових статей / За заг. ред. проф. С. Д. Максименка та канд. психол. наук С. О.Ладивір. – Т.4. – Вип.5. – Київ, 2008. – С. 5–15.
11. Буніна Л.М. Формування у молодих сімей навичок усвідомленого батьківства засобами соціально-педагогічної підтримки в Північній Ірландії: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка – Луганськ, 2005.
12. Братусь І. Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини [методичні матеріали для тренера] / І. Братусь, А. Гулевська-Черниш, Т. Лях // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №5. – С. 36–48.
13. Венгер Л. А. Педагогика способностей / Л. А. Венгер. – М. : Знание, 1973. – 117 с.
14. Вертепова І. Ю. Цінності як детермінанти становлення особистості / І. Ю. Вертепова // Проблеми загальної та педагогічної



психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д. – К.: 2003. – Т.5. – Ч.5. – С. 68–72.

15. Воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Л. Н. Проколиенко. – К.: Рад. школа, 1990. – 368 с.

16. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 220с.

17. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – М.: Изд. Смысл, изд. Эксмо, 2005. – 512 с. – (Серия „Библиотека всемирной психологии”).

18. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

19. Гаврилушкина О. Развитие коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада / О. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2003 – № 2 – С. 12–16.

20. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2002. – С. 258—259.

21. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности / под ред. Г. В. Ожигановой // Психол. журнал № 2. – 2001. – Т. 22. – С. 75–85.

22. Дружинин В. Н. Психология способностей: Избр. труды / В. Н. Дружинин. – М: Изд-во „Ин-т психологии РАН”, 2007. – 541с.

23. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника / О. М. Дьяченко. – М. : Знание, 1986. – 96с.

24. Дыбина О. В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром : автореф. дис... доктора пед. наук., М., 2002. – 45 с.

25. Жаровцева Т. Г. Виховний потенціал психолого-педагогічної культури сім'ї / Тетяна Григорівна Жаровцева // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць. – Випуск 1.37. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. – С. 112–115.

26. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М.: ИЦ Академия, 2008. – 384 с.

27. Эльконин Д. Б. Психология игры : монографія / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

28. Ермолаева М. В. Практическая психология детского творчества : учеб. пособие / М. В. Ермолаева. – 2-е изд., испр. – М. : Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2005. – 304 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

29. Ермолаева-Томина Л. Б. Проблемы развития творческих способностей детей / Л. Б. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 166–175.

30. Интеллектуальная одаренность и ее выявление у детей старшего дошкольного возраста / [В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова, Л. Г. Черная]. – К.: Знание, 1993. – 60 с.
31. Зазульская О. В. Формирование доброжелательных отношений между дошкольниками / О. В. Зазульская // Ребенок в детском саду. – 2006. – № 1. – С. 2–8.
32. Запорожец А.В. К вопросу об обучении, воспитании и развитии детей шестилетнего возраста / А.В.Запорожец // Советская педагогика. – 1973. – №1. – С.32–38.
33. Запорожец А. В. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6-7 лет / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1996. – 288 с.
34. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности.- М.: Политиздат. – 1986. – 223с.
35. Казанжи М. Й. Психологічні особливості осіб з різним типом фасилітативності: дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Марія Йосипівна Казанжи. – Одеса, 2007. – 190с.
36. Казакова Т. Г. Развивайте у дошкольников творчество / Т. Г. Казакова. – М.: Просвещение, 1985. – 192 с.
37. Козырева Н. А. Развитие творческой позиции старших дошкольников в игре с противоречиями / Н. А. Козырева // Вопросы психологии. – 2007. – №2. – С. 80–91.
38. Карасьова К., Піроженко Т. Самодіяльні ігри дитини / Катерина Карасьова, Тамара Піроженко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с. (“Бібліотека “Шкільного світу”).
39. Карасьова К. В. Актуалізація ціннісних орієнтирів старших дошкільників у їх реальних та ігрових стосунках /К. В. Карасьова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2012. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. – С. 123–131.
40. Карасьова К. В. Характеристика прояву ціннісних орієнтирів старших дошкільників у рольовій взаємодії з однолітками / К. В. Карасьова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2013. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. – С. 120–134.
41. Клименко В. Механізм творчості: чи можна його розвивати? / В. Клименко // Газета „Шкільний світ”. – 2001. – № 2-3 (82-83). – 96с.
42. Комарова Т. С. Дети в мире творчества : книга для педагогов дошк. учреждений / Т. С. Комарова. – М.: Мнемозина, 1995. – 160 с.
43. Космачева Н. В. Психологические основы формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников / Н. В. Космачева // Сборник научных статей аспирантов и соискателей. Вып. III. – Коломна: КГПИ, 2004. – С. 75–79.

44. Котирло В. К. Гра, навчання та праця в житті дошкільника / В. К. Котирло. – К. : Знання, 1968. – 46 с.
45. Котирло В. К. Роль дошкільного виховання в формуванні особистості / Котирло В. К., Титаренко Т. М. – К. : Знання, 1977. – 48 с.
46. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К. : Знання, 1963. – 69 с.
47. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
48. Кравцова Е. Ребенок внутри общения: как дети дошкольного возраста общаются друг с другом / Е. Кравцова // Дошкольное образование. – 2005. – № 4. – С. 6–9.
49. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В. К. Котырло. – К. : Радянська школа, 1971. – 199 с.
50. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка родинного виховання : [Навчальний посібник] / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко – К. : Знання, 2006. (Серія „Навчально-методичний комплекс з педагогіки”)
51. Кудрявцев В. Т. Исследование детского развития на рубеже столетий / В. Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 2–22.
52. Кудрявцев В. Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно – исторический подход. – Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании / В. Т. Кудрявцев / – Дубна: Изд-во РАО, 1997. – 174 с.
53. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.
54. Кулачківська С. Є. Віковий аспект психічного розвитку дитини дошкільника / С. Є. Кулачківська // Психічний розвиток дитини-дошкільника : навч. посіб. для педагогів, психологів, вихователів дит. дошк. закл., студ. сер. і вищ. пед. закл., батьків / С. Є. Кулачківська (наук. ред.), С. О. Ладивір, Т. О. Піроженко [та ін.]. – К. : Світич, 2004. – 75 с. – (Б-чка журн. “Дошк. виховання”). – Бібліогр. : с. 74. (Бібліотека Журналу Дошкільне виховання).
55. Кульчицька О. І. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці // Обдарована дитина. – 2000. – № 1. – С. 10–14.
56. Курочкіна І. М. Про культуру поведінки й етикеті. // Дошкільне виховання. – 2003. № 10. – С. 31–43.
57. Кучерявий І. Т., Клепиков О. І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навч. посібник. – К. : Вища шк., 2000. – 288с.
58. К проблеме формирования ценностных ориентации и социальной активности личности: сб. науч. Трудов / Под ред. В. С. Мухиной, 1979. – М. – 100 с.
59. Левин А. А. Воспитание творчества / А. А. Левин. – М. : Знание, 1977. – 64 с.

60. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М.: Знание, 1984. – 80с.
61. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – 573 с.
62. Максимець С. М. Вплив емпатійності на соціально-психологічну адаптацію майбутніх учителів: дис...канд.псих.наук: 10.00.01 / С. М. Максимець. – Одеса, 2001. – 189с.
63. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
64. Маякова І. В. Етнопсихологічні особливості картини світу дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / І. В. Маякова ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 17 с. – укр. С. 5–7.
65. Мельник І. С. Психологічні передумови розвитку творчості у дошкільному віці / І. С. Мельник // Теорія та практика оновлення сучасної дошкільної освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 16-17 вересня 2010 р. / Бердянський державний педагогічний університет; укладач І. Г. Улюкаєва. – Донецьк : Ноулідж, 2010. – С. 38–42.
66. Мельник І. С. До проблеми дослідження емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до творчості / І. С. Мельник // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том IV. Психологія розвитку дошкільника. Випуск 8. – Київ: Срібна хвиля, 2012. – С.178–187.
67. Мельник І. С. Особливості спостереження як методу вивчення взаємин у групі дітей дошкільного віку / І. С. Мельник // Вісник інституту розвитку дитини. Вип. 14. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ : Вид-во Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С.146–152.
68. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко. – К.: Світич, 2009. – 208 с.
69. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.
70. Мухамеджанова Н. М. Ценностные ориентации личности как результат приобщения к культуре / Н. М. Мухамеджанова // [www.bank.orenipk.ru](http://www.bank.orenipk.ru).
71. Муханова И. Ф. Психология беременной женщины [Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, практических психологов и медицинских работников] / И. Ф. Муханова, С. В. Игнатова, В. Е. Лунев. – Макеева : Полипресс, 2009. – 434 с.
72. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.: 16 л. ил.
73. Николаева Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева СПб. : Речь, 2006. – 220с.

74. Овсянецька Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма / Л. Овсянецька // Соціальна психологія. – 2004. – № 2 (4). – С. 140–145.

75. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен : [учебное пособие] / Раиса Викторовна Овчарова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

76. Одаренность и ее выявление у детей дошкольного возраста / [В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова, Л. Г. Черная]. – К.: Знание 1993. – 104 с.

77. Панько Е. А. Психологическое здоровье дошкольника: как обрести его в семье : пособие / Е. А. Панько, Е. П. Чеснокова. – Минск : БГАТУ, 2011. – 44 с. – (Серия «Школа осознанного родительства»).

78. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учеб. пособ. / Л. А. Парамонова – М.: Академия, 2002. – 192 с.

79. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже – СПб.: Речь, 1997. – 256 с.

80. Піроженко Т. О. Особистісний потенціал дошкільника: умови розвитку в сучасному суспільстві // Дошкільне виховання. – 2012. – № 1. – С. 8–15.

81. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку : наук.-метод. посіб. / Т. О. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 140с.

82. Піроженко Т. О., Ладивір С. О., Карасьова К. В., Соловійова Л. І. Методичні засади вивчення ціннісних орієнтацій дитини старшого дошкільного віку / Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, К. В. Карасьова, Л. І. Соловійова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : ГНОЗІС. – 2011. – Т. XIII. Проблеми загальної та педагогічної психології. Ч. 7. – С. 142–150.

83. Піроженко Т. О. Становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі / Т. О. Піроженко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2012. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. – С. 212–223.

84. Піроженко Т. О. Відображення проблеми ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку у сучасній теорії та практиці виховання / Т. О. Піроженко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2013. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. – С. 213–236.

85. Піроженко Т. О., Карасьова К. В., Соловійова Л. І. Ціннісні орієнтації дитини: тенденції розвитку / Т. О. Піроженко, К. В. Карасьова, Л. І. Соловійова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту

психології імені Г. С. Костюка НАПН України.– К. : ДП „Інформаційно-аналітичне агентство”, 2013. – Т. X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 25. – С. 356–369.

86. Пісарєва О. В. Ціннісні орієнтири як основа особистісного розвитку дитини / О. В. Пісарєва // Становлення цінностей у психологічному вимірі соціального буття особистості. Соціальна мужність як цінність: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. С. Д. Максименко та ін. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. – С. 120–123.

87. Пісарєва О. В. Виявлення первинних ціннісних орієнтацій старшого дошкільника в спілкуванні з однолітками / О. В. Пісарєва // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – Київ : Срібна хвиля, 2012. – Том IV. Психологія розвитку дошкільника. – Випуск 8. С. 224–232.

88. Пісарєва О. В. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у спілкуванні старших дошкільників/ О. В. Пісарєва // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля, 2013. – Том IV. Психологія розвитку дошкільника. – Випуск 9. – С. 236–247.

89. Пісарєва О. В., Максим О. В., Ціннісні орієнтації як механізм розвитку самоактивності особистості / О. В. Максим, О. В. Пісарєва // Матеріали Міжнародної науково – практичної конференції „Педагогіка та психологія: традиції та інновації”. – Львів : „Львівська педагогічна спільнота”, 2013. – С. 14–16.

90. Пісарєва О. В. Ціннісні орієнтири як ядро особистісного розвитку дитини-дошкільника / О. В. Пісарєва // Теорія та практика оновлення сучасної дошкільної освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16-17 вересня 2010 р. / Бердянський державний педагогічний університет; укладач І. Г. Улюкаєва. – Донецьк : Ноулідж (донецьке відділення), 2010. – С. 24–26.

91. Пісарєва О. В., Максим О. В., Ціннісні орієнтації як механізм соціальної адаптації особистості / О. В. Максим, О. В. Пісарєва // Матеріали Міжнародної науково – практичної конференції „Людина і сучасне суспільство: проблеми педагогіки та психології”. – Львів: „Львівська педагогічна спільнота”, 2013. – С. 10–13.

92. Поддьяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16-20.

93. Поддьяков А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: автореф. дис. на соиск. научной степени докт. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогическая психология” / А. Н. Поддьяков. – М., 2001. – 40 с.

94. Портницька Н. Ф. Від наслідування до творчості / Н. Ф. Портницька // Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика,

результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С. 54–75.

95. Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольников / Е. В. Проскура; под ред. Л. А. Венгера. – К.: Рад. школа, 1985. – 127 с.

96. Психологические вопросы выявления одаренности / В. А. Моляко, Е. И. Кульчицкая, Н. И. Литвинова. – К.: Знание, 1992. – 56 с.

97. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. / В. В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.

98. Рибалка В. В. Система психологічних цінностей культури особистості, її творчої діяльності / В. В. Рибалка // Актуальні аспекти модернізації художньо-педагогічної освіти: м-ли Міжнародної науково-практичної конференції. м. Полтава, 21-22 квітня 2005 року. – Полтава : ПДПУ, 2007. – С. 16–25.

99. Пятаева Е. Детство сегодня: вызовы и возможности / Екатерина Пятаева // Образовательная политика: научный публицистический журнал, №5-6 (43-44), 2010. – С. 100–104.

100. Рокич М. Методика изучения ценностных ориентаций / М. Рокич // Лучшие психологические тесты. – Петрозаводск, 1992. – 120 с.

101. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АПН СССР, 1958. – 148 с.

102. Рубченко А. К. Подходы к проблеме детско-родительских отношений в отечественной психологии / А. К. Рубченко // Психолог в детском саду. – 2005. – №4. С. 98–114.

103. Савенков А. И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / А. И. Савенков. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с.

104. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А. И. Савенков. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.

105. Сафьянов В. И. Этика общения: Учебное пособие / Сафьянов В. И. – М.: Изд-во МГУП „Мир книги”, 1998. – 164 с.

106. Словник української мови. – К.: Наук. думка, 1973. – Т. 9. „С”. – С. 806.

107. Соловйова Л. І. Дослідження регулятивних механізмів ціннісних орієнтацій старших дошкільників / Л. І. Соловйова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К.: Срібна хвиля. – 2013. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. – С. 247–259.

108. Соловйова Л. І. Індивідуальні особливості розвитку вольової поведінки старших дошкільників : дис.. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Соловйова Людмила Іванівна. – К., 2012. – 232 с. – Бібліогр. : С. 178–203.

109. Субботский С. В. Ребенок открывает мир / С. В. Субботский – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.

110. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – № 4.
111. Творча діяльність в ускладнених умовах / [Моляко В. О., Коваленко А. Б., Мойсеєнко Л. А., Семиченко В. А., Третяк Т. М. та ін.]; за загал. ред. В. О. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 308 с.
112. Титаренко Т. М. Нравственное воспитание дошкольников в семье. / [под ред. В.К.Котырло]. – К.: Рад.шк., 1985. – (Б-ка для родителей). – 95с.
113. Токарева Л. Д. Моральний розвиток дошкільника в сучасній сім'ї / Л. Д. Токарева // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки), 2010. – Бердянськ: БДПУ. – №3. – С. 68–73.
114. Токарева Л. Д. Ціннісні орієнтації сучасних батьків / Л. Д. Токарева // Міжнародні педагогічні студії: проблеми дошкілля : зб. наук. пр./ Бердянський державний педагогічний університет ; укладач І. Г. Улюкаєва. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2012. – С. 250–256.
115. Токарева Л. Д. Формування ціннісних орієнтацій як чинник моральності дошкільників у сучасному соціопросторі / Л. Д. Токарева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2012. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. – С.280 – 298.
116. Токарева Л. Д. Особливості надбання дошкільником морального досвіду / Л. Д. Токарева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С. Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2013. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. – С.277–296.
117. Филиппова Г. Г. Психология материнства : Учебное пособие / Галина Глебовна Филиппова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.
118. Художественное творчество в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М.: Просвещение, 1974. – 170 с.
119. Шаронов В. В. Основы социальной антропологии / В. В. Шаронов ; [оформление обложки А. А. Алексеенко, С. А. Шапиро]. – СПб. : Издательство „Лань”, 1997. – 192 с.
120. Чаплинська Ю. С. Соціально-психологічні компоненти образу сім'ї молодого подружжя / Ю. С. Чаплинська // Розвиток особистості в умовах трансформації суспільства : матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., 13 груд. 2012 р. / М-во осв. і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Благод. фонд сприян. розв. осв. ім. Б. Грінченка ; [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, О. В. Безпалько, Н. М. Віннікова]. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – С. 440–446.



121. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: Иллюзии и реальность: кн. для учителей и родителей / В. С. Юркевич. – М.: Просвещение, учебная литература, 1996. – 136 с.

122. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

123. Ярошинська О. О. Розвиток поглядів на інститут батьківства в історії української етнопедагогіки: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова – К., 2005.

124. Peterson C. Charakter strengths and virtues: A handbook and classification / C. Peterson, M. Seligman. – Washington, DC : American Psychological Association, 2004. – P. 689.

## Відомості про авторів

**Піроженко Тамара Олександрівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Ладивір Світлана Олексіївна** – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Біла Ірина Миколаївна** – доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Карасьова Катерина Володимирівна** – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Карабаєва Ірина Іванівна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Соловійова Людмила Іванівна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Хартман Олена Юріївна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Мельник Інна Сергіївна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Пісарєва Олена Володимирівна** – науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Токарєва Людмила Дмитрівна** – молодший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Федорчук Олена Іванівна** – молодший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.