

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
Науково-методичний збірник
(Спецвипуск 4)
Частина 1**

Слов'янськ – 2010

ISSN 2077–1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. Спецвипуск 4 / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Ч.1. – 266 с.

Редакційна колегія:

Сипченко В.І. – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).
Борисов В.В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).
Євтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.
Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук професор.
Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор.
Григоренко В.Г. – доктор педагогічних наук, професор.
Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.
Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор.
Яворська С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор.
Омельченко С.О. – доктор педагогічних наук, доцент.
Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, професор.
Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент.

У збірнику вміщено матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Психолого-педагогічний та соціальний супровід дитини дошкільного віку”, яка організована разом із Луганським національним педагогічним університетом імені Тараса Шевченка та Донецьким обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти і проведена на базі Слов'янського державного педагогічного університету 22-23 квітня 2010 р.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

The materials of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference „Psychological-pedagogical and social surrounding of a preschooler” are included into the collection of scientific articles. The conference is organized in cooperation with Taras Shevchenko Lugansk National University and Donetsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education and held in Slovyansk State Pedagogical University, April 22-23 2010.

For scholars, tutors, postgraduates, students of pedagogical educational institutions, pedagogical staff.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.).

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 5 від 15.04.2010 р.)

ISSN 2077–1827
© Кафедра педагогіки СДПУ

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково–методичний збірник

(Спецвипуск 4)

Частина 1

Відповідальний за випуск:

Чуйко С.М., доктор фізико-математичних наук, доцент,
проректор з наукової роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 16.04.2010 р. Ум. др. арк. 16,6.
Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19. Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3–98–16

E–mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru



Підприсмець Маторін Б.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

Формат 60x84 1/16.
Зам. № 178/І. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс +38 06262 3-20-99
E-mail: matorinb@ukr.net

ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3–05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1–02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1–02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3–05/11.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально–виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).

ВСТУПНЕ СЛОВО

Сучасний стан розбудови національної освіти ставить на порядок денний організацію дошкільної освіти, аксіологічним імперативом розвитку якої є її модернізація на засадах гуманістичної педагогіки. Фахівці виокремлюють домінанти цього процесу, зокрема: його орієнтацію на особистість дошкільника, виконання Базового компонента дошкільної освіти і функціонування дошкільного навчального закладу в режимі розвитку. Нам вважається, що саме тут слід пам'ятати, що "виховання, - за влучним висловом Е. Фромма, – створення відповідних умов для розвитку потенційних можливостей особистості".

Концептуальні орієнтири оновлення дошкільної освіти знайшли своє відображення в законодавчих документах України (Законах України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Базовому компоненті дошкільної освіти") та інших нормативних актах, виконання яких має забезпечити умови для самореалізації особистості кожної дитини, збереження й зміцнення фізичного й психічного здоров'я, набуття нею соціального досвіду.

Одним із провідних засобів модернізації дошкільної освіти є інноваційна діяльність педагогічних колективів дошкільних навчальних закладів. Успіх цієї діяльності залежить від керівника закладу та очолюваного ним педагогічного колективу. Підготовкою педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти зокрема займається факультет дошкільної освіти та практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету, творчі пошуки, цікаві нароби професорсько-викладацького колективу якого знайшли своє відображення у запропонованому Вашому увазі спеціальному випуску збірника наукових праць "Гуманізація навчально-виховного процесу".

Ми висловлюємо глибоку подяку провідним ученим і спеціалістам у галузі дошкільної освіти, які надіслали нам матеріали за результатами своїх наукових пошуків, цікаві знахідки у педагогічному досвіді тих, кого хвилюють питання розбудови освіти, майбутнього нашої держави.

Майбутнє держави залежить від кожного з нас. Сьогоднішні дошкільнята – завтрашні громадяни незалежної й могутньої держави, ім'я якої – Україна.

То ж зробимо все, що від нас залежить, щоб майбутнє наших дітей, нашої держави було прекрасним!

Бажаю всім міцного здоров'я, наснаги, творчих успіхів у цій нелегкій і важливій справі.

Сипченко В.

кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету, академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти (м. Москва)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ НА РАННІХ ЕТАПАХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Аматьєва О., Виноградова Г., Корнєєва О.

УДК 373.2.036

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Нормативні документи та науково-методичні матеріали, пов'язані з модернізацією змісту дошкільної освіти в Україні та гуманізацією її цілей і завдань, пропонують вимоги до оновлення змісту освіти дитини. Так, новою Базовою програмою розвитку дитини «Я у Світі» визначено основні можливості, завдання розвитку та умови організації життєдіяльності дітей дошкільного віку [1].

Великий потенціал для творчого розвитку дітей надає зображувальна діяльність та форми активності дошкільників, які засвідчують її реалізованість і утворюючі вміння. Зокрема, творча форма активності, пов'язана із прагненням до креативної, створювальної діяльності, прояву фантазії, вигадки та уяви. Саме наочний і конкретний процес самостійного створення впливає на психіку і розум дитини, її інтелект і відчуття. Це дає змогу максимально використовувати його засоби для активної прикладної художньої діяльності, виявлення та розвитку здібностей дітей та вираження власних почуттів різними засобами виразності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, В.С.Мухіна, М.М.Поддьяков, Б.М.Теплов та ін.) дозволив з'ясувати сутність та зміст основних понять проблеми, що досліджується [3,8,10].

На думку Б.М.Теплова, здібності виявляються тільки в діяльності, у такій діяльності, яка не може виконуватись без цих здібностей. [10] Ми розуміємо розвиток творчих здібностей дітей як таку діяльність, у якій отримують найбільший розвиток загальні та спеціальні здібності дитини. Здібності виявляються у динаміці їх набуття, як швидко, легко, глибоко проходить процес самостійного втілення знань та вмінь, необхідних для конкретної утворюючої діяльності. Наявність здібностей до зображувальної діяльності можна спостерігати в умовах безпосередньої реалізації вказаної діяльності.

Створення відповідного розвивального середовища, яке сприяє ефективному розвитку творчого потенціалу дитини і образотворча

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Социальная педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Бібліогр. : в кінці розділів.

С. Омельченко

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

С. Омельченко

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

S. Omelchenko

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITIONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим чи практичним завданням. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як сисемоутворюючий компонент формування здорового способу життя підростаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

діяльність як його частина передбачає найбільш сприятливі умови для розвитку творчих здібностей. У процесі опанування об'єктів розвивального середовища та образотворчої діяльності доречно пов'язати у свідомості дошкільника прагнення до створення, впевненість у своїх вміннях, вольові зусилля до досягнення результату. Пояснити, що якість зробленого значною мірою залежить від вкладених виконавцем зусиль. Саме тому на позитивну оцінку заслуговує не просто сам твір, а бажання утворювати нове, наміри та зусилля автора. Послідовні дії педагога для реалізації та розвитку образотворчих вмінь передбачають певну систему.

Сучасна концепція дошкільної освіти, різноманіття видів її реалізації передбачають значну варіативність у використанні програм і педагогічних технологій. Опановуючи різні програми, можна вносити до них зміни, що не порушують загальну концептуальну спрямованість, але враховують специфіку їхньої реалізації, надають їм статусу парціальних варіативних дій. На наш погляд, варто додержуватися рекомендацій до комфортного розвитку дітей, пропонованих програмою «Я у Світі». А саме: діяльнісний підхід, атмосфера доброзичливості, занурення кожної дитини у творчий процес, опора на внутрішню мотивацію, відкриття нового, варіативність, особистісно-орієнтована взаємодія. Саме за таких умов набуває актуальності послідовне формування основних фондів діяльності дитини у створеній нами системі, яка відповідає вищезначеним поняттям [9]. А саме: «мотивація-фонд Я хочу», «досягнення-фонд Я можу» та «особисті вольові зусилля-фонд Я буду». Такий підхід здатний забезпечити усвідомлений розвиток здібностей дитини, а також сприяти розвитку ініціативи і творчості для досягнення задуму.

Для забезпечення комплексного процесу розвитку дитини ми включили три типи організації діяльності дітей запропоновані сучасною дошкільною дидактикою. А саме: спеціально організована діяльність, партнерська діяльність, самостійна діяльність.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури надав підстави для створення дієвої системи розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку під час різних типів організації засобами поступового включення у зображувальну діяльність. Для цього нами сформовані наступні блоки: «Я хочу це знати» (спеціально організована діяльність, що спрямована на створення інформаційного поля зображувального досвіду дитини), «Я можу це зробити» (партнерська діяльність, яка спрямована на апробацію дитиною зображувальних вражень у взаємодії з дорослим), «Я буду це робити» (самостійна діяльність, яка передбачає усвідомлені вольові зусилля до формулювання задуму, добору техніки його виконання та отримання результату).

Під час експерименту нами були поставлені наступні задачі. 1. Виявити рівні розвитку творчих здібностей дітей у зображувальній діяльності. 2. Розробити та апробувати систему розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами зображувальної діяльності. 3. Визначити умови ефективного розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Під час констатуючого етапу дослідження за допомогою елементів короткого тесту П.Торренса «Закінчи малюнок» ми визначили відмінні риси прояву творчих здібностей дітей та розподілили їх за рівнями розвитку: 34 - 40 балів - високий рівень розвитку творчих здібностей, 18-33 бали - середній рівень розвитку творчих здібностей, 0-17 балів - низький рівень розвитку творчих здібностей.

До першого рівня (високого) були віднесені 14,82% дітей експериментальної групи і 16% дітей контрольної групи. Малюнки цих дітей вирізняються поміж інших. На них зображені кілька предметів, з'єднаних елементарним сюжетом, предмети промальовані детально. Сюжети різні, не повторюються. Діти виявляють більшу свободу у використанні завданих елементів для створення образу. У багатьох роботах вихідна фігура є другорядним елементом намальованого образу. Малюнки кольорові.

До другого рівня (середнього) були віднесені 59,26% дітей експериментальної групи і 56% дітей контрольної групи. У малюнках цих дітей присутні окремі об'єкти з різними деталями або включені до якогось вигаданого сюжету. Малюнки не виразні, намальовані простим олівцем.

До третього рівня (низького) були віднесені 25,93% дітей експериментальної групи і 28% дітей контрольної групи. Діти цієї групи не приймають завдання на створення образу з використанням вихідного елемента. Вони не домальовують елемент, а малюють поряд щось своє (вільне фантазування). А якщо домальовують фігуру, то зображення контурне, схематичне, без деталей.

Аналізуючи отриманні експериментальні дані, ми зробили висновок, що в групі переважає середній та низький рівень розвитку творчих здібностей. Діти зазнавали труднощі у створенні зображень. Вони не вміли спрямовувати увагу на вирішення поставленої задачі. Творчу діяльність дітей ми визначили як пасивну. Багато дітей не намагаються спробувати вигадати, вони просто відмовляються від завдання, замінюючи свій малюнок чимось іншим. Роботи дітей свідчать про низький рівень розвитку технічних вмінь, що в більшості випадків гальмує реалізацію творчого задуму.

Означена система роботи з розвитку творчих здібностей дітей засобами зображувального мистецтва розроблена з використанням

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.). Свідомо про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подаченої інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Ім'я та прізвище автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3].

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 15 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївні Черкашиній, Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–meil: nauka2004@rambler.ru (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 25 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 25 грн.

Рогальська І.	230
СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ	
Сидельникова О.	236
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДНЗ	
Солодовнікова Н.	241
ДО ПИТАННЯ ПРО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ	
Стасна О.	247
ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	
Стовбун І.	253
ОБРАЗ ЛЮДИНИ: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ	

добробків Барташнікова О.О., Бетенски М.М., Дубровської Н.В., Ликової О.І, Нікітіна Б.П., Фесюкової Л.Б., Шульги Л.М та ін., адаптовані до завдань експерименту. [2, 4, 6, 11]

Означена система є інтегрованою, але не вичерпує всі можливості і напрямки розвитку інтелектуально-творчого розвитку особистості дитини. Говорячи про інтеграцію у навчання дітей дошкільного віку, ми маємо на увазі наступні її ознаки: тематична побудова змісту, варіативність включення різних видів діяльності, варіативність добору вірного, зручного дитині та адекватного програмі рішення. Інтеграція в нашій системі відповідає «спірально-концентричному принципу» і вчить дітей з перших кроків пізнання тому, що світ - це єдине ціле, усі елементи в ньому пов'язані.

Експериментальна система на формуючому етапі складалась з чотирьох компонентів і розроблена з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку. Її характерною особливістю є те, що діти, постійно використовують і таким чином не гублять з поля зору раніше сформовані способи творчого мислення, постійно розширюють і заглиблюють коло особистих можливостей у даній сфері. Періодично повертаються до раніше опрацьованих способів мислення, але кожного разу на більш високому рівні у порівнянні з попереднім етапом. Завдання кожного компонента дібрані таким чином, що дозволяють одночасно вирішувати мотиваційні, психокорекційні задачі, задачі розвитку інтелектуально-творчих характеристик дитини.

Компоненти експериментальної системи (мотиваційний, розвивальний, арт-терапевтичний, рефлексивно-корекційний) є рівноважними і взаємопов'язаними між собою. Розвиток продуктивної творчості відбувається завдяки комплексному поєднанню усіх запропонованих компонентів. Всі вони поєднані між собою за жанром мистецтва, у якому працюють діти. Важливим є добір форм організації діяльності дітей для реалізації кожного з компонентів. Адекватне її здійснення передбачено збалансованим розподілом організаційно-педагогічного забезпечення через спеціально-організовану (далі - СОД), партнерську (ПД) та самостійну діяльність (СД).

Кожний з чотирьох компонентів системи надавав дітям змогу оволодіти спеціальними способами продуктивної творчої діяльності, що сприяють розвитку загальних творчих здібностей. Дано більш детальну характеристику означених етапів роботи.

Розглянемо більш докладно кожний компонент з точки зору його змісту у таблиці №1.

Таблиця 1.

Компоненти експериментальної системи

Компонент	Мета діяльності	Форми організації дітей
Мотиваційний	Залучення до світу мистецтва через участь у пошуку, формуванні і презентації творів образотворчого мистецтва; формування естетичноціннісного сприйняття світу, набуття вмінь усвідомленого пошуку необхідної інформації та її презентації у колі одноліток.	СОД-фронтальне тематичне заняття, заняття-здивування, групове заняття, виставка. ПД- створення альбому жанра, проектування, мікрорекламування, дидактичні ігри, настільно-друковані ігри, «Полиця знань». СД-самостійний пошук інформації, створення альбому бажань «Я хочу».
Розвивальний	Ознайомлення з принципами зображення, оволодіння узагальненими способами зображення; ознайомлення з зображувальними та виражальними можливостями матеріалів. Розвиток продуктивної творчості засобами оволодіння спеціальними способами мислення: виділення протилежних властивостей, пошук аналогій, асоціювання понять, ставлення запитань, переформулювання, генерування ідей. Розвиток вміння оцінювати власні вміння,	СОД- заняття-порівняння, тематичні заняття; ПД -заняття-вправи, робота із панно досягнень «Я вмію...», виготовлення прикладів, ілюстрацій до казок, оформлення групи. СД- завдання у шафах, робота у розвивальних зонах, взаємонавчання, оформлення візитівок, тематичні проекти з батьками; кольорова презентація "Пори року".

Козак І.	149
ПРОБЛЕМА ДІЯЛЬНІСНОГО НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ГРАМОТИ ЗА МЕТОДИКОЮ М.О. ЗАЙЦЕВА	
Колосова О.	154
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ	
Корнілова В.	162
РОЗВИТОК ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА У ПРОСТОРІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ	
Коцур Н., Гармаш Л.	172
ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНЯТ ЯК ОДИН ІЗ КРИТЕРІВ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПРИ ВСТУПІ ДО ШКОЛИ	
Крайнова Л.	179
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ШКОЛОЮ В ОПАНУВАННІ ДЕРЖАВНОЮ МОВОЮ	
Кругій К.	185
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВІДУ: ПРИНЦИПИ І ТЕХНІКИ	
Курінна С.	198
ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВІДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДИТЯЧОМУ БУДИНКУ	
Міхєєва О.	203
ФІЛОСОФСЬКІ ЗАНЯТТЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО СЕБЕ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
Мороз Р.	208
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ПІДВИЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ	
Одерій Л., Роздимаха А.	217
РОЗВИТОК ХУДОЖНІХ ТА ЕСТЕТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
Піддубна Н.	223
ГІПЕРАКТИВНІСТЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ: ПРИЧИНИ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ	

Гринько Є.	75
ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
Демченко О.	81
СТВОРЕННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ ЗА ЗМІСТОМ КАЗОК У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ	
Дем'яненко С.	89
ТЕХНОЛОГІЇ ПРОПЕДЕВТИКИ МОВНОГО ПОНЯТТЯ «ЗВУК» У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	
Дмітренко Н.	95
ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	
Дронова О.	99
ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ХУДОЖНЬОГО САМОВИРАЖЕННЯ НА ЗАСАДАХ ІДЕЙ МАРІЇ МОНТЕССОРІ	
Ендеберя І.	109
ДО ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНИХ ДИТЯЧО- БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ	
Желанова В.	115
ЛІВОРУКІ ДІТИ. ЯКІ ВОНИ?	
Захарова Н.	123
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПЕРВИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ	
Зенцова О.	129
ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ КОСМОСУ	
Ікуніна З.	135
ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ	
Калмиков Г.	143
МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ГУМАНІСТИЧНИХ ВЗАЄМИН МІЖ ОДНОЛІТКАМИ І ДОРΟΣЛИМИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО	

	вчити інших, допомагати дітям.	
Арт-терапевтичний	Створення психологічно-комфортної атмосфери, зменшення соціальної напруженості, подолання негативної реакції однолітків, формування відчуття внутрішньої безпеки, розкритості і свободи за рахунок підтримки дорослими творчих починань дитини.	СОД- заняття-вибір; заняття удосконалення навколишнього; виставка загадкових речей; виставка іграшок. ПД- кругові вправи на підтримку; музичні хвилини; сюжетно-рольові ігри з включенням зображувальної діяльності; рольове малювання, проекти, виготовлення рамок для картин. СД-гра «Маленькі хвальки», створення альбому улюблених робіт; ігри з кольором «Який я...», «Який колір у радощів?», «На що схожий страх?».
Рефлексивно-корекційний	Вчити дітей формувати та висловлювати думку про власний творчий задум та його реалізацію, оцінювати роботи з власних ціннісних позицій, аналізувати грамотність використання приладдя, вміння творчо користуватися навичками, коментувати і діяти у ситуаціях вибору(матеріал, колір, способи виражальних засобів). Робити	СОД-заняття- організація персональні виставки; заняття- презентація; рольова гра «Музей». ПД- Гра «Запрошення у гості майстра», вправа «Я побачив...», хвилина висловів «Хочу сказати»; партнерський тренінг «Як зробити краще». СД- створення та презентація авторського альбому, виставки.

висновки удосконалення творчої діяльності.	щодо власної
--	-----------------

Розглянемо компонент перший - мотиваційний. Мета цього етапу роботи: залучення до світу мистецтва через участь у пошуку інформації; формуванні бажання пізнавати світ зображувального мистецтва, знайомитися із його шедеврами; створення збірок і презентації відомих творів образотворчого мистецтва; формування естетичного ціннісного сприйняття світу; набуття вмінь усвідомленого пошуку необхідної інформації та її презентації у колі одноліток. Реалізація завдань компоненту може здійснюватися у спеціальноорганізованих умовах партнерської, самостійної діяльності. А саме: у формі фронтальних занять, спрямованих на ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з творами образотворчого мистецтва (художніми картинами з різних жанрів мистецтва, графікою, скульптурою, керамікою тощо), занять-здивувань, тематичних занять, жанрових виставок. Через створення альбому жанра діти не тільки пізнають його зображувальні можливості, а також навчаються проектуванню, навичкам мікровикладання. Ознайомлення дітей з виробами мистецтва сприяли розвитку у дітей художнього сприймання. Діти навчилися визначати емоційний зміст твору, засоби художньої виразності, використані автором, визначати своє особистісне відношення до творів. Найефективнішими формами мотиваційного компоненту системи є завдання для самостійного пошуку інформації, створення альбому бажань «Я хочу».

Завдання для самостійного пошуку і ознайомлення з предметами декоративно-прикладного мистецтва сприяло формуванню у дітей «почуття декоративності», уміння «читати» візерунки, збагачення асоціативних зв'язків (порівняння образів з реальними об'єктами, предметами).

Компонент другий - розвивальний. Мета: ознайомлення із принципами зображення, оволодіння узагальненими способами зображення; ознайомлення із зображувальними та виражальними можливостями матеріалів. Розвиток продуктивної творчості засобами оволодіння спеціальними способами мислення: виділення протилежних властивостей, пошук аналогій, асоціювання понять, ставлення запитань, переформулювання, генерування ідей. Розвиток вміння оцінювати власні вміння, вчити інших, допомагати дітям.

Мета цього етапу роботи реалізується під час занять-порівнянь, тематичних занять у спеціально-організованій діяльності засобами об'єднання дітей у підгрупи. Завдання розвивального компоненту

ЗМІСТ

Сипченко В. ВСТУПНЕ СЛОВО 3

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ НА РАННІХ ЕТАПАХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Аматьєва О., Виноградова Г., Корнєєва О..... 4
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Бабенко І. 15
ТЕСТУВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ КІЛЬКІСНИХ ЗАСОБІВ ОЦІНЮВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В США

Байєр О..... 21
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ДИТИНИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДНЗ: НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Бондаренко Н. 31
ДУХОВНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕГІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СПАДЩИНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ДУХОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Гаврілова Л., Кривошея Н. 41
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В.ВЕРХОВИНЦЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ФОЛЬКЛОРНІЙ АРТ-ТЕРАПІЇ

Гайдаржийська Л. 47
НЕТРАДИЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ НАЙМЕНШИХ

Гарань Н..... 53
ПЕРШІ ЗАКЛАДИ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Головко М., Трубочанінова А..... 59
ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ДИТЯЧОМУ САДКУ

Горбунова Н. 67
ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

2. Вараева Н.В. Особенности становления образа взрослого в сознании детей и подростков, находящихся в условиях социально-реабилитационного центра: монография / Н.В. Вараева, Е.С. Минькова. – Нижний Новгород: ВГИПУ, 2008. – 144 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1982 – . – Т.2: Проблемы общей психологии. – 1982. – 504 с.
4. Завалова Н.Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко. – М.: Наука, 1986. – С. 9-19.
5. Методологічні та теоретичні проблеми психології: навч. посібник / [М.С.Корольчук, Ю.Л.Трофімов, В.І.Осьодло та ін.]. – К.: Ніка-Центр, 2008. – 336 с.
6. Обухов А. Исторически обусловленные модификации образа мира / А. Обухов // Развитие личности. – 2003. – № 4. – С. 51-68.
7. Рыжкова А.В. «Образ семьи» у детей дошкольного возраста и их родителей: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития и акмеология» / А.В. Рыжкова. – СПб., 2009. – 24 с.

реалізуються Під час партнерської діяльності на заняттях-вправах, де пояснюється та практично відпрацьовується техніка, робота із панно досягнень «Я вмюю...». Самостійна діяльність розвивального компоненту передбачає спрямовуюче завдання у шафах (що змінюються щоденно), робота у розвивальних зонах (за рівнями розвитку вмінь), взаємонавчання, індивідуальні завдання, які складаються з добірки розвивальних ігор.

Розвивальні ігри сприяли розвитку таких способів мислення, як-от виділення протилежних властивостей, ставлення запитань, генерування ідей, переформулювання. Наприклад, ігри «Добре - погано», «Добери слово».

Здатність дитини ставити нові запитання і проблеми формувалися в іграх «Чомучка», «Що у мішечку?».

Під час розвиваючої гри «Винахідник» діти навчалися вмінню переформулювання, виділення в предметі нехарактерних для нього, несуттєвих з погляду призначення властивості.

Генеруванню ідей, створенню оригінальних образів: вміння «включати» уявний об'єкт у нові зв'язки сприяли ігри «Чарівні кола», «Перетворення квадрата».

Третій компонент - арт-терапевтичний. Його мета: створення психологічно-комфортної атмосфери, зменшення соціального напруження, подолання негативної реакції однолітків засобами зображувального мистецтва, формування відчуття внутрішньої безпеки, розкутості і свободи за рахунок підтримки дорослими творчих починань дитини. Мета реалізувалася у формі індивідуально-групових (5-8 дітей) арт-терапевтичних занять. Діти включаються в групову психологічну роботу, яка є одночасно і психокорекційною. Їх основна задача - формування у дітей емоційної децентрації, підвищення самоповаги, зниження агресивності та страхів, поліпшення взаємовідносин з оточуючими. У ході цієї роботи діти навчилися впізнавати й описувати основні емоції, познайомилися із негативними емоціями та способами їх зовнішнього прояву й контролю.

Четвертий компонент - рефлексивно-корекційний має таку мету: вчити дітей формувати та висловлювати думку про власний творчий задум та його реалізацію, оцінювати роботи з власних ціннісних позицій, аналізувати доцільність використання приладдя, вміння творчо користуватися навичками, коментувати і діяти у ситуаціях вибору(матеріал, колір, виражальні засоби); робити висновки щодо удосконалення власної творчої діяльності. Цей етап роботи проходив у формі індивідуальних художньо-практичних вправ, занять-організацій персональної виставки; занять-презентацій; рольової гри «Музей». В умовах партнерської діяльності проводилися: гра «Запрошення у гості

майстра», вправи «Я побачив...», хвилини висловів «Хочу сказати», партнерські тренінги «Як зробити краще». Підсумковими формами роботи стали такі: самостійне створення та презентація авторського альбому, виставки;

Треба зазначити, що робота з дітьми була побудована на ігровій основі. Гра не тільки створює умови для вияву творчості, вона у значній мірі стимулює розвиток творчих здібностей малюка.

Важлива особливість системи полягає у мотиваційному характері її реалізації. Бажання дитини є первинною умовою дієвості системи. Діти включалися у процес тому, що він їм подобався. Педагоги використовували природну потребу «ігри залюбки» для поступового залучення дітей до складних творчих форм ігрової активності.

Описана система відрізняється від традиційних тим, що не має жорстких методичних обмежень. Вона добре компонується із календарним планом занять у дошкільному закладі, не вимагає від педагогів «спеціальних» знань і вмінь. Але вимагає проявів творчості дорослих у процесі розробки самих завдань, тому що розвивати творчість може тільки той, хто сам здатний до творчості.

Під час реалізації експериментальної системи нами були виявлені особливості розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, а саме: 1) розвиток творчих здібностей дітей носить індивідуальний характер; 2) темпи розвитку у окремих дітей відрізняються; 3) рівні розвитку творчих здібностей залежать від факторів, а саме наявність природних задатків, підтримка процесу розвитку з боку сім'ї, наявність та доступність зображувальних матеріалів у розвивальному оточенні.

На контрольному етапі реалізації завдань експериментальної роботи з розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку були отримані наступні результати. Суттєво підвищилися показники розвитку творчих здібностей дітей. У дітей експериментальної групи показники високого рівня зросли на 15%, середнього рівня - на 4%, а показники низького рівня знизилися на 18%. В контрольній групі таких позитивних значущих змін не відбулося: показники високого та середнього рівнів підвищилися відповідно на 4% і на 6%, показники низького - знизилися на 8%.

Контрольний експеримент виявив, що показники рівнів розвитку творчих здібностей дітей у контрольній групі зросли за рахунок вікового (психічного і фізичного) зростання дітей та індивідуальної роботи батьків. А показники в експериментальній групі підвищились за рахунок вікового (психічного і фізичного) зростання, роботи батьків а також спеціальної психологічної і педагогічної роботи, спрямованої на розвиток творчих здібностей засобами зображального мистецтва.

умовами, у яких знаходиться дитина. Варіативна частина відображає унікальність життєвого шляху вихованця. Така структура дозволяє дошкільнику адекватно адаптуватися в світі та відповідним чином впливати на нього.

Отже, образ людини формується під впливом тих поглядів, які притаманні соціальному оточенню дошкільника: родини, іншим значущим дорослим та одноліткам. Тому аналіз особливостей образу людини необхідно проводити у взаємозв'язку з реаліями розвитку та життєдіяльності дитини.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Проблема формування образу людини в уявленні дитини дошкільного віку є однією з найважливіших у віковій та педагогічній психології (Н. Васіна, С.Ліппо та ін.). Розробка цієї проблеми важлива для вирішення прикладних завдань, які постають перед психологічною наукою та суспільною практикою, а саме: дослідження детермінації змісту образу людини, розробка психодіагностичних методик для вивчення структури та специфіки образу людини в дошкільному віці, виявлення впливу образу людини на розвиток різних видів діяльності дошкільника, розробка методик кількісного та якісного збагачення образу людини в уявленні вихованця.

Резюме

В статті уточнюється сутність поняття «образ человека». Автор рассматривает различные психолого-педагогические подходы к толкованию указанной дефиниции, высказывает свою точку зрения на исследуемую проблему. Раскрываются особенности формирования образа человека в дошкольном возрасте, его влияние на развитие личности ребенка.

Ключевые слова: образ человека, образ мира, эмоционально-ценностное отношение к миру.

In the article different approaches to determination of essence of a concept of a man's appearance are analyzed. The author analyses different philosophy, psychology and pedagogic approaches to the interpretation of shown and gives his view on the analyzed problem. The features of a man's appearance in the preschool age, his influence on forming of a child's outlook are opened up.

Key words: man's appearance, world's appearance, the emotional-values attitude to the world.

Список літератури

1. А.Н. Леонтьев и современная психология: сборник статей памяти А.Н. Леонтьева / [под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, О.В.Овчинниковой и др.]. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1983. – 288 с.

емпіричному поняттю (поєднує однорідні об'єкти в певні класи), що передбачає його вираження у вербальній формі [2]. Однак має свої специфічні відмінності: поняття відповідає на питання «хто або що це?», а образ більшою мірою – на питання «який він?». Крім того, узагальнений образ людини може бути сформованим раніше образів конкретних людей, ще до безпосередньої зустрічі з ними, за допомогою розповідей інших людей, знайомства з речами цієї людини тощо.

З огляду на вищевказані дослідницькі тенденції, науковці (Н. Вараєва, В. Лабунська, О. Мінькова та ін.) виокремлюють декілька аспектів психологічного змісту узагальненого образу людини: когнітивний, структурний, комунікативний, гносеологічний. У рамках когнітивного аналізу виділяють наступні параметри: індивідуальність-узагальненість, суб'єктивність-конкретність, динамічність-константність тощо. Структурний аналіз дозволяє виявити стійкість, диференційованість, ієрархічність. Комунікативний аналіз показує відповідність соціальним нормам, моральним стандартам. Гносеологічний аналіз виявляє ступінь точності відповідності образу реальним об'єктам. Як підкреслює В. Лабунська, різноаспектний аналіз узагальненого образу людини допомагає виявити особливості не тільки об'єкта сприймання, але й суб'єкта, носія даного образу. Під час формування образу людини дитина засвоює морально-духовні цінності, що зумовлює певне ставлення до людей з боку вихованця [7]. Отже, образ людини становить основу моральності дошкільника, впливає на вибірковість стосунків з іншими людьми, здатність до самоствердження та самореалізації.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, нами було прийнято поняття «образу людини» як основоположного компоненту «образу світу», розробленого О. Леонтьєвим. У відповідності до цього образ людини є генетично та функціонально первинним по відношенню до конкретного чуттєвого образу, що зумовлює його постійну зміну, збагачення новими елементами, а отже забезпечує перехід дошкільника в зону найближчого (Л. Виготський) та актуального (М.Поддяков) розвитку. У зв'язку із об'єктивними трансформаціями реалій дійсності та розвитком внутрішнього світу дитини образ людини змінюється протягом усього життя. Тому зміст наповнення образу людини має вікову специфіку.

Образ людини починає формуватися та змістовно наповнюється з перших років життя дитини. Він являє собою багаторівневу цілісну систему уявлень дошкільника про інших людей, яка складається з інваріантної та варіативної частин. Інваріантна формується в контексті культури, відображуючи систему цінностей, значень та смислів, носієм яких виступають інші люди. Вона визначається тими соціокультурними

Необхідно зазначити, що у дітей, які брали участь в експерименті, окрім розвитку творчих здібностей, проявилися суттєві особистісні зміни: діти стали більш активними, ініціативними, здатними до прийняття самостійних рішень, до знаходження особистісних оригінальних рішень. У них знизився страх перед невдачею, перед можливим критичним зауваженням. З'явилася більша упевненість у собі і у своїх можливостях. Збагатився зображувальний досвід дітей, про що свідчать різноманітні оригінальні сюжети дитячих малюнків.

Особливе місце займають засоби зображувального мистецтва, які цікаві самим дітям, викликають у них позитивні емоції. Завдяки їм використанню діти експериментальної групи більше фантазують, у них склався оригінальний склад мислення, навчилися вирішувати логічні завдання.

Проведена нами робота дозволяє зробити висновок про те, що розвиток творчих здібностей у дітей - процес достатньо складний і залежить від деяких умов. Окреслимо їх: 1) використання всього потенціалу зображувального мистецтва через ознайомлення дітей з його можливостями, із різними видами й жанрами; 2) наявність матеріалів для творчості і можливості у будь-яку хвилину діяти з ними (спеціальне розвивальне оточення); 3) мотивація, за якої дитина має відчуття творити нове, тобто знає, що її творчі прояви не отримують негативної оцінки з боку дорослих; 4) у дитини формується відчуття розкритості і свободи за рахунок підтримки дорослими її творчих проявів; 5) формування потреби у дітей докладати вольових зусиль для досягнення певного результату в інтелектуальній та творчій діяльності.

Отже, дослідження дає можливість підтвердити те, що цілеспрямована система розвитку творчих здібностей дітей засобами зображувального мистецтва сприяє розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. А експериментальна програма, в якій використовуються фонди мотивації, розвитку, рефлексії та психокорекції особистості дитини, дає високі результати.

Розвиток творчості виконує важливу функцію у загальному розвитку дитини, у становленні його особистості, формуванні життєвого досвіду. Вважаючи важливість розвинених творчих здібностей дитини ми прогнозуємо подальшу розробку системних дій для подальшого розвитку і одночасної використання творчих здібностей для оптимізації роботи з дітьми дошкільного віку.

Резюме

У статті зроблена спроба технологізації завдань, поданих у Базовій програмі розвитку дитини "Я у Світі". Експериментальна система поєднує

мотиваційний, розвивальний, арт-терапевтичний, рефлексивно-корекційний етапи.

Виявлені рівні розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку у зображувальній діяльності та умови їх розвитку.

Ключові слова: Розвиток творчих здібностей, спеціально організована, партнерська, самостійна діяльність, мотиваційний, розвивальний, арт-терапевтичний, рефлексивно-корекційний етапи.

В статті зроблена спроба технологізації заданих, поданих в Базовій програмі розвитку ребенка "Я у Світі". Експериментальна система з'єднує мотиваційний, розвивальний, арт-терапевтичний, рефлексивно-корекційний етапи.

Определены уровни развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности и условия их развития.

Ключевые слова: развитие творческих способностей, специально организованная, партнерская, самостоятельная деятельность, мотивационный, развивающий, арт-терапевтический, рефлексивно-коррекционный этапы.

In clause the attempt technologies of the tasks sent in the Base program of development of the child "I in the world" is made. The experimental system connects motivational, developing, art-internistal, reflexing-correctional stages.

The levels of development of creative abilities of children of the senior preschool age in representational activity and condition of their development are found out.

Key words: development of creative capabilities, specially organized, partner, independent activity, motivational, developing, art-internistal, reflection-correction stages.

Список літератури

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку « Я у Світі»/ Наук.ред.та упоряд.О.Л.Кононко.-2-ге.,випр.: Світич,2008.-430с
2. Бетенски Мала.Что ты видишь? Новые методы арт-терапии.- М.:Эксмо-Пресс, 2002.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте.-М.: просвещение, 1967.
4. Дубровская Н.В. Приглашение к творчеству.-С.Пб.: Детство-Пресс, 2004.
5. КудрявцевВ.Т.,Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании.- М.: Макс-Пресс,2005.
6. Ликова І.О. Програма художнього виховання, навчання й розвитку дітей 2-6 років «Кольорові долоньки».-Х.: Веста: Видавництво «Ранок»,2007.

діяльності, що спирається в думках і вчинках на загальнолюдські, духовні та моральні цінності [7].

Важливим теоретичним положенням також є підхід Л. Виготського, згідно з яким образ людини з'являється у свідомості тільки в процесі взаємодії та кооперації з іншими людьми, яка початковому етапі має форму спільних зовнішніх дій та зовнішнього мовлення. Приймаючи дане положення, О. Леонтьєв зазначає, що паралельно у людини змінюється форма психічного відображення, виникає рефлексія оточуючої дійсності, партнера взаємодії, самої себе. Як наслідок, відбувається не механічне переміщення зовнішнього перцептивного образу у внутрішній план, а відбувається побудова якісно нового образу людини, який залежить від інтересів, мотивів, бажань, переконань, можливостей, життєвих установок, цінностей суб'єкта. Таким чином, основним процесам діяльності виступає інтеріоризація її зовнішньої форми (спілкування, взаємодія з людиною), що призводить до формування суб'єктивного образу людини [1, 3].

Формування уявлень про людину, як основну функцію соціальної перцепції, розглядається у дослідженнях Б.Ананьєва, О.Бодальова, О.Бондаренко, С.Кондратьєвої, Л.Рюминої та інших. Вченими накопичені численні дані щодо механізмів сприймання та міжособистісного пізнання. Так, І.Сеченовим було поставлене питання про можливість вивчення становлення особистості дитини на основі вивчення образу людини. На думку автора, образи людей, спочатку регулюють своїми командами дії дитини, надалі впливають на формування самосвідомості дошкільника. В.Петровським розроблена концепція персоналізації, згідно з якою образи значущих людей мають великий вплив на розвиток життєвої ситуації дитини [2]. Навіть коли вихованець не контактує безпосередньо з людиною, її образ виступає джерелом динаміки дитини, змінюючи бачення та розуміння ситуації, способи реагування та поведінки. Існують дослідження (Д. Колесов, Н. Сельверова та ін.) які вказують на те, що первинні образи людей формуються вже з перших місяців життя дитини. Згідно з дослідженнями Б.Ананьєва, С. Рубінштейна провідна роль у процесі формування образу належить візуальній модальності. Зоровий образ вбирає, синтезує, організує дані, отримані за допомогою інших аналізаторів. Відповідно до цього, в першу чергу сприймаються зовнішні та поведінкові ознаки, а згодом інтерпретуються особистісні якості.

Ще більш складний механізм являє собою формування узагальненого образу людини. Безліч суб'єктивних уявлень про конкретних людей, про літературних та кінематографічних персонажів, які були сприйняті у різні часові проміжки в різних життєвих ситуаціях, утворюють узагальнений образ людини. Цей узагальнений образ являє собою єдність чуттєвого та раціонального, за змістом відповідає

психології особистості. Автор стверджує, що образи трансформують внутрішній світ людини. Вторинні образи виступають у вигляді попереджувальної програми поведінки особистості, тобто відбувається фіксація певного досвіду для її подальшого продуктивного використання. Також вторинні образи функціонують у вигляді еталонів, забезпечуючи селекцію, відбір необхідної для подальшої життєдіяльності інформації, регулюючи дії та стани людини. Таким чином, образна сфера являє собою багаторівневу динамічну систему, що складається із окремих образів, виконуючи функцію регуляції зовнішньої реальності та внутрішнього світу особистості у відповідності до актуальної життєвої ситуації.

Схожу позицію з А. Гостевим займають і В. Петухов, М. Бондарева, В.Атюніна та інші дослідники. Вони зауважують, що унікальність суб'єктивного бачення реальності формується під впливом образу цієї реальності. Суб'єктивна оцінка образу проявляється на кожному із рівнів його формування. Саме образ є фундаментом базових особистісних утворень (ідеалів, переконань) та обумовлює спосіб світобачення людини, її емоційно-ціннісне ставлення до світу.

Ми поділяємо думку вчених (Б. Величковський, О. Леонт'єв, С.Смирнов та ін.), згідно якої поняття «образ людини» розглядається як структурний компонент дефініції «образу світу». Як показує аналіз міркувань і висновків із психологічних досліджень, образ світу, а відповідно й образ людини, не можна розглядати як наочну картину, копію, тому що він містить надчуттєві компоненти, такі як значення та смисл [1]. Образ людини є універсальною формою організації життєвого досвіду дитини, що визначає можливості пізнання та керування власною поведінкою. Чим молодша дитина, тим менше в неї досвіду. З віком він розширюється, поглиблюється, набуває індивідуального забарвлення, стає предметом аналізу та самооцінки особистості (О. Кононко). Якщо образ людини не досить чіткий, має негативну модальність, то він поступово призводить до формування неадекватної самооцінки та оцінки навколишніх людей, егоїстичної зацікленості вихованця, перетворення дитини на інертного споживача суспільних благ.

Окрім того, образ людини є не просто відображенням минулого чи теперішнього, а є відображенням майбутнього, бо являє систему очікувань, прогнозів про те, що відбудеться у майбутньому, якщо ми будемо поводити себе тим чи іншим чином. З цієї позиції образ людини розглядається як суб'єктивне емоційно-когнітивне утворення, система уявлень про іншу людину, що включає її різноманітні характеристики: зовнішність, гендерні особливості, характеристики, які відображують різні сторони особистості, які описують людину як члена суспільства, суб'єкта

7. Паламарчук Л.Н. Формирование художественно-эстетической компетенции детей дошкольного возраста.-Запорожье, 2003
8. Поддьяков М.М. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста.Концептуальный аспект.-Волгоград: Учитель,2008
9. Современные подходы к организации художественно-творческой деятельности дошкольников.-Донецк: ИППО,2005.
10. Теплов Б.М. Способности и одаренность// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.- М.,1981
11. Шульга Л.М.Розвиток творчих здібностей дітей молодшого дошкільного віку на заняттях із малювання.-2-ге вид.-Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2004.

Бабенко І.

УДК 376. 54. (73)

ТЕСТУВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ КІЛЬКІСНИХ ЗАСОБІВ ОЦІНЮВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В США

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Система тестів на виявлення обдарованості в США розроблялась ще з минулого століття. Багато вчених, як психологів, так і педагогів, таких як Дж. Гілфорд, П. Торренс, Дж. Рензулі та інші, порушували в своїх дослідженнях проблеми діагностики, навчання та розвитку обдарованих дітей. Питання відбору обдарованих дітей не може бути вирішене за допомогою навіть найповніших методик, якщо немає повного розуміння, що саме відрізняє обдарованих дітей від всіх інших, і як можна виявити цю різницю. Тестування на виявлення обдарованості є одним з чинників процесу відбору обдарованих дітей в США.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета цієї проблеми - розглянути види тестів для виявлення обдарованості та визначити основні шляхи оцінювання обдарованих дітей у США.

У контексті досліджуваної проблеми **актуальність статті** полягає у розгляді процесу відбору обдарованих дітей США, з огляду на доцільність використання позитивних аспектів іноземного досвіду у цій сфері в Україні. Запозичення американського досвіду сприятиме вдосконаленню української системи надання соціально – педагогічної підтримки обдарованим учням.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Оцінювання містить як кількісні засоби, такі як досягнення, схильність, та тести інтелекту; так і

якісні, такі як портфоліо, інтерв'ю та спостереження. Кількісні засоби визначають кількість учнів, а якісні описують їх переваги [4]. При виборі кількісних або якісних засобів оцінювання комісія повинна спиратись на наступні питання [3]:

1. *Який вік оцінювання?* Вік оцінювання базується на даті, коли дані було зібрано. Оцінювання, якому більш 12 років, не може бути використане з причини зміни демографічних показників в США.

2. *Яка мета оцінювання?* Оцінювання повинно відповідати сфері обдарованості, виявленню обдарованих та талановитих учнів, та програмам. Наприклад, тест на досягнення не буде відповідати оцінюванню обдарованого учня, який талановитий у виконавчому мистецтві. І навпаки, художньо талановитий учень показує свої найкращі роботи в своєму портфоліо.

3. *Чи відповідає оцінювання меті?* Технічне керівництво повинне забезпечувати мотивацію студентів, що дає змогу показати, як оцінювання аналізує сферу обдарованості, як добре воно відповідає іншим схожим оцінюванням, та як добре воно прогнозує склад груп для обдарованих учнів. З метою виявлення, з'явиться необхідність дізнатись чи спроможне оцінювання відрізнити обдарованих учнів від тих, хто не є такими, залежно від сфер інтересу.

4. *Чи не є оцінювання упередженим?* Упередження може втрутитись в процес виявлення на різних його етапах. Претенденти можуть мати негативне ставлення з боку певних груп учнів, несумісні визначення, або тести, які несправедливі щодо студента, який за походженням з нижчого шару суспільства або має лінгвістично відмінну освіту [1; 5]. Чесність тесту може бути покращено декількома способами: а) беручи норми, які б відповідали більшості груп; б) обмеження мовних вимоги до учнів, які мали іншу мовну освіту (наприклад, використання невербального оцінювання); в) перевірка кожного пункту з експертами.

5. *Чи є оцінювання надійним?* Технічне керівництво забезпечує надійність учням для того, щоб продемонструвати, що оцінювання послідовне у визначенні сфери, послідовне в часі, та послідовне у визначенні спостерігача. Надійність це є важливим поняттям як для кількісного, так і для якісного оцінювання. Саме тому ті, хто оцінює та робить висновки, навчаються гарантувати послідовність як для учнів, так і для всієї школи.

6. *Чи відповідають норми державним даним та чи враховуються кількість населення району, в якому розташована школа?* Для нормативно-відповідних тестів виникає потреба забезпечення таблиці, яка б демонструвала відсоток учнів в кожній нормативній групі (наприклад, чоловічої та жіночої статі) та показувала як ці відсотки відповідають

нових образів шляхом трансформації та комбінації тих образів, які зафіксовані у пам'яті). Але при переході з сенсорно-перцептивного рівня на рівень уявлень, відбувається схематизація образу: одні ознаки підкреслюються, інші – редукуються, спрощуються, що дає можливість суб'єкту немов вийти за межі актуальної ситуації (Г. Глод, Є. Сурков, М.Гамезо, В. Рубахін та ін.). Вербально-логічний рівень – рівень образів-понять, раціонального пізнання, на якому людина оперує поняттями та використовує логічні прийоми, які сформувалися у філогенезі, та в яких зафіксовані суспільно-історична практика людства (мова, математичні, графічні символи та правила їхнього використання) [4].

За висновками експериментальних досліджень (Л. Виготський, Д.Узнадзе), образи-поняття дитина здатна засвоїти та використовувати вже на етапі дошкільного віку. Але без планомірного навчання вони залишаються не досить розвиненими, змістовно не оформлені, бо слугують лише знаряддям взаєморозуміння з іншими людьми. Образ-поняття виникає та змістовно оформлюється тільки при виникненні потреби у ньому, у процесі усвідомленої цілеспрямованої діяльності під керівництвом дорослого [3]. Дану тезу також підтверджують результати досліджень, проведені під керівництвом О.Леонт'єва, у яких доведено, що дитина дошкільного віку «діє понятійно», але без включення вихованця у процес діяльності неможливо сформулювати у свідомості дитини те чи інше поняття [1].

Запропоновану Н. Заваловою, Б. Ломовим, В. Пономаренко класифікацію образів, розглянуту вище, було конкретизовано А. Гостевим, який розподілив образну сферу на дві підструктури – первинні образи (які виникають при безпосередньому впливі подразників на аналізатори) та вторинні образи. Серед вторинних образів автор розрізняє образи-спогади, образи-відтворення та образи-уявлення. На думку вченого, образи-спогади відповідають ситуативній пам'яті, відновленню конкретних вражень у внутрішньому плані дій, вони емоційно нейтральні; образи-відтворення – фактичній пам'яті, завдяки якій у наочній формі відтворюється певна інформація, несуть значне емоційне навантаження; образи-уявлення трактуються як сумарні спогади про об'єкти, події, ситуації, характеризуються ступенем узагальненості.

Висловлюючи думку про персоніфікацію образної сфери, також необхідно звернутися до досліджень С. Рубінштейна, який розглядав образ як відображення об'єкта. Але в образі об'єкт відображується так, як він виступає у реальних життєвих відносинах, в які вступає з ним суб'єкт. Тобто у психічному образі обов'язково наявна особистісно-ситуативна упередженість, відображення не лише об'єкта, але й його життєвого смислу для людини. Спираючись на дослідження С. Рубінштейна, А. Гостев розглядає образну сферу людини в контексті методологічних проблем

Завдання статті – визначити та проаналізувати основні теоретичні підходи до вивчення сутності образу людини, особливостей його формування у дошкільному дитинстві та з'ясувати значення образу людини в розвитку особистості дитини.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з означеної проблеми показав, що єдиної точки зору на питання формування та збагачення образу людини в уявленні дитини дошкільного віку немає. Можна виділити три основні теоретичні підходи, які лежать в основі висвітлення поняття «образ людини»: визначення означеного поняття, виходячи із поєднання основних його складових «образ» і «людина» (В. Аллахвердов, Л. Баткин, К. Ватутіна, Д. Лихачев, Б. Ломов та ін.); інтерпретація дефініції «образу людини» як фундаментального компоненту «образу світу» (Б. Величковський, О.Леонт'єв, С. Смирнов та ін.); тлумачення поняття «образ людини» як синоніму понять «Ти-образ» (Г. Полукчи), «інша людина» (К. Воболіс), «зовнішнє Я» (О. Самко) тощо.

Згідно з першим підходом, категорія «образ» розглядається як результат та ідеальна форма відображення об'єктів, предметів та явищ матеріального світу в свідомості людини, а також як уявлення про щось або когось. У свою чергу, «уявлення» визначається як відтворення у свідомості людини раніше сприйнятого, як знання, розуміння чогось. У такій інтерпретації образ має як мінімум дві відмінності від уявлення. По-перше, образ як відображення може виникати в свідомості миттєво та безпосередньо під час сприймання (за О.Леонт'євим «первинний образ»). По-друге, уявлення виникають відстрочено, при відсутності дії безпосереднього подразника на органи чуття, та при формуванні вони опосередковуються мисленням та мовленням (за О.Леонт'євим «вторинний образ»). Проте і образ, і уявлення одночасно виступають як зміст сприймання та пам'яті, які через другу сигнальну систему взаємозбагачуються, поєднуючи емпіричний і теоретичний рівні пізнання дійсності [2].

Продовжуючи розробку цієї думки, Н. Завалова, Б. Ломов, В.Пономаренко виділяють три основних рівня психічного відображення: сенсорно-перцептивний, рівень уявлень, вербально-логічний рівень. Основною характеристикою сенсорно-перцептивного відображення є те, що воно виникає за умови безпосереднього впливу об'єкта на органи чуття людини та розгортається у реальному часі. Людина сприймає об'єкт у тому місці, де знаходиться, і в той момент, коли подразник діє на аналізатор. На рівні уявлень на основі багатократного сприймання певних об'єктів виникають елементарні узагальнення їхніх образів, що дає можливість виконувати певні дії з необхідним образом у мислинневу плані (аналізувати, синтезувати, абстрагувати тощо). Велике значення при цьому мають образна пам'ять (фіксація та відтворення образів) та уява (створення

державним даним. Якщо дані школи значно відрізняються від державних, районне керівництво освіти може їх порівняти з їх місцевими нормами.

7. **Які види оцінок забезпечують тестування?** Тестування надає різноманітні оцінки, включаючи неопрацьовані оцінки, відсоткові відношення, оцінки відповідно до класу, та стандартні оцінки. При використанні численних оцінювань, стандартні оцінки є невід'ємними для порівняння.

8. **Як проводиться оцінювання?** Якщо тест треба використовувати для оцінювання великої кількості учнів, керівник може застосувати груповий тест. Якщо учнів розглядають з позиції їх результативності, підходящим є індивідуальне або групове проведення тесту. Іншим важливим аспектом є ступінь освіти, який є необхідним для керівника оцінювання. Наприклад, тільки шкільний психолог може проводити деякі тести, такі як Шкала розумових здібностей для дітей Векслера (WISC – VI). Деякі якісні оцінювання, такі як портфоліо, вимагають від керівників більшого професійного розвитку. В будь-якому випадку, всі, хто є залученим в проведення оцінювання, повинні мати освіту та повинні бути обізнаними відповідно до Американської Психологічної Асоціації Керівників.

Змістовний розгляд кожного з наведених вище аспектів дозволяє нам вважати, що при підборі засобів, комітет з виявлення обдарованості бере до уваги як кількісні так і якісні оцінювання, які відповідають певній сфері обдарованості. Багаточислені оцінювання забезпечують більш широкий та більш ефективний аспект, який може бути досягнутий різними способами. Такі оцінювання ретельно відібрані комітетом з виявлення обдарованості.

Важливим є ідентифікація обдарованості, що містить стандартні тести, які складаються з певних задач, що пропонуються учневі для вирішення. Визначення учня обдарованим залежить від того, на скільки успішно він знайде рішення задачі. Але виникає інша проблема. З одного боку, відмінності виникають при такому підході, що дозволяє з більшою або меншою довірою судити про рівень розвитку обдарованості у учня. З іншого, вбачається відносність таких мір та брак їх достовірності. Певні труднощі виникають при вимірюванні креативності, оскільки при використанні таких тестів результати досліджень виявляються менш достовірними [2].

Що стосується прогнозування обдарованості, то при використанні тестів передбачається такий розвиток обдарованості: творча обдарованість (креативність) у більшості людей з віком спадає, тоді як інтелект у тієї ж більшості в процесі вікового розвитку підвищується. Американський психолог Л. Термен порівнював тести з градусником, за допомогою якого

можна поміряти температуру в даний конкретний момент, але неможна передбачити, яка температура буде у дитини через місяць і тим більше через рік [7].

Говорячи про тестування, як про один з методів виявлення обдарованості, вважаємо за потрібне зупинитись на цьому питанні більш детально.

Проблема тестування обдарованих дітей має довготривалу історію. Ще з самого початку досліджень обдарованості сформувалась думка про те, що високий інтелект є головним її (обдарованості) визначенням. Це сприяло подальшому розвитку стійких стереотипів про обдарованих дітей. Навіть сьогодні, після спростувань результатів великої кількості досліджень, ці стереотипи й досі мають місце. Вважається, що причиною цього є відсутність єдиного визначення інтелекту. Численні концепції інтелекту (про які мова йшла в першому розділі даної роботи) дають визначення та поєднують в систему всі аспекти, але, треба відмітити, що це ще не призвело до створення універсальної теорії.

Тести інтелекту виокремлюються з-поміж інших тестів на виявлення обдарованості. Такі тести завжди пов'язують зі шкалою розумового розвитку Стенфорд – Біне, яка являла собою перероблену шкалу Біне – Сімона, створена для виявлення дітей, які не здатні навчатись в звичайних школах. В шкалі Стенфорд – Біне результати тестування виражались єдиним кількісним показником, який був введений В. Штерном, та який отримав назву коефіцієнта інтелектуальності IQ (Intelligence Quotient) [7]. Цей показник вираховувався за допомогою поділу розумового віку – РВ на хронологічний вік – ХВ та помноження результату на 100, тобто $IQ = \frac{РВ}{ХВ} \times 100$. При цьому розумовий вік визначається за тим, що дитина реально вміє робити (кількість виконаних ним завдань тесту), а хронологічний – по тому, що звичайно можуть робити діти цього віку (середня кількість виконуваних ними завдань тесту).

В контексті дослідження тестів інтелекту, вважаємо більш докладно розглянути відомі дослідження американських психологів Стенфордського університету під керівництвом Л. Термена, розпочаті у 1920х рр. [6; 7].

Л. Термен переклав, адаптував та використав тести Стенфорд – Біне як базу для своїх досліджень. Цим він визначив початок сучасного “розвитку обдарованості” (“gifted movement”) в США, започаткувавши вивчення умов, які визначають успіх обдарованих дітей в дорослому житті. В своїх роботах, одночасно привертаючи увагу до обдарованих дітей та розвіюючи багато негативних міфів про них, він надав поштовх для подальшого розвитку визначення інтелекту. Це дослідження мало велике

поведінку людини вивчали закордонні вчені Ю. Галантер, Дж. Міллер, Л.Ноттен. Вплив образів на практичну діяльність підкреслювали Ж. Делез П.Фіндлер, зауважуючи, що рух від досвіду до образів і від образів до поведінки складає єдиний процес розвитку психіки людини.

Не дивлячись на значну кількість досліджень з означеної проблеми, науковцями розглянуто лише окремі аспекти образу людини: особливості образу досконалої людини (В. Закревський), образу керівника (О. Бараусова), успішної людини (В. Атюніна), порядної людини (Л. Дикевич), брехливої людини (О. Комарова), дорослого (Н. Вараєва), дитини (В. Ситніков), батька (С. Ліппо, М. Мацук), педагога (О. Бондаренко, Н. Парнюк), сім'ї та батьків (О. Рижкова, Ю. Євдокимова), однолітка (С. Малишева, К. Платон, К.Романов). Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що недостатньо повно розкриті особливості структури та змісту узагальненого образу людини, механізми та закономірності його формування в онтогенезі. Майже не розкрито взаємозв'язок компонентів образу людини, його вплив на світовідчуття дитини. Авторами особливий акцент робиться на формуванні означених образів у підлітковому та юнацькому віці. І лише у деяких працях (Н. Сараєва, М. Мацук, О. Рижкова) розглядається процес формування образів в уявленні дітей дошкільного віку. У даних дослідженнях доведено, що образи інших людей мають значний вплив на емоційно-ціннісне ставлення до світу та на формування самосвідомості дошкільника. Ці образи виступають як еталони, з якими дитина порівнює інших людей та саму себе, визначають змістовне та смислове наповнення «Я-ідеального» у свідомості вихованця [2].

Психолого-педагогічні дослідження, проведені у річищі діяльнісного підходу (Л. Божович, П. Гальперін та ін.), довели, що вирішальну роль у психічному розвитку дитини посідають умови життєдіяльності, в яких відбувається оволодіння нею суспільним досвідом. Тому лише у практиці спільної діяльності та спілкування дошкільника спершу із близькими людьми, а пізніше із ширшим осередком дорослих та однолітків, формується більш-менш цілісний образ партнера по взаємодії, що дозволяє відрізнити одного суб'єкта від іншого не лише за зовнішнім виглядом, а й за внутрішніми характеристиками. У залежності від мотивації та емоційної насиченості діяльності одні образи стають більш значущими для вихованця, інші залишаються особистісно нейтральними та не впливають на його подальшу життєдіяльність. Тісний взаємозв'язок «образного» та «особистісного» (образ не може існувати поза оцінним ставленням суб'єкта до об'єкта пізнання) вказує на необхідність спеціальної розробки проблеми образного відображення дитиною іншої людини як партнера по діяльності та спілкуванню.

але й усвідомлення власних дій по відношенню до навколишнього, цілей своєї діяльності, мотивів та результатів учинків. Для цього дитині необхідно орієнтуватись на певні ідеали, зразки, еталони, які слугуватимуть основою для тлумачення власних учинків і мінливих подій сьогодення. Таким ідеалом виступає образ іншої людини як носія суспільних функцій і вимог.

Значну увагу проблемі формування педагогом образу сучасної людини приділено в освітніх державних документах (Конвенція про права дитини, Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Закон України «Про дошкільну освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні). У них зазначається, що невід'ємними якостями людини повинні бути повага до оточуючого світу, терпимість, культурна самобутність; здатність до постійного духовного самовдосконалення, активного пізнання та бережливого ставлення до навколишнього світу, збереження та примноження цінності національної культури та громадянського суспільства; виховання людини життєздатної, самостійної, практично умілої, творчої, з розвиненим почуттям відповідальності, гідності та совісті. Тому перед сучасною дошкільною психолого-педагогічною наукою та практикою стоїть проблема цілеспрямованого перетворення основних ідеалів життя та культури на внутрішньо прийняті ідеали підростаючої особистості. Згодом ці ідеали стануть невід'ємним елементом уявлення дитини про себе реального та ідеального. Важливою умовою цього процесу є формування у свідомості дитини такого образу людини, який втілював би всі вище означені в нормативних документах світоглядні уявлення суспільства про особистість.

На нашу думку, вивчення сутності поняття «образ людини», особливостей його формування у дітей дошкільного віку, взаємовпливу між образом людини в уявленні дітей дошкільного віку та образом людини в уявленні значущих дорослих, впливу вікових і гендерних чинників на трансформацію образу людини дозволило б знайти шляхи удосконалення роботи з вихованцями з оптимізації їхніх уявлень як про конкретних людей (батьків, вихователів, однолітків тощо), так і про навколишній світ в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема формування та розвитку образу людини в уявленні дитини дошкільного віку у вітчизняній психології була поставлена виходячи із розуміння сутності психіки як суб'єктивного відображення об'єктивної дійсності, яке регулює діяльність та поведінку, опосередковує взаємодію людини з навколишнім середовищем (О. Байбородов, О. Бондаренко, Є. Бреус, В. Ситніков, Л.Хохлова та ін.). Таке твердження відкриває шлях до дослідження образу людини як соціально детермінованого феномену [5]. Також вплив образів на

значення, бо було першим широкомасштабним довгостроковим проектом. Результати цього дослідження показали, що діти з високим рівнем IQ можуть досягти суттєвих успіхів в дорослому житті, ніж їх однолітки з низькими інтелектуальними показниками.

Окрім інтелектуальних тестів, існують ще й **тести креативності**. Вони спрямовані на визначення творчих здібностей. На практиці тести креативності базуються за тим же принципом, що й інтелектуальні. Найбільш відомими є тести П. Торренса та Дж. Гілфорда.

Що стосується **тестів на образне творче мислення П. Торренса**, які були створені в 1966 році, то треба відмітити, що вони є невербальними та призначені для діагностики таких параметрів мислення, як *продуктивність, оригінальність, гнучкість мислення, швидкість, точність* та *уява*, у дітей віком від 5 років і старше. Тестами передбачається виконання таких завдань, як конструювання картин (на основі паралельних ліній або круга для створення зображення). Тест Торренса передбачає також діагностику таких характеристик, як вміння задавати інформативні питання, встановлювати можливі причини та наслідки стосовно ситуації, які зображені на картинках, пропонувати оригінальні засоби застосування звичайних предметів, задавати нестандартні питання з приводу добре знайомого предмету, будувати припущення [9]. В своїх тестах П. Торренс акцентує увагу на результати, а не на процес творчого мислення. Проте в цих тестах зміст творчого процесу та час рішення тесту були обмежені. Найбільше, що можливо отримати завдяки цим тестам, це виявити швидкість та гнучкість асоціацій та ступінь дотепності.

Ще один тест на виявлення творчих здібностей в дії був розроблений П. Торренсом у 1980 році. Завдання цього тесту складені таким чином, щоб дати дитині можливість проявити свої творчі здібності в процесі вільного пересування в якомусь приміщенні. Показниками творчості виступають легкість, гнучкість, точність та оригінальність мислення. [8]

Аналіз літератури свідчить, що дослідники вважають основним недоліком тестів на креативність те, що в них не враховуються особистісні фактори. Тим не менш тестування творчих здібностей дуже широко використовується в Америці та є одним з варіантів пошуку обдарованих дітей задля їх подальшого навчання та розвитку їх здібностей.

Окрім тестів на визначення інтелектуальних та творчих здібностей учнів існує ще одна група тестів – **тести досягнень**. Вони спрямовані на оцінку успішності володіння певними знаннями, навіть окремими розділами навчальних дисциплін. Такі тести відрізняються від двох попередніх тим, що з їх допомогою вивчають успішність володіння певним

навчальним матеріалом, вони спрямовані головним чином на виявлення передумов тих чи інших видів діяльності та допомагають підібрати профіль навчання, який підходить учневі, ефективні програми, підручники та методи навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, тести на визначення обдарованості стали та залишаються основними у встановленні обдарованості та у відборі учнів. Але постає проблема того, що в інтерпретуванні результатів тестувань суттєву роль відіграє теоретична основа того чи іншого тесту, співвідношення методичних позицій дослідження з базовою моделлю тесту. Ігнорування цієї проблеми робить менш ефективними результати тестувань та призводить до некоректної інтерпретації.

Тести – це лише один з джерел відомостей, необхідних для прийняття рішень людьми. Ці рішення будуть більш правильними, якщо більше джерел інформації про дитину буде використано. Навіть найкращі тести не можуть гарантувати того, що жодної помилки не буде допущено. Оскільки використання тільки результатів тестування задля виявлення обдарованих учнів недостатньо, дослідники використовують разом з ними дані спостережень, а також опитування батьків та вчителів.

Резюме

У статті подається аналіз тестів для визначення обдарованості в педагогічній практиці США. Автором наведені засоби оцінювання обдарованих дітей у США, проаналізовано державні документи та офіційні дані.

Ключові слова: етапи оцінювання, обдарованість, тестування, тести інтелекту.

В статті представляється аналіз тестов на определение одаренности в педагогической практике США. Автором представлены методы оценивания в процессе выявления одаренных детей в США, проанализированы государственные документы и официальные данные.

Ключевые слова: этапы оценивания, одаренность, тестирование, тесты интеллекта.

The paper gives the analysis of test on identification of giftedness in the USA pedagogical experience. The author highlights the means of assessments of gifted children in the USA, gives the analysis of the state documentation and official data.

Keywords: giftedness, phases of assessment, intelligence tests.

Список літератури

1. Frasier M. M. Multiple criteria: The mandate and the challenge / Frasier M. M. // *Roeper Review*. – N 20. – 1997. – P. 2 – 4.

Резюме

В статті розглядається питання соціально-особистісного розвитку дітей дошкільного віку в процесі виховання громадянськості. Особливу увагу приділено аналізу поняття "громадянськість" і змістовим компонентам громадянського виховання старших дошкільників.

In the article the issue of the social development of preschool aged children in the process of civic education is exposed. The value of concept is specified "civic" in relation to preschool childhood. The special attention is spared the analysis of rich in content components of civic education of senior under-fives.

Список літератури

1. Бех І. Почуття громадянськості у вчинковому вираженні / І. Бех // Формування громадянської компетентності учнівської молоді: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 8– 9 лютого 2005р. – Харків: ХОРМІБО, 2005. – 304с.
2. Вишневський О. На шляху реформ. Актуальні питання сучасної української освіти та змісту виховання. Вибрані науково-публіцистичні праці / О. Вишневський – Дрогобич: Коло, 2005. – 176 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти, 2001.
5. Юридична енциклопедія: в 6 т./ [відп. ред. Ю. Шемчиученко] – К.: "Укр. енцикл.", 1998. – Т. 1: А – Г. – 672с.: іл.

Стовбун І.

УДК 373.2.016:37.017.4

ОБРАЗ ЛЮДИНИ: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

Постановка проблеми. Рушійною силою та необхідною умовою розвитку особистості дитини є потреба в активній взаємодії з навколишнім життєвим середовищем, у поступовому засвоєнні надбань людської культури, загальнолюдських морально-духовних цінностей буття людини, у формуванні вміння усвідомлювати світ і своє місце в ньому (Л. Виготський, О. Купецькова, М. Осоріна та ін.). Гармонізації взаємодії дитини зі світом можна досягти за умови сформованості у вихованця не тільки відповідної системи знань про інших людей, природу, самого себе,

Зважаючи на все вище сказане, ми можемо зробити висновок про те, що кожний компонент громадянськості має свої особливості формування. Але слід пам'ятати, що виховання громадянськості – це єдиний механізм, який потребує інтегрованого підходу і має проходити "червоною" лінією скрізь усі види діяльності дитини. Цей процес потребує інтеграції змістовних компонентів (морального, правового, патріотичного), а також інтеграції методів, засобів та форм виховання.

Вихователі мають орієнтуватися на формування особливості кожної дитини, розвиток її творчої спрямованості, розкриття потенційних можливостей при збереженні дитячої субкультури та визнанні унікальної ролі дошкільного дитинства в формування особистості. Саме через цю призму має розглядатися виховання громадянськості, результатом якої має стати соціалізація дитини.

Аналіз вище сказаного надає нам можливість виділити основні завдання інтегрованого курсу громадянського виховання дітей старшого дошкільного віку:

- створювати соціально-педагогічні умови організації життєдіяльності, які допомагають дитині самореалізуватися;
- формувати у дітей моральні уявлення про права людини, гуманістичне ставлення до навколишнього світу;
- учити аналізувати ситуації власного життя та пригоди казкових персонажів з громадянської позиції;
- виховувати у дітей повагу до родини, міста, держави;
- виховувати і закріплювати правила культури і поведінки в суспільстві, прояви доброзичливості, чесності в спілкуванні з людьми;
- формувати у дітей знання про історію, звичаї, традиції рідного краю;
- вчити знаходити правильне вирішення ситуації, не принижуючи гідність інших, виховувати почуття співчуття, взаємодопомоги.

Для вирішення поставлених завдань доречно використовувати цілий комплекс засобів педагогічного впливу: традиційні, комплексні та інтегровані заняття; моделювання та проектування; трудова діяльність і різні види ігор; вирішення проблемних задач та ситуацій; спостереження та екскурсії; обміркування та програвання заданих ситуацій; анкетування та діагностика тощо.

Таким чином, ми бачимо, що громадянськість є результатом тривалого виховного, формуючого впливу, який торкається всіх сторін життєдіяльності дитини. Вона виступає, як реальна можливість втілення в життя сукупності соціальних і громадянських прав особистості, її інтеграції в культурні й соціальні структури суспільства.

2. Johnsen S. K. Identifying gifted students. A step-by-step guide. / Johnsen S.K. – Waco, TX: Prufrock Press, 2005.
3. Jolly J. L. Technical information regarding assessment // Identifying gifted students: A practical guide / Eds. Johnsen S. K. / Jolly J. L. – Waco, TX: Prufrock Press, 2004. – P. 51 – 105.
4. Keyser D. Test critiques. / Keyser D., Sweetland R. – Volumes I – XI. – Austin, TX: PRO-ED – 2004.
5. Ryser G. R. Scales for identifying gifted students / Ryser G. R., McConnell K. / Waco, TX: Prufrock Press, 2004.
6. Terman L.M. Genetic Studies o Genius (Vol. I). Mental and physical traits of a thousand gifted children. / Terman L. M. – Palo Alto, CA: Stanford University Press.
7. Terman L. M. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Genetic studies of genius. Vol. I /– Stanford, CA: Stanford University Press, 1925. – 52 p.
8. Torrance E. P. The role of creativity identification of the gifted and talented / Torrance E. P // Gifted Child Quarterly. – Vols. 2 and 10, 1984. – P. 153 – 156.
9. Torrance E.P. The Torrance test of creative thinking: norm-technical manual / Torrance E.P. – Bensenville, J.L.: Scholastic testing service. Inc., 1974.

Байєр О.

УДК 159.922.7

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ДИТИНИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДНЗ: НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Проблема створення умов для цілісного, гармонійного розвитку дитини дошкільного віку в освітньому процесі – є одним із пріоритетних напрямів діяльності дошкільного навчального закладу (далі ДНЗ). Базовими ознаками гармонійного розвитку дитини є її фізичне, психічне, моральне та інтелектуальне здоров'я. Разом з тим, з кожним роком зростає турбота батьків і педагогів дошкільної ланки освіти щодо погіршення якості фізичного, психічного і морального розвитку і здоров'я вихованців дошкільних навчальних закладів. Нажаль, заклад освіти не може функціонувати вільно та окремо від суспільства, він є відбиттям процесів, які відбуваються в Україні сьогодні. Тому не можна всю провину за наявні проблеми розвитку і виховання дітей покласти на педагогів.

Разом з тим, психологами і медиками все частіше звертається увага на “освітні чинники ризику”, серед яких виокремлюють такі як-от: стресова тактика педагогічного впливу, побудована на розумінні дитини як об’єкта освітнього процесу; організація освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі і надання додаткових послуг у режимі, який не відповідає природі дитини; невідповідність змісту освіти за окремими предметними напрямками завданням комплексних освітніх програм затверджених і рекомендованих МОН України; невідповідність методів навчання віковим і функціональним особливостям розвитку дітей; ігнорування активності тіла, органів відчуття і власного досвіду дитини в освітньому процесі ДНЗ; навчальне перенавантаження, тощо.

Все це потребує прискорення розвитку ефективної практико-орієнтованої моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини в умовах освітнього процесу ДНЗ.

У практиці роботи сучасних ДНЗ склалося таке положення, що функції психолога розповсюджуються тільки там, де вихователь не в змозі справитися із задачами психічного розвитку дитини засобами навчання. І тоді функціональні обов’язки психолога зводяться тільки до діагностичної і коректувальної роботи в освітньому просторі ДНЗ. Змінити таке становище можна тільки з розумінням того, які широкі і різноманітні можливості психологічної служби можуть бути реалізовані не в режимі ситуативного запиту на його послугу, а в режимі цілеспрямованої діяльності, яка супроводжує весь процес життєдіяльності дітей і педагогів в ДНЗ. Такою діяльністю може бути організований *супровід* освітнього процесу.

Науково-теоретичну основу розвитку психологічної служби в системі освіти в Україні та Росії складають розробки таких відомих вчених як-от: А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанський, О.О. Бодальов, О.Ф. Бондаренко, М.Й. Боришевський, Б.А. Вяткін, О.В. Губенко, В.В. Давидов, І.В. Дубровіна, Д.Б. Ельконін, Ю.М. Забродін, Л.М. Карамушка, Н.В. Кузьміна, С.Є. Кулачківська, В.У. Кузьменко, С.О. Ладивір, В.С. Мухіна, Н.Н. Обозов, В.Г. Панок, С.І. Подмазін, А.М. Прихожан, В.В. Рубцов, Н.Г. Салміна, Ю.Л. Сієрд, Н.Ф. Талізін, Т.М. Титаренко, та ін.

Психологічна служба поступово стає значущим компонентом цілісної системи дошкільної і шкільної освіти. В процесі її створення і розвитку було сформовано декілька підходів, відповідно до завдань, які вирішувались у конкретних закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми, свідчить про варіативність підходів у формуванні моделей діяльності практичної психологічної служби в системі освіти. Наведемо змістовні характеристики різних підходів у таблиці 1.

Розвиваючи у дитини вміння справедливо оцінювати ситуації, своїх товаришів, себе, дії дорослих, доцільно використовувати, на нашу думку, аналіз конкретних вчинків, які відображають справедливе чи несправедливе ставлення до оточуючих, аналізувати літературні твори, побудовані на протиставленні добра і зла.

Отже, ми можемо сказати, що вдумливо налагоджене, цілеспрямоване моральне виховання дітей є передумовою формування їх моральної активності – готовності до належної поведінки, вміння бачити необхідність своїх дій відповідно до моральних норм, домагатися утвердження їх у поведінці однолітків, що, в свою чергу, складає основу соціального розвитку особистості.

Без любові до Батьківщини, готовності примножувати її багатства, оберігати честь і славу, а за необхідності – віддати життя за її свободу і незалежність, людина не може бути громадянином. Як синтетична якість, патріотизм охоплює емоційно-моральне, дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних надбань суспільства.

Патріотичні почуття дітей дошкільного віку засновуються на їх інтересі до найближчого оточення (сім’ї, батьківського дому, рідного міста, села), яке вони бачать щодня, вважають своїм, рідним, нерозривно пов’язаним з ними.

Педагогічна робота з патріотичного виховання поєднує ознайомлення дітей з явищами суспільного життя, народознавство, засоби мистецтва, практичну діяльність дітей (праця, спостереження, ігри, творча діяльність та ін.), національні, державні свята.

Важливим напрямком патріотичного виховання є прилучення до народознавства – вивчення культури, побуту, звичаїв рідного народу. Ми вважаємо за необхідне ознайомлювати дошкільників з культурними і матеріальними цінностями родини і народу, пояснювати зв’язок людини з минулим і майбутнім поколінням, виховувати інтерес до родинних і народних традицій.

Значну роль у вихованні дітей відіграють народні традиції – звичаї, досвід, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління. Прилучаючись до народознавства, діти поступово утверджуватимуться у думці, що кожен народ, у тому числі й український, має свої звичаї, традиції; розширюються знання дітей про творчу своєрідність нашого народу, характерні для рідного краю професії тощо. Формуючи у дітей відповідальне відношення до людини, природи, культури, ми визначаємо їх місце в оточуючому світі. Таким чином, в процесі виховання громадянськості відбувається ствердження дитиною себе як соціального суб’єкта.

державі. Такий громадянин повинен мати певні знання (про права людини, про державу тощо), вміння (критично мислити, аналізувати, співпрацювати з іншими людьми та інше), цінності (повага до прав інших людей, толерантність, компромісність і т.д.), а також бажання приймати участь у суспільному житті країни. Саме тому, на нашу думку, виховання громадянськості у дітей старшого дошкільного віку має включати правовий, патріотичний та моральний компоненти. Розглянемо їх більш детально.

Формування ціннісної моральної та правової практики дітей – одне з найважливіших завдань. В основі роботи, на нашу думку, мають бути міжнародні документи ЮНІСЕФ щодо прав дітей: Декларація прав дитини (1959 р.), Конвенція ООН про права дитини (1989 р.), Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990 р.). Необхідно також звернутись до Закону України "Про охорону дитинства", який визначає охорону дитинства у нашій країні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет і встановлює основні засади державної політики у сфері реалізації прав дітей на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток.

Здійснюючи правове виховання дітей дошкільного віку необхідно спрямовувати їх на те, що кожна людина живе у світі поряд з іншими людьми, які мають рівні з нею права. Особливо важливо дати дітям знання про їхні права й водночас донести до свідомості дошкільнят, що вони не мають права порушувати прав інших людей. Саме тому, на нашу думку, слід використовувати як можна більше різноманітних форм діяльності:

- обговорення, під час якого діти знайомляться із загальнолюдськими та національними цінностями і поняттями, набувають умінь формулювати й аргументовано висловлювати власні думки;
- ігрові ситуації та інсценування, що дають дітям можливість виступати в різноманітних соціальних ролях і зіставляти їх із ситуаціями зі свого життя або з сюжетом казок, оповідань тощо;
- творчий пошук, який передбачає збирання, зіставлення й аналіз інформації під керівництвом вихователів або самостійно тощо.

Запропонована робота сприятиме формуванню в маленьких громадян загальнолюдських цінностей, що, в свою чергу, є основою для їх соціалізації.

Навички моральної поведінки є невід'ємною складовою розвитку дитини, що визначають її вчинки, зумовлюють ставлення до навколишньої дійсності дорослих і однолітків. Адже важливо не лише те, як дитина поводить себе, а й те, як вона приймає рішення про певний вчинок. Ми вважаємо, що у процесі пізнання дітьми моральних засад педагог має допомагати їм виховувати у собі самостійність, культуру спілкування, улаштованість на вчинки відповідно до норм моралі.

Таблиця 1

Варіативність підходів у формуванні моделей діяльності практичної психологічної служби в системі освіти

№	Ким запроваджено	Змістовний аспект
<i>1. Служба супроводу</i>		
1.1.	Казакова Є., 1999 р.	“Під супроводом розвитку розуміється така допомога дитині, її сім’ї і педагогам, в основі якої лежить збереження максимуму свободи і відповідальності суб’єкта розвитку за вибір рішення актуальної проблеми... Супровід — це мультідисциплінарний метод, забезпечуваний єдністю зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників” [7].
1.2	Бітянова М.Р., 1997р.	“Супровід — це система професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії” [3].
1.3	Козирева Є.А., 2000 р.	“Під психологічним супроводом ми розуміємо систему професійної діяльності педагога-психолога, спрямовану на створення умов для позитивного розвитку відносин дітей і дорослих в освітній ситуації, психологічний і психічний розвиток дитини з орієнтацією на зону її найближчого розвитку”[5].
1.4	Удовенко І.В., 2002 р.	“Метою психологічного супроводу є створення в рамках даного соціально-педагогічного середовища умов для формування особистості учня як суб’єкта освітньої діяльності. Під суб’єктом освітньої діяльності розуміється особа, здатна здійснювати акти вибору власної поведінки відповідно до індивідуальних потреб, громадського обов’язку і можливостей їх реалізації” [7].

2. Служба підтримки освіти		
2.1	Рубцов В.В., 1999 р.	“...Робота психолога... повинна спиратися на нові методи і форми організації навчально-виховного процесу. Останнє дозволяє говорити про необхідність створення цілісної системи психологічного забезпечення розвивальної освіти, яка як основні свої складові повинна включати: розробку науково обґрунтованих концепцій і програм навчання...; міждисциплінарне проектування нових дитиноцентристських моделей змісту освіти...; створення принципово нових моделей підготовки самих психологів...; створення ефективних форм психологічної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителя...” [7].
3. Служба забезпечення навчально-виховного процесу в школі		
3.1	Фрідман Л. М., 2000 р.	“...Головною метою шкільної психологічної служби є наукове психологічне забезпечення навчально-виховного процесу в школі, тобто організація, побудова і проведення цього процесу на основі сучасних психолого-педагогічних теорій виховання і розвитку особистості учнів” [12].
4. Служба сприяння		
4.1	Рекомендації Міністерства освіти Росії (Наказ № 636 від 22.10.99 р.)	Цілями Служби є: а) сприяння адміністрації і педагогічним колективам освітніх установ всіх типів у створенні соціальної ситуації розвитку, відповідної індивідуальності вихованців що навчаються, і забезпечення психологічних умов для охорони здоров'я і розвитку дітей, їх батьків (законних представників), педагогічних працівників та інших учасників освітнього процесу; б) сприяння в придбанні вихованцями

формування громадянськості, результатом якої є соціальна зрілість особистості, слід розпочинати в дошкільний період.

Формування особистості, виховання громадянина – одвічне завдання теорії і практики виховання. Нова історична доба, ставить завдання сформуванню громадянина цієї держави, що передбачає становлення особистості, спроможної знайти відповідь на основні питання існування, пізнати себе, суспільство і час, в якому вона живе, здатної брати активну участь у вирішенні соціальних проблем та досягнути успіху в житті.

Видатний вчений І. Бех розглядає громадянське виховання як таке, що поєднує в собі кілька різновидів виховання і «спрямоване, перш за все, на патріотичне і правове», хоча при цьому не виключає моральності [1].

В свою чергу професор О. Вишневський визначає два вектори громадянського виховання: національний та демократичний [2]. Природа цих понять різна і дуже суперечлива, саме тому справжній громадянин сучасної держави має стати носієм обох цих ідей, примирити й узгодити їх у своїй свідомості.

Концепцією "Громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності" визначається, що громадянське виховання, це "формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною" [4]. В свою чергу С. Гончаренко в "Українському педагогічному словнику" дає визначення поняттю "громадянськість". На його думку – це "усвідомлення прав і обов'язків щодо держави, суспільства, почуття відповідальності за їхнє становище" [3, с.75]. Майже таке визначення поняттю "громадянськість" дає Н. Волкова. Вона вважає, що громадянськість визначає не лише духовно-моральну цінність, але й пов'язана з світоглядною і психологічною характеристикою особистості. Саме вона визначає обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною.

О. Бабакіна, І. Кецик, Б. Кобзар та Є. Постовойтов також визначають громадянськість як складне інтегральне особистісне утворення, основними елементами якого є гармонійне поєднання високих патріотичних почуттів, моральна і правова культура, виражена в почутті власної гідності та у внутрішній свободі особистості

У юридичній енциклопедії поняття "громадянськість" трактується як "готовність і здатність людини, громадянина до активної участі у справах суспільства і держави на основі глибокого усвідомлення своїх прав і обов'язків" [5, с. 641].

Узагальнення пріоритетних ідей щодо вивчення поставленої проблеми дає підстави зробити висновок про те, що головною метою громадянського виховання має бути – виховання громадянина, що живе у демократичній

громадянського суспільства ця проблема не втратила актуальності. Ми живемо у досить складний і водночас дуже цікавий час, коли ламаються застарілі стереотипи, стрімко оновлюється суспільство, змінюється його структура, мета і завдання, цінності й норми. У цих умовах значно ускладнюється процес взаємодії людини і суспільства, в результаті чого центральною проблемою виступає виховання громадянськості, за якої особистість стає справжнім суб'єктом соціальних відносин.

З огляду на зазначену проблему система виховання й освіти молодого покоління дедалі більше орієнтується на гуманізацію, прищеплення маленьким громадянам загальнолюдських і національних цінностей, покладених в основу прав і свобод людини й громадянина. Першоосновою демократичного ладу є людина, а її життя, честь, гідність, права та свободи – найвищі соціальні цінності. Саме тому формування активної життєвої позиції громадян, стає одним із головних завдань національної освіти будь-якої соціальної незалежної, демократичної та правової держави.

Найважливішим, самобутнім і неповторним періодом у становленні особистості є дитинство. В цей час формується оцінка дитиною свого "Я", яка є регулятором її моральної поведінки, лежить в основі знань про свої права та обов'язки, на ній ґрунтуються такі почуття, як відповідальність, сором, провина, совість тощо. Тому, на нашу думку, саме в цей період потрібно починати підготовку дитини до життя, неабияку увагу приділяючи вихованню громадянськості.

Мета нашої статі полягає у розкритті значення виховання громадянськості для соціалізації дітей старшого дошкільного віку.

Конституція України, Закон України «Про освіту» (ст. 50), Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті розкривають першочергове завдання формування громадянськості у підростаючого покоління, зростання самостійності і самодостатності особистості, активізації процесів її національної самоідентифікації, підвищення громадянського авторитету, її адекватного ставлення до інституту держави, законослухняності та критичної вимогливості.

Виховання громадянськості у дітей старшого дошкільного віку, їхня підготовка до активної творчої соціально значущої, сповненої особистісного смислу життєдіяльності є найважливішою складовою розвитку суспільства та держави. Дошкільний вік характеризується сензитивністю, тобто він є найсприятливішим періодом для сприймання й розвитку як психічних функцій, так і морально-емоційної сфери життєдіяльності дитини. Отже й

		освітніх установ психологічних знань, умінь і навичок, необхідних для отримання професії, розвитку кар'єри, досягнення успіху в житті; в) надання допомоги вихованцям освітніх установ у визначенні своїх можливостей, виходячи із здібностей, схильностей, інтересів, стану здоров'я; г) сприяння педагогічним працівникам, батькам (законним представникам) у вихованні дітей, а також формуванні у них принципів взаємодопомоги, толерантності, милосердя, відповідальності і упевненості в собі, здібності до активної соціальної взаємодії без утиску прав і свобод іншої особистості.
5. Служба психологічного здоров'я		
5.1	Дубровіна І.В, Прихожан А.М., Толстих Н.Н. та ін., 1995, 1997, 2004 р.	“...Головною метою діяльності психологічної служби освіти є психологічне здоров'я дітей дошкільного і шкільного віку” [9].
5.2	Шувалов А.В., 2001 р.	Служба психологічного здоров'я в системі додаткової освіти дітей. Презентовано систему уявлень про призначення, пристрій і перспективи розвитку психологічної служби у сфері додаткової освіти дітей. Поняття “психологічне здоров'я” розглядається як системо і сенсоутворювальне. Обґрунтовані актуальні напрями розвитку психологічної служби в теоретичному, прикладному і практичному аспектах [13].
6. Медико-психолого-педагогічний супровід		
6.1	Каралашвілі Є.А., 2006	Медико-психолого-педагогічна служба (МППС) в ЦРД – створення цілісної системи, що забезпечує оптимальні умови для розвитку дітей, з урахуванням вікових і

		індивідуально-типологічних особливостей, стану соматичного і психічного здоров'я. У даній системі взаємодіють діагностико-консультативний, коректувально-розвивальний, лікувально-профілактичний і соціальний напрями. Склад служби: медики, психологи, дефектологи, соціальний педагог, педагоги [6].
6.2	Калягін В.О., Матасов Т.Ю., Овчиннікова Т.С. та ін. (Інформаційний лист Міністерства освіти РФ від 27.03.2000 № 27/901-6)	Психолого-медико-педагогічний консилиум (ПМПК) – забезпечення діагностико-консультативного психолого-медико-педагогічного супроводу дітей з відхиленнями в розвитку і (або) стані декомпенсації, виходячи з реальних можливостей освітньої установи і відповідно до спеціальних освітніх потреб, вікових і індивідуальних особливостей, стану соматичного і нервово-психічного здоров'я вихованців. Організація служби супроводу – це “ведення” дитини за індивідуальним освітнім маршрутом, з підбором освітніх програм відповідно до індивідуальних можливостей і рівня освоєння шкільних навичок і умінь.

Слід зазначити, що наведені в таблиці приклади моделей діяльності психологічної служби висвітлюють різні аспекти супроводу розвитку дитини та діяльності інших суб'єктів (батьків, педагогів) в освітньому процесі в закладах освіти. Нажаль в науковій психолого-педагогічній літературі на сьогодні бракує джерел з описом ефективних моделей психологічного супроводу розвитку дитини в умовах освітнього процесу ДНЗ.

Мета статті – сформулювати визначення поняття супроводу розвитку дитини в системі дошкільної освіти; презентувати модель психолого-педагогічного супроводу емоційного здоров'я дитини в умовах освітнього процесу в ДНЗ.

У нашій роботі ми виходили з положень, які вироблені в дослідженнях проблем психологічної служби в освіті (Бітянова М.Р.,

Ключевые слова: толерантность, толерантное поведение, воспитание толерантного поведения.

In the article meaningfulness and preconditions of education of tolerant conduct opens up for the children of senior preschool age. Essence and maintenance of concepts «Tolerant conduct» and «education of tolerant conduct opens up on the basis of analysis of scientific researches».

Keywords: tolerance, tolerant conduct, education of tolerant conduct.

Список літератури

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світів”/ М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2008.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – Київ «Либідь», 1997. – 376 с.
3. Декларація принципів толерантності // Шлях освіти, 1999. № 2. – С. 2-4.
4. Ковынева М. В. Воспитание толерантной личности средствами модульной организации личностно – ориентированного образования: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. / М. В. Ковынева – Ростов – на – Дону, 2007. – 24 с.
5. Лурия А. Р. Лекция по общей психологии / А. Р. Лурия – Питер, 2007. – 320 с.
6. Философский энциклопедический словарь / М.:ИНФРА, 1999. – 576 с.
7. Цуканова Н. И. Формирование опыта и привычек гуманного поведения у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Дошкольная педагогика” / Н. И. Цуканова. – Брянск, 1994. – 20 с.
8. Якимович И. Г. Роль внеурочной деятельности в формировании гуманного, толерантного поведения подростков в современной школе / И. Г. Якимович // Актуальные проблемы современного образования: материалы XIII меж. Науч. – практ. конф. – Брянск, 2006. – 87-95 с.

Стаєнна О.

УДК 373.2.035

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Історія людства свідчить, що питання громадянського виховання завжди знаходились у центрі уваги. На сучасному етапі демократизації

релігійної приналежності, поглядів, світогляду, стилів мислення і поведінки.

Е. Брянцева, розглядаючи педагогічні умови виховання толерантності у молодших школярів, визначила термін «виховання толерантності» з позиції педагогічної аксіології як – складний системно – структурний процес, що передбачає формування ідеалів на основі ментальності людини, реалізації сучасних соціокультурних функцій педагогічного процесу, постійного діалогу між традиціями і інноваціями, різними моральними позиціями людей, культурами, епохами.

При формуванні толерантного відношення дошкільників до однолітків засобами мистецтва О. Овсяннікова визначила ряд особливостей даного процесу. Перша і головна особливість – відкритість іншим людям, яка виявляється в прийнятті дошкільником іншої людини, друга особливість – справедливе відношення дошкільника до іншої дитини, що виявляється в рівноправ'ї між дітьми. Третя особливість прояву толерантного відношення у дошкільників полягає у вираженні співчуття і бажанні надати допомогу іншій дитині.

Аналіз наукових досліджень дозволив визначити толерантну поведінку як систему дій і вчинків, яка передбачає прийняття і пошану світоглядних уявлень і індивідуальних особливостей інших людей, спосіб реагування на прояви внутрішнього і зовнішнього світу, який дозволяє людині приймати себе і іншу особу, відштовхуючись від ідей унікальності кожного.

Виховання толерантної поведінки в дошкільників розуміється нами як цілеспрямований процес ефективної взаємодії, співпраці дорослого і дитини, що сприяє формуванню спільності з іншими на основі моральних принципів і норм людського співіснування за наявності різних світоглядних життєвих позицій, переконань, що виявляються в конкретних діях і поступках.

Резюме

У статті розкривається значущість і передумови виховання толерантної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. На основі аналізу наукових досліджень розкривається сутність і зміст понять «толерантна поведінка» і «виховання толерантної поведінки».

Ключові слова: толерантність, толерантна поведінка, виховання толерантної поведінки.

В статті розкривається значимість і передумови виховання толерантного поведіння у дітей старшого дошкільного віку. На основі аналізу наукових досліджень розкривається сутність і зміст понять «толерантна поведінка» і «виховання толерантної поведінки».

Слободчиков В.И., Шувалов А.В.): 1) психологічна служба освіти – інтегральне явище, що є єдністю чотирьох складових, або аспектів, – наукового (теоретичного), прикладного, практичного і організаційного; 2) головною метою діяльності психологічної служби освіти є забезпечення умов психологічного здоров'я дітей дошкільного і шкільного віку.

Практичний психолог на рівні свого професіоналізму повинен бути озброєний знанням “*що робити?*” (специфіка професійних завдань), “*яким чином?*” (рівень технологічної оснащеності фахівця, форми організації роботи, рефлексія результатів процесу здійснення супроводу), “*на яких підставах?*” (система базових уявлень) і “*заради чого?*” (система початкових професійних цінностей і цілей). Здоров'я дітей визначається як одна з основних цінностей сучасної освіти. Головна функція психологічної служби освіти – професійна турбота про психологічне здоров'я дітей дошкільного і шкільного віку. Даний підхід дозволяє вбачати практичного психолога освіти як фахівця з проблем психологічного здоров'я. Це надзвичайно важливий крок, враховуючи, що освітні установи відвідує значна кількість дітей, чий стан можна охарактеризувати як “*психічно не хворий, але психологічно вже не здоровий*”. Створення моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини в освітньому процесі повинно спиратися на розуміння того, що супровід це не обслуговування одними роботами інших, а “*професійне взаємодоповнення*” [9, с. 190].

Отже, психолого-педагогічний супровід освітнього процесу в ДНЗ може здійснюватись тільки у плідній співпраці з усіма суб'єктами: дітьми, батьками, педагогами та спеціалістами різного профілю (дефектологами, медиками та ін.) у разі необхідності.

Перед психологічною службою сьогодні стоїть складне завдання: як в умовах кризи соціального і культурного життя, за ситуації, коли сфери вітчизняної освіти і охорони здоров'я ще не мають достатньої державної підтримки, забезпечити збереження і захищеність психологічного здоров'я конкретної дитини.

Ідея психологічного супроводу освітнього процесу ґрунтується на необхідності бачення педагогами загальної картини проблем навчання дітей в системі дошкільної освіти.

У теорії супроводу важливим положенням виступає твердження, що носієм проблеми розвитку дитини у кожному конкретному випадку виступає і сама дитина, і її батьки, і педагоги, і найближче оточення дитини.

За М.Р. Бітяною в основі психологічного супроводу освітнього процесу лежить єдність чотирьох функцій: 1) діагностика сутності виникаючої проблеми; 2) інформація про сутність проблеми і шляхи її вирішення; 3) консультування на етапі прийняття рішення і вироблення

плану подолання проблеми; 4) первинна допомога на етапі реалізації плану подолання проблеми.

Основними принципами психологічного супроводу освітнього процесу в ДНЗ є: рекомендаційний характер порад психолога; пріоритет інтересів дошкільника, “на боці дитини”; безперервність супроводу; мультідисциплінарність (комплексний підхід) супроводу; прагнення до автономізації.

Відповідно, діяльність психолога в рамках супроводу потребує:

- здійснення спільно з педагогами аналізу освітнього середовища з погляду тих можливостей, які воно пред’являє до психологічних можливостей і рівня розвитку дитини;
- визначення психологічних критеріїв ефективного навчання і розвитку дошкільників;
- розробку і впровадження певних заходів, форм і методів роботи, які сприяють успішному навчанню і розвитку дітей.

Ефективність розвитку дитини в освітньому процесі ДНЗ багато в чому залежить від того якою інформацією про дитину, про те що вона знає і уміє, в якому стані перебуває - володіє педагог. Тому, одним із завдань супроводу є здійснення безперервного моніторингу психічного статусу кожної дитини в умовах освітнього процесу в ДНЗ.

Отже, враховуючи вищезазначене сформулюємо поняття супроводу розвитку дитини в умовах освітнього процесу ДНЗ:

Супровід – це система професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для збереження і укріплення здоров’я, успішного навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях взаємодії з однолітками і дорослими в освітньому процесі ДНЗ.

Наповнюваність змістовних аспектів моделі супроводу залежить від певних умов і особливостей типу конкретного ДНЗ, професіоналізму психолога і педагогів, завдань змісту дошкільної освіти тощо. Наведемо орієнтовну модель діяльності практичного психолога ДНЗ щодо здійснення супроводу емоційного здоров’я дитини в таблиці 2.

Таблиця 2

Орієнтовна модель діяльності практичного психолога ДНЗ щодо здійснення супроводу емоційного здоров’я дитини

Суб’єкти освітнього процесу в ДНЗ		
педагоги	Діти	батьки
Діагностико-прогностичний етап (збір інформації про сутність проблеми і визначення шляхів її вирішення)		
Діагностика: - соціально-психоло-	Діагностика: - особистісних особ-	Діагностика: - стилю взаємовідносин

Вивчаючи проблему формування толерантної поведінки у підлітків, Т. Таюрська розуміє його як зовнішній прояв сукупності дій, що передбачає: шанобливе відношення підлітка до «іншого»; його здатність цілісно сприймати «іншого», розуміючи відмінні характеристики як прояв індивідуальності; здатність бачити в «іншому» повноцінну, гідну особу; емоційно-вольову готовність до критичного діалогу з «іншим»; здатність до компромісів і готовність поступитися власним інтересом для подолання і запобігання конфлікту; здатність до критичного відношення до себе як до «іншого» з метою самоудосконалення.

Порівнюючи толерантну поведінку з гуманною, І. Якимович говорить про тотожність цих понять і пропонує наступні її показники:

- 1) здатність дитини бачити в «іншому» носія інших цінностей, логіки мислення, форм поведінки, а також усвідомлення його права бути іншим;
- 2) здатність безумовно позитивно відноситися до відмінностей іншої людини;
- 3) здатність і уміння бачити «іншого» зсередини і бачити світ з двох позицій: своєї власної і його.

Для порівняння автор пропонує характеристику гуманної поведінки запропоновану Н. Цукановою за наступними ознаками:

- 1) співчуття, пошана, бажання прийти на допомогу довколишнім людям;
- 2) бажання і уміння привітно поводитися з оточуючими людьми, ввічливо відповісти на прохання або пропозицію, делікатно відхилити небажану пропозицію;
- 3) бажання робити приємне для колективу і окремого однолітка;
- 4) здатність прислухатися до громадської думки і керуватися в своїх діях суспільними мотивами, отримуючи при цьому особистісне задоволення.[7]

Згідно представленої порівняльної характеристики, можна говорити про гуманну поведінку як про складову частину толерантної поведінки безпосередньо пов’язану з моральним аспектом людських взаємин.

О. Рибакіна виховання толерантності співвідносить з формуванням гуманістичної спрямованості особистості і реалізацію поставленої проблеми бачить в процесі виховання, який супроводжується встановленням і закріпленням визнання особи як пріоритетної цінності в побудові конструктивних взаємин у суспільстві.

Вивчаючи проблеми виховання толерантної особистості, А. Погодіна основною метою даного процесу вважає виховання в підростаючому поколінні потреби і готовності до конструктивної взаємодії з окремими людьми і групами людей незалежно від їх національної, соціальної,

життя психологи визначають як польову, тобто обумовлену зовнішнім полем – тією матеріальною і соціальною обстановкою, яка послідовно з'являється перед дитиною. Злагоджена діяльність організму дитини і її зв'язок з довкіллям здійснюється на основі безумовних і умовних рефлексів. За принципом умовних рефлексів формуються поведінкові реакції, які швидко виникають, але повільно закріплюються.

А. Лурія довів, що «діяльність людини не підкоряється безпосередньому сприйняттю, а аналізу цієї ситуації, в результаті якого сигнали від цієї ситуації доходять до неї в перешифрованому вигляді. Ця перешифровка отриманої інформації і дає людині можливість підпорядковувати свою поведінку не безпосередньому враженню, а знанню закону або правила, віддзеркаленню внутрішньої необхідності, яке лежить за безпосереднім сприйняттям». [5]

С. Давидов, О. Леонт'єв, А. Лурія С. Рубінштейн та ін., вважають, що поведінка людини не визначається лише двома чинниками – спадковістю і особистим досвідом, на неї впливає також інформація, яку вона отримує від інших людей. Засвоюючи загальнолюдський досвід, дитина дістає можливість використовувати знання і засоби вже в готовому вигляді, і цей факт має величезне значення. Отже, третім чинником, що визначає дитячу поведінку, є можливість засвоєння загальнолюдського досвіду. Одиницями поведінки є вчинки, в яких формуються і в той же час виражаються позиції особи, її моральні переконання, вказує Л. Виготський.

З точки зору філософії поведінка – це «здатність людини до діяльності в матеріальній інтелектуальній і соціальній сферах життя, яка розвивається впродовж всього її життя, і на нього впливають природні і соціальні чинники» [6,с.346]

І. Якимович розглядає поведінку як активну дію людини, що вимагає великої витрати енергії, вольової напруги, душевних сил, знань, спеціальних умінь». [8]

З точки зору моралі «поведінка людини є системою дій і вчинків, які мають моральне значення й підлягають моральній оцінці незалежно від того, з яких причин їх зроблено. Згідно з цим виховання поведінки як системи вчинків є насамперед моральним вихованням» [2.с.261]

Згідно дослідженням М. Ковиневої в області виховання толерантної особи засобами модульної організації особистісно – орієнтованої освіти, толерантна поведінка характеризується тим, що дозволяє терпляче і шанобливо відноситися до іншої людини, іншого розуміння проблем, включає доброзичливе прийняття будь-якої іншої позиції, готовність і здатність домовлятися і домовитися, прояв турботи, активності, доброти, доброзичливості на практиці в повсякденному житті. [4]

гічного клімату в колективі; - знань, професійних умінь педагогів з проблеми розвитку емоцій та охорони емоційного здоров'я дитини; - діагностика стилю взаємодії педагогів з дітьми.	ливостей емоційного розвитку дошкільників; - тривожних станів та фобій; - емоційного благополуччя в ситуаціях педагогічної взаємодії; - емоційного розвитку і благополуччя в сім'ї.	в сім'ї; - батьківських уявлень щодо розвитку та емоційного благополуччя дитини; - емоційного розвитку дитини в сім'ї; - порушення прав дитини в сім'ї.
Когнітивно-розвивальний етап (формування системи знань, практичної допомоги у подоланні проблем)		
<i>Навчання педагогів:</i> - проблемні семінари; - консультації; - завдання щодо самоосвіти; - педчитання; - бібліотерапія; - оволодіння педтехніками; - педконсіліум.	<i>Тренінг:</i> - розвитку емоцій; - позитивного образу "Я"; - соціальної впевненості; - комунікативних навичок.	<i>Навчання батьків</i> - консультації; - батьківські клуби спілкування; - батьківська медіатека; - відеосемінар; - тренінг ефективності батьківської взаємодії
Корекційно-рефлексивний (вирішення поточних проблем, автономізація отриманих навичок)		
Тренінг профілактики професійного вигоряння.	Корекція вад емоційного розвитку у співпраці із сімєю та медичними спеціалістами.	Тренінг з розвитку навичок емоційної саморегуляції та ефективного спілкування

Результати. Презентовану модель було апробовано в освітньому процесі в ЦРД "Надія" Шевченківського РВО м. Запоріжжя протягом 3-х років (2007-2009). Ефективність впливу моделі супроводу на суб'єкти освітнього процесу підтверджено у ході щорічного моніторингового дослідження стану емоційного розвитку та благополуччя дітей і дорослих. Всього у дослідженні прийняли участь 25 педагогів та 127 дітей від 3-х до 6-7 років. Достатній рівень оволодіння педагогами техніками психозберігального спілкування зріс від 15% до 75%. Психолого-педагогічна компетентність батьків на середньому та достатньому рівні зросла від 11% -14% до 47% - 53%. Кількість дітей "групи ризику"

(тривожних, конфліктних, імпульсивних) зменшилась на 7%. Позитивне самовідчуття та емоційний комфорт відчувало 97% дітей старшого дошкільного віку наприкінці проведеної роботи за вищезазначеною моделлю супроводу.

Висновки. Отже, беручи до уваги науково-теоретичні аспекти становлення різних моделей діяльності практичного психолога системі освіти, вважаємо що саме психолого-педагогічний супровід забезпечує ефективне та комплексне вирішення проблем розвитку дитини в освітньому процесі ДНЗ у взаємодії з педагогами і батьками.

Перспективи подальшої роботи в даному напрямі полягають у більш детальному науково-методичному забезпеченні всіх складових моделі супроводу емоційного здоров'я дитини.

Резюме

Стаття посвячена проблемі створення ефективних умов для психолого-педагогічного супроводження розвитку личности ребенка в условиях образовательного процесса в ДНЗ. Проанализировано состояние разработанности проблемы в современной психолого-педагогической науке. На основе анализа литературы рассмотрены различные вариативные подходы в науке и практике к трактовке модели деятельности практического психолога в системе образования. Представлена ориентировочная модель сопровождения эмоционального здоровья ребенка в ДНЗ. Доказано, что модель эффективно влияет на состояние эмоционального здоровья и уровень компетентности взрослых.

The article is devoted to the problem of creation of optimum terms for psychology-pedagogical accompaniment of development of personality of child in the conditions of educational process in nursery school. The state of developed of problem in modern psychology-pedagogical science is analyzed. On the basis of analysis of literature rassmotrenni different variativnie approaches in science and practice to interpretation of model of activity of practical psychologist in the system of education. The reference model of accompaniment of emotional health of child in nursery school is presented. It is proved, that the model of optimum affects the state of emotional health and level of competence of adults.

Список літератури

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. – С. 22-55.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1998. – С. 12-31.
3. Калягин В.А., Матасов Ю.Т., Овчинникова Т.С. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 6-20.

поведінки, що є проявом демократичного світогляду, спрямованого на попередження конфліктів і гармонізацію відносин дитина-дитина, дитина-дорослий, дошкільний навчальний заклад-родина (О.Гостюхіна, Т.Бабаєва, Т.Єрофєєва, М.Вороб'єва, С.Улітко, Л.Пеньєвська, О.Смірнова та ін.) В психолого-педагогічних дослідженнях розкривається механізм морального розвитку дитини, єдність і взаємозв'язок когнітивного, емоційно-почуттєвого й поведінкового компонентів (І.Бех, О.Запорожець, О.Кононко, Г.Кошельова, С.Ладівір, Я.Неверовіч та ін.). Сучасний інтерес науковців і практиків до толерантності виступає об'єктивним явищем цивілізованого підходу до рішення найважливіших соціальних завдань сьогодення.

В програмі «Я у Світі» наголошується, щодо дітей старшого дошкільного віку: «протягом цього життєвого періоду завдяки виникненню ієрархії мотивів, їх супідрядності в дитини складається певна лінія поведінки, розвивається здатність утримуватися від імпульсивних дій, підпорядковувати свої дії та вчинки не лише бажанням, а й необхідності».[1,с.190] Вікові можливості дітей старшого дошкільного віку в соціально – моральному розвитку обумовлені появою нової позаситуативно – особистісної форми спілкування між дорослим і дитиною, «що орієнтує юну особистість на «світ людей», підживлює інтерес до змісту й форм людських взаємин, залежностей, законів і правил поведінки в суспільстві» [1,с.203] Згідно цим змінам, спілкування дитини 6 (7) років ґрунтується на етичних нормах і правилах, що дає можливість бути відповідальною, справедливою, толерантною особою. Толерантна особа володіє здатністю приймати себе, інших і світ в цілому такими, які вони є насправді; відрізняється незалежністю і оригінальністю в сприйнятті оточуючих; багатством емоційних реакцій, що свідчить про внутрішнє зростання особистості. В толерантній поведінці толерантність проявляється як моральна якість особистості.

Виховання у дошкільників толерантної поведінки є одним з аспектів роботи по моральному вихованню, сприяє соціалізації особистості. Згідно сучасних уявлень про соціальну взаємодію людей, толерантність зможе допомогти людині оволодіти безконфліктною взаємодією з іншими (людьми, думками, ідеями). Саме толерантність може стати свідомо формованою моделлю взаємин між людьми, а толерантна поведінка – практичною реалізацією цієї моделі.

Вивчення поведінки дитини — це вивчення її соціальних взаємин, шляхів виникнення конфліктів і способів їх вирішення. Як зазначає Л. Виготський, історія поведінки людини починається з моменту її народження. На ранніх етапах розвитку поведінка дитини цілком продиктована стимулами середовища. Поведінку дитини перших років

виховання основ толерантної поведінки, починаючи з дошкільного віку, має пріоритетне значення.

Мета заклику до толерантності, з яким виступила ЮНЕСКО у відповідній декларації, полягає в тому, аби затвердити її, перш за все, «як внутрішню установку кожної людини, а потім і в соціально-політичних механізмах, що визначають і формують стосунки між людьми, серед яких система виховання і навчання займає чільне місце».[3] Рішення прийняти декларацію і розглянути її зміст за певними статтями, дозволило визначити не лише ество толерантності, її державний статус, соціальний аспект, але і виділити виховання як найбільш ефективний засіб попередження нетерпимості, засіб поширення толерантності. Адже виховання, як процес взаємодії зв'язаний з толерантністю, з терпінням і терпимістю, з опануванням таких способів поведінки і реагування, які не наносять шкоди вихованцеві, які враховують його потреби, інтереси, мотиви. Виховання є найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості, сприяє усвідомленню цінностей, солідарності й лояльності в соціальних відносинах (Ш.Амонашвілі, Т.Ахаян, О.Петровський, В.Маралов, В.Сітаров).

Толерантність сьогодні розглядається як одна з ключових особистісних якостей, що має бути притаманна кожній особистості. Вона втілює демократичні принципи взаємодії з іншими людьми, з носіями інших поглядів. Її усвідомленню передують тривала духовна робота над собою, що зумовлює педагогічний рівень обговорення проблеми толерантності. Це передбачає активну розробку нового напрямку у вітчизняній педагогічній науці - "педагогіки толерантності", основна увага якої зосереджена на дослідженні сутності толерантності і шляхах її впровадження в суспільну практику як соціальної норми, соціальної цінності і принципу міжособистісної і міжгрупової взаємодії засобами освіти.

Метою статті є визначення сутності виховання толерантної поведінки у дітей дошкільного віку.

Аналіз наукової літератури (О. Асмолов, О. Асташова, М. Боритко, О. Грива, Р. Солдатова, І. Соловцева, Р. Шеламова та ін.) дозволяє стверджувати, що толерантність є ціннісною етичною якістю особистості, необхідною у відносинах між людьми на всіх рівнях соціальної організації суспільства і дати їй наступне робоче визначення. Толерантність визначається нами як етична якість особистості, що забезпечує гармонійне співіснування людей, підлягає цілеспрямованому вихованню і включає шанобливу взаємодію, взаєморозуміння з іншими на основі прийняття нового, інакшого, визнання його особистісних цінностей за умови збереження власних.

Дошкільній навчальний заклад як один з перших суспільних інститутів, до яких потрапляє дитина, уможливорює виховання толерантної

4. Козырева Е.А. Программа психологического сопровождения школьников, их учителей и родителей // Психологическая наука и образование. - 2000. - №2. - С. 22-29.
5. Медико-психолого-педагогическая служба в ДОУ: Организация работы / Под ред. Е.А. Каралашвили. - М.: ТЦ Сфера, 2006. - С. 3-12.
6. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. - СПб.: Питер, 2006. - С. 11-49.
7. Примерное положение о Центре содействия укреплению здоровья обучающихся, воспитанников образовательного учреждения // Вестн. образования. - 2000. - № 12. - С. 70-73.
8. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - С. 6-71, 196-221.
9. Слободчиков В.И. Безопасное образование: психология и педагогика здоровья // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / Под ред. В.И.Слободчикова. М.: Б.и., 1999. - С. 44-48.
10. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // [Вопр. психол. - 2001. - № 4. - С. 91-105.](#)
11. Фридман Л.М. О концепции школьной психологической службы // Вопр. психол. - 1990. - №1. - С. 93-95.
12. Шувалов А.В. Проблемы развития службы психологического здоровья в системе дополнительного образования // [Вопр. психол. - 2006. - № 1. - С. 66-79.](#)

Бондаренко Н.

УДК 373.2.034

ДУХОВНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕГІОНАЛЬНОЇ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СПАДЩИНИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ДУХОВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування духовних цінностей у дитячому віці ефективно здійснюється засобами регіональної культурно-історичної спадщини. Цей процес має під собою наукове обґрунтування, яке полягає в тому, що однією із виховних функцій культурно-історичної спадщини є духовно-творча функція. Сучасні українські дослідники Г. Васянович та В. Онищенко вважають, що «дух, духовне життя, духовний світ особистості пізнається ноологічно. Ноологія як вчення про дух і духовність людини неминуче включає в себе священне

духовне передавання, що виражає досвід духовного пізнання наших попередників, наших батьків і прабабків» [2, с. 29]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (2001) спадщина визначається як «явища культури, науки, побуту і т. ін., що залишилися від попередніх часів та попередніх діячів» [3, с. 1165]. Історико-культурна спадщина – результати матеріального, духовного виробництва та міжкультурних комунікацій, соціокультурний та духовний досвід попередніх поколінь, духовна пам'ять людства. Розрізняють три основні рівні культурних надбань: регіональний, національний і загальнолюдський.

Регіональне культурне надбання створюється групою народів, об'єднаних спільним історико-культурним процесом, природним середовищем, територіальною близькістю та іншими чинниками.

Нинішня ситуація в суспільстві потребує відродження культурно-історичних цінностей українського народу, традицій, використання надбань світової культури. Вона надає можливостей не тільки накопичувати й передавати неоціненний досвід минулого, доповнюючи його сучасним, а й сприяє відновленню тісних зв'язків між різними поколіннями сім'ї, роду, народу, взагалі суспільства, через прилучення до витоків духовної історії людства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Видатні вітчизняні психологи (О. Запорожець, В. Мухіна, Л. Венгер, Л. Божович та інші) вважали дошкільний вік найбільш чутливим у розвитку дитини. В цей період активно формуються моральні норми поведінки, почуття любові до своїх батьків, рідного дому, народу, краю, виникають перші основи зв'язків зі своїм історичним коренем, закладаються підвалини національного менталітету. Як вважає Н. Рогальська, зміцнення педагогічних позицій родинного і суспільного виховання, формування підростаючої особистості успішніше реалізується якщо діти зростають і розвиваються в процесі освоєння духовних надбань народу.

Ми вважаємо актуальним формування у дітей уявлень про важливість знання історії своєї родини, свого родоводу, бо, як цілком справедливо зауважує Н. Рогальська, «...це і становить необхідну основу патріотичного виховання зростаючої особистості» [9, с.13].

Старший дошкільний вік відзначається тим, що саме в цьому віці закладаються основи морального обличчя особистості, йде інтенсивне освоєння, засвоєння та усвідомлення моральних вимог, що подає соціальне середовище, практично перевіряються та інтеріоризуються найважливіші норми стосунків між людьми, освоюються основні засоби емоційної виразності.

подолання розрізненості хлопчиків та дівчаток у дошкільні роки, формування у них дружніх стосунків, культури спілкування, поваги одне до одного.

Резюме

У статті зроблено спробу висвітлити особливості розвитку гендерної самосвідомості дітей дошкільного віку в умовах дошкільних навчальних закладів.

Автором проаналізовано інтегровану характеристику тендерної самосвідомості. Розкрито основні механізми її формування.

In the article the attempt to light the peculiarities of preschool children gender self-consciousness forming and development in preschool educational establishments is realized.

The author analyzes the integrated characteristic of gender self-consciousness, reveals the main mechanisms of its forming.

Список літератури

1. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии. / В.Е.Каган – М.: Педагогика, 1991.
2. Кленина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие./ И.С.Кленина – СПб.: РГПУ, 1998.
3. Кравець В.П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник./ В.П. Кравець– Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
4. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / Наук.кер.та заг.ред. О.Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К.: Світоч, 2009. – 208 с.
5. Чекалина А.А. О влиянии родительских установок на формирование гендерной идентичности ребенка // Мир психологи. – 2004. - №2. – С.106 – 113.

Солодовнікова Н.

УДК:649.681+179.9

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Основні тенденції сучасності – лібералізація, демократизація, глобалізація, привели до інтенсифікації суспільних стосунків, збільшення різноманіття і складності комунікацій, розмивання тих, що раніше існували в суспільстві формальних і неформальних меж. Стало ясно, що для вирішення проблем, пов'язаних з новими соціальними реаліями, необхідна зміна самої людини, її свідомості, моралі, освіти. Через це, впровадження в суспільну свідомість і практику соціальних стосунків ідей толерантності,

розуміють суть того, що відбувається, але добре схоплюють інтонації батьків.

Уявлення дитини про мужність та жіночність уточнюються під час бесід, які можуть проводитися індивідуально, окремо з хлопчиками та дівчатками у формі «таємних нарад», а можна й з усіма дітьми разом. Ці бесіди можуть бути про ніжні та сильні руки, про красу та користь праці народних майстрів та майстринь тощо. При цьому дітям пояснюють, які чоловічі та жіночі якості потрібні для тієї чи іншої професії, ремесла, а розгляд сюжетних картинок, на яких зображені люди різних професій, допоможе закріпити ці знання.

Сформувавши уявлення дитини про те, якими мають бути чоловік та жінка, дуже важливо, але обмежитися цим не можна. Необхідно навчити її реалізувати свої знання в житті. Для цього насамперед використовуються життєві та спеціально створені проблемні ситуації, близькі досвіду дітей.

Ефективними є театралізовані проблемні ситуації, в яких персонажі демонструють кілька варіантів поведінки, а діти вибирають правильну – ту, яка відповідає чоловічій чи жіночій моделям поведінки.

Аналізуючи особливості розвитку дитини та формування її статевого «Я», можна виділити таку закономірність: дуже часто малюк легше порівнює себе з представником протилежної статі свого віку, ніж з представником своєї статі старшого віку (юнаком, чоловіком або дорослою дівчиною, жінкою). Допомогою в цьому можуть слугувати дидактичні ігри.

Щоб робота зі статевого виховання дошкільників була більш ефективною, важливо налагоджувати контакт між педагогом та батьками, які мають бачити в працівниках дошкільних закладів своїх союзників у розвитку та вихованні дітей. На батьківських зборах працівники закладу можуть обговорювати з татами і мамами проблеми статевого виховання дошкільників, надавати цікаву для батьків інформацію.

Звичайно, у таких заходах можуть виступати і самі батьки, які мають позитивний досвід виховання дітей різної статі або, навпаки, потребують допомоги в цьому питанні. Послухати їх корисно і педагогам, адже таким чином вони мають можливість дізнаватися про те, які проблеми виникають у родині, продумати, як їм допомогти.

Таким чином, з метою ефективності розпочинати статеве виховання слід з раннього дитинства. Інформацію на дитячі питання про статі слід надавати своєчасно, виходячи з індивідуальних та вікових особливостей кожної дитини. Надана інформація має бути правдивою, не формувати в дитини хибних знань чи ставлень, особливо якщо це стосується статі й статевого відношення. Статеве виховання дошкільників має орієнтуватися на те, щоб сьогоднішні малюки, ставши дорослими, змогли створити щасливу гармонійну родину. Одна з найважливіших умов реалізації цієї мети –

Дослідження, проведене О. Барабаш, довело, що «провідним в структурі духовної культури дітей дошкільного віку виступає моральний компонент. Діти не тільки дають оцінку поняттям добра і зла, але й через них оцінюють естетичні категорії. У свою чергу, М. Роганова встановила, що естетичне почуття як емоційне сприйняття світу починається у дошкільному віці і має таку послідовність: почуття, інтерес, розумова діяльність дитини, здатність до судження про красу – розвиток художніх здібностей, формування активної творчої особистості. Особлива увага повинна приділятися мистецтву, яке посилює сприйняття краси дитиною. Результати цих досліджень дають підстави для використання у формуванні духовних цінностей у старших дошкільників засобів мистецтва і регіональної культурно-історичної спадщини.

Як вважають провідні вітчизняні науковці, можливості сприйняття життєвого досвіду та знань дітей старшого дошкільного віку не обмежені власним досвідом дітей і є «віддаленими в часі» (Л.Артемюк, А.Богущ, О.Запорожець, Н.Лисенко, С.Рубінштейн). Дані дослідження О.Денисюк довели, що діти старшого дошкільного віку «спроможні зрозуміти й емоційно відгукуватися на події з історії України» [5, с.15]. Це також надає можливість формувати духовні цінності старших дошкільників на матеріалі історії України та її народу, його культурно-історичної спадщини, доповнення змісту програми навчання історичними матеріалами та матеріалами про регіональні пам'ятки культури, бо для цього є всі психолого-педагогічні передумови (Л.Артемюк, А.Богущ, О.Кириченко, Н.Лисенко, М.Стельмахович, Т.Поніманська, Н.Рогальська).

О. Барабаш вважає старший дошкільний вік (особливо 6 рік життя) особливо чутливим, бо саме в цьому періоді діти відрізняються особливим сприйняттям, емоційною чутливістю, підвищеною пізнавальною активністю, можливістю образно мислити. Це також дає певні підстави для використання у процесі формування духовних цінностей дітей цього віку засобів мистецтва, культурно-історичної спадщини регіону.

До того ж висновку, проаналізувавши дослідження вчених за різними напрямками, прийшла дослідниця Е. Белкіна. Вона довела, що живопис надає широкі можливості для художньо-естетичного виховання шестирічок: емоційно-психічна сприйнятливості дітей цього віку до кольору та лінії, майже повна відсутність у них жорстких стереотипів у емоційно-оцінній системі, неупередженість фантазії та уяви – все це дозволяє з найбільшою продуктивністю та ефективністю використовувати різні види групової та індивідуальної роботи.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У психолого-педагогічній

літературі старший дошкільний вік характеризується орієнтацією дітей в різноманітні соціальних відносин (Д. Ельконін), становленням довільності психічних процесів, що суттєво впливає на розвиток поведінкової сфери.

Фахівці вважають, що найтипівіший стан нормальної дитини – радість життя, життєрадісність, переповненість веселою енергією життя, емоціями, що б'ють через край.

У старшому дошкільному віці дитина починає розуміти зміст моральної норми, розуміє її об'єктивну необхідність для регулювання взаємовідносин між людьми. Ці психологічні новоутворення дозволяють говорити про можливість формування у старших дошкільників духовних цінностей саме культурно-історичною спадщиною рідного краю.

Формування цілей статті (постановка завдання). Основними завданнями даної статті є з'ясування можливості використання духовно-творчого потенціалу культурно-історичної спадщини як засобу формування духовних цінностей у старших дошкільників та розкриття його теоретичних засад.

Виклад основного матеріалу дослідження. К. Ушинський вважав, що виховання повинно просвітити свідомість людини, щоб перед її очима лежав ясний шлях добра, наголошуючи на виховній силі виховання, яке створене самим народом.

Він надавав великого значення життю дитини в сім'ї, де душа її, розкриваючись, дістає перші й найсильніші враження.

До засобів виховання К. Ушинський відносив: природу, суспільство, історію, сім'ю, релігію та мову. Він рекомендував зважати на особливості сприйняття пізнавального матеріалу маленькими дітьми, яким притаманний «інстинкт місцевості» і тому формувати особистість шляхом ознайомлення з іграшками, іграми, побутом сім'ї, вивчати рідну мову, яка пов'язує кожну людину з її народом, попередніми поколіннями, їх духовною культурою. [11, с. 340].

Формування духовності, громадянськості у дошкільників є одним із складових українського народознавства, яке базується на вивченні і використанні в роботі з дошкільниками надбань духовного потенціалу національної культури України.

За необхідність використання місцевого матеріалу у виховній роботі з дошкільниками виступала також С. Русова. Вона вважала, що навчання дітей повинно відбуватися на тому рідному ґрунті, на якому зростає дитина, щоб воно було міцно зв'язане з тими враженнями, що їх заклали в душу дитині рідна сім'я, рідна хата.

Відомий педагог відстоювала позицію регіонального принципу відбору матеріалу, змісту, засобів виховання дошкільників, говорила про необхідність враховувати своєрідність та неповторність природи,

краще розвинені абстрактне, «несловесне» мислення, логіка при розв'язанні арифметичних задач. Словник хлопчиків багатий на дієслова, що свідчить про бажання не спостерігати, а змінювати. Дівчаток цікавить людина і те, що її оточує: одяг, предмети домашнього побуту, прикраси тощо. Вони люблять гратися ляльками, проявляти турботу. А хлопчиків цікавлять засоби пересування: літаки, поїзди, машини, кораблі. Вони люблять подорожувати, конструювати, схильні до винахідництва. їм властиве бажання розібрати механізм, щоб дізнатися, як він влаштований.

Таким чином, під впливом дорослого формується два типи дітей, дві різні особистості – майбутній чоловік і майбутня жінка. Від уявлення про зміст типової для статі поведінки, від виникнення інтересів та уподобань залежить формування особистості як представника певної статі, впевненість у собі.

На наш погляд, дуже важливо підтримувати та розвивати в дівчаток такі якості як: м'якість, ніжність, охайність, прагнення до краси, а в хлопчиків – сміливість, рішучість, лицарське ставлення до представників протилежної статі, тобто передумови майбутньої жіночності та мужності. Якщо основи цих якостей не закладені в ранньому дитинстві, людині буває важко справлятися зі своїми соціальними ролями в майбутньому.

Батьки найчастіше замислюються про те, як складаються взаємини їхніх синів чи доньок з особами протилежної статі тоді, коли діти досягають підліткового віку. А такий сприятливий для розвитку в хлопчиків та дівчаток уміння спілкуватися дошкільний вік, на жаль, майже повністю лишається поза педагогічною увагою. Проте саме в цьому віці формуються основи моральних установок майбутніх чоловіка й жінки, передумови для ідентифікації та диференціації статевих ролей. Тобто виховання дошкільнят не ставить за мету сексуальну просвіту, йдеться про морально-статеве виховання як комплексну педагогічну проблему, усвідомлену, грамотну допомогу дитині в її соціальному, моральному та особистісному розвитку.

Змістом статевого виховання дошкільників є саме навколишнє життя, те, що оточує дитину, що вона спостерігає навколо себе, а саме: взаємини між людьми різної статі; норми таких взаємин; особисте життя людей у родині; сфери їхньої діяльності.

Формувати всі ці жіночі та чоловічі якості дуже важливо, але виходить так, що ми виховуємо хлопчиків тільки як мужніх людей, а не як майбутніх батьків та чоловіків. А дівчаток насамперед готуємо бути дружинами та матерями.

Слід зазначити, що першою моделлю статевої поведінки для малюка є поведінка батьків у сім'ї, їхні взаємини. Але ж, на жаль, дитина не завжди має позитивний образ для наслідування. Малюки не завжди

Переконані, що ідентичність характеризує саме те, що залишається постійним, незмінним незважаючи на всі зміни та розвиток даної людини протягом її життя.

Починаючи з одного – півтора року, діти ідентифікують себе із власним ім'ям, а вже у два - три роки починають вірно застосовувати займенник «Я», так само як й інші особисті займенники. Грань між Я та не-Я спочатку проходить на рівні власного фізичного тіла. Саме усвідомлення власного тіла є ведучим фактором у структурі самосвідомості дітей.

Ідентичність – це актуальний стан, текуче переживання Я-цілісності на зрізі життєвого шляху, тоді як ідентифікація – процес її формування.

Формування гендерної ідентифікації пов'язано із розвитком самосвідомості дитини. У нормі, первинна статева ідентичність формується у дітей віком від півтора до трьох років. В цей період діти вчаться правильно співвідносити себе до певної статі, визначати стать однолітків, розрізняти чоловіків і жінок. Вже у 3 – 4 роки виникає пов'язане із статтю усвідомлений вибір іграшок. У власних буденних контактах з дітьми дорослі постійно пов'язують поведінку дитини з її статтю. За ознакою статі та віку організуються формальні та неформальні дитячі колективи. Так, найважливішим засобом навчання типової для статі поведінки є спостереження та наслідування.

Отже, саме в перші роки життя дитина усвідомлює свій статевий образ «Я» як хлопчика чи дівчинки. Молодший дошкільник здатен сприймати передусім зовнішні відмінності між чоловіком та жінкою, в старшому дошкільному віці з'являється стійке уявлення про себе («Я – хлопчик», «Я – дівчинка»), усвідомлене розуміння норм статевої поведінки. Це проявляється в усіх сферах життєдіяльності.

Поступово у дітей дошкільного віку утворюються певні уявлення про зміну обліку людини, її статевої та соціальних ролей у зв'язку із віком. Статеві вікова ідентифікація спирається на здібності індивіда до абстрактного мислення, необхідного для виокремлення зовнішності та поведінки другої людини, концептуального опису інших людей і власного опису, заснованих на стійких уявленнях. Таким чином формування ідентичностей у дітей залежить як від інтелектуального рівня, так й від особистісних особливостей.

Численними дослідженнями доведено, що хлопчики та дівчатка істотно різняться у фізичному та інтелектуальному розвитку, у них різні інтереси. Так, у дівчаток кращі показники в рівновазі та гнучкості, в них краще розвинена дрібна моторика. Хлопчики швидше бігають, далі стрибають з місця, у них кращі показники в киданні м'яча на дальність, більша сила рук. Дівчатка раніше починають читати та писати, користуватися складними граматичними конструкціями. У хлопчиків

ландшафту, клімату, історії та культурних надбань кожного регіону України. Пропонувала задля цього частіше використовувати екскурсії, які мають добрий морально-естетичний вплив: «... краса природи, степ на заході сонця, річка, став, скелі... в різнім світлі сонця, місяця... дуже глибоко вражає дитячу душу, закладаючи перше свідоме почуття любові до рідної прекрасної країни» [7, с. 156-166].

Корисним як для науковців, так і для практиків є попередження С. Русової про те, що ознайомлення з культурно-історичною народною спадщиною необхідно будувати на основі врахування рівня розвитку чуттєво-емоційної сфери дошкільників: «... треба з малих літ викликати в дітях палку любов до рідного краю... Треба цю маленьку іскорку роздмухати в гаряче почуття, хай дитина дивляється до краси рідного степу, слухає рідну пісню, рідну мову... Любов до рідного краю гарне, чудове, могутнє почуття!» [7, с. 188].

Сучасні українські дослідники А. Богуш, Н. Лисенко пропонують будувати методику роботи з дошкільниками в даному напрямку, використовуючи принцип краєзнавства, який обґрунтував К. Ушинський, поєднуючи його з принципами історизму та регіонального підходу, бо «вікові особливості дітей дошкільного віку не дають змогу їм обійняти весь зміст духовної культури українців, яка має свою специфіку відповідно до кожного етнічного району нашої держави» [1, с. 20].

Але використовуючи принцип регіонального підходу до ознайомлення дошкільників з культурно-історичною спадщиною, треба враховувати застереження науковців щодо однобічного захоплення місцевим матеріалом, тому необхідно, щоб програма роботи включала матеріал, зміст якого стосується українських символів, оберегів, традицій, національних свят, народних ігор, народних промислів та ремесел надбання українського народу є тим скарбом, який складає загальнолюдський фонд духовного багатства.

Дитина починає любити свою країну вже після того, коли ніби «зростається» зі своєю родиною, знайомиться з природою, культурою, мовою, традиціями свого рідного краю, при цьому батьки, спосіб життя родини мають провідне значення у становленні особистості малюка.

Саме такий підхід у виховній практиці враховує головні принципи виховання, які дозволяють закладати фундамент основ духовності дошкільника, використовуючи багатий історико-культурний потенціал регіону.

Духовну цінність в сучасній філософській та психолого-педагогічній науці розглядають як культурну цінність особистості.

Проблема духовних цінностей органічно пов'язана з відношенням людини до різних історичних подій, життєвих проблем, до культурних

явищ. Це наповнення життєдіяльності людини ціннісно-смісловим змістом.

Сучасні дослідники О. Киричук, З. Карпенко запропонували індикатори і показники вияву духовних цінностей на різних рівнях суб'єктності індивіда: - об'єкти духовних цінностей: а) на рівні монособ'єкта – предмети праці, а також інші люди з огляду їхньої прагматичної корисності як передавачів потрібної інформації та трудового досвіду; б) на рівні полісуб'єкта – інші люди, між якими виникає паритетна, діалогічна взаємодія, ефективність якої регулюється моральними нормами; на рівні метасуб'єкта – життя, абсолютна істина, Бог, тобто сфера вищих фундаментальних сутностей буття; - базові життєві цінності: а) істина (в пізнанні), користь (у праці), доцільність (у спілкуванні); б) добро – у ціннісно-орієнтаційній за змістом і сумісній за формою діяльності; в) творчість – у загальній життєдіяльності; - типи самовизначення особистості: а) прагматичне; б) моральне; в) екзистенціальне; - спосіб виявлення творчих тенденцій у діяльності, поведінці, вчинках: а) надситуативна; б) наднормативна активність; в) самоактуалізація; - характер смислоутворювальних мотивів: а) саморегуляція, самовираження, самоутвердження; б) моральна саморегуляція; в) гармонізація свого життя, взаємин особи і Космосу; - духовні інтенції та життєві настанови людини: а) Віра; б) Надія; в) Любов [6, с.51].

У нашому дослідженні ми широко використовували індивідуальний підхід у поєднанні з колективними формами навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку. У побудові програми формування духовних цінностей ми використали результати досліджень М. Подд'якова, який розробив систему принципів побудови програм виховання та навчання дошкільників:

1. Принцип оптимального співвідношення процесів розвитку й саморозвитку. Автор справедливо вважає цей принцип базовим, на якому будується решта принципів системи. Основна ідея застосування цього принципу – гармонія між процесами розвитку, що керуються дорослими і процесами саморозвитку, обумовленими власною активністю дитини. Розвиток дитини, що організується дорослими, повинен в той же час стимулювати й хід її саморозвитку.

2. Принцип відповідності розвиваючого середовища особливостям саморозвитку й розвитку дошкільника.

3. Принцип суперечливості змісту виховно-освітньої роботи, як основа дитячого саморозвитку й розвитку. Цей принцип заснований на положенні про протиріччя як основну рушійну силу розвитку й саморозвитку людини взагалі і дитини зокрема.

«нормального» життя і диктують нам жіночі і чоловічі статусні позиції. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» орієнтована на виховання особистості з усіма притаманними їй рисами та особливостями, в ній уперше йдеться про необхідність орієнтуватися на особистість як на представника певної статі. Крім того, у базовій програмі «Я у світі» вперше започатковано роботу із статевих виховання. Тобто, під час перебування в дитячих садках діти отримують важливі уроки гендерних стосунків, формується їх тендерна самосвідомість.

Проблема гендера у педагогічній науці досить нова, хоча деякі аспекти знаходились у колі інтересів багатьох науковців, а саме: опанування основ гендерної культури і технологій упровадження принципів гендерної демократії у сфері освітнього простору сучасної національної школи (В. Агеєв, Т. Булавина, О. Кікінежді, Я. Кічук та ін.), набуття ознак теоретичної і практичної готовності до гендерного виховання й освіти нової генерації підростаючого покоління (Л. Булатова, В. Кравець, Л. Штильова та ін.), зміст роботи з дітьми дошкільного віку з урахуванням тендерних особливостей (С. Марутян, Н. Плисенко, Т. Репіна, Л. Таранікова, С. Шаповалова та ін.). Однак проблема формування та розвитку тендерної самосвідомості не була предметом конкретного психолого-педагогічного дослідження.

Мета даної статті – висвітлити особливості формування та розвитку тендерної самосвідомості дітей дошкільного віку в умовах дошкільних навчальних закладів.

Під гендерною самосвідомістю розуміємо інтегровану характеристику людини, яка включає в себе «образ-Я», «Я-концепцію», гендерні стереотипи, гендерні установки, гендерну поведінку, гендерну самооцінку та гендерні (соціостатеві) ролі.

Таке розуміння, на наш погляд, у процесі організації спеціальної навчально-виховної роботи в умовах ДНЗ дозволить активізувати механізми перетворення неусвідомленого та пасивного засвоєння культури в усвідомлене, як один з факторів соціалізації в процесі освіти. Дотримання даної логіки дозволить активізувати психологічний механізм конструювання гендеру у ранньому онтогенезі.

Поряд з цим буде вирішено завдання визначення засобів розвитку позитивного, еголітариської свідомості дітей, яка проявляється на поведінковому рівні, індикатором якого є гендерно забарвлені поведінкові паттерні (акти).

Одним із основних компонентів особистості є усвідомлення «Я» - ідентичності, тобто відчуття власної цінності та неперервності у часі, а також усвідомлення того, що інші люди теж визнають це.

В статті розглядаються особливості соціалізації особистості в дошкільному віці, а також виділяються основні позиції соціально-педагогічного супроводження дошкільників.

Ключевые слова: соціалізація, соціально-педагогічне супроводження, дошкільне закладання.

In the article the features of socialization of personality are examined in preschool childhood, and also the principal items of socially-pedagogical support of pre-school children.

Keywords: socialization, pedagogical interaction, socially-pedagogical support, preschool establishment.

Список літератури

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: „Либідь”, 2003. – 344 с.
2. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання // Початкова школа, №3. – 2003. – С. 1 – 6.
3. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови. – Харків: Фоліо, 2006. – 540с.
4. Кон І.С. Ребенок и общество: (историко-этнографическая перспектива). – М.: Наука, 1988. – 270 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 4.- К.: Рад. школа. – 639 с.
6. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 3-19.

Сидельникова О.

УДК 372.21.035(045)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДНЗ

Дошкільний навчальний заклад це один з найважливіших соціальних інститутів, що виконує функції трансляції основної системи цінностей, норм, ролей від одного покоління до іншого, оволодіння певними знаннями та вміннями, розвитком здібностей дитини, самореалізації і творчості. Саме у дошкільних навчальних закладах діти перебувають тривалий час і тому саме він є найважливішим інститутом соціалізації. Поряд з іншими агентами соціалізації ДНЗ визначають наші ідентичності, а також можливості, які у нас є, особистого громадського вибору. Сама організація освіти, як і пануючі гендерні ролі, «вбудовують» у нас модель

4. Принцип «інтриги, що розвивається». На думку М. Подд'якова, інтенсивне нагромадження й розвиток невизначених, дифузних знань створює могутню приховану енергію процесу навчання. Вона виявляється на певному етапі у вигляді лавиноподібних «ага-реакцій» – власних відкриттів дитини. Якщо ми хочемо, щоб активність дітей не вщухала, необхідно, вважає дослідник, будувати процес навчання таким чином, щоб задоволення дітей отриманими новими знаннями в кінці заняття сполучалося у них з бажанням узнати, що ж буде на наступному занятті. Цей шлях веде до активізації творчості дитини (прогнозування, здогадки, передбачення тощо).

5. Формування творчості на всіх етапах навчання та виховання дітей. Для дітей повинні створюватися умови для широкого експериментування з тільки но засвоєним матеріалом.

Творча дитина, творча особистість, вважає М. Подд'яков, це результат всього способу життя дошкільника, результат його спілкування з дорослим, результат його власної активності [8, с. 8-10]. Нам видається така постановка питання дуже плідною і перспективною. Адже, одним з проявів духовності людини, на нашу думку, є творче ставлення до праці, до природи, до мистецтва, взагалі до світу.

В. Сухомлинський надає різноманітні рекомендації як треба виховувати дітей красою, мистецтвом. Він вважає, що мистецтво ніби налагоджує найкращі, найніжніші струни дитячої душі на ту хвилю, яка передає вміння «жити у світі прекрасного, щоб вона не могла жити без краси, щоб краса світу творила красу в ній самій» [10, с. 87].

Для нашого дослідження важливе значення має обґрунтоване В. Сухомлинським положення про єдність виховання через красу морального та естетичного, коли розвиваються вміння відчувати, розуміти, цінувати, підтримувати, а потім і самостійно створювати красу, прилучаючись до світу людяності, гуманності, моральної чистоти, духовних цінностей.

В. Сухомлинський висловлював абсолютно, на наш погляд, справедливую думку, що не варто оберегати дітей від різних проявів людського життя, горя, хвороб, страждань. Треба привчати дітей щиро, від чистого серця надавати допомогу тому, хто на неї сподівається, не чекаючи винагород чи похвали. Адже саме перехід поняття духовних цінностей дитиною у практичний досвід добрих вчинків в різних життєвих ситуаціях дозволить сформувати сталі духовні якості особистості на підставі усвідомлення моральних норм поведінки, вміння дипломатично відстоювати свою точку зору, будувати гармонійні взаємини на основі поваги до оточуючих та самоповаги.

Для того, щоб задовольнити свої духовні потреби та інтереси, людина має використовувати емоційну енергію цьому і слугують її духовні почуття. Культура мистецтва включає в себе культуру духовних почуттів.

Духовні почуття – витвори особистості. І хоча вони дуже різні, все ж є невіддільні від особистості: Вони «те, що радує людину, що її цікавить, наражає на смуток, хвилює, що здається їй смішним, найбільше характеризує її суть, її характер, її індивідуальність» [4, с.9].

Духовні цінності є важливим компонентом духовної культури особистості. У свою чергу, духовна культура особистості є часткою її загальної культури. В. Дашко вважає, що духовна культура включає той аспект культурного багатства людства, який не пов'язаний із досягненням прагматичних цілей, а веде до досягнення абсолютних ідеалів. Тому ми не можемо до духовної культури віднести думки, ідеї, навички, вміння, пов'язані з побутом, виробничими чи торговими видами діяльності. З цим положенням дослідниці ми дозволимо собі не погодитися. Адже чи не в побуті, виробництві чи навіть у торгівлі виявляється естетична складова людської особистості, її розуміння законів краси, її вміння облагодити за цими законами своє життя (і побут, і роботу, і взаємини з іншими людьми, з природою, з мистецтвом).

В. Дашко вважає, що істинно духовна культура допомагає людству формувати моральні і світоглядні ідеали, діяти і боротися за їх досягнення. І сьогодні, коли освіта робить нові відкриття, все ж далеко не всяка освіта сприяє розвитку духовності, навіть є таке, коли людину називають «бездуховним інтелектуалом». Таким чином, робить вона висновок, стрижнем духовної культури є вищі світоглядні і моральні цінності. До того ж відомо, що вся діяльність людини керується свідомістю, бо вона є основою для формування цілей діяльності.

Ми згодні з Н. Рогальською, яка за результатами дослідження (анкетування вихователів, спостереження занять з народознавства, тощо) зробила висновок, що у виховній роботі в дитячому садку майже не використовується принцип регіональності ознайомлення дітей з рідним краєм, його історією, культурою, традиціями та іншим. Наші спостереження, результати дослідження, ретроспективний аналіз власного педагогічного досвіду підтверджують цей висновок. Автор дослідження зробила дуже цінний висновок (ми теж дійшли подібного в дослідженні): «фактором розвитку духовної культури малят є національний світогляд вихователя, його готовність бути носієм народної культури» [9, с. 15].

Ефективне здійснення процесу формування духовних цінностей у старших дошкільників засобами культурно-історичної спадщини можливе лише в контексті загальної системи виховання духовності за наступних умов:

соціалізації; 5) рухливим, що враховує варіативність технологій супроводу; б) превентивним, що спрямований на досягнення сталої відповідальної поведінки дитини у соціальному довкіллі, сформованість імунітету проти негативних впливів соціального середовища; 7) адаптованим до умов діяльності конкретного дошкільного закладу та основних виховних завдань дошкільної освіти, що враховує соціальну ситуацію розвитку дитини, її суб'єктивний світ, мікросоціальне оточення її життєдіяльності та дозволяє забезпечувати педагогічно виважену соціалізацію особистості. Розуміння соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві синтезується навколо принципів пріоритету інтересів дитини, балансу як оптимального співвідношення процесів індивідуалізації та соціалізації в їх єдності та відмінності, принципів опертя на позитивне, соціальної відповідності, комплексного підходу і принципів діадичної взаємодії та відкритості супроводу.

Запропонована експериментальна модель соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві обіймала три взаємопов'язані етапи: адаптаційно-орієнтаційний, конструктивно-рефлексивний та соціально-зорієнтований. Цілісність моделі супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві забезпечувалася основоположними ідеями системно-цілісного, особистісно-діяльнісного, культурологічного, компетентнісного методологічних підходів; сучасними теоріями соціально-педагогічної діяльності, концептуальними підходами до організації дошкільної освіти, чинними державними вимогами до компетентності дітей дошкільного віку. Відображена у моделі поетапна послідовність перебігу процесу соціалізації особистості дитини забезпечила формування спроможності дітей адаптуватися до нового соціального середовища дошкільного навчального закладу, адекватно орієнтуватися у доступному соціальному оточенні, зростати соціально-активною творчою особистістю, соціально компетентною, спроможною обирати відповідний ситуації стиль спілкування та спільної діяльності.

Запровадження у педагогічний процес дошкільного навчального закладу соціально-педагогічного супроводу соціалізації дітей за допомогою відповідного програмно-методичного забезпечення здатне зробити процес соціалізації дитини педагогічно виваженим і гармонійним.

Резюме

У статті висвітлюються особливості соціалізації особистості у дошкільному дитинстві, а також виокремлюються основні позиції соціально-педагогічного супроводу дошкільників.

Ключові слова: соціалізація, соціально-педагогічний супровід, дошкільний навчальний заклад.

вчинок. При цьому варто зважати на те, що розвиток дитини „не обмежується лише засвоєнням певних соціальних норм, а становить особливий стан порівневого накопичення соціального змісту, формування підростаючої людини як суб'єкта соціальної дії” [6, с.16]. Тому соціально-педагогічний супровід повинен реалізовуватися одночасно як двоєдиний процес нерозривно пов'язаних у своєму функціонуванні складових, що мають складні залежності. По-перше, сім'я та дошкільний навчальний заклад повинні забезпечувати зростання дитини, яке здійснюється як практичне входження у предметне, природне і соціальне середовище власної життєдіяльності. По-друге, через формування суб'єктивної основи особистості дитини дошкільного віку у позиції здобувача знань, соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, підпорядкованості мотивів, бажань, інтересу до явищ довкілля, подій, людей, самої себе.

Позиція третя. Принциповою відмінністю соціально-педагогічного супроводу від інших моделей (наприклад від підтримки або корекції) є те, що успішність соціалізації особистості досягається за рахунок створення ефективних умов, пошуку скритих ресурсів, проекції прищеплення дитині імунітету проти негативних впливів соціального оточення, що дозволить запобігати їй неблагополуччю, сформувати стійкість перед негативними впливами соціального середовища.

Позиція четверта. Особливість соціально-педагогічного супроводу полягає в тому, що передбачається рух разом з дитиною, поруч з нею, тому акцент ставиться не на вплив, а на створення соціального простору дитинства, в умовах якого дитина вибудовує свої стосунки зі світом людей і світом власного „Я” і освоює продуктивні способи соціальної взаємодії.

Соціально-педагогічний супровід соціалізації є процесом особистісної взаємодії між тим, хто супроводжує, і тим, хто цього потребує. Він спрямований на актуалізацію соціального потенціалу дитини для її успішної соціалізації-індивідуалізації та уможлиблює педагогічно виважену соціалізацію особистості в дошкільному дитинстві. Соціально-педагогічний супровід соціалізації дитини-дошкільника відображає професійну інтерпретацію педагогом соціальної ситуації розвитку дитини, перетворення її в чинник соціально-особистісного становлення. Встановлено, що він є: 1) планомірним і вимагає добору відповідних форм, засобів, прийомів гармонізації індивідуального і соціального розвитку дитини; 2) розгорнутим у просторі і часі, що спирається на вивчення особистості в процесі соціально-педагогічного супроводу соціалізації і враховує динаміку її соціального розвитку; 3) постійним, що заперечує епізодичність, фрагментарність, хаотичність під час роботи щодо вирішення завдань соціалізації; 4) послідовним, що передбачає дотримання логічних зв'язків у процесі соціально-педагогічного супроводу

- використання педагогами комплексу виховних засобів, що сприяють впровадженню засвоєних духовних цінностей у життєдіяльність дітей, зближенню їх вербальної і реальної поведінки;
- створення в дитячому колективі атмосфери, що стимулює інтерес дітей до духовних цінностей, втілених у культурно-історичну спадщину регіону;
- залучення до педагогічного процесу дошкільного закладу сімей вихованців;
- створення ситуацій, що вимагають самостійної діяльності дітей на основі сформованих духовних цінностей.

Висновки та перспективи подальшої роботи у даному напрямку. Таким чином, наш аналіз особливостей процесу формування духовних цінностей у дітей старшого дошкільного віку показав, що старший дошкільний вік – сенситивний період, коли закладаються основи формування духовності, духовних почуттів, духовних цінностей, будування на цій основі сприйняття світу та світовідношення, любов до всього живого.

Аналіз наукових джерел дозволив виявити деякі особливості формування духовних цінностей у дітей старшого дошкільного віку, переконатися, що механізм формування духовних цінностей базується на перетворенні зовнішніх моральних норм у внутрішні мотиви діяльності.

Освітньо-виховні технології дошкільного закладу мають використовувати потенціал регіональної культурно-історичної спадщини, а це потребує підготовки фахівців, розробки методичних посібників та програм нової філософії взаємодії із сім'ями вихованців.

Резюме

У статті розглядається проблема, пов'язана із необхідністю використання духовно-творчого потенціалу регіональної культурно-історичної спадщини як могутнього засобу формування основ духовності старших дошкільників. Розкрито деякі підходи виховної практики, які дозволяють закладати фундамент особистості дошкільника.

Ключові слова: духовність, цінності, духовно-творчий потенціал, регіонально-історична спадщина, дошкільник.

В статті рассматриваются проблема, связанная с необходимостью использования духовно-творческого потенциала регионального культурно-исторического наследия как средства формирования основ духовности старших дошкольников. Раскрыты некоторые подходы воспитательной практики, которые позволяют закладывать фундамент личности дошкольника.

Ключевые слова: духовность, ценности, духовно-творческий потенциал, регионально-историческое наследие.

The article deals with the problem of mental and creative potential of regional historical-cultural heritage. The potential as means for mental development of senior preschool child. The article describes some approaches of educational practice for preschool child development.

The key words: mental value, mental and creative potential, regional historical and cultural heritage, preschool child.

Список літератури

1. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі. – К.: Вища школа, 1994. – 398 с.
2. Васянович Г.П., Онищенко В.Д. Ноологія особистості: Навчальний посібник для студентів і викладачів. – Львів: Сполом, 2007. – 217 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і голов.ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2001. – 1440с.
4. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. – М., 1984. – с.9.,с.9.
5. Денисюк О.М. Формування уявлень дітей старшого дошкільного віку про історію України: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – Київ, 2000. – 17с.
6. Киричук О.В., Карпенко З.С. Аксиологічні проєкції духовності // Цінності освіти і виховання: Науково-метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 50-53.
7. Педагогічна спадщина С.Ф. Русової і сучасна освіта: Науково-методичний збірник / За ред. В.Г. Слюсаренка, О.В. Проскури. – К.: ІЗМН., 1998. – 196с.
8. Поддьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. - М., 1996. - 32с.
9. Рогальська Н.В. Розвиток надбань української дошкільної етнопедагогіки та їх використання в сучасному дошкільному закладі: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. - К., 1998. - 23с.
10. Сухомлинський В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1975. – 271с.
11. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання // Вибрані педагогічні твори: У 2-х томах, т.1. – С. 340.

Отже, особистісно орієнтований підхід, який розглядає супровід як педагогічну дію заклик до особистісної взаємодії, передбачає ставлення до дитини не лише як до об'єкта засвоєння знань і вмінь, а й як до суб'єкта спілкування, співпраці, співдружньої діяльності, розширення прав її свободи, надання права на власний вибір. Тлумачний словник української мови подає таке пояснення поняття „супровід”: „Супровід – те, що супроводить яку-небудь дію, явище” [3, с. 461]. Тут ми знаходимо тлумачення супроводу, як дію по дієслову „супроводжувати”, тобто „постійно бути разом із ким, чим-небудь, тісно пов'язуватися з чимсь” [3, с.462]. Відтак, слід наголосити на одній принциповій особливості супроводу: одночасне знаходження поруч, як посередництво між соціальним світом і власним життєвим світом дитини, забезпечення її захисту, позитивного самопочуття, підтримки в небезпечних ситуаціях. Зазначмо, що модель супроводу, зміст якого має свою специфіку, знайшла широке використання у психології. Хоча й у сучасній психологічній практиці ще не склалося єдиного методологічного підходу до визначення сутності психологічного супроводу. Його трактують як усю систему професійної діяльності психолога (Р. Бітянова), загальний метод роботи психолога (Н. Глуханюк), один з напрямів та технологій професійної діяльності психолога (Р. Овчарова). Сутнісною характеристикою супроводу у психологічному плані є створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання та навчання дітей в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, яка організується в межах освітнього закладу. На наш погляд, ідея соціально-педагогічного супроводу найбільшою мірою відповідає прогресивним ідеям сучасної психології, соціальної та дошкільної педагогіки, оскільки привносить у процес виховання та розвитку дитини-дошкільника низку важливих позицій. Розкриємо їх.

Позиція перша. Соціально-педагогічний супровід соціалізації дітей-дошкільників забезпечує умови для поетапного якісного соціального зростання дітей, стрижнем якого є морально-ціннісна площина розвитку особистості, оскільки саме вона визначає позицію дитини в світі, систему її ставлень до природи, предметної і духовної культури, людей, самої себе.

Позиція друга. Сутність соціально-педагогічного супроводу соціалізації полягає у створенні в межах соціального простору дитинства умов для засвоєння дитиною позиції суб'єкта соціалізації і виявлення себе суб'єктом власної життєтворчості. Таку позицію дитині дошкільного віку дозволяє займати правильна організація дорослим взаємодії дитини з соціальним середовищем, що полягає у спроможності дитини і можливості, яка їй надається дорослим, виявляти активність, здійснювати власний вибір, самостійно приймати рішення і відповідати за кожен дію та

Відтак, соціалізацію особистості у дошкільному дитинстві ми визначаємо як процес становлення дитячої особистості у її взаємодії з соціальним світом, на основі порівневого входження дитини у систему соціальних зв'язків, освоєння соціокультурного досвіду через її суб'єктивне пізнання суспільного довкілля та конструювання образу соціального світу. Складність аналізу зазначеного вище обумовлюється тим, що мова йде про соціалізацію у дошкільному дитинстві, що займає досить незначний, але надзвичайно місткий період часу у загальному процесі соціалізації людини. Водночас, вона є пріоритетним напрямом дошкільної освіти, важливим системним, педагогічно виваженим процесом, пролонгованим у часі, змістовному та операційному аспектах, що дозволяє дитині прилучатися до культури суспільства та освоювати позицію суб'єкта соціального життя. Соціально-педагогічний підхід до соціалізації дітей дошкільного віку суттєво розширює її межі змістовим та технологічним аспектами, наповнюючи такою важливою складовою, як конструювання образу соціального світу, що дає змогу зрозуміти механізми розгортання цього процесу на етапі дошкільного дитинства.

Необхідність педагогічно виваженої соціалізації особистості у дошкільному визначаються усвідомленням дитинства як самоцінного, самобутнього і неповторного періоду життя особистості; цілісним уявленням про дитину як про об'єкт і суб'єкт соціалізації; новою соціокультурною ситуацією і суспільними вимогами до особистості, якій доведеться функціонувати в системі постійної змінюваності соціального життя; кризовим станом багатьох соціальних інституцій, що відповідають за соціалізацію і розвиток підростаючого покоління.

Провідними ідеями концепція соціалізації особистості у дошкільному дитинстві стали такі: соціалізація дітей дошкільного віку набуває педагогічної виваженості, якщо ґрунтується на цілісному уявленні про дитину як об'єкт і суб'єкт соціалізації, зумовлюється особливостями і специфікою процесу соціалізації на цьому віковому етапі та уможлиблюється завдяки запровадженню соціально-педагогічного супроводу, спрямованого на актуалізацію соціального потенціалу дитини.

Такий феномен як соціально-педагогічний супровід соціалізації особистості, своєю появою й змістовним наповненням багато в чому зобов'язаний особистісно орієнтованій моделі виховання. Як наголошує з цього приводу І. Бех, „У руслі цієї виховної моделі утверджується культурологічний підхід до освіти, яка розуміється як цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес долучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передача багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій” [1, с. 13-14].

Гаврілова Л., Кривошея Н.

УДК 373.21.036+784.6

МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В.ВЕРХОВИНЦЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ФОЛЬКЛОРНІЙ АРТ-ТЕРАПІЇ

Актуальність проблеми. Одним із стратегічних напрямків реформування освіти в Україні на початку ХХІ століття є формування освіченої творчої особистості, яку характеризує фізичне, психічне і моральне здоров'я. Це вимагає від вчителів переосмислення свого ставлення до дитини, її потреб, прагнень, бажань: впроваджуючи новітні технології навчання та виховання, педагоги не мають обходити питання буття дитячої душі, вони повинні приділяти увагу емоціям і почуттям, що їх переживає дитина, формувати дитячу радість пізнання та почуття насолоди від навчання.

У зв'язку з цим в останні роки все більшої актуальності набувають напрямки так званої естетотерапії, що об'єднує ідеї гуманної особистісно орієнтованої педагогіки з окремими психотерапевтичними технологіями та займається адаптацією різноманітних технологій арт-терапії до проблем дитячого віку (проблеми соціалізації, почуття неповноцінності, відчуженості у соціальних контактах, що їх відчуває сучасна дитина). Категорія естетотерапії використовується у сучасній психолого-педагогічній науці як інтегроване поняття, яке об'єднує дві складові: «естетичне» (від грецьк. *aisthetikos* – чуттєвий) та «терапія» (від грецьк. *therapeia* – лікування). Як зазначає О.Федій, «естетотерапія – природна система інтегративної терапії, яка передбачає лікування звуком, природою, рухом, драмою, малюнком, кольором, спілкуванням тощо й несе в собі приховані інструкції збереження цілісності людської особистості, її духовного ядра» [7, с.8].

Серед ефективних засобів естетотерапії, зокрема арт-терапії, науковці виокремлюють українську народну пісню, яка має надзвичайний вплив на дитину: передбачає роботу самопізнання, розвиток особистісних якостей тощо. У першу чергу це стосується дитячого фольклору, який знаходиться біля витоків усієї людської культури. Слід зазначити, що в історії вітчизняної музичної педагогіки вже була спроба залучити виховний потенціал українського дитячого фольклору та народної пісні загалом до практики масового музичного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: маємо на увазі пошуки вітчизняної музично-естетичної теорії та практики першої половини ХХ століття, пов'язаної з іменами українських композиторів, етнографів, педагогів М.Леонтовича,

К.Стеценка, Я.Степового, С.Людкевича, Б.Яворського, В.Верховинця та ін., які інтенсивно працювали на ниві музичної освіти дітей і молоді, закладали підвалини нової системи естетичного виховання, національної школи й культури. Особливий інтерес у цьому напрямку становить система музично-ритмічного виховання В.Верховинця, який у 20-30-ті роки ХХ століття знайшов у дитячому музично-ігровому фольклорі міцний фундамент творчого розвитку дітей.

Наразі відбувається відродження інтересу до національних музично-виховних традицій. Педагогічний досвід В.Верховинця, який добре знав український пісенно-танцювальний фольклор, глибоко усвідомлював виховний потенціал дитячої творчості, може бути застосований у розробці сучасних засобів естетотерапії.

Отож, метою статті є вивчення педагогічної спадщини В.Верховинця, його розуміння психотерапевтичного впливу дитячого фольклору та визначення можливостей використання дитячих ігор, пісень і танців у практиці сучасної естетотерапії.

Аналіз досліджень та публікацій. Зазначимо, що у вітчизняній психолого-педагогічній науці останніх років з'являються розвідки, у яких висвітлюються загальні тенденції розвитку української музичної освіти означеного періоду, розкривається прогресивне значення й актуальність педагогічної спадщини українських музикантів-педагогів у справі закладання теоретичних і практичних підвалин естетичного виховання (О.Михайличенко [4], О.Овчарук [6]). Окремо ж, педагогічна спадщина В.Верховинця не вивчалася, тим більше в контексті засобів естетотерапії. У той же час з'являється багато досліджень у галузі арт-терапії та арт-педагогіки: наукові розвідки О.Деркач [2] у галузі казкотерапії та музикотерапії, присвячені впровадженню їх елементів в навчальний процес початкової школи; навчальний посібник з естетотерапії О.Федій [7], що репрезентує студентам педагогічних спеціальностей оригінальну концепцію естетотерапевтичного впливу на дитину у вимірах педагогічної філософії гуманізму; розробки російських арт-терапевтів Л.Лебедевої [3], В.Нікітіна [4] та ін.

Виклад основного матеріалу. В.Верховинець (1880 – 1938 рр.) – український композитор, педагог-хормейстер, хореограф і етнограф – залишив значний доробок у музичній педагогіці. Найважливішим досягненням його музично-педагогічної діяльності було створення власної методики музичного розвитку дітей на основі синтезування музики, хореографічної лексики українського народного танцю, дитячих ігор та театралізованих пісень.

В.Верховинець працював разом із вітчизняними педагогами, психологами, митцями (Ц.Балталон, Г.Ващенко, С.Русова, К.Стеценка,

вважають дошкільне дитинство унікальним за своїм значенням періодом, у якому закладаються основи особистості, окреслюється загальний напрям у формуванні її моральних і соціальних настанов, закладається базис особистісної культури, формується ставлення до себе, до інших людей і до світу в цілому. Проблематика соціалізації є первинною щодо питання виховання, змісту освіти, методології педагогічного процесу, що вимагає активного звертання до цінностей та інтересів дітей, збереження дитячої субкультури та збагачення дитячого життя соціокультурним досвідом діяльності у суспільному довіллі. Вивчення проблем соціального становлення особистості і розробка технологій реалізації соціалізаційних завдань на етапі дошкільного дитинства і зумовили актуальність дослідження.

Відтак, мета статті полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві та розробці методичних засад його забезпечення у дошкільних навчальних закладах.

Сучасна соціальна реальність має складний, заснований на численних протиріччях характер; її вплив на дитину залежно від певних умов може бути позитивним або негативним. Нова соціокультурна ситуація неминуче задає новітні параметри перебігу соціалізації, пред'являючи до її суб'єкта підвищені вимоги у формуванні нових моделей соціальної поведінки, конструюванні персональної системи цінностей, внаслідок чого перед педагогічною наукою постає потреба переосмислення й перегляду звичних настанов у соціалізації та вихованні підростаючої особистості. Їхню новизну чітко обґрунтував І.Кон: ефективність інститутів соціалізації та конкретних методів виховання і навчання повинна оцінюватися сьогодні не тільки і не стільки по тому, наскільки успішно вони забезпечують засвоєння і відтворення цінностей і навичок, що дісталися від минулого, скільки по тому, чи готують вони підростаюче покоління до самостійної творчої діяльності, до постановки і вирішення нових завдань, яких не було і не могло бути у досвіді минулих поколінь [4, с. 165]. Чи здатна система сучасної дошкільної освіти вирішувати цю проблему? Так, за умови, якщо, педагогічний процес дошкільного закладу, що визначає якість і враховує специфіку соціалізації та виховання особистості дитини, відповідатиме сучасним вимогам педагогічної науки і забезпечуватиме соціалізацію особистості в дошкільному дитинстві. Виходячи з цього, орієнтирами ефективною педагогічної діяльності сучасного педагога є закономірності духовного, соціального, фізичного розвитку дитини, процеси та зміни, що відбуваються у внутрішньому її світі, набутий соціальний досвід, образ світу, який конструює дитина.

3. Заваденко Н.Н., Успенская Т.Ю. Синдромы дефицита внимания как причина школьной дезадаптации // Школа здоровья. – 1994. - №1. – С. 91-94.
4. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. – М., 2005. – 256 с.
5. Кошелева А.Л., Алексеева Л.С. Диагностика и коррекция гиперактивности ребенка. – М., 1997.
6. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для родителей. – М., 2002. – 135с.
7. Марінушкіна О.Є., Замазій Ю.О. Порадник практичного психолога . – Х., 2007. – 240 с.
8. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка /Пер. с англ. – СПб.; М., 2003. – 522 с.
9. Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1998. – 528 с.
10. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 2001. – 160 с.
11. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. – М., 1987. – 424 с.

Рогальська І.

УДК 372: 37. 035

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

Актуальність дослідження проблем соціалізації особистості у дошкільному дитинстві зумовлена зміною соціокультурних умов формування особистості, суперечливим станом соціально-педагогічної теорії та практики. Сучасна ситуація нестабільності призвела до зміни усієї картини суспільного життя, до зміни форм соціального контролю, ролі соціальних інституцій та власне і самої соціалізації, у процесі якої індивід стає особистістю, набуваючи статусу самостійного соціального суб'єкта. Ці зміни засвідчили потребу переосмислення наукових уявлень про соціалізацію як соціокультурного явища на теоретико-методичному рівні, що поставило проблему соціалізації у центр уваги сучасних дослідників (А.Богущ, М.Галагузова, Н.Голованова, А.Капська, О.Кононко, Н.Лавриченко, С.Литвиненко, А.Мудрик, С.Савченко, С.Харченко).

Вищесказане набуває значущості, коли йдеться про особистість у дошкільному дитинстві, яке посідає особливе місце у педагогічній і психологічній науці і трактується науковцями як „період первинного фактичного становлення особистості”. Сучасні науковці одноставно

М.Леонтович та ін.), які наполягали на необхідності всезагального естетичного виховання дітей із раннього віку за допомогою різних засобів мистецтва й літератури, оточення, створення сприятливих умов для розвитку мистецьких здібностей не лише талановитих, а й необдарованих дітей. Одним із провідних засобів естетичного виховання дітей педагогіка-науковці та практики вважали мистецтво. Вони наголошували, що дітей необхідно не тільки ознайомлювати з творами мистецтва, а й безпосередньо залучати до активної діяльності в різних його видах.

Однією з найцікавіших на той час була методика естетичного виховання дошкільників, що її розробив В.Верховинець, поклавши в основу ігрову діяльність дітей, пов'язану з музично-ритмічними рухами. Завдяки синтезу мистецтв (музичного, хореографічного, драматичного й поетичного) ігри В.Верховинця сприяли розвитку естетичних смаків, почуттів, здібностей дитини. Висуваючи ідею комплексної дії різних видів мистецтва на естетичний розвиток дітей, В.Верховинець як педагог-методист мав однодумців, серед яких зокрема були М.Драгоманов, М.Леонтович, С.Русова, Б.Яворський.

Загалом, слід зазначити, що процес становлення та розвитку естетичного виховання дітей в Україні мав свої особливості, які визначалися менталітетом нашого народу, його культурними традиціями, звичаями. Безумовно, підґрунтям для розвитку естетичного виховання дітей раннього та дошкільного віку стали положення народної педагогіки, які чітко визначали засоби естетичного виховання дітей відповідно до вікових особливостей. Так, найбільш впливовим засобом естетичного виховання дитини раннього віку вважалася музика, зокрема колискова пісня; у дошкільному віці, згідно з теорією народної педагогіки, найбільш інтенсивний естетичний розвиток дитина отримує в іграх, поєднаних зі співами, танцями тощо. Саме ця ідея стала підґрунтям для створення системи ігор із піснями, що її подав В.Верховинець у педагогічній праці „Весняночка” [1] спеціально для дітей дошкільного віку.

В.Верховинець, працюючи з дітьми, виключного значення надавав дитячому фольклору, дитячій пісні як такому жанру народної творчості, що відповідає дитячій психології, побутує серед дітей та існує у синкретичній єдності із танцем, грою, обрядом, інструментальною музикою тощо. Сюди він відносив народнопоетичні твори, розраховані на дітей, які або перейшли в дитячий репертуар із фольклору дорослих, або є власне дитячою творчістю. Особливістю дитячої народної пісні є її відповідність психолого-фізіологічному розвитку дитини: вона узгоджується з діапазоном дитячого голосу, має досить чітку ритмічну основу, що дає можливість пісні бути нерозривною частиною рухових забав та ігор.

Зазначимо, що дитячий фольклор – мистецтво загальнонародне, орієнтоване на масове сприймання. В українського народу дитяча пісня (колискова, що її співала мати, чи виконана малечою забавлянка, лічилка, скоромовка тощо) здавна була дієвим засобом естетичного виховання маленької особистості, універсальність та легкість сприймання дитячої народної творчості впливає із самої природи цього жанру.

Але не тільки на естетичний вплив дитячої пісні, а й на психотерапевтичний ефект від її виконання – ось на що слід звернути увагу. Так, вчені довели, що перший музичний твір, який чує дитина – колискова пісня, створює ефект заспокоєння, введення у світ гармонії та злагоди (п'ятидольний ритм української колискової пісні у певній мірі відтворює биття серця матері та дитини). Саме на цьому заснований широко відомий досвід французької дослідниці українського походження Г.Хоткевич, яка розробила та ефективно використовує у роботі з вагітними жінками народні колискові пісні.

Крім того, дитячий фольклор характеризує синкретизм – одночасне поєднання елементів музики, поезії, хореографії, образотворчого мистецтва тощо; художня мова народної дитячої пісні має важливу ознаку: її повноцінне сприймання забезпечується різними матеріально-предметними вираженнями художнього образу (слово, танок, образотворча діяльність). Пізнання дитячого фольклору не обмежується лише співом або слуханням, воно потребує «модельовання ситуації». Саме таке модельовання описаного в пісні дійства і використовується як метод естетотерапевтичного впливу, який пов'язує окремі елементи мистецького поля з творчим потенціалом кожної дитини, створює умови для самовираження особистості. Сферами такого художнього самовираження можуть бути різні види діяльності, як-то: складання віршів, гра-драматизація, гра на музичних інструментах, спів, слухання, образотворча діяльність, композиція.

Серед усього різноманітного естетико-педагогічного потенціалу українських дитячих пісень слід виокремити терапевтичний вплив на дитину рухливої дитячої пісні-гри, що обґрунтував у передмові до збірки пісень та ігор для дітей «Весняночка» В.Верховинець. Він вважав музичну гру основною формою спілкування дитини з піснею, наполягаючи на її психотерапевтичній дії: необхідною умовою повноцінного сприймання пісні вчений вважав стан повного внутрішнього комфорту, який повинна відчувати дитина при спілкуванні з піснею.

В.Верховинець дає обґрунтування ефективності впровадження рухової музичної гри у педагогічний процес на підставі таких показників, як-то: врахування фізіологічних та психічних особливостей дитини, що дозволяє їй легко та природно відчувати себе у грі; адекватність виду

дітей з поєднаними симптомами. По-друге, для розвитку дефіцитарних функцій (уваги, контролю поведінки, рухового контролю) корекційну роботу доцільно проводити поетапно, починаючи з розвитку однієї окремої функції. Це пов'язано з тим, що гіперактивній дитині важко одночасно бути і уважною, і не імпульсивною, і спокійною.

Незвичайність поведінки гіперактивних дітей не є результатом поганого характеру, упертості, неслухняності чи невихованості. Це специфічна особливість психіки, обумовлена фізіологічними та психосоціальними чинниками. Отже, діти не винуваті в своїй не властивій для нормального розвитку імпульсивності, руховій розторможеності, неувважності. Вони певною мірою також страждають від свого стану та поведінки і потребують психологічної підтримки. Якщо змінити поведінку гіперактивної дитини швидко не вдається (адже це відбувається у незначній мірі та вимагає тривалого часу), все-одно потрібно продовжувати систематичний комплексний корекційно-розвивальний вплив, сприймаючи дитину такою, якою вона є та вчитися жити з нею без погроз, сварок, зауважень, непосильних для дитини вимог.

Таким чином, психологічна та педагогічна корекція є необхідною і приносить очікувані результати у випадку коли є певні ресурси часу та забезпечується реалізація комплексного підходу з використанням доцільних методів корекційного впливу.

Резюме

У статті висвітлюється сутність гіперактивної поведінки дітей, аналізуються причини ГДРУ, дається обґрунтування необхідності її корекції, наводяться використані методи та результативність роботи.

Ключові слова: старші дошкільники, гіперактивність, гіперактивні розлади з дефіцитом уваги (ГРДУ), етіологія ГРДУ, корекційна робота.

В статті освітається сутність проявлених гіперактивного поведінки дітей, аналізуються причини гіперактивності, дається обґрунтування необхідності її корекції, приводяться використані методи та результативність роботи.

In the article the essence of the displays of hyperactive conduct of children is highlighted; the causes of hyperactivity are analysed; the ground of the necessity of its correction is provided; the applied methods and the results obtained are given.

Список літератури

1. Брязгунов И.П., Гончарова О.В., Касатикова Е.В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Российский педиатрический журнал. – 2001. -№5. – С. 34-36.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – М., 2003. – 800 с.

тому, корекція гіперактивності дошкільників проводилась у трьох напрямках:

- по-перше, розвиток дефіцитарних функцій (уваги, рухового контролю та контролю поведінки);
- по-друге, відпрацювання конкретних навичок взаємодії з дорослими та однолітками;
- по-третє, робота з подолання проявів злості та гніву.

Робота проводилась з дітьми, батьками та педагогами. Була підготовлена спеціальна комплексна програма занять з дітьми, тренінги для батьків та педагогів, окремі ігри та вправи, рекомендації з питання взаємодії та стосунків з гіперактивними дітьми, організації їх харчування та інше. Система корекції поведінки дітей з ГРДУ включала наступні методи:

1. Корекція поведінки дитини в дошкільному закладі спільними зусиллями вихователя, психолога.
2. Корекція поведінки дитини в сім'ї, яка розроблялася спільно з психологом на підставі загальноприйнятих рекомендацій для батьків.
3. Психотерапія у вигляді індивідуальних і групових занять.
4. Корекція функцій уваги за допомогою спеціальних методик, яка проводилась на заняттях психологом і за його завданням вдома батьками.

Тренінг батьківської компетентності був спрямований на придбання батьками необхідних їм навичок: подолання неслухняності і усунення зухвалої поведінки дитини; адаптація до емоційних труднощів, викликаних вихованням гіперактивної дитини з дефіцитом уваги; контроль над ситуацією; захист інших членів сім'ї від дії несприятливих чинників.

Педагогам та батькам пропонувалось використовувати у відношеннях та взаємодії з дітьми наступні методи:

- метод підтримки дітей, який демонструє, що ми віримо в них, приймаємо і поважаємо їх такими, якими вони є;
- заохочення позитивних зрушень у поведінці дітей з девіаціями, що спонукає їх до подальших успіхів, породжує віру у свої сили, допомагає мобілізуватися на боротьбу з негативними рисами характеру і поведінки;
- метод прийняття будь-яких результатів.

Аналіз результатів контрольного обстеження показав, що всі показники гіперактивності старших дошкільників позитивно змінилися, але ситуація вимагає продовження роботи.

Висновки. Отримані результати співпадають з основними положеннями теорії гіперактивності. По-перше, проблема гіперактивності відноситься до досить таки складних, тому більш ефективною буде довготривала та зверх довготривала корекція. Особливо це стосується

діяльності віковому цензу дитини; позитивний емоційний стан дитини під час участі у грі [1].

Важливу роль у процесі естетотерапевтичної взаємодії дитини з фольклорним твором В.Верховинець відводив педагогові, до якого висувається ряд вимог: вибрати гру, що відповідає дитячому вікові; зацікавити дітей, провести гру легко і доступно для вихованців; не придушувати дитячу радість; не бути педантом у грі, дати дітям можливість самореалізуватись та ін. При цьому найважливіше завдання – забезпечення позитивного психоемоційного контакту дитини з твором, психічний стан малечі має стати вихідною умовою організації музичної діяльності дошкільників

Особлива естетотерапевтична цінність музичних ігор В.Верховинця – у їх руховій природі. Надаючи великого значення співу в дитячому музичному вихованні, вчений підкреслював ритмічну природу музичного мистецтва, яка відповідає фізіологічній потребі дитячого організму у ритмічному, узгодженому русі. Тому він наполягав на педагогічній доцільності лише ритмічно проведених ігор. Усе різноманіття дитячих ігор і хореографічних композицій, які розробив на основі українського фольклору В.Верховинець ("Ведмедик і лісові звірятка", "Іваночку, покинь схованочку", "Сорока-ворона", "Летів горобейчик", "Зробим коло", "Гей ви, дітки чорноброві", "Сонечко", "Ой чого ти, метелику"; "Дітки колом стоять", "Мишка та кіт", "Засмучений зайчик", "Залізний ключ", "Ой, на горі льон", "Ягілочка", "Подоляночка", "А ми просо сіяли" та ін.) може використовуватися у практиці естетотерапевтичної роботи з дітьми дошкільного віку.

Узагальнення й висновки. В.Верховинець знайшов оригінальний педагогічний підхід до музичного розвитку дітей – *використання інсценованих дитячих народних пісень із залученням елементів театралізації та хореографії*, створення театралізованих пісенно-хореографічних композицій на фольклорній основі. Жанр театралізованої пісні, що його створив В.Верховинець, вийшов з дитячого фольклору, з його синкретичної природи. Підґрунтя його склали ритмічні рухи, що відтворюють певний образ, підказаний змістом самого твору.

Театралізована пісня й вокально-хореографічна композиція у тлумаченні В.Верховинця стали жанровими формами, які зумовили *новий напрямок виховання, синтезуючи музичне, хореографічне і драматичне мистецтво*.

Синтетичний жанр театралізованої пісні, що його запропонував для дитячого музичного розвитку В.Верховинець, забезпечує комплексний та гармонізуючий вплив українських музично-хореографічних традицій на інтереси, музикальність, музично-рухове виконавство і творчість дітей,

отже – на музичний розвиток загалом. Розроблені педагогом ігри та вправи цілком відповідають світу почуттів та емоцій, що їх переживає дитина, створюють атмосферу психологічного комфорту та поваги до дитячої індивідуальності, підтримують «радість пізнання світу», формують почуття насолоди від навчання. Дитячі ігри та театралізовані пісня В.Верховинця – це спілкування з дитиною на рівні емоційно-духовних зв'язків, пошук дитячої довіри, щирості, відвертості як необхідних умов процесу побудови людської особистості. Це доводить можливість та ефективність їх використання в естетотерапії.

У системі музичного виховання В.Верховинця, яка базується на українських музично-педагогічних традиціях, зосереджений цінний педагогічний потенціал, доцільний для пізнання й виховання дітей, відповідний їхнім інтересам і провідній діяльності та спрямований на задоволення потреб музично-рухового розвитку дошкільників. Театралізована пісня й вокально-хореографічна композиція, що їх започаткував В.Верховинець, є інтегрованими педагогічними засобами музичного розвитку дітей дошкільного віку через синтез музики, хореографії та драматичного мистецтва, поєднання в них можливостей для розвитку музикальності, музично-рухового виконавства і творчості дітей; для комплексного здійснення музичної діяльності, забезпечення належної її цілісності. Крім того, це реалізація естетотерапевтичного потенціалу української народної дитячої пісні, що знайшло відображення у збірнику пісень та ігор для дітей «Весняночка» В.Верховинця.

Резюме

У статті розглянуто ключові положення музично-педагогічної концепції українського педагога та хореографа першої половини ХХ ст. В.Верховинця, його наукові праці про музично-хореографічний розвиток дітей дошкільного віку, а також перспективи їх використання в українській фольклорній арт-терапії.

Ключові слова: вітчизняна музична педагогіка, арт-терапія засобами фольклору, хореографія, театралізована пісня, музичний розвиток дошкільників.

В статье освещены теоретические аспекты музыкально-педагогической деятельности выдающегося украинского педагога и хореографа первой половины ХХ столетия В.Верховинца. Выделены основные принципы музыкального развития детей дошкольного возраста, сформулированные В.Верховинцем, которые могут быть рекомендованы для практического использования в арт-терапевтической работе с детьми: фольклорные синтетические формы театрализованной песни и вокально-хореографической композиции.

синдром дефіциту уваги може носити сімейний характер); особливості нейрофізіології і нейроанатомії (дисфункція активуючих систем ЦНС); харчові чинники (високий вміст вуглеводів в їжі приводить до погіршення показників уваги); соціальні чинники (послідовність і систематичність виховних дій і ін.).

М. Раттер [11] виділяє такі можливі причини дефіциту уваги як:

- вікові особливості психіки дітей, пов'язані із слабкістю емоційно-вольової саморегуляції поведінки;
- потакання дорослими емоційної нестриманості дитини, прагнення задовольнити її якнайменші примхи;
- слабка емоційно-образна пам'ять;
- гіперактивність як результат переважання збудження над гальмуванням;
- середовище, дуже багате різноманітними подразниками;
- фізична хвороба дитини;
- пренатальна патологія (токсикоз, хронічні захворювання у матері);
- ускладнення при пологах;
- психосоціальні фактори (стиль виховання в сім'ї).

Отже, ГРДУ має могутній біологічний базис і для багатьох дітей є спадковою патологією. Проте ми не можемо точно вказати причину цього розладу. Ймовірно, ГРДУ – результат комплексно взаємодіючих впливів. Ми лише починаємо розуміти складні етіологічні шляхи, через які біологічні чинники ризику, сімейні відносини і ширші системні впливи взаємодіють, визначаючи розвиток і наслідки ГРДУ.

З метою виявлення гіперактивних дітей нами було проведено анкетування вихователів та батьків, обстежено більше 200 старших дошкільників. У результаті було виявлено 7,6% тих, кому характерна гіперактивна поведінка. Серед цих дітей були констатовані різні форми гіперактивності. Це поєднана форма дефіциту уваги з гіперактивністю – у 39% дітей; з переважанням дефіциту уваги – у 38% та переважанням гіперактивності – у 23%.

Між першими двома групами та третьою групою встановлена статистично значима різниця на рівні $P < 0,01$. Такої різниці не виявлено при статистичному порівнянні показників першої та другої групи. Отже, у поліморфній групі «гіперактивні діти» панівне місце займають діти з поєднаною формою та з переважанням дефіциту уваги.

При плануванні процедури реабілітаційної та компенсаційної роботи з дошкільниками з діагнозом «гіперактивність» ми виходили із того, що фактично всі вітчизняні і зарубіжні психологи-дослідники визнають «мультиmodalність» корекції синдрому дитячої гіперактивності. Саме

ранній постнатальний період життя. Частіше всього в основі гіпердинамічного синдрому можуть бути мікроорганічні враження мозку, тобто мінімальна мозкова дисфункція (ММД).

Як відзначають Л.О.Бадалян, Л.Т.Журба, О.М.Мастюкова, Т.Б.Глезерман термін «ММД» набув широкого поширення, його стали використовувати стосовно різних за етіологією та патогенезом станів, що супроводжуються розладами поведінки і труднощами навчання, не пов'язаними з вираженими порушеннями інтелектуального розвитку. Застосування нейропсихологічних методів при вивченні у дітей з ММД поведінкових, пізнавальних і мовних розладів дозволило встановити певний взаємозв'язок між характером порушень і локалізацією осередків ураження ЦНС. Т.В.Корнілова та О.Л.Григоренко підкреслюють важливе значення тих досліджень, в яких висувалось припущення про роль генетичних чинників у виникненні ММД, підтвердженням чого є існування сімейних форм ММД.

Гіпердинамічний синдром (синоніми – гіперкінетичний синдром, гіперкінетичний розлад, синдром дефіциту уваги) – один з проявів ММД, що найчастіше зустрічаються. У дітей він в основному виражається в порушенні концентрації уваги і підвищеній неструктурованій активності.

Вітчизняні автори Ф.А.Богомолва, Б.Р.Яременко, А.Б.Яременко, В.М.Грошин, А.М.Радаєв, А.М.Радаєва, О.В.Халецька) визначають, що ММД – це збірна група різних за етіологією, патогенезом і клінічними проявами патологічних станів. Характерними ознаками її є підвищена збудливість, емоційна лабільність, дифузні легкі неврологічні симптоми, помірно виражені сенсомоторні і мовні порушення, розлад сприймання, підвищене відволікання, труднощі поведінки, недостатня сформованість навичок інтелектуальної діяльності, специфічні труднощі навчання.

М.М.Заваденко та Т.Ю.Успенська виявили, що гіперактивна поведінка може виникнути і в результаті емоційних стресів та перевтомлення. Автори відзначається, що діти з порушеннями такого типу різко виділяються на фоні однолітків своєю поведінкою. Останнім часом фахівці дійшли висновку, що гіперактивність виступає як один з проявів цілого комплексу порушень. Основний же дефект пов'язаний з недостатністю механізмів уваги і гальмуючого контролю. Тому подібні порушення досить часто класифікуються як «синдроми дефіциту уваги» [3].

На даний час етіологія і патогенез синдромів дефіциту уваги, з'ясовані недосить. Але більшість фахівців схиляється до визнання взаємодії багатьох чинників, у числі яких називаються [9]: органічні враження мозку (черепно-мозкові травми, нейроінфекції і ін.); пренатальна патологія (ускладнення під час вагітності матері, асфіксія новонародженого); генетичний чинник (ряд даних свідчить про те, що

Ключевые слова: украинская музыкальная педагогика, арт-терапия средствами фольклора, хореография, театрализованная песня, музыкальное развитие дошкольников.

The key positions of musical-pedagogical conception of V.Verkhovinec – the ukrainian teacher and choreographer of the first half of XX century, his scientific works devoted to musical-choreographical development of preschool and perspectives of their implementation into ukrainian folk art therapy are analyzed in the article.

Keywords: national musical pedagogics, art therapy by the means of folk, choreography, theatricalizing song, musical education in preschool.

Список літератури

1. Верховинець В.М. Весняночка. – К.: Музична Україна, 1989. – 343 с.
2. Деркач О. Педагогіка творчості: арт-терапія та казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Навчально-методичний посібник. – Вінниця: ВДПУ, 2009. – 94с.
3. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапії: підходи, діагностика, система занять. – Спб.: Речь, 2005. – 256с.
4. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. – Суми: Наука, 2004. – 210с.
5. Никитин В.Н. Пластикодрама: Новые направления в арт-терапии. – М.: «Когито-центр», 2003. – 183с.
6. Овчарук О.В. Розвиток музично-педагогічної думки в Україні на початку ХХ століття (1905-1925 рр.). Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2001. – 20с.
7. Федій О.А. Естетотерапія. Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 256с.

Гайдаржійська Л.

УДК 372.41

НЕТРАДИЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ НАЙМЕНШИХ

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку нашого суспільства вимагає докорінної перебудови процесу виховання та навчання дітей дошкільного віку. Організація навчально-вихованого процесу в дитячому садку потребує нових підходів.

В останній час в системі дошкільної освіти простежується пріоритетна увага до інтелектуального розвитку дитини. Ні в кого не викликає сумніву істина, що підґрунтя особистості закладається в ранньому дитинстві, а отже, виховувати маля необхідно від народження.

Визнаючи пріоритет сімейного виховання, держава надала матері можливість виховувати дитину до трьох років удома. Проте, як показало життя, далеко не всі родини змогли скористатися з такої можливості для повноцінного розвитку своїх дітей.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень (Н.Аксаріна, П.Бачинський, М.Гмошинська, Л.Гураш, О.Денисюк, Г.Доман, С.Козлова, С.Лупан, Л.Павлова, Е.Томас, М.Щелованов та ін.) дають змогу зробити певні висновки, якими потрібно керуватись як вихователям дошкільних навчальних закладів, так і батькам у вихованні та навчанні дітей раннього віку. По-перше, найкращими вчителями для дитини мають стати батьки; по-друге, навчання треба організовувати через гру як метод, яку треба зупиняти раніше, ніж стомиться дитина; по-третє, не треба перепроверити свою дитину; по-четверте, допитливість дитини підтримується новизною об'єктів або діяльності; по-п'яте, не слід примушувати дитину до навчання, якщо малюк не хоче займатись то і не слід його силувати, треба зробити перерву або запропонувати те, що цікавить його.

У період раннього дитинства відбувається становлення і розвиток усіх психічних процесів – сприймання, пам'яті, наочно-дійового мислення, розвитку мовлення, уяви. Малюк набуває уявлення про навколишні предмети, починає орієнтуватися у формі, кольорі, величині.

Актуальність дослідження полягає в тому, що на сьогодні практично відсутні наукові праці щодо етапності розвитку дітей раннього віку і педагогічних умов, які забезпечать належний рівень їхнього розвитку.

Мета нашого дослідження полягала у спробі довести та обґрунтувати ефективність сучасних нетрадиційних підходів до виховання та навчання дітей раннього віку та апробувати їх на практиці.

Завдання дослідження полягає в тому, щоб виявити та довести вплив дорослого на розвиток дитини – малюка; розробити методичні вказівки для вихователів та батьків щодо організації навчання й виховання за нетрадиційними методиками як у дошкільному закладі, так і в сім'ї.

Основні напрями перебудови роботи дошкільного навчального закладу з найменшими – це забезпечити емоційний комфорт та добробут, створити внутрішні передумови для подальшого психічного та особистісного розвитку дітей, надати кваліфіковану допомогу батькам у вихованні та навчанні дітей. Відтак для малят мають бути створені певні умови, специфічний режим, а зміст та методи виховання мають бути відмінні від тих, що використовуються на подальших вікових етапах [2, с.24].

За дослідженням Д.Ельконіна, основні періоди психічного розвитку ранньому дитинстві пов'язані з типами провідної діяльності. Період немовляти (від народження до одного року) характеризується емоційним

1. Неспокійні рухи в кистях і стопах. Сидячи на стільці, дитина корчиться, звивається.
2. Невміння спокійно сидіти на місці, коли це потрібно.
3. Легке відволікання на сторонні стимули.
4. Нетерпіння, не вміння чекати своєї черги під час ігор і в різних ситуаціях, що виникають у колективі.
5. Невміння зосередитись: на запитання часто відповідають не замислюючись, не вислухавши їх до кінця.
6. Складнощі (не пов'язані з негативною поведінкою або недостатнім розумінням) при виконанні запропонованих завдань.
7. Увага, що ледь зберігається, при виконанні завдань та в іграх.
8. Часті переходи від однієї незавершеної дії до іншої.
9. Невміння грати тихо, спокійно.
10. Балакучість.
11. Заважають іншим, чіпляються до них, втручаються в ігри тощо.
12. Складається враження, що дитина не слухає звертання до неї.
13. Часта гублять свої речі (іграшки, олівці, книги і т.д.).
14. Можуть скоювати небезпечні дії, не замислюючись про наслідки.

Наявність у дитини принаймні 8 із зазначених вище 14 симптомів, які постійно спостерігаються протягом мінімум 6 місяців, є підставою для діагнозу "синдрому дефіциту уваги".

За думкою Н.Н.Заваденко та Т.Ю.Успенської [3], всі прояви даного синдрому можна розділити умовно на три групи: ознаки гіперактивності (симптоми 1,2,9,10), неухвності і відволікання (симптоми 3,6-8,12,13) та імпульсивності (симптоми 4,5,11,14). Е.Меш та Д.Вольф виділяють три підтипи ГРДУ: 1 – переважно неухвний – діти з переважанням симптомів неухвності; 2 – гіперактивно-імпульсивний – діти з переважанням симптомів гіперактивності-імпульсивності; 3 – змішаний – об'єднує дітей з симптомами як неухвності, так і гіперактивності-імпульсивності [8].

Останнім часом з'явилося багато суперечливих гіпотез, автори яких намагаються пояснити причини виникнення ГРДУ. Не дивлячись на значну увагу до природи і причин ГРДУ, знайти ясні відповіді на ці питання досить складно, оскільки діагностична практика не стандартизована, а дослідження вкрай утруднені. Науковці виділяють різні можливі причини гіперактивності. Так, І.П.Брызгунов, О.В.Гончарова, О.В.Касатикова [1] розробили ряд концепцій, що описують можливі причини розвитку синдрому: генетичну, нейропсихологічну та нейрохімічну теорії, які поки що не мають достатніх експериментальних доказів. Серед причин виникнення гіперактивності виділяють генетичні фактори, особливості побудови та функціонування головного мозку, родові травми, інфекційні захворювання, що були перенесені дитиною

істериками. Можуть спостерігатись порушення просторової координації – рухова вайлуватість та незграбність [7].

Гіперактивність може супроводжуватись певними проблемами у взаєминах з оточуючими, труднощами в засвоєнні матеріалу, низькою самооцінкою. Симптоми гіперактивно-імпульсної поведінки, що з'явилися у дитини в дошкільний період, зберігаються і під час її навчання у початкових і середніх класах [3]. Все це приводить до слабкої успішності в школі і низької самооцінки. Типове явище для гіперактивної дитини, яка попадає в нові умови навчання в початковій школі – низька успішність, проблеми у спілкуванні та стосунках з однолітками [1].

Ряд дослідників (Н.К.Корсакова, Ю.В.Мікадзе, Є.Ю.Балашова, О.В.Халецька, В.М.Трошин), характеризуючи гіперактивних дітей, відзначають патологічно низькі показники уваги, пам'яті, слабкість розумових процесів в цілому при збереженому нормальному рівні інтелекту. Довільна регуляція розвинена слабо, працездатність дітей на заняттях низька, стомлюваність підвищена.

Різні аспекти зазначеної проблеми активно вивчалися А.Г.Платоною і О.В. Касатіковою під керівництвом В.Р.Кучми і І.П. Брязгунова.

У численних дослідженнях зарубіжних (Г.Стілл, А.Тредголд, А.Штраус, С.Кеннерс, В.Дуглас) та вітчизняних психологів (В.І.Гарбузов, І.В.Дубровіна, З.С.Карпенко, О.К.Лютюва, Г.Б.Моніна, М.Раттер, Ю.С.Шевченко та інші) відмічається, що пік прояву гіпердинамічного синдрому припадає на вік 6-7 років. І у нас, і за рубежом СДУГ зустрічається у 4-9,5% дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [4]. Усі дослідники відзначають необхідність ранньої корекційної роботи з гіперактивними дошкільниками. Разом з тим, у прогнозах на її результативність та перспективи таких дітей думки спеціалістів розходяться. Одні стверджують, що до 7-річного віку прояви синдрому можна подолати. Інші вважають, що нікому ще не вдалося змінити поведінку гіперактивної дитини, виправити її, зробити її слухняною та дисциплінованою і вказують на необхідність вчитися жити з такою дитиною у злагоді та співробітництві, приймаючи її такою як вона є [6].

Слід визнати і той факт, що в Україні поки що відсутня єдина система ранньої комплексної діагностики СДГУ і страждає психологічний супровід природного розвитку дітей даної категорії.

Метою статті є огляд підходів до вивчення причин гіперактивності та обґрунтування необхідності і можливостей психологічної допомоги гіперактивним старшим дошкільникам.

Виклад основного матеріалу. Узагальнені прояви гіперактивності у дітей старшого дошкільного віку представлені у наступному переліку [10]:

спілкуванням з дорослими, в процесі якого у дитини виникає потреба у постійному контакті з ними. Ці контакти стають необхідною формою засвоєння дитиною досвіду дорослих.

Для раннього дитинства (від року до трьох) провідною є предметно-маніпулятивна діяльність, через яку дитина засвоює суспільно вироблені способи використання різноманітних речей.

Наприкінці третього року життя в дитини з'являється ігрова діяльність (сюжетно-рольова гра), в якій вона починає відображати свій власний досвід.

Аналіз теоретичних та експериментальних досліджень (Н.Аксаріна, П.Бачинський, С.Козлова, М.Щелованов та ін.), методик розвивального навчання (М.Гмошинська, Г.Доман, С.Лупан, Л.Павлова, Е.Томас та ін.) свідчать про те, що, чим раніше починати навчати малюка, тим вищий буде його інтелектуальний розвиток. Найкращі вчителі дитини – це його батьки. Далеко не всі вони усвідомлюють, що розумовий розвиток їхньої дитини залежить від власного внеску у її виховання й навчання. Від родинного виховання залежать і емоційні переживання дитини, формування її відчуттів. Малюк вчиться сприймати оточуючий світ; запам'ятовувати предмети, дії; орієнтуватися у просторі; виконувати розумові практичні дії; звичайно, правильно розмовляти.

Дослідженнями Г.Домана, С.Лупан, Л.Павлової, Е.Томаса та ін. було доведено, що, починаючи з тримісячного віку, немовля можна ознайомлювати з буквами, цифрами, різноманітними предметами, іграшками. При цьому вчені-практики рекомендують використовувати наочний матеріал: іграшки, математичні набори, комплекти абетки, предметні малюнки, картини художників, касети з класичною і сучасною дитячою музикою та ін. Раціональне навчання будується на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною в процесі навчання. Необхідність застосування наочності обумовлюється особливостями розвитку мислення дітей. Опора на наочність – важлива умова розуміння дитиною слова дорослого.

Без навчання немає розумового розвитку. Дитина навчається з перших днів свого життя. За характером способи і форми навчання різні: навчання через наслідування дій дорослих; навчання в грі; навчання під час малювання, ліплення, конструювання; навчання в ході виконання елементарних трудових завдань і, нарешті, систематичне навчання.

Так, запропонована М. Гмошинською методика є започаткуванням творчого контакту матері та дитини, починаючи з шестимісячного віку. Вона сприяє психо-емоційному та сенсорному розвитку, а саме – сприйняттю малюком кольору. Дитина шести місяців вже готова до

співтворчості з дорослим. Під час малювання фарбами. Дорослий виступає як партнер у спільних діях.

Особливу увагу привертає методика Глена Домана. Американський дитячий лікар і психолог Глен Доман досліджує особливості розумового розвитку дітей. Ним створена сучасна теорія і широка практична програма раннього навчання дітей, зручна для застосування не лише в навчально-виховних закладах, а й у домашніх умовах, яка по праву відноситься до нетрадиційних.

За методикою Г. Домана починати навчати треба з того, без чого інтелектуальний розвиток дитини не може здійснитись:

- розвивати дитину фізично з перших хвилин її життя;
- навчити дитину читати та рахувати якомога раніше;
- надати дитині енциклопедичні знання.

Починаючи навчати найменших за методикою Г. Домана, необхідно знати правила, які обов'язково допоможуть у роботі з дітьми:

- немовля навчати легше, ніж семирічну дитину;
- не можна примусити малюка займатись тим, чим йому не подобається займатись;
- і дорослі, і діти мають займатись із задоволенням та бажанням;
- дитина завжди хоче навчатись;
- найкращий спосіб зацікавити малюка – це треба його похвалити.

Ранній розвиток пріоритетніший за раннє навчання. Раннє навчання розвиває репродуктивне-відображувальне мислення, а однією з головних передумов повноцінного розвитку є власна активність дитини.

За переконанням Г. Домана, основи інтелекту, освіченості людини, життєві перспективи загалом закладаються у перші дитячі роки. Цей період є вирішальним для подальшого життя дитини, і вона вже ніколи не зможе перевершити потенціал, закладений до 5 років.

Глен Доман та його колеги розробили програму засвоєння дітьми різноманітних знань про довкілля, яка доповнює програму навчання читання. Різнобічні знання стануть у пригоді малюку у майбутньому житті. Такі заняття діти просто обожають. Щоб дитина отримала енциклопедичні знання, необхідно виготовити для занять картки «бит-інтелекту». Картка – це квадрат із картону 28×28 см., який містить один інформаційний факт (наклеєний малюнок або фотографія). Картку потрібно підписати з обох сторін. На звороті – для дорослого і під зображенням – для дитини. Не треба спрощувати підписи, вони мають бути якомога більш інформативними (наприклад, слід писати не «білка», а «звичайна білка»).

Готові картки необхідно систематизувати та розкласти за темами: тварини, квіти, птахи, музичні інструменти, картини, композитори,

Піддубна Н.

УДК 159.9.075

ГІПЕРАКТИВНІСТЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ: ПРИЧИНИ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ

Постановка проблеми. Серед типових порушень поведінки дітей не можливо не помітити гіперактивну дитячу поведінку. Симптоми гіперактивності були вперше описані як розлад в 1902 році англійським лікарем Д.Стіллом, який вважав, що поява симптомів викликана слабким «гальмуючим волеспрямуванням» («inhibitory volition») і «недостатнім моральним контролем» («defective moral control») [8].

«Гіпер...» (від грец. hyper – «над», «зверху» – складова частина складних слів, що вказує на перевищення норми. Слово «активний» прийшло із латинського «activus» і означає «діяльний, дійовий».

У психологічній літературі ми можемо знайти досить велику кількість визначень та характеристик термінів, пов'язаних з дитячою гіперактивністю. Точка зору психологів акумульована та представлена у психологічних словниках. Так, у психологічному словнику, складеному С.Ю.Головиним [2], дитяча гіперактивність (hyperactivity) визначається як відхилення від вікових норм онтогенетичного розвитку, що характеризується неухвальною, відволіканням, імпульсною поведінкою в інтелектуальній та соціальній діяльності, підвищеною руховою активністю при нормальному рівні інтелектуального розвитку. У сучасному тлумаченні гіперактивність визначається і як стан, що держав назву «гіперактивний розлад з дефіцитом уваги» (ГРДУ), і як «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю» (СДУГ).

Практики часто відзначають, що ці діти не можуть зосередитись на одному предметі протягом більш-менш тривалого часу, не здатні виконати поставлене завдання, не цікавляться якістю і результатами його виконання, та пояснюють таку поведінку дітей «неслухняністю», «невихованістю», «недисциплінованістю». Науковці стверджують, що для гіперактивних дітей характерна підвищена потреба у русі. При блокуванні цієї потреби правилами поведінки у дитини зростає мускульне напруження, погіршується увага, знижується працездатність, дитина швидко стомлюється. Емоційна розрядка, яка проявляється після цього, є захисною фізіологічною реакцією організму на надмірну напругу і проявляється в неконтрольованому рухливому занепокоєнні, роздратуванні, що нерідко кваліфікуються як дисциплінарні порушення [5]. Стан стомлюваності часто супроводжується безпричинним роздратуванням, плаксивістю,

Ключові слова: художні здібності, естетичні здібності, творчість, образотворче мистецтво, художня діяльність.

Развитие способностей граждан, в частности художественных и эстетических, – задания каждого цивилизованного государства. Показателем художественных способностей являются художественно творческие способности. Использование в педагогическом процессе народного декоративно-прикладного искусства является действенным средством развития эстетических и художественных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: художественные способности, эстетические способности, творчество, изобразительное искусство, художественная деятельность.

Development of capabilities of citizens, in particular artistic and aesthetic, is tasks of every civilized state. The index of artistic capabilities are artistically creative capabilities. The use in the pedagogical process of the folk decoratively-applied art is the effective mean of development of aesthetic and artistic capabilities for the children of senior preschool age.

Keywords: artistic capabilities, aesthetic capabilities, creation, fine art, artistic activity.

Список літератури

1. Коваленко О. Барви та відтінки // Дошкільне виховання. – 2003. - №2. – С. 11-13.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1967, 183 с.
3. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Просвещение, 1981, 151с.
4. Кузьменко В. Здібності. Словничок психолога // Дошк. вихован. – 1996. - №10. – С. 10-12.
5. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания. – М.: Педагогика, 1981, 259 с.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1989, 123 с.
7. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН СССР, 1961, 87 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. – К., 1977. Т.1, 123 с.

художники тощо. Кожний розділ має містити як мінімум 10 карток, а максимум залежить від інтересу дитини до певного предмета.

Доцільно заняття з дидактичним матеріалом проводити тричі на день під час неспання дитини. Для заняття дорослий вибирає такий час, коли дитина почуває себе добре і може займатись. Треба знайти для малюка зручне місце. Дорослий показує дитині одну картку за одною, голосно називає зображення та спонукає дитину дивитись на неї. Це потрібно робити дуже швидко і закінчувати емоційним проявом радості та похвалою дитини. Такі заняття займають 1-2 хвилини. Через п'ять днів одну картку із зображенням рослини, тварини та ін. дорослий прибирає та додає іншу, тобто нову з зображенням іншого предмета. Швидка заміна дорослим однієї картки іншою спонукає дитину запам'ятовувати сам предмет та його назву. Вченим доведено, що малюк краще «фотографує» предмети, які швидко переміщуються перед його очима. Якщо дитині стає не цікаво, то винен дорослий, який занадто повільний у своїх діях. Головне, щоб дорослому і малюкові було цікаво, і заняття приносили задоволення. А коли немає задоволення, то треба негайно припинити займатись. Основним методом на таких заняттях виступає гра. Дорослий грається з дитиною та в процесі гри ознайомлює її з новим матеріалом.

Для активізації дітей до навчання вихователі та батьки використовують різноманітні методи. Найбільш ефективними методами виступають дидактична гра, дидактичні вправи та наочність.

За допомогою дидактичних ігор дитина здобуває нові та використовує ті знання, які в неї вже є, уточнює їх, глибше усвідомлює, привчається самостійно ними «розпоряджатись». Так, граючись з дидактичною іграшкою – пірамідкою чи складаними кубиками, вона «на практиці» застосовує свої знання про співвідношення величин (спочатку більші кільця (кубики), потім менші, ще менші і т.д.), про кольори.

У більш складних іграх (наприклад, «попливе чи потоне») дитина, опускаючи в таз із водою різні предмети та іграшки – цвях, м'ячик, картоплину і т.п., дізнається про досить складні властивості цих предметів та явищ: предмети бувають маленькі, але важкі (тонуть), а великі бувають легкими і важкими. Діти дуже люблять гратися з дорослими, які одразу ж і оцінять, і допоможуть, і цікаво змінять гру.

У грі створюються надзвичайно сприятливі умови для формування особистості дитини і, зокрема, її розуму. Будь-яка гра надає багато можливостей для навчання мовлення. Під час гри з дитиною раннього віку дорослий має розповідати про те, що робить малюк. Дитина дізнається про значення слова «холодний», торкаючись снігу, а значення слова «мокрій» - граючись у воді чи потрапивши під дощ. Наприклад, під час гри «Знайди такий самий» діти вчаться розкладати кольорові кубики в ємності такого ж

кольору і за допомогою дорослого описують, що вони роблять: «Марійка кладе зелений кубик в зелену коробку». У грі «Яка іграшка на дотик?» дитина освоює назви тих матеріалів, з яких зроблені іграшки (тканина, вата, папір, пластмаса). Дорослий називає дитині ці слова. Ігри з водою вчать таким поняттям, як наливати, виливати, капати, хлюпати.

Загальну закономірність дитина має пізнавати через конкретні її прояви, що об'єднуються спільною істотною ознакою і разом з тим мають свої відмінності (тварини, які живуть вдома; тварини, які живуть у лісі; тварини, які живуть у морі). Така єдність загального й одиничного приводить до організації знань у системи, а самі знання стають дійовими, осмисленими.

Дидактична гра допомагає дітям систематизувати здобути знання. Систематизація знань дозволяє в початковій формі здійснювати принцип науковості, узгоджуючи його з принципом доступності.

Навчання – це гра, яку треба припинити раніше, ніж стомиться дитина. Таким чином, Г.Доман пропонує проводити уроки живопису і ознайомлювати малюка з художниками та їх картинами. За такою методикою можна рекомендувати батькам та вихователям організувати роботу над засвоєнням з елементів географії, історії, біології, музики, анатомії тощо. За умови методично правильного виховання та навчання дітей з перших днів життя у малюка виникає допитливість, поступово він оволодіває простими способами дій з предметами, починає діяти на основі уявлень.

Як доведено на практиці використання вихователями в дошкільному навчальному закладі та батьками в сім'ї елементів цієї методики призвело до того, що рівень інтелектуального розвитку дітей значно підвищився, інтерес до пізнання став вищий, мова стала головним засобом спілкування дорослого з дітьми. З її допомогою діти вчилися порівнювати, встановлювати подібність, робити узагальнення, елементарні умовиводи.

Висновки. Отже, вище наведене дає підстави стверджувати, що своєчасно розпочате і правильно здійснюване виховання і навчання дітей раннього віку – це важлива умова їхнього повноцінного розвитку незалежно від того, де росте і виховується дитина (в сім'ї чи в дитячому садку).

Чим більше знає дитина, тим краще для її розумового розвитку, аби у неї було бажання займатися, отримувати нові знання. А щоб з'явилося бажання у малюків – все залежить від нас, дорослих.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Впровадження нетрадиційних методик або їх елементів у педагогічній практиці дошкільного навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання і виховання дітей. Нові підходи дозволять підвищити інтелектуальний рівень дитини. Подальшу розробку чекають питання з фізичного розвитку малюка та його вплив на інтелектуальний

форм та методів розвитку художніх та естетичних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Методика, яка була впроваджена в освітньо-виховний процес експериментальної групи, виявилась досить ефективною.

Проведена нами робота підтвердила наше припущення відносно можливості розвитку дітей дошкільного віку художніх та естетичних здібностей за умов використання виховних можливостей українського образотворчого мистецтва. На підставі вивчення наукових досліджень і проведеної нами роботи можна зробити висновки: особливості психіки дітей дошкільного віку складають умови для розвитку художніх та естетичних здібностей; виявом художніх та естетичних здібностей є здатність дитини до художньої творчості. Образотворче мистецтво України, зокрема народне декоративно-прикладне, має значний педагогічний потенціал, а саме: сильний емоційний вплив, його художні особливості (ритм, колір, форми) доступні для засвоєння дошкільниками. Техніка виконання легка для навчання і копіювання. Особливості мистецтва України, зокрема декоративно-прикладного, дозволяють дітям успішно просуватись від прямого наслідування до індивідуального, творчого виконання робіт. Запорукою успішного розвитку художніх та естетичних здібностей є прилучення дітей до продуктивної художньої діяльності.

Дітям з творчим художнім потенціалом притаманні пошук оригінальних способів дій, спроби комбінувати знайомі елементи у нові поєднання, здатність "увійти" в уявні обставини. Художньо-творчі здібності не можуть з'явитися на пустому місці. Важливою умовою їх розвитку є формування у дошкільників тих психічних процесів, які забезпечують успішне здійснення розвитку художньої творчості і які визначають готовність до неї. Це перед усім – сукупність загальних і спеціальних здібностей, певні уміння і навички, уява, морально-етична корекція. Повноцінний розвиток творчих можливостей дітей здійснюється лише за умов відповідного навчання.

Необхідною умовою творчого зростання дитини є організація її діяльності, як творчості на основі власних вражень, відчуттів. Педагог не повинен ставити перед дитиною завдання навчитися малювати щось. Він має допомогти їй зрозуміти, відчувати, відтворити.

Резюме

Розвиток здібностей громадян, зокрема художніх та естетичних – завдання кожної цивілізованої держави. Показником художніх здібностей постають художньо-творчі здібності. Використання у педагогічному процесі народного декоративно-прикладного мистецтва являється дійовим засобом розвитку естетичних та художніх здібностей у дітей старшого дошкільного віку.

Л.С. Виготський, В.С. Мухіна, Д.Б. Ельконін, а також Н.О. Ветлугіна, Н.П. Пакуліна, Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова та ін. [1,2, 3, 6]. Спільним в їх роботах було те, що в них зазначались можливості розвитку творчих здібностей у різних видах діяльності, а особливо у художній.

Художня творчість дошкільників визначається як вміння дитини передавати свої власні думки, почуття, стан, настрої фантазії через образотворчий ряд.

Відомо, що педагоги різних країн вже багато років досліджують проблему природи виникнення дитячої художньої творчості. У вирішенні цього питання склалися дві протилежні тенденції. В одних випадках джерело творчості розглядається як результат лише внутрішніх сил дитини, які самостійно зароджуються. Становлення творчих здібностей зводиться цілковито до спонтанної миті. Звідси вже витікає висновок про некерованість процесом формування художніх здібностей дитини й марність педагогічного втручання в нього.

В інших випадках витоки дитячої творчості шукають власне в житті, в мистецтві. Створення відповідних педагогічних умов оголошується гарантією активного впливу на розвиток дитячої творчості. Особливе значення надається засвоєнню дітьми художнього досвіду, навчання їх прийомам творчих дій.

У результатах численних досліджень по проблемі дитячої творчості Т.С. Комарова зуміла виокремити засади художньо-творчих здібностей. Т.С. Комарова закликає навчати дітей бачити естетичні властивості предметів та красу форми, сполучення кольорів та відтінків. Тоді образи, що накопичуються, створюють той сенсорний досвід, який, розвиваючись, взаємодіє із знов сприйнятим.

Проведений теоретичний аналіз дозволив нам різносторонньо розглянути проблему розвитку художньо-творчих здібностей дітей, а також визначити методичні і психологічні засади використання образотворчого мистецтва як засобу їх розвитку. Для цього нами було обрано народне декоративно-прикладне мистецтво України.

Метою дослідницької роботи обрано теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація впливу українського образотворчого мистецтва на художньо-творчі прояви дітей, як вияви художніх та естетичних здібностей. Ми припустили, що розвиток художніх та естетичних здібностей досягається за умов розвитку художньої діяльності дітей у рамках народного декоративно-прикладного мистецтва, що базується на основі засвоєння дітьми його визначених виразних засобів і технік.

Кожен з етапів експериментального навчання передбачав відповідну методику. Наша дослідна робота була спрямована на виявлення ефективних

розвиток дитини, використовуючи при цьому нетрадиційні підходи, як вітчизняних так і зарубіжних вчених.

Резюме

В статті представлені не традиційні методики розвитку і обучения дітей раннього віку. Виділені позитивні сторони цих методик, які допоможуть як вихователям дитячих садків, так і батькам вдома підвищити інтелектуальний розвиток дітей.

Non-traditional methods for junior pupils learning and development are described in the article. Positive features of these methods are distinguished. They are help ful for both parents and teachers the kindergartens for encreasing children's intellectual lever.

Список літератури

1. Гмошинская М.В. Работа младенцев красками – начало творческой деятельности /М.В. Гмошинская// Дошкольное воспитание. – 2002. – № 2. – С. 30-33.
2. Гураш Л. Раннє дитинство: специфіка, особливості /Л. Гураш // Дошкільне виховання. – 2002. - № 1. – С. 24.
3. Кочерга О. Психофізіологія дітей 1-3 років /О. Кочерга. – К.: Шкільний світ, 2006. – 126 с.
4. Лупан С. Поверь в своє дитя /С. Лупан.– М.: Эллис Лак, 1993. – 255 с.
5. Низковська О. Цілісний підхід до виховання найменших /О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2007. – № 12. – С. 7-10.
6. Павлова Л. Малыш начинает ходить и говорить /Л. Павлова// Дошкольное воспитание. – 2000. – № 3,5,7.
7. Педагогика раннего возраста / [Под ред. Г.Г.Григорьевой, Н.П.Кочетовой, Д.В.Сергеевой.]. – М.: «Академия», 1998. – 336 с.

Гарань Н.

УДК 373.2(477),,18/19”

ПЕРШІ ЗАКЛАДИ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Постановка проблеми... Орієнтація нашої держави на входження до Європейського Співтовариства означає визнання європейських стандартів у освітній галузі. Демократичні процеси, які відбуваються в нашій державі, також висувують нові суспільні вимоги до освіти, особливо до дошкільної ланки – базису творення нового освітнього простору.

За роки незалежності система дошкільної освіти зазнала певних змін, напрацьовано нові підходи до формування, удосконалення та визнання на державному рівні дошкільної освіти не тільки як галузі обслуговування

батьків, які працюють, але й як обов'язкової структурної складової освіти. Тому надзвичайної актуальності набуває інтерес до вивчення національної педагогічної спадщини з питань суспільного виховання та навчання дітей дошкільного віку, організації роботи дошкільних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Досліджена нами джерельна база з означеної проблеми представлена працями українських учених, а саме: Т. Головань, у дослідженні якої розглядаються питання становлення та розвитку суспільного дошкільного виховання у Криму другої половини XIX – на початку XX ст., Т. Куліш, яка досліджувала проблеми дошкільного виховання у творчій спадщині Н. Лубенець, аналізу психолого-педагогічних засад організації суспільного дошкільного виховання в працях С.Ф. Русової присвячено дисертацію О. Пшеврацької, вивченню шляхів і засобів професійної підготовки фахівців дошкільного виховання в Україні в кінці XIX – на початку XX ст. присвячено працю Т. Слободянюк та ін.

Виклад основного матеріалу... В Україні перші суспільні дошкільні заклади з'являються у XIX столітті. У 1839 р. у Полтаві на кошти земства було відкрито перший заклад для дітей віком від трьох років. До закладу приймали дітей із бідних родин, які під час денних робіт батьків залишалися без догляду; час перебування був з 7 ранку до 21 години вечора, діти отримували їжу, одяг та медичну допомогу [4, с. 6].

У 1858 р., за ініціативи дружини редактора газети «Киевские губернские новости» О. Чернишової, було засновано спеціальний дошкільний заклад; систему виховання в якому нею було обґрунтовано у проханні, надісланому попечителю Київського навчального округу М. Пирогову.

В 1866 р. освіченими жінками в містах Миколаєві та Одесі було створено перші приватні дитячі садки. Перший такий садок у Києві в 1871 р. відкривають сестри Марія та Софія Ліндфорс (дівоче прізвище С. Русової). Утримувати дітей у цих закладах дітей могли лише заможні родини – це були діти інтелігенції та підприємців. Особливу популярність вони отримали серед української інтелігенції, адже в садках вперше було втілено ідею національного дошкільного виховання [1, с. 3].

У період з 1882 по 1889 рр. у Києві К. Безменовою було відкрито приватний садок для дітей віком від п'яти років. За змістом роботи він був подібним до елементарної школи, у якій „корисне та серйозне поєднувалося з приємним і цікавим для дітей” [4, С.6].

Значно сприяли організації та поширенню закладів для виховання дітей дошкільного віку педагогічні товариства, які починають створюватися в даний період у великих містах України. Це були суспільно-педагогічні організації, які очолювали прогресивні представники інтелігенції: педагоги,

особливості, що визначають можливості більшого чи меншого розвитку здібностей. У психології розрізняють поняття: загальні здібності та спеціальні здібності. Здатність до образотворчої діяльності – художні та естетичні здібності належать до числа спеціальних.

Дослідження В.І. Кирієнко показали, що кожна здібність має складну структуру, що залежить від загальних якостей психіки. Розвиток кожного структурного компонента художніх та естетичних здібностей отримали більше чи менше вивчення. Наприклад, досить добре досліджена сенсорика. Її вивченню присвячені дослідження видатних зарубіжних вчених Ф. Фребеля, М. Монтесорі, О. Декролі, а також таких видатних дослідників дошкільного віку XX століття, як А.В. Венгера, Є.Т. Пилюгіної, Н.Б. Вени, а також В.С. Мухіної, О.В. Запорожця, О.П. Усової, Н.П. Сокуліної та ін.

Вивчення отримали і такі складові художніх здібностей, як сприйняття, художня діяльність. Цим проблемам присвячені роботи Г.О. Люблінської, Н.П. Сакуліної, О.Н. Леонтєва, С.Р. Рубінштейна, В.С. Мухіної, О.В. Виготського, Б.М. Теплова, Н.О. Ветлугіної, П.Я. Гальперіної, В.В. Давидова, Т.Г. Казакової, Г.С. Комарової та ін.

До сфери наших наукових інтересів входить творчість, саме творчі прояви дітей дошкільного віку.

У зв'язку з обраною нами темою, особливу цікавість мають філософські дослідження особливостей естетичних та художніх здібностей. Вивченням їх особливостей займалися О.І. Абрамов, Ю.Б. Борев, В.В. Ванслав, І.І. Виноградов, М.С. Коган, І.П. Лукошин, В.Н. Максимов, Р.Г. Радіна, І.І. Шептунова, Є.Г. Яковлев та ін.

Виходячи з їх праць, естетична здібність визначається як сукупність індивідуально-психологічних особливостей людини, завдяки яким відкривається можливість здійснювати естетичну діяльність: естетично сприймати і переживати явища дійсності і мистецтва, оцінювати їх засобами судження, смаку і співставленням з ідеалом, створювати нові естетичні цінності (у праці, поведінці, наці, техніці, мистецтві) [6].

Своєрідним проявом, конкретизацією і спеціалізацією естетичних здібностей постають художні здібності. Художні здібності – це здатність не тільки до естетичного сприйняття, переживання і оцінювання творів мистецтва, а і здатність до створення художньої цінності [5]. Художні та естетичні здібності виявляються у схильності, потребі, можливості, здатності до художньої творчості, у легкості засвоєння навичок творчої діяльності [5]. Це визначення вказує на необхідність подальшого вивчення особливостей розвитку творчості дітей у художній діяльності.

Дослідженням проблеми розвитку творчих здібностей у дітей займалось чимало вітчизняних психологів та педагогів, серед них,

мистецтва є процесом природним та високоефективним. Залучаючи дітей до естетичної художньо-творчої діяльності, педагог реалізує не тільки завдання художнього виховання, а й більш глобальні – розвиває інтелектуально-творчий потенціал дітей [1, 6, 7, 8].

Враховуючи особливості дітей дошкільного віку, проблему розвитку художніх та естетичних здібностей, на нашу думку, доцільно вирішувати засобами прилучення дітей до українського образотворчого мистецтва, а саме до народного декоративно-прикладного. Художні і естетичні особливості цього виду мистецтва містять у собі величезний потенціал.

Згадаймо В.О. Сухомлинського: "Витоки здібностей та обдарувань дітей – на кінчиках їхніх пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть тоненькі струмочки, які живлять джерело творчої думки" [9].

Поняття "художні здібності" складне і багатогранне, - це особлива обдарованість, що виражається у схильностях, потребах і можливостях до художньої творчості у рамках того чи іншого мистецтва [6].

За визначенням Б. Теплова під здібностями розуміються такі індивідуальні особливості особистості, які забезпечують порівняльну легкість і високу якість оволодіння тією чи іншою діяльністю. Показниками, що дають змогу визначати чи є у людини здібності, як визначають психологи, постають: швидкість оволодіння конкретною діяльністю та якість досягнень. Тобто людина визнається здібною, якщо вона, по-перше, швидко і успішно оволодіває якоюсь діяльністю, легко у порівнянні з іншими людьми придбає відповідні вміння та навички, і по-друге, добивається досягнень значно перевищуючих середній рівень.

Не дивлячись на той факт, що проблема розвитку здібностей громадян завжди була пріоритетною для кожної розвинутої країни, у наш час ще не існує будь-якої цілісної стійкої теорії на цей рахунок. Більш того, на думку того ж Б. Теплова, для створення такої теорії матеріалів не достатньо [8]. Тому зараз дуже важливим є серйозне фактичне вивчення окремих питань цієї проблеми.

Наша робота – спроба прийняти участь у вирішенні проблеми розвитку здібностей, зокрема – художніх та естетичних здібностей.

У 40-50-і роки ХХ століття відомий психолог Г.С. Костюк написав кілька праць, а у 1963 році, намагаючись привернути увагу наукової і педагогічної громадськості до цієї проблеми, написав книгу "Здібності та їх розвиток у дітей" [7].

Для окреслення понять, що становлять для нас науково-методичну цікавість, доцільно нагадати, що загально визнаними є факти: здібності не являються уродженими якостями, вони існують тільки у процесі розвитку; не існують поза конкретної діяльності; рівень розвитку кожної здібності у кожної людини залежить від задатків; задатки – анатомо-фізіологічні

лікарі, освічені батьки. Педагогічні товариства популяризували ідею суспільного виховання дітей дошкільного віку, сприяли поширенню наукових поглядів на виховання та навчання дошкільнят .

Товариством „Дитячий садок” у 1872 р. за ініціативи І. Іванова в Сімферополі було відкрито заклад „денного перебування щодо виховання і навчання дітей дошкільного віку – дитячий садок”. У 1895 р. в місті Ялта було відкрито дитячі притулки-ясла „Ясла заріччя”. У Керчі в 1897 р. розпочав свою діяльність Фребелівський дитячий садок, організований товариством „Ясла”. Денні дитячі притулки-ясла, відкриті в 1896 р. у Сімферополі, в 1900 р. у Севастополі та в 1912 р. у Євпаторії, діяли на основі принципів народних дитячих садків, їх метою були – боротьба з дитячою бездоглядністю, всебічний розвиток дітей і допомога працюючим батькам [2, с.10].

У Києві в 1890 р., а пізніше й в інших містах, були організовані фребелівські товариства, які відкривали приватні дитячі садки. Виховательки цих закладів були досить кваліфіковані; у садках застосовували віковідповідні методи виховання та навчання, які не перевтомлювали дітей і забезпечували необхідний рівень підготовки до школи.

Значна роль в організації дошкільних закладів належала благодійним і громадсько-педагогічним товариствам: засноване у 1899 р. О. Калініною Керченське товариство піклування про дітей ініціювало відкриття дитячого садку та Пушкінського майданчику для фізичних ігор, вправ і занять; Сімферопольське товариство „Дитяча допомога”, засноване в 1905 р. С. Шнейдер, сприяло відкриттю та діяльності впродовж багатьох років дитячих майданчиків у містах Сімферополі та Саках [2, с. 11].

Існуючі на той час при земствах „Товариства опіки над бідними” відкривали так звані народні садки, які утримувались переважно на благодійні кошти. У 1897 р. на кошти земств у Полтавській губернії з’являються перші дитячі садки для селянських дітей на час літніх сільськогосподарських робіт. В 1902 році діяв вже 151 такий дитячий заклад. Це були переважно благодійні заклади, які не мали планової виховної роботи.

Створене в 1902 р. Київське товариство сприяння вихованню й захисту дітей відкрило безкоштовний народний дитячий садок із притулком для сиріт і напівсиріт з найбідніших верств населення. У 1905 р. у місті Києві працювало 5 народних дитячих садків, у яких на одну виховательку приходилось до 50 дітей, віковий склад груп був неоднорідним, інколи з дітьми дошкільного віку приходили їх брати й сестри 7 – 9-річного віку, які не ходили до школи. Діти знаходились у дитячому садку по 6 – 8 годин на день. У місті Харкові товариство працюючих жінок теж організувало дитячий садок. Засноване в 1907 р.

Київське товариство народних дитячих садків займалося організацією закладів для дітей бідноти. Дитячі садки цього товариства існували на благодійні кошти, більшу частину яких складали пожертви підприємця і мецената Миколи Терещенка.

Київське товариство намагалося зацікавити Міністерство народної освіти, сподіваючись, що держава принаймні частково фінансуватиме дошкільні заклади. Здійснена в 1907 р. спроба включити дитячі садки до системи державних навчально-виховних закладів не знайшла розуміння й підтримки у влади. Незважаючи на відсутність державної підтримки, товариство відкриває на пожертви приватних осіб і установ 3 дитячі садки в робітничих районах Києва. Роботу одного з дитячих садків очолювала Наталя Лубенець [3, с.175-176]. Через відсутність достатньої кількості місць до закладів приймали дітей лише з найбільш бідних сімей. Садок містився в п'яти кімнатах. У закладі працював лікар, для дітей організовувались прогулянки, свята, проводились фребелівські заняття. Діти отримували дворазове харчування, яке коштувало 7 коп. на день. Витрати на дитячий садок становили 4318 крб. на рік, з них на іграшки витрачалося – 4 крб. 06 коп., на матеріал для занять – 56 крб. 13 коп.

Товариство широко пропагувало ідею суспільного дошкільного виховання. У 1911 р. ним було створено перше в країні періодичне видання, повністю присвячене питанням дошкільного виховання, – журнал „Дошкольное воспитание”, у якому висвітлювалися питання теорії та практики виховання в Росії, Західній Європі та США. Журнал сприяв творчому об'єднанню педагогів і діячів дошкільного виховання, являв собою місце обміну досвідом з питань організації, утримання, змісту та методів роботи дошкільних закладів [3, с.179-181].

Деякі існуючі на той час платні приватні дитячі садки працювали в єдності з початковою школою, такими були: Фребелівський дитячий садок-елементарна школа – заснований з 1905 року в Керчі та відкритий у 1914 році в Сімферополі дитячий садок-елементарна школа Е. Нергер [2, с.10].

Діяльність педагогічних товариств, які існували на той час, сприяла появі народних дитячих садків. Зокрема, у Києві у 1905 р. було відкрито 5 народних дитячих садків, на початок 1917 р. – 11, окрім того у містах Житомирі, Севастополі, Харкові, Черкасах, Чернігові та інших існувало 13 приватних садків. В Україні у період з 1914 – 1915 рр. працювало 38 дошкільних закладів, які відвідувало 935 дітей.

У більшості проаналізованих нами джерел зазначається, що держава не виділяла коштів на фінансування дошкільних закладів, але у статті М. Чехова „Збільшення казенних асигнувань на дошкільне виховання в Росії” наведено дані кошторису Міністерства народної освіти за 1911 р., у

3. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496с.
4. Словник іншомовних слів. За ред. члена-кор. АН УОСР О.С. Мельничука. – Київ, 1974. – 775с.
5. Столин В.В., Бодалев А.А. и др. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.—М.: Педагогика, 1989. — 208 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис/ Э.Т. Эриксон. СПб., 1996. – 344с.

Одерій Л., Роздимаха А.

УДК 37.032:7.

РОЗВИТОК ХУДОЖНІХ ТА ЕСТЕТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток здібностей розкриває кожній людині доступ до різноманітних професій і до різних форм діяльності. Здібності людини – продукт суспільного розвитку. А художні та естетичні здібності – один із їх різновидів. Показником художніх здібностей є придатність особистості до художньої творчості. Розвиток здібностей і обдарованостей у високій ступені залежить від активної творчої діяльності людей.

Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття) визначає стратегічні напрямки розвитку освіти та забезпечення постійного духовного самовдосконалення особистості. Така спрямованість розвитку та трансформація системи освіти передбачає виховання творчої людини, здібної не лише до передачі, а й до створення світових зразків духовності та культури.

Доцільно організоване навчання та виховання має починатися не з передачі дітям готових знань, умінь, навичок, а зі створення умов для розвитку їх здібностей, тобто з постановки таких проблемних завдань, у процесі розв'язання яких ці здібності формуються, а знання, уміння та навички засвоюються. Підтвердженням цього є дослідження таких відомих психологів та педагогів, як В.О. Сухомлинський, Л.С. Виготський, П.М. Якобсон, О.М. Матюшкін, Б.М. Теплов, В.О. Моляко, Г.П. Усова та ін.

Художні засоби самовираження для дітей є водночас і засобами адаптації для зовнішнього світу, і засобами спілкування з довкіллям. Саме тому розвиток творчих здібностей дітей засобами образотворчого

	<p>адекватних методів виховання та розвитку дитини, умов їх повного рийняття;</p> <p>набуття навичок адекватної поведінки в певних ситуаціях.</p>	
--	---	--

Резюме

В статті розглядаються теоретичні підходи щодо феноменології психологічної компетентності батьків, вплив якості батьківського ставлення на формування особистісної ідентичності дитини дошкільного віку. Пропонується модель психолого-педагогічного супроводу підвищення психологічної компетентності батьків.

Ключові слова: компетентність, психологічна компетентність батьків, особистісна ідентичність, дитина дошкільного віку, батьківсько-дитячі відносини.

В статье рассматриваются теоретические подходы к исследованиям феноменологии психологической компетентности родителей, влияние качества родительского отношения на формирование личностной идентичности ребенка дошкольного возраста. Предлагается модель психолого-педагогического сопровождения повышения психологической компетентности родителей.

Ключевые слова: компетентность, психологическая компетентность родителей, личностная идентичность, ребенок дошкольного возраста, детско-родительские отношения.

Theoretical approaches to researches of parents' psychological phenomenology competence, of the parental relation influence quality on the personal identity formation of the preschool aged child are considered in the article. The model of psihologo-pedagogical support of increase of psychological competence of parents is offered.

Keywords: competence, psychological competence of parents, personal identity, the child of preschool age, cyield-parental relations.

Список літератури

1. Колмогорова, Л.С. Становление психологической культуры школьника // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С.83–91ю
2. Кузьмишина Т.Л. Особенности отношения детей старшего дошкольного возраста к родительским требованиям и запретам. Автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. - М., 2006. - 25 с.

якому зазначається: Київському товариству народних дитячих садків – 3500 карб., дитячому садку в місті Харкові – 1000 карб., дитячому садку в Севастополі – 400 карб., також по 2000 карб. було надано „на курси, що готують керівниць дитячих садків” Київському товариству народних дитячих садків і Київському Фребелівському товариству [5, с. 1-14].

Дитсадки в Україні, як і решта навчально-виховних закладів, були російськомовними, за змістом виховання й навчання відірваними від української культури та духовного життя українського народу.

Усі існуючі в Україні дитячі садки було відкрито з ініціативи та на кошти приватних осіб або педагогічних товариств. Українські педагогічні діячі в 1916 р. звернулися до Міністерства народної освіти з проханням про введення дошкільного виховання до державної системи освіти та державного фінансування. На жаль, це питання не було вирішено позитивно.

Висновки... Вивчення матеріалів, які стосуються питань виникнення перших дошкільних закладів в Україні в кінці XIX – на початку XX століття, - дозволяє констатувати: суспільне дошкільне виховання в Україні було започатковане діячами освіти та приватними особами. Перші заклади створювалися на громадські кошти, внески членів суспільних товариств, пожертвування та кошти земств, дошкільні заклади не були включені до державної освітньої системи. У досліджуваний історичний період була створена певна система закладів дошкільного виховання – дитячі садки, ясла, ясла-притулки, осередки та майданчики. Значну роль у розвитку й поширенні ідей суспільного виховання дітей дошкільного віку та підготовки педагогів для дошкільних закладів відігравали педагогічні товариства. Саме в цей історичний період ще не існувало чіткого уявлення про організацію роботи дитячого садка, не було визначено зміст навчально-виховної роботи та майже повністю було відсутнє методичне забезпечення дошкільних закладів.

Резюме

Стаття продовжує цикл публікацій автора, присвячених дослідженню етапів становлення системи дошкільної освіти. Автор намагається здійснити ретроспективний аналіз появи перших закладів суспільного виховання дітей дошкільного віку в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. В статті наведено дані про відкриття перших приватних платних дитячих садків та закладів для дітей з бідних родин. Висвітлено діяльність благодійних та громадсько-педагогічних товариств, які популяризували ідею суспільного виховання дітей дошкільного віку, сприяли поширенню наукових поглядів на виховання та навчання дошкільнят. Зазначається важливість створення першого в країні періодичного видання, повністю присвяченого питанням дошкільного виховання, – журналу „Дошкільне виховання”, який сприяв творчому об’єднанню педагогів і діячів дошкільного виховання, обміну

досвідом з питань організації, утримання, змісту та методів роботи дошкільних закладів. Підсумком статті є думка про те, що суспільне дошкільне виховання в Україні було започатковане діячами освіти та приватними особами, перші заклади утворювались на громадські кошти, внески членів суспільних товариств, пожертвування та кошти земств, дошкільні заклади не були включені до державної освітньої системи. У зазначений історичний період ще не існувало чіткої уяви про організацію роботи дитячого садка, не було визначено зміст навчально-виховної роботи та майже повністю було відсутнє методичне забезпечення дошкільних закладів.

Ключові слова: дошкільний вік, приватний платний дитячий садок, педагогічне товариство, притулки-ясла, ясла, майданчик для фізичних ігор, народний дитячий садок, садок-елементарна школа.

Стаття продовжує цикл публікацій автора, посвячених дослідженню етапів становлення системи дошкільного образования. В предлагаемой статье автор пытается осуществить ретроспективный анализ появления первых заведений общественного воспитания детей дошкольного возраста в Украине во второй половине XIX – в начале XX ст.

Ключевые слова: дошкольный возраст, частный платный детский сад, педагогическое общество, приюты-ясли, ясли, площадка для физических игр, народный детский сад, сад-элементарная школа.

Author's cycle of publications is continued, being devoted to the research on the stages of the origin and coming – to be – of the system of preschool education. In the given article the author tries to carry out the retrospective analysis of origin and development of the system of preschool education in Ukraine in the second half of the XIX-th – at the beginning of XX-th centuries.

Keywords: preschool age, private nursery school, pedagogical societies, boarding creche, creche, children's playground, people nursery school, nursery-elementary school.

Список літератури

1. Борисова З. Подвижница національного дошкільного виховання. до 150-річчя від народження С. Ф. Русової /Зоя Борисова, Марина Машовець // Дошкільне виховання. 2006. – № 3. – С. 3–4.
2. Головань Т.М. Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання у Криму (друга половина XIX – початок XX століття) : Автореф. дис... канд. пед. наук. – Одеса, 2008. – 20 с.
3. Дошкольная педагогика / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена; [Редколлегия: А. М. Леушина (ответственный редактор) и др.]. – Л. : ЛГПИ, 1972. – 184 с. – (Ученые записки; Т. 448).

		тощо	
Індивідуальна психотерапія	Поглиблення пізнання батьками самих себе, своїх психологічних особливостей; усвідомлення своїх дій та думок; зміцнення позитивних якостей особистості тощо	Психотерапевтичні сеанси в руслі гуманістичної, психодинамічної психотерапії, гештальтпідходу, символ драми, психодрами, психосинтезу, позитивної психотерапії, арт-терапії	
Групова психотерапія, тренінги батьківської компетентності	формування впевненості у собі як батька; визначення ступені відповідності своїх особистісних якостей, необхідних успішному Батькові; побудова плану батьківського удосконалення та підвищення рівня батьківської компетентності; розвиток навичок управління власним станом, емоціями, здатністю розуміти і задовольняти власні потреби, володіти власними ресурсами; знаходження оптимальних шляхів спілкування з дитиною; пошук та використання	Когнітивно-поведінкові тренінги, психотерапевтичні групи в руслі гуманістичної, психоаналітичної, арт-терапевтичної, гештальттерапевтичної парадигм тощо	

	в сімейному вихованні; типів виховання; рівня батьківської компетентності тощо	тест-опитувальник батьківського ставлення А.Я. Варги, В.В. Століна; Опитувальник для дослідження емоційної сторони батьківсько-дитячої взаємодії Захарової А.Е.;
Психолого-педагогічна просвіта батьків	Підвищення психологічної освіченості з питань вікових та поведінкових особливостей, труднощів у вихованні, вивчення світу дитини як такого	Групи спілкування, батьківський лекторій, стенди «Куточок психолога», роздавальні матеріали (буклети, листівки тощо)
Індивідуальні та групові психологічні консультації	Підвищення рівня психологічної компетентності, культури; отримання знань адекватної поведінки в певних ситуаціях; поглиблене пізнання своєї дитини, її вчинків, емоцій, думок; розширення батьківських засобів впливу на дітей; знайомство з техніками та технологіями, на основі яких можливе встановлення взаємовідносин довіри та взаєморозуміння	Групи зустріч, групи спілкування і взаємодії

- Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні: Навчальний посібник. / Ірина Гереевна Улюкаєва. – Бердянськ, 2007. – 172 с. література в кінці розділів.
- Чехов Н.В. Увеличение казенных ассигновок на дошкольное воспитание в России. / Николай Владимирович Чехов. – Киев, 1912. – С. 1-14.

Головко М., Трубчанінова А.

УДК: 372 (043)

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ДИТЯЧОМУ САДКУ

Постановка проблеми. Нові трансформаційні процеси у світовій спільноті й у нашій державі, початок ери повноправності буття жінки та чоловіка потребують глибшого осмислення соціально-психологічних механізмів набуття дитиною гендерної ідентичності як передумови повноцінної реалізації Я. Наукові дослідження довели, що висока фемінність у жінок та маскуліність у чоловіків у сучасному суспільстві не завжди є гарантією їхнього соціального та психологічного благополуччя.

Сьогодні все більше вчених пов'язують розв'язання цього завдання з реалізацією гендерного підходу в освіті тому, що саме гендерний підхід орієнтований на формування й утвердження рівних, незалежних від статі можливостей самореалізації людини в усіх сферах життєдіяльності [2].

Актуальність обраної нами теми дослідження обумовлюється низкою об'єктивних чинників, серед яких: соціально-педагогічні: реальні трансформації гендерних стосунків у сучасному українському суспільстві; злам традиційної системи поляризації жіночих та чоловічих соціальних ролей, їхнє зближення, новий підхід до оцінки гармонії в їхній взаємодії; переосмислення ролі та місця жінки у різних сферах суспільної діяльності; необхідність вивчення основ гендерних знань в системі освіти; науково-теоретичні: у сучасних гендерних дослідженнях і сьогодні недостатньо презентований педагогічний аспект; розвідки цієї проблеми на прикладі дітей дошкільного віку мають одиничний характер (О.Кудрявцева, Н.Ледовських, І.Євтушенко, Н.Татаринцева, О.Кікінежді, Л.Штильова); науково-методичні: як показує вивчення досвіду, у дошкільних навчальних закладах гендерне виховання відбувається стихійно, практично запроваджується жорсткий традиційний підхід у формуванні статево-рольових стереотипів, стереотипів самосприйняття та самооцінки особистості дитини лише за статевою ознакою, у змісті виховання

недостатньо присутній гендерний компонент та його методичне забезпечення.

Таким чином, ми вважаємо, що дійсно існують певні протиріччя між об'єктивною потребою реалізації гендерного підходу у вихованні дітей дошкільного віку та практикою статеворольового підходу в організації освітнього процесу в ДНЗ; між необхідністю гендерного виховання, починаючи з молодшого дошкільного віку, і недостатньою розробленістю організаційно-педагогічних умов гендерного виховання, вимогами практики та наявністю його методичного забезпечення.

Мета даної статті: обґрунтування комплексу організаційно-педагогічних умов, які забезпечують гендерний підхід у вихованні дітей молодшого дошкільного віку у дошкільному закладі, презентація певних результатів його запровадження.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми виходили з припущення про те, що гендерний підхід у вихованні дітей 4-го року життя є можливим за наступні умови:

- вивчення особливостей гендерних уявлень у дітей молодшого дошкільного віку;
- моделювання предметно-розвивального середовища, зорієнтованого на гендерне самопізнання;
- цілеспрямоване використання системи адекватних методичних засобів у виховній роботі, які сприяють формуванню гендерної ідентичності у дітей молодшого дошкільного віку;
- забезпечення індивідуального підходу до виявлення гендерної поведінки хлопчиками та дівчатками молодшого дошкільного віку.

У відповідності до висунутої гіпотези були сформульовані завдання дослідження:

1. Проаналізувати сучасні наукові підходи до реалізації гендерного підходу у вихованні дітей дошкільного віку та визначитися в основних гендерних термінах.
2. Виявити особливості гендерних уявлень дітей молодшого дошкільного віку та схарактеризувати особливості їх гендерної поведінки у різних видах діяльності.
3. Обґрунтувати комплекс організаційно-педагогічних умов, що забезпечує гендерний підхід у вихованні дітей молодшого дошкільного віку та апробувати його у виховній роботі з дітьми.
4. Скласти практичні рекомендації для вихователів.

Теоретико-методологічна основа дослідження представлена наступними блоками: культурно-історична теорія розвитку особистості, яка визнає пріоритет соціального над біологічним у психічному розвитку особистості (Л.Виготський, С.Рубінштейн, О.Леонтьєв, Д.Ельконін); теорія

На сьогодні в Україні недостатньо розроблена концепція підвищення психологічної компетентності батьків. На нашу думку, система підвищення рівня психологічної культури і компетентності батьків може включати такі форми роботи (табл. 1, 2):

Табл. 1

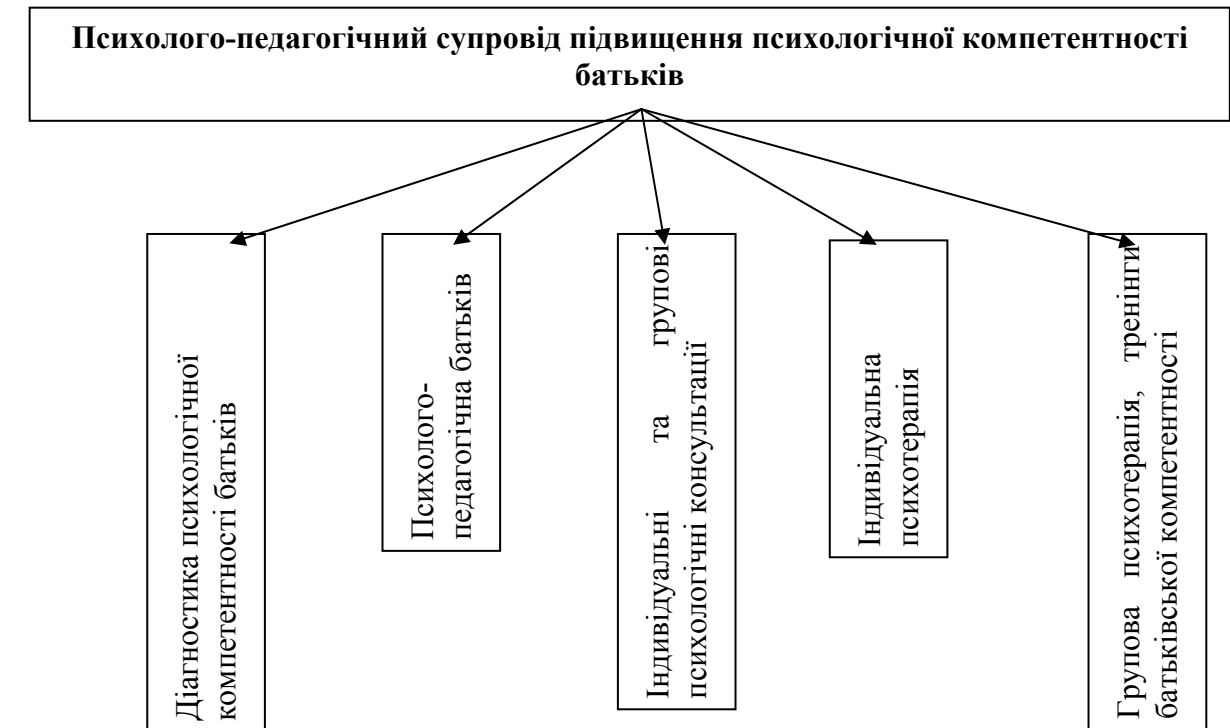


Табл. 2

	Форма роботи	Мета	Зміст роботи
1.	Діагностика рівня психологічної компетентності батьків	Дослідження міжособистісних відносин в системі «батько – дитина» очима батьків: дослідження стилів виховання: батьківських реакцій та установок; ставлення батьків до дитини та життя в сім'ї; порушення виховного процесу в сім'ї; причин відхилень	Психодіагностичні методики: тест «Батьківсько-дитячого ставлення» (PARI) – ам. психологи Шефер, Белл; тест-опитувальник «Аналіз сімейного виховання і профілактики порушень в сім'ї» (АСВ) А.Я. Варги, В.В. Століна;

аналіз минулого досвіду та його адекватне використання для вирішення актуальних психологічних проблем;

опанування знань, навичок, умінь, необхідних для вирішення психологічних проблем, завдань (саморегуляції, спілкування та ін.), і їх адекватне використання, перенесення в конкретні умови;

набуття ефективних програм поведінки, діяльності в різних ситуаціях.

У роботах психологів розглядаються окремі сторони психологічної компетентності: компетентність в спілкуванні, інтелектуальна компетентність, соціально-психологічна компетентність тощо. Вивчення батьківської компетентності на сьогодні представляється особливо актуальним.

Розглядаючи феномен батьківства як систему, Р.В. Овчарова зазначає:

батьківство – це емоційно і оцінне забарвлена сукупність знань, уявлень та переконань відносно себе як батька, що реалізується у всіх проявах поведінкової складової;

батьківство представляє відносно самостійну систему, одночасно будучи підсистемою по відношенню до системи сім'ї.

на феноменологію батьківства впливають чинники, які представлені на декількох рівнях: макрорівень – рівень суспільства, мезорівень – рівень батьківської сім'ї, мікрорівень – рівень власної сім'ї, і рівень конкретної особи [3, с.21].

Р.В. Овчарова висловлює тезу, що розвинена форма батьківства включає: ціннісні орієнтації подружжя (родинні цінності), батьківські установки й очікування, ставлення, почуття, позиції, батьківську відповідальність, стиль родинного виховання [там же, с. 22].

Таким чином, логічно припустити, що феномен батьківської компетентності характеризується:

наявністю у батьків зрілої структури особистості;

певним адекватним стилем виховання, ставленням, високорозвиненим почуттям особистої відповідальності;

сумою певних психологічних знань;

стійкою та стабільною системою уявлень про себе як про батька;

адекватною, ефективною та конструктивною діяльністю на основі психологічної грамотності – ефективного використання знань, умінь та навичок для вирішення виховних завдань;

узгодженістю та компліментарністю уявлень подружжя про батьківство – схожість цінностей, батьківських установок, позицій та очікувань.

гендерної ідентичності як базової структури особистості (І.Кон, В.Каган, Т.Репіна, Т.Титаренко, Ю.Приходько); концепції гендерної соціалізації особистості (К.Джеклін, Е.Маккобі, С.Бем, І.Кон, І.Кльоцина); теорія гендерного підходу у педагогіці (І.Кон, Д.Колесов, В.Єремєєва, Т.Хрїзман, Т.Репіна, О.Каменська, Л.Штильова); концепція особистісно зорієнтованої дошкільної освіти (І.Бех, А.Богущ, Н.Гавриш, В.Кузьменко, О.Кононко, К.Крутий, С.Кулачківська, С.Ладивір, Т.Піроженко, Т.Поніманська та ін.).

У розв'язанні завдань дослідження використано наступні методи: аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, порівняння, систематизація, узагальнення наукових даних, вивчення педагогічного досвіду, бесіда, спостереження, вивчення продуктів педагогічної діяльності, проектування освітнього простору дошкільного закладу, досвідна робота.

Логіка нашого пошуку розгорталася наступним чином. Досвідній роботі передували теоретичні розвідки, занурення у наукове поле гендерної тематики та визначення чіткої власної позиції щодо основних робочих гендерних термінів, які охоплюють поняття, що розкривають сутність гендерного підходу, характеризують гендерну взаємодію суб'єктів виховного процесу та гендерні виховні процеси. Проміжним результатом цього етапу дослідження стало складання відповідного глосарію. Опанування науковими категоріями стало для нас досить проблемним, бо спостерігаємо різні підходи, причому навіть до найбільш поширених термінів. У своєму дослідженні ми рухалися від тлумачення загальних понять до видових: «гендер», «гендерний підхід як метод наукового аналізу», «гендерний підхід у педагогіці» та «гендерний підхід у вихованні». Виявилось, наприклад, що як галузь науково-практичного знання гендерна педагогіка все ще не має академічного статусу; що у визначенні поняття гендерної педагогіки виділяються дві тенденції: 1) гендерна педагогіка прямо пов'язана зі статевим вихованням, вимагаючи виховання (навчання) не абстрактної особистості, а саме хлопчика або дівчинки (підхід найбільш розповсюджений); 2) задача гендерної педагогіки – у вихованні андрогінної особистості, у всебічному навчанні дитини (з урахуванням соматичних показників) без акценту на стать [3].

Тобто у цьому процесі зустрічаються і традиція, і новація. І ми вважаємо, що на етапі молодшого дошкільного дитинства згідно з науковими даними про важливість формування гендерної ідентичності дитини як базової структури особистості, психічних закономірностей засвоєння гендерних ролей за умови уникнення гендерних конфліктів (між гендерною складовою та особистісною ідентичністю), наприклад, коли особистісні риси хлопчика (ласкавість, охайність, слухняність) та дівчинки

(агресивність) суперечать еталону маскулінності-фемінності, ці процеси важливо гармонізувати [1; 5].

До речі, мета освіти, закладена у БКДО та чинних програмах, орієнтована передусім на андрогінність виховання, що означає: кожна дитина, незалежно від статі, має право радісно, щасливо, повноцінно пізнавати, досліджувати довкілля.

Чому дітей бажано виховувати з урахуванням гендерних особливостей? У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що саме у дітей дошкільного віку спостерігається прийняття гендерної ролі: у віці 2-3 років діти починають розуміти свою належність до певної статі; у віці 4-7 років відбувається формування гендерної ідентичності (стає зрозумілим, що гендер не змінюється) та гендерної свідомості (до складу компонентів якої входять зовнішність, ім'я, «образ Я», гендерні настанови та соціальні ролі (власні та соціуму); діти цього віку мотивовані до опанування цінностей та моделей поведінки, властивих їхній статі [4]. Отже, 4-й рік життя обраний невипадково, бо на думку зарубіжних та вітчизняних вчених, це час усвідомлення хлопчиками та дівчатками своїх можливостей, усвідомлення своєї індивідуальності.

Враховуючи специфіку проблеми та межі магістерського дослідження, ми цілком свідомо у своїй роботі зосередили увагу саме на гендерному підході у вихованні дошкільнят. Ми поділяємо точку зору сучасних вчених, що передумовами застосування гендерного підходу у вихованні є послаблення поляризації жіночої та чоловічої соціальних ролей, поступова відмова від традиційних стереотипів маскулінності та фемінності, трансформація сімейно-шлюбних стосунків, фемінізація освіти майже на всіх рівнях (О.Каменська, І.Євтушенко, О.Кікінежді, Т.Говорун, Т.Доронова).

Гендерний підхід ми розглядаємо як принцип виховання, який передбачає:

- гармонізацію гендерної взаємодії представників обох статей на підставі егалітаризму;
- подолання таких конфліктних ситуацій, коли гендерні стереотипи виступають бар'єром у розвитку тих якостей особистості, які не відповідають статевотипізованим уявленням; пом'якшення (згладження) гендерних стереотипів;
- створення рівних можливостей для розвитку хлопчиків та дівчаток, орієнтованих на кожен дитину як індивідуальність.

У процесі дослідної роботи ми дійшли висновку, що реалізувати на практиці гендерний підхід можливо за дотримання певних організаційно-педагогічних умов. Такими умовами є:

особистість, що досягає своєї кульмінації, цілісності та завершеності в підлітковому віці, і одночасно є постійно мінливою протягом онтогенезу.

Згідно епігенетичній теорії Е. Еріксона, розгортання ідентичності особистості безпосередньо обумовлене тим, чи розв'язала дитина свої певні задачі, що постають на кожному етапі її розвитку, і успішне або неуспішне їх розв'язання насамперед залежить від батьків. Так, відсутність базової довіри до світу, що при сприятливих умовах дитина виробляє на першому році життя, спричиняє страх близькості і страх агресії; нездатність виробити навички самостійності та ініціативності на другій та третій стадіях розвитку ідентичності призводить до страху незалежності й самостійності.

Таким чином, від того, чи зуміла дитина у відповідний момент свого особистісного розвитку правильно реалізувати свої основні психологічні потреби – в любові, довірі, самостійності, визнанні та ініціативності, залежить все подальше життя людини. Тому й не останню роль в становленні «Я» дитини відіграє саме психологічна компетентність батьків.

Поняття «компетентний» в «Словнику іншомовних слів» тлумачиться як «досвідчений у певній галузі, якомусь питанні; повноважний, повноправний у розв'язанні якоїсь справи» [4, с. 345]. Іншими словами, бути компетентним у чомусь – володіти знаннями, що дозволяє мати власне судження про щось; володіти компетенціями – мати певний набір знань, бути освіченим з певних питань.

Психологічна компетентність, на думку Л.С. Колмогорової, може бути охарактеризована через ефективність, конструктивність діяльності на основі психологічної грамотності, тобто означає ефективне використання знань, умінь для вирішення завдань і проблем, що стоять перед людиною [1]. Психологічна компетентність передбачає адекватне використання суспільно-історичного, власного минулого досвіду та досвіду інших людей; передбачає поєднання узагальнених психологічних знань із знаннями про себе, конкретну людину, конкретну ситуацію. Якщо грамотна людина, як зазначає Л.С. Колмогорова, знає абстрактно про щось, то компетентна – може на основі знань ефективно і грамотно вирішувати будь-яку психологічну проблему, завдання. В той же час це означає відмову від прямого копіювання чужого досвіду, знань, норм, традицій та зразків, це означає відмову від стереотипів, розпоряджень та вказівок без власного осмислення та усвідомлення.

В психологічній компетентності можуть бути виділені наступні загальні елементи:

засвоєння і адекватне використання психологічних засобів пізнання і самопізнання, спілкування, гри тощо;

мікросоціальні фактори – процеси, що виникають в малих групах (сім'я, група дитячого саду, школа тощо);

соматопсихічні фактори – спадковість, темперамент, особливості пренатального періоду, хвороби перших місяців після народження.

До суб'єктивних факторів дослідники відносять специфіку розвитку потрібнісно-мотиваційної сфери особистості дитини, особливості формування її свідомості, самосвідомості та поведінки.

Існують також фактори, що можна віднести, на думку авторів, як до об'єктивних, так і до суб'єктивних чинників: специфіка внутрішньосімейної взаємодії та психологічні особливості батьківсько-дитячих відносин.

Серед багаточисельних зарубіжних та вітчизняних досліджень, присвячених феноменології батьківського ставлення до дитини та його впливу на формування індивідуально-характерологічних рис особистості (Д. Віннікот, М. Малер, О. Кернберг, О. Феніхель, С. Броді, Дж. Боулбі) заслуговує на увагу теорія дитячих рис Д. Боумріна, формування та розвиток яких обумовлений чинником батьківського контролю [2]. Він вважає, що найбільш розповсюдженим механізмом формування характерологічних рис дитини, що відповідають за самоконтроль і соціальну компетентність, є інтеріоризація засобів і навичок контролю, які використовують батьки. Адекватний контроль – це одночасно емоційне прийняття ті високий рівень вимог, що пред'являються дитині несуперечливо, чітко й однозначно. Дітей з адекватним батьківським контролем характеризує активність, незалежність у думках і діях, ініціативність, доброзичливість і високий рівень соціально-психологічної адаптованості.

В рамках нашої статті ми дотримуємось думки, що головним детермінантом формування певного набору рис особистості виступають особливості переживання дитиною стадій дозрівання власного «Я», Его-ідентичності, за визначенням Е. Еріксона [6].

Проблематика ідентичності особистості, протиставлення особистісної та соціальної ідентичності розроблялася Дж. Мідом, Р. Брейкуелом, А. Ватерманом, І. Гоффманом, Дж. Марсія, Х. Теджфелом, Дж. Тернером, Брейкуелом та ін. В сучасній науці поняття «ідентичність» широко використовується в психології (его-психологія), психоаналізі, соціології (символічний інтеракціонізм, соціальний конструктивізм), філософії (феноменологія), етології та політології. Психодинамічний підхід ідентичність розглядає як стрижень, що скріплює психічну структуру і поєднує особистість в цілому. Ідентичність виконує інтегративну складову і в той же час є динамічно постійною складовою. Ідентичність особистості – уявлення індивіда про самого себе як про унікальну та неповторну

1. знання вихователями особливостей гендерних уявлень у дітей молодшого дошкільного віку та закономірностей, шляхів їх формування;
2. моделювання предметно-розвивального середовища, зорієнтованого на гендерне самопізнання;
3. цілеспрямоване використання системи адекватних методичних засобів у виховній роботі, які сприяють формуванню гендерної ідентичності у дітей молодшого дошкільного віку;
4. забезпечення індивідуального підходу до виявлення гендерної поведінки хлопчиками та дівчатками молодшого дошкільного віку.

Розв'язуючи друге завдання дослідження, ми провели діагностику рівня розвитку гендерної ідентичності дітей молодшого дошкільного віку (бесіди з вихователями, батьками та дітьми, стандартизоване інтерв'ю за В.Каганом, спостереження за сюжетно-рольовими іграми та поведінкою дитини у повсякденному житті). Виявилося, що діти 4-го року життя знають назву своєї статі, 85% правильно визначають перспективу майбутнього власного статевих розвитку, розрізняють людей за статевими ознаками; знання про якість своєї та протилежної статі практично відсутні, про відмінності статей у зовнішності та поведінці нестійкі, обмежені та поверхові; майже 80% дітей віддають перевагу в іграх своїй статі, досить схематично та одноманітно демонструють маскуліну та фемінну (статевотипізовану) в іграх з сімейної тематики, у стосунках часто переважають егоїстичні мотиви та намагання маніпулювати іншим. Встановлена нами залежність між рівнем розвитку гендерної ідентичності та рівнем гендерної компетентності вихователів в організації освітнього процесу дозволила упевнитися у правильності обраного шляху.

Гендерний компонент у цілісному вигляді має пронизувати всі напрямки освітньо-виховної роботи з дітьми: цільовий, змістовий, процесуальний та діагностичний. Зосередимо увагу на найбільш пріоритетних моментах: моделюванні середовища та особливостях організації ігрової діяльності з опорою на гендер.

Наступний етап дослідження підтвердив нашу думку про те, що протягом дошкільного дитинства під впливом предметно-розвивального середовища інтенсивно відбувається процес становлення гендерної ідентичності молодших дошкільнят, коли дитина засвоює цінності своєї статі, гендерні настанови, зразки гендерної поведінки. При доборі матеріалів та обладнання керувалися завданнями як загального розвитку дитини, так і завданнями виховання з опорою на гендер. Тож, моделювання та збагачення предметно-розвивального середовища відбувалося наступним чином:

– у кольоровому оформленні приміщення варто використовувати гендерно нейтральні теплі та світлі відтінки і пам'ятати, що провідна роль належатиме обладнанню групи;

– при гендерному підході у вихованні дітей 3-4 років реалізуємо два завдання: створюємо цілісне, поліфункціональне та динамічне середовище; вносимо у середовище різні маркери з акцентом на гендерну ідентичність і доповнюємо середовище специфічним матеріалом для хлопчиків та дівчаток. У нашій роботі встановлено, що доцільно використовувати наступні маркери гендерних відмінностей: на шафах для одягу диференціювати позначки для хлопчиків та дівчаток (наприклад, з точки зору гендеру використали фото хлопчиків та дівчаток на кольоровому фоні, проте відійшли від його традиційної диференціації); добирати рушнички, стакани для полоскання роту, мішечки для взуття, прикраси для ліжок різних кольорів; диференціювати позначки на спортивній формі. При цьому беремо за правило індивідуальний підхід, врахування смаків та бажань, емоційних переваг кожної дитини;

– збалансованість та насиченість ігрової атрибутики достатнім і повним матеріалом для відтворення соціальних зразків чоловічої та жіночої поведінки, вільний вибір іграшок для ігор та занять;

– було переглянуто відсоток ігрового обладнання, зорієнтованого на дітей обох статей та оновлено гендерний зміст наочного, демонстраційного та роздавального матеріалу;

– не дивлячись на присутність у груповій кімнати атрибутів гендерної культури (іграшки, обладнання, аксесуари) увага дітей не акцентувалася на їхньому специфічному статеворольовому значенні, щоб полегшити хлопчикам і дівчаткам виявлення своїх інтересів та уподобань;

– створено куточки для реалізації дитячих хобі та свідомої участі у реалізації інтересів іншого, додатково обладнали куточок краси, щоб діти могли без зайвих очей привести зовнішність до порядку; мінісередовище «Світський етикет», де зібрали аксесуари, які дозволяють дитині самостійно обігравати ситуації з виконання відповідних правил;

– оновлено книжковий куточок (портрети письменників та поетів – чоловіків та жінок);

– запроваджено тематичні презентації «Жіноча краса», «Чоловіча краса», «Книжки для хлопчиків і про хлопчиків», «Книжки для дівчаток і про дівчаток»; виготовляємо фотоальбом «Про наших хлопчиків», «Про наших дівчаток».

Нагадаємо, що у молодшому дошкільному дитинстві провідним видом діяльності є гра, яка викликає якісні зміни у психіці дитини, саме у грі найбільш інтенсивно формується гендерна ідентичність дитини, відбувається засвоєння дітьми гендерних ролей. Для того, щоб гра стала

Проте проблема дослідження батьківської компетентності як сукупності ефективних паттернів взаємодії, набору оптимальних виховних методів, що сприяють розвиткові стабільної, цілісної, відкритої та сильної ідентичності дитини, ще й досі залишається актуальною.

Тому **завдання нашої статті** – уточнити поняття «батьківська компетентність», проілюструвати особливості впливу технологій і методів спілкування, якості батьківсько-дитячих відносин на формування й розвиток особистісної ідентичності дітей дошкільного віку, а також дослідити можливі форми здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості дитини-дошкільника.

На сьогодні в сучасній сім'ї продовжує переважати традиційний підхід, що викликає протиріччя між потребами кожної дитини у вираженні особистої гідності, індивідуальності, творчості в самовираженні з одного боку, і цінностями нормативності, керованості, обов'язковості батьківського виховання, з іншого боку. Тому саме батькам, їх здатності будувати таку взаємодію з дитиною, яка дозволила б створити модель, орієнтовану на його розвиток у вирішення таких протиріч, відводиться важлива роль.

На успішність, володіння дитиною всіма необхідними життєвими компетенціями впливає те, наскільки мати й батько знають і застосовують технології ефективної взаємодії з дитиною, виховання й розвитку. Для того, щоб бути успішними батьками, їм необхідно знати основи вікової і дитячої психології, уміти вибудовувати систему виховання в сім'ї, володіти технологіями взаємодії з дитиною, а також широким арсеналом засобів дії в конкретних ситуаціях. Батьківська компетентність багато в чому виступає засадами успішності дитини в житті, позитивному розвитку її особистісної ідентичності та гармонічних стосунків в сім'ї.

В той же час, незнання батьками технологій та методів спілкування з дитиною часто призводить до серйозних емоційних, навчальних, поведінкових і міжособистісних розладів в психічному розвитку дитини. Тому формування й підвищення батьківської компетентності повинне розглядатися педагогом, вихователем, психологом як першочергове завдання навчально-виховного процесу.

Психологія розвитку дитини свідчить, що існують певні об'єктивні і суб'єктивні фактори, що впливають позитивно або негативно на її розвиток. Так, В.В. Столін і А.А. Бодалев до об'єктивних факторів, що виступають передумовами розвитку психіки дитини, відносять [5]:

мікросоціальні фактори – економічний і культурний рівень розвитку суспільства, актуальні системи і етнокультурні традиції виховання, рівень соціального забезпечення дитини;

Список літератури

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М: Наука, 1989.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М: Просвещение, 1968.
3. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника. – К.: Стилос, 2002.

Мороз Р.

УДК 159.923.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ПІДВИЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ

Постановка проблеми. Проблема батьківсько-дитячих відносин завжди привертала увагу психологів і педагогів – взаємодія дитини з батьком є першим досвідом взаємодії з навколишнім світом. Цей досвід закріплюється і формує певні моделі поведінки з іншими людьми, які передаються з покоління в покоління. У кожному суспільстві складається певна культура взаємин і взаємодії між батьками і дітьми, виникають соціальні стереотипи, установки і погляди на виховання в сім'ї.

Зростання інтересу до проблем сімейного виховання в Україні пов'язане з новими соціально-економічними умовами. Кардинальні перетворення сучасного життя торкнулися не тільки сім'ї як соціального інституту, але й вимагають компетентного підходу до виховання дітей, особистісної і соціально-психологічної зрілості батьків, гуманізації відносин між батьками й дітьми, в цілому.

Вивченню сім'ї і батьківсько-дитячих відносин присвячена велика кількість вітчизняних і зарубіжних психологічних досліджень. Аналізуючи сучасну наукову літературу, присвячену психологічній культурі батьків, можна виділити два основних напрями дослідження батьківсько-дитячих відносин:

вивчення типів, стилів батьківських установок та їх впливу на психічний розвиток дітей (Болдуїн А., Броді С., Варга А.Я., Столін В.В., Ейдемиллер Е.Г., Овчарова Р.В);

дослідження вікових та поведінкових особливостей дітей в конфліктних ситуаціях з батьками в ситуації незадоволення основних потреб та порушення міжособистісної взаємодії (Адлер А., Бандура А., Берн Е., Боулбі Дж., Еріксон Е., Личко А.Є., Спиваковська А.С.).

ефективним засобом гендерного виховання, ми зосередили увагу на тому, як організувати включення дитини у позицію суб'єкта ігрової діяльності, яка найбільш повно відповідає гендерним інтересам дитини та уподобанням. На жаль, більшість сучасних дітей позбавлена можливості набуття позитивного ігрового досвіду (однотітні родини, обмеження спілкування тощо), тому дітей треба вчити грати як у дитячому садку, так і в сім'ї. В умовах гендерному підходу постає гостре питання про своєчасний та повноцінний розвиток хлопчиків та дівчаток у грі, тому що прийняття ними ролі та виконання жіночих та чоловічих соціальних функцій становлять сутність цієї роботи. Роль вихователя різко підвищується: керівництво іграми, в яких беруть участь за бажанням всі діти та окремо – безпосередня участь в іграх хлопчиків та дівчаток. Воно полягає у передачі способів гри та демонстрації ключових ігрових ситуацій з іграшками та їх «одушевляння». Під час проведення роботи з формування у дітей вміння відбудовувати ланцюжок зв'язаних ігрових дій (відповідно до ролі) використовували набори іграшок з зображенням ягід, фруктів, овочів, грибів. Наприклад, у варіанті «Овочі-гриби», граючи з дівчатками та хлопчиками пропонувала дитині стати кимось іншим (зайченятком, лисенятком) та купити у лісовій крамниці гриби та овочі, в якій сама виконувала роль продавця; потім «зварити» разом грибний суп; «підсмажити» гриби, «підсушити» гриби або «законсервувати». Коли досягаємо певного рівня розвитку – прийняття ролі та послідовного виконання ігрових дій, переходимо до навчання виконанню соціальних функцій. Але тут пам'ятаймо, що відходимо від статевотипізованих функцій і не демонструємо переваги за статевою ознакою. Тому стимулюємо хлопчиків у виявленні не тільки рішучості та «залізних мускулів», а й чуйності, турботливості, а дівчаток у свою чергу – рішучості, активності та ініціативи. Отже, в організації сюжетно-рольової гри створюємо ситуації, коли хлопчики та дівчатка будуть мати можливість виявляти ті риси, які дозволять гармонізувати стосунки і не будуть нівелювати індивідуальність. Додамо, що одночасно з метою поширення та поглиблення гендерних знань дітей провели цикл занять «Я дівчинка», «Я хлопчик», «Хлопчики і дівчатка разом» (створення проблемних ситуацій, читання художніх творів, інсценування, етичні бесіди, порівняння, асоціації тощо).

У ході реалізації експериментально-педагогічних умов виявилися якісні зміни, по-перше, в гендерних уявленнях дітей, по-друге, збагатилися реальні стосунки дітей, вони демонструють готовність до взаємодії з протилежною статтю, навчилися більш адекватно оцінювати вчинки своєї та протилежної статі, поведінка деяких дітей від статевотипізованої почала рухатися у бік андрогінної (у спілкуванні переважали особистісні якості).

Таким чином, у ході дослідження підтвердилося гіпотетичне припущення, що ефективність гендерного підходу у вихованні молодших дошкільнят обумовлюється комплексом пов'язаних вищезначених умов. Ми дійшли **висновку**, що вихователю вкрай важливо усвідомлювати не тільки закономірності та шляхи формування гендерної ідентичності, але й те, що у набутті первинної ідентичності відіграють роль статеві стереотипи, які спрямовують дітей або на егалітарні, або традиційні гендерні стосунки.

На відміну від традиційного підходу у вихованні дитини залежно від стевотипізованих очікувань, пріоритетним стає вільний індивідуалізований розвиток особистості, створення умов для самовизначення та самореалізації у подальшому житті

Гендерний підхід у вихованні може бути реалізований також за умови підвищення гендерної компетентності батьків, введення курсів з гендерної проблематики у підготовку фахівців дошкільної освіти. **Подальші розвідки** мають здійснюватися у напрямку реалізації гендерного підходу на наступних вікових етапах розвитку у контексті збереження дитячої індивідуальності, пошук та збагачення палітри виховних засобів, спрямованих на виховання андрогенної особистості.

Резюме

У статті обговорюється проблема використання гендерного підходу у дошкільній педагогіці, зокрема аналізуються організаційно-педагогічні умови виховання гендерної ідентичності у дітей молодшого дошкільного віку та наводяться певні результати їх реалізації.

Ключові слова: гендер, гендерна педагогіка, гендерний підхід у вихованні, гендерна ідентичність, організаційно-педагогічні умови.

В статье обсуждается проблема использования гендерного подхода в дошкольной педагогике, анализируются организационно-педагогические условия воспитания гендерной идентичности у детей младшего дошкольного возраста и приводятся результаты их реализации.

The article considers the problem of the use of the gender approach in preschool education, organizational-pedagogical conditions of the development of the gender identity are analyzed; the results of their realization are provided.

Список літератури

1. Бендас Т. Гендерная психология. – С.-Петербург: Питер, 2008.
2. Введение в гендерные исследования / Под ред. И.Жеребкиной. – Харьков, 2001.
3. Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика / Под ред. Л.Штылевой. – Мурманск, 2001.
4. Єремєєва В., Хрізман Т. Хлопчики і дівчатка – два різних світи. – К., 2003.
5. Репина Т. Проблемы полоролевой социализации детей. – М., 2004.

Другий компонент – питання для дискусії (тобто конкретний зміст проблемного діалогу). Більш детально зміст кожного блоку наведений у додатку.

Слід зазначити, які ні використовувалися вправи для підвищення самооцінки та зміцнення самоповаги у дітей, найважливішою складовою цих занять є та атмосфера, в якій вони здійснюються. Педагог має створити ситуацію психологічної підтримки та небезпеки. Це можна вважати за необхідну умовою для оптимального розвитку позитивного відношення до себе у дітей. Вони повинні в такому ступені довіряти педагогу та іншим дітям, щоб зуміти виражати свої думки без остраху глузування. Більш за все вони мають бути впевнені у тому, що їх цінують і будуть підтримувати незалежно від таких критеріїв, як фізичні можливості, успіхи на заняттях тощо.

Визначена нами система філософських знань та її реалізація в експериментальній роботі дозволила помітити деякі позитивні зрушення в поведінці дітей: зменшилась збудливість, напруженість, скутість; зник страх перед усім новим, незнайомим, незвичайним; підвищилась самооцінка; з'явилася впевненість у собі, ініціативність, активність, почуття відповідальності.

Перспективи подальшого дослідження даної проблеми ми вбачаємо в пошуку нових шляхів реалізації основної задачі виховання як ствердження існування людини в її ставленні до інших, до самої себе.

Резюме

В статті розкриваються можливості використання системи занять з філософським змістом на навчальних етапах становлення особистості; їх місце та роль в організації педагогічного супроводу соціально-особистісного розвитку дитини період дошкільного дитинства.

Ключові слова: уявлення про себе, «Я-концепція», самопізнання, проблемний полілог, філософські заняття.

В статье раскрываются возможности использования системы занятий с философским содержанием на начальных этапах становления личности; их место и роль в организации педагогического сопровождения социально-личностного развития ребёнка в период дошкольного детства.

Ключевые слова: представления о себе, «Я-концепция», самопознание, проблемный полилог, философские занятия.

In article the opportunities of use of system of employment with the philosophical contents on the initial stages development of the person are opened; their place and role in organization of pedagogical support social - personal of development of the child during preschool childhood.

Key words: representations about itself, "I - concept", self-knowledge, problem polybroad gully, philosophical employment.

віку, чи можуть бути доступні маленьким дітям складні філософські категорії?

Аналіз літератури, різних програм навчання шестирічок, власний досвід роботи з дітьми дозволив дійти висновку, що за допомогою адекватної методики складний філософський зміст, зберігаючи свій розвивальний потенціал, стає доступним для дітей.

В основу змісту експериментальної системи навчання „Я та світ коло мене” були закладені певні позиції:

- розвивати нетрадиційний погляд на звичайне, збуджувати до сумніву;
- привести дитину до діалогу з самим собою і про самого себе;
- безумовно поважати особисту гідність кожної дитини, не дозволяючи ні словом, ні інтонацією образити дитину;
- реально забезпечити педагогічну взаємодію, починаючи від просторового розміщення педагога і дітей;
- не нав'язувати однозначного світобачення, дати можливість дитині не боятися виглядати нерозумною, помилятися, мати свою думку.

Програма експериментального навчання вміщує 25 блоків за наступними темами:

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. Ім'я. | 14. Сон. Пробудження. |
| 2. Ставимо запитання. | Сновидіння. |
| 3. Якщо, ... | 15. Дотик. |
| 4. Переконливі докази. | 16. Подив. Мислення. |
| 5. Побоювання того, що нічого не знаєш. | Реальність. |
| 6. Про знання, яке ми не знаємо. | 17. Дорослішання. |
| 7. Секрети. | 18. Те, що трапилося. |
| 8. Мислення. | 19. Сьогодні й завтра. |
| 9. Слово „тільки”. | 20. Тепер. |
| 10. Добре та погано. | 21. Пізнання життя. |
| 11. У минулому році. | 22. Що значить бути нерозумним. |
| 12. Розмова. | 23. Не такий, як інші. Манери. |
| 13. Дійсність. | 24. Святкування дня народження. |

Кожний блок містить декілька навчаючих компонентів. Перший компонент – це розповідь-пояснення педагога, постановка проблеми, актуалізація здивування, зародження сумніву.

Горбунова Н.

УДК 372.461

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Одним із головних завдань всебічного розвитку дошкільників є навчання рідної мови та розвитку мовлення. Мовленнєвий розвиток дітей тісно пов'язаний із особливостями словникового запасу, тому що слово є центральною одиницею мови і складає її семантичну основу.

Ступінь розробленості проблеми. Як справедливо стверджує О. Монке, у сучасній психолого-педагогічній науці домінує діяльнісний підхід до навчання і виховання. Діяльність розглядається вченими як спосіб буття людини, її здатність змінювати дійсність; цілеспрямована активність, що реалізує потреби суб'єкта (Л. Виготський, В. Давидов, І. Зимня, М. Каган, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн).

Мета статті: визначити суть діяльнісного підходу до організації лексичної роботи в дошкільних навчальних закладах.

Основний зміст статті. Різновидом людської діяльності виступає навчальна діяльність, цілеспрямована діяльність, змістом якої є оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять (В. Давидов, Д. Ельконін, І. Зимня, А. Маркова). Така діяльність спонукається адекватними мотивами, ними можуть бути мотиви засвоєння узагальнених способів дій, або мотиви особистісного зростання, власного вдосконалення. Згідно діялісно-особистісної концепції (І. Зимня, О. Леонт'єв), навчання буде дієвим лише тоді, коли дитина включається в різноманітні види діяльності й оволодіває суспільним досвідом завдяки ефективному стимулюванню педагогом її активності в цій діяльності.

Важливими структурними компонентами навчальної діяльності є контроль (самоконтроль), оцінка (самооцінка) та навчальні дії, що їх супроводжують, контрольні, оцінно-контрольні. Стосовно дітей дошкільного віку правомірно вести мову лише про наявність передумов володіння окремими компонентами навчальної діяльності. Вони усвідомлюють спосіб виконання завдань, диференціюють завдання „що робити?” від завдання „як робити?”. Засвоєння окремих компонентів навчальної діяльності відбувається в дошкільних навчальних закладах на спеціально організованих заняттях.

Дошкільник у процесі навчальної діяльності засвоює певну систему знань, умінь і навичок, як результат, одержує певну освітню компетентність, що розглядається сьогодні Базовим компонентом

дошкільної освіти як державна вимога до випускника дошкільного закладу.

Активність людини (діяльність) вже з раннього віку регулюється вимогами суспільства. Зміст діяльності не визначається цілком потребою, що її зумовила. Якщо потреба як мотив дає поштовх до діяльності, стимулює її, то самі форми й зміст діяльності встановлюються суспільними умовами, вимогами й досвідом дитини.

Діяльність впливає на поведінку дитини, і в ній реалізуються цілеспрямовані дії. Діяльність пов'язана з пізнавальними й вольовими процесами й розглядається як внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, що регулюється усвідомлюваною метою. У діяльності важливою є наявність мотиву та усвідомлюваної мети.

Мотиваційна сфера людини, як і інші психологічні якості, мають свої джерела в практичній діяльності. У самій діяльності можна виявити ті складові, що відповідають елементам мотиваційної сфери, функціонально й генетично пов'язані з ними. Між структурою діяльності й будовою мотиваційної сфери людини існують відношення ізоморфізму, тобто взаємної відповідності. В основі динамічних змін, що відбуваються з мотиваційною сферою людини, лежить розвиток системи діяльностей, які, у свою чергу, підпорядковуються об'єктивним соціальним законам. Таким чином, ця концепція становить собою пояснення походження й динаміки мотиваційної сфери людини. Вона показує, як може змінюватися система діяльностей, яким чином виникають і зникають окремі її види й операції, які модифікації відбуваються з діями.

Процес діяльності складається з ряду послідовних ланок. Перша ланка – постановка цілей, вибір дій, що потрібно виконати. Кожен вид діяльності має свої мотиви й включає можливість виконання найрізноманітніших дій. Часто мета супроводжується вибором. Якщо у виборі беруть участь мотиви, що стосуються різних видів діяльності, то це призведе до боротьби мотивів. Коли рішення прийнято, мету поставлено, необхідно визначити засоби й способи її досягнення. Ця друга ланка процесу діяльності й розглядається як орієнтовна частина дії. Саме виконання дії, використання вже знайдених засобів і способів (виконавча частина дії) – третя ланка процесу діяльності. Заклучна ланка – контрольна частина дії, що здійснюється одночасно з виконавчою частиною. Кожна ланка може бути представленою дуже широко і включати, у свою чергу, декілька більш часткових ланок, а може, навпаки, проходити дуже швидко й непомітно або взагалі бути відсутньою [4].

Уже в перші роки життя в дитини закладаються підвалини для оволодіння найпростішими формами діяльності. Мовленнєва діяльність, як зазначає А. Богуш, має таку саму структуру, як і будь-яка інша діяльність,

оновленою філософією життя. Зокрема, поняття освіта сьогодні пов'язується не тільки з процесом підвищення ефективності навчання, а й з необхідністю, розкриття в особистості кожної людини найпотаємнішої, глибинної її суті, формування нею образу свого Я [3].

Значущість цієї проблеми визначили мету нашого дослідження: пошук шляхів формування цілісного уявлення про себе в системі освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

На основі аналізу теоретичних і експериментальних даних, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом ми припускаємо, що у дітей старшого дошкільного віку можливий початок становлення цілісного уявлення про себе. Успішне рішення цього завдання може бути досягнуте при дотримуванні наступних умов:

- створення спеціальних зовнішніх умов (предметно-соціальної середовища), які сприяють корекції уявлення про себе, самоаналізу та формуванню позитивної самооцінки;

- використання системи філософських занять (проблемні полілоги, методика реверсивного психоаналізу), спрямованих на самопізнання та на розвиток цілісного позитивного уявлення про себе, яке не буде залежати від фізичних даних, успіхів в діяльності тощо.

Метою даної статті є розкриття особливостей використання філософських занять як частини педагогічного впливу на формування цілісного уявлення про себе дітей старшого дошкільного віку.

Визначаючи характер і зміст формуючої частини нашого дослідження, ми розуміли та приймали умовність терміну „формування” стосовно досліджуваного нами феномену. Тому правильніше буде сказати, що ми намагалися виявити вихідні позиції і створити визначені умови для становлення позитивного відношення до себе у дітей експериментальної групи.

Досить ефективним в рішенні поставленої проблеми стало використання системи проблемних полілогів „Я та світ навколо мене”.

Основу навчання становлять вічні філософські питання (хоча на перший погляд це може здаватися дивовижним – мова йде про шестирічок). Залучення до них підсилює у дітей стійкий інтерес до пізнання навколишнього світу і себе в ньому, гармонізує емоційні переживання, розвиває рефлексію, дитяче філософування.

Зміст полілогів вміщує широке коло проблем та понять високого рівня узагальнення: світ, людина, природа, пізнання, істина, простір і час, причина та слідство, сутність та явище, мораль, тобто найважливіші категорії гносеології, логіки, етики, психології.

До початку експериментального навчання логічно поставити запитання – чи треба ускладнювати навчання дітей старшого дошкільного

провідним і надійним виміром динаміки зростання дитини як особистості. Якісні зміни, що відбуваються, пов'язуються з усвідомленням нею самої себе, своїх вчинків, мотивів і цілей своєї поведінки, свого ставлення до навколишнього, до інших людей і самої себе. Дитина як суб'єкт розвитку вчиться свідомо привласнювати собі все, що вона робить, та співвідносити всі справи і вчинки, які йдуть від неї. Це вчить її свідомо приймати на себе за них відповідальність в якості їх автора і творця.

Дослідженнями Р.Бернса, А.Валлона, О.Запорожця, І.Кона, О.Кононко, В.Кудрявцева та ін. встановлено, що Я-образ починає формуватися з емоційного (позитивного або негативного) ставлення до людей і до своєї волі („я хочу”, „я сам”), що виступає як конкретна потреба дитини. З цього ж моменту починається пізнання „Я”, формування ставлення до себе, становлення уявлення про себе [1, 2, 3].

У зв'язку з цим доречно зазначити: не лише у дорослих є претензії до дитини нової епохи. У такому ж становищі щодо нас опинився і дошкільник. І він чекає від дорослих не лише відповідей на легкі й зручні запитання, не лише того, щоб ми навчили його лічити, писати, читати. Адже, не для того людина приходить у Світ. Її основне призначення – навчитися бути людиною – корисною іншим, щасливою, здатною до продуктивної і корисної діяльності.

Щоб повсякчас розвиватися і вдосконалюватися, дитина має своєчасно дізнатися від дорослих про багато важливих речей, які ті обходять стороною, вважаючи їх незручними, недитячими, складними. Проте саме в дошкільному віці в малюка вперше виробляється елементарне бачення світу, він прагне зрозуміти, в який спосіб і для чого прийшла людина на Землю, що таке „народження” і „смерть”, чому існують чоловіки і жінки, чим вони відрізняються, що таке правда, краса, добро; що таке Космос; чому хочеться плакати й сміятися; чому існують заздрість, жадібність, ревності, совість...

Кількість цих запитань невичерпна, як невичерпне саме життя. І готових відповідей, однакових для всіх дітей не існує. Проте вихователь для дитини – це той, хто все може. Тому треба готувати себе до напруженої роботи, яка принесе користь кожному вихованцеві, допоможе йому визначитися з простором „Я”, співвідносити себе з простором „Ми”, зорієнтуватися в тому, що в житті важливе, а що – не дуже, що таке „правильно” і „неправильно”.

Оскільки не так уже багато аспектів життя, навіть з перелічених, висвітлювалися у традиційних програмах, виникла необхідність переглянути зміст дошкільної освіти з метою його оновлення, збагачення й поглиблення; систематизувати відоме з нових світоглядних позицій й водночас уточнити акценти, пов'язати матеріал з новим світоглядом,

тобто передбачає постановку мети, планування та здійснення плану, зіставлення мети й результату. Мовленнєва діяльність дитини безпосередньо пов'язана з навчанням. Фізіологічною основою навчання дитини є утворення довгих рядів і складних систем умовних рефлексів як взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх подразників [2].

Ф. Де Сосюр розрізняв мовну і мовленнєву діяльність. Мовна діяльність передбачає діяльність з теоретичним мовним матеріалом, із системою мови. Мовна діяльність є водночас і суспільним продуктом, і сукупністю необхідних умовностей, прийнятих у суспільстві для забезпечення реалізації мовної здатності індивідами, тобто вона належить як до царини індивідуального, так і до царини суспільного. Вивчення мовної діяльності, на його думку, поділяється на дві частини: перша, найголовніша, за свій предмет має саму мову як суспільну по суті і незалежну від індивіда: це наука виключно психічна (мовна діяльність). Друга частина, другорядна, має за свій предмет індивідуальний аспект мовної діяльності, тобто мовлення, вона психофізична (мовленнєва діяльність) [5, с. 32].

Основою мовленнєвої діяльності є мова. Водночас мова і мовленнєва діяльність тісно пов'язані між собою і зумовлюють одна одну, оскільки мова є необхідною, щоб мовлення було зрозумілим і результативним, з іншого боку, мовлення необхідне, щоб сформувалася мова. Отже, в історичному плані „факт мовлення” завжди передує мові. Проте, тільки слухаючи інших, ми навчаємося своєї рідної мови. Завдяки мовленню мова розвивається, у людини змінюються і формуються мовні навички від вражень, отриманих під час слухання інших [5, с. 32].

Л. Щерба у статті „Про потрійний аспект мовних явищ та про експеримент у мовознавстві” виокремив три аспекти мовних явищ:

- мовленнєва діяльність – процеси говоріння і розуміння;
- мовні системи – словники і граматики мов;
- мовний матеріал – сукупність усього того, що мовиться і розуміється цією спільнотою.

Мовленнєву діяльність досліджували такі психологи, як Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв. За О. Леонтьєвим, мовленнєва діяльність – це процес використання мови для спілкування під час будь-якої іншої людської діяльності; ланцюг мовленнєвих дій, що обслуговують усі інші види діяльності та входять до їх структури [3, с. 27]. Водночас, мовленнєва діяльність як така має місце тоді, коли мовлення самоцінне, коли мотив мовленнєвої діяльності не може бути задоволений ніяким способом, окрім мовленнєвого [3, с. 63].

О. Леонтьєв виокремлює ознаки мовленнєвої діяльності:

– предметність мовленнєвої діяльності, вона відбувається у конкретному докільці, в реально наявному об'єктивному світі;

– цілеспрямованість мовленнєвої діяльності, яка означає, що будь-який акт діяльності характеризується кінцевою метою, а будь-яка дія – проміжною ціллю, що плануються суб'єктом наперед;

– мотивованість мовленнєвої діяльності: кожний акт будь-якої діяльності стимулюється декількома мотивами, що зливаються в єдине ціле;

– ієрархічна (вертикальна) організація мовленнєвої діяльності, що передбачає ієрархічну організацію її одиниць;

– фазна (горизонтальна) організація діяльності [3, с. 49–50].

За І. Зимньою, мовленнєва діяльність – це процес активної, цілеспрямованої, опосередкованої мовою і зумовленою ситуацією спілкування взаємодії людей між собою [1, с. 28]. На відміну від О. Леонтєва, І. Зимня вважає, що мовленнєва діяльність може бути окремим самостійним видом діяльності; активним, цілеспрямованим, мотивованим, предметним (змістовим) процесом видавання чи прийняття сформованої і сформульованої завдяки мові інформації, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування.

Мовленнєва діяльність визначається взаємодією трьох факторів – знанням одиниць мови і правил її сполучення, навичками користування цими одиницями та правилами і комбінаційним умінням використовувати наявні знання для вираження нової думки в новій ситуації [1, с. 11].

Вперше фазову будову мовленнєвої діяльності визнав С. Рубінштейн. Сьогодні вчені виділяють різну кількість фаз, які проходить мовленнєва діяльність: три (І. Зимня), чотири (Т. Ладиженська), п'ять (О. Леонтєв).

І. Зимня виділяє такі фази: спонукально-мотиваційну, орієнтовно-дослідницьку, виконавчу. Джерелом будь-якої діяльності є комунікативно-пізнавальна потреба, яка стає мотивом мовленнєвої діяльності. Орієнтовно-дослідницька фаза виконує функцію аналізу ситуації та умов мовленнєвої діяльності, планування та програмування внутрішньої організації мовленнєвої діяльності. Отже, мовець складає подумки план спілкування, план своєї мовленнєвої діяльності. Третя фаза – виконавча, що виконує регулювальну функцію та функцію контролю.

Крім означених функцій мовленнєва діяльність виконує й низку інших: функцію узагальнення, комунікативну або пізнавальну, номінативну, емоційно-виразну, емотивну, маркірування, дискритичну, фатичну.

Провідною і основною функцією мовленнєвої діяльності є комунікативна, що забезпечує єдність спілкування й узагальнення в

дитячому будинку, що окреслює перспективу нашого подальшого дослідження.

Резюме

В статті подано аналіз системи соціального супроводу дітей дошкільного віку в дитячих домах, розкрито проблему соціалізації дітей у соціальних інститутах закритого типу.

Ключові слова: соціалізація, соціальний супровід, соціальні інститути

В статье анализируется система социального сопровождения детей дошкольного возраста в государственных детских домах, раскрывается проблема социализации детей в социальных институтах закрытого типа.

Ключевые слова: социализация, социальное сопровождение, социальные институты.

In article the system of social support of preschool age children of in state children's houses is analyzed, the problem socialization of children in social institutes of the closed type is opened.

Key words: socialization, social support, social institutes.

Список літератури

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) В.Й.Капська, О.В.Безпалько, Р.Х. Вайнола; Загальна редакція А.Й.Капської. –К., 2002. – 164с.
2. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: учебное пособие для вузов. –М.: Академия, 2001. -160с.
3. Закон України «Про дошкільну освіту». –К.: Дошкільне виховання. – 2001. -34с.
4. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник /За ред. І.Д. Зверєвої –К.: Центр навчальної літератури, 2006. -316с.

Міхєєва О.

УДК 37.015.3-053.4:371.382

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАНЯТТЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО СЕБЕ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Перетворення людини в одну із центральних проблем усієї сучасної науки передбачає створення умов, які б максимально реалізовували потенціал кожної особистості, починаючи саме з її дитинства Цей час класична психологія розглядає як період первинного становлення особистості, що характеризується появою новоутворень [2, 3], які виступають сутнісними вимірами особистісного зростання малюка. Одним з них є образ „Я”, рівень сформованості якого і логіка функціонування є

На сьогодні в дитячому будинку соціальне супроводження дитини пов'язують з особистою опікою, допомогою, підтримкою, достатньою увагою.

В умовах дитячого будинку у дитини відбувається інтенсивне формування деяких механізмів, які дозволяють пристосуватися до життя в особливих умовах. В цей період в розвитку дитини з'являється етап формування ідентичності – системи уявлень про себе, про світ і про «себе в світі». Цей етап супроводжується оформленням системи цінностей – системи тих життєвих орієнтирів, які завдяки своїй значимості та емоційної насиченості створюють основу щодо моральних бар'єрів та заперечень, які складають життєві смисли і цілі. Формування системи цінностей відбувається в процесі емоційно насиченого змістовного спілкування з дорослими, які є для дитини дуже важливими.

Сучасні науковці окреслили коло неагативних аспектів, що впливають на соціалізацію дітей в дитячому будинку:

- відсутність спілкування з біологічними батьками;
 - деформація родинних стосунків;
 - дефіцит любові, ласки, уваги;
 - вузьке коло спілкування через закритий колектив;
 - випадки жорстокості з боку персоналу та вихованців;
 - несформований образ «Я»;
 - закомплексованість, емоційне незадоволення;
 - відсутність соціальних навичок особистого життя;
 - відсутність власного простору (окремої кімнати, місця, де можна усамітнитися);
 - постійне перебування у вузькому комунікативному колі та ін.
- які потребують ретельного вивчення

Тому саме ці негативні аспекти повинні стати підґрунтям щодо створення оптимальних умов соціалізації дітей дошкільного віку в дитячих будинках, а соціальний супровід дитини допоможе дитині долати труднощі цього процесу.

Саме сучасне життя висуває на перший план проблему організованого соціально-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку в дитячому будинку. Правильна і доцільна їх організація сприяє здійсненню завдань всебічного розвитку дітей, їхній ефективній соціалізації.

Проте, дана стаття не висвітлює повною мірою проблему соціального розвитку особистості дошкільника в умовах дитячого будинку та вплив соціального супроводу на процес соціалізації. Надалі слід провести комплексний аналіз процесу соціального супроводу особистості в

мовленнєвій комунікації. Значущою є також функція оволодіння суспільно-історичним досвідом людства.

Специфікою мовленнєвої діяльності є те, що її знаряддям виступають знаки мови. Найважливішою особливістю мовленнєвої діяльності є її яскраво виражений соціальний характер, оскільки вона здійснює соціальну взаємодію між людьми у процесі комунікації, спілкування (В. Глухов).

До структури мовленнєвої діяльності, на думку психологів, входять: мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація. За І. Зимньою, структура мовленнєвої діяльності включає:

- мову (засіб здійснення діяльності, сукупність усіх мовних ресурсів, а також правил їх реконструювання; соціально-культурне надбання);
- мовлення (сукупність способів здійснення діяльності; види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання, письмо; культурно-історичний досвід уживання мови);
- мовленнєва здібність (сукупність індивідуальних привласнень мови і видів мовлення з культурно-історичного досвіду суспільства; передумови здійснення мовленнєвої діяльності);
- об'єкт мовленнєвої діяльності (мовленнєві дії індивідів та їх продукти (для рецептивної діяльності); внутрішній стан індивіда (для продуктивної);
- мовленнєві дії (сукупність систем мовленнєвих дій, які виконуються у процесі мовленнєвої діяльності; динамічний аспект мовленнєвої діяльності; зовнішні впливи, що стимулюють мовленнєву діяльність);
- продукт мовленнєвої діяльності (все те, що мовлене і написано (у ході продуктивної діяльності); зміна внутрішнього стану індивідів (у ході рецептивної діяльності).

Навчання мовленнєвої діяльності повинно відбуватися з позиції формування її як самостійної, якій притаманна вся повнота своїх характеристик діяльності.

Навчання як діяльність має такі ознаки:

- ознака організованого процесу пізнання дитиною навколишнього світу;
- ознака прискорення темпів індивідуального розвитку;
- ознака оволодіння закономірностями навколишнього світу.

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що процес передачі знань, умінь, навичок виступає соціальним явищем, властивим людському суспільству. З розвитком суспільства, нагромадженням великого обсягу

наукових знань, умінь, з розвитком науки відбувається диференціація, виділення двох напрямів, за якими здійснюється навчання.

Один напрям забезпечує передачу знань, умінь і навичок у широкому спілкуванні дорослих із дітьми в різних видах діяльності. Цей шлях приводить до нагромадження суми емпіричних, побутових знань, але, як правило, вони завжди обмежені вузькою сферою тієї чи іншої діяльності, конкретних завдань спілкування. Тому в розвиненому суспільстві, що вимагає від кожної людини багатоманітності функцій, цей шлях не може бути пріоритетним.

Інший шлях – організована, планова, систематична передача підростаючому поколінню системи наукових знань і різноманітних умінь. Таке організоване навчання здійснюється з урахуванням вікових можливостей дітей і спрямоване на розвиток у всіх, хто навчається, різнобічних здібностей, необхідних для включення в багатоманітне життя суспільства.

Важливою вимогою навчання є послідовність запропонованого дітям змісту і способів розумової діяльності, які передбачають перехід від простого до складного, від близького до далекого, від конкретного до абстрактного, що забезпечує рух дитини від незнання до знання, від неповного знання до більш повного. Навчання не може бути визнано успішним, якщо дитина не оволодіває певними пізнавальними вміннями і навичками.

Навчання – це подвійний процес „накопичення знань і оволодіння способами оперування ними”. В умовах навчання обидва ці процеси рівномірно прогресують. При неправильній організації навчання може відбуватися відставання одного процесу від іншого, а отже, інтенсивне накопичення знань може поєднуватися з недостатнім зростанням умінь оперувати ними. Для правильного вирішення проблеми взаємовідношень знань і мислення необхідно враховувати подвійну природу не лише знань, але й самого мислення.

Розуміння навчання як подвійного процесу накопичення знань й оволодіння способами оперування ними знижує гостроту цієї суперечності. Научування, якщо воно не тільки розкриває зміст поняття, але й включає також навчання способам оперування ним, не перешкоджає, а навпаки, сприяє здійсненню творчого акту мислення.

З урахуванням психолого-педагогічних особливостей оволодіння мовленням О. Ушаковою було збудовано систему послідовного навчання на спеціальних заняттях з розвитку мовлення. Ця система, перш за все, включає:

– відбір мовного змісту, доступного для дитини-дошкільника і його методичне забезпечення;

Комунікативна функція. Полягає в забезпеченні та налагодженні професійної взаємодії осіб, які зацікавлені в створенні благополучних умов для виховання і розвитку дитини і встановлення між ними контакту. Успішне співробітництво та партнерство дає змогу досягти найкращих результатів у вирішенні педагогічних завдань, поставлених перед соціально-педагогічною службою дитячого будинку.

Наступною є *організаторська* функція. Ця функція соціально-педагогічного супроводу полягає в організації умов для забезпечення різнобічного розвитку дитини. Соціальний педагог і вихователь дитячого будинку організовує діяльність, яка відповідає інтересам та природним потребам дитини спілкуватися, досліджувати і творити.

Прогностична функція виконує змістовно-цільові та організаційно-методичні завдання. Це розробка індивідуальних розвивальних програм, виділення актуальних, основних ліній розвитку дитини, програмування та прогнозування формування особистості. Ця функція також дає змогу по можливості відвернути проблеми (які виникають в здійсненні навчально-виховних завдань), своєчасно виявити і ліквідувати причини, що їх породжують, забезпечити профілактику різного роду негативних явищ.

Охоронно-захисна функція. Спрямована на відстоювання прав та інтересів дітей на основі державних та міждержавних документів з метою забезпечення гарантованих їм прав і умов життєдіяльності.

До таких документів належать: Декларація прав дитини, Конвенція ООН про права дитини, Закон «Про дошкільну освіту» та ін.

Але нинішня законодавча база хоча і створює підґрунтя до соціального захисту дітей-сиріт, але не вирішує поки що усіх проблем, що виникають в реальному житті. Тому, ми намагаємось у своєму дослідженні акцентувати увагу саме на соціально-педагогічному супроводі дітей дошкільного віку. Розуміємо, що звуженість соціального оточення в дитячому будинку, брак соціально-адекватних моделей поведінки, недостатня психолого-педагогічна підготовленість педагогів – вихователів до роботи з дітьми – сиротами, створюють несприятливі умови для розвитку у них готовності інтегруватися в широкий соціум. Вважаємо, що саме соціальне супроводження дитини в дитячому будинку допоможе дітям адаптуватися до соціуму, допоможе оволодіти ролями громадянського суспільства.

В нашому дослідженні ми окреслили соціальний супровід дитини в дитячому будинку, як одну із дієвих форм підтримки дітей дошкільного віку, яка спирається на «Я» концепцію вихованців та їх особистий розвиток.

До головних завдань соціально-педагогічного супроводу дітей можна віднести - зміну їхньої самосвідомості, ставлення до себе і оточуючих, почуття відповідальності, тобто соціальної позиції, що сприяє їх нормальному розвитку.

У цілій низці сучасних досліджень визначається перевага соціального супроводу кожної дитини в соціальних інститутах інтернатного типу, особливо дітей - сиріт дошкільного віку. Ці діти постійно потребують на допомогу з боку дорослих: вихователів та соціальних педагогів у формуванні загальнолюдських цінностей з раннього віку; наданні допомоги та підтримки у гідному самоствердженні та повноцінному житті.

Особливої уваги та супроводу потребують діти, які мали соціальні проблеми в житті поза дитячим будинком: бездоглядні діти, жертви насильства, діти батьків-алкоголіків тощо).

Як доводять науковці, соціальний супровід дітей має інтегративний характер, оскільки будь-які його технології й форми спрямовані як на поліпшення фізичного й матеріального становища дитини, зміцнення духовно-моральних засад особистості, так і на створення психологічного комфорту, підвищення психологічного тону й формування атмосфери довіри, взаєморозуміння, зміну мотивації, відволікання від небажаних переживань, а в цілому ряді випадків - на навчання й виховання. Залежно від ситуації різні технології й форми соціального супроводу можуть застосовуватися як у комплексі, так і окремо. У науковій літературі частіше за все використовуються дві класифікації здійснення соціального супроводу дітей, на основі яких можна розробляти і впроваджувати спеціалізовані дослідницькі, профілактичні і підтримуючі програми.

В нашому дослідженні ми диференційовано підходили до надання послуг дитині, втручання в її особисте життя.

Ми спостерігали, що більшість дітей дуже раді надмірній увазі з боку вихователів та соціального педагога. Але біля 15% дітей зовсім не хочуть впускати дорослих у своє особисте життя, у свій внутрішній світ, тому допомагати такій дитині вкрай важко. На особливу допомогу потребують діти, які не можуть реалізувати себе в дитячому колективі з різних причин, тому ми намагалися засередитися на забезпеченні емоційного самопочуття кожного вихованця, за допомогою створення комфортного середовища.

На основі наукових досліджень (Ю.Васількова, Г.Васількова, І.Зверєвої, А.Капської та ін.) ми визначили основні функції соціально-педагогічного супроводу дитини в дитячому будинку як основні напрямки роботи соціального педагога, в яких конкретизується зміст основної його діяльності.

– виокремлення пріоритетних ліній в освоєнні мови (в лексичі – це робота над смисловою стороною слова, в граматиці – формування мовних узагальнень, в монологічному мовленні – розвиток уявлень про структуру зв'язного висловлювання різних типів);

– уточнення структури взаємозв'язку різних розділів мовленнєвої роботи і зміна цієї структури на кожному віковому етапі;

– виявлення індивідуальних особливостей оволодіння мовою в різних умовах навчання;

– взаємозв'язок мовної і художньої діяльності в розвитку творчості дошкільників;

– наступність змісту і методів мовленнєвої роботи між дошкільними установами і початковою школою.

Успіх у засвоєнні рідного мовлення багато в чому залежить від того, наскільки враховуються зв'язки в оволодінні різними сторонами мовлення – фонетичною, лексичною, граматичною. На думку фахівців, наступність і перспективність є обов'язковими елементами систематичності в навчанні рідній мові, тому необхідне дотримання низки умов організації лексичної роботи:

– забезпечення мовної активності;

– зразок красивого і правильного мовлення вихователя;

– єдині теоретичні принципи і підходи до вивчення проблеми розвитку мовлення;

– знання вчителями початкової школи методики і програми розвитку мовлення дошкільників;

– ознайомлення вихователів дошкільних освітніх установ з програмою навчання грамоті і розвитку мовлення в початковій школі;

– дотримання принципів розвиваючого навчання, сформульованих у працях В. Давидова і Д. Ельконіна;

– розвиток пізнавальної активності і самостійності дошкільників і учнів початкових класів;

– виділення пріоритетних ліній розвитку кожного мовленнєвого завдання, включаючи фонетичну, лексичну, граматичну сторону, а також розвиток зв'язного мовлення в контексті єдиних вимог;

– формування комунікативних умінь і навичок.

З-поміж лінгводидактичних принципів організації лексичної роботи можна виділити такі:

1. Єдність розвитку словника з розвитком сприйняття, уявлення, мислення.

2. Опора на активне і дієве пізнання навколишнього світу.

3. Зв'язок змісту лексичної роботи з можливостями пізнання навколишнього світу, розумовою діяльністю дітей.

4. Використання наочності як основи для організації пізнавальної і мовної активності.

5. Розв'язання всіх завдань лексичної роботи у взаємозв'язку між собою і з формуванням граматичної і фонетичної сторін мовлення, з розвитком зв'язного мовлення.

6. Семантизація лексики (розкриття значень нових слів, уточнення і розширення значень уже відомих слів у певному контексті, через зіставлення, добір синонімів, словотлумачення).

7. Комунікативний принцип.

Мовленнєві заняття будуються за комунікативним принципом. Це виражається в тому, що на кожному занятті:

- створюються оптимальні умови для справжньої мотивації дитячого мовлення і потреби в ній: дитина повинна знати, чому і навіщо вона говорить;

- забезпечується головна умова спілкування – адресованість мовлення дітей: дитина обов'язково будь-кому адресує питання, повідомлення, спонукання (переважно однолітку);

- стимулюється і підтримується мовна ініціатива (мовна активність) кожної дитини;

- здійснюється цілеспрямований відбір змісту для обговорення, основу якого складає особистий емоційний, побутовий, ігровий, пізнавальний і міжособистісний досвід дітей;

- широко використовуються різні комунікативні засоби: образно-жестові, мімічні, вербальні, інтонаційні.

Заняття організуються за підгрупами від 4 до 6-7 дітей. Така наповнюваність підгруп є оптимальною для забезпечення „мовної гущини” заняття, для проведення індивідуальної роботи, а також для створення і збереження комунікативних ситуацій. Щоб забезпечити максимальну мовну активність дітей, на занятті створюється невимущена обстановка, яка спонукає дитину до спілкування.

Отже, діяльнісний підхід до організації лексичної роботи в дошкільному навчальному закладі полягає в усвідомленні навчання мови як специфічної діяльності, в процесі якої дитина засвоює лексико-граматичний склад рідної мови.

Резюме

Деятельностный подход к организации лексической работы в дошкольном учебном заведении заключается в осознании обучения языку как специфической деятельности, в процессе которой ребенок усваивает лексико-грамматический строй родного языка. Ученые выделяют языковую и речевую деятельность. Основой речевой деятельности является язык. Речевая деятельность – это процесс использования языка

проблем сучасної науки, що знаходиться у сфері взаємостосунків дитини дошкільного віку і вихователя; дитини і дитини, дитини і соціуму.

Багато дослідників оцінюють соціальний супровід як оптимальну форму соціальної підтримки дитини – сироти, чи позбавленої батьківської опіки (О. В.Безпалько, І. Д.Зверева, А.Й.Капська, Г. М.Лактіонова, Ж. В. Петрович, С.Я.Харченко) та ін. У процесі соціального супроводу дитини дошкільного віку забезпечується перш за все ефект соціального розвитку – досягнення оптимальної форми соціальної компетентності, яка робить людину здатною впливати на свої життєві обставини і на саму себе (А.М.Богуш, Н.В. Гавриш, Т.Г.Жаровцева, О.Л.Кононко, І.П.Рогальська, Т.І.Поніманська, Р.І.Пріма).

Дошкільний вік є періодом початкового формування особистості та першого досвіду взаємодії з іншими дітьми, що в подальшому визначає характер перебігу процесу соціалізації. У цьому зв'язку надзвичайно важливо зрозуміти специфіку соціальної адаптації дитини до соціуму та роль соціально-педагогічного супроводу педагога в процесі соціалізації дитини.

Термін «соціальний супровід» чи «соціальне супроводження» вживається в соціальній педагогіці як вид соціальної діяльності, що є формою соціальної підтримки та передбачає впродовж певного терміну надання конкретній особі комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-медичних, інформаційних послуг педагогом.

Мета соціального супроводу дитини – поліпшення життєвої ситуації, мінімізація негативних наслідків чи навіть повне розв'язування її проблем.

Соціально-педагогічний супровід реалізується в різних формах довгострокової педагогічної і соціальної допомоги дитині. Він включає - поради відносно найкращого способу дій у сформованій ситуації; - надання інформації, що цікавить дитину; - внесення системних змін: вплив на системи, що викликають у дитини кризу й емоційну напругу, тобто робота з організаційного прояснення розвитку конфліктної ситуації; - психосоціальне консультування; - допомога в розвитку у дитини соціальних і особистісних навичок, що дозволяють йому справлятися з кризами.

Соціально-педагогічний супровід, на думку вчених, здійснюється з метою надання всебічної допомоги дітям, що потрапили в особливо скрутний стан, силами спеціалістів, що орієнтуються на власні педагогічні можливості, а також на ресурси соціально-педагогічного простору. Він сприяє залученню дітей до діяльності, що завдяки привертанню уваги, схваленню і повазі з боку оточуючих, а також виключенню покарань і «виправлень» допомагає їм повною мірою виявити свої задатки, якості, інтереси і створює максимальні умови і можливості життєдіяльності.

7. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 240 с.
8. Мельник Е.В. Содержание коммуникативной компетентности педагогов // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 36–42.
9. Новий тлумачний словник української мови: Т. 3. / Укл. В. Яременко, О. Сліпущко. – К.: АКОНІТ, 2005. – С. 481.
10. Семаго Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.
11. Фельдштейн Д.И. Открытие Я в мире Другого и мира Другого в Я как путь восхождения к человеческому и человеческого // Мир психологии. – 2001. – № 3. – С. 4-8.
12. Шматко Н.Д. Новые формы организации коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии // Дошкольное воспитание. – № 3. – 1998. – С. 77–81.

Курінна С.

УДК 37.013.42

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ДИТЯЧОМУ БУДИНКУ

На сьогоднішній день в освіті відбуваються докорінні зміни, спрямовані на оновлення змісту, форм і методів навчально-виховної роботи, на ствердження принципів гуманізації та демократизації в процесі супроводження дітей дошкільного віку. На жаль поверхневий підхід до процесу супроводження дитини в дитячих будинках продовжує переважати, а це орієнтує педагога не так на індивідуальні особливості конкретної дитини, скільки на абстрактний узагальнений стандарт.

Тема соціального супроводу дітей саме в дитячих будинках надзвичайно актуальна, оскільки безліч негативних і деструктивних явищ серед дітей в інтернатних закладах (жорстокість, підвищена агресивність, відчуженість та ін) мають свої джерела в ранньому та дошкільному дитинстві. Це спонукає звернутися до розгляду проблеми соціального супроводу дитини на ранніх етапах онтогенезу, задля виявлення особливості вікових закономірностей соціалізації дошкільників в дитячих будинках та соціальну природу деформацій цього процесу.

Тому *метою* даної статті є розгляд проблеми соціального супроводу дошкільників у дитячому будинку.

Усвідомлення значущості проблеми дослідження в ширшому соціально-педагогічному контексті звертає нашу увагу до актуальних

для общения во время какой-либо другой человеческой деятельности; цепочка речевых действий, обслуживающих все другие виды деятельности, которые входят в их структуру.

Deyatel'nostniy going near organization of lexical work in preschool educational establishment consists in the awareness of studies to the language as specific activity in the process of which a child masters line-ups of the mother tongue. Scientists select linguistic and linguistic activity. Basis of linguistic activity is a language. Linguistic activity is a process of the use of language for intercourse during some of other human activity; chainlet of linguistic actions, attendant all other types of deyatel'nost, which are included in their structure.

Список літератури

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., 2001. –
2. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти / За заг. ред. А. М. Богуш. – Одеса : ПНУАПН України, 2001. – 269 с.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. – М., 1969. – С. 6–63.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Фердинанд де Соссюр. Курс загальної лінгвістики. – К. : Основи, 1998. – С. 5–39.

Гринько Є.

УДК 373.2.016 : 811.161.2

ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Оволодіння мовою, рідним словом починається з раннього дитинства в сім'ї серед близьких і рідних дитині людей, а вдосконалення її триває в дошкільних закладах, у школі й упродовж усього життя. Формування культури мовлення дітей дошкільного віку складає мету дошкільної лінгводидактики, можливості для реалізації якої з'являються в п'ять-сім років. Цей вік розглядається вченими як сенситивний період засвоєння рідної мови й найбільш інтенсивного «соціального наслідування» норм і правил поведінки (Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, О.М. Леонтьев, С.Л. Рубінштейн та ін.). Це дає підставу вважати, що цілеспрямовану педагогічну роботу з формування культури мовлення необхідно починати саме в цей період розвитку особистості. На сучасному етапі втрата в суспільстві кращих мовленнєвих традицій, ускладнює проблему збіднення літературно-мовної складової в оволодінні правильним, логічним, точним і

виразним мовленням. У зв'язку з цим, введення елементів виховання культури мовлення в загальну систему занять з рідної мови, поступово буде формувати культуру мовлення дошкільника.

Актуальність проблеми обумовлюється необхідністю реалізації пріоритетних напрямків мовної освіти, ключові положення якої відбито в Національній доктрині освіти України у XXI столітті та законах України «Про мови», «Про освіту», «Про дошкільну освіту», концептуально-нормативних документах дошкільної освіти. Базовий компонент дошкільної освіти виконує спрямованість на розвиток і виховання дітей дошкільного віку, актуалізує завдання не лише на засвоєння нормативного, а й культурного рівня. Як вже було зазначено, фундамент культури мовлення й спілкування закладається в дошкільному віці, коли розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне мислення. Саме дошкільний виховний заклад покликаний сприяти вихованню в дітей інтересу до краси й мудрості живого слова, розумінню його значущості в житті людини, розвитку мовного чуття, виразності й багатства слововживання.

Мета статті полягає в аналізі наукових підходів до визначення оцінки особливостей формування культури мовлення дітей дошкільного віку та розвивального потенціалу художньо-мовленнєвої діяльності як засобу формування мовленнєвої культури.

Проблема розвитку культури мовлення дітей дошкільного віку виявляється широко дослідженою в аспекті формування мовленнєвих умінь, зокрема: лексичних (А. Ількова, Н. Горбунова, С. Макаренко, Ю. Руденко, Є. Струніна), граматичних (А. Богуш, К. Крутій, Н. Лопатинська, Н. Маковецька, Г. Ніколайчук), фонетичних (О. Трифонова, О. Амацьєва), діалогологічних (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикова, О. Ушакова, Н. Харченко); в аспекті формування елементарних уявлень про мову й мовні явища (Ф. Сохін, Г. Беякова, О. Негневицька, Т. Ушакова, О. Ушакова). Окремі аспекти розвитку якостей мовлення досліджувалися в дисертаційних роботах, присвячених експресивному мовленню (Є. Амацьєва, М. Ільшенко), розвитку образності (Н. Гавриш, Л. Кулибчук), креативності (О. Артемова) мовлення дітей. Водночас проблема залишається відкритою в аспекті розробки технологічних механізмів формування культури мовлення дітей дошкільного віку в розвитку середньостатичних ДНЗ.

Перш ніж охарактеризувати розвивальний потенціал художньо-мовленнєвої діяльності у формуванні культури мовлення дітей дошкільного віку, вважаємо за необхідне уточнити ключові поняття дослідження.

Служба супроводу починає роботу з дитиною в таких випадках: виявлення проблем у ході масової діагностики; звернення батьків за консультаціями; звернення педагогів, адміністрації; звернення фахівців інших соціальних служб.

Ефективність супроводу визначається не тільки за даними психологічної, педагогічної, медичної діагностики, але і за більш загальними показниками: задоволеність дитини і батьків перебуванням у ДНЗ; упевненість дитини (тенденція до формування позитивної, адекватної Я-концепції); здатність дитини до співпраці з іншими дітьми і з дорослими; успішність в оволодінні адекватними віковому етапу й особливостям дитини видами діяльності.

Завдання керівника ДНЗ – створювати умови для продуктивного руху дитини за тими Шляхами, які вона сама обрала відповідно до вимог Педагога і Сім'ї, допомагати їй робити усвідомлені особисті вибори в цьому складному Світі, конструктивно вирішувати неминучі конфлікти, привласнювати найбільш індивідуально значущі і цінні методи пізнання, спілкування, розуміння себе та інших. Тобто діяльність адміністрації ДНЗ багато в чому задається тією соціальною, сімейною і педагогічною системою, в якій реально знаходиться дитина і яка істотно обмежена межами Середовища. Проте в цих межах у неї можуть бути визначені власна мета і завдання.

Список літератури

1. Ахутина Т.Е. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. – Т. 7, № 2. – 2000. – С. 21–28.
2. Бьермон К.Л. Социальная компетентность и образовательная среда // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 12–14.
3. Есина Н.Э. Медицинское сопровождение как составная часть процесса реабилитации детей с проблемами в умственном развитии // Дефектология. – 2002. – № 2. – С. 14–16.
4. Кайгородов Б.В. Самопонимание и его место в структуре самосознания // Мир психологии. – 1997. – № 1. – С. 129–132.
5. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С. 16–22.
6. Киселёва Н.А. Проблема организации психолого-медико-педагогического сопровождения детей в условиях массового дошкольного учреждения // Детская и подростковая реабилитация. – 2003. – № 1. – С. 17–19.

розробляється карта індивідуального розвитку дитини, в якій систематизуються всі спостереження і рекомендації фахівців, динаміка розвитку дитини. По закінченні окреслених заходів оцінюються результати реалізації індивідуальної програми на черговому консиліумі. Така робота є трудомісткою, але дає повну картину динаміки і результатів медичної і психолого-педагогічної корекції [1, 3, 7].

Технології психолого-педагогічного супроводу відносяться до сфери особистісних послуг, але використовувати їх чи ні і якою мірою включеності – може вирішувати тільки професіонал, проте слід пам'ятати, що система психолого-педагогічного супроводу покликана не змінювати, а спонукати.

Дію спонукання до вибору рішення можуть надавати діагностичні дані про достоїнства і недоліки діяльності дитини. Ці дані можуть бути отримані в результаті відстеження процесу. Моніторинг розвитку як процес спостереження, оцінки і прогнозу психологічного стану охоплює комплекс діагностичних методик, що забезпечують контроль сформованих характеристик. **Психолого-педагогічний супровід** – це комплексний метод, що забезпечує створення умов для вибору оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору, який сприяє оптимізації психічних станів, ефективній адаптації і прогресивному саморозвитку.

Вважаємо за необхідне створення в кожному ДНЗ служби супроводу.

Основними напрямками діяльності служби супроводу в ДНЗ є: надання допомоги вирішенні проблем формування здорового способу життя й особистісних проблем розвитку дитини; вибір освітнього маршруту; подолання утруднень у навчанні; розробка, уточнення і реалізація схем і програм супроводу з урахуванням даних динамічного обстеження; гігієнічне нормування навантажень; забезпечення спадкоємності і послідовності в роботі з дитиною; організація і проведення медико-психолого-педагогічних консиліумів.

Для організації служби супроводу в ДНЗ необхідно провести моніторинг забезпеченості фахівцями, які здійснюватимуть психолого-медико-педагогічний супровід дітей. Для забезпечення якнайповнішого супроводу можна також укласти договір із Центром діагностики і консультування для залучення до роботи консиліуму, в необхідних випадках – з дитячою поліклінікою для залучення до роботи таких лікарів, як: невропатолог, окуліст, кардіолог, отоларинголог та ін., для консультацій – дитячого психіатра.

Сьогодні слід говорити про необхідність створення умов для організації якісної дошкільної освіти для дітей з індивідуальними потребами, у зв'язку з чим приступити до розробки моделі психолого-педагогічного супроводу дошкільників.

Культура мовлення, за А. Богуш, становить сукупність та систему його комунікативних якостей, досконалість кожної з яких залежить від різних умов, а саме: смислових завдань, можливості тексту, культури мови тощо [2, с. 7]. Б.М. Головін зауважує, що поняття культури мовлення має два аспекти: 1) культура мовлення – це сукупність і система комунікативних якостей мовлення; 2) культура мовлення – це вчення про сукупність і систему комунікативних якостей мовлення [5, с. 10].

М.І. Ілляш вважає, що культура мовлення – це 1) володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній та писемній формі мовлення, уміння користуватися мовностилістичними засобами й прийомами з урахуванням умов і цілей комунікації; 2) упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають умови й мету спілкування; 3) самостійна лінгвістична дисципліна [6, с. 5-6].

На думку Кизиловой В.В., культура мовлення передбачає, по-перше, безумовне дотримання (усно й на письмі) норм літературної мови, а по-друге, мовленнєву майстерність того, хто говорить або пише [10, с. 8]. За Ширяєвим Є.Н., культура мовлення – це такий вибір і така організація мовних засобів, які в певній ситуації спілкування за умов дотримання сучасних мовних норм та етики спілкування дозволяють отримати найбільший ефект в досягненні комунікативних завдань [11, с. 9-10]. Також під культурою мовлення вчені розуміють конкретну реалізацію мовних якостей і можливостей в умовах спілкування дітей дошкільного віку [8, с. 25].

Отже, поняття *культура мовлення* має теоретичний (достатньо висвітлений у зазначених працях) і практичний аспект (який не може бути вичерпаний ніколи, бо виявляє себе щоразу для кожного мовця неповторно, не може передбачити всі можливості ситуації функціонування індивідуального мовлення).

Закономірно, що, працюючи з дошкільниками над засвоєнням мовлення, маємо ретельно й послідовно звертати увагу на культуру їхнього індивідуального мовлення. Уміння говорити з дотриманням вимог культури мовлення прищеплюється в ранньому дитинстві, формується в стінах дошкільного закладу, а потім удосконалюється протягом усього життя [9, с. 120-121]. Отже, враховуючи вищезазначене, ми будемо визначати поняття *культура мовлення* як доскональне володіння мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності з метою оволодіння мовою.

Разом з поняттям *культура мовлення* широко вживається термін *культура спілкування*, що тісно зближено з культурою мовлення, але не ідентично йому. Однією з важливих частин культури спілкування є мова. *Культура спілкування* – частина культури поведінки людини в

суспільстві. Культура поведінки – це сукупність форм щоденної поведінки людини (у побуті, у спілкуванні з іншими людьми), в яких знаходять зовнішнє вираження моральні та естетичні норми такої поведінки. Культура поведінки не буває поза культурою спілкування, і навпаки. Мовленнєвий етикет – важливий компонент національної культури. Мовленнєвий етикет є однією із важливих сторін людського спілкування, – це сукупність значною мірою стандартизованих висловів, що складають собою стереотипи мовлення, готові формули з певною синтаксичною структурою й лексичним наповненням [10, с.52]. У мові, мовленнєвій поведінці, усталених формулах (стереотипах) сформувався багатий народний досвід, неповторність звичаїв.

У педагогіці культура спілкування розглядається як складова загальної культури поведінки й необхідна умова морального розвитку особистості. Функція правил культурного спілкування полягає в тому, що вони є закодованим сигналом взаємовідносин людини з оточуючим. На думку В.В.Абраменкової, на п'ятому-шостому році життя в дитини з'являється гуманне відношення до однолітків. Тому, саме в цьому віці можливо виховання культури спілкування. Культуру мовленнєвої поведінки дослідники пов'язують з розвитком загальної культури людини, вона тісно пов'язана з проблемою сприйняття мовлення, формуванням точності слововживання, логічності, виразності мовлення [8, с. 42].

На думку С.Л. Рубінштейн, тобто з точки зору психології, проблема мовлення – це насамперед проблема спілкування мовленнєвими засобами і проблема мислення у процесі оволодіння мовою. Вчений розглядає спілкування як комунікативну діяльність, а мовлення – як засіб здійснення цієї діяльності [4, с.13]. Культура мовлення має як соціальне, так і національне значення: вона забезпечує високий рівень мовленнєвого спілкування, облагороджує стосунки між людьми, сприяє підвищенню загальної культури особистості та суспільства в цілому; через культуру мовлення відбувається культивування самої мови, її вдосконалення [2, с. 7].

А.М. Богуш, Є.П. Аматыєва, С.К. Хаджирадєва, досліджуючи цю проблему, підкреслюють, що культура мовлення визначає доскональне володіння мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності. Культура мовлення дітей дошкільного віку проявляється в: точності мовлення (уміння використовувати одне й теж слово в різних контекстах); правильності мовлення (відповідність встановленим у літературній мові – законам, правилам, нормам); логічності мовлення (поєднання мислення, мови й мовлення, це сутність поєднання слів у речення, і речень у розповідь); різноманітності мовлення (багатство, вираження однієї думки різними способами); естетичності мовлення (естетична привабливість

3. Здійснення моніторингу результативності психолого-педагогічної діяльності.

4. Планування індивідуального супроводу дитини через вибудовування індивідуальних освітніх програм.

Звертаємо увагу, що проблема індивідуального супроводу дошкільників має найбільшу значущість для особистісного розвитку і полягає в наступному: в дитячих садках відсутні необхідні умови, що забезпечують рівні права на якісну дошкільну освіту, з урахуванням індивідуальних можливостей і потреб дітей.

Цикл організації індивідуального супроводу дитини в ДНЗ із деякою адаптацією (за М.Р. Бітяною) представлено в такому вигляді: індивідуальний супровід дітей; системний супровід, спрямований на профілактику або корекцію проблеми, характерної не для однієї дитини, а для системи в цілому.

Послідовність роботи з індивідуального супроводу дитини має такий алгоритм: постановка проблеми (починається з надходження запиту, усвідомлення суті проблеми, розробки плану збору інформації про дитину і проведення діагностичного дослідження); збір інформації про дитину; аналіз отриманої інформації (оцінка і обговорення зі всіма зацікавленими особами можливих шляхів і способів вирішення проблеми, обговорення позитивних і негативних сторін різних рішень); сумісне вироблення рекомендацій (розробка плану комплексної допомоги, визначення послідовності дій, розподіл функцій і обов'язків сторін, термінів реалізації: сумісне вироблення рекомендацій для дитини, педагога, батьків, фахівців); консультування всіх учасників супроводу про шляхи і способи рішення проблем дитини; аналіз виконаних рекомендацій (реалізація плану за рішенням проблеми, виконання рекомендацій кожним учасником супроводу); подальший аналіз розвитку дитини (осмислення й оцінка результатів діяльності супроводу, що передбачає відповіді на запитання: Що вдалося? Що не вдалося? Чому? Рішення окремої проблеми або проведення подальшого аналізу розвитку дитини. Відповідь на запитання: Що ми робимо далі?).

Перші два етапи індивідуального супроводу проходять усі діти закладу, подальша робота ведеться в разі виявлення проблем у розвитку дитини або її здібностей. Під час планування індивідуальної роботи вихователям рекомендовано визначати конкретну мету, завдання і зміст індивідуальних занять, на підставі виявлення причин і чинників ризику, обирати адекватні форми і методи роботи (з урахуванням особливостей дитини).

Важливо відзначити, що всі відомості щодо фізичного стану дитини заносяться в карту медичного спостереження. За цією аналогією

3. *Психологізація освітнього процесу* (робота з педагогами): інформування, консультування дорослих із питань психологічного розвитку дітей; проведення для дорослих спеціальних практикумів, лекцій, семінарів, тренінгів, відповідних до тематики і мети психологічних занять.

4. *Психологізація батьків*: консультування батьків і робота з ними; спільна робота ДНЗ із батьками дітей “групи ризику”.

5. *Організація роботи психолого-медико-педагогічного консилиуму*, яка передбачає: рівноправну співпрацю й особисту відповідальність учасників освітнього процесу; використання професійного й особистісного потенціалу дорослих у супроводі дошкільника; індивідуальне й групове консультування; спільну діяльність різнопрофільних фахівців.

Модель психолого-педагогічного супроводу передбачає таку діяльність:

1. *Організація роботи ПМПК*. В основу педагогічного процесу покладено *принцип діагностики*, спрямованої на виявлення психолого-педагогічних особливостей розвитку дошкільників, що дозволяє отримати повну картину розвитку особистості дитини й планувати корегувальні заходи. Під час вступу дитини до ДНЗ проводиться *комплексна оцінка* стану здоров'я, анкетування батьків, обстеження фізичного розвитку дошкільників, аналізуються результати адаптації.

Результати діагностичного обстеження виносяться на *консилиум*, куди запрошуються: завідувач, батьки, вихователі, лікарі, педагоги. Заслуховують вихователів дошкільної групи, медичних працівників. Озвучується інформація, отримана з бесід із батьками. Представляються результати діагностики нервово-психічного розвитку дітей. Заслуховуються результати епізодичного контролю завідувача і методиста [8, 11].

Проводиться психолого-педагогічний аналіз стану справ, визначаються конкретні труднощі і причини, утруднення, що їх викликали. Така розмова необхідна для того, щоб *погоджувати дії* фахівців із діяльності супроводу, виробити план роботи з дитиною на рік, звернути увагу батьків на проблеми розвитку, заручитися їхньою підтримкою, підказати комплекс заходів у домашніх умовах.

Консилиум дозволяє вирішувати питання з батьками щодо консультації інших фахівців, виробляти загальну педагогічну стратегію навчання і виховання кожної дитини з урахуванням даних діагностики і систематичних спостережень.

2. *Систематичні спостереження за дітьми* в різних видах діяльності і постійна фіксація результатів спостереження.

мовлення (тон, темп, звучність, тембр), наявність і доречність образних висловів, цитат, зворотів, поєднання вербальних і невербальних засобів спілкування (міміка, жести, пози, рухи)); чистоті мовлення (відсутність нелітературних елементів: діалектизмів, слів-паразитів) [2, с. 10-11].

Науковці визначають, що ключовими засобами формування культури мовлення дітей є ознайомлення з літературними творами різних жанрів, які включає в себе художньо-мовленнєва діяльність. Також дослідники підкреслюють її надзвичайне значення в процесі якої створюються сприятливі умови для розвитку культури мовлення дітей. Визначимо сутнісні й процесуальні характеристики художньо-мовленнєвої діяльності. Автори визначають її як діяльність, яка пов'язана із сприйманням літературних творів, їх використанням, відтворенням, що супроводжується образним, виразним мовленням, словесною творчістю. Художньо-мовленнєва діяльність створює сприятливі умови для мовленнєвого самовираження дітей дошкільного віку [4, с. 98-99].

Водночас, на думку Богуш А.М., художньо-мовленнєва діяльність є важливим засобом формування культури мовлення, яка створює надзвичайно сприятливі умови для формування якостей зв'язного мовлення. Вона також є одним зі способів самовираження маленької дитини. Художньо-мовленнєва діяльність відбувається в організованих формах і просто за ініціативою дітей, поза спеціальних занять. Незважаючи на різноманітність форм прояву художньої, мовленнєвої, ігрової та пізнавальної активності дошкільників, є те, що об'єднує всі ці прояви, – це словесна творчість. Художньо-мовленнєва діяльність виявляє себе через сюжетоскладання, казкові, ігрові діалоги; складання казок, оповідань, віршів; а також мовні ігри, що засновані на гумористичних творах. Ця діяльність базується на досягненнях, знаннях, досвіді дитини, що вона здобула в процесі навчання [3, с.103].

Попереднє вивчення теоретичних засад дослідження показало, що для виникнення та активізації художньо-мовленнєвих проявів дітей, які в свою чергу допоможуть формуванню культури мовлення, необхідно створити сприятливі умови, занурити дошкільника у світ творчості, оточити необхідними художніми матеріалами, урізноманітнити його художній, естетичний, емоційно-чуттєвий досвід. Науковці зауважують на важливість такої умови, як інтерес дорослих до художньої діяльності дітей, цілеспрямована підтримка [3, с.103-104]. Величезний розвивальний потенціал мають художньо-мовленнєві комунікаційні прийоми. Спеціальна лексична робота (уточнення значення малозначних слів й висловів по ходу читання, застосування мовних ігор на матеріалі фольклорних та літературних творів різних жарів), що передує художньо-естетичним

сприйманням, дає змогу розвинути мовленнєві здібності дітей дошкільного віку, у тому числі культуру мовлення.

Проведення пілотажного експерименту дає змогу зробити висновок, що формувати культуру мовлення дошкільників необхідно в художньо-мовленнєвій діяльності, яка потребує більш глибокої теоретичної та технологічної розробки. Художньо-мовленнєва діяльність з одного боку, надає дитині літературно-мовленнєвий зразок, а з іншого – забезпечує триєдність впливу (мовленнєвого, інтелектуального, емоційного) на розвиток культури мовлення. Початковий етап дослідження переконує в потужнім потенціалі складових художньо-мовленнєвої діяльності. Проаналізовано літературні й фольклорні тексти, відібрані навчально-розвивальні фрагменти для лексичного забезпечення вправ і мовленнєвих завдань.

Висновки. Отже, у дошкільному віці, а особливо у старшому, починає інтенсивно закладатися фундамент культури мовлення. Розглянувши особливості художньо-мовленнєвої діяльності, доходимо до висновків, що вона є потужним засобом формування культури мовлення в дітей дошкільного віку.

Резюме

У статті визначено особливості формування культури мовлення дітей дошкільного віку в процесі художньо-мовленнєвої діяльності. Розглядаються складові художньо-мовленнєвої діяльності, що впливають на елементи культури мовлення.

Ключові слова: художньо-мовленнєва діяльність, діти дошкільного віку, культура мовлення.

In the article the features of forming of culture of speech of children of preschool age are certain in the process of art-speech activity. The constituents of art-speech activity of, are examined which influence on the elements of culture of speech.

Key words: art-speech activity, to put preschool age, culture of speech.

Список літератури

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення : навч. посібник / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
2. Богуш А.М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста : методическое пособие / А. М. Богуш, Е. П. Аматыева, С. К. Хаджирадева. – Одесса : ПНЦ Украины, 2003. – 200 с.
3. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студентів ВНЗ факультетів дошкільної освіти / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.

семінари і тренінги з педагогами і дітьми щодо зміни стереотипів поведінки.

Визначимо реальні *управлінські кроки* для вирішення проблеми:

1. *Створення адаптивних ДНЗ.* У нашому розумінні адаптивний ДНЗ – це масовий дитячий садок, що зберіг кращі традиції дошкільної освіти і прийняв на себе додаткові функції педагогічної підтримки дитини, розвитку її особистісних здібностей, надання їй психологічної допомоги.

2. *Інтегрований розвиток,* виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах масового ДНЗ. Інклюзивна освіта.

Перш за все це забезпечення кожній дитині, яка має проблеми в розвитку, вже з раннього віку доступної і корисної форми інтеграції.

3. *Створення моделі психолого-педагогічного супроводу.* Дитина повинна виступати суб'єктом власної діяльності, а її активність і свобода повинна зустрічатися і взаємодіяти із суб'єктивністю й активністю дорослих.

4. *Створення умов для супроводу* дошкільників у масових ДНЗ, у процесі якого вихователі зможуть надавати необхідну й *достатню підтримку дитині.* Ми розглядаємо її як діяльність, спрямовану на надання своєчасної допомоги дітям в рішенні їхніх індивідуальних проблем.

Вирішувати проблеми повноцінного особистісного розвитку дошкільників можливо за умови розробки педагогічних технологій, збору інформації про цілісність уявлень про особистість дитини дошкільного віку, наявності чітких критеріїв і показників розвитку дитини, діагностичного інструментарію їхнього вимірювання, а саме – *впровадження моніторингу дошкільної освіти.*

5. *Підвищення кваліфікації* управлінських і педагогічних кадрів через курсову підготовку і організацію роботи з керівниками ДНЗ.

У діяльності педагогів і психологів ДНЗ можна виокремити такі напрями:

1. *Психолого-педагогічне обстеження дітей:* осіннє, весняне, упродовж року згідно із заявками у всіх вікових групах; вивчення динаміки психічного розвитку дітей і якостей особистості дитини; індивідуальні або групові психологічні заняття з дітьми для вирішення індивідуальних завдань; участь вихователів, батьків у психологічних заняттях.

2. *Складання плану* (за даними психологічного обстеження) і *проведення психокорегувальної і психопрофілактичної роботи* з дітьми з недоліками в розвитку психічних функцій, зі складнощами в міжособистісних взаємостосунках, з емоційно неблагополучними дітьми.

Професійна некомпетентність практичних психологів, недосконалість діагностичного інструментарію, вживаного в масовому ДНЗ, його спрямованість на диференціацію дітей за рівнем психічного розвитку без виходу на необхідну подальшу корекційну роботу, відсутність теоретично обґрунтованої системи консультативної роботи з батьками і педагогами призводять до нерозуміння доцільності цього напрямку діяльності дошкільного закладу [6].

Організація психолого-педагогічного супроводу в конкретному ДНЗ, як правило, має низку проблем, які вимагають свого рішення:

1. *Погіршення здоров'я дітей: зміна фізичного, психічного стану дітей, що негативно впливає на процес розвитку особистості дитини.*

2. *Неготовність дітей до відвідування ДНЗ.*

3. *Важка адаптація дітей до умов ДНЗ.*

4. *Нездатність батьків надати підтримку дитині: неприйняття проблем дитини з боку батьків; некомпетентність батьків у питаннях психічного розвитку дітей; ослаблення духовних зв'язків між батьками й дітьми і кризовий стан сімейних відносин; відторгнення дітей із сім'ї, що веде до "соціального сиротіння".*

5. *Недостатність наукових, методичних і технологічних матеріалів, що забезпечують процес супроводу: відсутність на сьогоднішній день загальноприйнятої теорії психолого-педагогічного супроводу дитини в практичній діяльності; розрізненість інформації; відсутність необхідних фахівців у штатному розкладі; недостатнє методичне і дидактичне забезпечення психолого-педагогічного супроводу; педагогічні технології, що реалізуються в ДНЗ, орієнтовані на колективне виховання дітей, без урахування їхніх індивідуальних особливостей; ускладнення освітніх програм без урахування можливостей дітей.*

6. *Низька кваліфікація педагогічних кадрів: недостатнє усвідомлення педагогами сутності проблеми і перспективності її вирішення; недостатня кількість висококваліфікованих фахівців, які могли б ефективно надавати необхідну допомогу дітям і їхнім батькам в повному обсязі; відокремленість у діях фахівців різних систем (охорони здоров'я, освіти, соціального захисту), які здійснюють супровід; недостатній зв'язок між компонентами супроводу.*

7. *Збереження авторитарного стилю у взаємостосунках із дитиною [3, С. 12].*

Шляхи вирішення проблем можуть бути різноманітні: виявлення відхилень у розвитку, схильностей і здібностей дитини, визначення їхнього характеру і вибір оптимального освітнього маршруту; масова діагностика з проблем розвитку; виявлення груп дітей, які вимагають уваги фахівців; консультування всіх учасників освітнього процесу; групові заняття,

4. Богуш А.М. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія / А. М. Богуш, Л. І. Березовська. – Одеса : М.П. Черкасов, 2008. – 203 с.
5. Головин Б.Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1980. – 320 с.
6. Ильяш М.И. Основы культуры речи : учеб. пособие [для филол. спец. ун-тов] / М. И. Ильяш. – Киев : Одесса : Вища шк., 1984. – 187 с.
7. Ильяшенко В.М. Воспитание речевого общения в дошкольном детстве : учебно-методическое пособие / В. М. Ильяшенко, О. С. Ушакова. – Елец:ЕГУ им. И.А.Бунина, 2003. – 122 с.
8. Ильяшенко М.В. Развитие культуры речи дошкольников / М. В. Ильяшенко // Педагогика творчества : развитие языковых и творческих способностей дошкольников. – М. : Институт развития дошкольного образования РАО, 2007. – 208 с.
9. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Калмикова Л. О. – К. : НМЦВО, 2003. – 300 с.
10. Кизилова В.В. Основы культуры й техніки мовлення : навчальний посібник / В. В. Кизилова. – Луганськ: Знання, 2007. – 126с.
11. Ширяев Е.Н. Что такое культура речи / Е. Н. Ширяев. – М. : Наука, 1995.

Демченко О.

УДК 372.3.

СТВОРЕННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ВИХОВНИХ СИТУАЦІЙ ЗА ЗМІСТОМ КАЗОК У РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ

У контексті реалізації вимог Базового компоненту дошкільної освіти, Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» відбувається перехід від традиційної навчально-дисциплінарної моделі до створення соціального простору, в якому стимулюється суб'єктна активність дошкільника. Тому пріоритетними завданнями для вихователів є організація у дошкільному закладі гуманістичного виховного середовища, моделювання відкритих і довірчих стосунків з його членами, гуманної взаємодії з дорослими, ровесниками тощо [1].

Метою статті є розкриття розвивального потенціалу й особливостей створення вербальних виховних ситуацій за змістом казок у роботі з дітьми дошкільного віку.

Ми виходимо з того, що діяльність педагогів щодо забезпечення свободи особистості дитини у процесі її становлення в дошкільному

закладі, створення спеціальних умов для її саморозвитку повинна здійснюватися на положеннях гуманістичної психології та педагогіки. Зокрема, зарубіжні психологи (А.Комбс, А.Маслоу, К.Роджерс, М.Монтессорі, Е.Фромм та ін.) заперечували біхевіористичний підхід до дитини, поведінка якої начебто повністю піддається маніпулюванню ззовні. Першою методологічною особливістю гуманістичного виховання стала вимога до педагогіки „припинити виховувати”. Їй належить не просто бути присутньою, а постійно йти назустріч дітям, активізувати, слухати, намагатись їх зрозуміти, допомогти виявити свої потреби.

Вітчизні педагоги також обґрунтовували необхідність забезпечення природності виховного процесу, уникнення штучності, заорганізованості, формалізму. Зокрема, В.Сухомлинський великого значення надавав „виховному середовищу”. Однією з умов ефективності його створення педагог вважав природність, „обстановку ненавмисності”, заперечував штучність, стверджував, що дитині не треба в кожному дану мить знати, що педагог його виховує, „виховний намір має бути прихований обстановкою дружніх, невимушених взаємин” [8, с.654].

Реалізації завдань щодо оновлення дошкільної освіти сприятиме опанування педагогами особистісно зорієнтованими методами виховання, які створюють умови для вияву самоактивності дитини, забезпечують можливість вибору шляхів і засобів реалізації своїх потреб, сприяють становленню її самостійності. Слід відзначити, що І.Бех у виховному особистісно зорієнтованому просторі пропонує нові методи, що лежать в основі особистісно зорієнтованих виховних технологій. До таких учений відносить метод створення емоційно збагачених, „педагогічно мудрих” виховних ситуацій [3, с.123].

Метод створення виховних ситуацій забезпечує продуктивне суб'єкт-суб'єктне спілкування між вихователем і вихованцями. Цей метод передбачає опосередкований вплив на дитину через створення умов для організації повноцінного, емоційно насиченого та суспільно значущого, творчого життя вихователя й дітей, яке відповідає їхнім основним соціогенетичним потребам.

Виховні ситуації є ефективними у вихованні дітей дошкільного віку, оскільки враховують психологічні закономірності їхнього розвитку, є емоційно насиченими. Їх використання дає можливість зменшити жорсткий вплив на дитину, прямий тиск на неї. Багаторазово включаючи малюка в аналогічні за своїм характером умови, йому дається можливість робити власний вибір, а не механічно відтворювати соціально задані зразки. Виховні ситуації створюють умови для набуття дитиною індивідуального досвіду, вироблення й закріплення досвіду соціальної поведінки: підпорядкування і керівництва; співчуття ровесникам,

численною, групу дітей з не різко вираженими проблемами в розвитку на сьогоднішній день недостатньо вивчено і диференційовано.

Третій рівень психолого-педагогічного супроводу (21%) характеризується наявністю в дітей порушень розвитку різного ступеня вираження і з різними якісними характеристиками [6]. Для них є характерною низька пізнавальна активність, емоційна лабільність або індіферентність, реактивність у спілкуванні, рухова розгальмованість, низький рівень концентрації уваги, її швидка виснажуваність, порушення всіх пізнавальних процесів, орієнтовної діяльності, малоактивний і часто хаотичний характер діяльності, нестійкість її динаміки, потреба в наданні значної за обсягом і різноманітної за характером допомоги при виконанні завдань, низький рівень критичності при оцінці власних результатів діяльності. У разі виявлення в психічному статусі дитини перерахованої сукупності психологічних особливостей, необхідно організувати спеціальну корегувальну діяльність в умовах спеціалізованого дошкільного закладу.

Отже, вихованці сучасних масових ДНЗ є поліморфною групою, неоднорідною за рівнем і своєрідністю психічного розвитку.

Невідповідність меті і завданням освіти, що стоять перед психолого-педагогічною практикою в сучасних умовах, виявляється в такому: інтелектуальне перевантаження дошкільників; велика чисельність дітей у дошкільній групі; малорухливий спосіб життя; недостатнє перебування дітей на свіжому повітрі сприяють ослабленню дитячого організму, збільшують ризик появи психофізичних відхилень.

Педагоги, які працюють із дошкільниками, як правило, не володіють знаннями у сфері корекційної педагогіки і спеціальної психології, прийомами і методами роботи з проблемними дітьми.

У результаті дошкільники з проблемами в розвитку опиняються в неадекватних їхньому стану психолого-педагогічних умовах.

Розширення освітніх програм ДНЗ за рахунок введення додаткових освітніх послуг призводить до перевантаження дошкільників, витісненню ігрової діяльності з режиму дня тощо.

Організація в структурі ДНЗ логопедичних пунктів без методичного забезпечення їхньої діяльності (відсутність нормативно-правової бази, програм роботи тощо) не дозволяє досягати відчутного ефекту в корекції мовленнєвих порушень у дошкільників, а часто призводить до негативного результату – закріпленню в них ненормативної звуковимови.

Діяльність служби практичної психології в загальноосвітніх ДНЗ також не приносить відчутних результатів. Недостатній рівень теоретичної підготовки практичних психологів, у тому числі з дефектології, не своєчасно і не якісно організований супровід дітей із проблемами, відсутність служби супроводу – все це також провокує негативні результати.

Отже, у популяції зустрічається велика кількість дітей із проблемами в психофізичному розвитку. Ступінь вираження цих відхилень неоднаковий, і для їхньої корекції і компенсації потрібна різна за змістом і організаційним формам психолого-медико-педагогічна робота.

Сьогодні об'єктивно диференціюються рівні необхідного психолого-педагогічного супроводу [6].

Для дітей першого рівня (7%) характерна висока пізнавальна активність, емоційна врівноваженість, активність у спілкуванні, високий рівень розвитку всіх пізнавальних процесів, самостійність у виконанні завдань, активність і цілеспрямованість практичної діяльності, висока працездатність, критичність в оцінці власних результатів діяльності. Якісна своєрідність психічного розвитку дітей, які знаходяться на цьому рівні, свідчить про те, що вони можуть виховуватися і навчатися в умовах масового дошкільного навчального закладу і їм не потрібна організація спеціального психолого-педагогічного супроводу [6].

Другий рівень (72%) характеризується наявністю в дітей легких поодиноких або незначних множинних відхилень у розвитку. У них виявлено такі психологічні особливості: нестійкий інтерес до пізнавальної діяльності, не грубі емоційні і поведінкові порушення, ситуативно-діловий характер спілкування, виснаженість уваги і її недостатня концентрація, нестійка активність і цілеспрямованість практичної діяльності, потреба в наданні мінімальної допомоги при виконанні завдань, не грубі порушення пізнавальних процесів, знижені працездатність і критичність в оцінці власних результатів діяльності [6].

Наявність у психічному статусі дітей зазначених особливостей не виключає можливості їхнього навчання і виховання в умовах масового дошкільного навчального закладу, але вимагає організації спеціального психолого-педагогічного супроводу, що охоплює індивідуальну роботу колективу дошкільного навчального закладу з дитиною, створення охоронного режиму перебування дитини в дитячому садочку, консультування батьків для координації сумісних зусиль з організації і проведення коректувально-розвивальної роботи з дитиною. Доречно припустити, що ця група дітей є особливою, специфічною категорією, що займає проміжне положення між "нормою" і "проблемами" в розвитку [6].

Тому, будучи інтегрованими в масові групи ДНЗ, ці діти повинні знаходитися в умовах педагогічного простору, адекватного їхньому стану. Разом з тим, організація особливих умов розвитку, навчання і виховання в масових дошкільних навчальних закладах для дітей із мінімальними порушеннями розвитку дозволить розв'язати проблему інтеграції дітей з проблемами в розвитку, зробити гнучким взаємозв'язок масових і спеціалізованих дошкільних навчальних закладів. Будучи досить

дорослим; переживання відповідальності за спільну справу; морального вибору тощо.

Однак аналіз виховної практики дошкільних установ показує, що педагоги допоки надають перевагу традиційним методам безпосереднього впливу на свідомість і поведінку дитини, під час використання яких відбувається передача досвіду з метою відтворення дитиною соціально заданих зразків (нормативів).

Вивчення наукових джерел свідчить про різні підходи до класифікації виховних ситуацій. Серед інших видів у науково-методичній літературі виокремлено вербальні виховні ситуації. На значенні мовленнєвих (вербальних) ситуацій у становленні особистості дошкільника вказує В.Трунова [9]. На думку дослідниці, штучно створені мовленнєві ситуації утворюють на занятті атмосферу спілкування, співбесіди, обміну думками, дають змогу дітям складати різного роду розповіді, пояснення, міркування. При цьому, тексти мають бути невеликими за обсягом, художньо довершеними, доступними за змістом, з простою, але багатомовною, близькими до дитячого досвіду тощо.

У навчально-виховній роботі з дошкільниками доцільно, насамперед, створювати вербальні виховні ситуації на основі змісту казок, оскільки казка відіграє важливу роль у становленні особистості дитини цього вікового періоду. Казці, як засобу навчання і виховання, надавали особливого значення класики педагогіки та сучасні науковці, які вказували на роль казки у розвитку творчого мовлення дітей [8], розвитку сприймання, пам'яті, уяви, інтересів, почуттів, нахилів, здібностей, художнього смаку; показували її потенціал у пізнанні навколишнього світу й формуванні активного ставлення до життя, пробудження почуття любові до природи, рідної мови, народу, Батьківщини [7].

Доцільність використання сюжетів казок у процесі створення виховних ситуацій також зумовлюється тим, що забезпечення емоційності у процесі створення виховних ситуацій є однією з умов її ефективності. Як відомо, казка має великий потенціал впливу на емоційну сферу малюка.

Мета створення вербальних виховних ситуацій на основі сюжетів казок полягає в організації через опосередкований вплив змісту казки умов для формування у дітей дошкільного віку етичних понять, розвитку моральних якостей і рис характеру.

Створювати виховні ситуації на основі змісту казок варто у роботі з дітьми дошкільного дитинства (3-6 років). Як зазначала Н.Орланова [6], реалістичний підхід дітей до казкової фантастики починає формуватися в середньому дошкільному віці під безпосереднім впливом виховання і навчання. Діти дошкільного віку люблять не тільки слухати, а й самостійно складати казки.

За основу створення виховної ситуації може стати зміст як народної, так і авторської казки, яка є доступною для сприйняття дітьми середнього і старшого дошкільного віку.

Основою створення вербальних виховних ситуацій є організація “мовленнєвотворчої діяльності” дошкільників. Це поняття введено в науковий обіг Н.Гавриш як діяльність, в якій «через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відбиває почуття, уявлення, враження, образи уяви, що нав'язані художніми творами, сприйманням довкілля» [4, с.26]. Залежно від умов, у яких відбувається творчий процес, дослідниця виокремлює два види мовленнєвотворчої діяльності: в умовах навчання і в ситуації ініціативної творчої діяльності.

Створення вербальних виховних ситуацій на основі змісту казок передбачає використання певних методичних прийомів. Узявши за основу дослідження Л.Березовської [2], Н.Гавриш [4], Н.Орланової [6] та ін., пропонуємо прийоми роботи з сюжетом казки у процесі створення виховних ситуацій: *використання ігрових зачинів; сюжетоскладання* (продовження казки розпочатої вихователем, складання казки про одну діючу особу (героя), складання казки за запропонованою темою, зміна кінцівки чи сюжету відомої казки, зміна характеру героя казки (із злого на доброго й навпаки), складання казки на основі сюжетів декількох казок, складання казки з використанням відомого сюжету «на новий лад», складання фантастичної історії про сучасне життя з використанням відомих казкових героїв, складання нової казкової історії виховного змісту, написання листів до героїв казки, пригоди дітей у казкових царствах, країнах тощо); *словесний опис-оцінка характеру й поведінки казкових героїв); казкові діалоги; інсценування* створених казок; *виконання малюнків* за сюжетами створених казок тощо.

Наведемо приклади вербальних виховних ситуацій на основі сюжетів казок за розробленим і апробованим нами алгоритмом створення виховної ситуації [5].

Виховна ситуація «Допоможемо помиритися Котикові й Півникові»

Мета: формувати поняття дружби, товаришування; розвивати почуття співпереживання, чуйності, взаємодопомоги; виховувати потребу й бажання піклуватися про інших, допомагати тим, хто потрапив у біду; розвивати зв'язне мовлення.

Методичні прийоми: створення казкової історії вихователем; словесний малюнок казкових героїв; бесіда про дружбу; зміна кінцівки казкової історії дітьми; похвала як прийом заохочення дітей, які знають мирилки.

Наш час висуває до ДНЗ високі вимоги, відповідно до яких у системі дошкільної освіти пріоритетним є *психолого-педагогічний супровід* усіх учасників освітнього процесу. Тому турбота про реалізацію права дитини на повноцінний і вільний розвиток є сьогодні невід'ємною метою діяльності будь-якого ДНЗ і школи.

Скористаємося робочим визначенням, що *супровід* – це система професійної діяльності, що спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного розвитку, навчання і виховання дитини на кожному віковому етапі (за М.Р. Бітяною).

Основні напрями психолого-педагогічного супроводу: попередження виникнення проблем розвитку дитини; допомога дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання і виховання; психологічне забезпечення індивідуальних освітніх програм; розвиток психолого-педагогічної компетентності батьків і педагогів.

Завдання психолого-педагогічного супроводу: створити для дитини емоційно сприятливий мікроклімат в групі, під час спілкування з дітьми і педагогічним персоналом; вивчати індивідуальні особливості розвитку дітей в єдності інтелектуальної, емоційної і поведінкової сфер їхньої прояву; надавати допомогу дітям, які мають особливі освітні потреби; своєчасно проводити ранню діагностику і корекцію порушень розвитку; підвищувати психологічну компетентність вихователів, батьків із питань виховання і розвитку дитини.

Аналіз мережі дошкільних навчальних закладів у Запорізькій області дозволяє зробити висновок про те, що ДНЗ *володіють великими адаптивними можливостями* і можуть швидко реагувати на зміну суспільних запитів, оскільки здатні задовольнити різноманітні потреби сімей із різних соціальних шарів, у тому числі і тих сімей, де виховуються діти з особливими освітніми потребами.

Сьогодні наявне значне погіршення психофізичного здоров'я дитячого населення через економічні, екологічні, соціальних та інші причини. Зростає кількість дітей, яким необхідна корегувальна допомога (А.О. Дробінська, В.І. Селіверстов, О.М. Усанова та ін.). Є стійка тенденція до збільшення кількості дітей із так званою третьою групою здоров'я, тобто з хронічними захворюваннями. Так, на сьогоднішній день у масових дошкільних навчальних закладах діти з першою групою здоров'я, тобто практично здорові, складають не більше 18%, тоді як кількість дітей із третьою групою здоров'я за десять років зростає з 3-5% до 12% [6].

Має місце негативна динаміка стану здоров'я дитячого населення. Останніми роками, за даними статистики, діти до 4 років мають до трьох порушень у стані здоров'я, до 6 років кількість таких порушень вже зростає до 4-5 (поки функціональних).

програми психологічної підтримки суб'єктів; конструювання технологій супроводу розвитку.

Розгляд концепції як певного способу розуміння, трактування явища, як основної точки зору для його висвітлення дозволило нам сформулювати три провідні конструктивні *принципи системи супроводу*.

Перший з них торкається зміни парадигми дослідження – від вивчення феноменів і проявів психіки до дослідження законів нормального розвитку нормального суб'єкта. Об'єктом вивчення в цьому випадку є дитина дошкільного віку, і це викликає необхідність синтезу різних галузей базових наук.

Другий принцип характеризує зміну парадигми дії на систему підтримки, спонуки і побажання, надання рівних можливостей у виборі рішення.

Третім концептуальним положенням супроводу, що характеризує його як систему, є виокремлення підстави для розробки його засобів і методів. Такою підставою виступають закони і механізми формування особистості, закономірності її саморозвитку в умовах спеціально організованого середовища. Система психолого-педагогічного супроводу має бути заснована на законах розвитку, особливостях становлення на різних вікових етапах онтогенезу, особливих сензитивних періодах.

В основу проекрованої моделі супроводу мають бути покладені такі принципи:

Гуманізація – віра в можливості дитини.

Системний підхід – заснований на розумінні людини як цілісної системи.

Комплексний підхід до супроводу розвитку дитини.

Урахування індивідуальних і вікових особливостей дитини, що передбачає зміст, форми, способи супроводу, відповідні індивідуальним можливостям дитини, темпам її розвитку.

Безперервність супроводу дитини в освітньому процесі, а саме – спадкоємність і послідовність супроводу.

Важливим завданням дошкільної освіти є забезпечення доступності якісної освіти, її індивідуалізація і диференціація, що передбачає захист прав особистості вихованців, забезпечення їхньої психологічної і фізичної безпеки, педагогічну підтримку і сприяння дитині в проблемних ситуаціях; кваліфіковану комплексну діагностику можливостей і здібностей дитини, починаючи з раннього віку; реалізацію програм подолання труднощів у розвитку, навчанні, участь фахівців системи супроводу в розробці індивідуальних програм, адекватних можливостям і особливостям вихованців; психологічну допомогу сім'ям дітей “групи ризику”.

Засоби впливу на емоційну сферу учнів: емоційна розповідь з використанням невербальних засобів: міміки, жестів, інтонацій голосу; читання мирилок.

Ймовірні труднощі: частина дітей залишиться байдужими до казкової історії; діти не зможуть продовжити казку, пригадати мирилки.

Зміст ситуації: вихователь складає й розповідає дітям казкову історію про Котика й Півника, які посварилися, а потім завдяки порадам мудрої Сови помирилися; пропонує малюкам придумати власний варіант примирення героїв казки; пригадати мирилки, які допоможуть Котикові й Півникові забути образи.

Хід виховної ситуації:

Вихователь:

- Діти, ви пам'ятаєте казку про Котика й Півника? Як вони жили? Чи допомагали один одному? Чи були друзями?

- Так, жили-були Півник і Котик. Жили вони дружно і весело: Котик ходив на полювання, а Півник – господарював у будиночку.

- Але я нещодавно дізналася, що з нашими героями трапилася біда, вони посварилися. Поряд із ними мешкала зла чаклунка, якій страшенно не подобався веселий сміх, що лунав із будиночка друзів. Вона довго думала, що заподіяти, як нашкодити Котикові й Півникові. Чаклунка зробила чудодійне зілля, скуштувавши яке, звірятка посваряться між собою.

Коли Котик, як завжди вранці, вирушив у далеку дорогу на цілий день, чаклунка перетворилася на стареньку добру бабусю. У великому кошику старої було відбірне зерно, поміж яким вона насипала чудодійного зілля. Солоденьким голосочком бабуся покликкала Півника, який навіть не підозрював біди, пригостила пшеничкою і одразу ж зникла.

Увечері, коли повернувся Котик, його зустрів роздратований Півник, який не приготував вечері, не поприбивав на подвір'ї. Звірятка почали сперечатися, потім розгорілася велика сварка. Півник грюкнув дверима і пішов геть з дому, даремно його вмовляв і зупиняв Котик. Цілу ніч не спав Котик, все чекав, що Півник передумає і повернеться додому.

Поряд жила мудра Сова, яка, хоч і дрімала вдень, але почула, що відбулося в Півником. А потім вона побачила, куди він пішов і де зараз знаходиться. Вона розповіла Котикові про те, як підманула його друга зла чаклунка.

- Що ж Ви порадите мені мудра пані? – запитав Котик.

Сова порадила Котикові відшукати книгу мудрості, яка знаходиться в чарівній печері. У цій книзі є чарівні заклинання, які називаються «мирилками». Коли Півник знайде Котика, то потрібно три рази сказати мирилку і чари зникнуть. Котик так і зробив, як йому порадила Сова,

розчарував свого друга. І жили вони довго і дружно і більше ніколи не сварилися.

- А як би ви допомогли друзям помирися?
- Які ви знаєте мирилки?
- А чи сваритеся ви зі своїми друзями?

Виховна ситуація «Лист від Зайчика-побігайчика із казки «Рукавичка»

Мета: розширювати уявлення дітей про особливості колективного спілкування, стосунки в колективі, взаємодію і підпорядкування; розвивати почуття співпереживання, взаєморозуміння; формувати вміння виявляти позитивні й негативні емоції, адекватні до поведінки казкових героїв.

Методичні прийоми: читання, обговорення листа й телеграми від Зайчика; бесіда з висловлюваннями дітьми пропозицій допомоги мешканцям рукавички; складання листа-відповіді.

Засоби впливу на емоційну сферу учнів: емпатійне читання вихователем листа й телеграми від Зайчика, засоби невербальної комунікації.

Ймовірні труднощі: дітям буде складно знайти вихід із запропонованої ситуації, вони будуть повторювати варіанти, описані в листі Зайчика.

Зміст ситуації: вихователь зачитує листа від Зайчика із казки «Рукавичка», в якому розповідається, що звірятам дуже тісно в рукавичці. Вони постійно сваряться й ніяк не можуть вирішити кого виселити із спільного житла. Педагог пропонує дітям скласти лист-відповідь героям казки, в якому порадити справедливий вихід із складної ситуації. Поки діти обговорюють лист і складають відповідь, надходить телеграма від Зайчика. Від Сороки-білобоки стало відомо, що дід шукає свою рукавичку. Через сварку і шум він може одразу її знайти й позбавити звірів житла.

Хід виховної ситуації:

Вихователь:

- Діти, я щойно отримала листа від Зайчика-побігайчика із казки «Рукавичка». Ви пам'ятаєте цю казку? А хто жив у рукавичці?
- Хочете почути про що пише герой казки і з яким проханням він звертається до вас?

Лист від Зайчика-побігайчика

Дорогі діти!

Я, Зайчик-побігайчик із казки «Рукавичка», пишу вам листа, бо думаю, що ви знаєте, любите нашу казку й допоможете нам. Ви мабуть пам'ятаєте, що живе в рукавичці семеро звірят. Спочатку було нам тепло, затишно й весело. Але потім ми зрозуміли, що рукавичка дуже

Появу цього уявлення слід оцінити як прогресивне явище. Воно з'явилося в умовах, коли виявила себе надмірна регламентація дій дитини, що сковує її ініціативу і гальмує розвиток.

Під супроводом нами розуміється метод, що забезпечує створення умов для вибору суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору. Спрощене трактування: супровід – це допомога суб'єкту у виборі рішення в складних ситуаціях. Суб'єктами розвитку є дошкільник і соціальна система. Ситуації життєвого вибору – множинні проблемні ситуації, шляхом вирішення яких дошкільник визначає для себе шлях розвитку.

Супровід – це комплексний метод, в основі якого – єдність чотирьох функцій: діагностика виниклої проблеми; інформація про проблему і шляхи її рішення; консультація на етапі вибору рішення і вироблення плану рішення проблеми; первинна допомога на етапі реалізації плану рішення.

Основні принципи супроводу: відповідальність суб'єкта за вибір рішення (той, хто супроводжує, має тільки дорадчі права); пріоритет інтересів того, кого супроводжують; безперервність супроводу.

Супровід відрізняється від інших видів підтримки – забезпечення і допомоги. Використання терміна “супровід” продиктовано необхідністю додатково виокремити самостійність суб'єкта у виборі рішення. Термін “супровід” може бути розкритий як “забезпечення умов для вибору рішення”. Проте лексично – це більш жорстка форма, яка підкреслює позицію того, хто супроводжує. Те ж саме торкається і терміна “допомога” – сприяння, підтримка в чому-небудь.

“Супроводжуваний розвиток” є альтернативою розвитку, що направляється. Основний постулат його — віра у внутрішні сили дошкільника, потреба в самореалізації.

Основні пріоритети супроводу: навчання вибору; створення орієнтаційного поля розвитку; зміцнення внутрішнього “Я” (цілісності) дошкільника.

В основі системи психолого-педагогічного супроводу повинна лежати теоретична модель, що є єдністю концептуальних положень і технологій, які використовуються, зорієнтована на вміст проблем розвитку дитини в різних соціальних системах.

Проте в системі дошкільної освіти подібна модель не використовується, а психолого-педагогічний супровід здійснюється не у вигляді цілісних програм, а фрагментарно, іноді еклектично, що в принципі не допустимо, коли йдеться про розвиток дошкільника.

Реалізація проекту супроводу передбачається в декілька етапів: розробка концепції психолого-педагогічного супроводу; розробка

Супровід – це певна ідеологія роботи, проте, перш ніж детально зупинитися на змісті цього поняття, розглянемо в цілому ситуацію в практиці дошкільної освіти.

Перш за все, що значить “супроводжувати”?

У тлумачному словнику української мови подано: *супроводжувати* – іти, їхати разом із ким-небудь, як супутник провадити кого-небудь до певного місця [9, С. 481].

Тобто супровід дитини на життєвому шляху – це рух разом із нею, поряд із нею, іноді – трохи попереду, якщо треба пояснити можливі шляхи. Дорослий уважно придивляється і прислухається до свого юного супутника, його бажань, потреб, фіксує досягнення і труднощі, що виникають допомагає порадами і власним прикладом орієнтуватися на Шляху, розуміти і приймати себе. Однак не намагається контролювати, нав’язувати свої шляхи й орієнтири. І лише коли дитина загубиться або попросить допомоги, допомагає їй знов повернутися на свій Шлях. Ні сама дитина, ні її досвідчений супутник не можуть істотно впливати на те, що відбувається навкруги Шляху. Дорослий також не в змозі вказати дитині Шлях, яким неодмінно потрібно йти. Вибір Шляху – право й обов’язок кожної особистості, але якщо на перехрестях і розвилках із дитиною, виявляється той, хто здатен полегшити процес вибору, зробити його більш усвідомленим – це великий успіх. Саме в такому супроводі дитини на всіх етапах її освіти і бачиться його основна мета.

Найважливішим положенням цього підходу виступає пріоритет опори на внутрішній потенціал суб’єкта, отже, на його право самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність. Проте декларація цього права ще не є його гарантією. Для здійснення права вільного вибору різних альтернатив розвитку необхідно навчити дошкільника вибирати, допомогти йому розібратися в суті проблемної ситуації, виробити план рішення і зробити перші кроки.

Педагогічні дослідження й досвід педагогів-новаторів переконливо показали залежність результатів освітнього процесу від дій педагога. Проте це не означає, що результат забезпечується активністю останнього. Активність педагога повинна мати певну педагогічну спрямованість.

До теперішнього часу склалося уявлення про освіту як про взаємозв’язану діяльність педагога і вихованця, про її двосторонній характер, про роль кожної її сторони у формуванні властивостей особистості. Ці уявлення допомогли просунути вперед педагогічну теорію і практику. Сучасне її наукових знань дозволяє переглянути їх і здійснити подальше впорядкування.

У педагогічних роботах отримало розповсюдження уявлення про те, що роль педагога полягає в супроводі процесу формування особистості.

маленька й тісна для нас і почали сперечатися, кому потрібно залишитися, а кому покинути наше житло.

Мишка-шкряботушка, яка знайшла рукавичку першою, пропонує висилитися тим звірятам, які прийшли останніми – Ведмедеві, Кабанові й Вовкові. Жабка-скрекотушка також наполягає піти саме їм з рукавички, бо вони дуже великі й займають багато місця. Ведмідь, як найсильніший, вимагає, щоб рукавичку покинули всі, окрім нього. Лисичка-сестричка вважає, що в рукавичці повинна залишитися вона, бо має найкрасивішу шубку, й, до того ж, вона - найрозумніша й найхитріша.

І так сперечаються звірі вже не один день, рукавичка от-от трісне.

Порадьте нам, що робити, як помиритися, як жити спільно? Чи може комусь дійсно потрібно залишити рукавичку?

- Діти, допоможемо жителям рукавички? Як ви вважаєте, чи можуть звірі помиритися чи хтось із них повинен залишити рукавичку? Хто повинен піти першим?

Вихователь проводить бесіду з дітьми. У двері стукає листоноша, який приніс телеграму від Зайчика із наступним змістом:

Любі діти! Дуже прошу швидше дати відповідь на мій лист, бо Сорока-білобока повідомила, що дід уже зі своєю собачкою шукає загублену рукавичку. Якщо звірі будуть продовжувати голосно сваритися, то рукавичку дуже швидко знайде її господар.

- Діти, давайте завершимо складати відповідь Зайчикові та надішлемо її як найшвидше.

Таким чином, створення вербальних виховних ситуацій на основі сюжетів казок відповідає оновленим завданням дошкільної освіти. Використання цього методу сприятиме організації особистісно зорієнтованого виховного середовища, створенню сприятливих умов для формування важливих моральних якостей і способів поведінки дошкільників, забезпечення щастя й радості їх дитинства. Перспективним напрямом для подальших наукових розробок є дослідження особливостей використання різних видів виховних ситуацій у роботі з дітьми дошкільного віку.

Резюме

В статті обосновується розвиваючий потенціал вербальних виховних ситуацій в формуванні личности ребенка дошкольного возраста. Показываются особенности создания вербальных воспитательных ситуаций по содержанию сказок в работе с дошкольниками. Приводятся конкретные примеры вербальных воспитательных ситуаций на основе сюжетов сказок по разработанному и апробированному алгоритму.

The article substantiates the potential of developing verbal and educational situations in the formation of the child of preschool age. Showing features of a verbal educational situations within the meaning of fairy tales in their work with children. We give examples of verbal specific educational environments based on stories by fairy tales and developed proven algorithm.

Список літератури

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко. – 2-ге вид., випр.. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Березовська Л.І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників в ігрових казкових ситуаціях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання (українська мова)” / Л.І.Березовська; Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2004. – 23 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання [Текст] : науково-метод. посібник / І.Д.Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці [Текст]: навчально-методичний посібник / Н.В.Гавриш. – Донецьк : ТОВ “Лебідь”, 2001. – 218 с.
5. Демченко О.П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.П.Демченко; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 20 с.
6. Орланова Н.П. Складання казок дітьми старшого дошкільного віку // Дошк. пед. і психологія : республ. наук.-метод. зб. / Н.П.Орланова. – Вип. 3. – Рад. шк.: 1967. – С.251-257.
7. Пабат В.В. Формування естетичних почуттів дітей дошкільного віку засобами української народної казки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія і історія педагогіки освіти” / В.В.Пабат. – К., 1997. – 21 с.
8. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.2. / В.О.Сухомлинський - К. : Рад. школа, 1976. – С.419-654.
9. Трунова В.А. Мовленнєві ситуації як засіб формування комунікативних умінь // Поч. шкала. – 1988. - № 8. – С.26-29.

In article the basic directions of maintenance of continuity between preschool establishment and elementary school in study of the Ukrainian language through pedagogical, psychological and methodical support of children activity and teachers are opened.

Key words: support, lingvodidactical project, state language developing environment pedagogical presentation.

Список літератури

1. Богуш А.М. Підготовка педагогічних кадрів до реалізації принципу наступності дошкільної і початкової ланок освіти // В зб. Гуманізація навчально-виховного процесу. - Слов'янськ: СДПУ. 2007
2. Иваненко М. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития//Дошкольное воспитание. - 2007. - №4
3. Майерс Д. Социальная психология.- СПб: Питер Ком, 2001
4. Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах//Дайджест. - №6. - Запоріжжя, 2008

Крутій К.

УДК 373.21.015.3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ: ПРИНЦИПИ І ТЕХНІКИ

Необхідність психолого-педагогічного супроводу дитини дошкільного віку обумовлено, з одного боку, зміною мети розвитку, з другого боку, соціальною нестабільністю, численними і динамічними змінами, які викликають до життя важливі зміни в поведінкових і особистісних характеристиках. Зміна самооцінки, порушення ідентичності породжують безліч проблем і роблять необхідним створення системи психолого-педагогічного супроводу і підтримки.

Пропоновані далі *концептуальні засади* визначають ідеологію, пріоритетну мету і завдання, рішення яких вимагає побудови адекватної системи психолого-педагогічного супроводу.

Філософськими підвалинами системи супроводу дошкільника є концепція вільного вибору як умови розвитку. Ґрунтом для формування теорії і методів психолого-педагогічного супроводу є системно-організаційний підхід, у логіці якого розвиток розуміється нами як вибір і освоєння суб'єктом тих або інших інновацій. Природно, кожна ситуація вибору породжує множинність варіантів рішення, опосередкованих деяким орієнтаційним полем. *Супровід може трактувати як допомогу суб'єкту у формуванні орієнтаційного поля розвитку, відповідальність за дії в якому несе він сам.*

розвивального мовленнєвого середовища, створення психолого-педагогічних умов забезпечення наступності між першими ланками освіти в опануванні державною мовою та подальші пошуки способів об'єднання зусиль педагогічних колективів дошкільного освітнього закладу і початкової школи. Варто ще раз підкреслити, що забезпечення повноцінного залучення дітей всіх вікових груп до цінностей української мови і культури, є одним із найважливіших завдань ще й тому, що кожного року до дошкільного закладу приходять нові діти, переважна більшість яких спілкується у сім'ї російською мовою. Ініціативні пропозиції вихователів дозволили у результаті їхнього обговорення спрямувати зусилля педагогічних колективів у напрямку роботи над проблемою «Мовленнєво-творчий розвиток дітей засобами українського мистецтва».

Педагогічний колектив дошкільного закладу, проаналізувавши результати попередньої роботи, визначив стратегічний напрямок у роботі на черговий навчальний рік, обравши у якості об'єднуючої мети тему «Підвищення мовленнєвої компетенції дітей засобами народних свят, традицій, обрядів».

Робота експериментального дошкільного закладу і школи дозволила досягти відчутних зрушень в україномовленнєвій підготовці дітей, створити творчу атмосферу пошуку, викликати стійку зацікавленість з боку школи та батьків, яка не зменшилася після переходу 1 класу на базу школи, виявити найбільш дієві форми спільної роботи тощо. Були також констатовані зміни у ставленні членів педагогічного колективу дошкільного закладу до вирішення проблеми якісної мовленнєвої підготовки. Опитування вихователів засвідчило, що проблема сприймалася не як нав'язана ззовні, а як така, що є сферою відповідальності самих педагогів.

Резюме

В статті розкриваються основні напрямки забезпечення наступності між дошкільним закладом і початковою школою у вивченні дітьми української мови через педагогічний, психологічний та методичний супровід діяльності дітей та педагогів.

Ключові слова: наступність, супровід, лінгводидактичний проект, державна мова, розвивальне середовище, педагогічна презентація.

В статті розкриваються основные направления обеспечения преемственности между дошкольным учреждением и начальной школой в изучении украинского языка через педагогическое, психологическое и методическое сопровождение деятельности детей и педагогов.

Ключевые слова: сопровождение, лингводидактический проект, государственный язык, развивающая среда, педагогическая презентация.

Дем'яненко С.

УДК 373.2.016:81

ТЕХНОЛОГІЇ ПРОПЕДЕВТИКИ МОВНОГО ПОНЯТТЯ «ЗВУК» У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Постановка проблеми. Для реалізації сучасних напрямків мовно-мовленнєвої освіти дітей дошкільного віку, окреслених "Базовим компонентом дошкільної освіти", базовою програмою "Я у світі" і вимогами початкової школи, важливим є забезпечення оптимальних технологій для вирішення поставлених проблем лінгвістичної підготовки підростаючого покоління.

Аналіз досліджень та публікацій. Здійснюючи експериментальне навчання відштовхувалися від наукових положень, що усне мовлення в дошкільному віці опановується інтуїтивним, навмисним, аналогічним, мимовільним шляхом – шляхом генералізації фонетичних і граматичних відношень (С.Рубінштейн, Ф.Сохін) [5; 6] та "емпіричних узагальнень" (Л.Божович) [3], а наукові мовні поняття й на їх основі мовленнєві вміння - шляхом осмислення й усвідомлення, об'єктивації мови та рефлексії мовлення (П.Гальперін, В.Давидов, Д.Ельконін, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, Л.Федоренко). Як свідчать власні спостереження та дослідження вчених в галузі психолінгвістики та лінгводидактики, спонтанність засвоєння понять у старших дошкільників негативно позначається на шкільному навчанні, на подальшому засвоєнні понять, усвідомленні мови та оволодінні комунікативними вміннями й навичками. Тому, протиріччя між необхідністю і важливістю мовної і мовленнєвої підготовки дітей до школи, і відсутністю методичної роботи з мовними поняттями зумовило розробці технологій пропедевтики мовного поняття "звук" у роботі зі старшими дошкільниками.

Мета статті – розкрити сутність технології пропедевтики мовного поняття "звук" у роботі зі старшими дошкільниками.

Виклад основного матеріалу. Для здійснення пропедевтики мовних понять у дошкільному навчальному закладі було сформульовано мету, поставлені завдання, визначено зміст, методи, організаційні форми, засоби й етапи, створено систему вправ лінгвістичної підготовки дошкільників до школи.

Метою пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку було ознайомлення з суттєвими ознаками "звука" та їх виокремлення дітьми в усному мовленні на основі вмінь висловлюватися.

Завдання пропедевтичної роботи були такими:

– учити дітей рефлексувати своє мовлення;

– об’єктивувати мову як явище лінгвістичної дійсності, оперувати суттєвими ознаками мовних понять для доказу думки про те, що певна мовна одиниця, належить до того чи іншого мовного поняття (категорії одиниць);

– увести в індивідуальний словник дітей термін “звук”;

– співвідносити звуки з буквами;

– учити розрізняти звуки мовні й немовні;

– дати дітям знання про звуки як будівельний матеріал звукової мови, усного мовлення, про їх смислорозрізнавальні функції.

Зміст пропедевтичної роботи полягав в усвідомленні істотних ознак мовного поняття. Реалізація цього змісту здійснювалось в реальній експериментальній роботі з дітьми на заняттях та інших формах роботи. Суттєвими ознаками мовного поняття “звук”, що доступний розумінню дітей дошкільного віку, є смислові ознаки. Як показали експериментальні дослідження, діти у висловлюванні своїх суджень, про ту чи іншу конкретно запропоновану їм для самостійного визначення мовну одиницю відносили до певного розряду одиниць мови, оперували при цьому смислом. Ось чому в основу змісту пропедевтичного експериментального навчання взято смислові ознаки мовного поняття.

Окрім смислових ознак як провідних у формуванні “справжніх” (не житейських понять), дітям також давали знання про деякі формальні (інтонаційні), структурні ознаки, які є наслідком суттєвих ознак. Так, дітям пояснювалося, що: звуки поділяються на мовні й немовні, голосні й приголосні, з них складаються слова.

Структурно-граматичні ознаки мовних понять не вводилися. Саме смисл брали зв’язком у наступності між дошкільною й початковою ланками освіти, фундаментом для уведення в початковій школі формально-граматичних і структурно-граматичних ознак, для поглиблення сутності мовних понять.

Прийоми використовувалися як частина методів і виступали засобами їх реалізації. Обираючи прийоми для здійснення пропедевтичної роботи, спиралися на класифікацію, запропоновану А.М.Богуш [1; 2]. Прийоми роботи над мовними поняттями “звук”, “слово”, “речення” застосовувалися в комплексі.

Основними *організаційними формами* пропедевтики мовних понять були спеціальні фронтальні, групові, тематичні, комплексні, інтегровані заняття. Основний зміст роботи полягав у тому, щоб навчити дітей усвідомлювати суттєві ознаки мовних понять, самостійно виявляти їх. Особлива увага приділялася забезпеченню рефлексивного ставлення до вжитих у мовленні мовних одиниць та об’єктивації мовних засобів. У процесі цілеспрямованого навчання дітей усвідомленню суттєвих ознак,

навчального року. Так, в перший рік було важливо вивчити стан роботи з україномовлення, провести необхідні розвідки в напрямку мовленнєвої компетенції дітей, які відвідують старші групи; проаналізувати форми спільної роботи зі школою, скоординувати зусилля з вчителями початкової школи; зацікавити даною проблемою батьків, зробити їх союзниками і помічниками в плані покращення мовленнєвої підготовки дітей до школи; привести у відповідність мовний режим дошкільного закладу; створити сучасне розвивальне мовленнєве середовище, щоб краще підготувати до школи дітей старшого дошкільного віку і забезпечити гарний старт дітям всіх вікових груп.

Для вирішення таких масштабних завдань саме метод проектів надавав можливість об’єднати зусилля всього колективу вихователів, вчителів, батьків. Першим таким проектом став проект «Самопрезентація розвивального мовленнєвого середовища». Реалізація цього проекту дозволила здійснити особистісний підхід в роботі з педагогічним колективом, в якому кожний з педагогів є компетентним у своїй справі, а тому заслуговує на довіру. Завдання методичної ланки – спрямувати творчу активність в напрямку усвідомлення і реалізації власної місії.

Другий рік експериментальної роботи мав закріпити досягнуті позиції. Робота була спрямована на виконання наступних завдань: аналіз рівня україномовленнєвої підготовки старших дітей до школи, корекція шляхів підвищення україномовленнєвої компетенції дітей; забезпечення динаміки постійної зміни розвивального середовища у відповідності з новими завданнями; пошук нових підходів до здійснення спільної роботи зі школою та батьками дітей; вибір і реалізація проекту, який би об’єднував творчі ініціативи педагогів у спільному перспективному напрямку; презентація заключного етапу проекту на методичному об’єднанні. Розширення розвивальних можливостей середовища за рахунок залучення народної та народнопедагогічної спадщини рідного регіону стало ідеєю наступного тривалого проекту «Культура Слобожанщини», який виник за ініціативою самих педагогів. Він здійснювався на протязі шести місяців і мав на меті подальше збагачення розвивального середовища шляхом залучення дітей до вивчення культури Слобожанщини. Кожний вихователь сам знаходив своє місце у здійсненні цього проекту. Наприклад, у групі раннього віку було обрано збагачення середовища за допомогою української народної іграшки, зокрема народної ляльки з ганчір’я. У середній групі збагачували предметний простір за допомогою гончарних виробів, у старшій групі – за допомогою української писанки тощо.

Масштабний проект, який здійснювався на протязі наступного навчального року, мав на меті продовження роботи по збагаченню

самопрезентаційні покази, конструктивно реагувати на критичні сигнали, натяки з боку колег, керівника, змінювати свій образ, зростати професійно. Самомоніторинг (self-monitoring) у педагогічній діяльності – це вивчення і реалізація людиною (вихователем, вчителем) способів презентації себе як професіонала з метою викликати бажане враження у колег, керівництва, батьків тощо [3].

Україномовленнева компетентність вихователів дошкільних освітніх закладів вимагає презентації досконалого володіння державною мовою, високого рівня володіння методикою навчання другої мови з урахуванням особливостей рідної мови дітей, вміння залучати батьків до створення повноцінного мовного режиму у сім'ї, вміння забезпечити наступність в опануванні дітьми державною мовою між дошкільною та початковою ланками освіти. Механізмом, який забезпечує самопрезентацію, є бажання самовдосконалення і здатність реагувати на сигнали, натяки, оцінки оточуючих, виправляти недоліки, підтримувати свій позитивний образ, підтримувати довіру до себе як професіонала. Отже завданням було стимулювати самопрезентаційні та самомоніторингові процеси під час здійснення наступності. Аналіз результатів дослідження свідчить, що при цьому слід враховувати різницю в рівнях самопрезентації та самомоніторингу різних педагогів через відповідний психологічний супровід становлення україномовленневої компетентності та розвитку якостей педагога-мовлянина в процесі роботи над власним іміджем.

Важливо було створити зовнішні умови, тобто організувати діяльність, у якій можна було презентувати власні творчі досягнення. Принципової зміни потребувала система організації методичної роботи з педагогічним колективом дошкільного закладу. Були проаналізовані форми роботи, які дозволили системно здійснювати роботу із забезпечення наступності між ланками освіти, що зумовило наступні висновки: мають право на життя і традиційні форми методичної роботи, що здійснюються неформально, і інноваційні, що в першу чергу спрямовані на пробудження творчої ініціативи і відповідального ставлення до себе як педагога-мовлянина.

Серед традиційних і творчо використаних форм роботи можна назвати: спільні наради, “круглі столи”, семінари-практикуми, взаємовідвідування, батьківські збори з участю вчителів, спільні дитячі свята, відвідування дітьми майбутньої школи. Ці форми роботи були успішними за умов творчого підходу, пробудження зацікавленості учасників, інтерактивного характеру взаємодії у творчих групах

Найбільш масштабними і значимими формами методичної роботи виявилися лінгводидактичні проекти, які спрямовували роботу колективу дошкільного закладу і школи в актуальному напрямку на протязі

одиниць мови застосовували дидактичні ігри, евристичні бесіди, індивідуальні, групові й фронтальні форми роботи.

Дидактичні ігри були ефективними для уточнення та закріплення знань дітей про суттєві ознаки мовних понять для формування умінь виконувати мовний аналіз, які формувалися не репродуктивним, а творчим, проблемним шляхом. Використовували такі ігри: “Упізнай звук”, “Де слово, а де звук?”, “Де звук, а де ні?”, “Промов звуки?” та ін.

Комплексний підхід до формування в старших дошкільників мовних понять був важливим фактором підвищення результативності навчання. На таких заняттях органічно поєднувалися різноманітні завдання з розвитку мовлення з понятійною роботою, проте центральне місце відводилося визначенню суттєвих ознак мовних понять, а також здійсненню рефлексії над мовленням. Таким чином, усі мовні вправи на визначення суттєвих ознак мовних понять, на заняттях були пов'язані з об'єктивацією засобів, що використовує дитина в мовленні, з рефлексією дитячого мовлення. Комплексні заняття проводилися з підгрупою дітей, де вихователь викладав матеріал про мовні одиниці.

Наступною формою роботи з старшими дошкільниками над мовними поняттями була *індивідуально-групова та індивідуальна робота*. Вона проводилася з групами дітей до п'яти осіб та з окремими дітьми у випадках, коли вони мали труднощі з вичленування суттєвих ознак мовних понять, чи повністю не володіли знаннями про суттєві ознаки мовних понять і умінями висловлюватися. Мета індивідуальної роботи полягала у відокремленні суттєвих ознак мовних понять від несуттєвих. Індивідуальна робота проводилася у формі гри, без зайвого дидактизму, в природній для дитини обстановці спілкування з вихователем та з використанням наочності.

Зміст індивідуальної роботи залежав від того, на якому етапі формування навчання вона проводилася – підготовчому чи основному, які суттєві ознаки того чи іншого поняття дітям відомі, а які – ні, а також, до якого рівня засвоєння мовних понять діти були віднесені на етапі констатації. Відповідно підбиралися й методи роботи з дітьми: або репродуктивні, або частково-пошукові.

Якщо до початку дослідного навчання дитина мала хибні житейські поняття про одиниці мови (речення, слово, звук) чи взагалі в неї були відсутні будь-які знання, у такому випадку проводилася індивідуальна або групова робота з метою розвитку в дітей вміння виявляти суттєві ознаки того чи іншого мовного поняття, абстрагуючись від несуттєвих. Переключення уваги дітей від несуттєвих ознак забезпечувалося тим, що неістотні ознаки взагалі не згадувалися й не були предметом нашої уваги. Увагу дошкільників зосереджували, насамперед, на смислових ознаках,

забезпечували їх усвідомлення й тільки після цього давалися знання про структурні та інтонаційні ознаки мовних одиниць. У випадку, якщо на констатувальному етапі дитина недостатньо володіла мовними поняттями, індивідуальна робота в експериментальному навчанні проводилася з метою конкретизації, уточнення суттєвих ознак кожного мовного поняття. У процесі експериментальної роботи широко застосовувались й інші форми роботи з дітьми: дидактичні ігри; гра словами, звуком; бесіди про рідне слово, мову; бесіди за змістом прочитаного твору; змагання “Хто більше скаже назв тварин, рослин, предметів”, “Хто більше знає слів, що починаються на запропонований вихователем звук”; словесні ігри тощо. Наприклад, бесіда за змістом прочитаного вірша. Мета: закріпити знання дітей про суттєві ознаки мовних одиниць звуків і букв (звуки ми чуємо, букви бачимо, пишемо). Вихователь читає дітям вірш “Звуки і букви”. Після читання проводили бесіду. Запитання до бесіди: Яка назва вірша? Про що розповідається у вірші? Чому звуки шапку-невидимку одягли і в “Букварик” непомічені ввійшли? Чому автор говорить, що хай працюють наші вуха? Що можна робити з буквами? А зі звуками?

Розвага “Плутанина”. Мета: закріпити знання дітей про значення смислу слів як суттєвої ознаки мовної одиниці:

Після читання дітям вихователь пояснив, що хлопчик Вітя переплутав слова, а тому порушився смисл вірша. Давайте йому допоможемо. Що треба зробити, щоб відновити смисл? Діти відповідали, що треба переставити слова. Які слова? Давайте розплутаємо плутанку. Вихователь читав вірш, а діти називали слова, що підходили за змістом.

Ефект експериментальному навчанню забезпечували різноманітні засоби: дидактичний матеріал, розрізна азбука, дидактичні картинки, фішки (умовні графічні позначення), роздавальний та демонстраційний матеріал, тексти різних жанрів художніх творів та ін.; ТЗН (комп'ютерні програми, DVD - програвач, телевізор, магнітофон). Вони були необхідним матеріалом для того, щоб навчити дітей об'єктивувати мовні одиниці та позначати абстрактні поняття матеріальними графічними зображеннями, що спрощувало процес усвідомлення мовних понять. Діти мали можливість, спираючись на наочний матеріал, з'ясувати формальні параметри понять для отримання знань про їхні суттєві ознаки. Дошкільники також за допомогою різноманітних засобів могли наочно простежити, що слово складається зі звуків, які записуються в певній послідовності на картці чи під картинкою, кожен мовний звук позначається буквою, написаною на картинці з предметом чи без нього.

Важливим джерелом і засобом ознайомлення дітей з мовним поняттям “звук” та його суттєвими ознаками були тексти різних жанрів

роботу тому, що вона мені подобається (тому що її похвалив вихователь; тому що її цікаво було виконувати; тому що я зробив її сам; тому що це моя краща робота).

Таким чином, тека допомагала дитині не тільки бути впевненій у собі, самоутвердитись, але й давала змогу в опануванні державною мовою, у підвищенні рівня володіння нею, у свідомій підготовці до шкільного навчання. До «теки» увійшли: анкети «Батьки про мене» та «Усе про мене»; результати тестів з розвитку україномовлення; творчі розповіді за темами: «За що я люблю осінь», «Я і моя сім'я», «Про що розповів рушничок?», «Чарівний віночок», «Лист Діду Морозу», «Який настрої у зими», «Мово наша солов'їна»; сторінка «Оце так Микитка (Альоша...)», «Які я знаю вірші?», «Які я знаю українські прислів'я» тощо. Діти виготовляли книжки до власних казок, оповідань та поповнювали своє зібрання. Зібравши теку, діти звітували перед батьками, вихователями, вчителькою про свої успіхи. Після випускного свята кожна дитина забирала свій доробок із собою.

Психолого-педагогічний та організаційний супровід батьків був спрямований на підвищення рівня обізнаності даною проблемою, на орієнтування у виборі школи, на важливість україномовленнєвої підготовки для майбутнього навчання у школі. На батьківських зборах, в індивідуальній роботі батьків знайомили з проблемою навчання дітей другої мови, яка стане у школі засобом навчання та виховання. Семинар з елементами тренінгу для батьків, проведений психологом, був спрямований на оптимізацію дитячо - батьківських відносин; налаштування батьків на поглиблене пізнання своїх дітей, їх вчинків, емоцій, думок; на збагачення знань батьків про умови розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок; вправлення у практичному застосуванні мовленнєвих ігор та забав.

Психолого-педагогічний та організаційно-методичний супровід вихователів та вчителів мав на меті активацію самопрезентаційної та самомоніторингової складової педагогічної діяльності, стимуляцію творчих проявів і особистісних властивостей і здібностей педагогів. Психолого-педагогічний та організаційно-методичний супровід дорослих здійснюється психологами та методичними працівниками освітніх установ, успіхи педагогів мають знаходити адекватну підтримку керівництва школи, дошкільного закладу, працівників відділу освіти. Педагогічна діяльність вихователя дошкільного закладу є дуже багатогранною та багатоаспектною. Крім того, робота педагога є публічною за характером. Вона вимагає вміння постійно знаходитися у центрі уваги не тільки дітей, але й їхніх батьків, громадськості, керівництва. Педагогічна діяльність вимагає також самоконтролю і регуляції, необхідності реалізовувати

дитячого закладу і україномовної школи, які відвідуються переважно російськомовними дітьми.

Виклад основного матеріалу. Теоретичні засади проблеми наступності на сучасному етапі були розроблені А.Богущ. Вона дала визначення поняттю наступності у взаємозв'язку з поняттями перспективності та спадкоємності, проаналізувала недоліки в роботі по забезпеченню наступності між першими ланками освіти та висвітлила можливі шляхи вирішення цієї проблеми, звернувши увагу на необхідність більш якісної підготовки як вихователів так і вчителів-початківців до здійснення наступності [1]. Мовленнєва підготовка дітей до школи як дуже важлива складова загальної підготовки також цікавила учених, в тому числі україномовленнєва підготовка двомовних дітей, яка має свою специфіку (А.Богущ, Т.Котик, К.Назаренко та ін.).

Зупинимося на обговоренні деяких результатів дослідження, яке проводилося на базі ДНЗ №3 та ЗОШ №13 м.Слов'янська Донецької області і було присвячено проблемі забезпечення наступності між першими ланками освіти в опанування державною мовою.

Останнім часом поширення набуває так звана «парадигма супроводу» (М.Бітіянова) [4]. Метою психолого-педагогічного супроводу у процесі підготовки до школи і переходу до шкільного навчання є забезпечення дитині входження в нову ситуацію розвитку, і проблема не в тому, щоб адаптувати дитину до шкільного навчання, а в тому, щоб забезпечити їй поступальний розвиток і психологічне благополуччя [3]. Кожний з напрямків наступності потребує педагогічного і психологічного супроводу на всіх етапах здійснення роботи. Психолого-педагогічний супровід дітей здійснюється психологом дошкільної установи і шкільним психологом в рамках загальної психологічної готовності з метою забезпечення комфортного переходу на наступний щабель освіти. Спеціально кероване навчання української мови здійснюють вихователі через створення відповідного розвивального мовленнєвого середовища і забезпечення дітям успіху у навчанні.

У нашому дослідженні педагогічний супровід дітей старшої групи здійснювався за допомогою «Теки мовленнєвих досягнень». Індивідуальна тека давала можливість розкрити особистість дошкільника, її цінності. До складання теки мовленнєвих досягнень прилучалися батьки, дітям давали доручення якусь роботу зробити разом з рідними людьми. Роботу з текою проводили в два етапи: на першому етапі залучали до збору теки за допомогою психологічного механізму – привласнення діяльності. Збирали всі роботи, які дитина вважала за потрібне помістити до теки. На другому етапі здійснювали вибір робіт дитини за допомогою психологічного механізму – рефлексії. Мотивами були різні пояснення типу: я поклав цю

художньої літератури, наприклад, твори “Звук”, “Звук є у нашій мові” та ін., наприклад:

Звук

Чи замислювався ти, скільки навкруги звуків? Шелест листя, щебетання пташок, дзюрчання струмочків, скрипіння коліс, гудіння мотора, дзвінки, гудки – усе це звуки. Звук поширюється в повітрі, на землі, під водою, А ще швидше він біжить по сталевому провіднику.

Твори художньої літератури допомагали знайомити дітей з суттєвими ознаками мовних понять. Під час читання дошкільники, запам'ятовуючи, заучуючи напам'ять вірші, відгадуючи загадки, слухаючи оповідання, знайомилися та закріплювали суттєві ознаки мовних понять. Готували дітей до рефлексії над мовою за допомогою різних засобів поступово, оскільки для неї необхідне перш за все осмислення й розуміння дошкільником змісту істотних диференційованих ознак понять, для кваліфікованого підведення їх до усвідомлених знань про поняття в школі.

Експериментальне навчання, що здійснювалося на *когнітивно-збагачувальному, репродуктивно-діяльнісному та рефлексійно-оцінювальному* етапах, засвідчило ефективність запропонованих **методів: дидактичних** (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, частково-пошукові (евристичні), проблемні, дослідницькі та *лінгвометодичних* (практико-теоретичні – спостереження над мовою, мовний аналіз, моделювання тощо, практичні – мовленнєві ігри, вправи, комунікативні ситуації і ін.).

Висновки. Отже, запропоновані технології когнітивної лінгвістичної підготовки є не вивченням мови, а пропедевтикою наукових знань про мову, поступовим і попереднім етапом навчання дітей об'єктивації мови, первинним етапом на шляху довгого розвитку й становлення понять у свідомості дітей. Порівняльний аналіз даних прикінцевого етапу дослідження засвідчив, що в ЕГ перерозподіл у рівнях відбувся таким чином: достатній рівень зріс з 2,1 % до 30,5 %, на задовільному рівні кількість дітей збільшилася до 44,3 %, низький рівень зменшився на 17,7 % дітей. Старших дошкільників, які б перебували на стадії формування мовних понять не було виявлено. Отримані результати свідчать, що у процесі дослідного навчання відбулися позитивні зміни в оволодінні дітьми суттєвими ознаками мовних понять, у початкових уміннях об'єктивувати мовні одиниці та рефлексувати мовлення.

Перспективи подальших досліджень. Проблема пропедевтики мовних понять у дітей шостого року життя не вичерпується результатами виконаної роботи. Подальшого дослідження потребує специфіка пропедевтичної роботи з дошкільниками над мовними поняттями: склад, буква (літера) тощо, що має особливе значення для навчання читання,

письма; наступність у роботі над мовними поняттями на різних рівнях мовної освіти; створення інваріативних методик пропедевтики мовних понять у дошкільному навчальному закладі.

Резюме

В статті представлені технології оволодіння старшими дошкільниками начальними знаннями о мовному понятті «звук»; пропонується сформульовану мету, поставлені завдання, визначено зміст, методи, організаційні форми, засоби, етапи, вправи лінгвістичної підготовки дошкільників до школи. Предложені технології лінгвістичної підготовки в експериментальному навчанні не є вивченням мови, а підготовчим етапом становлення наукових знань дітей старшого дошкільного віку про мову.

Ключевые слова: мовне поняття, життєве мовне поняття, мовне представлення, звук, слово, речення.

At technologies of capture senior under-fives are presented the article by initial knowledges about a linguistic concept “sound”; the formulated purpose, put tasks, is offered, maintenance, methods, organizational forms, facilities, stages, exercises of linguistic preparation of under-fives to school, is certain. The offered technologies of linguistic preparation in the experimental teaching are not the study of language, and by the preparatory stage of becoming of scientific knowledges of children of senior preschool age about a language.

Key words: linguistic concept, worldly linguistic concept, linguistic presentation, sound, word, suggestion.

Список літератури

1. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе. – К.: Рад. шк., 1984. – 176 с.
2. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільному закладі. – К.: Вища шк., 1993. – 327 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Леонтьев А.А. Рефлексивная психолінгвістика // Основы психолінгвістики. – М.: Смысл. – 1999.
5. Рубинштейн С.Л. К вопросу о языке, речи, мышлении // Вопросы языкознания. – 1957. – № 2 – С. 18 – 29.
6. Сохин Ф.А. Осознание речи старшими дошкольниками // Подготовка детей к школе в детском саду. – М.: Просвещение, 1978. – С. 50 – 56.
7. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – 120 с.

6. Коцур Н.І. Адаптація шестирічної дитини до школи: психолого-педагогічні та медичні критерії / Н. Коцур // Рідна школа. - 2008. - №10. - С.38-42.
7. Максименко С.Д. Адаптація дитини до школи: посібник / С.Д. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 111 с.
8. Стадненко Н.М. Психологічна готовність до навчання дітей шестилітнього віку (Методика діагностики та корекційно-розвиткові заняття): посібник / Н.М.Стадненко, Г.Д.Іляшенко, А.Т.Обухівська. – Кам'янець-Подільський, 2006. – 52 с.
9. Четверикова О.П. Проблемні питання в організації навчання дітей перших класів загальноосвітніх шкіл Полтавської області та рекомендації по його поліпшенню /О.П.Четверикова // Епідеміологія, екологія, гігієна: збірник матеріалів 10-й ітогової регіон. конф. /М-во ЗО України, Харківська обл. СЭС. [гл.ред. В.А.Коробчинский]. - Харків, 2007. – Ч.2. – С.3-7.

Крайнова Л.

УДК 372.461:373.29

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ШКОЛОЮ В ОПАНУВАННІ ДЕРЖАВНОЮ МОВОЮ

Постановка проблеми. Взаємозв'язок між ланками освіти забезпечує цілісність і наступність у навчанні та вихованні на різних вікових етапах. Тільки за таких умов говорити про неперервність освіти, яка задекларована в Україні. У зв'язку з цим особливого значення проблема наступності набуває, коли йдеться про надання можливості опанування державною мовою всім без виключення майбутнім громадянам країни. Залучення дітей до цінностей державної мови для дітей неукраїнської національності відбувається у дошкільних установах, одним із завдань яких є розвиток мовленнєвої готовності дітей до шкільного навчання і забезпечення дітям можливості отримувати подальшу освіту у початковій школі також і українською мовою. Повноцінне виконання завдання забезпечення наступності між першими ланками освіти неможливе без відповідного педагогічного, психологічного і організаційно-методичного її супроводу.

Метою цієї статті є розкриття особливостей забезпечення наступності між дошкільним закладом і школою в умовах україномовного

Резюме

У статті висвітлюються питання соціальної адаптації дітей при вступі до школи. Як один із критеріїв успішної адаптації досліджується психофізіологічний розвиток дітей старшого дошкільного віку. Експериментальним шляхом оцінюється психофункціональний стан організму дітей, рівень їх фізичного та розумового розвитку, визначається група ризику неготовності до навчання в школі.

Ключові слова: соціальна адаптація, дошкільник, психофізіологічний розвиток, фізичний розвиток, гармонійний розвиток, розумовий розвиток, група ризику.

В статье рассматриваются вопросы социальной адаптации детей при поступлении в школу. Как один из критериев успешной адаптации исследуется психофизиологическое развитие детей старшего дошкольного возраста. Экспериментальным путем оценивается психофункциональное состояние организма детей, уровень их физического и умственного развития, определяется группа риска неготовности до обучения в школе.

Ключевые слова: социальная адаптация, дошкольник, психофизиологическое развитие, физическое развитие, умственное развитие, гармоническое развитие, группа риска.

In article questions of social adaptation of children are considered at receipt in school. As one of criteria of successful adaptation is investigated psychophysiological development of children of the senior preschool age. The psychofunctional condition of an organism of children, level of their physical and intellectual development is experimentally estimated, the group of risk of unavailability before training at school is defined.

Keywords: social adaptation, the preschool child, psychophysiological development, physical development, intellectual development, harmonious development, risk group.

Список літератури

1. Божович Л.И. Личность и формирования в детском возрасте / Л.И. Божович . – М.,1968. – 123 с.
2. Булах І.С. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: навчально-методичний посібник /І.С. Булах, Г.О.Хомич, А.М.Виногородський - К., 1997. -180 с.
3. Громбах С.М. Школа и психическое здоровье учащихся: навчальное пособие /С.М.Громбах - М.:Медицина, 1988.-261с.
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. - М: Академический проект, 2000.-184 с.
5. Клименко.В.В. Возможности психіки шестиліток. Психологічна допомога батькам / В.В.Клименко. -К.:Шкільний світ,2002.-С.68-92.

Дмитренко Н.

УДК 372+811 (07)

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Основні тенденції перебудови системи освіти в Україні на сучасному етапі її розвитку визначаються активізацією процесів інтеграції країни в європейське та світове співтовариство й спрямовані на поліпшення навчання іноземних мов на всіх етапах її засвоєння, зокрема на початковому. З 2009-2010 навчального року в практику роботи дошкільних навчальних закладів впроваджено Базову програму розвитку дитини «Я у світі». Цією програмою передбачено вивчення іноземної мови як складової навчання за вибором. Програма вперше унормовує вивчення іноземних мов у дошкільних закладах.

На тепер, у дошкільних навчальних закладах України, заняття з іноземної мови найчастіше вводяться за ініціативою батьків (47 відсотків), або за пропозицією дитячого садка (38 відсотків). В Україні функціонує понад 15 тис. дошкільних навчальних закладів, а іноземні мови вивчаються лише у 898. Це становить тільки 6 відсотків від загальної кількості ДНЗ.

Доцільність навчання дітей дошкільного віку іноземної мови відображена в низці праць вітчизняних та зарубіжних учених (Н.Агурова, В.Гінзберг, С.Гоздецька, В.Плахотнік, О.Ханова та ін.). Навчання іноземної мови в дошкільних навчальних закладах має на меті формування елементарних навичок усного мовлення на основі засвоєння лінгвістичного матеріалу та сприяння загальному розумовому розвитку дошкільників. Оволодіння іноземною мовою у дошкільному віці, на думку багатьох дослідників (Н.Басова, М.Безруких, В.Бухбіндер, І.Вронська, Н.Гальскова, Г.Рогова та ін.), є найбільш ефективним. Особливо це стосується навчання дітей старшого дошкільного віку. У.Вайнрайх, Н.Імедадзе, М.Павлович та інші вбачають основу успішного навчання дошкільників іноземної мови саме у специфіці психофізіологічних можливостей дітей цього віку. Так, на думку У. Пенфілда, фізіологічна причина успіху навчання мови полягає в тому, що в цей період мозок дитини має спеціалізовану здатність до навчання мови, яка з віком зменшується [2, с.49].

Метою статті є виокремлення основних завдань, які потребують вирішення, щодо забезпечення якісного вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах України.

Наказом міністерства від 16.04.2009 р. № 336 «Про затвердження Плану дій щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах та у початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів на 2009 - 2012 роки» визначено, що Міністерству освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінням освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій необхідно розробити регіональні заходи щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов, зокрема: організувати надання додаткових послуг відповідно до попиту батьків, забезпечити заклади сучасною літературою та організувати передплату дитячого журналу «Пізнайко» тощо. На нашу думку, зазначені вище заходи не вирішують проблеми вивчення іноземної мови у ДНЗ у повному обсязі, яка вимагає більш комплексного підходу.

Насамперед потребує додаткових наукових досліджень питання оптимального психологічно обґрунтованого методу навчання дошкільників іноземної мови. В методиці викладання іноземних мов в умовах дошкільного навчального закладу розроблено декілька стратегій навчання, серед яких основними є: стратегія навчання із опорою на *імітаційні здібності* дитини, що реалізуються в роботі із базовими зразками висловлювань (Т.Полонська, З.Футерман, О.Чернякова, Т.Шкваріна, Oral Dunn, Penny A. Freppon, Ellen McIntyre, M.Williams, Ji Yuhua); стратегія засвоєння мови у *конкретно-практичній*, зокрема пізнавальній діяльності дитини (І.Вронська, Н.Імедадзе, С.Врумфіт, А.Феунтеун, J.Moon, R.Tongue, D.Vale) в процесі малювання, засвоєння основ арифметики (О.Бахталіна), з використанням системи *навчально-комунікативних ігор* (О.Негневицька, О.Шахнарович, Т.Шкваріна), у різних за віковим складом групах (О.Рейпольська); стратегія опори на *встановлення емоційно-особистісного контакту* між дорослим і дитиною при навчанні іноземної мови (Н.Горлова); стратегія інтегрування навчання мов у *краєзнавчу підготовку* дитини (О.Першукова).

Зазначені стратегії потребують ґрунтовної систематизації й узагальнення.

У вирішенні питання індивідуальної готовності дитини до вивчення іноземної мови слід враховувати і психофізіологічні особливості її розвитку. Дослідження Л.Венгера, О.Запорожця, Г.Костюка, М.Лісної, М.Поддякова та ін. обґрунтовують створення психологічної теорії розвитку дошкільника, необхідність визначення етапу його до шкільного навчання, а також психологічної готовності до навчання у початковій школі.

Слід зазначити, що у ДНЗ навчання дітей англійської мови доцільно розпочинати з п'ятилітнього віку. Більшість дітей цього віку досягають інтелектуальної, вольової, мотиваційної та емоційної готовності вивчати

Таблиця №2

Розподіл дітей за наявними факторами ризику

Фактори ризику	Кількість дітей	
	Абс.число	%
Соціально-психологічні	7	12,1
Медико-біологічні	9	16,6
Поєднання двох груп факторів	5	8,6
Відсутні	37	63,7

Таким чином, проведені дослідження по психофізіологічному розвитку дошкільнят на етапі підготовки до школи дають можливість виявити дітей групи ризику з метою попередження розвитку шкільної дезадаптації та забезпечити індивідуально-диференційований підхід з метою корекції виявлених порушень.

Соціальна адаптація обумовлюється наявністю психологічної готовності, що включає мотиваційний, розумовий та емоційно-вольовий компоненти.

Однак справжня мотиваційна готовність зумовлюється пізнавальною спрямованістю дошкільника, яка розвивається на основі притаманної дітям допитливості, набуваючи характерних рис пізнавальних інтересів (бажання опанувати грамоту, читання та ін.).

Якщо ж пізнавальна активність не сформована, дитину приваблюють різноманітні мотиви, пов'язані зі сприйняттям школи як місця для розваг, і дитина виявляється неспроможною взяти на себе обов'язки школяра.

Висновки. 1. Результати обстеження психофізіологічного розвитку дітей старшого дошкільного віку вказують на наявність групи ризику неготовності до школи, що створює труднощі на етапі адаптації шестирічних дітей до нового соціального середовища. 2. Групу ризику неготовності до навчання в школі формують діти з низьким дисгармонійним фізичним розвитком, з відставанням у розумовому розвитку та ті, що мають низький рівень психофізіологічних функцій. 3. На етапі підготовки до школи досить важливим моментом є проведення психофізіологічної та психолого-педагогічної діагностики з метою виявлення дітей групи ризику при адаптації до навчання в школі.

Перспективи подальших досліджень полягають у застосуванні корекційних заходів щодо дітей із затримкою психофізіологічних функцій на етапі підготовки до школи дозволить забезпечити успішну адаптацію їх до навчання та водночас сприятиме запобіганню порушень соціальної адаптації.

("шкільнозрілими") було 27 дітей, що становило 46,3% дітей. "Умовнозрілими" було визнано 19 дітей (33,1%). "Шкільної зрілості" не досягли - 12 дітей (20,6%).

Оцінка фізичного розвитку дітей та його гармонійності проводилася за комплексною методикою В.І.Кардашенко, В.Б. Властовського, Е.П.Стромської. Дані дослідження свідчать, що серед дітей переважають дошкільнята з середнім рівнем фізичного розвитку - 71,2%, низький фізичний розвиток мали 24,4% дітей. Дисгармонійний розвиток відмічався в 29,5% дітей.

Навчання в сучасній школі вимагає також розумової зрілості. Необхідна розумова зрілість для вступу до школи залежить від індивідуальних темпів розвитку кожної дитини. Тому в одних дітей вона настає раніше, в інших – пізніше. Водночас невідповідність розумових можливостей обсягу інформації створює для дитини великі труднощі, неможливість подолання яких призводить до порушень соціальної адаптації.

Нами було проведено визначення розумового розвитку за тестом Біне-Сімона. В результаті проведеного обстеження було встановлено: 72,6% дітей підготовчої групи мають розумовий розвиток, що відповідає віку; у 17,3% дітей - відставання рівня розумового розвитку; у 10,1% - випередження розумового розвитку.

При проведенні психологічного обстеження виявили дітей з ознаками соціально-педагогічної запущеності в кількості 7 дітей, що становить 12,1%.

За результатами досліджень по наявності соціальної і психологічної готовності до школи було встановлено, що у 10 осіб із 58 дітей, що становило 17,3% вона низька (таблиця №1). При цьому більший відсоток спостерігався серед дітей 5,5-річного віку (39,5%) проти 10,5% дітей 6-ти річного віку.

Таблиця №1

Рівень психологічної та соціальної готовності до школи

Вік дітей	Середній рівень		Низький рівень	
	абс. число	%	абс. число	%
5,5 років	13	60,5	7	39,5
6 років	34	89,5	4	10,5

Проведені дослідження щодо успішної адаптації до школи дали можливість виявити групу ризику дітей за медико-біологічними та соціально-психологічними факторами (таблиця №2).

другу мову у колективі. У них вже сформувався достатній запас слів і правильна вимова звуків, вони вживають граматичні форми рідної мови згідно із законами та нормами фонетики, прагнуть і вміють орієнтуватися у ситуаціях спілкування, підтримують розмову, ведуть діалог, здатні зосереджуватись і концентрувати увагу в ігрових формах діяльності, проявляють інтерес до спілкування, прагнуть досягти успіху, заохочення тощо. На шостому році життя діти легко засвоюють звукову форму морфем. Мовленнєвий апарат дитини характеризується гнучкістю, податливістю для формування іншомовної вимови, добре розвинутою здатністю до імітації.

Єдиним шляхом формування у дошкільників пізнавальних мотивів та інтересу до вивчення англійської мови має стати надання цим мотивам та інтересам ігрової спрямованості, оскільки ігрова діяльність у цьому віці є провідною. Дослідження підтвердили (О.Негневицька та ін.), що кожне заняття з англійської мови для дитини можна зробити цікавим, захоплюючим, бажаним, якщо воно буде проводитися у формі дидактичної сюжетно-рольової гри [1, с.114].

Організація занять, що будуються на довільному запам'ятовуванні та довільній імітації без гри, не відповідає психічному розвитку дитини. Лише ігрова комунікативна спрямованість кожного заняття дає змогу зробити навчання таким, щоб іншомовний матеріал запам'ятовувався, осмислювався дитиною мимовільно. У грі дитина буде мимовільно докладати зусиль, напружувати пам'ять, вправлятися у вимові звуків, вживанні іншомовних слів та фраз. Побудова заняття в ігровій формі, створення ситуації «чарівної казки» (О.Протасова) допомагає дитині розв'язувати завдання спілкування іншомовними засобами. Мова вивчається через особисту діяльність дітей на заняттях. Кожне заняття будується як ігрове спілкування педагога і дітей та під його керівництвом дітей між собою [3, с.156].

Одним із вагомих завдань є розробка нової концепції та вдосконалення змісту щодо покращення вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах та у початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів, а також забезпечення наступності у навчанні старших дошкільників та молодших школярів.

Щодо навчально-методичного забезпечення вивчення іноземної мови у дошкільній, то воно є вкрай недостатнім. Насьогодні використовуються лише дві програми з вивчення іноземної мови в ДНЗ. Перша, програма виховання дітей дошкільного віку «Малютко», що розроблена Інститутом проблем виховання АПН України та рекомендована Міністерством освіти і науки України до впровадження, визначає обсяг знань з іноземної мови для дітей дошкільного віку, які можуть вивчати її за ініціативою дошкільних

закладів та за бажанням батьків. Ця програма спрямована на оглядове вивчення іноземної мови. Досить мало уваги приділяється вивченню граматики, але досить непогано підібраний лексичний матеріал. Отже, за допомогою цієї програми можна вивчати іноземну мову, але буде здебільшого засвоєний лексичний і фонетичний аспект англійського мовлення. Другою програмою для вивчення дітьми дошкільного віку іноземної мови є «Англійська мова для дітей дошкільного віку» (авт. Т.Шкваріна) з методичними рекомендаціями та добіркою занять до неї, яку ми б рекомендували до використання. Зазначена програма забезпечує наступність дошкільного та раннього шкільного англійського навчання; враховує мотивацію, зміст та характер спілкування дітей старшого дошкільного віку; обирає сфери спілкування (тематика), лексичні одиниці (поняття), комунікативні функції, що описують категорії поведінки, які характерні для дітей дошкільного віку та будуть повторно опрацьовуватися на заняттях з іноземної мови у молодших класах школи; послідовно опрацьовує ситуації спілкування (тем) визначених логікою ускладнення комунікативних функцій: спершу формуються навички привітання, прохання, знайомства, а в подальшому — оперування предметами, виконання дій, повідомлення тощо [5, с.78]. Щодо інших навчально-методичних матеріалів, то протягом останніх років до Міністерства освіти і науки України було подано тільки один методичний посібник «Як навчити дитину англійської мови» та мультимедійні освітні комплекси, комплекти навчальних програм «English+Kids», «Multikid», «English Adventures» компанії «EduSoft». Ситуацію погіршує також те, що у фахових періодичних виданнях майже не з'являються публікації щодо вивчення іноземних мов у дошкільних закладах.

Окремого висвітлення потребує проблема підготовки фахівців з іноземної мови для дошкільних навчальних закладів.

Отже, питання ефективного навчання іноземної мови в дошкільних навчальних закладах України потребують спільних зусиль науковців, працівників системи дошкільної освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, вчителів початкової школи, методистів, управлінців, представників міжнародних і громадських організацій. Насамперед, потребують вирішення питання пов'язані зі стратегією вивчення іноземної мови в дошкільних навчальних закладах України.

Резюме

Автор анализирует пути повышения эффективности обучения иностранным языкам в дошкольных учебных заведениях, среди которых: обоснование стратегии обучения иностранных языков, учитывание психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста,

Діяльність усієї системи соціально-психологічної адаптації забезпечується функціонуванням різних відділів організму, поєднаних складними міжфункціональними зв'язками, формування яких проходить в онтогенезі і ґрунтується на біологічних і фізіологічних механізмах пристосування, видозмінюючи їх, проявляється в адекватних поведінкових актах та емоційних реакціях. Адаптація до нових умов життя забезпечує віковий розвиток.

Соціально-психологічна адаптація при вступі до школи являє собою процес перебудови поведінки і діяльності дитини в нових умовах. Оскільки навчальна діяльність при вступі дитини до школи є провідною, її розвиток зумовлює важливі зміни в особистості дитини. Серед завдань, які школа висуває перед учнями в першу чергу, потрібно виділити необхідність засвоєння ними певної суми знань. Однією з умов виконання цієї вимоги є достатній рівень інтелектуального розвитку дитини. Невідповідність розумових можливостей дитини обсягу інформації створює для неї великі труднощі, що ускладнюють адаптацію, гальмують психічний розвиток та водночас сприяють виникненню нервово-психічних порушень.

Ураховуючи, що готовність дитини до школи зумовлена функціональним станом різних систем організму, нами було проведено дослідження психофізіологічного стану організму дітей старшого дошкільного віку – підготовчих до школи груп.

Метою дослідження стало вивчення розвитку психофізіологічних функцій організму дітей як одного із критеріїв успішної адаптації до навчання в школі.

В процесі дослідження були поставлені наступні завдання:

визначити рівень психофізіологічного розвитку дітей підготовчих груп;

встановити групу ризику неготовності до школи.

Дослідження проводилося на базі дошкільних закладів «Сонечко» та «Любава» м. Переяслав-Хмельницького. Всього дослідженням було охоплено 58 дітей підготовчих груп.

Під час дослідження нами були використані наступні методи: тести Керна-Грасека і Озерецького (мотометричний тест вирізання кола) для визначення психофункціональної готовності «шкільної зрілості»; метод шкал-регресії - для визначення рівня фізичного розвитку та його гармонійності; тест Біне-Сімона – для визначення розумового розвитку.

Визначення «шкільної зрілості» передбачає вивчення рівня розвитку вищих психічних функцій, другої сигнальної системи, моторики.

Проведені дослідження по визначенню психофункціональної готовності дітей показали, що готовими до навчання в школі

дитини та створити труднощі на етапі адаптації до навчання в умовах початкової школи.

До труднощів, які пов'язані з процесом вступу до школи й адаптацією, можна віднести: труднощі, що пов'язані з новим режимом; труднощі пристосування до класу; труднощі, що виникають у сфері взаємостосунків з учителем; труднощі, обумовлені змінами в домашніх умовах життя дитини; труднощі, пов'язані з морфофункціональними особливостями організму та станом здоров'я.

Як показали дослідження психологів, при вступі до школи шестирічні діти неоднаково успішно адаптуються до нових умов життєдіяльності. Зокрема, в дослідженні Г.М. Чуткіної виявлено три рівні адаптації до школи:

високий - першокласники позитивно відносяться до школи, вимоги, що ставляться перед ними, сприймають адекватно; учаться добре, уважні, самоконтролюють поведінку, швидко включаються в суспільну роботу;

середній - першокласники позитивно відносяться до школи, добре засвоюють навчальний матеріал, уважні, завдання та доручення виконують під контролем дорослих, суспільні доручення самостійно не виконують, але беруться за них, якщо їм доручають;

низький - першокласники негативно або індіферентно ставляться до школи, домінує пригнічений настрій, спостерігаються порушення дисципліни, до уроків готуються нерегулярно, виникають часті скарги на стан здоров'я.

З точки зору збереження здоров'я дітей адаптацію дитини до школи можна розглядати з двох позицій: як соціальну (поведінкову) і як фізіологічну.

Дитина, котра йде до школи, повинна бути зрілою у фізіологічному та соціальному відношенні, повинна досягти певного рівня розумового та емоційно-вольового розвитку.

Велику роль відіграє емоційно-вольова готовність, зокрема вміння дошкільника доволно керувати своєю поведінкою, пізнавальною активністю та спрямовувати її на розв'язання завдань тощо. Навчання в школі має бути для нього джерелом позитивних емоцій, що допоможе знайти своє місце серед однолітків, підтримає впевненість у собі, у своїх силах. Важливо, щоб ці позитивні емоції пов'язувались із навчальною діяльністю, її процесом та першими результатами.

Соціально-психологічна адаптація являє собою складну систему заходів, спрямованих на оволодіння новими суспільними формами діяльності й пов'язана перш за все із зміною статусу індивіда.

розробка учебно-методических пособий, а также подготовка специалистов.

The author analyses the ways of increasing effectiveness of foreign language learning in preschool educational institutions, among them: distinguishing strategies of foreign language learning, taking into consideration the psychological peculiarities of older preschool age of children, creating of learning and methodological literature and training the specialists.

Список літератури

1. Негневицкая Е.И. и др. Обучение английскому языку в детском саду. – М., 1987. – 185 с.
2. Пенфильд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. – Л.: Медицина, 1984. – 265 с.
3. Протасова Е.Ю. Ситуация волшебной сказки в обучении дошкольников иностранному языку: Материалы VI Международного конгрессу МАПРЯЛ. – Будапешт, 1986. – 220 с.
4. Шкваріна Т.М. Заняття з англійської мови у дошкільному навчальному закладі (теорія і практика): Навч. посіб. для вчителів раннього навч. іноз. мови, студентів вищих педагог. навч. закладів. – Умань: Видав.-поліграф. Підприємство, 2003. – 250 с.
5. Шкваріна Т.М. Методика навчання іноземної мови дошкільників: Навчальний посібник. – К.: Освіта України, 2007. – 300 с.

Дронова О.

УДК 373.2

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ХУДОЖНЬОГО САМОВИРАЖЕННЯ НА ЗАСАДАХ ІДЕЙ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

Постановка проблеми. «Кожна людина повинна зробити в світову гармонію свій внесок, яким би скромним і нікчемним він не був, але якого, окрім неї, ніхто інший внести не може», - відмічала М. Монтессорі [1, с. 95].

Сьогодні вчені і практики стверджують, що глибше, систематичніше виховує особистість організація життєдіяльності дитини як поля «впорядкованої свободи», коли особистість зростає вільною, але з почуттям відповідальності (О. Кононко, О. Савченко). Оптимальними педагогічними умовами різнобічного розвитку дошкільника є широке розгортання та збагачення специфічно дитячих форм діяльності: ігрової, предметно-практичної, зображувальної, комунікативної.

Прилучення дитини до світу художньої культури є визнаним пріоритетом дошкільного виховання. І це, на нашу думку, є цілком зрозумілим, адже мистецтво – сфера «високої» культури, яка доступна і відкрита дитині для освоєння. Завдання педагога допомогти дитині увійти у світ художньої культури і бути успішним у ньому (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дронова, О. Кононко, Р. Чумічева та ін.).

Інноваційні процеси в галузі дошкільної освіти розгортаються через пошук умов та форм організації педагогічного процесу, який забезпечував би дитині можливість самовизначення, саморозвитку та соціалізації. *Проблемне коло* нашого дослідження визначило самовираження особистості як самоекспозиція, презентація себе у соціумі з метою самоствердження, самореалізації, життєтворчості та гармонійного смислового проживання.

Аналіз останніх досліджень. Процес виховання культури самовираження через навчання способом його та усвідомлення різноманітності його форм доцільно розпочинати в період дошкільця. За висновком вчених цей життєвий період є найбільш сенситивним для визначення «Я – у – світі», визначення власної «лінії життєтворення» у відповідності з індивідуально-типологічними особливостями та властивостями (Л. Артемова, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш, В. Давидов, О. Дронова, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, В. Петровський, Р. Чумічева та ін.). «Культурно-інформаційний простір соціуму, освітні програми дошкільних закладів мають транслювати дитині різні форми соціальної поведінки на рівні активності особистості, спрямовані на усвідомлення численних можливостей та умов самовираження для успішної соціалізації» [2].

Мистецтво виступає взірцем активності особистості, персоналізації, фактом (результатом) самовираження людини (Ю. Борев, М. Каган, О. Кривцун, Л. Левчук, В. Роменець, Л. Столович). Сама художня творчість, як процес образотворення, може розглядатися як простір, середовище та чинник розвитку самовираження особистості. Вона й сама є самовираженням (Б. Ананьєв, Р. Арнхейм, М. Бердяєв, Л. Виготський, М. Волков, Ч. Ломброзо, Б. Рунін, З. Фрейд, К. Юнг та ін.).

Дошкільне дитинство утворює особливу субкультуру у суспільстві тим, що має свою власну мову, способи відкриття світу, форми і способи самовираження за допомогою яких заявляє про себе у світі дорослих, самостверджується. У період дошкільного дитинства починає складатися тонкий і чуттєвий внутрішній світ дитини. Він являє собою цілісну та ціннісну модель світу культури, відображену в уявленнях дитини «Я-у-світі», індивідуальних, самостійних, свободних, культуровідповідних

старих стереотипів у дитини) і важким періодом становлення нового стереотипу. Тобто у дитини, яка вперше пішла до школи виникає соціальне потрясіння.

Від того як пройде адаптація на першому році навчання, буде залежати працездатність та успішність дитини у наступні роки навчання. В зв'язку з цим виникає потреба у визначенні критеріїв адаптаційних можливостей організму дітей.

Успішна адаптація вимагає наявності у дітей соціальної, психологічної та функціональної готовності.

В працях таких науковців, як Л.І.Божович Л.І [1], Максименко М.Д. [7], Стадненко Н.М., Ілляшенко Г.Д., Обухівська А.Т. [8] та ін. розглядалися питання психологічної готовності дітей до школи, особливостей психофізіологічного розвитку дитини та взаємозв'язку з адаптацією до школи.

В останні роки з'явилося ряд досліджень, присвячених питанням теоретичних і практичних підходів до виявлення дітей шестирічного віку, які за загальним психічним розвитком не готові до навчання в школі та потребують корекційної роботи з ними, а також питанням адаптації шестирічних школярів до школи в сучасних умовах реформування освіти.

Спостереження таких учених-фізіологів, психологів, педагогів, як Булах І.С.[2], Гуткіна Н. [4]., Клименко В.В [5] показують, що в силу індивідуальних психофізіологічних особливостей частина першокласників особливо важко адаптується до нового соціального середовища, результатом чого є неможливість опанування навчальною програмою, а школа залишається для них неприємним закладом. Порушення поведінки, що з'являються на початковому етапі навчання, погана успішність призводять до того, що дитину відносять до числа невстигаючих. Особливе занепокоєння викликає у лікарів, психологів та педагогів не лише невстигаючі учні, а й ті, що вчать добре. На думку Громбаха С.М.[3], успішність дитини при відхиленнях психофізичного розвитку, досягається надзвичайними напруженнями організму, які призводять до стомлення і виснаження нервово-психічної сфери. Дитина сумлінно виконує вказівки вчителя, але замість похвали отримує зауваження. Це змушує дитину сприймати навчання як непосильне навантаження і відповідно затрудняє соціальну адаптацію на початковому етапі навчання.

Дослідження Коцур Н.І. [6] присвячене питанню визначення медичних та соціально-психологічних критеріїв адаптації шестирічних першокласників до навчання в школі.

Шестирічний вік – це період, коли відбувається інтенсивна морфологічна й функціональна перебудова органів і систем, а навчальне навантаження може негативно вплинути на психофізіологічний стан

- Піроженко та ін. – К.: Світич, 2004. – 75 с. – (Б-чка журн. «Дошк. виховання»).
7. Рождественская Н.А., Разумова А.В. Негармоничные стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 2002. – № 2. – С. 48-55.
 8. Робота психолога з батьками / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Вид. дім «Шкіл. Світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 112 с. – (Б-ка «Шкіл. Світу»).
 9. Стельмахович М.Г. Нащо й клад, коли в сім'ї лад // Дошкільне виховання. – 1991. – № 12. – С. 3.

Коцур Н., Гармаш Л.

УДК 612.821 – 053. 4

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНЯТ ЯК ОДИН ІЗ КРИТЕРІЇВ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПРИ ВСТУПІ ДО ШКОЛИ

У сучасних умовах реформування освіти відмічається погіршення стану здоров'я дітей дошкільного та шкільного віку. Значно погіршується здоров'я дітей за період перебування в школі - за даними щорічних профілактичних оглядів відмічається ріст захворюваності серед школярів у порівнянні з дошкільнятами опорно-рухового апарату до 6 разів (60,2 у школярів проти 10,6 у дошкільнят) органів зору – в 4,7 разів (71,6 у школярів 2-8 класів проти 15,2 у дошкільнят), сколіозів – у 25,3 разів (20,3 у школярів проти 0,8 у дошкільнят). До першого класу вступають лише 27% здорових дітей. Залишається високим рівень загальної захворюваності дітей, який за останні 5 років виріс більше ніж на 20% [9, с.3].

Особливо актуальною в умовах інтенсифікації навчального процесу сучасної школи є проблема адаптації до навчання шестирічних першокласників. Адже вступ дитини до школи змінює соціальну ситуацію, в якій перебуває дитина: ритм її життя, види діяльності. Він ускладнюється ще й тим, що збігається з черговою віковою кризою розвитку, яка припадає на шостий рік життя. Вже з перших днів навчання школа ставить перед дитиною цілий ряд завдань. Дитині потрібно засвоювати шкільні норми поведінки, пристосовуватися до нових умов розумової праці та режиму, звикати до нового класного колективу.

Сьогодні проблема першокласників є досить складною, адже існує багато протиріч між освітянами та медиками стосовно готовності 6-річних дітей до навчання в школі та відповідності закладів освіти вимогам до організації їх навчання.

Дослідженнями вчених доведено, що навчання в школі є стресом для дітей. Це пов'язано зі станом дезадаптації особистості (руйнуванням

способах життєдіяльності та самовираження (О. Кононко, Д. Фельдштейн, Р. Чумічева та ін.).

Позитивними формами самовираження дошкільника, на нашу думку, виступають : «комплекс похваллення», дослідницька активність («Що таке», «Хто Я», «Який Я», «Я сам»), яскраві і комічні дитячі імпровізації зі словом, звуком, рухом (особливий дитячий артистизм), інформаційно-насичені малюнки, які розкривають внутрішній світ дитини та систему уявлень про світ і себе в ньому, виступають формою самовираження та спілкування з соціумом.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Теорія та педагогічна практика дошкільної освіти окреслюють різні підходи до організації та педагогічного супроводження (як керівництва, управління) художньо-творчою діяльністю дітей; до розуміння стимулів дитячої творчості, характеру стосунків між дитиною і дорослими в цьому процесі, шляхів надання дитині творчої свободи; пошуку змісту, форм і методів художньої освіти, розвитку самостійної художньої діяльності дітей як педагогічно обумовленого явища (Н. Ветлугіна, О. Дронова, Т. Казакова, Т. Комарова, В. Котляр, Г. Сухорукова, Л. Шульга, Л. Янцур та ін.). Але проблема художнього самовираження дітей залишається актуальною для подальших досліджень.

У нашому дослідженні перевірялася гіпотеза, яка полягала у припущенні, що художнє самовираження, як елемент художньо-естетичної культури особистості, можна цілеспрямовано й ефективно розвивати на підґрунті природної потреби дитини 5-6 років у пізнанні, самовизначенні і самовираженні, у визнанні; природної допитливості та «всотуючого розуму» (М. Монтесорі), організації середовища (соціокультурного, особистісно-орієнтованого, інформаційного, просторового, поліхудожнього).

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування та презентація педагогічної технології розвитку у дітей дошкільного віку художнього самовираження на ідеях Марії Монтесорі.

Виклад основного матеріалу. Вчені виділяють різні рівні реалізації людиною своєї сутності. Йдеться про поняття «функціонування», «діяльність» та «активність». За концепцією В.Петровського *функціонування* є передумовою діяльності, *діяльність* є умовою виживання суб'єкта, *активність* є вищою формою розвитку діяльності [6].

У вивченні особистості як суб'єкта активності важливу роль відіграють статус, суспільні функції та ролі, цілі, цінності, схильності, прагнення, характер, уся сукупність ставлень до світу (К.Абульханова-Славська, Л.Анциферова, І.Бех, Б.Богданов).

На думку В.Слободчикова, структура суб'єкта інтегрує властивості індивіда та особливості, які визначають готовність і здатність людини до виконання діяльності, досягнення певного рівня її продуктивності. Тому структура суб'єкта є структурою потенціалів людини, починаючи з її життєдіяльності, працездатності і аж до геніальності. Таким чином «характеризуючи людину як особистість – суб'єкт, слід аналізувати її потенціал – соціально-моральний, емоційно-вольовий, інтелектуальний, фізичний» [3, с. 20].

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують теоретико-експериментальні дані таких відомих представників гуманістичної психології, як А.Маслоу, Р.Мейлі, Г.Олпорт, К.Роджерс, В.Франкл. Вони актуалізували проблему реалізації особистістю своїх потенцій, розглядаючи людину як цілісну, унікальну, відкриту світові істоту, котра прагне само актуалізації, усвідомлення смислу життя. Смысл життя, з одного боку, виражає домагання особистості, її прагнення, потреби, з іншого – є підтвердженням її реальних досягнень, здатності *виразити себе у різних формах життя*. Відсутність потреби у самовираженні здатна призвести до втрати особистістю смислу свого життя. Потребу у самовираженні вчені пов'язують з розвитком в особистості рівня домагань.

Самовираження, як тенденція до реалізації власного Я, є однією з умов адекватного і гармонійного розвитку особистості. Воно зумовлене адекватною оцінкою людини своїх можливостей, потребою у самопізнанні, прагненням *вирізнитися, означити себе* серед інших, бажанням самоствердитися (А.Люблінська). Потреба у самовираженні може бути різною й виявлятися в різних формах: у самолюбстві, прагненні демонструвати себе іншим, випробовувати різні тактики поведінки. Чим слабшою є здатність людини опанувати своє внутрішнє Я, тим вагомішим для неї є момент зовнішньої виразності її поведінки.

Зрілою формою самовираження характеризується такий етап особистісного становлення, на якому прояв себе перетворюється на справжню потребу в адекватному та сутнісному вираженні свого «Я». «Той спосіб життя, яким особистість реалізує себе в діяльності, спілкуванні, в ході розв'язання життєвих проблем, фактично і є її самовираження», відмічає О.Кононко [3, с. 38].

Психолог Д.Узнадзе створив типологію способів самовираження людини. За його класифікацією, існують чотири способи самовираження: бурхливе вираження справжніх відчужень; зовнішнє вираження внутрішнього світу через вольові зусилля; парадоксальний спосіб і «притосування»[8].

люблять близькі, рідні люди. Це центральна умова гармонійного розвитку особистості дитини. Чим менша дитина, тим значуще для неї безпосереднє відкриття батьківської любові. Але і на протязі всього дошкільного віку дитина не перестає потребувати постійного підкріплення цієї упевненості в любові з боку батьків [4, с. 66].

Перспективу нашого дослідження ми вбачаємо у розробці психологічних методів, що запобігали б виникненню в родині міжособистісних конфліктів між батьками та дітьми дошкільного віку.

Резюме

В представленной статье развитие ребенка-дошкольника рассматривается через пространство детско-родительских отношений. Подчеркивается важность повышения роли семейного воспитания как актуального требования настоящего времени. Особое внимание уделяется психологическим моделям, которые объясняют взаимодействие родителей и детей дошкольного возраста, стилевым характеристикам продуктивности и репродуктивности отношений, которые проявляют к ребенку родители (и в целом люди). Предложен первичный анализ пилотажного исследования с использованием методики «Цветик-восьмицветик».

In the given article the child's development is considered through the space of child-parental relations. Emphasized the importance of increase of the role of a family upbringing as a current requirement of the present time. A special attention is paid to the psychological models which explain the interaction between parents and children and also to style characteristics of productivity and reproductivity of the relations, which are displayed to the child by their parents (and people in general). In the article is proposed the primary analysis of pilotage examination with the usage of method "Flower-eight-flower".

Список літератури

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 704 с.
2. Бондар Л. Знати кожну родину // Дошкільне виховання. – 1991. – № 12. – С. 6.
3. Косарева О. Батьки і діти: психологічні моделі міжособистісної взаємодії // Дошкільне виховання. – 2005. – № 5. – С. 11-13.
4. Кравцов Г. Личность формируется в семье // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 2. – С. 66-70.
5. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / Автор и составитель А.О. Прохоров. – М.: ПЕРСЭ, 2004. – 176 с.
6. Психічний розвиток дитини-дошкільника: навч. посіб. для педагогів, психологів, вихователів дит. дошк. закладів, студ. сер. і вищ. пед. закладів, батьків / С.Є. Кулачківська (наук. ред.), С.О. Ладивір, Т.О.

7	Сірий	6	9,8	Пригнічення активності дитини, прискіпування до неї, не емоційність	3	4,9	4	6,5
8	Чорний	4	6,5	Можливість фізичних покарань, погроз, ображення	–	–	8	13,1

Аналізуючи розташування пелюсток, обраних дітьми для себе, можемо говорити про наступне: 13 (21,3%) відчують себе значущими в стосунках з членами родини, задовольняють свої потреби в ласці, любові, визнанні; 8 (13,1%) відчують деяку нерівність, нестабільність в стосунках з батьками; 11 (18%) батьки розділяють інтереси дітей; 11 (18%) відчують задоволення, спокій, захист; 8 (13,1%) переживають стан, близький до ігнорування, відчують себе безучастними членами сім'ї; 6 (9,8%) – батьки пригнічують активність дитини, виявляють критичність, прискіпування; 4 (6,5%) – стійкий конфлікт між дитиною та батьками, можливі фізичні покарання, погрози, ображення.

Аналіз розташування пелюсток, обраних дітьми для матері та батька, дозволив виявити наступне: обрали жовту пелюстку для матері 26 (42,6%), для батька 5 (8,1%) – діти визнають їх авторитет, емоційну залежність; обрали червону пелюстку для матері 18 (29,5%), для батька 8 (13,1%) – схильність до активних дій, деяка нерівність, нестабільність у відношеннях з дитиною, оцінювання її діяльності; обрали блакитну пелюстку для матері 5 (8,1%), для батька 13 (21,3%) – небажання конфліктувати з цими людьми, спільні ігри, інтереси; зелену пелюстку обрали для матері 6 (9,8%), для батька 7 (11,4%) – діти відчують задоволення, спокій, захист; фіолетову пелюстку обрали для матері 3 (4,9%), для батька 6 (9,8%) – ігнорування даних осіб, безучастні члени сім'ї, не володіють авторитетом; коричневу пелюстку для батька обрали 5 (8,1%) – сприймають як відстороненого члена сім'ї, злого, вимогливого, часто несправедливо караючого дитину; сіру пелюстку обрали для матері 3 (4,9%), для батька 4 (6,5%) – сприймають як самолюбивих, критичних, не емоційних; чорну пелюстку обрали для батька 8 (13,1%) – агресивність, можливі фізичні покарання, погрози, ображення.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Абсолютність сімейних уз, абсолютність батьківської любові дає дитині потрібну їй як повітря захищеність у цьому світі. Любов – це найнадійніший фундамент спокійного дитинства. Емоційне благополуччя дитини базується на впевненості в тому, що її

З явищем самовираження пов'язаний феномен «дивацтва» поведінки, який відмічав відомий німецький психіатр К.Леонгард. Він ввів у науковий обіг поняття «акцентуація», яким позначив домінування однієї з рис характеру особистості над іншими. Це явище обумовлює особливості самовираження [4].

В роботах О.Кононко визначено такий аспект проблеми самовираження особистості, як почуття самолюбності. Самолюбність – психологічно важливий для становлення особистості феномен, камертон внутрішнього «Я», його відповідності – невідповідності вимогам соціуму (Р.Шакурів). Людина котра хоче «себе показати» або щось комусь «довести», з самого початку орієнтується на успіх, отже, на порівняння себе з іншими [3, с. 39].

Самовираження є елементом активності буття особистості, пов'язаним з її потребами. Воно є також певним ступенем свободи людини у творчому процесі, в мистецтві. У мистецтві є справжнє одкровення про людину (Б.Христіансен). В роботі «Філософія мистецтва» автор підкреслює: «В людині має бути дещо, що потребує самоодкровення, і її одкровенням може бути мистецтво. У ньому, в цьому мистецтві, яке може бути дозвільною забавою, і для багатьох є лише нею, закладено й іншу можливість: стати для людини самоодкровенням абсолютного» [с.156-157]. «Покликання художника: визволити душі від пут життя і давати голос мовчанню всередині нас, щоб ми слухали його і відкривалися собі» [с. 158].

Видова специфіка мистецтва забезпечує необхідний простір для самовираження. Створений художній образ свідчить про якість самовираження. Кожен автор використовує свої засоби, методи створення художнього твору, тому зустрічаються такі різноманітні особливості художнього образу. Самовираження характеризують стиль, манера, видові домінанти, жанрові переваги, технічні експерименти та ін.. Цікаво, що за К.Юнгом, технічні новації та експерименти у сфері форми є «лише захисною реакцією проти прилюдної демонстрації її (людини) психічної, моральної та фізичної меншовартості» [3, с. 145].

У освіті самовираження особистості досягається через надання їй свободи вибору і включення у різноманітні форми творчої діяльності. Найважливішою педагогічною проблемою і практично-зорієнтованим завданням стає розробка педагогіки самопізнання, насамперед, внесення у освітній процес засобів та методик, які допомагатимуть дитині відкривати себе в різних видах діяльності. Актуальним є перехід до педагогіки, в якій поєднуються «свобода вчитися» і «свобода вчити» (Ш.Амонашвілі, І.Бех, О.Газман, І.Зязюн, В.Петровський, В.Слободчиков, І.Якіманська та ін.).

Проблема розвитку самовираження дитини простежується у змісті Базового компонента дошкільної освіти. «Головна мета національної дошкільної освіти – створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, розвитку в неї ціннісного ставлення до світу Природи. Культури, Людей, Самої себе» [2, с. 14]. Серед пріоритетів – урахування індивідуальних особливостей дитини (темпераменту, статевої належності, інтересів, особистісного досвіду, індивідуальної історії життя, емоційного стану, темпу розвитку); підтримка природного прагнення дошкільника до виявлення активності, здатності діяти за власним бажанням, самостійним вибором; формування дитячої творчості, вміння не лише репродукувати, а й створювати та реалізовувати власні задуми, спиратися на свій життєвий досвід, чуттєві та практичні враження; виховання у дошкільника почуття самоцінності; віри в свої можливості, свою значимість для інших людей, формування оптимістичних життєвих перспектив. Очікуваним результатом, на нашу думку, може виявитись ефективно самовираження.

Розроблена Марією Монтесорі теорія індивідуального виховання, де інтегровано дані багатьох суміжних наук, є об'єктом зацікавлення теоретиків і практиків дошкільної освіти на початку ХХІ ст. Осердя педагогіки Монтесорі становлять: принцип саморозвитку дитини; спеціальна система виховання та навчання, у якій провідну роль відіграють підготовлене середовище і дидактичний матеріал; різновіковий підхід до цієї роботи; вивчення дитини педагогом для сприяння її успішному «самобудівництву» і духовному розвитку.

Педагогічній системі М.Монтесорі забезпечили світове визнання дві головні тези: свобода і самостійність. Дати дітям ключі до самовираження є суттю методу Монтесорі. Він характеризується освітнім підходом, який вивільняє потенційні можливості дитини для її саморозвитку і пропонує необхідні зовнішні засоби. Потрійне (моторика, сенсорика, інтелект) узгодження матеріалу і діяльності дає дитині змогу розвиватись у підготовленому середовищі під наглядом спеціально навченого педагога (І.Дичківська, Т.Поніманська, Б.Стенлунд, О.Хілтунен).

У формулюванні наукової концепції ми виходили з теоретичних положень сформульованих в результаті контент-аналізу педагогічної спадщини М.Монтесорі, а саме: культура та її елемент-мистецтво виступають для дитини відкритою системою проблемно-творчих завдань та художнього досвіду різного рівня; еталоном рішення елементарних проблемних завдань дитиною виступають високі творчі звершення у сфері культури; завданням педагога стає розвиток у дітей загальної здібності до

Загальна кількість опитувальних складала 61 вихованець дитячого закладу.

№ п/п	Колір	Відношення до дитини		Характеристика	Відношення дитини до членів родини			
					МАТИ		БАТЬКО	
		к-сть	%		к-сть	%	к-сть	%
1	Жовтий	13	21,3	Значуща людина, що задовольняє потребу в ласці, любові, визнанні. Визнання її авторитету. «Близько, поряд, разом»	26	42,6	5	8,1
2	Червоний	8	13,1	«Активна взаємодія». Деяка нерівність, нестабільність в стосунках з дитиною, оцінки її діяльності	18	29,5	8	13,1
3	Блакитний	11	18	«Поряд, але не завжди разом». Спільні ігри, інтереси	5	8,1	13	21,3
4	Зелений	11	18	«Надія і опора». Відчуття задоволення, спокою, захисту	6	9,8	7	11,4
5	Фіолетовий	8	13,1	«Пусте місце». безучастний член родини, що не володіє авторитетом	3	4,9	6	9,8
6	Коричневий	–	–	Відсторонений член родини. Злий, вимогливий, часто несправедливо караючий дитину	–	–	5	8,1

У педагогічній науці репрезентовано чимало книг і статей про сімейне виховання, наприклад, японське, англійське, німецьке, французьке. І, на превеликий жаль, досі не створено жодної наукової праці про характеристичні риси української національної системи родинного виховання. Нинішні обставини національного відродження й подальшого розвитку духовної культури українського народу, маніфестовані Декларацією про державний суверенітет України, зумовили гостру потребу активізації науково-дослідної роботи саме в цьому напрямку [9, с. 3].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Ми ставили за мету дослідити та охарактеризувати різні психологічні моделі взаємодії батьків та дітей дошкільного віку, а також описати перші результати пілотажного дослідження.

Завданням нашого дослідження було з'ясування особливостей спілкування дорослих з дітьми, визначення типу батьківського ставлення до власної дитини та його впливу на розвиток дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Наше емпіричне дослідження знаходиться в процесі реалізації. Надаємо попередні результати.

Дане дослідження ми проводили на базі дошкільного навчального закладу № 78 «Пролісок» м. Донецька з 16 березня по 30 квітня 2009 року.

З метою виявлення відношення дитини до членів родини та їх відношення до дитини, нами було використано методику «Квітка-восьмицвітка», що розробили Прохоров О.О., Велієва С.В. [5, с. 11].

Підготовка: виготовлялися різнокольорові пелюстки (червоного, жовтого, зеленого, блакитного, фіолетового, коричневого, сірого, чорного кольорів), серцевина квітки – білого кольору. Дослідження проводилося на білому фоні.

Проведення: дослідження проводилося з дітьми старшого дошкільного віку в формі гри-бесіди.

Інструкція: «Вибери пелюстку, яку ти віддаси мамі, татові і т.п.». «Вибери пелюстку для себе». Необхідно стежити, щоб дитина відбирала колір пелюстки не по кольору очей, сорочки і т.п. людини, про яку йде мова, а по своєму відношенню до неї.

Аналізується розташування пелюстки, яка вибрана дитиною для себе, по відношенню до інших членів сім'ї.

втілення естетичного образу в художньому матеріалі, самовираження мовою художніх образів, мовою різних мистецтв [1, 5, 7, 9].

Важливими структурними елементами розробленої нами педагогічної моделі стали: «присвоєння» дитиною культурних норм і художнього досвіду та його «об'єктивація»; навчання дітей 5-6 років доступним способом само вивчення, самоідентифікації для формування образу «Я - художник»; розвитком дитини є її власний рух до своєї унікальності; власна праця дитини, її активність допомагають їй досягти інтелектуального росту і фізичної досконалості; «всотуючий розум» дитини працює переважно через органи її відчуття, переходячи від одного рівня складності до іншого; «здивування» є поштовхом до розвитку мислення; педагог має «налаштувати дитину на почуття», підготувати до точного спостереження світу, щоб забезпечити їй матеріал для творчої уяви, тонкого відчуття реальної дійсності.

Програма «Я – у світі художнього самовираження», розроблена для нашого дослідження відповідно гіпотези, складалася з чотирьох взаємопов'язаних блоків: культурно-пізнавального, художньо-естетичного, дослідницького та емоційно-рефлексивного.

Програма культурно-пізнавального блоку «Я – у світі Краси» передбачала започаткування і розвиток у дитини особистісної, цілісної, естетичної «картини світу» і виховання її як людини культури («У світі і навколо тебе є багато чого цікавого, красивого, корисного. Давай подорожувати разом, спостерігати, вивчати, пізнавати та відображати: малювати, будувати, виробляти»). Методичне забезпечення: спостереження, художньо-дидактичні ігри («Подорож у пошуках Краси»), казки, історії, легенди про красу, розглядання альбомів та репродукцій, ігрові проекти, драматизації тощо.

Програма художньо-естетичного блоку «Я – у світі Мистецтва» передбачала формування особистої художньо-естетичної картини світу через ознайомлення дітей зі світом мистецтва як способом художньо-естетичного пізнання та відображення світу, зразком креативної поведінки художника спрямованої на самовираження («Серед нас є люди, які живуть дуже цікавим життям, вони особливо сприймають, вивчають світ, людей і виражають себе у створенні дивних речей: цікавих, красивих, корисних. Давай разом спробуємо зрозуміти такий спосіб життя»). Методичне забезпечення: розглядання творів, казки про художників, художньо-дидактичні ігри «Подорож у картину»), творчі завдання («Живі картини»), «Як сказав би художник, скульптор, архітектор, поет, композитор, танцюрист...» та ін.

Програма дослідницького блоку «Я – у світі художньої практики» передбачала ознайомлення дітей з мовою різних мистецтв як способами

художньо-творчого відображення світу: знайомство з зображувальними матеріалами та художніми засобами шляхом експериментування з природними матеріалами (сніг, вода, пісок, барвники, камінці, насіння, пір'я та ін.), усвідомлення способів перетворення зображення за допомогою різних пристосувань, приладів. («У твоїх спробах пізнання і відображення світу, вивчення себе і своїх можливостей тобі допоможуть друзі: олівець, пензлик, папір, клей, фарби, звук, слово, рух, міміка, пластика. Потоваришуй з ними, зрозумій їх»). Методичне забезпечення: ігри-експериментування, наслідування, дослідницькі проекти, ігрові вправи, оживлення предметів та матеріалів, казки про художні засоби.

Програма емоційно-рефлексивного блоку «Я – у світі образотворення» передбачала активне самовивчення, самовизначення, самоідентифікацію і просування дитини у творчому саморозвитку в процесі користування образотворчою діяльністю як середовищем самоекспозиції («Давай подумаємо про тебе. Хто ти? Чим цікавий ти? Який ти? Що ти вмієш робити? Що ти любиш робити? Кому це може допомогти, сподобатись?»). Методичне забезпечення: розглядання творів мистецтва, обговорення творчої манери художника, спільні ігрові драматизації, звуконаслідування, художні танці, участь у спільному творчому проекті, індивідуальні творчі вправи на самовираження («Яскраве сонечко – це ти? Красива квітка – це ти!») та ін.

Методика розвитку художнього самовираження своєю педагогічною домінантою визначала використання методів сугестопедагогіки, музейної педагогіки, арт-терапії та інших сучасних методів, започаткованих ідеями Марії Монтесорі.

Комплексний характер програми образотворчої діяльності забезпечувався філософсько-естетичною категорією «художній образ», як інтегративним елементом. «Художній образ» як філософський, соціокультурний та психолого-педагогічний феномен, створював фон, на якому розгорталося особистісно-розвивальне спілкування, що упереджувало образотворчість дитини. Його мета і зміст спрямовувалися на формування психологічної настанови і забезпечення інтелектуальної та емоційної готовності дитини до активності, самовипробування, творчого пошуку і самовираження у малюванні, ліпленні, декоративно-прикладній діяльності, конструюванні з будівельного матеріалу, художніх драматизаціях, художніх танцях та ін.

Образотворча діяльність у нашій моделі об'єднувала мистецтва дизайну, живопису, скульптури, архітектури, театру, музики, поезії, хореографії, галузі етикету тощо. До програми та педагогічної технології залучалися різні види і техніки художньо-естетичної діяльності, що збільшувало можливість здійснення дитиною свідомого вибору того з них,

соціальним середовищем. Батьки, що володіють соціальними навичками, своїм поведінням передають їх дітям.

Найвідомішою і найпоширенішою у різних країнах світу є програма Томаса Гордона «Тренінг ефективних батьків». Вона ґрунтується на теорії особистості К. Роджерса та його способах роботи з пацієнтами. У моделі Гордона увагу сконцентровано на навичках спілкування батьків. Мету роботи з батьками Гордон убачав у тому, щоб дати їм три основні вміння:

- активно слухати, тобто вміння чути, що дитина хоче сказати;
- вміння виражати власні почуття доступно для розуміння дитини;
- застосовувати принцип «обоє маємо рацію» для розв'язання

конфліктних ситуацій, тобто вміння домовлятися з дитиною так, щоб результатами розмови були задоволені обидва учасники.

Таким чином, можемо говорити про такі моделі, які пояснюють взаємодію дітей та їхніх батьків: тривимірна модель інтерперсональної поведінки В. Шутца, індивідуальна модель А. Адлера, модель ефективних типів взаємодії Р. Дрейкуса, модель групового психологічного консультування Х. Джайнотта, гуманістична модель роботи з батьками Т. Гордона, поведінково орієнтована модель А. Шапіро, навчально-теоретична модель Я. Хямяляйне [3, с. 11-13].

В сучасній психологічній літературі, присвяченій дитячо-батьківським стосункам, описані негармонійні стилі сімейного виховання, що негативно впливають на особистісні особливості дітей (Гарбузов, Захаров, Ісаєв, 1977; Лічко, 1983, Рождественська, 1998, Ейдемлер, Юстицький, 1990). Продовжуючи вивчати стильові характеристики дитячо-батьківських стосунків, ми зробили припущення, що між сімейним стилем виховання та адекватністю оцінювання батьками психічних (особистісних) властивостей дітей існує зв'язок [7, с. 48].

В батьківському сприйнятті сімейна ситуація виступає як більш благополучна, ніж в сприйнятті їхніх дітей. Більшість вважають, що негармонійні стосунки в родині не позначаються на дитині, якщо один з батьків її любить. Насправді в такій родині дитина часто почуває себе емоційно знехтуваною, непотрібною. Також достатньо розповсюджені випадки, коли мати не розлучається з чоловіком тільки через те, що «у дитини повинна бути повна сім'я». Однак у дітей, що зростають в подібних родинних умовах, об'єктивні дослідження виявляють почуття провини, підвищену тривожність, схильність до психосоматичних захворювань.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Сьогодні ні в кого не викликає сумніву підвищення ролі родинного виховання як настійна вимога часу. Вивчення сім'ї – важлива ланка суспільно-родинного виховання [2, с. 6].

дитині стати компетентною людиною, яка застосовує конструктивні засоби для формування почуття власної гідності й досягнення певного суспільного становища.

У 50-х роках у США виник напрям групової роботи з батьками, заснований Х. Джайноттом – американським дитячим психотерапевтом. Цей напрям дістав назву «модель групового психологічного консультування». Концепція гуманізації виховання Джайнотта ґрунтується на ідеї розвитку емоційної сфери батьків через усвідомлення ними власних справжніх почуттів, цінностей та очікувань.

На думку Х. Джайнотта, батькам слід надавати практичну допомогу в сімейному вихованні через формування в них навичок комунікації та керування поведінкою дітей.

Багато положень Джайнотта узгоджуються з ідеями гуманістичної психології. В західній психології цей напрям представлений концепціями Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Ш. Бюллера, В. Франкла, Р. Мея та ін.

Ідеї гуманістично спрямованої психології (Т. Гордон, М. Снайдер, Р. Снайдер) були втілені в практиці виховання дітей у родині й суспільстві. При цьому особливо наголошується на вмінні слухати й розуміти дітей, а розуміння розглядається не як техніка чи використання правильних висловлювань, а як модель взаємин дорослого з дитиною.

Великий внесок у вивчення взаємодії батьків і дітей зробили й представники біхевіористичного напрямку.

Ще в 40-ві роки Б.Ф. Скіннер запропонував психологам та фахівцям із соціального планування методику, що ґрунтується на положеннях поведінкової технології, як засіб зміцнення сім'ї та суспільства в цілому. Вчений розробив ряд проектів, побудованих на принципах удосконалення (збільшення кількості та якості) взаємодій – інтеракцій батьків і дітей.

А.З. Шапіро відзначав, що в поведінково орієнтованих теоріях внутрішньородинні конфлікти розглядаються як функція низької норми позитивних взаємопідкріплень, а терапевтичні зусилля спрямовані на зниження негативів у стосунках між членами сім'ї; традиційний психоаналітичний підхід зосереджено на ранньому негативному досвіді; гуманістично орієнтована психотерапія сім'ї на перше місце ставить узгоджену, обопільну та емпатійну міжособистісну взаємодію.

У літературі можна зустріти й таку назву біхевіористичного підходу до роботи з батьками, як навчально-теоретична модель Я. Хямляйне. Ця модель ставить за мету прищеплення батькам, а через них і їхнім дітям соціальних навичок поведінки. Термін соціальні навички має велике значення в теорії соціального навчання. Під ним розуміють таку сформовану й закріплену поведінку, за допомогою якої індивід може здійснювати цілеспрямовані дії в різних ситуаціях, взаємодіючи із

у якому вона буде успішною і отримає можливість ефективного самовираження.

Позиція педагога за рекомендаціями М.Монтессорі полягала у визнанні за дитиною права на зображення світу таким, яким вона його відчуває та сприймає; дитина є хазяїном процесу зображення і власником його продукту; продукт дитячого образотворення поліфункціональний у соціумі (він є носієм інформації про її художньо-творчий потенціал, саморозвиток, образ «Я», та «Я - концепцію»), зацікавленому ставленні до дитини, її внутрішнього світу, індивідуально-типологічних особливостей, думок, смакових переваг, продукту образотворення; стимулюючій оцінці продукту; теплomu, приязному ставленні в процесі образотворення.

Висновки. Модель образотворчої діяльності та організація її функціонування як креативної системи пробудження художньо-творчого потенціалу особистості сприяла розвитку таких ознак творчої активності дітей 5-6 років як спостережливість і вибірковість; активність мислення та образної пам'яті, уяви і фантазії; самоорганізація, самовивчення, самоідентифікація, самоактуалізація; прагнення самовираження у художньо-зображальній діяльності; потреба у самовдосконаленні, культура самовираження.

Результати порівняльної характеристики констатувального і контрольного експериментів довели, що застосування організаційно-педагогічної моделі образотворчої діяльності старших дошкільників на ідеях М.Монтессорі сприяє зростанню якісних характеристик складових художнього самовираження у межах продуктивного характеру образотворчих робіт, характері та якості самовираження.

Аналіз доекспериментального та післяекспериментального ставлення педагогів до організації зображувальної діяльності як образотворчої виявив суттєві зміни її оцінки як більш позитивної та перспективної для розвитку художнього самовираження старшого дошкільника. Результати спостережень та опитувань дітей показали, що більшість з них почуваються у новій моделі образотворчої діяльності комфортно, відчувають піднесення, енергетичний, діяльнісний підйом, можливість більш повної самореалізації.

Марія Монтессорі закликала: «Дозвольте людині залишити на холстині слід божественного творіння. Дозвольте дитині взяти крейду і намалювати на дошці простий контур або перше зображення побаченого листочка. Цей малюк зараз шукає всі можливі мови, всі способи самовираження. Тому що немає однієї мови, здатної виразити усе багатство його внутрішнього життя. Він розмовляє, пише, малює і співає як пташка весною» [7, с. 128].

Розроблена на ідеях М.Монтессорі педагогічна технологія розвитку художнього самовираження дітей 5-6 років в ході формувального експерименту виявилася ефективною і адекватною особистісно-орієнтованій концепції сучасної дошкільної освіти та її гуманістичній спрямованості.

Перспективи подальшої роботи ми бачимо у конкретизуванні структури педагогічної моделі та її методичного забезпечення, поглибленні висновків та рекомендацій в практику, вивченням особливостей підготовки педагога до реалізації ідей М.Монтессорі у педагогічних технологіях розвитку художнього самовираження дітей 5-6 років.

Резюме

У статті представлено результати експериментально – теоретичного дослідження проблеми розвитку художнього самовираження у дітей дошкільного віку. Автор розкриває теоретичні підходи у дослідженні проблеми самовираження особистості і педагогічну технологію для професійної діяльності зі старшими дошкільниками, розроблену на ідеях Марії Монтессорі.

Ключові слова: художнє самовираження, дошкільник, педагогічна технологія.

В статті представлені результати експериментально – теоретичного дослідження проблеми розвитку художественного самовираження у дітей дошкільного віку. Автор раскрывает теоретические подходы в исследовании проблемы самовыражения личности и педагогическую технологию для профессиональной деятельности со старшими дошкольниками, разработанную на идеях Марии Монтессори.

Ключевые слова: художественное самовыражение, дошкольник, педагогическая технология.

The results of the experimental-theoretical investigation of the problem of developing the artistic self-expression in the pre-school children are represented in the article. The author reveals some theoretical approaches in investigating the problem of the personal self-expression as well as the pedagogical technology for the professional work with the senior pre-school children. The above mentioned technology was worked out on the ideas of Maria Montessori.

Key words: artistic self-expression, pre-school child, pedagogical technology.

Список літератури

1. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. М. Монтессорі: теорія і технологія. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2006. – 304 с.

Сформовані в дитинстві поведінкові зразки цілком визначають способи орієнтації дорослої особистості у ставленні до інших. Ця теорія В. Шутца ґрунтується на фундаментальному положенні психоаналізу про визначальну роль **раннього дитинства у розвитку особистості**. Відносини дитини і батьків є позитивними, якщо вони насичені контактами, і негативними, якщо батьки зводять спілкування з дитиною до мінімуму. Неадекватно інтегровано в родинну групу дитину, надалі може характеризувати недостатньо соціальна або асоціальна поведінка.

Один з перших досліджував взаємодію дорослого з дитиною Альфред Адлер. Його підхід соціально спрямований і може розглядатися як відмінний від психоаналітичного підходу.

Основні поняття адлерівської системи індивідуальної психології – **рівність, співробітництво, природні результати**. З ними пов’язані два центральні принципи виховання: відмова від боротьби за владу та врахування потреб дитини. Адлер підкреслював, що треба вчити батьків поважати унікальність, індивідуальність та недоторканість дітей із самого раннього віку. Основний принцип родинного виховання, за Адлером, – взаємоповага членів родини. Самосвідомість дитини він ставить у пряму залежність від того, наскільки її люблять і поважають у сім’ї. Цей напрям роботи з батьками ґрунтується на їхній свідомій та цілеспрямованій поведінці. А. Адлер розглядав навчання батьків не тільки з погляду розвитку дитини у сім’ї, а й з погляду суспільства – як діяльність, результат якої впливає на його стан.

Актуальність ідей Адлера і Дрейкуса, без сумніву, пов’язана з кризою, в якій опинилися сім’ї в першій половині ХХ ст. Традиційні методи впливу, що встановлюють взаємини між батьками і дітьми за принципом переваги і підпорядкування, виявилися досить неефективними. Зверхня розмова з дітьми «згори вниз» призводить до того, що діти, у свою чергу, так само «згори вниз» дивляться на батьків. Цей тип взаємодії можна спостерігати у сім’ях з різним ступенем напруження.

Р. Дрейкус розглядав недисципліновану поведінку як активність дитини, зорієнтовану на досягнення цілей, спрямованих у небажане русло. Учений дослідив мотиви негативної поведінки дитини. Будь-яка негативна поведінка дитини, переконаний Дрейкус, може зумовлюватися такими причинами:

- вимогою уваги чи комфорту;
- бажанням показати свою владу чи продемонструвати непокору;
- бажанням помсти, розплати;
- ствердженням своєї неспроможності чи неповноцінності.

Взаємодія має будуватися на основі принципу рівних цінностей та взаємної поваги. Основне завдання сімейного виховання – допомогти

Не випадково Гегель підкреслював, що на етапі «дитини» актуалізується суперечність «суб'єктивної всезагальності», тобто принципової можливості «стати всім», «осягнути себе в своїй власній самостійності».

Життєвим простором, на якому розгортається процес самоствердження, є простір буденності, в якому ще не діють вимоги обов'язкового творення істини, краси і добра, вимоги героїчного. Вони тут лише даності, те, з чого складається середовище, на терені якого дитина стверджує себе у статусі людини.

Саме тому і виникають непорозуміння між батьками і дітьми, дорослим і молодим поколінням: що має смисл для одних, абсолютно безглузде для інших.

Взаємодія дитини з батьками є першим досвідом взаємодії з навколишнім світом. Цей досвід закріплюється й формує моделі поведінки з іншими людьми, які передаються від покоління до покоління. У кожному суспільстві складається певна культура взаємин та взаємодії між батьками й дітьми, виникають соціальні стереотипи, певні настановлення й погляди на виховання в сім'ї. Цивілізованість суспільства визначається не тільки ставленням до жінок, а й до дітей.

В онтогенетичному розвитку людина, дитина стикається з феноменом психічної смерті та феноменом психічного життя через характеристики продуктивності і репродуктивності стосунків, які виявляють до неї батьки (і загалом люди).

Продуктивні стосунки, тобто творчі, гнучкі, – це прояви психічного життя, а мляві – репродуктивно відтворені – прояви психічної смерті.

Продуктивні стосунки – творчі, евристичні – ураховують і створюють зміни в людині, ті зміни, які буквально наповнюють її життям.

Дитина, яка оточена продуктивними відносинами, стосунками любові, зростає сміливою і вільною, так як відчуває свою силу – силу свого життя в усіх його проявах. Вона – не зайва на білому світі.

Репродуктивні стосунки спричиняють нудьгу, узнавання, повторювання, банальність [1, с. 55-56].

На думку Р. Дрейкуса, батьки, що продовжують ставитися до дітей з позиції влади і переваги, не усвідомлюють того, що діти слухають їх з позиції рівності. Саме тому авторитарні методи виховання виявляються малоефективними.

У руслі психоаналітичного напряму набула популярності **тривимірна теорія інтерперсональної поведінки В. Шутца (1958)**. На думку вченого, кожному індивіду властиві три міжособистісні потреби: потреба включення (в групу), потреба в контролі й потреба в любові. Нереалізованість цих потреб може призвести до психічних розладів.

2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посібник / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243с.
3. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). – К.: Стилос, 2000. – 336 с.
4. Леонгард К. Акцентуированные личности: Пер.с нем. – К.: Высшая школа, 1981. – 392 с.
5. Монтессори М. Мой метод: начальное обучение / Мария Монтессори. – М.: Астрель: АСТ, 2007. – 349с.
6. Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. – М., 1993
7. Стенлунд Б. Искусство и Монтессори. Пер. с англ. А. Иванова // Альманах МАМА. Научно-методическое издание Межрегиональной Альтернативной Монтессори Ассоциации. Вып. 1. – М., 1994. – С. 108-128.
8. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 431 с.
9. Хилтунен Е.А. Уроки на корточках: Книга о воспитании детей в духе педагогики Марии Монтессори. – М.: Генезис, 2006. – 23 с.

Ендеберя І.

УДК 372.018.262

ДО ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНИХ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ

Постановка проблеми. Сучасний дошкільник живе у середовищі, яке весь час зміцнюється, ускладнюється, розвивається. Адаптуватися до нього дитині має допомогти дорослий. Вимоги суспільства до рівня виховання і навчання дітей дошкільного віку в сучасних умовах виходить за рамки типових уявлень минулого; розширилися знання щодо їхніх можливостей; ускладнилися завдання розвитку.

На етапі дошкільного дитинства провідним соціальним інститутом, покликаним забезпечити різнобічний розвиток дитини, є система дошкільних закладів. Основне призначення дошкільних закладів – соціальна адаптація до умов життя в товаристві дітей і дорослих, виховання ціннісного ставлення до людей, навколишнього, світу природи, самого себе. Саме дитячий садок має забезпечити психічне та фізичне

здоров'я дитини, її гармонійний розвиток, стати своєрідним посередником між сім'єю та дорослим світом.[1,6]

Проблемами сьогодення продиктована необхідність тісніше інтегрувати родинне і суспільне дошкільне виховання, зберегти проголошений пріоритет родинного виховання, враховуючи інтереси, запити і цінності, освітньо-культурний рівень, соціальне і матеріальне становище сімей. З цією метою робота дошкільних закладів освіти має спрямовуватися на активне залучення родини до участі у педагогічному процесі, на гуманізацію відносин між членами родини та працівниками дошкільного навчального закладу, на свободу вибору батьками навчального закладу, групи, вихователів. Гармонійна взаємодія дошкільного закладу із сім'єю є запорукою повноцінності буття дитини, розкриття і реалізації її потенціалу, виходу на нові орбіти соціальної реальності.

Відомо, що процес входження дитини в соціальне середовище під керівництвом дорослого називається вихованням. Здебільшого батько і матір усвідомлюють відповідальність, яку нестимуть після народження дитини, передаючи їй ті моральні цінності і норми поведінки, що відповідають потребам суспільства. Але, прищеплюючи ці цінності в сім'ї, батьки мало замислюються про суспільство-вони просто вчать, виховують, як вважають за потрібне, так, як їх навчили батьки. І часто у вихованні керуються, по-перше, такими фізичними потребами, як їжа, сон, почуття безпеки, захищеності. По-друге, тим, що дитина має бути прийнята найближчим оточенням, має визнаватися іншими, щоб самоактуалізуватись у житті.[2]

Ще в утробі матері дитина відчуває, чи бажана вона. Жінка, яка свідомо ставиться до материнства, плекатиме дитину у внутрішньому спокої, а сім'я сприятиме її розвитку завдяки „спілкуванню”, тілесному контакту, позбавленню негативних впливів. Відчуття себе бажаним, захищеним і очікуваним – фундамент розвитку повноцінної особистості. Нормальне входження дитини в соціум забезпечується, перш за все, материнською ласкою і теплом, помноженим на постійне спілкування з дитиною, спільні форми корисної діяльності. [3]

За умов економічної та духовної кризи в суспільстві надзвичайно гостро постає потреба у відродженні традиційного статусу родини, як і морального так інтелектуального джерела формування особистості. Сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини. Вона є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Це підтверджується усім ходом розвитку людської цивілізації.

На думку дослідників (А.Я. Варга, В.В. Століна та ін.) батьківські взаємини – це система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових

У сучасному світі зростає розуміння ролі інституту сім'ї як такого, що визначає не тільки долю дитини, а й розвиток суспільства.

Зростання інтересу до проблем родинного виховання в нашій країні пояснюється зміною соціально-економічних умов. Нові ідеологічні орієнтири або повна їх відсутність зумовлюють труднощі у вихованні дітей. Водночас сучасна демократизація суспільних інститутів не могла не торкнутися відносин у родині.

Для сучасної сім'ї дуже важливо налагодити адекватні взаємини між її членами, а особливо між батьками та дітьми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Сім'я для всіх її членів є певним життєвим простором, в якому протікає більша частина життя кожного з них. Це не просто маленька група людей, але така, в якій кожен намагається задовольнити свої потреби, реалізувати себе і в той же час знаходиться в тісному зв'язку з всіма членами родини.

Розглядаючи сутність смислового простору, науковці підкреслюють провідне значення в ньому ставлення особистості до себе та оточуючих людей. Адже людина намагається не бути самотньою, знайти людей з близькими думками, подібними цінностями та орієнтирами. Смисловий (особистісний, психологічний) простір особистості – це завжди ціннісне середовище, що забезпечує можливість адекватних власній сутності самопроявів (Т. Титаренко).

Людина «невиліковно соціальна» (К. Роджерс). Тому одним з важливіших мірилом простору виступає її ставлення до інших людей. В даному розумінні простір складається з симпатій та антипатій, які особистість може навіть не усвідомлювати.

Розвиток людського індивіда після народження характеризується передусім кардинальною зміною ситуації його життєдіяльності. Основною ознакою цієї ситуації є нездатність дитини самотійно існувати без допомоги і піклування дорослого, тобто біопсихічна залежність від середовища, в яке вона потрапила.

Оскільки можливість існування залежить від участі іншої людини (і це є об'єктивний факт), життєве завдання новонародженого полягає в тому, щоб зробити його фактом суб'єктивним, якісно змінивши спосіб взаємодії з оточенням, тобто перейти з психобіологічного на психосоціальний рівень функціонування і розпочати, таким чином, «вчинкову одісею» самоствердження себе як людини.

Дошкільне дитинство, як свідчить психологічна наука, за темпами соціалізації в багато разів перевершує всі наступні періоди онтогенезу. Причому не можна назвати навіть найперші фази цього етапу адаптацією чи пристосуванням.

2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технічні засади: Навч. – метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280с.
3. Заброцький М.М. Основи вікової психології. Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 112с.
4. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкільця: У 3-х частинах. – Ч.2: Навч.посіб. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. – 360с.
5. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія: Навч.посіб. – К.: Академ-видав, 2008. – 432с. (Альма-матер).
6. Савченко О.Я. Вікова характеристика готовності дітей до шкільного навчання. – К.: Абрис, 1997. – 156с.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М.: Владос, 2001. – 433с.

Корнілова В.

УДК 159.922.7: 316.356.2

РОЗВИТОК ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА У ПРОСТОРІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Діти – найбільший скарб кожної родини, нації. Нікого не треба переконувати, що саме сім'я для дитини є середовищем, яке забезпечує її психічний і особистісний розвиток [9, с. 4].

Здорова сім'я, її атмосфера, стереотипи і устрій життя визначають гармонійний шлях розвитку особистості. Навпаки, сімейні протиріччя, складності, конфлікти, недостатнє задоволення базових потреб дитини закладають основи її майбутніх психологічних дисгармоній. Як свідчить досвід, більшість психологічних труднощів дорослої людини заглиблюються своїм корінням в її раннє дитинство і так чи інакше пов'язані з проблемами сім'ї, в якій вона зростала.

Сім'я впливає на все життя людини, але найбільш значна її роль на початку життєвого шляху, коли закладаються моральні, психологічні, емоційні основи особистості.

Справедливо зазначити, що від того, наскільки серйозно батьки ставляться до дитячих проблем, як глибоко розуміють її емоційний стан, допомагають їй оволодіти новими способами адаптації, залежатиме формування важливих моральних якостей, рис характеру, способів поведінки, які мають винятково важливе значення для наступного вікового періоду життя їхньої дитини [6, с. 66].

стереотипів, практикуючих у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру дитини, її вчинків.

Глибокий психологічний контакт з дитиною – це універсальна вимога до виховання, яка повинна бути притаманною всім батькам. Саме контакт з батьками дає дитині можливість відчувати батьківську любов, прихильність і турботу. Психологічний клімат, який складається у родині (родинний мікроклімат) є однією з головних умов, що впливають на психологічний стан дитини. [4]

Разом з тим, сім'я в сучасних умовах, як ніколи, потребує як матеріальної, так педагогічної та культурологічної допомоги. Цю допомогу їй покликані, певною мірою, надати заклади освіти та дитячі садки.

Тому проблему стосунків між сім'єю і суспільними освітньо-виховними установами можна визнати однією з найважливіших в процесі виховання.

Мета даної роботи – виявити, розробити та апробувати найбільш раціональне і ефективне поєднання форм та методів взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї з метою психолого-педагогічної корекції відносин між дітьми та батьками, сприяння створенню атмосфери емоційного комфорту і психологічного благополуччя дитини у родині.

Аналіз останніх досліджень. Ефективність виховання дітей у сім'ї значною мірою забезпечується рівнем вихованості самих батьків, їх готовністю до виховання дітей, забезпеченням умов повноцінного функціонування сім'ї.

Проблема взаємозв'язку дитячого закладу та сім'ї досліджується в працях таких психологів та педагогів, як В.Абраменкова, Т.Алексєєкно, М.Даніліної, Л.Калужької, С.Ковальов, К.Котирло, О.Кононенко В.Сухомлинського, В.Ольшанського, К.Ушинського та інші.

Вивчення та аналіз наукових праць та методичних рекомендацій науковців та практиків допомогли виділити такі форми взаємодії родини та дошкільного закладу:

- індивідуальні (вступне анкетування, співбесіди, консультації, відвідування своїх вихованців дома тощо);
- наочно-письмові (дошка оголошень, інформаційні листи, тематичні виставки, стенди, родинні газети тощо);
- групові (консультації, практикуми, гуртки за інтересами, зустрічі з цікавими людьми тощо);
- колективні (дні відкритих дверей, спільні свята, засідання батьківського комітету тощо).

Наше дослідження проводилося на базі дошкільних установ №1 „Зіронька” та №8 „Орлятко” міста Слов'янська Донецької області.

З метою визначення сприйняття дитиною сім'ї і інших дорослих серед дітей була використана проекційна методика „Дробина” (два варіанти „Я і моя родина”, „Я і дорослі дитячого садка”). Загальна кількість опитувальних склала 67 чоловік. З них: батьків - 27, вихователів дошкільних установ – 20, вихованців дитячого закладу - 20. Дітям показувався малюнок дробини із 7 східцями і пропонували розмістити себе, рідних та працівників дитячого садку згідно свого ставлення до них. При цьому роз'яснювали, що на самому поверсі знаходяться люди, яких вони вважають найкращими, а на нижчих східцях – люди, які їм не подобаються. Згідно аналізу показників цієї методики ми мали:

- стосунки „Дитина-родина”: 12 дітей (33%). На вищому щаблі – мама (5,5%), татусь (15%), бабуся (12,5%); нижчі щаблі – дідусь (5,5%), брат(сестра) (8,3%), дядько (тітка) (19,2%).

- стосунки „Дитина-дорослий дитячого садка”: На вищому щаблі – вихователь (17,2%), помічник вихователя (8,3%), завідувача (2,7%), медсестра (2,7%). На нижчому щаблі – повар (2,73%), психолог (7,5%).

Це дослідження допомогло нам скласти повне уявлення про кожну сім'ю та про колективи дошкільних установ, що сприяло подальшому залученню батьків до систематичної роботи над собою, винайденню адекватних шляхів поліпшення виховного процесу в родині.

Виклад основного матеріалу. Малюк розвивається, набуває самостійності, життєвого досвіду завдяки спілкуванню, активній взаємодії з дорослими. Дошкільний вік – період пізнання людських взаємин, і мета виховання – задовольняти і належним чином спрямовувати цю потребу. Постійне спілкування з близькими людьми сприяє досягненню її. Коли до дитини лагідно ставляться, визнають її права, вона відчуває емоційний комфорт. Почуття впевненості, захищеності забезпечує нормальний розвиток особистості, вироблення позитивних якостей, доброзичливого ставлення до інших людей.

Взаємини дорослих між собою є прикладом для дітей. Емоційно-моральний мікроклімат у сім'ї, який ґрунтується на гуманних вчинках, - запорука розвитку у дитини чутливості, вміння співпереживати, правильно реагувати на ті чи інші події.

Виявлення особливостей мікроклімату у родині проводилося за допомогою "Тесту - опитувача батьківського ставлення до дітей" [5], а також Фільм-тесту „Рене Жилія”. Було з'ясовано, чи пригноблена дитина в сім'ї і наскільки велике пригноблення вона відчуває. Результати проведеного тестування допомогли виявити особливості взаємовідносин в тій чи іншій родині.

Використання проективної методики „Малюнок сім'ї” дозволило нам виявити мікроклімат у сім'ї. Обговорення малюнків з дитиною та їх

однолітків", "Розкажи про улюблене заняття своїх друзів", учити бути уважними, ввічливими, допомагати одне одному. Також важливе значення має педагогічна підтримка позитивної самореалізації дошкільників, забезпечення процесу формування у дітей емоційно-позитивного ставлення до себе, що лежить в основі структури самосвідомості кожної нормально розвиненої особистості [2, с. 156].

Разом з дидактичними іграми в роботі з дошкільниками доцільно використовувати творчі ігри (сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ситуативні міні-ігри, наприклад: „Ввічливо – неввічливо”, „Чарівні слова”, „Похвала добрим людям”, „Як примирити „хочу” і „треба”?”, „У кого як живеться іграшки”, „Веселі правила дорожнього руху”, гра-подорож „В країну Правознандію”).

Вихованцям слід не лише подавати інформацію правового змісту, а й створити належні умови, щоб вони вчилися використовувати ці знання відповідно до певної ситуації, набували навичок користування своїми правами, виконання своїх обов'язків у конкретних чи змодельованих педагогом життєвих колізіях. Не менш важливим є формування в дітей навичок і звичок відповідної поведінки: не зашкодь, не зруйнуй, не зламай. Цей процес має відбуватися з оперттям на одвічні морально-етичні цінності. Важливу роль відіграє формування в дітей активної позиції в адекватній правовій сфері: вчитися долати в свідомості окремих вихованців помилкові погляди і, подекуди вже сформовані переконання негативного змісту, негативні навички і звички, що сформувалися внаслідок помилок і недоліків виховання в сім'ї.

У висновку зазначимо, що формування основ правової культури слід розпочинати з дошкільного віку, оскільки це забезпечить спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на вимоги, які будуть пред'явлені дітям в школі. В свою чергу, це надасть можливість вчителю спиратися на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку; на здобуті в дошкільному закладі, сім'ї, знання, навички і досвід дітей; на активне використання їх у навчально-виховному процесі. Саме тому досягнення належного рівня сформованості основ правової культури у молодших школярів потребує удосконалення змісту, форм і методів навчально-виховної роботи в ДНЗ.

Резюме

В статті обосновано психолого-педагогічний аспект формування основ правової культури дошкільників.

In the article the psychological and pedagogical aspects of forming of basic legal culture of preschool children are reasonable.

Список літератури

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – СПб., 1998. – 186с.

ціннісне ставлення дітей до них і уможлиблює матеріалізацію результатів цього синтезу у їх поведінкових програмах.

Отже, формування основ правової культури дитини має розпочинатися вже з дошкільного віку, відбуватися комплексно у трьох напрямках (когнітивно-знанневому, мотиваційно-ціннісному, поведінково-діяльнісному).

Прилучення дошкільників до правової культури потрібно розпочинати з вивчення культурних цінностей українського народу. Враховуючи вікові особливості дітей, будувати виховну роботу так, щоб успадкування культурних цінностей дошкільниками відбувалося за принципом: від близького до далекого. Тобто, діти мають виховуватися на кращих традиціях сім'ї, свого роду, міста, краю, регіону, країни. З цією метою варто проводити бесіди: "Я і моє рідне місто (село)", "Моя родина – це Україна", "Моя подруга – україночка", "Мій друг козацького роду", "Моя любов до Батьківщини", "У моєму місті живуть добрі люди" тощо.

Залучаючи дошкільників до різнопланової діяльності, пов'язаної з відродженням святкування народного календаря, потрібно наповнювати цю роботу гуманістичним змістом. Проведенню свят має передувати організована вихователем пізнавальна діяльність дітей, спрямована на усвідомлення морально-правового характеру обрядів і звичаїв, їх гуманної суті.

У дітей дошкільного віку потрібно сформувати основні поняття про права обов'язки, про відповідальність перед суспільством і державою, усвідомлення необхідності щодо дотримання прав і моралі. Важливо, щоб діти засвоїли правові норми, якими керуватимуться в майбутньому. Адже, на думку О.Савченко, у початковій школі виховання правової культури спирається на досягнення дошкільного віку; підхоплюється, зміцнюється, розвивається накопичене до школи і на цьому ґрунті формується новоутворення молодшого шкільного віку [6, с. 37].

Ознайомлення дітей із правами і обов'язками і засвоєння їх повинно ґрунтуватися на переконливих аргументах. Такі аргументи знаходимо у казках, піснях, мудрих настановах старших. Потрібно стимулювати активну пізнавальну роботу дітей, яка буде побудована на тлумаченні українських народних приказок про добро і зло, правду і кривду, справедливість, повагу, турботу про інших; потрібно разом з дітьми аналізувати ситуації морально-правового вибору, які допоможуть вихованцям розібратися і знайти рішення у ситуаціях, коли вони вступають у взаємини зі старшими (блоки взаємин "дідусь – онук", "бабуся – онука", "батько-син", "мати – донька" та ін.).

Необхідно проводити роботу з формування симпатії до однолітків: бесіди "За якими правилами ми живемо", ігри "Улюблені предмети

професійний аналіз дають підстави зазначити, що всі діти люблять власну домівку, сім'ю, приховують дійсне становище у родині та ідеалізують стосунки між її членами. Головна роль у родині найчастіше приділяється мамі. Інколи найкolorитнішою фігурою стає бабуся. Тато буває різним: високим і сильним, похмурим та веселим, маленьким і непомітним, з великими руками, лагідним і агресивним. У цілях ефективної корекції необхідною є послідовна робота з батьком дитини. Саме батько потребує набуття позитивного досвіду спілкування зі своїми дітьми, йому бракує навичок конструктивної, безконфліктної взаємодії з дітьми.

Наші спостереження та аналіз деяких ситуацій доводять необхідність визначення умов підвищення ефективності взаємовідносин дорослого з дитиною. Основним змістом корекційного впливу виявилось створення насиченого досвіду нових стосунків у сім'ї - як між батьками, так і між дітьми і батьками. Корекційний процес був побудований з роботи тренінгу для батьків, який включав батьківський семінар, батьківські групові заняття, а також застосування методу спільної гри дитини і батьків.

Основне завдання психокорекції сімейних стосунків і сімейного виховання на батьківському семінарі складалося з розширення знань батьків про психологію сімейних стосунків, психологію виховання і психологічних законів розвитку дитини.

Також у базовому дошкільному закладі ми провели семінар – тренінг, в якому батьки та діти були включені в активні форми роботи з удосконалення їхнього взаємопорозуміння, мали можливість поряд з колективною роботою самостійно користуватися набутими знаннями та вміння.

Результативність контактів між батьками і педагогами багато в чому залежить від взаємних установок і взаємопорозуміння.

Серед батьків було проведено анкетування, яке показало, що приблизно для 65% батьків вихователі дошкільних закладів не є авторитетом. 15 % батьків відзначають недостатній рівень професійних знань, вмінь, навичок, невміння спілкуватися, відсутність зацікавленості у вихователів у наданні професійної допомоги конкретній дитині чи родині.

Вихователі розуміють всю важливість роботи з батьками, оскільки це початок багатолітнього спілкування, співпраці дитячого садка та сім'ї.

Найбільш оптимально вони складаються там, де будуються на розумінні необхідності цілеспрямованих адекватних впливів на дитину, на взаємній довірі, повазі, спільному інтересі. Це пред'являє кожній із сторін певні вимоги, які можна сформулювати таким чином: бажання та вміння взаємодіяти, довіряти та поважати один одного. Вихователям необхідно пам'ятати, що сім'я завдяки безперервності, тривалості, особливості атмосфери та спілкування, які дитина засвоює в сім'ї, складає безперечний

пріоритет. І тільки такий взаємний зв'язок, поєднання зусиль, досвіду та знань служить основою для успішної співпраці та якісного формування підростаючої особистості.

Отже, узагальнення матеріалів нашого дослідження дозволяють зробити такі **висновки**:

1) проблема взаємин батька і дитини існувала з початку зародження суспільства, однак в останні десятиріччя в силу певних обставин вона постала найбільш гостро, вимагаючи від дослідників якомога скорішого її вирішення;

2) за умови проведення з батьками та дітьми певної корекційної роботи відчувається підвищення рівня їх взаємодії. Діти починають вірно розуміти роль батька в сім'ї, усвідомлювати, що батько також може допомогти, захистити, підказати, проте якість цих дій буде істотно відрізнятися від таких самих, але материнських, а в батьківській поведінці відбувається переорієнтація з переважно негативних почуттів в ставленні до дитини на позитивні, заявляється бажання виховувати свою дитину, навчитися пізнавати та розуміти її;

3) необхідно створювати умови для максимального використання дошкільним закладом потенціалу сімей у справі розвитку індивідуальності дитини, її інтересів і здібностей;

4) вихователь дошкільного закладу повинен створити спільно з педагогічним колективом та батьками вихованців дитячого закладу необхідні умови, здійснити добір змісту й форм організації діяльності і життя дітей, які б сприяли збереженню і зміцненню фізичного та психологічного здоров'я дітей, забезпечили відповідно до вікових потреб емоційний комфорт та можливості для повноцінного розвитку, творчої активності, здібностей кожної дитини, виховання її як особистості. Здійснення цих функцій вимагає спільних форм роботи як педагогічного колективу, так і батьків вихованців дитячих закладів;

5) відносно батьків найбільш ефективна буде така система, яка передбачає:

- надання допомоги у вивченні особливостей сім'ї, родинних відносин, умов і систем сімейного виховання;

- профілактична і консультативна – методична допомога, корекція рівня розвитку дитини і встановлення рівнів спілкування батьки-дитина, діти-батьки, вихователь-батьки;

- організація практичної сумісної діяльності батьків і вихователів.

Отже, найпершим обов'язком педагога є поширення педагогічних і психологічних знань серед батьків, організація обміну кращим досвідом сімейного виховання, збагачення батьків новими освітніми та виховними

4 років діти ще не цілком здатні оцінити підсумок своєї діяльності як успіх або невдачу, а п'ятирічні діти, як правило, свої можливості переоцінюють, то самооцінка старших дошкільників стає достатньо стійкою. Вони правильно усвідомлюють свої позитивні та негативні вчинки, враховуючи ставлення до них з боку дорослих. За даними Д.Ельконіна, вже до 7 років у дітей формується здатність до критичної і в цілому адекватної самооцінки [7, с.49].

У дошкільному віці на основі самооцінки, самоконтролю виникає саморегуляція власної діяльності. Передумови контролю за своєю поведінкою формуються у переддошкільника, вони зумовлені прагненням до самостійності. Самоконтроль у дошкільників проявляється завдяки усвідомленню правил, результатів і способу дії. Його розвиток забезпечують освоєння способів самоперевірки і потреби перевіряти, коригувати свою роботу.

Взаємозв'язок морально-правової свідомості і поведінки встановлюється внаслідок вправлення дитини у морально-правових учинках, коли у ситуації морально-правового вибору вона сама вирішує, як діяти: піти на прогулянку чи допомогти дорослому; з'їсти цукерку самій чи віднести мамі; погратися з новою іграшкою або дати її молодшому.

Оволодівши морально-правовою поведінкою, дошкільники мають змогу зробити правильний морально-правовий вибір не на словах, а в дії. У сфері їх право-ціннісних переживань виникають право-цінні і право-схвалені ставлення до інших людей. Так формуються гуманістичні, альтруїстські почуття і ставлення: увага до потреб та інтересів інших, співпереживання чужим бідам і радощам, відчуття вини через порушення норм.

На нашу думку, правова культура дитини – це поліфункціональне особистісне утворення, яке народжується внаслідок формування основ правосвідомості та навичок саморегуляції правової поведінки на основі ціннісно-мотиваційного ставлення до суспільних норм життя.

Компонентами правової культури дитини вважаємо: когнітивно-знаннєвий, мотиваційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний. Так, когнітивно-знаннєвий компонент правової культури передбачає формування у дітей правових уявлень і правових знань, тобто надійної інтелектуальної основи, без якої адекватне осмислення дітьми правових норм неможливе. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає формування у дітей правосвідомості на основі правових ціннісних орієнтацій та правових мотивів, що утворює необхідну емоційно-почуттєву основу освоєння ними правових канонів. Поведінково-діяльнісний компонент відповідно синтезує набуті правові знання та

своїх учинків дорослими і товаришами, дитина наближається до адекватної самооцінки.

Старші дошкільники все частіше виявляють не прагматичну поведінку, коли морально-правовий учинок пов'язаний з вигодою для себе, а безкорисливу, яка не залежить від зовнішнього контролю, мотивом якої є морально-правова самооцінка [5, с. 351]. Тобто вони переходять від стихійної моральності до свідомої, коли морально-правова норма починає регулювати взаємини між людьми; розуміють, що дотримання норми є передумовою успішної колективної діяльності. Їхня поведінка стає морально-правовою навіть за відсутності дорослого, коли дитина впевнена у безкарності свого вчинку і не бачить вигоди для себе.

Найбільший вплив на поведінку дітей дошкільного віку мають типові для них мотиви, пов'язані з інтересом до світу дорослих, прагненням діяти, як вони. Важливе значення в поведінці дошкільника мають мотиви встановлення і збереження позитивних взаємин з дорослими та дітьми. Кожна дитина потребує доброзичливого ставлення оточення. Своїми діями вона намагається заслужити їхнього схвалення. Прагнення до позитивних взаємин з дорослими змушує дитину зважати на їхні думки й оцінки, виконувати встановлені ними правила поведінки. З подорослішанням все більшого значення набуває для дітей ставлення до них однолітків [4, с. 344].

Морально-правові мотиви поведінки виражають ставлення дитини до оточуючих. Вони змінюються і розвиваються упродовж дошкільного дитинства у зв'язку із засвоєнням та усвідомленням морально-правових норм і правил поведінки, розумінням значення своїх вчинків для інших людей. Спершу виконання загальноприйнятих правил поведінки є для малюка тільки засобом підтримання позитивних взаємин з дорослими, які цього вимагають. Серед морально-правових мотивів поведінки все більше місце починають займати суспільні мотиви – бажання зробити користь для людей.

Самосвідомість постає як продукт розвитку людини, утворення, що з'являється і розвивається у процесі активної діяльності дитини, на основі її взаємин з дорослими і ровесниками. У дошкільному віці виникнення самосвідомості – найважливіше досягнення у розвитку особистості дитини. Шлях формування дитячої самосвідомості пролягає від усвідомлення власних дій через оцінювання їх іншими до самооцінки. Тому самооцінка є найскладнішим продуктом розвитку свідомої діяльності дитини, одним із основних новоутворень дошкільного віку. Уміння дитини аналізувати результати власної діяльності залежить від уміння аналізувати результати інших дітей. У спілкуванні з однолітками формується здатність оцінювати іншу людину, що стимулює виникнення самооцінки. Якщо до 3-

технологіями за допомогою раціонального і ефективного поєднання різноманітних форм взаємодії „педагог-сім'я”.

Резюме

Стаття присвячена проблемі взаємодії дитячого закладу та родини в процесі формування позитивних дитячо-батьківських відносин, а також формам і методам взаємодії з метою психолого-педагогічної корекції цих відносин.

Стаття посвящена проблеме взаимодействия детского сада и семьи в процессе формирования позитивных отношений родителей и детей, а также формам и методам взаимодействия с целью психолого-педагогической коррекции этих отношений.

The article is devoted to the problem of co-operation of nursery school and family in the process of forming of positive relations of parents and children, and also forms and methods of co-operation with the purpose of psychology -pedagogical correction of these relations.

Список літератури

1. Данилина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьёй // Дошкольное воспитание. – 2000.-№1.
2. Докуніна О.М. Виховна діяльність батьків // Початкова школа. – 1995.-№1.
3. Ковалёв С.В. Психология современной семьи. – М., 1988.
4. Сиромятнікова Л.М. Активні форми співпраці дошкільного навчального закладу і сім'ї з питань розвитку і становлення особистості дитини // Практична психологія та соціальна робота// Науково-практичний та освітньо-методичний журнал.-№11, 2008. – С. 49-59
5. Ольшанский В.Б. Психологическое диагностирование отношений // Психодиагностика: проблемы и исследования. – М., 1981.
6. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье // Под ред. В.К. Котырло. – М.: Педагогика, 1987.
7. Черушек М. Психология жизненной среды. – М., 1989.

Желанова В.

УДК 373.2.-056.173

ЛІВОРУКІ ДІТИ. ЯКІ ВОНИ?

У контексті сучасної особистісно орієнтованої дошкільної освіти, в основі якої лежить принцип „дитиноцентризму” та педагогіка розуміння, особливої ваги набуває проблема визнання та прийняття ліворуких дітей, оскільки їм дуже важко адаптуватися й жити в праворукому світі. Саме від

позиції вихователя залежить чи стане маленький „лівша” успішною людиною, або „другосотрим” ізгом з комплексом бар’єрів та фобій. На жаль, ще дуже часто вихователі здійснюють непоправні помилки в роботі з цією категорією дітей з причин повної необізнаності в цьому питанні. Ми вважаємо, що формуванню педагогічно доцільного відношення до лівшів буде сприяти теоретико-методична компетентність вихователів із зазначеної проблеми. Аналізу провідних теоретичних й практичних аспектів ліворукості й присвячена ця стаття.

Розглянемо деякі історико-культурологічні та релігійні традиції щодо відношення до ліворукості. Феномен ліворукості, тобто перевага діяти лівою рукою, відомий зі стародавніх часів. Існує велика кількість знарядь з каменю, дерева й кісток, а також наскальні малюнки, що свідчать про ліворукість наших предків. Відомо також, що відношення до ліворукості в різні історичні періоди й у різних народів було неоднозначним, хоча в основному переважало негативне. Варто пригадати особливості багатьох мов. Так, в англійській, слово Right визначає не лише праву сторону, але і те, що людина права: You are right – ви маєте рацію. Зберігається ця закономірність і в російській мові: „Вы правы”. Латинська мова також виявляє подвійне значення слів "правий" і "лівий". Dexter – перекладається з латинського як правий, спритний (це значення передалося і в англійську: Dexterity – спритність), Sinister – лівий, поганий (у англійську перешло у вигляді слова sin – гріх). В італійській мові зустрічаємо слово Mancino – лівий, зіпсований. У німецькому – слово Link – лівий, є коренем слова Linkisen – нездібний.

Дослідники вважають, що таке упереджене відношення до лівші бере свій початок ще з Біблії, з опису картин Страшного суду. Там, зокрема, указується, що ті, кого Бог посадив ліворуч, підуть на муки вічні, а ті, кого він посадив по праву, – у життя вічне. Таким чином, історично до лівшів складалося негативне ставлення. Правші, як правило, відносилися до них як до меншості, з відчуттям переваги. І це відчуття протягом століть стало частиною нашої культури.

У радянській педагогіці ліворукість також уважалася фактично пороком, і дітей з провідною лівою рукою насильно перенавчали, не піклуючись про наслідки, тобто, був відсутній індивідуальний підхід до таких дітей, їх навчали й виховували не враховуючи особливостей їх мислення, яке значно відрізняється від мислення правшів.

У сучасній педагогіці відношення до лівшів перестає носити негативний характер. Навіть з’явилася громадська організація „Лівша”. Але, на жаль, у сучасних дошкільних закладах також ще залишилися педагоги, які вважають, що роблять добру справу, намагаючись зробити ліворуких дітей „нормальними”, насильно привчаючи їх до праворукого

уявлень у них зароджується морально-правова свідомість, вони здатні розуміти смисл вимог і співвіднести їх зі своїми вчинками і діями, а також з діями і вчинками інших. Наприкінці дошкільного періоду дитина усвідомлює необхідність, обов’язковість правил поведінки і підпорядковує їм свої вчинки. Підвищується її здатність до самооцінки. Порухення правил, негідні вчинки викликають у неї ніяковість, почуття провини. У цьому віці почуття обов’язку ґрунтується не лише на прихильності, а поширюється і на людей, з якими дитина безпосередньо не взаємодіє. Її переживання достатньо глибокі і тривалі. У дошкільному віці вищі морально-правові почуття поглиблюють почуття гордості і самоповаги – задоволення від усвідомлення досягнутих успіхів, першості у чому-небудь, поваги до себе. До 7-ми років ці почуття набувають характеру індивідуальних стійких проявів особистості дошкільників [1, с. 51].

Виникнення морально-правової поведінки дошкільника пов’язане із розвитком його морально-правової свідомості. Починаючи з дошкільного віку діти починають керуватися в своїй поведінці, в оцінках, що дають собі та іншим людям, певними морально-правовими нормами. Спочатку діти слідуєть засвоєваним нормам і правилам міжособової поведінки шляхом наслідування (молодший шкільний вік), потім починають глибше усвідомлювати суть самих правил і норм (старший дошкільний вік). Морально-правові норми поведінки стають звичними, набувають стійкості, втрачають ситуативний характер [3, с. 40].

Дошкільник, спостерігаючи наслідки дотримання або порушення норми, легше розуміє її зміст і застосовує до себе. Дитина не лише розуміє норму, а відносить до певної категорії ("добре" – "погано"), прагне дати оцінку. У старшому дошкільному віці розвиток морально-правових оцінок пов’язаний з оцінюванням дорослими вчинків дітей. У них виникають еталони-зразки, які містять узагальнені уявлення про позитивну і негативну поведінку у життєвих ситуаціях. Дошкільник співвідносить свою поведінку з поведінкою конкретних дорослих, а також із узагальненими уявленнями. Тобто зовнішній зразок поведінки дорослого переходить у внутрішній план дошкільника, розширює можливості його морально-правового розвитку, який залежить також від його здатності співвідносити свої дії з морально-правовими еталонами.

Однак навіть добре засвоєні морально-правові норми не відразу визначають поведінку дошкільника. Спочатку він виконує їх на вимогу дорослого або в його присутності і легко порушує за інших обставин, не зауважуючи цього. Засвоївши норму, малюк насамперед починає контролювати поведінку однолітка, правильно оцінює виконання морально-правових норм товаришами і помиляється щодо себе. Оцінюючи поведінку однолітка, порівнюючи себе з ним, прислухаючись до оцінок

що позначають морально-правові якості та їх антиподи (добрий, забіяка, жадібний, чесний, ябеда) [5, с.366].

У сфері морально-правових понять, суджень, уявлень діти оволодівають різноманітними сторонами суспільної морально-правової свідомості, насамперед розуміння морально-правових вимог, критеріїв морально-правової оцінки. Вони вчаться добровільно дотримуватися норм моралі і права, навіть коли їх порушення пов'язане з особистою вигодою, і впевнені у безкарності.

У дитини в дошкільному віці формуються якості, пов'язані зі ставленням до людей. Це насамперед увага до людини, до її турбот, бід, переживань, успіхів і невдач, співчуття і дбайливості по відношенню до людей. Перші ознаки емпатійності з'являються у багатьох дітей у дошкільному віці. Здатність дитини до співпереживання особливо виявляється під час сприймання казок, малюнків, мультфільмів чи лялькових вистав. Хоча у дітей дошкільного віку сформувалися початки морально-правової свідомості та морально-правової саморегуляції поведінки, та через надмірну конформність зовнішні прояви відповідних особових якостей не досить стійкі. Діти дошкільного та молодшого шкільного віку, як правило виявляють слухняність, готовність дотримуватись вказівок дорослих. У них яскраво виявляється наслідуваність – важливе джерело успіхів у початковому навчанні. Проте одночасно на порозі шкільного життя виникає новий рівень самосвідомості дітей – "внутрішня позиція". Ця позиція є усвідомленим ставленням дитини до себе, до навколишніх дітей, подій та справ – таке ставлення, яке вона виразно може виразити справами і словами [4, с. 65].

У процесах діяльності, пізнання навколишньої дійсності і себе, спілкування з дорослими й однолітками дитина переживає різноманітні емоції і почуття, виявляє своє ставлення до того, що її оточує, що з нею відбувається. Ці переживання утворюють сферу емоцій і почуттів, які є формою відображення дійсності, наслідком задоволення або незадоволення потреб. Оволодіння нормами поведінки також є джерелом розвитку правових почуттів – переживань, у яких виявляється ставлення до суспільних подій та їх учасників, до себе. Переживання породжуються тим, що думають про дитину дорослі й однолітки. Досвід таких переживань узагальнюється у формі морально-правових почуттів. Молодші дошкільники оцінюють вчинок лише з огляду на його безпосереднє значення для людей ("Битися не можна, а то попадеш прямо в око"), старші вже узагальнюють оцінку ("З товаришами битися не можна, тому що соромно ображати їх").

Перші відносно складні прояви почуття обов'язку виникають у 4-5 річних дітей. На основі життєвого досвіду і первинних морально-правових

світу. Але в дошкільному віці можливе й ненасильне перенавчання. У віці з 3-5 років, саме коли встановлюється напрямок рукоутворення, при оволодінні новими діями, діти намагаються робити все так, як рекомендують значущі дорослі: брати ложку в праву руку, тримати олівець у правій руці. У результаті такого перенавчання до школи йде дитина з „прихованим лівшеством”. Таким чином, вихователі й батьки, втручаючись у моторну сферу ліворуких дітей, порушують функціональну організацію їх мозку, „заставляючи” півкулі змінити свою спеціалізацію. Від такого грубого вторгнення в тонкі механізми природних зв'язків і взаємодій півкуль головного мозку виникають різні нервово-психічні зриви, а інколи і певна затримка психічного розвитку ліворуких дітей.

Тому наслідками перенавчання можуть стати порушення темпу і ритму мови (заїкання, швидка мова). Згідно зі статистикою, кожна третя дитина із заїканням – це перенавчений лівша. Перенавчання також може привести до серйозних змін в емоційному стані дитини. Вона стає запальною, капризною, дратівливою, неспокійно спить, знижується її апетит. Пізніше з'являються й більш серйозні порушення, а саме: головний біль, постійна млявість. У наслідок цього розвиваються такі невротичні реакції, як нервові тики, енурез, порушується функціональний стан нервово-психічної сфери, розвиваються неврози, наприклад, графічний спазм, що виявляється в сильному треморі кисті руки під час малювання. Відомі певні прояви неврозів у ліворуких дітей. Так при астенічному неврозі помітні підвищена стомлюваність, швидка виснажуваність нервової системи, різке зниження працездатності. При перенавчанні може виникнути й невроз нав'язливих станів. Як правило це відбувається в сім'ях, де батьки тривожно відносяться до ліворукості. Це породжує тривожне очікування невдачі, а надалі й нав'язливі думки про свою неповноцінність і у дітей. Відомі й прояви істеричних неврозів, що виникають у результаті насильного перенавчання. Істеричний невроз може виявлятися у вигляді істеричної сліпоти і психомоторних припадків. При цьому спостерігаються певні статеві ознаки неврозів. Так для хлопчиків властива розторможеність, непосидючість, а для дівчаток більш притаманне зниження настрою, млявість, плаксивість.

Запобігання таких помилок у професійній діяльності вихователя буде сприяти методична робота в дошкільному закладі, спрямована на формування наукових знань про походження ліворукості. Розглянемо наукові гіпотези щодо зазначеної проблеми. Так найбільш поширеною є думка, що ліворукість – генетично обумовлена властивість індивіда. У сім'ях, де хоча б один з батьків лівша, подібне явище зустрічається у дітей у 10-12 разів частіше, ніж у сім'ях, де немає ліворуких батьків. За іншою версією, причини виникнення ліворукості в дітей пов'язані з пренотальним

розвитком, а саме з рівнем чоловічого гормону тестостерона в крові матері під час вагітності. Доведено, що він уповільнює розвиток лівої й прискорює розвиток правої півкулі плоду чоловічої статі. Існує також теорія, що базується на уявленні про патологічне походження ліворукості. Згідно з цією концепцією ліворукість є слідством мінімальної мозкової дисфункції. Але найбільш поширеною у сучасній педагогіці є позиція щодо генетичного походження ліворукості.

Важливим також для вихователя та батьків є адекватне розуміння питання про природні можливості лівшів у порівнянні з правшами. Існує позиція, відповідно до якої показники поведінки і нервово-психічної діяльності в лівшів гірше, ніж у правшів. Прихильники цього підходу наводять дані про частоту лівшівства серед хворих олігофренією, епілепсією, шизофренією, а також той факт, що, стаючи дорослими, ці люди зберігають низькі адаптаційні можливості, певну „крихкість” психічної діяльності, схильність до короточасних декомпенсацій. Другий підхід затверджує рівність можливостей правшів і лівшів. Згідно з цією науковою позицією, лівші володіють вищими показниками нервово-психічної діяльності й великими адаптаційними можливостями в порівнянні з правшами. Це обумовлюється тим, що лівшам постійно доводиться пристосовуватися до „праворукого” світу. Як доказ правильності цього підходу можна привести цілий список великих лівшів. Серед них найчастіше називають Леонардо да Вінчі, Пола Маккарті, Біла Клінтона, Володимира Даля, Івана Павлова й інших відомих людей. Проте зазначені вище позиції обумовлені існуючими концепціями щодо походження лівшівства і не суперечать одна одній, а швидше доповнюють, або указують на різні варіанти розвитку конкретної людини.

Якщо ж говорити про доведену різницю ліворуких і праворуких людей, то в цілому в ліворуких була виявлена більша, ніж у праворуких, різноманітність психофізіологічних характеристик. Так, російськими вченими було проведено дослідження емоційної сфери особистості через сприйняття запахів. У ході експерименту звернули на себе увагу відмінності праворуких і ліворуких, а також амбідекстрів¹ (див. сноску) у здатності диференціювати приємний, неприємний і нейтральний запахи.

При цьому ліворукі й амбідекстри найбільш вдало оцінювали неприємні запахи. Результати даного дослідження дозволили обґрунтувати висновок, що праворукі виявляють велику чутливість до емоцій позитивного знаку, а для ліворуких і амбідекстрів характерно переважання емоцій негативного знаку, тобто вони більш песимістичні. Співробітники Мічиганського університету зіставили показники „рукості” з показниками

¹ Амбідекстрія (от лат. *ambi* – „обидва” і лат. *dexter* – „правий”, „спритний”) – відсутність явно вираженої мануальної асиметрії; виявляється в тому, що людина в рівній мірі володіє правою і лівою руками, без виокремлення провідної.

Правове виховання посідає особливе місце у вихованні людини, адже воно є визначальним чинником формування громадянськості, духовності, а також естетичної, трудової, економічної та правової культури. Формування правової культури особистості відбувається в межах вікових особливостей і потребує певного рівня розумового розвитку дитини, здатності сприймати, застосовувати і оцінювати норми і вчинки; емоційного розвитку, зокрема здатності співпереживати, співчувати; особистого досвіду свідомих морально-правових учинків та їх самооцінки; впливу певного соціального середовища, у якому функціонують приклади морально-правової і девіантної поведінки.

У дошкільному віці створюються найсприятливіші умови для морально-правового розвитку дітей. У цей період починає реально формуватися особистість дитини, зростає дієвість морально-правових уявлень, формуються перші морально-правові судження й оцінки, емоційно-вольова сфера із ієрархією інтересів та мотивів поведінки, що, відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими.

У молодшому дошкільному віці діти засвоюють правила, що стосуються культурно-гігієнічних навичок, дотримання режиму, поводження з іграшками. Підкоряючись вимогам дорослих, вони й самі намагаються оволодіти цими правилами. У середньому й особливо старшому дошкільному віці надто важливим є засвоєння правил взаємин з іншими дітьми, оскільки ускладнення діяльності дітей породжує необхідність врахування прав, інтересів товаришів.

У дошкільному дитинстві через спілкування з дорослими, однолітками і дітьми іншого віку діти засвоюють соціальні норми і правила поведінки: поступово починають розуміти й усвідомлювати їх значення; у спілкуванні з іншими людьми виробляються звички поведінки; народжується певне емоційне ставлення до норм поведінки. Адже, усі морально-правові норми закріплюють соціальний спосіб поведінки, констатують, що можна, а чого не можна робити ("Не можна обманювати дорослих", "Маленьких не можна кривдити" тощо). Свідченням сформованості розуміння морально-правової норми є пояснення дитини, чому її необхідно дотримуватися. Чим молодша дитина, тим частіше вона пояснює необхідність виконання норми, посилаючись на можливі наслідки для себе або на вимоги дорослих, наприклад: "Потрібно говорити правду, а то дізнаються і покарають", "Потрібно ділитися іграшками. Потім хтось поділиться з тобою". Старші дошкільники вже розуміють суспільну суть морально-правових норм, усвідомлюють її об'єктивну необхідність для регулювання взаємин між людьми. Для них важливе значення мають інтереси, бажання інших людей. У своєму мовленні вони вживають слова,

УДК: 373.3.035 – 005

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Одним із пріоритетних напрямів світового розвитку суспільного життя в новому тисячолітті є процес демократизації. У цих умовах система виховання і освіти молодого покоління дедалі більше орієнтується на гуманізацію, прищеплення маленьким громадянам загальнолюдських і національних цінностей, покладених в основу прав і свобод людини і громадянина. Першоосновою демократичного ладу є людина, а її життя, честь, гідність, права і свободи – найвищими соціальними цінностями. Саме тому формування правової культури громадян стає одним із головних завдань національної освіти.

В основу виховання правової культури дитини покладений процес передавання морально-правових норм, правил і принципів поведінки з метою перетворення їх у значущі регулятори її соціальних проявів. Становлення морально-правової свідомості і способів розв'язання морально-правових проблем у дошкільників відбувається у реальній діяльності, спілкуванні з оточуючими, поведінці, у яких формуються морально-правові поняття, почуття, звички тощо.

Проблематика, яка пов'язана з формуванням правової культури, здавна привертала до себе увагу філософів, педагогів, психологів, соціологів. Зокрема, основні філософські положення проблеми осмислюються в теоріях Аристотеля, Платона, І.Канта, Г.Ф.Гегеля, Г.Сковороди. В наш час її досліджують І.Зязюн, В.Кремень, Л.Малишко, І.Миронюк, Ю.Римаренко; у соціологічному аспекті – Г.Андрєєв, М.Леонтєєв; у психологічному аспекті – Б.Ананьєв, Г.Балл, М.Боришевський, Л.Виготський, С.Рубінштейн, Е.Фромм; у педагогічному аспекті – І.Бех, Г.Бутківська, І.Козубовська, О.Савченко, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська; у превентивній педагогіці – В.Оржеховська, М.Фіцула та ін. Дослідники акцентують увагу на проблемах формування правосвідомості, гуманістичної високоморальної поведінки, превентивному вихованні, вивчають у гармонійній єдності право і мораль, підводять до висновку про правосвідомість як духовну цінність. Утім відсутні цілісні дослідження з теорії і методики правовиховної роботи з дошкільниками.

Метою даної статті є психолого-педагогічне обґрунтування шляхів формування правової культури дітей дошкільного віку.

темпераменту в представників чоловічої статі й виявили в них перевагу таких показників, як гнів (емоційна нестриманість), страх (боязкість), низький рівень самоконтролю, негативний фон емоційного настрою, конформність (пасивне ухвалення існуючого порядку речей), сумлінність, естетичну вразливість, чуттєвість, підвищений рівень тривожності. У процесі методичної роботи в дошкільному закладі, крім формування теоретичної обізнаності щодо проблеми ліворукості, необхідно також формувати певні практичні вміння та навички роботи з ліворукими дітьми. При цьому особливої значущості набуває вміння визначити провідну руку дитини, тобто напрямок її руконості. Щодо визначення моторної системи дитини існують такі методи: переплетіння пальців рук, схрещування рук, або „Поза Наполеона”, аплодування, проведення вертикальних ліній: дитині пропонується намалювати декілька ліній на відстані 1 – 1,5 см спочатку правою, потім лівою рукою. Провідною рукою дитина малює в середньому на 29% ліній більше.

Пропонуємо також методику визначення провідної руки дитини (за М.Г. Князевою, В.Ю. Вільдавським), що містить цікаві ігрові завдання, підібрані з урахуванням способів маніпулювання, яке притаманне дітям дошкільного та молодшого шкільного віку. Під час проведення тестування вихователь повинен сісти навпроти дитини (краще за столом), але не збоку. Обстановка має бути спокійною, доброзичливою, не варто фіксувати увагу дитини на тому, що ви визначаєте „рукість”. Можна почати тестування такими словами: „Зараз ми з тобою пограємося” або „Давай-но ми попрацюємо разом: я буду давати тобі завдання, а ти постарайся їх добре виконати”. Усі пристрої, посібники, предмети слід покласти перед дитиною точно на середину столу на рівній відстані від правої та лівої руки. Наведемо приклади таких завдань: малювання правою й лівою рукою, відкривання коробочки, побудова криниці із сірників, гра у м'яча, вирізування за контуром, нанизування бісеру, розв'язування вузликів, відкривання та закривання кришечок на пляшечках, будівництво із кубиків будиночку, машини, фортеці тощо. Результати досліджень заносяться у протокол. Після виконання кожного завдання слід поставити знак „+” у графу „ліва рука”, якщо провідною була ліва рука, або ж у графу „права рука”, якщо провідною була права рука. У тому разі, коли дитина однаково спритно діяла і правою і лівою рукою, слід поставити знак „+” у графі „обидві руки”. Ліворукою буде вважатися та дитина, у якої у графі „ліва рука” більше плюсів. Якщо дитина добре володіє і правою, й лівою руками, то вибір руки для письма визначатиметься не тільки тим, якою рукою вона малює та пише, а й тим, яка якість малюнка лівою та правою рукою. Зазначені методики дозволяють діагностувати мануальну асиметрію дитини.

Відомі також певні методики, що дозволяють визначити слухомовленнєву й зорову типи асиметрії людини. Так при визначенні особливостей слухомовленнєвої системи використовуються методики „Шепіт” і „Цокання годинника”. Сутність діагностики „Шепіт” полягає в тому, що вихователь говорить дитині що-небудь дуже тихо. При цьому дитина завжди підносить провідне вухо, безумовно, якщо гострота слуху однакова. Методика „Цокання годинника” полягає в тому, що дитині пропонують оцінити гучність цокання годинника правим і лівим вухом. При цьому звертається увага, до якого вуха вона піднесла годинник спочатку і чи однаково вона його чує.

Для визначення зорової системи пропонуються такі завдання: моргання одним оком; погляд у підзорну трубу.

Розглянемо, які ж особливості освітнього процесу ліворуких дітей? У першу чергу, це особливості, пов'язані з малюванням і навчанням письму. Відомо, що в ліворуких дітей часто виникають проблеми з просторо-зоровим сприйняттям, що є причиною таких порушень письма, як віддзеркалене написання й малювання. Феномен віддзеркалених рухів був уперше описаний Вестфалем у 1874 році. До найбільш характерних його проявів відноситься віддзеркалене письмо, але зустрічається й віддзеркалене читання, віддзеркалене малювання, віддзеркалене сприйняття.

Щодо пояснення феномена віддзеркальних рухів існують наукові позиції відповідно до яких причиною його є порушення зорово-просторового сприйняття, право-лівого орієнтування, дефекти зорово-моторної координації й бінокулярного зору. Відомо також трактування зазначеного феномену як одного з компонентів мовного розладу. Але всі дослідники наводять багато даних про зв'язок феномена віддзеркалених рухів з наявністю лівшества. Проте необхідно відмітити, що в більшості дітей у віці від трьох до семи років спонтанне віддзеркалене письмо є звичайним етапом в оволодінні письмом. Елементи віддзеркаленого письма зустрічаються і у дітей з нестійким правшеством. У них віддзеркалене написання й малювання може виявлятися раптово при оволодінні звичайним письмом, а саме коли діти стомлені або неуважні.

За численними спостереженнями, зниження частоти прояву віддзеркаленого письма й малювання та повне його зникнення спостерігається звичайно після 10 років, оскільки феномен дзеркальних рухів тісно пов'язаний з функціональною недостатністю мозолистого тіла, яке в цьому віці досягає своєї функціональної зрілості.

Так само необхідно знати про деякі особливості сприйняття матеріалу ліворукими дітьми. Просторові труднощі в лівшів обумовлюються дефіцитом міжкульової взаємодії. Але, як відомо, саме

такий самоконтроль. Це і робота зі складовими картинками, коли правильність прочитаного слова на зворотній стороні картки підтверджується художнім зображенням цього предмета на її лицьовій стороні. Це і робота з кубиками, коли форма, розмір, і звук наповнювача кубика «контролюють» правильність його добору для складання слова.

Отже, аналіз навчальної діяльності дошкільників у процесі опанування грамоти за методикою М.О. Зайцева засвідчив наявність усіх необхідних компонентів цієї діяльності. Заслужують на увагу, на наш погляд, такі аспекти цієї діяльності, як: особистісно-орієнтований підхід до навчання, включення внутрішньої мотивації у процесі опанування навички читання; одночасне представлення усіх варіантів злиття приголосного з голосним та орієнтування на загальний спосіб читання – складовий; забезпечення самоконтролю виконаних дій у системі спеціальних ігор та вправ. Перспективами подальших досліджень може стати характеристика альтернативних способів навчання грамоти дошкільників з точки зору теорії діяльнісного навчання.

Резюме

В статті проаналізовані компоненти функціонального способу структуризації учебної діяльності дошкільників в процесі оволодіння читанням за методикою Н.О. Зайцева.

In the article the components of functional method of structuring of educational activity of preschool children in the process of learning to read by Nikolay Zaytsev technique are analyzed.

Список літератури

1. Атанов Г.О. Теорія діяльнісного навчання: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2007. – 186 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
3. Зайцев Н.А. Письмо. Чтение. Счёт. / Художественное оформление С. Григорьева – СПб.: Лань, 1997. – 224 с.
4. Навчаймо читання українською мовою за методикою М. Зайцева: Підручник для батьків, вихователів, учителів. – К.: ПП «СВЕНА», 2008. – 68 с.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1-4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.
6. Шелестова Л. Навчаємо читання: яку методику обрати? // Дошкільне виховання. – 2009. – № 4. – С. 18-20.

змалку відчуває себе найголовнішою в родині. Це відчуття зберігається протягом тривалого часу» [4, с.11].

Зацікавленість процесом письма зростає, коли педагог демонструє своє приязне ставлення до дитини. Тому М.О. Зайцев радить дотримуватися певного порядку в організації роботи по таблицям, коли «педагог бере ручку дитини, що тримає указку у свою долоню, другу кладе на плече дитини (дитина відчуває, що її люблять). Стоячи за спиною дитини, педагог вимовляє й вказує на ті літери чи склади, з яких складається слово. Дитина пише майже сама» [4, с.12]. Отже, мотиваційна частина функціонального структурування навчальної діяльності за методикою М.О. Зайцева націлює на ширше включення внутрішніх мотивів у процесі навчання читання.

Важливим чинником повноцінного функціонування будь-якої діяльності належить **орієнтувальній** частині, що в значній мірі також забезпечує успіх діяльності. Орієнтувальна частина навчальної діяльності – це процес засвоєння процедур отримання певного результату.

Процес навчання грамоти за методикою М.О.Зайцева передбачає створення певного типу орієнтувальної основи дії. Вона характеризується, по-перше, представленням орієнтирів у повному складі. Дійсно, складові таблиці, кубики пропонують одночасно усі варіанти злиття праголосних з голосним. Таких блоків, що підлягають упізнаванню в процесі складання слів є близько чотирьох десятків. «Кубики и таблицы предъявляются двухлеткам, трёхлеткам, более старшим детям и взрослым иностранцам сразу все, сразу всеми кубиками и начинаем оперировать» [3, с.16].

По-друге, орієнтувальна основа дій, за методикою М.О. Зайцева, усвідомлюється дитиною самостійно за допомогою загального методу. Дійсно, шляхом безпосереднього наслідування дій педагога, дитина вчиться бачити склад та усвідомлює загальний спосіб письма-читання – складовий. Крім того, відбувається спостереження за блоками складів, що мають відповідність за дзвінкістю-глухістю, твердістю-м'якістю. «Подобный показ снимает с преподавателя массу словесно-логических пояснений, учащиеся, уловив законы соотнесения, быстро запоминают и отыскивают нужные склады» [3, с.27]. А орієнтувальна основа такого типу є найбільш продуктивною, їй властиві швидкість і безпомилковість формування, велика стійкість, широта перенесення на нові умови [1, с.81].

Не менш значимою, після реалізації виконавчої частини діяльності, є **контрольно-коректувальна** частина, що спрямована на перевірку правильності виконаних дій. У контексті навчальної діяльності важливості набуває забезпечення контролю не лише з боку педагога, а й самоконтролю виконаних дій самою дитиною. Методична система М.О. Зайцева пропонує цілий ряд ігор і вправ, що формують уміння здійснювати

просторові уявлення є базою для розвитку мислення, письма, читання. Просторові проблеми ліворукої дитини породжують труднощі в оволодінні елементарними математичними знаннями, оскільки рахування спирається на просторові та квазіпросторові ланки психічної діяльності.

Навіть праворукі діти часто плутають „праворуч” і „ліворуч”. Для лівшів це ще складніше завдання. Саме тому для лівшів, вивчення просторових понять необхідно починати з їх тіла. Найбільш простий спосіб навчити дитину правильно визначати "праворуч" і "ліворуч" – це використання красивого браслету на провідній руці.

Поняття „верх” і „низ” (підлога – стеля) звичайно засвоюються добре, на відміну від понять „наступний”, „попередній”. При розвитку цих уявлень доцільно використовувати фізкультхвилинки. Учитель може видати дітям картки з номерами з першого десятка і тренувати побудову в цьому порядку.

Велику допомогу в усвідомленні свого тілесного простору надають заняття фізкультурою. Але на них діти не відпрацьовують словесні конструкції, засвоюють їх пасивно, оскільки в даного заняття зовсім інші завдання. Крім того, доводиться із сумом констатувати, що проблемні діти з ознаками лівшества часто намагаються ухилитися від цих занять, оскільки не відрізняються ні спритністю, ні гарною координацією рухів.

Для розвитку координації в просторі Ольга Іншакова пропонує гру „Робот”, коли той, хто водить, виходить з групи, а діти ховають „скарб”, а потім гукають „робота”. Поки дитина чекає за дверима, у класі намічається маршрут пошуку, щоб більшість дітей (але не більше десяти) встигло скомандувати „роботу”. Коли той, хто водить, заходить, йому дають команди, наприклад, „крок, вперед”, „поворот праворуч”, „три кроки вперед” тощо. Варіанти завдань можуть бути різноманітними, поки відпрацьовувані поняття не засвоюються дітьми.

Паралельно удосконалюється й орієнтація на листі паперу, адже якщо поняття „праворуч” і „ліворуч” залишаються без зміни, то напрямки „верх” і „низ” виявляються на одній площині. Якщо поставити лист вертикально й відзначити на ньому внизу крапку, а потім покласти папір на парту, то дитина переконується в тому, що „низ” опиняється саме в цьому місці. Тобто „низ” – у живота, а „верх” – вище. Ці моменти потребують ретельного пояснення, тому що в правшій операція перенесення „низу” на низ листа, де він без сумніву малює траву, відбувається природно, а для розуміння лівші треба повернути зовнішні засоби.

Далі відпрацьовуються поняття верхнього правого кута, нижнього лівого кута тощо. Це можна робити на листі паперу, а можна і на парті, коли діти за командою вихователя кладуть у зазначене місце парти названий предмет. Наступним кроком може стати складніше завдання, коли вчитель просить тільки подивитися на лівий верхній кут.

Ще одна гра, яка дуже подобається всім дітям, називається „Муха”. На дошці розкреслюється сітка довільного розміру, але не менше 5x5 клітинок. До однієї з крайніх клітинок примальовується ще одна. Туди повинна потрапити „муха”, якою може бути що завгодно, що липне до дошки, кружечок паперу або просто намальована крейдою в одній з клітинок жирна крапка. Головне, щоб вона була намальована в клітці подалі від „будиночка”. Дітям дається завдання – загальними зусиллями загнати „муху” в „будиночок”. Це потрібно зробити за допомогою команд „вгору”, „вниз”, „вліво”, „вправо”. Діти за чергою дають команди, а вчитель переставляє „муху”. Програє той ряд, під команди якого „муха” виповзла за межі сітки. Ця гра розвиває не тільки просторові поняття, але й добре тренує увагу.

Якщо дитина успішно засвоїла просторові поняття в іграх й інших спеціальних вправах, наступає черга графічних диктантів. При цьому мотивують дії дітей завдання, скомпановані таким чином, щоб після закінчення роботи на листі з’явився який-небудь гарний визирунок.

При роботі з ліворукими дітьми дуже важливим є стиль викладу матеріалу. На відміну від дітей-правшів, ліворукі діти погано сприймають сухий, абстрактний, непослідовний виклад матеріалу, оскільки їхня пам’ять більшою мірою недовільна і, відповідно, найбільш чутлива до яскравих образів. Їх мислення емоційне й інтуїтивне, тому для активної участі на занятті необхідне створення проблемної ситуації. Пояснення нового теоретичного матеріалу краще проводити паралельно з виконанням практичних завдань. При цьому мова педагога повинна бути емоційно насиченою й супроводжуватись зоровим підкріпленням.

Як бачимо, проблема ліворукості, пов’язана з моторною неспритністю дітей, є однією із значущих у сучасній психолого-педагогічній теорії й практиці дошкільної освіти. Успіх її вирішення в більшій мірі буде залежити від позиції людей, що знаходяться поряд з дитиною. Якщо вихователь, сім’я, які зіткнуться з даною проблемою, не підуть проти природи, перенавчаючи дитину, а зрозуміють, що ліворукість не патологія, не каприз і не впертість дитини, яка не бажає працювати „як всі” правою рукою, а її важлива індивідуальна особливість, яку необхідно враховувати в процесі навчання та виховання, то суспільство одержить не тільки психічно здорову й адекватну людину, але, можливо, ще й генія.

Список літератури

1. Безруких М. Леворукий ребенок в школе и дома. – Екатеринбург, 1998.
2. Безруких М., Ефимова С., Круглов Б. Почему учиться трудно? – М, 1995.
3. Гатанова Н.В., Тунина Е.Г. Тесты для подготовки ребёнка к школе. Для детей 6-8 лет. – СПб.: «Нева», 2001.

отмечаемый приборами, и который, тоже экономя, договорились письменно не оформлять» [3, с.32].

Отже, основною одиницею навчальної інформації, яку належить сприйняти дитині для успішного опанування процесу читання, є склад-злиття. Однак жодних термінів на позначення наукових понять на початковому етапі навчання педагог подавати не радить. «Всякий термін – условность, абстракция, обобщение; термином обобщают, заканчивают, а не с него начинают» [3, с.21]. З’ясуємо тепер, яка система дій, згідно з методикою М.О. Зайцева, підлягає засвоєнню у навчанні грамоти.

Продовжуючи традиції вітчизняної методики навчання грамоти, М.О. Зайцев радить засобами письма навчати дітей читанню. Оскільки письмо – це аналітична діяльність, що передбачає перекодування звукових одиниць у графічні знаки, то «друкування» указкою по таблиці, складання із кубиків слів – усе це форми письма, які готують дітей до опанування навички читання. Зауважимо, що у навчанні дітей грамоти за звуковим аналітико-синтетичним методом процес письма теж випереджує процес читання, однак це письмо є звуковим. Діти вчаться позначати звуковий склад слова в узагальненій графічних схемах, тобто перекодовують звуки у графічні знаки.

Таким чином, змістова частина функціонального структурування навчальної діяльності в опануванні грамоти за методикою М.О. Зайцева передбачає уміння дітей аналізувати складову будову слова, виокремлюючи у ньому злиття приголосного з голосним.

Іншою структурною частиною навчальної діяльності за функціональною ознакою є **мотиваційна**, що передбачає ціннісне ставлення до засвоєння нових знань і придбання нового досвіду, усвідомлення учнем особистісного значення навчання. Продуктивною є така організація навчальної діяльності, за якої синтезуються усі бажані прояви зовнішньої та внутрішньої мотивації, ділової, змагальної, пізнавальної тощо.

Методичні настанови М.О. Зайцева націлюють на створення таких умов навчання, за яких активізується внутрішня мотивація до опанування читання. Тому діяльність визначається передусім потребами дитини, її інтересами, переконаннями тощо. Це і відсутність чіткої регламентації у діях дитини, коли на заняттях можна стояти, ходити, пробігти, потрясти кубик. Це і введення дитини в ситуацію вибору, коли добір потрібного кубика здійснюється самостійно, за власною програмою дій; коли указкою по таблиці пишеться те слово, яке обирає сам дошкільник. Внутрішня мотивація до діяльності активізується з прешого ж заняття, коли матеріалом для письма-читання виступає власне ім’я дитини. «Дитина

методик навчання грамоти зростає за умови аналізу не лише практичної, а й теоретичної їх складової.

Ми поставили *за мету* здійснити аналіз концептуальних основ методики навчання грамоти Миколи Олександровича Зайцева з позиції теорії діяльнісного навчання. Відомо, що діяльність, у тому числі й навчальна, – явище багатопланове, тому вона може бути структурована з різних точок зору, у різні способи. За дослідженням Г.О.Атанова, існує чотири основних способи структурування навчальної діяльності: функціональний, динамічний, операційний, організаційний [1, с.66], що описані у роботах Ю.І.Машбиця, Л.М.Фрідмана. Розглянемо ф у н к ц і о н а л ь н и й спосіб структурування навчальної діяльності дітей 5-6 років та визначимо погляди М.О. Зайцева на забезпечення усіх його компонентів.

Як узагальнення поглядів різних дослідників, слідом за Г.О.Атановим наголосимо на особливостях функціонального структурування навчальної діяльності, що передбачає наявність п'яти структурних частин: змістової, мотиваційної, орієнтувальної, виконавчої і контрольної, або контрольної-корекційної. **Змістова** частина визначає предмет діяльності, є її основою. Зміст навчання – це заняття, які забезпечують діяльність та задана система дій, що визначає кінцеву мету навчання. Згідно з методичними поглядами М.О. Зайцева, необхідною і достатньою одиницею в опануванні процесом читання є злиття приголосного з горлосним, адже «фонема при обучении чтению не нужна» [3, с.14]. Відзначимо, що у навчанні грамоти за іншими методами, як то звуковим аналітико-синтетичним, методом цілих слів та складів тощо одиницею читання також виступає двобуквений відкритий склад. Зауважимо, що педагог не радить витратити час на пояснення дітям різниці між звуками і літерами, подавати вичерпну характеристику звуків. «З визначеннями не варто поспішати» [4, с.9], радить М.О. Зайцев, адже уявлення про характер звучання фонем діти одержують практичним шляхом, оперуючи з кубиками, різними за кольором, формою, об'ємом, компонуванням матеріалу тощо.

Нагадаємо, що зміст навчання повинен відповідати рівню сучасної науки, спиратися на наукоємні та інформаційні технології, показувати найважливіші закономірності процесу пізнання [1, с.69]. М.О. Зайцев, спираючись на сучасні дослідження мовного вокалізму та консонантизму, аргументовано доводить доцільність формування у дошкільників уявлення про склад (злиття приголосного з горлосним). «Перед произносимыми А-О-У-Ы-Э-И есть согласный, отмечаемый приборами (а у традиционных фонетистов называемый твёрдый приступ, мягкий приступ, атака и проч.), но который, из соображений экономии, договорились не фиксировать на письме. После Б(брат), В(в лесу), Т(кот) ... есть гласный, также

4. Доброхотова Т., Брагина Н. Левши. – М, 1994.
5. Иншакова О. Трудности обучения леворуких // Начальная школа. – М., 2003. – №10. – С.11.
6. Макарьев И. Если ваш ребенок – левша. – СПб., 1995.
7. Чуприков А., Волков Е. Мир леворуких. Для детей 6-8 лет. – СПб.: «Нева», 2001.

Захарова Н.

УДК 373.2.013.42 : 316.61

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПЕРВИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

Професія соціального педагога набуває юридичного статусу в 1991 році, а з 2002 року вводиться до кваліфікаційного переліку професій, прийнятого в Україні. Проте до сьогодні впровадження посади соціального педагога у штатний розклад дошкільного закладу є проблематичним, хоча й визнана його роль суспільно важливою, пов'язаною з включенням дитини у суспільне життя, набуттям соціального досвіду, тобто з соціалізацією.

Соціалізація особистості – провідна категорія соціальної педагогіки, актуалізована швидкими змінами умов та способу життя. Сучасне українське суспільство характеризується як суспільство перехідного періоду з властивими йому духовними орієнтирами, нормами й цінностями, які є надто неоднозначними й суперечливими. Це зумовлює становлення нового типу особистості – особистості, яка могла б належно соціалізуватися в умовах соціальної нестабільності. Окремі аспекти цієї проблеми розкрито в працях Т. Алексеєнко, І. Звереві, А. Капської, С. Литвиненко, І. Печенко та інших науковців. Але визначення моделі діяльності соціального педагога у дошкільних навчальних закладах знаходиться у стадії теоретичних та практичних досліджень.

Мета статті: визначення соціальної потреби суспільства в організації соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості в умовах дошкільному навчального закладу.

Останнім часом статус дитинства в нашому суспільстві зміцнився. Про це свідчить поява низки нормативно-правових документів: Конвенція ООН про права дитини, Закон України „Про дошкільну освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, Базова програма розвитку дітей дошкільного віку «Я – у світі», які одним із стратегічних напрямів

визначають курс на забезпечення життєздатності дитини, що передбачає успішну її соціалізацію, адекватне функціонування в сучасному соціумі.

Нова соціокультурна ситуація і вимоги суспільства до особистості доводять, що сучасне покоління дітей поступово зіткнеться з необхідністю оволодіти наукою виживання на основі розвитку соціально-психологічних засобів пристосування до різноманітних, в тому числі й екстремальних ситуацій. Отже, діти мають практикуватися у входженні до соціального середовища, розвивати в собі мобільність, гнучкість поведінки, адаптивні механізми. І фахівцем у цьому питанні є, звичайно, соціальний педагог ДНЗ.

У центрі освітньої системи – особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних умов її розвитку, реалізація її природних потенцій, ціннісна орієнтація педагогів на особистість дитини, її індивідуальну неповторність, самобутність, творчий потенціал, що значно полегшують формування соціального досвіду, її соціалізацію та адаптацію до нових умов життя.

Дошкільна освіта є першою ланкою системи неперервної освіти, що поряд із сімейним вихованням закладає основи соціокультурного становлення особистості, забезпечуючи формування комплексу ключових компетентностей. Набуття індивідом якостей, необхідних для життєдіяльності, активне засвоєння та відтворення соціального досвіду суспільства, окреслюють концептуальні координати діяльності дошкільного закладу: стати „інститутом соціалізації”, призначення якого: забезпечення фізичної, психологічної й соціальної компетентності дитини, можливості адаптації до унормованого існування серед людей, сформувати ціннісне ставлення до світу, навчити особистісного існування, озброїти елементарною наукою і мистецтвом життя. Період дошкільного дитинства є фундаментальним у процесі соціального становлення особистості. Від того, наскільки успішним буде формування особистісних соціально-психологічних механізмів соціалізації на цьому віковому етапі залежить успіх соціалізаційного процесу не тільки в період навчання у школі, але й у життєвому самовизначенні особистості (В. Абраменкова, І. Богданова, І. Зверева, І. Кон, О. Кононко, В. Кузь, В. Кудрявцев, С. Литвиненко, І. Печенко, Д. Фельдштейн та ін.).

Соціалізація – процес засвоєння та подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду: знань, трудових навичок, норм, цінностей, традицій, що накопичені та передані від покоління до покоління; процес включення індивіда в систему суспільних відносин та формування у нього соціальних якостей. Г. Андреева визначає соціалізацію як «двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження до соціального середовища, системи

Список літератури

1. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Сухомлинський В.О. Вибр.тв.: В 5 т. – Т.2. – К.: Рад.шк., 1977. – С.149-416.
2. Сухомлинський В.О. Чистота і благородство // Сухомлинський В.О. Вибр.тв.: В 5 т. – Т.5. – К.: Рад.шк., 1977. – С.605-609.
3. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу – К.: Рад.шк., 1971. – С.3-207.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В.О. Вибр.тв.: В 5 т. – Т.3. – К.: Рад.шк., 1977. – С.9-279.

Козак І.

УДК 372.4: 37.013

ПРОБЛЕМА ДІЯЛЬНІСНОГО НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ГРАМОТИ ЗА МЕТОДИКОЮ М.О. ЗАЙЦЕВА

Проблема раціонального навчання дітей грамоти є актуальною у теорії та практиці дошкільної та початкової освіти. Основні освітянські документи, що розкривають зміст і завдання навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, націлюють на необхідності мовленнєвого розвитку дитини. Писемна ж форма мовленнєвої діяльності передбачає елементарне володіння умінням читати.

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» в аспекті мовленнєвого розвитку старших дошкільників виокремлює завдання, пов'язані з формуванням елементів грамоти. Однак ця робота має носити індивідуальний характер за умови, якщо «вона задовольняє потреби й прагнення самої дитини» [2, с.227]. Програма орієнтує на опанування складовим аналітико-синтетичним способом навчання читання.

Проблемам навчання дітей грамоти присвячені праці М.О. Зайцева, Л.В. Шелестової, В.С. Ліщука, М.С. Вашуленка, Н.І. Деркач, О.В. Петрик, Г.Д. Полозюк, О.Г. Афанасової, О.П. Філіної, Т.П. Бобро тощо. Окремі з них презентують авторські методики навчання читання та письма. Інші проводять аналіз методик, пропонують порівняльний огляд альтернативних підходів до навчання грамоти. Заслужують на увагу роботи, що містять аргументовані висновки, зроблені за результатами дослідно-експериментального вивчення доцільності застосування навчально-розвивальних методик у сучасному дошкільному навчальному закладі [6]. Водночас доказова база порівняльної характеристики сучасних

поліфонічної музики сонячного полудня; чи то складання казок, яке дарувало дітям відчуття того, що вони чують посвист Солов'я-Розбійника, скрипуче кректання Чахлика Безсмертного, обережні кроки Кота в чоботях, – всі вони були спрямовані на виховання дитячої гуманної особистості. А до неї, особистості, (і це підкреслимо особливо), В.О.Сухомлинський підходив як до сукупності соціальних зв'язків. Ці зв'язки реально відбуваються у різноманітних відносинах дитини в колективі – в ігрових, моральних, інтелектуальних, трудових та інших.

Висновки. Використані Василем Олександровичем у “Школі радості” педагогічні впливи на духовний світ дітей перетворювалися для малечі на неповторний стиль і спосіб життя. Методи, що допомагали В.О.Сухомлинському створювати в “Школі радості” особливий дух взаємин між вихователем і дитиною, між самими дітьми, дітьми і колективом, дітьми і дорослими свідчать про те, що Василь Олександрович створив справжню наукову лабораторію гуманізму, а сам особисто став подвижником педагогіки гуманізму.

Подальші розвідки в галузі презентованої проблематики можуть бути пов'язані з вивченням організаційних форм і засобів формування у дітей гуманістичних взаємин у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського.

Резюме

Стаття присвячена презентації педагогічної теорії і практики формування у дітей гуманістичних взаємин з однолітками і дорослими, представленого у педагогічних працях В.О.Сухомлинського.

Ключові слова: взаємини, гуманізм, формування, методи, педагогічні впливи.

Статья посвящена презентации педагогической теории и практики формирования у детей гуманистических взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, представленного в педагогических трудах В.А.Сухомлинского.

Ключевые слова: взаимоотношения, гуманизм, формирование, методы, педагогические воздействия.

The article is devoted to the presentation pedagogical theory and practice formation in children humanistic relationships with peers and adults represented in the pedagogical writings of V.A.Sukhomlinskiy.

Keywords: relationship, humanism, formation, methods, pedagogical impact.

соціальних зв'язків; з іншого – процес активного впровадження системи зв'язків індивідом у процесі його активної діяльності, активного включення до соціального середовища» [1, с. 334]. За такого підходу мета соціалізації полягає у створенні сприятливих умов для формування соціальної компетентності дітей. При входженні в соціум або спільноти іншого порядку, дитина засвоює цінності й норми соціуму, пристосовується до нових умов соціального буття й відбувається її інтеграція. По суті, соціалізація означає включення дошкільника до певної соціальної спільноти, групи, дитячого колективу (О. Кононко).

Теорія ролі, за Л. Божович, єдина, яка намагається розкрити "механізм" засвоєння дитиною соціального досвіду. Поняття "роль" визначається як оформлена (або організована у структуру) послідовність дій та вчинків, що виконує людина в ситуації взаємодії з іншими людьми, тобто в тих випадках, коли вона діє як член суспільства. Кожна людина виконує в суспільстві низку соціальних функцій. Загальновідомо, що ролі, які притаманні людині, як члену соціуму, впливають на процес формування її особистості. Дитина, виконуючи те чи інше завдання, доручення, фактично виконує певну соціальну роль, входить у систему ситуацій, які вимагають реакції певних якостей, а, отже, сприяють їх розвитку. Перехід дитини до нового виду діяльності обумовлює її входження в нові соціальні умови. Відтак, дитина повинна бути підготовленою до виконання комплексу ролей, які необхідні їй для життя в суспільстві. Соціальний розвиток особистості – це накопичення соціального досвіду, це правильно вибране рішення в будь-якій ситуації. При цьому сам процес засвоєння цих ролей передбачає участь кожного вихованця в діяльності та спілкуванні. "Якщо дитина не має досить значного досвіду виконання ролей, то це призводить до затримки соціалізації і впливає на повноцінне виконання нею власних ролей" – зазначає Л. Божович [2, с. 116]. Тому використання соціальним педагогом у практиці роботи з дошкільниками рольового підходу є важливим інструментом спрямування розвитку особистості, підготовки її до виконання соціальних функцій.

У сучасному світі особистість дитини з раннього дитинства підпадає під вплив різних факторів соціалізаційного процесу. Під «факторами соціалізації» Н. Голованова, А. Капська, Н. Лукашевич, А. Мудрик та ін. розуміють найважливіші умови, що детермінують соціальний розвиток особистості. Їх умовно поділяють на такі групи: мегафактори (космос, планета, світове співтовариство); макрофактори (етнос, країна, держав); мікрофактори (родина, заклади навчання та виховання, осередок ровесників). Віддаючи належну роль впливу всіх факторів соціалізації, зазначимо, що найважливішими для дошкільників залишаються фактори

мікрорівня. Мікрорівень – це конкретні умови життя дитини, її розвитку. До факторів цього рівня належать інститути соціалізації, з якими дитина безпосередньо взаємодіє: сім'я, дошкільний заклад, дитяча спільнота.

Первинна соціалізація дитини, стан благополуччя дитинства в цілому обумовлюється особливістю впливу найближчого соціального оточення. Таким у першу чергу є родина. Наукові дослідження свідчать: родина – це найперша та неодмінна передумова формування емоційно стабільної, життєздатної, творчо зорієнтованої особистості, оскільки базові структури психіки людини формуються переважно в пренатальній і постнатальній періоди, коли дитина повністю залежить від батьків. Саме через культуру, спосіб життя родини дитина знайомиться з цінностями суспільства, нормами та формами життя, поведіння у ньому, одержує перший і певний час єдиний досвід соціальної взаємодії. Сім'я – найбільш зрозуміла, емоційно приваблива, співвідносна з віком дошкільника соціальна модель, середовище первинної соціалізації. У сім'ї дитина засвоює першооснови певних соціальних ролей, відповідних моральних і правових норм і цінностей; через спосіб життя сім'ї і поведінку батьків відбувається знайомство з цінностями суспільства й формами комунікацій; через культуру сім'ї вона долучається до культури сучасного суспільства; засвоює базові аттитюди: позиції, характерні підходи до сприйняття дійсності, соціальні навички. Науковці стверджують, що різні стилі сімейного життя, відносин, виховання по-різному впливають на розвиток особистості дитини, визначаючи шлях її особистісного розвитку й формуючи її життєву позицію у подальшому. Сім'я – це модель життя суспільства та форма базового життєвого тренінгу особистості [3, с.116].

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

Сім'я, за твердженням О. Кононко, – не тільки перший, а й найголовніший, незамінний інститут соціалізації дитини перших років життя [5, с.146]. Закони суспільного життя дошкільник опановує в сім'ї через усвідомлення характеру взаємин між людьми, уявлення про зміст та складність соціальних ролей. Батьки впливають на становлення соціального досвіду дитини, засвоєння нею норм правильної поведінки, соціальних нормативів, привчають добирати адекватні засоби реагування

Діти приносили у “Школу радості” олівці, альбоми і, розташувавшись на галявині, малювали те, що їм подобалось. Малювання спонукало їх до самовираження інтересів, бажань, почуттів і не суперечило природній потребі дитини активно відтворювати оточуючий світ. Вплив на дітей у “Школі радості” здійснювався найрізноманітнішими способами. Серед них – слухання музики – як музичних творів, так і музики природи. Спочатку Василь Олександрович викликав у дітей емоційну позитивну реакцію на мелодію, а потім переконував, що джерело краси музики – це краса навколишнього світу, яку треба оберігати і примножувати.

У спільній діяльності – слуханні музики, малюванні, спостереженнях, розумових вправах відбувається вільний вибір дитиною способу дії, самовираження, тобто свободи. Це з одного боку, – а з другого – непомітне мимовільне заохочення вихованців виявляти своє ставлення одне до одного, до колективу дітей.

Зустрічаючи схід сонця у шкільній теплиці разом з Василем Олександровичем, діти розглядали химерні візерунки на шибках від морозу і за допомогою уяви малювали фантастичних звірів, хмари, квіти, гірські ущелини тощо. Так народжувалося немало казок. У теплиці в кожній дитини була улюблена квітка – “свій друг”, за якими вони доглядали. Ці радісні хвилини були важливими моментами виховання ставлення до природи, до живого, а пізніше основою морально-гуманістичних взаємин. Саме тут народжувалася казка про сонячний міст – золоту веселку [4].

Вечірні години Василь Олександрович використовував для того, щоб духовно об'єднати маленьких вихованців. Із вуст педагога діти разом слухали казки й розповіді про незвичайні пригоди та мандрівки, про героїчні подвиги, про русалок, про мавок, про Красуню-Осінь, яка розносить тихими серпневими ночами дари природи, дари родючості. Розкриваючи сенс трудових взаємостосунків між людьми, В.О.Сухомлинський під час сінокосу залучав дітей допомагати дорослим – сушити й скиртувати сіно.

У “Школі радості” Василь Олександрович відзначав, що формуючи інтелектуальні взаємини дітей, важливо не забувати про складання картинок-розповідей про навколишній світ, а також спостереження. Ці методи використовувалися ним під час “подорожей” до джерел думки і рідного слова. Раз на тиждень діти мали унікальну можливість являти педагогові та ровесникам свій неповторний світ сприймань і уявлень.

За, В.О.Сухомлинським, успіх дитини у навчанні, усвідомлення нею що воно – це крок уперед на крутій стежині пізнання, – це ті чинники, на яких започатковуються перші дитячі інтелектуальні взаємини у “Школі радості”. Які б методи не використовував педагог (чи то слухання

й одночасно малював її. На білому аркуші альбому народжував фантастичні образи – двох Ковалів-велетнів. Діти слухали казку, а потім засипали педагога різними дитячими запитаннями. Потім Василь Олександрович пригощав дітей виноградом, радячи їм одну гілку з'їсти, а другу понести мамі, щоб і вона покуштувала ягід. Окремим дітям він давав кілька грон і для хворої мамі, і для бабусі, і для сестрички. Зароджувалася думка, що кожна дитина, якщо у неї вистачить сил, закладе власний виноградник, який буде плодоносити і стане ліками для хворих батьків.

Зачаровані казковими зеленими сутінками, діти не хотіли йти додому. Але ж все таки розходилися з думкою, що завтра обов'язково зустрінуться знову. По-дитячому вони притискували до грудей білі пакуночки з виноградом – гостинці для рідних.

А мудрого Павлиського педагога в цей час турбувала думка: хто з дітей донесе виноград додому? З міркувань педагогічної делікатності Василь Олександрович не запитає про це у дітей, сподівається: може, хто сам розповість [4]. Саме використання таких методів закладає первинний фундамент людських взаємин, які починаються в сім'ї між дітьми та найближчими людьми. Це моральні стосунки піклування про батьків, сестер, бабусь, дідусів. І ці добropорядні взаємини стимулював сам педагог.

Василь Олександрович завжди пам'ятав, перед ним – діти – “найтонша і найніжніша у природі – мисляча матерія організму, що росте” [190]. Ось чому, дбаючи про налагодження інтелектуальних взаємин серед вихованців, педагог успішно використовував методи слухання і створення казки. При цьому він прагнув, аби кожна дитина пишалася тим, що, складаючи казку, вона вносить крихту своєї творчості в життя колективу [4].

Казкове Василь Олександрович майстерно поєднував з реальним, повсякчас розбуджуючи думку і уяву дитини. Він розповідав про далекі тропічні країни, вічне літо і химерні сузір'я, про блакитний океан і стрункі пальми, про землю і народи, про моря і океан, про багатство рослинного й тваринного світу, про явища природи. І все це – аби в подальшому створити передумови для формування самостійності мислення.

Розповіді педагога супроводжувались таємничим дійством, яке заворожувало дітей. На землю вже опускався вечір, але дітям було затишно й світло на душі, поруч з наставником. У такій спокійній і невимушеній обстановці діти дивилися на дерева, чагарники, схили, що їх оточували, і в їхній уяві виникали чудернацькі істоти. Вони рухалися, діяли, – жили своїм особливим життям. І діти охоче раділи з того, що відкривали щось нове для себе і для інших. Це була і гра уяви, фантазії кожного і спільна гуманістична праця кожної дитини.

на соціальні впливи, орієнтуватися у навколишньому світі, засвоювати адекватні типи поведінки для успішної взаємодії з різними людьми, бути самостійною. За допомогою родини дитина засвоює звички, манери поведінки, вчиться налагоджувати безконфліктні стосунки з дітьми та дорослими, уникати труднощів у спілкуванні, усвідомлює існування взаємозв'язку між поведінкою та її соціальними наслідками, отримує підтримку усталених форм поведінки. Зауважимо, що роль сучасної родини в процесі соціалізації дітей вивчено недостатньо, більше того, дослідження цього питання ускладнилося в зв'язку із соціально-економічними змінами, що відбуваються в державі останнім часом і реально позначаються на життєдіяльності сім'ї.

Як структурна одиниця сім'я віддзеркалює загальний стан суспільства, суперечності й наслідки процесів, що відбуваються у ньому. Сучасна сім'я недостатньо справляється з функціями інституту первинної соціалізації дитини з низки різних причин, а саме: матеріальні і психолого-педагогічні проблеми, зміна ціннісних орієнтацій, втрата стабільності й історичної значущості функцій сім'ї, розлучення, цивільні шлюби, неповні, кризові сім'ї, позбавлення батьківських прав, поширення соціального сирітства, насилля в сім'ї. Монотонність щоденного буття сім'ї, ізоляція дитини, відсутність стабільного і приємного мовного середовища, спостерігання та засвоєння соціально несхвальних форм поведінки негативно позначаються на формуванні соціальної структури особистості. Урбанізація, централізована освіта дітей, тривале перебування в дитячому садку, постійна завантаженість батьків формалізують стосунки між дорослими та дітьми, зумовлюють непослідовність і несистематичність родинних впливів на зростаючу особистість [5, с. 162-165]. Все це впливає на «згортання» періоду дитинства, прискорення процесу дорослішання неприямними для дитинства засобами та шляхами, залишає негативний слід на фізичному на психічному здоров'ї, позначається на темпі, якості формування адаптивних механізмів, соціалізації дитини в цілому. Саме досвід сімейного життя відіграє особливу роль у процесі соціалізації дитини, її адаптації до різних соціальних інститутів.

Проте, вважаємо, що саме дошкільний заклад є основною моделлю соціального світу для дошкільника, саме тут він засвоює ті закони, за якими живе дорослий світ, способи існування в рамках цих законів, здобуває соціальний досвід.

Рівновага у впливах на дитину кожного інституту соціалізації – родини та дошкільного навчального закладу, гармонійний розподіл між ними сфер впливу і функцій позитивно позначаються на соціальному становленні дитини. Неузгодженість цих складових може призвести до формування «подвійної моралі», запереченню нормативної поведінки,

соціальної апатії тощо. Тому своєчасне, цілеспрямоване та ефективне поєднання сімейного виховання із суспільним – важлива умова успішної соціалізації дитини. Усвідомлення важливості та соціальної значимості соціалізаційного процесу особистості у дошкільному дитинстві, формування вміння будувати соціальні стосунки з людьми, активну й відповідальну поведінку в соціумі, визначення специфіки, змісту соціально-педагогічного супроводу соціалізації дитини в умовах сім'ї та дошкільного закладу є однією з актуальних проблем сучасної соціальної педагогіки.

Подальшими розвідками у даному напрямку можуть бути створення перспективної моделі та технології співробітництва сім'ї та соціального педагога, спрямованого на керівництво процесом соціалізації особистості в дошкільному дитинстві.

Резюме

У статті презентується проблема соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. Розглядається вплив мікрофакторів на первинну соціалізацію особистості.

Ключові слова: соціалізація, соціальний педагог, соціально-педагогічний супровід.

В статті презентується проблема соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. Розглядається вплив мікрофакторів на первинну соціалізацію особистості.

Ключевые слова: социализация, социальный педагог, социально-педагогическое сопровождение.

In the article presents problem of social-pedagogical accompaniment of socialization personality in a pre-school childhood. Consider influence micro-factors on the primary socialization of personality.

Key words: socialization, social-pedagogy, social-pedagogical accompaniment.

Список літератури

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 385 с.
2. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
3. Діти і соціум : особливості соціалізації дошкільного та молодшого шкільного віку : моногр. / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. ; наук. ред. А. М. Богуш ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.

сердечності, дружелюбності, щоб воля дорослого ставала бажанням дитини, пам'ятати, що вихователь для дитини у молодшому віці – відкривач світу речей і явищ, в отрочстві – відкривач світу ідей, людей і відносин; запобігати конфліктам між вихователем і дитиною, між педагогом і дітьми.

Він вважав, що життя колективу – це тисячі й тисячі найнесподіваніших і найтонших доторкнень людини до людини: серця до серця, думки до думки, радості до горя, радості до радості, щастя до сум'яття й безнадії; що навмисного в поведінці дітей буває дуже багато, а зловмисного в морально здоровому колективі не буває ніколи.

У питанні використання методів формування взаємин пріоритетне значення педагог надавав слову: без словесного виховання неможливо утвердити тонкість, чутливість внутрішнього людського світу, благородство взаємин між особою і колективом, а також морально-емоційних відносин; що слово пробуджує у дитини почуття людини – розуміння, переживання того, що поруч людина зі своїми радощами й печалю, інтересами й потребами. А взагалі універсальних методів В.О.Сухомлинський не відстоював, він був прибічником різних педагогічних впливів на дитину: впливи на розум, на почуття, на поведінку, міркування, використання наочності, в тому числі й природи, вправи, розповіді, бесіди, читання, творення казок, малювання, переконання, доручення, керування, похвала, осуд, оцінка, приклад, одухотворення справами, творення ставлення до людини та інше.

Моральна сторона людських відносин у менших вихованців розкривається головним чином у яскравих картинах, вчинках, поведінці дорослих. Саме тому він пропонував для формування взаємин у дітей характерні для дошкільного віку, специфічні методи, які допомагають сформулювати взаємини з урахуванням особливостей пізнання ними світу людей.

У своїй славнозвісній книзі “Серце віддаю дітям” В.О.Сухомлинський показав, що можна виховувати дітей не тільки педагогічними впливами, а й особливою організацією стилю життя дітей, коли вони живуть у атмосфері, де панують завдяки вихователеві колективістські стосунки, уважність, доброта, турбота, радість повноцінного буття. Як і в справжньому житті, діти граються, спілкуються, навчаються, допомагають одне одному. І все це відбувається на фоні збудження позитивних емоцій, особистих мотивів, близьких і зрозумілих дітям.

У “Школі радості” діти милувалися красою природи серед грон стиглого винограду; зачарувавшись, не могли відірватися від цього світу дивовижної краси, а Василь Олександрович розповідав їм казку про сонце

ідеального, вдумливо проникає в духовний світ людини, перспективно бачить її духовний розвиток, громадянську гідність, виявляє повагу до неї.

При трактуванні методів В.О.Сухомлинський спирається на слово – “доторкання”. Це його педагогічне кредо. Друге творче кредо Василя Олександровича втілене в досить місткому і змістовному словосполученні: “мудра влада педагога над дитиною”. За його тлумаченням, це – “...велика творчість, глибоке сердечне проникнення у світ дитячих думок і почуттів, уміння розуміти мову дитинства, зберегти в собі чисту краплину дитинства” [3, 202].

Формування гуманістичних взаємин в розумінні Василя Олександровича – це “світ душевних людських доторкань” і “владарювання над дітьми” – найважче випробування для педагога, показник його педагогічної етики та культури. Треба оберігати дитину від “необережних”, а інколи і “варварських” доторкань. Різкість, грубість, “сильнодіючі”, “вольові” методи і прийоми (окрик, погроза) огрублюють серце дитини, роблять її байдужою до людей, до навколишнього світу, до самої себе. Тому і немає місця благородству там, де панує байдужість. Ось чому, коли педагог постає перед дитиною, застерігав В.О.Сухомлинський, з різними почуттями: похвалою чи гнівом, втіхою чи незадоволенням (на ці почуття вихователь теж має право), будь-яка з цих граней має відкриватися на тлі головного – поваги до людської гідності, піднесення людини. Щодо влади педагога над дитиною, то це – інструмент, потрібний і водночас дуже небезпечний. Все залежить від того, як саме ним користуватися: чи “зробити непомітну тонку операцію”, чи “розпанахати ніжну тканину дитячої душі”, з якими мотивами і душевними спонуканнями підходити до дитини: “Моя влада над дитиною тією мірою виправдана і в тією мірою мудра, в якій я звертаюся до добрих і діяльних сил її розуму й серця. Серце, чутливе до добра, ласки, справедливості, доброзичливості, не потребує не те що окрику, а й підвищення голосу” [3, 207].

При визначенні методів формування взаємин В.О.Сухомлинський закликав враховувати дитяче бажання, щоб вихователь був другом дитини, і оберігати це бажання, як безцінне; розуміти світ дитинства, мотиви дитячих вчинків; підніматися (а не опускатися!) до найчутливіших істин світу дитинства, розуміти дитину і все про неї знати. В.О.Сухомлинський застосовує образне порівняння: “...у педагога – великий, мудрий обов’язок все розуміти і все знати. [3, 200]. Добираючи методи, В.О.Сухомлинський також вважав за важливе бачити дитину у тісному зв’язку з іншими дітьми; відчувати, розуміти тисячі найніжніших доторкнень маленьких людей одне до одного, щоб ці доторкання творили людську красу і не завдавали болю. Будувати відносини на взаємній повазі і згоді, доброзичливості,

4. Захарова Н. М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Захарова Наталя Миколаївна. – К., 2007. – 242 с.
5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / О. Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 256 с.

Зенцова О.

УДК 373.2

ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРИРОДОЮ КОСМОСУ

Постановка проблеми. Згідно з сучасною Концепцією екологічного виховання Природа розглядається як єдність екосистеми планети Земля та найближчого Космосу – Сонячної системи. Це відповідає науковому світобаченню, і є основою для формування у дітей дошкільного віку картини світу.

Картина світу у дошкільника розглядається як особистісна характеристика, результат світобачення, виражений в уявленнях про світ. Як показала практика, відсутність у дошкільному закладі системної педагогічної роботи з формування у дітей картини світу негативно відображається на якості навчання й виховання. Їх уявлення про Всесвіт, Космос, зв’язки людини і світу мають стихійний обмежений характер. Простежується наявність дуже низької підготовки з астрономії вихователів дошкільних закладів, що теж впливає на якість освітньо-виховного процесу. У більшості дошкільних закладів відсутні матеріали та устаткування по темі «Космос», хоча наявність такої бази заявлена у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні. Саме тому наша робота присвячена розробці системи педагогічної роботи з формування у дітей старшого дошкільного віку картини світу [1].

Виклад основного матеріалу. Проблема формування картини світу цікавила багатьох видатних вчених. Вперше у другій половині XIX ст. у Росії виникає своєрідний релігійно-філософський напрямок, представлений іменами М.О.Бердяєва, І.В.Кирєєвського, В.С.Соловйова, Н.Ф.Федорова. Це була не школа в науковому її розумінні, а скоріше особливий умонастрій у колах російської інтелігенції. Однією з ідей цього напрямку були уявлення про те, що Людина — складова частина Природи, що їх не слід протиставляти, а необхідно розглядати в єдності, що Людина й усе, що її оточує, — це частки єдиного Всесвіту. Виникла необхідність створення нової моральної основи взаємодії Людини з Природою, зміни

винятково прагматичних принципів розвитку цивілізації. Був розроблений новий тип екологічної свідомості — система уявлень про світ, для яких характерна орієнтованість на екологічну доцільність, відсутність протистояння людини і природи, суб'єктне сприйняття природи, баланс прагматичної і непрагматичної взаємодії з нею.

Механізм формування у дітей старшого дошкільного віку різних психічних процесів (уявлень, мислення, мовлення тощо) досліджували у своїх працях Г.Торо, Л.Грибак, Н. Виноградова, О.Тютюнник, Ж. Піаже, О.Тютюнник, С. Дерябо, Д. Петяєва. Особливості цих механізмів ми враховували під час розробки системи педагогічної роботи з формування картини світу у дітей старшого дошкільного віку.

У наші часи формування картини світу поки що не достатньо досліджене. У педагогічній науці очолює місце займають роботи І. Куліковської та Р. Чумичової. Вони обґрунтували поняття картини світу, у тому числі і у дітей старшого дошкільного віку, визначили структуру цього психологічного утворення, запропонували сучасну інноваційну технологію та методологію, на концептуальні засади якої ми спиралися у власному дослідженні. В. Анісімова, розробила зміст знань та уявлень про Космос для дітей різних вікових груп, систему занять відповідної тематики, вимоги до предметного наочного обладнання [5].

Характер ставлення дошкільників до об'єктів живої природи, в основному, обумовлений мірою розвитку їхніх уявлень про живе, здатністю диференціювати живе від неживого, іншими словами, рівнем розвитку їхньої пізнавальної сфери. У той же час для цього віку характерно анімістичне сприйняття світу — наділення фізичних об'єктів свідомістю, волею, «душею» (anima), тобто сприйняття їх як суб'єктів. Однак, властивий дитячому світосприйманню артіфікалізм обумовлює прагматичний контекст відношення до природи.

З огляду на ці найважливіші характеристики, ставлення до природи дітей старшого дошкільного віку може бути позначене як суб'єктно-прагматичне — суб'єктно-пізнавальне.

Картина світу існує у свідомості кожної людини. Л. Грибак відзначає, що в історичному розвитку людство з визначеною періодичністю виявляло інтерес до теми природи, спілкування з нею, до можливостей її добродійного впливу на формування здорової психіки, усього способу життя і діяльності людини. На сучасному етапі розвитку людства звертання до теми природи пов'язано з екологічною кризою, що поглиблюється, і пошуками виходу з неї, необхідністю екологічного виховання дітей, починаючи з раннього віку. Знайомство дітей в доступній формі з категоріями діалектики дозволить їм пізнати взаємозв'язки,

3. Лисина М. И. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье ребенка // Дошкольное воспитание. – 1982. – №8 – С. 43-47.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М. : Педагогика, 1989.
5. Словарь-справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. – К. : Наукова думка, 1989.
6. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – С. 213.
7. Столин В. В. Самосознание личности. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – С.286.

Калмиков Г.

УДК 37. 013

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ГУМАНІСТИЧНИХ ВЗАЄМИН МІЖ ОДНОЛІТКАМИ І ДОРΟΣЛИМИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

Актуальність проблеми. В сучасних умовах розвитку громадянського суспільства і українського державотворення особливої ваги набуває проблематика оптимізації гуманістичних стосунків між людьми. Джерелом ідей про становлення цих взаємин між людьми є педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського.

Постановка проблеми. Успішне вирішення цієї соціальної проблеми значною мірою залежить від того, наскільки своєчасно і педагогічно коректно починають формувати гуманістичні взаємовідносини у дітей. Чим раніше починаються впливи на поведінку і свідомість дітей, тим олюднішими будуть дитячі стосунки, гармонічнішими дитячі колективи.

Отже **мета статті** висвітлити перспективний педагогічний досвід павлівського педагога щодо формування у дітей гуманістичних взаємин.

Виклад основного матеріалу. Розмірковуючи над освітніми проблемами методів виховання взагалі і методів формування гуманістичних взаємин між однолітками та дорослими зокрема, В.О.Сухомлинський вбачав їх вирішення в злитті воедино двох начал, які зветься вимогливістю (віри дитини в саму себе, поваги до самої себе) і непримиренністю педагога до всього поганого, що може поселитися в її душі [1], [2]. За В.О.Сухомлинським, піднесення людини – це мета і шлях, спосіб виховання. Яким би запущеним і безнадійним не був вихованець, у нього завжди є щось добре. Тому справжній вихователь звертається до доброго, людського, відкриває в кожному вихованцеві джерела морального,

Наше дослідження підтверджує положення про те, що міжособистісні стосунки молодших школярів, що виховуються у школі-інтернаті, позитивно змінюються під впливом психокорекційної діяльності, спрямованої на розвиток у дитини позитивного ставлення до себе та до інших.

Резюме

У статті пропонуються результати вивчення особливостей міжособистісних стосунків дітей молодшого шкільного віку, позбавлених батьківського піклування. Автори розробили систему психокорекційних методів, спрямованих на розвиток у дітей – вихованців школи-інтернату позитивного ставлення до себе та інших.

Ключові слова: міжособистісні стосунки, соціометричні методи, самооцінка, психокорекційні методи.

В статті презентуються результати изучения особенностей межличностных отношений детей младшего школьного возраста, лишенных родительской заботы. Авторы разработали систему психокоррекционных методов, направленных на развитие у детей – воспитанников школы-интерната положительного отношения к себе и другим.

Ключевые слова: межличностные отношения, социометрические методы, самооценка, психокоррекционные методы.

The paper will present the results of a study of interpersonal relationships characteristics of primary school age children deprived of parental care. The authors developed a system of psycho-techniques, aimed at developing the children - the boarding school pupils a positive attitude towards themselves and others.

Keywords: interpersonal relations, sociometric techniques, self-esteem, psycho-techniques.

Список літератури

1. Ікуніна З. І. Аналіз особливостей і аномалій у розвитку міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку, позбавлених батьківського піклування / Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України; За ред. С. Д. Максименка. – Т. 7: Екологічна психологія. – Вип. 18: Психологія освітнього простору. – Київ–Миколаїв : ТОВ „Фірма „Іліон”, 2009. – С. 158-162
2. Ікуніна З. І., Колісниченко І. А. Міжособистісні стосунки дітей молодшого шкільного віку, позбавлених батьківського піклування / Пошуки і знахідки: Матеріали наукової конференції СДПУ / Укл. В. К. Сарієнко. – Слов’янськ, 2008. – С. 94-98

взаємозалежності у світі, усвідомити своє місце в картині природи не на вершині ієрархічної градації, а як її складову частину.

Однак, за думкою Г.Торо, дійсне спілкування з природою дається не будь-якій людині. Якщо людина втратить духовність, то відразу ж природа відокремлюється від неї, із друга перетворюється у ворога; у холодне фізичне тіло. Світ природи залишається для людини мовчазним і відокремленим доти, доки вона не проникне в її суть, після чого природа стає для неї дійсним співрозмовником і помічником. Проникнення в природу повинне йти, за думкою автора, через натхненний і повний творчого запалу, почуттєвий досвід. Наблизитися до природи можна, тільки якщо до кінця відчуті її і вжитися в неї. Постійний контакт із природою, що втілює ідеал, красу і чистоту, допомагає людині через зосередження на переживанні природної гармонійності, запам'ятати її в душі, закласти основи здорового, морального ставлення до світу і самого себе, зрозуміти самого себе як частину природи і природу свого внутрішнього «Я» [4].

Н. Виноградова основною метою навчання також вважає знання і навички, досліджує можливість їхнього придбання в сфері природи. Однак вона визнає, що дитина вчиться знаходити і правильно визначати словом причинну і тимчасову залежність, послідовність, взаємозв'язок предметів і явищ природи. Нею розроблена система знайомства дітей із сезонними явищами природи в різних групах дитячого садка, а також методика використання з цією метою добутків літератури і мистецтва. Для нашого дослідження було цікаве використання нею в практиці світобачних завдань на матеріалі ознайомлення з природою Космосу, що ставили дитини в ситуацію пошуку зв'язків і закономірностей у природі.

О. Тютюнник розглядає дошкільний вік як час початку процесу становлення світогляду людини. Екологічні уявлення розглядаються нею як основа екологічного світогляду. Про формування наукового світогляду можна говорити тільки тоді, коли знання засвоєні на рівні особистісних цінностей, придбали форму переконань, виступають як орієнтована основа дій суб'єкта, лежать в основі особистого способу орієнтування в навколишньому світі. О. Тютюнник підкреслює, що природа є системним утворенням. Тому в екологічному вихованні не можна застосовувати традиційну методику, що знайомить з явищами природи, розділяючи фактори й елементи, щоб з'ясувати роль кожного з них. Ефективним варто визнати цілісно — системну методологію, при якій кожний елемент стає зрозумілим лише у зв'язку з іншими, із усією системою [6].

Таким чином, розвиток у дітей знань про природу на сучасному етапі найбільш ефективно здійснюється за допомогою знайомства з

екологічними залежностями, що обумовлюють становлення у дітей дошкільного віку картини світу.

С. Дерябо розглядає таку характерну рису мислення дошкільників як артифікалізм - уявлення про те, що всі об'єкти і явища навколишнього світу виготовлені самими людьми для своїх власних цілей. Автор вважає, що для дітей дошкільного віку характерний когнітивний суб'єктивно-прагматичний тип ставлення до природи. Д. Петяєва досліджувала уявлення дітей дошкільного віку про живу природу в контексті становлення основ їхнього світогляду, на матеріалах ознайомлення з природою Космосу. Саме поняття «світогляду» визначене нею як культурні відносини дитини із зовнішнім світом і як суб'єктивний образ найбільш загальних основних закономірностей внутрішнього і зовнішнього світу і їхнього взаємозв'язку. Автором доведено, що в процесі становлення основ світогляду в дошкільників уявлення про живу природу є одним з вузлових пунктів образу світу, що складається в дитини. Положення С. Дерябо і Д. Петяєвої відносяться до нашої теорії, відповідно до якої цілісна картина світу структурується у свідомості дитини на основі міфопоетичної картини, основними характеристиками якої є натхнення навколишнього світу, злитість меж між «людським» і «нелюдським» [2].

Наша робота допоможе сформулювати у дітей старшого дошкільного віку картину світу на матеріалі ознайомлення з природою Космосу за допомогою однієї з найцікавіших наук – астрономії. Знайомство з нею дуже корисне. По-перше, тому, що астрономія грає суттєву роль у формуванні світосприймання. По-друге, тому що заняття з астрономії розвивають у дітей такі важливі якості, як уважність, вміння осмислювати спостереження й осягати те, що знаходиться за межами видимого світу. По-третє, дитина, яка цікавиться астрономією, з більшим інтересом буде вивчати природничі науки, географію, математику, фізику, хімію.

Широко дослідили та проаналізували цю проблему К. Крутій та О. Каплуновська, створивши у 2002 році програму та методичні рекомендації “Природа Космосу”, де до уваги вихователів та методистів були представлені завдання з ознайомлення дітей різних вікових груп з Космосом та оптимальні шляхи вирішення цих завдань [3].

На основі вивчення праць зазначених вище вчених ми встановили, що в історії культури виділяється ряд якісно різних ступенів розвитку картини світу: міфопоетична, філософська, релігійна, наукова.

Міфопоетична картина світу розкриває глибинний зв'язок людини і природи, погляди на об'єктивний світ і на місце в ньому людини, засновані на художньо-емоційному переживанні світу.

Філософська картина світу заснована на прагненні до мудрості, пізнання зв'язку між раціонально виробленими уявленнями про сутність

взаєминами у порівнянні з групою школярів, що виховуються у родині. Особливу увагу привертають розходження у характері мотивувань соціометричного вибору дітей-вихованців у школи-інтернату і школярів, що виховуються у родині. Більшість дітей зі школи-інтернату, до проведення психокорекційної роботи, демонстрували більш значну залежність від групи однолітків. У мотивуваннях вибору основний акцент був зроблений на наявність таких моральних якостей однолітків, як здатність поділитися солодощами, іграшками, відсутність агресії. Була відсутня мотивація, пов'язана з участю у спільній діяльності. Діти – вихованці школи-інтернату не мали навичок позитивного стилю спілкування з однолітками, ігрових навичок.

Специфіка міжособистісних стосунків дітей, позбавлених батьківського піклування, багато в чому визначається особливостями їхньої самооцінки. Характерною для вихованців школи-інтернату є втрата почуття особистісної цінності, що сприяє формуванню різноманітних захисних стратегій самосвідомості, активізує розвиток деструктивних форм поведінки і спілкування. У свою чергу, деструктивний стиль спілкування впливає на ставлення дітей одне до одного, породжуючи при цьому негативні емоційні переживання. Це виявляється у низькому рівні задоволеності взаєминами з однолітками.

Нерозвинена потреба в любові і визнанні, стимулює розвиток у дитини, що виховується поза родиною, особливої стриманої позиції стосовно інших людей, що виявляється не тільки у сфері споживання матеріальних, але і духовних благ. У висловленнях дітей – вихованців школи-інтернату виявляється чекання від однолітків допомоги і підтримки. Діти висловлюють численні докори й образи на адресу своїх товаришів, що не виправдують їхніх надій. Однак самі виявляють егоїзм, байдужість і черствість до однолітків. Це породжує загальну тенденцію вважати всіх дітей, що виховуються у школі-інтернаті, "поганями". Відмовляючи своїм одноліткам у яких-небудь добродійствах, діти виправдують своє погане ставлення і поведінку в групі.

Дослідження показали, що крім загальних тенденцій, що виявляються у дітей, позбавлених батьківського піклування, існують і значні розходження в положенні, яке займає дитина в групі та у формах адаптації до життя поза родиною. У найбільш несприятливому положенні виявилися діти з низьким рівнем задоволеності у спілкуванні, що потрапили у дитячий будинок, а потім у школу-інтернат з народження, і не підтримували зв'язків з родичами. Ці діти знаходяться на самій нижній ступені соціальних відносин у групі і відчувають глибокий емоційний дискомфорт.

I – високий рівень (коефіцієнт задоволення у спілкуванні 66% і вище);

II – середній рівень (коефіцієнт задоволення у спілкуванні 34%–65%);

III – низький рівень (коефіцієнт задоволення у спілкуванні 33% і нижче).

У групі № 1 кількість дітей, що мають низький рівень задоволення спілкуванні, складає 20%, середній рівень – 50%, високий рівень задоволення – 30%. У групі №2 кількість дітей, що мають низький рівень задоволення у спілкуванні, складає 45%, середній рівень – 40%, високий рівень – 15%. Відповідно до отриманих даних стає очевидним, що значна частина дітей, вихованців школи-інтернату, не відчують емоційного задоволення у своєму середовищі.

Дослідження показали, що кожна з виділених підгруп дітей має потребу в індивідуальному підході при організації психокорекційної роботи [1, 2]. Психологічна допомога дітям, що мають низький рівень задоволеності в спілкуванні, повинна спрямовуватися на розвиток симпатії і любові до себе через формування позитивного ставлення до свого фізичного Я, ідентифікація з ім'ям, розвиток навичок, що дають дитині впевненість у її здатності до різноманітних досягнень, а також навичок позитивного стилю спілкування.

Психокорекційна робота з підгрупою дітей, що мають середній рівень задоволеності у спілкуванні, повинна бути спрямована на розвиток самоповаги і зміцнення позитивної самооцінки дитини, розширення уявлень про свою особистість, на формування навичок позитивного стилю спілкування з однолітками.

Свою специфіку має психокорекційна робота з дітьми з високим рівнем задоволеності у спілкуванні. Основна мета психокорекції – подолання агресивних тенденцій стосовно більш слабких однолітків, зміна ціннісних стадій і форми реалізації домагання на визнання. У дітей цієї підгрупи необхідно розвивати позитивне ставлення до себе і ціннісне ставлення до однолітків.

Результати експериментальної роботи довели, що розроблені методи психокорекційної роботи можуть бути використані у складних умовах організації педагогічного процесу у роботі з дітьми, позбавленими батьківського піклування, і сприяти розвитку у педагогів орієнтації на пошук ефективних шляхів вирішення проблеми виховання таких дітей.

Висновки. Наше дослідження підтверджує положення про те, що переважна більшість дітей, позбавлених батьківського піклування, відчують глибоке незадоволення стосунками з однолітками. Група дітей, що виховуються у школі-інтернаті, має низькі показники задоволеності

світу і людини, що вже саме по собі складає її найважливішу особливість. У філософському знанні традиція сприйняття світу як цілого була продовжена в уявленні про Космос як про єдину сутність. Знання про світ виникли як результат узагальнення уявлень про те, що народжувало пізнавальний інтерес людини - явищ, схованих таємниць, глибинних взаємозв'язків цілісного Космосу.

Релігійна картина світу дозволяє уявити світ як книгу, універсально-символічний текст. Християнство є морально-етичною школою людства, створює систему знань про можливість подолання кінця буття людини, розуміння людиною світу в цілому.

Основою наукової картини світу виступає пошук розуміння, виявлення внутрішніх закономірностей у якому-небудь складному і неясному аспекті реальності. Сутність природньо-наукової картини світу складають уявлення про матерію, конкретизовані на основі фундаментальних ідей і принципів природничих наук.

Ці картини світу багато в чому відрізняються одна від одної. Так, міфопоетичне світобачення припускає відношення до світу як до цілісного, живого, рівного партнера по спілкуванню. Наукове ж світобачення орієнтується на розгляд навколишнього як незалежного середовища. Розчленовування цілісного Світу на частини було і залишилося неодмінною умовою експериментального наукового пізнання дійсності.

Висновки. Особливості розвитку і навчання дітей дошкільного віку свідчать, що сучасна система навчання конструє у їх свідомості «мерехтливе» бачення світу. Дитина ж мислить образами, а тому найбільш адекватним для неї сприйняттям світу є міфопоетичне наукове сприйняття. А світосприймання, як відомо, – це процес, який дозволяє людині моделювати у своїй свідомості будь-яку картину світу.

Таким чином, картина світу є інтегральною сполукою, яка включає в себе міфопоетичну, філософську, релігійно-символічну і наукову картини світу. До того ж формування картини світу неможливе без ознайомлення з Космосом та місцем і значенням людини у Всесвіті.

Необхідність формування картини світу у дітей дошкільного віку, з одного боку, і відсутність науково обґрунтованої системи роботи в цьому напрямку в дошкільних закладах України, з іншого, зумовили вибір теми нашого дослідження «Формування картини світу у дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення з природою Космосу». У відповідності з цим були висунуті наступні завдання дослідження:

1. Вивчити особливості картини світу у дітей експериментальної групи (старший дошкільний вік).

2. Розробити систему організації педагогічної роботи з формування картини світу у дітей старшого дошкільного віку.

3. Сформуванати методичні рекомендації для вихователів, методистів та батьків, щодо формування у дошкільників картини світу;
4. Зорієнтувати дітей у знаннях про будову Землі та її місце у Космосі;
5. Сформуванати розуміння неможливості життя на Землі без Космосу;
6. Забезпечити потребу у емоційному спілкуванні з природою, відчуття прекрасного;
7. Сформуванати потребу у самовираженні у творчій діяльності;
8. Розробка системи знань про картину світу у дітей старшого дошкільного віку;
9. Розробка системи педагогічної роботи з формування картини світу у дітей старшого дошкільного віку.

Творче використання визначеної нами системи формування картини світу у дітей старшого дошкільного віку дозволить знайти подальше її застосування у роботі вихователів та методистів дошкільних закладів.

Резюме

Дана стаття присвячена розробці проблеми формування картини світу у дітей старшого дошкільного віку. Автор підкреслює необхідність виявлення основних причин відсутності у дітей дошкільного віку системних знань про навколишній світ, а точніше про природу планети Земля та природу Космосу. Наявність цих знань і є основою формування картини світу.

Ключові слова: старший дошкільний вік, картина світу, світобачення, екологічна свідомість, природа.

Данная статья посвящена разработке проблемы формирования картины мира у детей старшего дошкольного возраста. Автор подчеркивает необходимость выявления основных причин отсутствия у детей дошкольного возраста системных знаний про окружающий мир, а точнее про природу планеты Земля и природу Космоса. Наличие этих знаний и является основой формированию картины мира.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, картина мира, мировидение, экологическое сознание, природа.

Given article is devoted working out of a problem of formation of a picture of the world at children of the senior preschool age. The author underlines necessity of revealing the most important reasons of absence at children of preschool age system knowledge about world around, to be exact about the nature of a planet Earth and Space nature. Presence of this knowledge also is a basis to formation of a picture of the world.

Key words: the senior preschool age, a world picture, worldvision, ecological consciousness, nature.

Експериментальні дослідження підтверджують високу об'єктивність, надійність соціометричних методик. Вони мають велику цінність, адекватно вимірюючи міжособистісні стосунки у групі дітей. Нами була обрана параметрична соціометрія (при 3-х можливих виборах) [5], результати якої були узагальнені за допомогою статистичних і аналітичних способів обробки матеріалу. Ці способи дозволяють одержати персональні і групові соціометричні індекси, що характеризують соціометричну структуру групи. При дослідженні ми будемо використовувати як позитивні, так і негативні критерії.

У експериментальній роботі брали участь два класи молодших школярів у віці від 8 до 9 років школи-інтернату м. Слов'янська. У кожній групі по 20 дітей. Для психокорекційної роботи ми обрали групу № 2, у якості контрольної – групу № 1.

У наших дослідженнях були отримані дані за наступними критеріями: "спільне сидіння", "гра" і "розваги". З інтервалом у 30 днів у кожній групі дітей було проведено 3 серії експериментів. Середній статус членів групи обчислювався на основі 3-х послідовних експериментів. Одним з найважливіших параметрів, що вимірюють стан особистісних взаємин у групі, є показник взаємності стосунків індивідів, що у соціометричному опитуванні фіксується як взаємний вибір.

Порівняльний аналіз статусної структури групи № 1 і групи № 2 виявив наступну картину: обидві групи дітей молодшого шкільного віку, позбавлених батьківського піклування, мають повну статусну структуру. Розглядаючи співвідношення сумарних величин сприятливих і несприятливих статусних категорій – "рівень сприятливості взаємин" – ми з'ясували, що в групі № 1 він складає $(10+20) : (50+20) = 30:70$; у групі № 2 відповідно – $(15+20) : (45+20) = 35:65$. Отримані дані вказують на низький рівень сприятливості взаємин в обох групах.

Досліджуючи взаємність виборів у групах, ми знайшли, що коефіцієнт взаємності в групі № 1 дорівнює 32%, а в групі № 2 – 28%. Порівнюючи з середнім коефіцієнтом, отриманим при дослідженні груп дітей молодшого шкільного віку, які навчаються у звичайній школі (42%), ми бачимо, що наші показники значно нижче логічних показників у групі дітей з родини. Груповий коефіцієнт задоволення у спілкуванні є істотною характеристикою групи, для групи № 1 він складає 30%, а для групи № 2 – 25%. Також не менш істотним показником є суб'єктивне задоволення у спілкуванні кожної окремої дитини.

На наступному етапі роботи були виділені наступні рівні задоволення у спілкуванні молодших школярів, що виховуються у школі-інтернаті:

уявленнь дитини про своє фізичне Я, метод ідентифікації з ім'ям, метод розвитку позитивного самосприйняття, метод розвитку навичок позитивного стилю спілкування.

Виклад основного матеріалу. Більшість закордонних авторів відводять головну роль соціальному оточенню у розвитку самооцінки дитини. Цю точку зору вони обґрунтували, вивчивши особливості особистості дитини у різних умовах виховання. Так, наприклад, для дітей авторитарних батьків або вихователів характерною є негативна спрямованість самооцінки в цілому. У їхній поведінці присутня напруженість. Це є наслідком ставлення до дітей як до нездатних, малозначних істот. Авторитарні дорослі не беруть до уваги мотиви і бажання дитини, а вимагають абсолютного підпорядкування своїм указівкам. Автори підкреслюють, що авторитарність дорослих, так само як і крайній лібералізм, позбавляють дитину можливості приймати участь у повноцінних людських взаємостосунках, що сприяє формуванню у неї негативної самооцінки. Такі діти бояться проявити себе, побоюючись критики або покарання. У результаті у таких дітей найчастіше формується соціальна пасивність і зайва незручність. Існує велика імовірність того, що у дитини сформується почуття залежності, слабкості, власної малоцінності. А оскільки, зауважують автори, людям властиво переносити на інших свої почуття, то негативна самооцінка спричиняє і низьку оцінку оточуючих людей.

Дослідження підтверджують думку про те, що багато дітей, що відчувають негативне ставлення до себе, не виявляють особливої активності у процесі навчальної діяльності, оскільки в учителя на початку сформувалася визначена установка на нього як на слабого "недорозвиненого" учня. Автори вказують на необхідність організації таких стосунків між дорослими і дітьми, у яких могла б проявитися готовність дорослого прийняти особистість дитини такою, якою вона є, що повинно сприяти розвитку у неї адекватного позитивного уявлення про себе. Роль учителя полягає в тому, щоб направити дитину до реально досяжних цілей, допомагати їй в оволодінні предметом. Головною умовою при цьому є оцінювання її успіхів не стільки щодо яких-небудь зовнішніх стандартів, скільки щодо динаміки власного розвитку.

Дослідження закордонних авторів обґрунтовують взаємозв'язок між наступними порушеннями розвитку Я та недорозвиненням почуття власної цілісності й обмеженості власного тіла. У цьому зв'язку автор підкреслює роль контактів з матір'ю, що створюють основу для нагромадження дитиною досвіду, що допомагає їй усвідомити межі власного тіла. У його дослідженні розглядається взаємозв'язок зовнішності і самооцінки.

Список літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – №1.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
3. Крутій К.Л., Каплуновська О.М. Природа Космосу. Програма та методичні рекомендації. – Запоріжжя: тов "Ліпс. Лтд", 2002.
4. Куликовская И. Э. Педагогические условия становления целосной картины мира у дошкольников. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
5. Куликовская И.Э., Чумичова Р.М. Технологии формирования у дошкольников целостной картины мира. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
6. Петяева Д.Ф. Развитие представлений о живой природе у дошкольников: Автореф. канд. дис. – М., 1991.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. – М., 1994.
8. Плохий З.П. Виховання екологічної культури дошкільників: Метод. посіб. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2002.
9. Хайдеггер М. Время картины мира // Время и бытие: Статьи и выступления. – М.: Республика, 1993.
10. Чумичева Р.М. Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. пед. университета, 1995.

Ікуніна З.

УДК 371.214.51

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Постановка проблеми. Процес входження дитини у соціальне середовище під керівництвом дорослого називається вихованням. Здебільшого батько і матір усвідомлюють відповідальність, яку нестимуть після народження дитини, передаючи їй ті моральні цінності і норми поведінки, що відповідають потребам суспільства.

Відчуття дитини, що вона бажана, захищена і очікувана – фундамент розвитку повноцінної особистості. Материнська ласка, тепло, спільна діяльність, постійне спілкування з дитиною, яка росте і розвивається, забезпечують нормальне входження дитини у соціум.

Якщо сім'я не повна, тоді догляд за дитиною перекладається на одного з батьків або на зовсім сторонніх людей. Дослідження доводять, що у дітей, які переживають розлуку з близькою людиною, можна спостерігати певні емоційні реакції, а саме: протест, відчай, відчуженість. Ці форми згодом можуть перерости у тривожність чи агресію. Навіть у дітей раннього віку таке положення провокує розвиток невпевненості у своїх силах, агресію, афективні реакції і різні негативні форми самоствердження, наприклад, робити щось погане, щоб привернути увагу дорослих та однолітків.

Життєдіяльність як дорослої людини, так і дитини відбувається у постійних контактах з іншими людьми, предметами та явищами навколишньої дійсності. До всього, що оточує дитину, вона виявляє певне ставлення, яке проявляється у різноманітних емоціях. Це ставлення може бути позитивним, негативним або нейтральним. Емоції впливають на розвиток різних психічних процесів, зумовлюють формування певних рис характеру особистості. Емоційний тон присутній навіть у відчуттях, які можуть бути приємними та неприємними, викликати позитивні та негативні емоції.

Окрім любові, дитині треба отримувати певні реакції дорослих на позитивну та негативну поведінку. Негативне оцінювання вчинків дитини дорослими формує негативну самооцінку та знищує прагнення до відвертих стосунків з дорослими та однолітками. Систематичне негативне оцінювання поведінки дитини є для неї тяжкою психотравмуючою ситуацією. Атмосфера емоційного дискомфорту й напруження виснажує дитячу психіку, провокує розвиток психосоматичних захворювань.

У психологічній науці існує велика кількість досліджень, присвячених вивченню становлення самосвідомості особистості. У деяких дослідженнях самосвідомість розглядається з точки зору її структури, як утворення, що складається з трьох компонентів – когнітивного, афективного і поведінкового. Ці компоненти мають відносно незалежну логіку розвитку, але у своєму реальному функціонуванні виявляють тісний взаємозв'язок.

Сучасній психологічній науці відомо, що позбавлення у ранньому віці батьківського піклування, згубно позначається на розвитку самосвідомості дитини і приводить до розвитку психічних аномалій. Це ускладнює адаптацію дитини до соціального оточення, порушує її стосунки з іншими людьми.

У даному дослідженні ми виходили з наступних положень: самосвідомість особистості не споконвічна даність, а продукт розвитку, для якого глобального значення набувають емоційно обґрунтовані стосунки дитини з близькими дорослими у ранній період її життя

(С. Рубінштейн, Л. Лісіна [3, 4]). Самооцінка дитини, знаходиться у тісному зв'язку з її ставленням до інших людей. Позитивне ставлення особистості до себе уможливорює конструктивна взаємодія з іншими людьми (Л. Лісіна, Б. Столін, О. Соколова [3, 6, 7]). Неприйняття себе, негативне ставлення до себе приводить до неприйняття суспільно-соціальних стосунків, робить самосвідомість дитини вкрай уразливою і спонукує її до агресії і захисту від інших.

Таким чином, більшість дослідників підтверджують те, що тип взаємостосунків, що складається між дитиною і батьками або дорослими є вирішальним чинником для розвитку її самооцінки. Вони підтверджують свою думку наступними доказами: основи уявлення про себе закладаються у ранньому віці, коли самими значущими людьми для дитини є дорослі, в основному батьки, взаємодіючи з якими дитина отримує зворотній зв'язок, який дозволяє їй виробити уявлення про саму себе і ставлення до себе. Схвалення рідних формує у дитини позитивний образ самого себе, і навпаки постійне осудження, акцентування на невдачах сприяє появі негативної самооцінки. При цьому велику роль відіграє інтелектуальний розвиток дитини, що, на думку багатьох закордонних дослідників, підвищує адаптивні можливості індивіда. У той час як інтелектуальна недостатність "звужуючи" самосвідомість дитини, негативно впливає на її самопізнання і самооцінку. Існує ще один важливий фактор, що значно впливає на самооцінку дитини. Це той вплив, який здійснює на неї ставлення її однолітків. Після вступу до школи самооцінка дитини піддається всіляким змінам під впливом нового для неї соціального оточення. Як правило, успішна діяльність, більш високий рівень компетентності значно підвищує самооцінку дитини. Її самоусвідомлення і самооцінка видозмінюються під впливом порівняння своїх результатів з результатами своїх однолітків.

Аналіз спеціальної літератури показав, що вивченню особливостей та аномалій міжособистісних стосунків дітей, які позбавленні батьківського піклування, у дослідженнях приділяється недостатньо уваги. Цим був обумовлений вибір теми дослідження.

Мета етапу дослідження, якому присвячено цю публікацію, полягала в тому, щоб експериментальним шляхом визначити особливості міжособистісних стосунків дітей молодшого шкільного віку, позбавлених батьківського піклування, а також розробити методи психологічної корекції.

Гіпотезі і завданням дослідження відповідав комплекс методів: а саме, метод соціометрії, метод хронометрованих спостережень, метод незакінчених пропозицій, метод бесіди, біографічний метод. Для психокорекційної роботи використовувалися: метод розвитку позитивних