

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ,
СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ І МИСТЕЦТВА**

Кафедра дошкільної освіти

Магістерська робота

**ТВОРЧА ГРА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Виконала: студентка II курсу

ОС «магістр»

Галузь знань: 01 – Освіта

Спеціальність: 012 «Дошкільна освіта» (заочна
форма навчання)

Дмитренко Анна Іванівна

Керівник: кандидат педагогічних наук, ст.
викладач

Ляховець Олеся Олександрівна

Рецензент: кандидат педагогічних наук, ст.
викладач

Лугіна Олена Віталіївна

Черкаси – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	8
1.1. Теоретичні засади соціалізації дітей дошкільного віку в умовах ЗДО.....	8
1.2. Сутність і роль соціальних інститутів у становленні дитини дошкільного віку.....	17
1.3. Особливості соціалізації в старшому дошкільному віці.....	34
Висновки до першого розділу.....	57
РОЗДІЛ 2. ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТВОРЧОЇ ГРИ.....	59
2.1. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в процесі творчої гри.....	59
2.2. Педагогічні умови соціалізації дітей старшого дошкільного віку під час ігрової діяльності.....	67
Висновки до другого розділу.....	81
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ІГОР ЯК ЗАСОБУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	83
3.1. Критеріальний підхід до процесу соціалізації дітей старшого дошкільного віку під час використання творчих ігор.....	83
3.2. Організація та перебіг експериментальної роботи.....	96
3.3. Методичні рекомендації щодо використання творчих ігор, як засобу соціалізації дітей старшого дошкільного віку.....	109
Висновки до третього розділу.....	113
ВИСНОВКИ	116
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	119
ДОДАТКИ.....	128

ВСТУП

Актуальність теми. Фундаментальні зміни, що відбуваються в сучасному освітньо-культурному просторі, нова соціокультурна ситуація, суспільні запити і потреби передбачають утвердження пріоритету дошкільної освіти, формування в суспільстві розуміння ранніх етапів життя людини як найвідповідальнішого періоду становлення особистості.

У сучасній соціокультурній ситуації пріоритетною домінантою є соціалізація особистості як результат її соціально-особистісного розвитку та виховання, досягнення оптимальної форми соціальної активності і компетентності, що дає змогу дитині бути активним перетворювачем власного життя й довкілля, мати право свободи вибору і ставати суб'єктом власної життєдіяльності. У зв'язку з цим особлива роль відводиться сім'ї, що є найважливішою соціальною інституцією соціалізації дошкільника. Вона забезпечує саморозвиток дитини, її творчу активність і самозбереження, спрямовує розвиток соціально та індивідуально значущих рис особистості, забезпечує успішне функціонування дитини як суб'єкта власної життєдіяльності у суспільному довкіллі, що визначає сім'ю не лише оптимальною, а й незамінною формою відтворення суспільного життя, соціалізації дошкільника.

Низка законодавчих актів і постанов у галузі освіти щодо дошкільної освіти (Закони України «Про дошкільну освіту», «Про соціальну роботу з дітьми і молоддю», «Про охорону дитинства», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Базовий компонент дошкільної освіти) наголошують на повноцінному розвитку дитини, формуванні в дошкільній освіті особистісно-значущих умінь і здатностей та набуття освітніх компетенцій (соціальної, комунікативної, інформативної, когнітивної тощо). Виконання цього завдання покладається на заклад дошкільної освіти, оскільки саме тут значною мірою відбувається формування соціально-комунікативної компетентності у дошкільників, на основі якої успішно здійснюється

соціалізація у дітей, чому особливо сприяє ігрова діяльність, адже досвід, який дитина набуває у грі, вона поступово застосовує у своєму житті.

Гра, розвиваючи психічні, фізичні сили дитини, сприяючи освоєнню навколишнього світу і людських відносин, пробуджує, залучає її творчий потенціал. Залежно від того, в які ігри грає дитина, можна говорити про її здібності, задатки, нахили, окреслити програму їх розвитку на найближчий час.

Задовго до того, як гра стала предметом наукових досліджень, вона широко використовувалася як один з важливих засобів виховання дітей. Час, коли виховання виділялося в особливу суспільну функцію, сягає глибини століть, і з тієї ж глибини століть виходить гра як засіб виховання.

Питання про природу і суть гри хвилювало і до тепер продовжує привертати увагу багатьох дослідників, таких як: П. Гальперін, В. Данилова, А. Запорожець, Д. Ельконін, І. Іванов, Л. Коваль, О. Газман, В. Караковський, Л. Куликова, В. Шмаков, Г. Селевко.

У дослідженнях учених (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, І. Загарницька, О. Кононко, С. Курінна, Н. Лисенко, Т. Логвиненко, Л. Лохвицька, Т. Поніманська, Ю. Приходько, І. Рогальська-Яблонська, С. Савченко, С. Сайко) акцентується на необхідності посилення уваги до формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку, що сприяє активізації особистісного потенціалу дитини.

Проблеми соціалізації особистості розглядалися з філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних позицій. Серед учених, які суттєво вплинули на дослідження проблеми соціалізації, слід назвати Б. Ананьєва, Е. Еріксона, Р. Бернса, Дж. Міда, Т. Парсонса, С. Рубінштейна, Г. Тарда, З. Фрейда та ін. Загальній соціалізаційній проблематиці присвятили свої роботи Г. Андреева, М. Євтух, С. Русова, А. Мудрик, С. Савченко, В. Семенов, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський та ін.

Соціально-психологічні аспекти соціалізації з урахуванням вікових особливостей розкрито в працях В. Абраменкової, К. Альбуханової-Славської, І. Бега, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, А. Капської,

І. Кона, О. Кононко, В. Кудрявцева, М. Лісіної, О. Леонтєва, В. Мухіної, М. Міда, М. Осоріної, А. Петровського, І. Рогальської, І. Печенко, Т. Поніманської, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, Д. Фельдштейна та ін.

Особливе місце серед досліджень проблем соціалізації особистості займають роботи, присвячені соціалізації дітей та молоді, авторами яких є: Г. Беленька, А. Богуш, Л. Варяниця, О. Вишневський, Н. Гавриш, С. Курінна, Н. Лисенко, Т. Логвиненко, Н. Побірченко, Т. Поніманська, Ю. Приходько, І. Рогальська-Яблонська, С. Савченко, С. Сайко та ін.

Комунікативні здібності особистості досліджували Л. Бірюк, Н. Вітюк, В. Гаркуша, П. Гончарук, Л. Карамушка, Я. Коломінський, С. Максименко, К. Роджерс, Л. Савенкова, М. Савчин, Я. Шкурко та ін.; теорію і практику формування комунікативної компетентності – В. Андрієвська, М. Вашуленко, О. Власова, А. Волинець, Н. Дзюбишина-Мельник, А. Коваленко, А. Пасічник, І. Товкач, В. Федоренко, В. Федорчук, В. Черевко, Т. Щербан та ін.; комунікативні навички і вміння – С. Бондаренко, О. Винославська, В. Каплінський, В. Мотирко, В. Семиченко, Т. Шепеленко та ін.; комунікативний потенціал особистості в соціокультурному аспекті – Н. Гавриш, Т. Піроженко, С. Терещук, Т. Яценко та ін. Феномен соціально-комунікативної компетентності дітей дошкільного віку є предметом досліджень А. Богуш, Ж. Горіної, Л. Калмикової та ін.

Значна кількість наукових праць присвячена аналізу інтеракційної сфери дошкільників та її впливу на становлення взаємовідносин у колективі однолітків, зокрема: діяльнісному опосередкуванню міжособистісних відносин (В. Абраменкова, О. Запорожець, В. Мухіна, А. Рузьська, Х. Шакуров та ін.); генезі комунікації, де взаємини дітей розглядались як продукт взаємодії у спілкуванні (І. Зотова, О. Квас, О. Коваленко, І. Луценко, О. Мартинчук, Т. Піроженко, Г. Смольникова та ін.); взаємодії з однолітками в процесі ігрової діяльності (Л. Божович, Д. Венгер, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Н. Кудикіна, О. Леонтєв, Л. Лисенко, С. Русова, та ін.).

Отже, враховуючи актуальність проблеми та її недостатню розробленість у вітчизняній педагогіці, обрано тему магістерської роботи **«Творча гра як засіб соціалізації дітей старшого дошкільного віку»**.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов соціалізації дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сутність процесу соціалізації особистості як спеціального предмета наукового дослідження;
2. Розкрити особливості соціалізації дитини в старшому дошкільному віці та охарактеризувати роль соціальних інститутів у цьому процесі;
3. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в закладах дошкільної освіти.
4. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови соціалізації дітей старшого дошкільного віку під час творчих ігор.
5. Методичні рекомендації щодо використання творчих ігор, як засобу соціалізації дітей старшого дошкільного віку.

Об'єкт дослідження – соціалізація дітей старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови соціалізації дітей старшого дошкільного віку засобом творчих ігор.

Для вирішення поставлених завдань було використано такі методи дослідження: *теоретичні* – вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури; *емпіричні* – діагностичні (анкетування, опитування), аналіз освітнього процесу, вивчення Державного стандарту дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти), навчально-виховних планів, програм («Впевнений старт», «Дитина», «Українське дошкілля», «Соняшник», «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» тощо); *педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) – з метою апробації педагогічних умов, статистичні – для порівняння і доведення

достовірності, кількісного та якісного аналізу отриманих експериментальних даних.

Наукова новизна дослідження: визначено і науково обґрунтовано педагогічні умови соціалізації дітей старшого дошкільного віку в процесі використання творчих ігор (створення розвивального потенціалу ігрового середовища закладу дошкільної освіти); розкрито особливості соціалізації дітей старшого дошкільного віку під час використання творчих ігор.

Базою дослідження є заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 59 «Петрушка» м. Черкаси

Практичне значення дослідження полягає у застосуванні матеріалів дослідження вихователями закладів дошкільної освіти в процесі використання творчих ігор як засобу соціалізації дітей старшого дошкільного віку, викладачами вищих навчальних закладів при складанні навчальних посібників, підручників, для підготовки фахівців напряму підготовки «Дошкільна освіта», у системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації і перепідготовки вихователів закладів дошкільної освіти.

Теоретичне значення дослідження полягає у обґрунтуванні педагогічних умов соціалізації дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності та експериментальній перевірці використання творчих ігор як засобу соціалізації.

Апробація результатів дослідження: результати дослідження були представлені Четвертих всеукраїнських педагогічних читаннях «Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу та були опубліковані тези «Забезпечення соціальної адаптації дітей засобами творчої гри».

Структура і обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів та висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Теоретичні засади соціалізації дітей дошкільного віку в умовах ЗДО

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

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

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

елімінуються продуктивні функції дитинства в культурі. За таким підходом, в основі розвитку дитини лежить передусім репродукування готових форм (еталонів) соціокультурного досвіду. Останнє дійсно характеризує загальний спосіб опанування культури, проте лише частково розкриває механізми функціонування й розвитку сучасної дитини. За оцінкою В. Кудрявцева, за такого підходу зконструювався особливий образ дитинства, заданий в абстрактному ракурсі усталеного ставлення світу дорослих до світу дітей [48, с. 9].

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

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

Згідно з Д. Ельконіним [88], Д. Фельдштейном [84], функціонально дитинство визначається як об'єктивно необхідний стан у динамічній системі суспільства, стан процесу визрівання підростаючого покоління. В. Кудрявцев визначає дитинство не тільки як фізіологічне, психологічне та педагогічне, а передусім складне соціокультурне явище, що має історичне походження та природу [48, с. 9]. Окремі вчені такі як І. Котова, Є. Шиянов виокремлюють особливу дитячу субкультуру, носієм якої є дитяче товариство. Автори

розуміють її як «культурний простір і коло спілкування дітей, що допомагають їм адаптуватися в соціумі і створювати свої автономні норми й форми поведінки» [45, с. 62].

Натомість, Р. Овчарова розглядає дитинство як період життя людини, в якому закладаються основи особистісної «активності і особистісні властивості, цінності, що визначають якості» майбутнього життя. «Водночас це такий життєвий досвід, коли людина і як людина, і як особистість найменше захищена від соціального, психологічного і фізіологічного насильства» [45, с. 62].

За визначенням А. Богуш, дитинство – це період «народження і становлення Особистості; період пізнання соціуму і її величності Людини; відкриття дитиною царини Життя на планеті земля в усьому його розмаїтті, з усіма його позитивними і негативними проявами; це перші кроки навчання; це жагода знань, це перші радощі, перші розчарування і перші сльози [9, с. 8]. Отже, у змістовому визначенні дитинство – це процес підготовки до відтворення майбутнього суспільства, процес постійного фізичного росту, накопичення психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх стосунків у цьому просторі, визначення в ньому себе (С. Литвиненко, В. Ямницький) [55, с. 217]. Різнобічність дефініцій дитинства як соціокультурного феномену пояснює неукліне прагнення науковців до міждисциплінарного синтезу означеної проблеми, що дасть змогу утворити цілісну картину уявлень про закономірності становлення й розвитку дитячої особистості в суспільстві, більш успішно досліджувати соціально-педагогічні та соціально-психологічні особливості системи «дитина-суспільство» (В. Абраменкова, Д. Ельконін, Е. Еріксон, С. Козлова, О. Кононко, А. Петровський, І. Печенко, Д. Фельдштейн та ін.). Крім того, сучасна прогресивна педагогічна думка наполягає на необхідності врахування історичного контексту, адже діти початку третього тисячоліття представляють історично новий тип дитинства, дитячого розвитку, кардинально змінився статус дитинства в системі людської культури(, що відобразилось у працях Ф. Аріес, А. Богуш, Д. Ельконіна, В. Кудрявцева, І. Кона та інші.

Характеризуючи сучасний стан дитинства, вчені відзначають, що під впливом причин соціального, економічного та психологічного характеру відбувається деформація змісту дитячої субкультури (збіднення дитячого фольклору, втрата усних текстів, зміни сюжетно-рольових ігор та ін.). Недостатня увага приділяється специфіці буття дитячих спільнот, помітне відчуження дітей від дорослих і однолітків, що спричиняє появу в соціумі певного бар'єру між світом дітей і дорослих, стихійне виникнення різних дитячих об'єднань і груп, опозиційних до усталених культурних цінностей суспільства [81, с. 38].

Протиріччя та складності сучасності вимагають соціально-педагогічної та психологічної підтримки людини, починаючи з перших років її життя, що передбачає врахування та вивчення всієї повноти взаємодії дитини на різних етапах онтогенезу з середовищем, із різними структурами макро- та мікросоціуму з метою забезпечення гармонійного буття особистості в якості суб'єкта соціокультурного життя, а також освітньо-виховного процесу.

Зважаючи на актуальність означеної проблеми центральним завданням дослідження і стало вивчення соціально-педагогічних умов сприяння процесу соціалізації дітей на етапі переходу від старшого дошкільного віку до молодшого шкільного віку в різних умовах життєдіяльності.

Соціальний розвиток особистості виявляється засобом і водночас результатом, одним з аспектів її соціалізації, яка визначається у філософії, як процес операційного оволодіння набором програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної традиції; як процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей і норм, що відбиваються в означених програмах, процес засвоєння та активного відтворення людиною соціального досвіду, включення індивіда в соціальні стосунки; розвиток соціальної природи чи характеру індивіда, підготовка людини до соціального життя (М. Бердяєв, Ю. Васильков, В. Мясичев, Р. Немов, А. Реан, І. Печенко, П. Понятенко, М. Шульга та ін.). На думку Ф. Гіддінгса, який до речі, ввів в науковий обіг термін «соціалізація», цей процес здійснюється завдяки як стихійних впливів

оточення, так і внаслідок цілеспрямованого суспільного впливу (сім'я, дошкільний заклад, школа, позашкільні центри та інші соціальні інституції), який має виховну спрямованість [21, с. 12].

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

Фундаторами протилежного, суб'єкт-суб'єктного, підходу вважають Ч. Кулі та Дж. Міда, які відстоюють активну позицію людини, яка не тільки адаптується до суспільства, але й впливає на себе та на своє оточення. У руслі цього підходу, згідно А. Мудрика, адаптація розглядається як здатність людини активно взаємодіяти з соціальним середовищем та використовувати його потенціал для власного розвитку. Відтак, соціалізацію можна трактувати як розвиток і самозаміни людини в процесі засвоєння й відтворення культури, що відбувається завдяки взаємодії людини зі стихійними, відносно керованими і доцільно створеними умовами життя на всіх етапах [62, с. 21].

Безперечно, що соціальне пристосування є важливим елементом соціалізації, оскільки входження людини до будь-якої спільноти пов'язане з адаптацією. В окремих соціально-педагогічних дослідженнях поняття «адаптація» змішується з поняттям «соціалізація» та вживається для пояснення пристосувальної функції особистості (М. Єрмоленко, Г. Медведєв, Б. Рубін, Л. Шпак). Однак адаптація невіддільна від своєї протилежності – активності,

вибіркового творчого ставлення особистості до середовища (Л. Безрукова, М. Корепанова, С. Литвиненко, К. Фопель та ін.). Саме така позиція максимально співпадає з нашою особистою. Соціалізація є постійним, тривалим та безперервним процесом входження людини в соціум в той час, коли соціальна адаптація є процесом входження людини до конкретної соціальної спільноти через засвоєння соціального досвіду цієї спільноти та використання набутого раніше соціального досвіду (А. Капська, А. Петровський,) [33; 67]. Отже, в цьому контексті соціальну адаптацію слід розглядати як активно-розвивальний, а не активно-приспосувальний процес. Слушною є думка С. Литвиненко, за якої, особистість настільки соціально успішна, наскільки вона адаптивна, адже за кожною соціальною роллю стоять певні нормативи, а простір соціальних ролей та соціальних відносин – середовище, в якому особистість адаптується. Відтак, людина є суб'єктом соціального розвитку. Але вона водночас є й суб'єктом саморозвитку, тому соціалізація відбувається тим успішніше, чим активнішою є участь людини в творчо-перетворювальній суспільній діяльності [56, с. 217].

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

Як об'єкт соціальних стосунків, людина унормовує, регламентує, санкціонує свою поведінку відповідно до вимог тієї чи іншої спільноти, тобто утверджується як соціальна одиниця. Водночас у спільній діяльності та спілкуванні, через взаємодію з іншими, опосередковану традиціями, правами та обов'язками, нормами, вона виявляє себе як унікальна особистість, індивідуальність.

Отже, відбувається її соціалізація, тобто перетворення людини із об'єкта соціального регулювання в суб'єкт регуляції власної соціальної поведінки,

трансформація із об'єкта соціальної поведінки і стосунків у їх суб'єкт. Саме таке визначення було прийняте нами в дослідженні за робоче.

За визначенням філософа Ю. Габермаса, людина живе в розмаїтті багатьох світів: зовнішньому – об'єктивному, тотальному світі природи, науки, техніки, практики; соціальному – світі суб'єкт – об'єктних та суб'єкт – суб'єктних соціальних стосунків, соціальних статусів та ролей; а також у внутрішньому – світі індивідуальності, неповторності свого існування [20, с. 134].

Соціалізація особистості у взаємодії з різними факторами (мегафактори, макро-, мезо- та мікрофактори) та агентами (людьми, з якими безпосередньо взаємодіє дитина) відбувається за допомогою низки «механізмів». У науці існують різні підходи до аналізу «механізмів» соціалізації. На думку Ю. Бронфенбренера, – прогресивна взаємна акомодация, тобто пристосування між активною дитиною, яка росте і тими змінними умовами, в яких вона живе; з позиції В. Мухіної, механізмом соціалізації виявляється ідентифікація та уособлення особистості та закономірна зміна фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції в процесі розвитку особистості [63].

Отже, до соціально-педагогічних механізмів соціалізації науковці відносять: традиційний механізм соціалізації, пов'язаний із засвоєнням дитиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, характерних для її сім'ї і найближчого оточення, які засвоюються на неусвідомленому чи підсвідомому рівні за допомогою не критичного сприйняття панівних домінант. Інституціональний механізм соціалізації функціонує у процесі взаємодії людини з інститутами суспільства та різними організаціями, які спеціально створені для її соціалізації і ті, що опосередковано реалізують виховні функції, паралельно зі своїми іншими функціями. Саме у процесі задіяння інституціонального механізму соціалізації відбувається накопичення знань про соціальну дійсність і ширше – про довкілля, діти опановують досвід, практику взаємодії, спілкування, схваленої в суспільстві поведінки з представниками різних соціальних груп, у різних життєвих ситуаціях. Наша робота саме і присвячена дослідженню

особливостей виховної роботи, їх впливу на процес соціалізації дітей, які виховуються різними соціальними інститутами.

Не менш значущим для старшого дошкільного віку є міжособистісний механізм соціалізації як взаємодія людини з суб'єктивно значимими для неї іншими людьми. В його основі цього специфічного, за визначенням учених, механізму соціалізації лежить психологічний акт міжособистісного перенесення певного соціального досвіду від одноліток, батьків, знайомих, які є носіями певних субкультур, незалежно від того, чи то позитивний, чи то негативний досвід. Унікальне поєднання в кожному окремому випадку різноманітних механізмів соціалізації стосовно процесу становлення кожної окремої дитини зумовлює той чи інший вектор засвоєння і впровадження власної соціальної позиції [81, с. 114].

Значущим для нашого дослідження є усвідомлення взаємодії компонентів процесу соціалізації, важливе для координації спрямованих педагогічних дій. З-поміж таких науковці називають наступні: 1) стихійна соціалізація людини у взаємодії та під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер та результати якої визначаються соціально-економічними та соціокультурними реаліями; 2) відносно керована соціалізація, коли держава застосовує певні економічні, законодавчі, організаційні міри для розв'язання своїх завдань, які об'єктивно впливають на зміни можливостей та характеру розвитку, життєвого шляху тих інших вікових груп (термін освіти, обов'язковий мінімум освіти та ін.); 3) відносно соціально контрольована соціалізація (виховання), тобто планомірне створення суспільством та державою правових, організаційних, матеріальних та духовних умов для розвитку людини; 4) самозміна людини, яка має асоціальний, антисоціальний вектор (самобудівництво, самовдосконалення, саморуйнування), відповідно до індивідуальних ресурсів і з урахуванням об'єктивних умов життя [62, с. 207].

Поняття «соціалізація» тісно переплітається з поняттями «виховання» та «розвиток особистості». Розвиток особистості визначається, як процес формування системної якості індивіда внаслідок його соціалізації, тобто

засвоєння та відтворення культурних цінностей та соціальних норм, а також саморозвитку і самореалізації в тому суспільстві, в якому він живе. У найзагальнішому вигляді розвиток особистості можна розглядати, як процес входження людини в нове соціальне середовище та інтеграцію в ньому. У випадку входження до відносно стабільної соціальної спільноти та за сприятливих обставин індивід, за даними психологів, проходить три фази особистісного становлення: адаптацію (засвоєння цінностей та норм, певне уподібнення до інших членів спільноти), індивідуалізацію (пошук засобів утвердження своєї індивідуалізації у процесі ототожнення із соціумом), інтеграцію – найбільш суперечливу стадію, на якій соціум прагне уподобати особистість до власних очікувань, а особистість прагне в той же час персоніфікуватися. Таким чином поступово формується чітка структура особистості, закріплюються відповідні особистісні новоутворення, відбувається соціальний розвиток особистості через постійне повторення названих фаз при входженні індивіда до різних соціальних груп. У дисертаційному дослідженні І. Печенко зазначається, що виховання як механізм соціалізації, ставить дитину перед новими завданнями, які відповідають її зміненим можливостям та новій свідомості. З урахуванням цього, виховання упорядковує, об'єднує і використовує всі інші механізми соціалізації [68, с. 48].

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

соціального середовища на особистість, однак вона передбачає і реакції самої особистості на ці впливи.

1.2. Сутність і роль соціальних інститутів у становленні дитини дошкільного віку.

Сьогодні в педагогічних дослідженнях особливе місце посідає питання соціалізації дітей дошкільного віку. Це, на нашу думку, пояснюється динамічністю сучасної соціокультурної ситуації та усвідомленням науковцями необхідності формування адаптивних механізмів і мобільності молодого покоління в умовах постійних змін середовища. У контексті сказаного, особливого пріоритету набувають дослідження дитячої особистості, обґрунтування умов її повноцінного та гармонійного розвитку, що приводить до пошуку шляхів оновлення змісту освіти й виховання дитини, психолого-педагогічних умов оптимального розвитку дітей у сім'ї та дошкільних навчальних закладах.

Пригадаймо слова видатного педагога В. Сухомлинського, який стверджував, що все починається з дитинства, що моральне обличчя підлітка залежить від того, як його виховували з перших років життя [82, с. 76].

Розглянуте поняття «соціалізація особистості» дає нам підставу трактувати його «як двосторонній процес взаємодії людини й соціального середовища, тобто включення її в систему суспільних відносин через засвоєння соціального досвіду, а також самостійного відтворення цих відносин, у ході яких і відбувається формування неповторної, унікальної особистості» [75, с.104].

Сучасні науковці констатують, що не лише завдяки генетично переданій інформації відбувається оптимальна інтеграція дитини із соціумом, це стає можливим і завдяки здобутому досвіду та отриманим знанням (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Зязюн, С. Козлова, О. Кононко,

І. Кон, В. Котирло, О. Леонтьєв, В. Мухіна, А. Петровський та ін.). Звісно, зміст соціалізації визначається сукупністю соціальних впливів та відношенням індивіда до цих впливів у контексті загальнолюдських цінностей, розкриттям особистого «Я» дитини, актуалізацією власних творчих можливостей. С. Литвиненко зазначала, що соціалізація відбувається у взаємодії з великою кількістю різноманітних умов або факторів, груп, організацій, агентів, за допомогою різних механізмів [56, с. 219].

Відповідно до завдань нашого дослідження, вважаємо за необхідне розглянути особливості взаємодії особистості й середовища з урахуванням активності дитини у процесі власної соціалізації та визначення ступеня її активності у цьому процесі, що, зі свого боку уможливить визначити сутність та специфіку середовища й ті можливості, які воно містить для соціального розвитку дитини, оскільки її розвиток і соціалізація відбуваються не шляхом одностороннього впливу середовища на особистість дитини, а стають результатом їх постійних взаємодій.

Щоб не порушувати логіку викладу розуміння проблеми соціалізації дітей дошкільного віку, зупинимося на розгляді основних підходів у педагогічному вивченні та трактуванні середовища як поняття. Аналізуючи наукові джерела, у яких подано характеристику цього поняття, робимо висновок, що середовище широкіше за обсягом, об'єднує сукупність факторів, зовнішніх умов і об'єктів, у взаємодії з якими живе та розвивається організм і особистість [62; 12; 13; 58; 78]. «Взаємодія», своєю чергою, «є процесом безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, який породжує взаємозв'язок та взаємообумовленість» [75, с. 104].

Поняття «взаємодії», як відомо, – одна із основних, базових соціологічних категорій. Основною характеристикою соціальної взаємодії є взаємозв'язки та стосунки, зв'язки, які виступають формою соціальної комунікації, коли систематично здійснюється вплив одного

на іншого, досягається пристосування дій, виробляється спільне розуміння ситуації. Для сучасної науки характерна неоднозначна дефініція середовища, що пояснюється наявністю різних підходів до його вивчення. Найзагальнішим є поділ середовища на природне та соціальне. На думку вчених (М. Гамезо та ін.), середовище охоплює природне, соціальне, культурне оточення, тому в аналізі взаємодії з ним дитини треба враховувати всю сукупність чинників (біологічних, соціальних, фізичних, культурних). Саме поняття «середовище» з достатньою повнотою описує класик соціальної психології Г. Андрєєва у праці «Психологія соціального пізнання» [3]. Соціальне середовище – «соціальний світ, що оточує людину, включає в себе суспільні (матеріальні та духовні) умови становлення, існування, розвитку і діяльності людей, що нерозривно пов'язані із суспільними відносинами, до яких ці люди залучені» [Там само, с.190], є необхідною умовою розвитку особистості, її становлення й соціалізації. Соціальне середовище – це складна система, у структурі якої виділяються такі компоненти: суспільні умови життя людей; соціальні дії людей; стосунки людей у процесі діяльності і спілкування; соціальні спільноти, у які люди об'єднуються (територіальні, національні, демографічні тощо). У сучасному науковому трактуванні соціальне середовище розглядається «у широкому соціальному значенні, окреслюючи цим поняттям макро-середовище, що охоплює економічну, соціальну, політичну і духовну систему взаємин, а також у вузькому значенні як мікро-середовище – безпосереднє соціальне оточення людини (конкретні умови життя особистості та умови в середовищі найближчого оточення), у якому протікає її життєдіяльність, впливаючи на її соціальне становлення, формування соціального досвіду, цінностей, орієнтацій» [3, с. 190].

У психології і педагогіці (Г. Андрєєва, Л. Виготський, Т. Кузнецова, Ю. Мануйлов, А. Петровський, В. Семенов та ін.) у контексті інтеграції дитини,

соціальне середовище, розглядається і як суб'єктивно пережита дитиною об'єктивна реальність, що не тільки впливає на особистість, а й забезпечує її ставлення до навколишньої дійсності. І. Загарницька у своїй праці зазначала, що дитина, пізнаючи дійсність, не лише стає сама собою, а й практично й духовно її перетворює, створює і розвиває саму себе, реалізує свою мету та ідеали, отже, перебуває з цією дійсністю у тісній взаємодії [24, с. 192]. Звичайно, ставлення, зміст і обсяг перетворень пов'язані з віковими особливостями, реалізація ж їх залежить передовсім, від методології виховання, яку здійснюють переважно дорослі. Залежно від вікових особливостей, умов проживання, природних задатків, внутрішніх процесів розвитку змінюється особистісне ставлення до довкілля, формується нова соціальна ситуація розвитку.

Зазначимо, що філософами, психологами, соціологами і педагогами стверджується вибірковий характер сприйняття людиною впливів середовища (І. Бех, А. Богуш, Н. Василенко, Л. Коваль, І. Кон, Р. Овчарова, С. Рубінштейн, О. Сухомлинська, Д. Фельдштейн та ін.), підкреслюється ймовірнісний характер взаємодії особистості і середовища, активна роль особистості в цьому процесі. Активність самої особистості через діяльнісне ставлення до світу займає суттєве місце у життєвій психології людини, проявляється у творчості, спілкуванні, вольових актах. Дитина – це соціальна істота, для якої середовище є не лише умовою розвитку, але є і його джерелом. З довкіллям дитина входить у безкінечну кількість стосунків, в результаті чого вона соціалізується [75, с. 110]. Середовище як фактор соціалізації особистості, вважає І. Рогальська, має істотне значення: «воно надає дитині можливостей бачити соціальні явища з різних боків, що забезпечує вироблення і накопичення соціальних почуттів та моральних орієнтирів, норм, стереотипів, нормативів її поведінки. Його вплив, здебільшого, має стихійний характер, що не завжди піддається педагогічному керівництву і спричиняє низку труднощів на шляху становлення особистості» [75, с. 110].

На думку відомого українського дослідника В. Москаленка, «соціалізація кожного нового покоління та окремої особистості відбувається у безперервному

поліфонічному «діалозі» різноманітних людських вимірів. Особистість є не просто клітиною соціального організму. Вона – суб'єкт, що діє активно, творить цей соціальний організм і самого себе. Тож процес соціалізації має розглядатися як розв'язання суперечить системи «індивід –соціальне середовище» [61, с. 58].

Отже, як уже зазначалося вище, через сукупність механізмів соціалізації засвоюються цінності, норми, погляди, еталони поведінки, що є характерними для сім'ї дитини та її найближчого оточення, відбувається накопичення досвіду соціально прийнятої поведінки, знань про взаємодію дитини з різними соціальними інститутами.

Саме в сім'ї, серед дорослих і однолітків, різних виховних інституціях на основі емоційно-контактної взаємодії відбувається реальний інтелектуальний та емоційний вплив на особистість дитини, на її свідомість та поведінку. Навколо кожного створюється мікроклімат, який визначає комфорт чи дискомфорт у стосунках, активну позицію чи пристосованість до інших, засвоєння просоціальної чи асоціальної поведінки, способів комунікації, прискорення чи стримування самореалізації особистості [75, с. 111]. Мікросередовище особистості в дошкільному дитинстві, вважає І. Рогальська, становлять сім'я, дошкільний навчальний заклад, група дітей дошкільного віку, різноманітна спільнота людей, у межах якої діти спілкуються з різними категоріями людей, набувають соціального досвіду, конструюють образ соціального світу [75, с. 110].

Оскільки це робить мікрофактори, зокрема сім'ю, важливим макрофактором соціалізації, окрім того, соціалізація дитини в сім'ї є провідною проблемою нашого дисертаційного дослідження, вважаємо за необхідне розкрити її специфіку та особливості виконання соціалізаційних функцій у сучасних умовах.

Сім'я як персональне середовище розвитку – один з найважливіших інститутів соціалізації особистості, адже воно зумовлює спосіб життя дитини, її соціальне існування, впливає на формування нових соціальних якостей, умінь та навичок. Дуже влучно

зазначила І. Загарницька у своїй праці: «Сім'я як різновіковий колектив представлена певною системою закріплених традиціями, звичаями, моральними і правовими нормами стосунків між старшими і молодшими, батьками і дітьми. Під їхнім впливом формується світогляд дитини, ставлення до довкілля й зокрема соціуму» [26, с. 40]

Сім'я – найважливіша інституція соціалізації на етапі дошкільного дитинства та «найунікальніший мікросоціум функціонування дитини» [24, с. 192]. Роль сім'ї, вважає дослідниця І. Загарницька, є «виняткова і незамінна, особливо на етапі раннього та дошкільного дитинства, у період так званої «первинної соціалізації», оскільки у дитини протягом її перших років життя домінують соціалізаційні впливи сімейного оточення. Це пов'язано з тим, що у період дошкільного дитинства найдорожчими і найавторитетнішими людьми для дитини є її рідні, у колі яких вона живе, розвивається, пізнає світ і себе в ньому» [Там само]. До психологічних механізмів сімейної соціалізації, в умовах якої відбувається функціонування індивідуального середовища розвитку дитини, передовсім належать ідентифікація дитини з батьками, включення батьків до внутрішнього світу дитини, її інтереси, потреби тощо та цілеспрямоване формування поведінки, що відображає систему норм, схвалених суспільством. Сім'я – це «джерело та опосередкована ланка передавання дитині соціально-історичного досвіду, досвіду емоційних, статево-рольових та ділових взаємин між людьми. Сім'я є тим безпосереднім соціальним оточенням, що має максимальні можливості для поступового залучення дитини до світу духовно-моральних цінностей, до виконання незнайомих і водночас соціально значущих ролей, до оволодіння досвідом рольової поведінки та спілкування, що необхідні дитині для її соціального становлення» [57, с. 53]. На думку А. Капської сім'я є «основним посередником у комунікації, спілкуванні індивіда із зовнішнім соціальним середовищем, іншими інститутами соціуму. За потреби сім'я здійснює захист індивіда від несприятливих впливів сторонніх суспільних структур і підтримує його на усіх фазах соціалізації» [34, с. 34]. Серед параметрів, за якими відрізняються сім'ї, науковці виділяють такі: соціально-

культурний (освітній рівень батьків, їхня участь у житті суспільства); соціально-економічний (статус батьків, майнові характеристики сім'ї); техніко-гігієнічний (умови проживання, особливості стилю життя сім'ї); демографічний або структура сім'ї (велика сім'я, нуклеарна, повна або неповна, бездітна, одnodітна, багатодітна) [Там само]. Соціально-позитивний чи негативний вплив сім'ї залежить від числа параметрів, з-поміж яких: «соціокультурний, що засвідчує рівень культури сім'ї, соціально-економічний, який визначається її майновими характеристиками, техніко-гігієнічний – особливості способу життя (С. Литвиненко, В. Ямницький [56, с. 218] та ін.).

Батьківська сім'я як «провідний мікрофактор соціалізації виконує такі соціалізаційні функції: забезпечення фізичного та емоційного розвитку індивіда; формування статевої ідентифікації дитини; забезпечення розумового розвитку дитини; розвиток здібностей та потенційних можливостей індивіда; забезпечення дитині почуття захищеності; формування ціннісних орієнтацій; сприяння оволодінню дитиною основними соціальними нормами» [Там само, с. 33].

Світ і життя сім'ї, насичені повсякденними різноманітними ситуаціями, надають дитині можливість відчутти та усвідомити найрізноманітніші сторони життя, набути досвіду вчинків, поведінки, стосунків. Переживання дитиною своїх взаємин у сім'ї моделюються в майбутньому у стосунки з іншими людьми. Як засвідчують спеціально проведені соціально-психологічні дослідження Г.Т. Хоментausкаса, «сценарій» соціальної поведінки складається у дітей рано і достатньо стабільно у вигляді таких чотирьох типів соціальних установок, які формуються у сімейному спілкуванні і в подальшому переважно визначають їх соціальну поведінку: «Я потрібний, мене люблять, і я люблю вас так само», «Я потрібний, мене люблять, а ви існуєте заради мене», «Мене не люблять, але я від усієї душі прагну пробитися до вас», «Я не потрібен, і мене не люблять, залиште мене у спокої» [86, с. 87]. Відзначаючи надзвичайний позитивний вплив родини на

становлення особистості дитини, науковці водночас звертають увагу на «недоліки» сімейної соціалізації, яка, на думку О. Кононко [39, с. 4], «виявляється у центрації малюка на своїх проблемах, домінуванні егоїстичних прагнень; надмірній опіці, допомозі, що гальмує процес дорослішання; відсутності в оточенні дитячого товариства, партнерів, серед яких малюк навчається домовлятися, узгоджувати дії, розв'язувати конфлікти; дефіцит елементарних обов'язків, ділових стосунків, домінування процесуальної діяльності над результативною; непослідовність вимог та оцінок» [Там само, с. 5].

Аналіз наукових праць, присвячених широкому спектру проблем сімейного виховання, дав підставу зробити такі висновки щодо особливостей соціалізаційного впливу сім'ї як соціальної інституції на дітей дошкільного віку в порівнянні з впливом на них інших соціальних інституцій. Представники різних наукових шкіл одноголосно схиляються до тези, що соціалізація та виховання дитини у сім'ї – тільки одна з форм соціального виховання у суспільстві, натомість сім'я як перший інститут соціалізації виконує важливі соціалізаційні функції.

Науковці переконані, що соціалізаційний вплив сім'ї на дітей у різні періоди їхнього дитинства не є рівнозначним. Особливо значущий для соціального становлення особистості вплив батьків у період дошкільного дитинства. Діти дошкільного віку найбільш сприятливі до цілеспрямованого та стихійного впливу – як позитивного, так і негативного. У них ще відсутній власний соціальний досвід, тому їхнє сприйняття впливів соціального середовища (яке у цей час уособлює сім'я) – найтриваліше і найміцніше. Госпіталізм – яскравий приклад порушення розвитку дитини внаслідок відлучення дитини від матері, а «синдром Мауглі» – яскравий приклад порушення соціалізації за відсутності соціального світу – світу людей [4, с. 3].

Правильне ставлення сім'ї до виховання і соціалізації особистості у дошкільному дитинстві позитивно відображається у наступних вікових періодах на її соціальній активності. Подібна залежність спостерігається при аналізі

впливу сім'ї на ціннісні орієнтації особистості і формування таких якостей, як ініціативність, самостійність, відповідальність, толерантність.

Сімейна соціалізація та виховання більш емоційні за своїм характером. Афективна насиченість спілкування між членами сім'ї, перевантаження позитивними і негативними емоціями істотно відбивається на психологічному та соціальному самопочутті дитини, на формуванні її базової довіри до світу, – вибудовуванні образу соціального світу [15, с. 30].

Рідні й близькі як агенти соціалізації здійснюють соціалізаційний вплив на дитину через емоційні контакти між членами родини, їхні настрої, афекти, емоційні прояви; стосунки батьків у міжособистісному та інтимному спілкуванні; соціальну поведінку і взаємодію батьків; прояви оцінного ставлення близьких до дитини. У соціалізації дітей агенти за своїми ролями розрізняються залежно від того, наскільки вони значущі для дитини, на якому рівні прихильності вони перебувають, як будується взаємодія з дитиною, якими засобами здійснюють свій соціалізаційний вплив, оскільки родина об'єднує людей різної статі та віку, з різними інтересами, поглядами, переконаннями. Особливістю соціалізаційного впливу сім'ї є неперервне поєднання цілеспрямованих педагогічних впливів батьків та близьких на дітей з повсякденним стихійним впливом устрою життя сім'ї [42, с. 9].

Отже, сім'я має вирішальне значення у формуванні емоційного та соціального самопочуття дитини, її самоусвідомлення і моральних основ особистості. Саме тут дитина у період дошкільного дитинства отримує життєво важливі уявлення, набуває необхідних для життя соціальних умінь і навичок. Незважаючи на кризу, яку сьогодні переживає сім'я, вона залишається одним із найголовніших інститутів соціалізації особистості, яку в більшості випадків здійснює стихійно. Отже, «сім'я – найближче розвивальне й виховне середовище. Тут діти раннього й дошкільного віку орієнтовані на дорослого, його оцінки, знання, вчинки» [57, с. 113].

Проте процес входження дитини до соціуму був би неповним, якщо б обмежувався лише тим соціальним досвідом, який вона може здобути у спілкуванні і взаєминах з дорослими. Отже, діти, які відвідують дошкільні заклади, на момент вступу до школи виявляються у вигіднішому становищі, оскільки, «крім досвіду сімейної соціалізації, вони ще мають і досвід, здобутий у процесі різноманітної життєвої практики спілкування і взаємодії з однолітками» [Там само, с. 115].

Заклад дошкільної освіти – друга після сім'ї «інституція соціалізації, яка завжди була і залишається соціальним простором життя дитини, суспільним середовищем її розвитку і виховання, єдиною можливістю забезпечити дитині повноцінне дитинство, якісний соціально-особистісний розвиток, педагогічно виважену соціалізацію, перший соціальний досвід спілкування з однолітками» [75]. Заклад дошкільної освіти – це джерело соціалізуючого впливу на дітей, соціальна інституція, що є не лише освітньою виховною установою, яка здійснює підготовку дитини до шкільного навчання, а й, окрім розвитку інтелекту й передачі знань, умінь, навичок, цілеспрямовано формує моделі поведінки дітей, їхні цінності, систему стосунків із довкіллям. Усе це складає той соціальний ресурс, з яким дитина переходить у наступну соціальну ситуацію розвитку.

За концепцією дошкільного виховання та Базовим компонентом дошкільної освіти, «сучасний дошкільний заклад має стати «інститутом соціалізації», призначення якого – забезпечити фізичну, психологічну і соціальну компетентність дитини від народження до шести-семи років, можливість адаптації до унормованого існування серед людей, сформувані ціннісне ставлення до світу, навчити особистісного існування, озброїти елементарною наукою і мистецтвом життя» [6]. Передусім це відбувається завдяки поступово зростаючій ролі дитячого співтовариства, яке, за твердженням Ю. Лотмана, починаючи зі старшого дошкільного віку суттєво впливає на процес соціалізації дитини [32, с. 86]. Дитяча спільнота – це, передовсім, інформація про соціальну дійсність, яка активно сприймається

дитиною, швидко й легко засвоюється, близька інтересам дітей, хоча частково і вирізняється неточністю.

Педагоги акцентують увагу на тому, що дитяче товариство в дошкільному закладі створює умови для практики соціальної поведінки. Взаємини дітей стають перевіркою та закріпленням засвоєних соціальних моральних норм. Дитяче співтовариство – це і важлива школа формування соціальних почуттів та особистісних якостей, адже у ньому дитина неодноразово спостерігає прояви почуттів іншими дітьми, відчуває на собі ці прояви та сама висловлює свої почуття.

Взаємини з ровесниками активізують певні особистісні якості дитини. «Дитина, що є дуже цінним, здобуває практику (частіше всього інтуїтивно) відбору, активізації якостей, ухвалених певним дитячим товариством. Це формує гнучкість, здатність пристосуватися до середовища, повагу до інших, розвиває впевненість у собі. Проте дитяче товариство може активізувати й негативні якості дитини, стимулювати агресивність, надмірну гнучкість, підкорення більшості» [24, с 243 – 244]. Отже, у процесі соціалізації дитячому співтовариству, керованому педагогом, належить дуже значна й відповідальна роль. Його не можна замінити дорослим товариством.

Легковажне ставлення суспільства до дошкільного дитинства обертається для дітей, у кращому випадку, незворотньо втраченими можливостями, а в гіршому – деформацією логіки всього наступного онтогенезу. У зв'язку з цим підкреслимо, що, за образним висловом О. Асмолова, дошкільний період дитинства, так званий період «чомучок», є «рушієм соціального-історичного прогресу» [5, с. 68]. Відомо, що у найбільш розвинених країнах раннє і дошкільне дитинство вважають особливим національним ресурсом, який дає змогу розв'язувати складні проблеми соціального й економічного розвитку. «У всіх країнах Європи рання освіта є предметом національної політики. Стверджувати про серйозне і відповідальне ставлення європейських держав до дитинства дає підстави як зростаюча увага засобів масової інформації, так і технологізація процесу ранньої й дошкільної освіти. Проявляється вона у

збільшеній регламентації діяльності педагогів, які працюють з дітьми, а також у розвитку відповідної інфраструктури, зокрема індустрії дитячих книг, посібників, іграшок і дидактичного матеріалу» [79, с. 91].

Аналіз діяльності основних соціальних інституцій допомагає побачити ще одну проблему, яка при цьому потребує термінового розв'язання – «проблему комфортності дитини на всіх сходинках її життя» (А. Богуш). Зміст феномену «комфортність» науковець визначає таким чином: «Природні і соціально-психологічні фактори, що визначають життєдіяльність дитини на позитивно-емоційному тлі від народження до дорослості. Створити для дитини комфортне життя означає забезпечити для неї змістовне в усьому його розмаїтті, емоційно насичене, позитивно забарвлене життя в сім'ї, дошкільному закладі, школі, соціум» [9, с. 6]. Практика показує: якість практичної виховної діяльності в кожній із зазначених інституцій соціалізації особистості далека від комфортної.

Зрозуміло, що в сучасних умовах гостро виникає необхідність науково обґрунтованих змін в означеній проблемі. Введення обов'язкової дошкільної освіти може стати реальним механізмом забезпечення педагогічно виваженої соціалізації на етапі дошкільного дитинства.

Незважаючи на те, що «дошкільна установа соціальна за своїм призначенням, і дитина соціалізується в умовах активізації взаємозв'язків дошкільного закладу з іншими неінституціональними факторами (у сім'ї, її найближчому оточенні, зв'язках зі школами, закладами поза навчальної освіти тощо)» [25, с. 22], дошкільний заклад є закритою установою, коло зв'язків якого із соціумом залишається вузьким. У найзагальнішому вигляді дошкільна установа як відкрита соціально-педагогічна система, що різнобічно пов'язана з довкіллям, передбачає «перетворення дитини з об'єкта педагогічної роботи у її суб'єкт, де основна увага має бути приділена саме соціалізації та вихованню дітей; продуктивну взаємодію усіх соціальних інститутів, в орбіту діяльності яких потрапляє кожна дитина» [Там само, 23].

Усе це вимагає спеціальної професійної і організаційної допомоги, спрямованої на взаєморозуміння і продуктивну взаємодію представників різних спеціальностей, що беруть участь у процесі соціалізації.

Однолітки певною мірою впливають на особистість дитини, її соціальну поведінку, цінності та систему стосунків. Група однолітків визнається науковцями незамінним мікро-фактором соціалізації особистості. Функції дитячого товариства у процесі соціалізації мають певну вікову специфіку, яку узагальнено визначено так: «прилучення до культури суспільства, до соціальних норм, які тут превалюють; набування статево-рольової поведінки, яка формується через наявні зразки поведінки, властиві представникам кожної статі певного віку та осуд нехвалюваної поведінки; набування поведінки, яка відповідає етнічній, релігійній, регіональній, соціальній, професійній приналежності членів групи; допомога членам дитячого товариства у досягненні автономії від дорослих та батьківської сім'ї, з одного боку, та від товариства однолітків і вікової субкультури – з іншого; створення умов для розвитку самосвідомості, для самовизначення, самореалізації та самоствердження» [62, с. 52].

Дитяче товариство має власні специфічні закони і виконує важливі функції соціалізації дитини. На думку С. Козлової, воно є, по-перше, джерелом інформації про соціальний світ, по-друге – «школою» формування соціальних почуттів та особистісних якостей дитини, по-третє – практикою соціальної поведінки [36, с. 64]. Н. Голованова переконує, «що освіта повинна враховувати результати соціалізації дитини в групі однолітки, серед яких науковець називає: освоєння поведінки відповідно до соціальних, моральних, культурних переваг членів групи; оволодіння статево-рольовою поведінкою; організація та переживання своєї автономності від світу дорослих, що включає накопичення та передачу «секретів», «таємниць», оформлення свого стилю в одязі, зачісці, у проведенні дозвілля; створення умов для формування «Я-концепції» членів групи; забезпечення можливості вибору позиції «більшості» або «меншості», досвід відстоювання власних позицій [22, с. 108].

Дослідження В. Абраменкової, Л. Артемової, А. Богуш, Г. Бреслав, Н. Гавриш, С. Козлової, О. Кононко, А. Кошелевої, В. Кузьменко, М. Лісіної, В. Мухіної, А. Мудрика, М. Осоріної, Т. Поніманської засвідчують, що з віком у дітей потреба у спілкуванні з однолітками розширюється і поглиблюється як за формою, так і за змістом. Аналізуючи особливості соціалізації особистості у дошкільному дитинстві, дозволимо собі сформулювати деякі положення: дитяче соціальне життя починається у дошкільній групі як генетично ранньому шаблі соціальної організації людей, що з часом замінюється шкільним класом. Прихід дитини до дошкільного закладу є важливим моментом у її житті, адже змінюється «соціальна ситуація розвитку», посилюється почуття її прихильності до однолітків. Груповий вплив – один із найперспективніших з усіх сфер впливу на соціальне становлення дитини, її соціальну поведінку, вміння відгукуватися на потреби інших людей. У процесі формування у дитини уявлень про свої можливості, досвід спілкування з однолітками складає підґрунтя для порівняння себе з «подібними істотами» та слугує основою для набуття певних соціальних навичок колективного життя. «Головним відкриттям дітей на етапі дошкільного дитинства є ідея партнерства. Між третім та п'ятим роками дитина інтенсивно освоює важку практику взаємодії з іншими дітьми у грі, а потім і в інших ситуаціях. Головною силою, яка рухає розвиток стосунків між дітьми-дошкільниками, є спільна гра. Рольова гра, яка входить до поведінкового репертуару дітей, стає головною моделлю партнерської взаємодії» [35, с. 27].

«Стосовно ігрового дійства як цілого, кожна дитина, яка взяла на себе певну роль, стає частиною процесу, одним із структуро-формуєчих елементів ситуації – учасником. Її дії як члена дитячої ігрової групи підпорядковуються загальним для усіх людей законам групового життя. Це певним чином обмежує свободу дій дитини і пов'язане з присутністю у грі інших її учасників» [1, с. 251]. Отже, група однолітків для дитини дошкільного віку є першою інстанцією, яка дає їй можливість формувати власні погляди поза сферою контролю дорослих і зіставляти соціальні орієнтири дорослих та інших – однолітків. Це форма ігрової взаємодії, де дитина набуває форм солідарності та зразків партнерської взаємодії.

Між дітьми формуються складні стосунки, які відображають соціальні залежності в «дорослому» суспільстві.

Одним із джерел існування і розвитку світу дитинства дослідники виділяють дитячу субкультуру, завдяки якій діти з покоління у покоління передають специфічні способи організації життя у дитячому товаристві, норми і цінності світорозуміння та світосприйняття, елементи соціальної поведінки і міжособистісних стосунків із довкіллям. Субкультура є сукупністю специфічних соціально-психологічних ознак (норм, цінностей, стереотипів, смаків), що впливають на стиль життя та мислення певних номінальних і реальних груп людей і дозволяють їм усвідомити таї утвердити себе як «ми», відмінного від «вони», тобто інших представників соціуму [62, с. 209]. Дитяча субкультура як специфічне, приховане від стороннього ока, явище набуває особливого значення у віковому діапазоні між трьома-чотирма роками (коли в дітей зароджується самостійне соціальне життя) та 12 – 13 роками, коли на зміну дитячій приходить підліткова субкультура. Дитяча субкультура – «це особлива система дитячих уявлень про світ, цінності, моделі поведінки та спілкування, своєрідна культура, що існує за власними специфічними і самобутніми законами, хоч і в полі загальної культури. У широкому значенні дитяча субкультура – все те, що створене дорослими для дітей і самими дітьми, у більш вузькому – смисловий простір цінностей, настанов, способів діяльності та форм спілкування в історичній соціальній ситуації розвитку» [47, с. 86].

Російський дослідник В. Кудрявцев вважає, що дитяча субкультура – це «особлива система наявних у дитячому середовищі уявлень про світ, цінності тощо, яка частково стихійно складається всередині панівної культурної традиції певного суспільства і посідає в ній відносно автономне місце» [48, с. 92].

На думку О. Кононко, «феномен дитячої субкультури надає значущості власним зусиллям малюка в освоєнні життєвого простору, його вмінні «вимірювати», обживати цей простір власним тілом, почуттями, думками, досвідом. Це майданчик апробування дитиною своїх сил, міри своєї життєздатності, вміння не лише вижити, а й продуктивно, радісно жити поряд з

однолітками» [38, с. 8]. Отже, викладене О. Кононко розуміння дитячої субкультури дає змогу виокремити її як форму опанування життєвого простору, апробації власних сил, наголосити на виконанні нею важливої функції соціалізації дитини [41, с. 147]. Сучасні дослідники феномену дитячої субкультури (В. Абраменкова, Л. Варяниця, Н. Горбунова, І. Кон, О. Кононко, Є. Копейкіна, В. Кудрявцев, М. Осоріна та ін.) наполягають на усталеності її структури і виокремлюють такі компоненти: дитячий фольклор, дитячу словесну творчість, дитячий правовий кодекс, дитячі ігри, дитячий гумор, релігійні уявлення, дитяче філософствування, дитячі інтереси, табування. Відзначимо, що серед них є «культурні форми, які створювалися дорослими для дітей з метою прилучення останніх до досягнень культури, інші є витворами власної діяльності дітей, привнесені із дорослого світу (ігри, іграшки, казки, міфи), вони трансформувалися у продукти дитячої субкультури і втратили наданий дорослими первинний смисл» [2, с. 12]. Показовим у контексті розгляду дитячої субкультури як фактору соціалізації особистості в дитинстві є її функціональне призначення: «соціалізуюча функція дитячої субкультури полягає у наданні дитині особливого психологічного простору, у якому вона набуває «соціальної компетентності у групі рівних» [87, с. 68].

Отже, дитяча субкультура через жорстко унормований дитячий правовий кодекс, ігрові правила, форми фольклору сприяє підпорядкуванню дитини груповим нормам, адаптації у середовищі однолітків, забезпечуючи процес її соціалізації. Особливого значення для комфортності дитини набуває психотерапевтична функція дитячої субкультури, завдяки якій утворюється своєрідне «психологічне укриття», захист від несприятливих впливів дорослого світу. Культуро-охоронна функція дитячої субкультури полягає у збереженні жанрів, усних текстів, обрядів, елементів сакральності, що на сучасному етапі розвитку культури втратили своє звучання, з функціональним оновленням перейшли з культури дорослих до дитячого середовища. Механізми дитячої субкультури допомагають дитині виробити готовність до розв'язання проблем, які можуть виникнути в майбутньому, та сформуванню алгоритму адекватної дії у

складних життєвих ситуаціях, а значить, прогностична функція дитячої субкультури орієнтована на майбутнє, пов'язана із наданням дітям можливостей та простору самореалізації.

Власне актуальним і цікавим для розуміння сучасних особливостей дитячої субкультури стало дослідження Л. Варяниці, у якому, поряд із вивченням змісту компонентів дитячої субкультури на етапі молодшого шкільного віку, одним з напрямів стало з'ясування причин дисгармонії сучасної дитячої субкультури [16, с. 48]. Першого з них дослідниця виокремлює факт психологічної відірваності батьків від дитинства в його узагальненому розумінні, повне ігнорування ними всіх аспектів дитячого життя, окрім тих, які, на їхню думку, ведуть до успіху [Там само, с. 74]. Наступним фактом дисгармонії сучасної дитячої субкультури означена «втрата загальнолюдських цінностей, національних традицій та збіднення, навіть змістова спустошеність окремих прошарків дитячої субкультури (ігор, фольклору, правових норм)» [16, с. 94]. Дослідниця називає критичною ситуацію, яка склалася в ігрових традиціях, змісті ігор, «оскільки сучасні діти майже не вміють доречно використовувати форми дитячого фольклору, його репертуар, зміст та форми ігор збіднили, як і різноманітні види дитячої творчості, усні тексти. Особливо негативний вплив на простір дитячої субкультури становить культура дорослих, провідником якої є батьки та значущі дорослі» [Там само]. Власне, дитяча субкультура – своєрідний спосіб світобачення та світорозуміння дитини, сукупність різноманітних форм активності, завдяки чому формується цілісний життєвий досвід, досягається розуміння різних сторін соціального життя та самоутвердження в ньому.

Можемо зробити висновок, що всі розглянуті аспекти дитячої субкультури відіграють важливу роль у процесі соціалізації особистості дитини: вона вчиться приймати вікові норми поведінки у групі однолітків, навчається ефективних технік урегулювання складних ситуацій, досліджує межі дозволеного, розв'язує свої емоційні проблеми, пізнає світ, себе та інших людей, соціальне довкілля, проявляє самостійність і бере участь у соціальних змінах тощо. Завдяки дитячій субкультури природним шляхом відбувається

максимальне залучення дитини до системи соціальних зв'язків, задовольняється потреба у самостійності, активності, участі у соціальних контактах.

Підсумовуючи викладене, підкреслимо, що взаємодія дитини із соціальним середовищем слугує джерелом розвитку і соціалізації особистості – у цьому її безумовна сила. «Водночас середовище відіграє роль фактору соціально-особистісного розвитку дитини лише у випадку активної взаємодії із середовищем дитини як суб'єкта, завдяки чому дитина має можливість виявити ініціативність, активність та відповідно реагувати на впливи середовища, набуває соціального досвіду» [83, с. 108]. Зовнішні впливи, у тому числі педагогічні, набувають для дитини особистісного смислу, якщо вони детерміновані не тільки значущістю для соціального оточення, але й для соціального досвіду особистості. «Сприятливим» для соціально-особистісного розвитку дитини середовищем є соціокультурне середовище, у просторі якого вона залучається до активної взаємодії з досягненнями культури.

Професійні знання педагогів про роль соціального середовища у вихованні та соціалізації особистості актуалізують проблему ціннісних характеристик соціуму, у якому розгортається діяльність окремої дитини, групи, дошкільної установи. Педагогічне осмислення того, що активне освоєння соціальної реальності, у якій живе дитина, і є важливою умовою для формування адекватного образу навколишнього світу. Однак перш ніж розкрити особливості освоєння соціальної реальності на етапі дошкільного дитинства, вважаємо за потрібне охарактеризувати особливості соціального розвитку дітей на цьому віковому етапі.

1.3. Особливості соціалізації в старшому дошкільному віці.

Дошкільний вік – особливий етап у розвитку людини. Значення означеного періоду неможливо переоцінити: саме в цей час формуються основні психічні та фізичні якості особистості, виявляються й розвиваються до рівня суспільного розпізнавання задатки та здібності дитини, закладаються основи світогляду й загальної культури, засвоюються цінності і норми суспільної життєдіяльності.

Щасливе дитинство вибудовує той фундамент, на якому згодом зростає й самостверджується людина; нещасливе – делегує в її доросле життя цілу низку проблем, подолання яких потребуватиме максимальної концентрації всіх сутнісних сил і можливостей [24, с. 5].

Педагогічне осмислення проблеми соціалізації в дошкільному дитинстві активізувало дослідження соціального розвитку дітей на цьому віковому етапі. Цей період онтогенезу, що займає особливе місце у психологічній і педагогічній науці, розглядається, за О. Леонтьєвим, як «період первинного фактичного становлення особистості» [53, с. 124]. Саме у старшому дошкільному віці виникає перша цілісна картина світу, розвивається активність як чинник пізнання світу, формується усвідомлення себе як індивідуальності, розуміння власного «Я», ставлення до інших і до світу загалом.

Старший дошкільний вік вважають періодом оволодіння соціальним простором людських стосунків через спілкування з дорослими, а також через ігрові та реальні стосунки з однолітками (Г. Абрамова, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Мухіна та ін.). Серед основних новоутворень дошкільного віку психологи виділяють образні форми пізнання довкілля, розквіт яких припадає саме на цей віковий період; моральні почуття, які пов'язують дитину спочатку з рідними людьми, а з часом і з ширшим колом дорослих та однолітків. Б. Волков наголошував на виникненні нової соціальної ситуації розвитку, виокремлюють внутрішню позицію дошкільника стосовно інших людей, яка характеризується усвідомленням власного «Я», своєї поведінки та інтересом до світу дорослих [18, с. 35].

На думку Д. Ельконіна, розвиток особистості дитини в дошкільному дитинстві об'єднує два аспекти. Перший з них полягає у тому, що «дитина поступово починає усвідомлювати своє місце у навколишньому світі. Це стимулює виникнення нових мотивів поведінки, якими обумовлюються вчинки» [89, с. 98]. Інший аспект – активний розвиток почуттів і волі. Саме вони забезпечують дієвість згаданих вище мотивів та стійкість і незалежність від зміни зовнішніх обставин дитячої поведінки. Б. Волков підкреслює, що будь-

який перехід від одного етапу розвитку дитини до іншого, насамперед, уособлює перехід до нового, глибшого та якісно вищого зв'язку дитини з суспільством, частиною якого вона є і без взаємодії з яким не здатна жити [18, с. 49].

Зі свого боку, сучасна дослідниця сучасний дослідник дитячої соціалізації І. Рогальська, зазначає, що становлення особистості в дошкільному дитинстві є процесом її безперервного розвитку в площині формування первинних обрисів світосприйняття, освоєння і присвоєння світу, що відзначаються певними просторово-часовими уявленнями про дійсність, які, сполучаючись і синтезуючись, дають у результаті образ світу [75, с. 203].

Загальновідомо, що дошкільний вік – це період життя, коли перед дитиною все більше відкривається навколишній світ людської дійсності [53, с. 109]. Справді, відразу після народження дитину оточує об'єктивний світ: люди, природа, речі. Вона не пристосовується до нового, а «робить його своїм, тобто привласнює його», – зазначав О. Леонт'єв. Він підкреслював, що процес «привласнення» полягає у «відтворенні індивідом історично сформованих людських якостей, здібностей і способів поведінки», він наголошував, що цей процес є завжди активним, оскільки, «щоб оволодіти предметом або явищем, потрібно активно здійснити діяльність, адекватну тій, яка втілена у цьому предметі або явищі» [Там само, с. 138]. Особливого значення тут набуває той факт, що у дитини «ставлення до навколишнього світу опосередковане ставленням до людей, вона вступає у практичне і мовленнєве спілкування з ними». Що більша кількість об'єктів соціального середовища ввійде до контексту діяльності дитини, то ширше розгортатиметься спектр її соціальних стосунків. «Спілкування у своїй зовнішній формі, у формі спільної діяльності або у формі мовного спілкування і навіть у формі спілкування лише внутрішнього є «необхідною специфічною умовою розвитку людини у суспільстві» [Там само] – наголошував дослідник. Саме воно допомагає дитині пізнати картину навколишнього світу, сформувати його образ.

Торкаючи питання специфіки пізнання людиною навколишнього світу, О. Леонт'єв відзначав, що вищі психічні функції формуються у результаті

«інтеріоризації зовнішніх форм діяльності». У психології поняття «інтеріоризація» пов'язується з ім'ям Л. Виготського та його науковою школою, представниками якої були зроблені важливі дослідження цього процесу. Інтеріоризація дій – це поступове перетворення зовнішніх дій на внутрішні, розумові, при цьому, за О. Леонтьєвим, вони піддаються специфічній трансформації – узагальнюються, вербалізуються і, головне, стають здатними до подальшого розвитку, що переходить межі можливостей зовнішньої діяльності.

Уже з трьох років у дитини формується складна внутрішня організація поведінки. Вона поступово оволодіває прийнятими позитивними формами спілкування, доцільними у взаєминах з іншими людьми. У цей період через відносини з дорослими інтенсивно розвивається здатність до ідентифікації з людьми. Ідентифікація як ототожнення дає змогу людині емоційно, символічно привласнювати почуття іншого, а також переносити свої почуття, цінності й мотиви на інших людей. «Тут поєднуються інтеріоризаційні та екстеріоризаційні механізми ідентифікації. Власне, у взаємодії ці механізми ідентифікації дають людині можливість розвиватися, рефлексувати і відповідати соціальним очікуванням суспільства» [63, с. 169], вважає В. Мухіна.

Так, дошкільник, який починає усвідомлювати власне «Я», виявляє інтерес до себе, свого організму, до своєї статі, до своїх почуттів, переживань. Психологи називають це розвитком самосвідомості. «Через відчуття свого тіла й зовнішності (здорового – хворого, сильного – кволого), внутрішнього життя (переживань, думок, бажань, прагнень), соціального обличчя (статусу, авторитету, комунікативності, конфліктності, відповідальності, совісності) маленька істота вживається у світ, осягає основні його закони та правила» [40, с. 6]. Отже, серед об'єктів соціального світу, які пізнає дитини, перебуває і вона сама.

Діяльність дитини у цей період спрямовується не окремими мотивами, а певним їх підпорядкуванням, завдяки чому визначається основний тип спрямованості особистості, набір мотивів різного змісту в їх ієрархії. З цього часу починається складний процес утворення мотиваційної сфери дитини, її

опосередковування свідомістю, який з відповідними змінами триває протягом усього життєвого шляху. Поряд із формуванням спрямованості особистості в дошкільному дитинстві виробляються певні способи спілкування, відбувається становлення стосунків з іншими людьми, виробляється стереотип соціальної поведінки. Зауважимо, оскільки перехід зовнішніх регуляторів у внутрішні, особистісні характеризується низьким рівнем усвідомленості малюком свого ставлення до норм і цінностей, вимог найближчого оточення тощо, саме неусвідомлені механізми соціалізації (навіювання, наслідування, ідентифікація, рефлексія) мають безпосереднє місце в ранньому і дошкільному дитинстві через несформовану самосвідомість.

На думку С.Л. Рубінштейна, особливістю періоду дитинства є те, що дитина, власне кажучи, неперервно зайнята спрямованим дорослим упорядкуванням доступного їй світу або, точніше, свого уявлення про нього [77, с. 207]. Коли ж у дитини вже склалися уявлення про світ, про порядок, що панує у ньому, коли дитині доступна вже певна класифікація його явищ і речей, коли нею набуто деякий запас спостережень послідовності подій, тоді настає для дитини цікавий період зовсім нових переживань, «...з яких починається особливо інтенсивне життя мислячої істоти, що пробуджується у ній». Сприйняття людиною світу багато в чому визначає, як вона буде діяти у ньому. «Дії людини, її поведінка будуть значною мірою залежати від того, як вона осмислює дійсність, від того, якою мірою вона осягає те, що відбувається у закономірностях її розвитку», – стверджує класик психології [Там само, с. 120].

У контексті нашого дослідження важливою є думка А. Кошелевої з приводу того, що у період дошкільного дитинства закладаються основи соціального, емоційного, вольового, пізнавального розвитку, відбувається процес «вростання» у світ людської культури, актуалізація власних потенцій, формуються власні погляди дитини на світ та усвідомлення себе у ньому» [46, с. 59]. Оскільки орієнтація у довкіллі завжди була і залишається важливою потребою людини, образ соціального світу формується у дитини стихійно. Відтак у ньому концентруються нечіткі, недостатні, неточні уявлення про світ,

пов'язані з характером розуміння побаченого і почутого дитиною, що викликає у неї бажання пізнати світ. Задля цього дитина звертається до дорослого, від спеціального педагогічного впливу якого залежить приведення інформації у зв'язані структури з метою її розуміння дитиною. Світ – безмежний, тому дитяче емоційне світосприйняття відкрите до безкінечних змін і розвитку. Водночас світ є системно організованим у своїй появі дитині, тому можна виявити джерела дитячих переживань і особливості світовідчуття загалом, зрозуміти основні координати цієї системи [46, с. 119]. Запропонована дітям система уявлень про світ і місце людини у ньому повинна забезпечувати постійне зростання та розширення невизначених, нечітких знань дошкільників, спрямованих на їхній загальний пізнавальний розвиток та зміст образу соціального світу: на пізнання того, що і хто їх оточує, на переживання, які це оточення викликає у дитини, і нарешті, на її дії та діяльність у цьому оточенні, адже люди діють у світі відповідно до того, як вони його пізнають, але вони пізнають його відповідно до того, як у ньому діють, – стверджує фундатор вітчизняної соціальної психології, Г. Андреева [3, с. 286].

Виникає цілісний неосяжно-своєрідний світ стосунків, почуттів, образів, висловлювань – власне ігрова культура дошкільного дитинства як провідна царина розвитку дитини. Лише осягаючи її сенс, можна спрямувати процес соціалізації дитини в педагогічно виважене русло. Безумовно, у роки дошкільного дитинства роль дорослого у соціалізації особистості дитини залишається провідною: дитина орієнтується на дорослого, на його оцінки, знання, вчинки. Водночас процес входження дитини до організованого людського суспільства не може обмежуватися лише тим соціальним досвідом, якого вона набуває у взаємодії з дорослими людьми. Важливою умовою соціального розвитку особистості протягом дошкільного періоду дитинства є присутність інших дітей, які задовольняють найважливіші дитячі потреби (у спільній діяльності, спілкуванні, емоційному контакті).

Внутрішня позиція дошкільника стосовно інших людей характеризується передусім усвідомленням власного «Я» та своїх вчинків, величезним інтересом

до світу дорослих, їхньої діяльності та взаємин, який проявляється через потребу брати участь у житті та діяльності дорослих. Оскільки ця потреба через психологічні особливості дитини не може цілком реалізуватися при тенденції до негайного задоволення «дорослих» бажань, то дитина намагається стати дорослою в уяві. Вона, наслідуючи дорослого, беручи на себе відповідні ролі, діє як доросла людина, відображає у процесі гри дії та взаємостосунки дорослих. Л. Виготський [19, с. 29] зазначав, що у цей час дитина реалізує новий тип діяльності – гру, яка дає їй змогу змінювати позицію у ставленні до світу.

Науковці одностайно називають гру школою соціальних стосунків, у яких моделюються форми поведінки, осягаються «найвищі форми специфічно людської діяльності» [Там само, с. 35]. Гра дає дитині «доступні для неї способи моделювання навколишнього життя, які роблять можливим освоєння, здавалося б, недосяжної для неї дійсності» [54, с. 310]. Це особлива форма життя дитини в суспільстві, діяльність, у якій діти в ігрових умовах виконують ролі дорослих, відтворюючи їхнє життя, працю та стосунки (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, Д. Ельконін). В іграх дітей як самоцінному культурному явищі відображаються найбільш значущі події, за якими можна прослідкувати, що хвилює суспільство, які ідеали формуються у підростаючого покоління. Зміст дитячих ігор детермінується суспільним життям, рівнем соціокультурного розвитку суспільства, і під впливом цього змісту при цілеспрямованій педагогічній дії формується особистість, етичні якості якої відповідають моральним цінностям суспільства [90, с. 73].

Грі як складному багатофункціональному феномену, переконаний В. Ядов, властиві такі універсальні ознаки: вона є активною формою пізнання довкілля; вона є свідомою і цілеспрямованою діяльністю. Крім загальних, гра наділена специфічними ознаками, характерними лише для неї: гра є вільною, самостійною діяльністю, що здійснюється за особистою ініціативою дитини; наявність творчої основи гри, що передбачає активну роботу уяви, емоцій і почуттів дитини; вважливою ознакою гри є її емоційна насиченість [Там само, с. 76].

Гра за своїм походженням та змістом – явище соціальне. Значні зміни, які відбулися у суспільстві, у стосунках між людьми, в умовах життя дітей, не могли не відобразитися на грі, і, як визначає дослідник, особливостей взаємовідносин шестилітніх дітей характер цих змін надзвичайно важливо зрозуміти. «Ігри сучасних дошкільників відображають своєрідність їхнього психічного та особистісного розвитку» [90, с. 78]. Наприклад, інтереси, цінності, уявлення, тому що гра, через особливу чутливість до сфери людських взаємин, відображає ставлення до дитини суспільства і специфіку самого суспільства в сучасних умовах соціальної нестабільності. А аналіз сучасного стану ігрової діяльності дитини, зрозуміло, надзвичайно важливий для розв'язання питання соціалізації особистості в дошкільному віці, використання нових підходів для входження дитини до світу дорослих.

Отже, гра – це передусім зустріч дитини із загальнолюдським світом відносин. У діалозі з яким дитина виступає реальним співучасником Це сприяє його формуванню як суб'єкта цього світу, як особистості, що є носієм особливого вікового та індивідуального способу світосприйняття та діяльності. Так, гуманні взаємостосунки як вияв міжособистісних взаємин є структурним утворенням, яке стосовно дітей старшого дошкільного віку базується на розумінні важливості і необхідності доброзичливих стосунків під час спілкування і спільної діяльності з іншими, сформованості уявлення про прояви доброзичливості, наявності морально-естетичної мотивації цих проявів, володіння емоційним відгуком, альтруїстичними і кооперативними діями. Про відносини гуманності можна судити, як стверджує Н. Химич, за сукупністю всіх названих складових [85, с. 11].

Отже, новий зміст психічного життя дитини формується, і, у процесі виховання. На думку Г. Костюка, дитина не сама пізнає навколишній світ, а з допомогою дорослих. Вона має справу не тільки з предметами і явищами цього світу, а й з готовими результатами історичного розвитку людського пізнання [43, с. 127]. Саме цим пояснює психолог можливість пізнання дитиною не тільки об'єктів, з якими вона стикається безпосередньо у своїй діяльності, але й

відсутніх об'єктів; вона «може пізнати минуле своєї країни і всього людства, пізнати закони явищ об'єктивної дійсності, над відкриттям яких працювала наукова думка багатьох людських поколінь [43, с. 132].

Продовжуючи цю думку, В. Кудрявцев зазначає, що на картину світу, яка формується у дітей, значною мірою впливає світ дорослих. Саме вони визначають загальну соціально-педагогічну настанову світу дорослих до світу дитинства, застосовуючи принцип доступності. Як результат, перспектива дитячого розвитку є штучно звуженою суб'єктивними уявленнями дорослого про той чи той предмет і можливі способи його розкриття дитині [49, с. 82]. При цьому, як стверджує психолог, використані способи є не завжди адекватними. Зміст і форми педагогічної роботи в дошкільних закладах не забезпечують справжнього розвитку дітей, бо у своїй сутності дублюють досвід, який дитина набула або може набутися сама у повсякденному житті, стихійно засвоїла в сім'ї, у повсякденному спілкуванні з людьми, що її оточують [Там само, с. 85]. Ця буденність, на думку науковця, є визначальною рисою традиційного змісту навчання і виховання дітей в умовах дошкільного закладу. В. Кудрявцев, посилаючись на дослідження інших учених, зауважує, що дитяче світобачення – глобальне, йому притаманний свого роду «космологізм» [Там само].

Як констатує І. Рогальська, ситуація, яка складається сьогодні в освіті, не може певною мірою задовольнити потреби сучасної дитини у пізнанні світу та себе у ньому. Дорослі, занурені у повсякденні клопоти, не завжди усвідомлюють, що сьогодні мають справу з «новою» дитиною, яку погано розуміють, щодо виховання і навчання якої застосовують старі підходи, що не виправдовують себе і не забезпечують гармонійної соціалізації сучасної дитини [75, с. 83]. Дослідниця акцентує увагу на тому, що «часто маленьку дитину ознайомлюють з навколишнім світом за допомогою комп'ютера, замінюючи об'ємні предмети площинними зображеннями, природні об'єкти з їхніми специфічними запахами, енергетикою, тактильними відчуттями — яскравим, проте уявним кліше. Її оточують технічно досконалі іграшки, якими можна захоплюватися, але до яких неможливо «прирости душею». Натомість образне сприйняття природного й

соціального довкілля дитиною шляхом відкриття у поєднанні з найрізноманітнішою практичною діяльністю слугує значущим джерелом інформаційного й духовного світобачення, адже «від того, як індивід сприймає світ, буде значною мірою залежати те, як він буде діяти в ньому [75, с. 120]. Отже, на думку І. Рогальської, для педагогіки розв'язання цієї проблеми набуває ключового значення, що детально аналізує особливості конструювання світу на етапі первинної соціалізації – у дошкільному дитинстві.

У дитинстві людина, як ніколи пізніше, відкрита для смислоосягнення та смислотворення. Образ світу виникає у дитини в процесі взаємодії з реальністю, яку вона відображає у своїх мозкових структурах через використання індивідуального досвіду, набутого під час сприймання предметів та явищ соціальної дійсності. Дитина сприймає живий образ, потім відтворює його в уяві. Відчуття і сприймання виконують у її життєдіяльності дві основні, тісно пов'язані між собою функції, – з одного боку, інформують про властивості середовища, з іншого – організують предметні дії відповідно до зміни умов. Реально цей процес часто здійснюється стихійно, тому дитячий спосіб ставлення до світу відзначається яскравістю і безпосередністю життєвих вражень, гостротою переживань безлічі різних життєвих подій. Окрім того, у дошкільному віці формуються первинні етичні поняття та категорії, здатність бачити прекрасне навколо себе. У свідомості дитини виникає розуміння власних можливостей та свого місця у системі суспільних відносин. Особисте ставлення людини до об'єктів і явищ довкілля, отже, визначає і вибір нею стратегії поведінки. Так, у процесі становлення чітких поглядів на світ і на себе діти починають поступово розуміти, якими вони хочуть стати і мають бути, у них виробляється певна система цінностей і власна життєва позиція. У такий спосіб, соціальний образ [1, с. 72] світу, що складається в свідомості дитини, набирає силу впливу на її дії, вчинки та загалом на життя.

Для дитячого сприйняття і світобачення характерною є цілісність, яка не подрібнює світ на окремі елементи, у ній злиті воєдино об'єктивне і суб'єктивне, понятійне й образне, аналітичне і синтетичне у процесі одночасної роботи

когнітивних структур та почуттів. Світ, який має досягнути дитина, постає перед нею як світ пригод, відкриттів і подій, кожна з яких має своє завершення. Цілісну картину світу дитини-дошкільника вирізняють перевага емоційно-почуттєвих уявлень про світ над раціонально-логічними, розмитість межі між картиною світу в свідомості особистості та реальним світом, одухотвореність об'єктів та явищ дійсності, спонтанність розвитку елементів картини світу та їх емоційно-ціннісне забарвлення [46, с. 131]. Живе образне сприйняття дитиною природного і соціального довкілля шляхом відкриття на основі дитячої схильності до філософствування у поєднанні з найрізноманітнішою практичною діяльністю, на думку О. Каплуновської, слугує значущим джерелом інформаційного і духовного збагачення картини світу, що формується у її свідомості [31, с. 128].

На кожному віковому етапі дошкільного дитинства закономірно прослідковується своєрідність особистості; змінюється вона – змінюються її світовідчуття, оцінки, звички, інтереси, бажання, змінюється картина світу, яку вона вибудовує для себе. Разом із дитиною «світ значно розширюється не тільки територіально, а й у часі та у змісті» [65, с. 24], виростає той «об'єм світу», який дитина сприймає і який переживається нею. Упродовж дорослішання у дитини актуалізується бажання наповнити міф реальним змістом, рефлексувати, дізнатися думки іншого, співвіднести свій міф з реальним світом. Ця потреба стає основою діалогу з культурою дорослих. Тут дозволимо собі зробити відступ і уточнити періодизацію дошкільного дитинства, посилаючись на І. Загарницьку. Вона зауважує, що більш детальна періодизація життя дитини», зокрема, дошкільного віку – матиме такий вигляд: «Дошкільний вік: раннє дитинство (від народження до року), переддошкільний вік (1 – 3 роки), дошкільний – (4 – 6 років)» [24, с. 208].

А дослідниця дошкільного віку, Т. Поніманська виділяє такі етапи дошкільного дитинства: «педагогічна вікова періодизація, що виходить із завдань виховання дітей на різних етапах дошкільного дитинства і відображає практику їхнього навчання і виховання у дошкільних закладах, зумовлює поділ

дитинства на ранній вік (від народження до 2 років), молодший дошкільний вік (від 2 до 4 років), середній дошкільний вік (від 4 до 5 років), старший дошкільний вік (від 5 до 6 – 7 років)» [71, с. 35].

Уявлення про світ, ставлення дитини до світу, що її оточує, здійснюється у дитячій свідомості насамперед через спілкування з іншими людьми – дорослими та однолітками. При цьому спілкування з однолітками є своєрідною школою соціальних стосунків – дитина практикується у діях, які були привласнені нею від дорослого. У такий спосіб дитина у своїй поведінці реалізує засвоєні нею зразки, носієм і передавачем яких є дорослий. Зі сказаного випливає, що дорослі повинні турбуватися, щоб картина соціального світу, яка складається у досвіді дитини, була достатньо адекватною реальності, тобто найважливіші соціальні явища, події, цінності необхідно наповнювати змістом, який певною мірою однаково сприймається іншими людьми. Тільки таке розуміння є запорукою формування у дитини достатньо узгодженого або спільного вибудовування соціальної дії.

Так, психологи (Л. Виготський, Д. Ельконін, Г. Костюк) стверджують, що варіативність просоціальної поведінки пов'язана з особливостями культури, у якій виховується дитина. За умови, коли дитина виховується в культурі, де стиль життя заснований на співробітництві та взаємодопомозі членів сім'ї та спільноти, вона буде привчена допомагати іншим, тоді як дитина, що зростає в конкурентному суспільстві, буде соціалізованою по-іншому. Необхідно зрозуміти, що відмінності у просоціальній поведінці науковці пов'язують також із відмінностями у рівні емпатії, яку психологи відносять до соціальних здібностей особистості. Індивідуальні відмінності у ступенях і способах прояву емпатійності спостерігаються з раннього віку і здебільшого є достатньо стійкими.

Серед реакцій на засмучення своїх однолітків можна спостерігати голосний плач або збудження, реакція окремих дітей є більш стриманою і раціональною. Деякі поведуться агресивно, інші схильні до тривожних реакцій, уникнення. Тому, на думку О. Кононко, прояв емоційного відгуку у формах

співпереживання, співдії, співчуття передбачає створення особливих умов виховання і навчання, сприятливих для розкриття потенційних можливостей дитини, готовності до такого відгуку [41, с. 46].

Світ соціальних взаємин, який осягає дошкільник, вимагає від нього розвитку соціальних емоцій [28, с. 108], морального розвитку, що визначається такими компонентами: знанням норм, правил поведінки, емоційним ставленням до моральних норм і внутрішньої позиції самої дитини. Для розвитку дитини як соціальної істоти, а отже, для процесу соціалізації на цьому етапі, першочергового значення набуває знання нормативів поведінки, які засвоюються дитиною через спілкування з різними людьми [68, с. 88]. Процес засвоєння передбачає, що, по-перше, дитина поступово починає розуміти й осмислювати їх значення; по-друге, у практиці спілкування з іншими дитина виробляє навички поведінки; по-третє, дитина проймається певним емоційним ставленням до цих норм [Там само, с. 92]. У такий спосіб здійснюється переорієнтація дитини на нові цінності, створюються передумови для засвоєння соціальних норм, виконання яких необхідне для успішної спільної діяльності з іншими. Поступово створюється образ своєї поведінки, який є її регулятором. У цей період продовжується процес соціалізації дітей-дошкільників: вони стають уважнішими, проявляють турботу, готовність до співпраці, взаємодії, альтруїзму, допомогу, тобто такі позитивні соціальні дії, якими позначається просоціальна поведінка.

Як констатує О. Кононко, набуття дитиною соціально-емоційного досвіду в перші шість років життя є невід'ємною умовою його всебічного розвитку в майбутньому. Науковець підкреслює, що дошкільний вік – період формування у малюка потреби, а часом і здатності встановлювати та підтримувати контакти з оточуючими людьми, дорожити ними [41, с. 7]. У цьому процесі найважливіша роль належить агентам соціалізації: сім'ї, закладам дошкільної та позашкільної освіти, колу однолітків.

Ми погоджуємось з науковцями, які головну роль на етапі первинної соціалізації відводять сім'ї. Зокрема, предмет нашого дисертаційного

дослідження з історико-педагогічного ракурсу дає можливість розглянути генезу педагогічних засад соціалізації дітей дошкільного віку в сім'ї другої половини ХХ ст. Оскільки саме тут проходить перший адаптаційний період соціального життя людини, нею набуваються перші навички взаємодії, засвоюють перші соціальні ролі, осмислюються вихідні суспільні норми й цінності, сім'я є унікальним соціальним інститутом, який практично неможливо замінити будь-яким іншим.

Отже, роки дошкільного дитинства – це сенситивний період для соціалізації особистості. У взаємодії дошкільника з довкіллям, що виявляється у безпосередньому спілкуванні з дорослими, в іграх і змаганнях з однолітками, у процесі різних видів продуктивної діяльності, в оволодінні навчальною діяльністю розвиваються образні форми пізнання природного, предметного та соціального довкілля та власного «Я». Соціальна активність реалізує потребу дитини бути суб'єктом освоєння світу людей, культури, самої себе.

На нашу думку, становлення образу соціального світу в дошкільному дитинстві є важливим змістовим компонентом процесу соціалізації дитини-дошкільника. Досліджуючи його, ми дійшли висновку, що в цьому процесі провідну роль відіграє систематична освітня діяльність, спрямована на введення дитини до світу досвіду, здобутого суспільством. Образ соціального світу формується у дітей в освітньому просторі, і зміст освіти повинен сприяти створенню у них цілісного образу соціального світу. Дітей слід вчити орієнтуватися у різноманітному, постійно змінюваному світі, самореалізовуватися у природі, культурі, суспільному довкіллі, його осередкові – сім'ї. Образ соціального світу, незважаючи на його суб'єктивність, сприймається дитиною як спільний з іншими людьми. Тому освітній процес необхідно вибудовувати, щоб картина світу стала у дошкільному закладі основою для організації освітнього процесу та інтегратором змісту, який найкраще забезпечить гармонійність стосунків дітей із соціальним світом та збагачення їхнього соціального досвіду. Тільки досвід, який є доступним та успішним для дитини, тільки ті образи дій, норм та цінностей, які є важливими

для неї, відбираються і присвоюються Уявлення про світ, ставлення дитини до світу, який її оточує, здійснюється у дитячій свідомості через спілкування з іншими людьми – дорослими та однолітками. У цих умовах зростає роль педагога як прикладу для дитини в соціально прийнятих способах взаємодії з людьми у суспільному довкіллі. Саме педагог має набути статусу значущого дорослого, духовно близької людини, частини «духовного простору» дитини [70, с. 13]. Тільки таке розуміння є запорукою формування у дитини достатньо узгодженого або спільного вибудовування соціальної дії.

Дитина поступово входить у реальність людського буття, яку утворюють простори предметного світу, образно-знакових систем, природи та соціальний простір безпосередніх стосунків людей [62]. Взаємодія дитини із «зовнішнім» світом відбувається через діяльність, оволодіння способами та засобами дій, які відбиті в сукупному людському досвіді, культурі. Засвоєння дитиною соціального досвіду, що трансформується із зовнішнього у внутрішній план психічної діяльності, визначає її розвиток як суб'єкта предметної діяльності. Інтеріоризовані способи дій, включені в індивідуальну предметну діяльність, екстеріоризуються, а у подальшому відбувається накопичення індивідуального досвіду суб'єктом, вироблення нових способів та прийомів діяльності на ґрунті засвоєних. Численні наукові факти засвідчують, що, якщо інтелектуальні чи емоційні якості особистості за різних причин не здобувають необхідного розвитку в дошкільному віці, то пізніше подолання такого роду недоліків утруднюється, а в інших випадках й унеможлиблюється.

Дошкільний вік виступає початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування та пізнання (А. Богуш, Р. Буре, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, Г. Люблінська, Т. Піроженко та ін.). Значення періоду від народження до вступу до школи полягає в набутті вихідних людських знань і умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних людині для життя в суспільстві. У цей період зростає пізнавальна активність дитини, чому сприяють становлення смислової пам'яті, довільної уваги. Значно підвищується роль мовлення як у пізнанні довкілля, так і в розвитку спілкування і різних видів

дитячої діяльності. Відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, її волі, становлення моральних уявлень та форм суспільної поведінки, формування ієрархії мотивів та потреб, загальна й диференційована самооцінка, елементи вольової регуляції поведінки. Все це створює передумови для переходу до шкільного життя.

За умов цілеспрямованого виховання для старшого дошкільного віку стає актуальним поняття «соціальна активність», яку науковці визначають, як здатність дитини включатися до специфічної для даного віку діяльності з розв'язання суспільних завдань, виявляти такий рівень психічної активності, який би сприяв отриманню результатів, значимих для інших і для себе (у плані становлення соціально значущих рис особистості). Змістовно соціальна активність виявляється також у готовності виконувати обов'язки, виявляти ініціативу, що супроводжується прийняттям на себе певної міри відповідальності, яка характеризується відповідним рівнем самостійності й усвідомленості [60, с. 208].

Як засвідчують спеціальні дослідження, важливішими умовами поведінки й діяльності, що характеризуються соціальною активністю є організація самої діяльності, побудованої за принципом групової відповідальної залежності [66, с. 54]; посилення значущості ситуації через актуалізацію соціальних емоцій та емоційної уяви [29, с. 52]; включення самосвідомості особистості [68, с. 51]. Отже, розширення смислового поля діяльності за рахунок уведення соціально забарвленої мотивації, формування позитивно і конструктивно критичного ставлення до себе, розвиток елементів відповідальної залежності, – все це виступає чинниками сприяння розвитку і прояву соціальної активності. Ці положення були враховані нами в розробці експериментальної методики.

У вітчизняній психології межа, що розділяє дошкільний та шкільний вік означена кризою семи років (В. Абраменкова, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Кононко, І. Кулагін та ін.), коли втрачається безпосередність та спонтанність в активності, натомість набувається довільність та

опосередкованість, поведінка стає багатоплановою: диференціюється план предметний та план взаємний, реальний та уявний, усвідомлюються почуття (В. Абраменкова, С. Литвиненко).

За даними сучасних медико-психологічних досліджень, період переходу дитини від дошкільного до шкільного життя характеризується як особливо складний у плані його емоційно-особистісного розвитку. Особливого значення й гостроти набуває проблема «емоційного світосприймання та світовідчуття» дитини. Вона розглядається ученими в контексті концепцій, що розкривають сутність людського буття (Б. Ананьєв, А. Асмолов, В. Мясищев), у зв'язку з дослідженням переживань як внутрішнього механізму свідомості і самосвідомості дитини (О. Запорожець, О. Кононко, В. Лебединський, О. Нікольська), в руслі концепції смислової детермінації психічних процесів (В. Зінченко, О. Леонт'єв). Через взаємодію зі світом дитина реалізує внутрішній механізм переживань, відчуває свою сопричасність до світу як до цілісної системи.

З початком шкільного навчання змінюється соціальна ситуація розвитку дитини, яку утворюють єдині та неповторні специфічні для даного віку відношення між дитиною і середовищем, що визначають: об'єктивне місце дитини в системі соціальних відношень, та відповідні очікування і вимоги, що висуваються перед нею суспільством; особливості розуміння та ставлення дитини до власної соціальної позиції та своїх взаємин з оточуючими. Молодший школяр робить крок на шляху від сімейної залежності до індивідуальної самостійності, на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку як активного суб'єкта пізнання оточуючого світу та самого себе. Дитина починає переживати себе «соціальним індивідом», у неї з'являється усвідомлення свого соціального «Я» [11, с. 232]. Спочатку вона усвідомлює себе як суб'єкт дії, а пізніше, як соціальний суб'єкт (суб'єкт взаємин), хоча таке усвідомлення має не раціональний, а переважно суттєвий (інтуїтивний) характер.

Істотною характеристикою нового соціального положення, на думку науковців, є те, що навчальна діяльність як цілеспрямована, обов'язкова,

довільна, відрізняється від ігрової. Навчальна діяльність виступає предметом суспільної оцінки, а життя маленьких учнів підкоряється системі обов'язкових, однакових для всіх правил. У зв'язку з цим гра з однолітками для маленького школяра набуває смислу справжнього, вільного, повного та захищеного життя. Нова соціальна ситуація включає дитину, яка раніше була захищена сім'єю, в різнопланові міжособистісні стосунки та спілкування («дитина-дорослі», «дитина – діти», «дитина – вчитель»), в яких слід відстоювати власні думки, позиції, право на автономність. Нормований світ соціальних стосунків потребує довільності, організованості, відповідальності, сформованості контрольних оцінних дій.

Структуру самосвідомості особистості, згідно з В. Мухіною, формують ідентифікація з тілом, власним ім'ям (ціннісне ставлення до тіла й імені); самооцінка, виражена в контексті домагань на визнання; уявлення про себе як представника певної статі (статева ідентифікація); уявлення себе в аспекті психологічного часу (індивідуальне минуле, теперішнє, майбутнє); оцінка себе в межах соціального простору особистості (права, обов'язки в контексті конкретної культури) [63, с. 184]. Я-концепція шести-семирічних дітей поступово стає більш реалістичною, забезпечує дітей «фільтром», крізь який вони оцінюють свою соціальну поведінку та соціальну поведінку оточуючих.

Специфіка процесу соціалізації дітей саме цього вікового періоду, який ми досліджували, пояснюється сензитивністю, підвищеною чутливістю дитини до змісту власної Я-концепції, що робить її вразливою до зовнішніх впливів. Отже, у створенні захисного оточення вчені вбачають істотний ресурс розвитку [1, с. 184]. Розширюючи та встановлюючи соціальні зв'язки, шести-семирічна дитина освоює власний психологічний простір та можливість життя в ньому [40, с. 6]. Дитина починає усвідомлювати та переживати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагне утвердження себе серед ровесників та дорослих. Самопізнання особистості відбувається через порівняння себе з іншими, самооцінку. Науковці підкреслюють величезне значення формування й забезпечення емоційно-позитивного ставлення до себе, що лежить в основі

структури самосвідомості кожної нормально розвиненої дитини, та підкреслюють необхідність педагогічної підтримки позитивної самореалізації та коригування соціально засуджуваних та небезпечних її напрямків [46, с. 28].

Усвідомлення цього факту зорієнтувало нас на виокремлення як одного з ключових напрямків експериментальної виховної роботи з дітьми формування позитивного ставлення дітей до себе і до соціуму. Значущими для нас були висновки учених про залежність самореалізації, тобто реалізації активності дитини у значимих для неї сферах життєдіяльності та взаємовідносин, від визнання та схвалення успішності цієї реалізації значимими для неї людьми.

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

Водночас в цілому ряді сучасних досліджень відзначається, що шестирічні діти, які не здобували суспільну дошкільну освіту в дошкільних закладах, а виховувалися в сім'ї, обмеженому соціальному оточенні, або відвідували гуртки у центрі розвитку дітей, на початку власного шкільного життя відчують істотні труднощі, важко адаптуються в соціумі. Учені пояснюють цей факт відсутністю у цих дітей глибоких і різноманітних уявлень про соціальні ролі, закони взаємин людей, у них не сформовано досвід встановлення оптимальної дистанції з однолітками та дорослими, діти майже не володіють способами розв'язання проблемних ситуацій соціально ухваленими діями, і нарешті, важко переживають відчуття розлуки у неослабному зв'язку з матір'ю та рідними [64, с. 42]. Зроблені дослідниками висновки підтверджують наше власне переконання про необхідність урахування своєрідності початкового рівня

готовності до входження в соціум дітей, які виховувалися в різних умовах життєдіяльності в побудові стратегії соціально-виховної роботи.

Основою соціалізації особистості є соціальний досвід, засвоюючи який, дитина здійснює власний саморозвиток та самореалізацію, стає соціально компетентною. У роботі проаналізовано сутність та складники соціальної компетентності, яка є показником соціалізації особистості.

У нашому розумінні соціальна компетентність – це складна полікомпонентна властивість особистості, її інтегральна якість, яка складається з цілого комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється у соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості. У структурі соціальної компетентності ми слідом за науковцями [7, с. 127] виділяємо емоційно-почуттєвий, мотиваційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Емоційно-почуттєвий компонент соціальної компетентності обумовлюється здатністю дітей адекватно оцінювати та реагувати на емоційно-почуттєві прояви інших, сприймати себе у контексті відносин з однолітками та дорослими. Мотиваційно-ціннісний компонент виявляється в сукупності соціальних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій дітей за умови зміни соціальних інституцій. Діяльнісно-поведінковий компонент свідчить про здатність дитини відчувати свою належність до певної соціальної групи, вміння доброзичливо взаємодіяти, налагоджувати спільну діяльність, гармонійні стосунки з однолітками.

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

Разом з науковцями А. Богуш, Н. Побірченко, ми визначаємо соціально-комунікативну компетентність як готовність дитини ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних стосунків. До її складу входять: уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, уміння правильно визначати особливості емоційного стану себе та інших людей, уміння вибирати адекватні

способи спілкування з оточуючими і реалізувати їх у процесі взаємодії. Така структура соціальної компетентності дає змогу глибше зрозуміти не тільки сутність цього феномена, але і його динаміку в період переходу з дошкільного дитинства до нової соціальної ситуації – навчання в школі. [8; 69]

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє робота І. Печенко, яка присвячена визначенню рівнів соціальної компетентності у дітей, які виховувалися у різних соціальних ситуаціях в умовах трьох типів сільських освітніх закладах: навчально-виховного комплексу, дошкільного навчального закладу. В даній роботі акцент зроблено на зіставленні умов соціалізації дітей – вихованців двох споріднених структур: дошкільного закладу та початкової школи [68, с. 50].

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

Багатовекторність соціуму у свідомості дитини. Процес соціального розвитку – це складне явище, в ході якого відбувається засвоєння дитиною об'єктивно заданих норм людської спільноти та постійне відкриття, затвердження себе як соціального суб'єкта. Можливості засвоєння соціальності розкриваються дитиною у збереженні тенденції до розширення міри свободи, у поглибленні свідомого у власній суб'єктній активності, у характері його заглиблення в соціальний світ [58, с. 61].

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

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

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

Головною складовою дитячої картини світу є соціальний простір дорослих і ровесників. Питання про ставлення дитини до кожного з них

пов'язано з поняттям локуса орієнтації – динамічної якості групи дітей, які виступають суб'єктом впливу на розвиток особистості в різні періоди дитинства. Цей локус орієнтації пересувається у процесі його життєвого шляху у напрямку від соціальних груп дорослих до групи однолітків. І дуже важливо, щоб цей вплив на дитину відбувався у гармонійному сполученні [24, с. 9-10].

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

ігрових форм спілкування, загальних настанов [12, с. 84]. Не в останню чергу це пов'язано з кризою сім'ї, втратою традиційного авторитету батьків.

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

Висновки до першого розділу

Соціалізація є постійним, тривалим та безперервним процесом входження людини в соціум в той час, коли соціальна адаптація є процесом входження людини до конкретної соціальної спільноти через засвоєння соціального досвіду цієї спільноти та використання набутого раніше соціального досвіду

Вивчення процесу соціалізації у межах різних наукових галузей спричинене складністю об'єктивного змісту і багатством структурно-функціональних взаємозв'язків цього процесу у суспільному житті. Підходи психолого-педагогічної науки до соціалізації особистості розкривають змістову складову, обґрунтовують механізми, пов'язані з умовами соціалізації та позицією, яку займає особистість у цьому процесі. Особливість соціально-педагогічного підходу полягає у погляді на соціалізацію як на складний процес залучення особистості до соціального життя, у результаті чого вона отримує та змінює свій соціальний статус і соціальну роль, формує власний духовний світ та індивідуальність. Соціалізація особистості передбачає активні зв'язки із соціумом, що створює тенденції для соціальної взаємодії і активної творчої діяльності людини, розвитку її соціальної активності, в якій виражається та реалізується рівень її соціальності, глибина й повнота соціальних взаємин.

Сім'я як індивідуальне середовище розвитку – один з найважливіших інститутів соціалізації особистості, адже це середовище зумовлює спосіб життя

дитини, її соціальне існування, впливає на формування нових соціальних якостей, умінь та навичок. Соціально-позитивний чи негативний вплив сім'ї залежить від низки факторів, з-поміж яких виділяємо такі: соціокультурний, що засвідчує рівень культури сім'ї; соціально-економічний, який визначається її майновими характеристиками; техніко-гігієнічний – особливості способу життя. Сім'я як різновіковий колектив представлена певною системою закріплених звичаями, традиціями, правовими й моральними нормами стосунків між старшими і молодшими, батьками і дітьми. Під їхнім впливом формується світогляд дитини, ставлення до довкілля й зокрема соціуму. До психологічних механізмів сімейної соціалізації, в умовах якої відбувається функціонування власного середовища розвитку дитини, належать: ідентифікація (дитина наслідує батьків); включення батьків до внутрішнього світу дитини, її потреби, інтереси, смаки, прагнення; цілеспрямоване формування поведінки, що відображає систему норм, схвалених суспільством.

Дошкільний вік виступає початковим етапом формування суб'єкта пізнання, спілкування та діяльності. Значення періоду від народження до вступу до школи полягає у набутті вихідних людських знань і умінь, психічних якостей і властивостей, необхідних людині для життя у суспільстві. Становлення образу соціального світу в дошкільному дитинстві є важливим змістовим компонентом процесу соціалізації дитини-дошкільника. Провідну роль у процесі соціалізації відіграє систематична освітньо-виховна діяльність, спрямована на введення дитини до світу досвіду, здобутого суспільством. Образ соціального світу формується у дітей в освітньо-виховному просторі, і зміст виховання повинен сприяти створенню у них цілісного образу соціального світу. Дітей слід вчити орієнтуватися у різноманітному, постійно змінюваному світі, самореалізовуватися у природі, культурі, суспільному довіллі, його осередкові – сім'ї.

РОЗДІЛ 2. ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТВОРЧОЇ ГРИ

2.1. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в процесі творчої гри

Сучасні соціально-економічні реалії значною мірою впливають на освітню галузь та увиразнюють як її недоліки, так і позитивні аспекти. Зокрема, йдеться і про якість знань та вмінь нашої молоді, що не завжди відповідає високим запитам суспільства XXI ст. Оскільки потреба держави у висококваліфікованих фахівцях стрімко зростає, в Україні необхідно кардинально змінювати та вдосконалювати чинну освітню систему, в тому числі і її дошкільну компоненту. Уведення компетентнісної парадигми в дошкільну освіту як пріоритетної категорії означає надання переваги системному, цілісному підходу до навчання, виховання й розвитку дітей дошкільного віку, а також вдосконалення або модернізацію функціонуючих процесуальних і технологічних аспектів цих процесів в умовах сучасних вітчизняних закладах дошкільної освіти.

Практичне завдання педагога О. Вишневський вбачає в удосконаленні того середовища, в якому живе вихованець (стосунків у сім'ї, дошкільному закладі та ін.); змісту освіти; методів навчання, а також у «демонструванні» дорослим власного ставлення до світу (фактів, подій, людей, літературних образів тощо). Науковець наголошує, що потрібно намагатися вчасно надати дитині необхідну моральну допомогу своїми порадами та власним прикладом [17, с. 105 – 106].

Дошкільний період суттєво відрізняється від наступних етапів життя дитини насамперед її відносною свободою: діяльність, якою вона займається, здебільшого обирається за власним бажанням, є емоційно насиченою, дає широкий простір для уяви і творчості. Важливою особливістю дитинства є те, що набуті в цей час знання, вміння та навички мають загальний, неспеціалізований характер: вихованці ще не готуються стати фахівцями у певній галузі, а

навчаються нелегкого мистецтва людяності, життя у гармонії з довкіллям і самим собою.

Невипадково О. Леонт'єв влучно назвав дитинство особливим часом людського життя, «періодом первинного фактичного становлення особистості» [52, с. 11]. Адже саме в перші п'ять – шість років життя закладаються підвалини дитячого світогляду й основи особистісної культури, формується перша цілісна картина навколишнього світу, з'являються внутрішні етичні інстанції, виробляється довільна поведінка, розвивається самосвідомість, виникають передумови для появи елементарних форм відповідального самовизначення та формування соціально-комунікативної компетентності. Остання, зі свого боку, включає низку життєво важливих практичних умінь дошкільника, а саме його здатностей:

а) належним чином орієнтуватися в нових умовах довкілля (з'ясовувати їх схожість – несхожість зі звичними; визначати, що є важливим – неважливим, корисним – шкідливим, безпечним – небезпечним, приємним – неприємним; диференціювати межі соціально прийнятної, схвалюваної і несхвалюваної поведінки; надавати перевагу позитивній налаштованості міркувань, конструктивним способам поведінки тощо);

б) швидко і безболісно пристосовуватися до навколишнього світу (освоюватися в незнайомому людському оточенні; набувати необхідних умінь і навичок спілкування та спільної діяльності; адаптуватися в колективі; опановувати основні правила співжиття і моральні норми поведінки; визначати власний особистісний статус у групі однолітків, бути толерантним до інших, уміти ставити себе на їх місце);

в) конструктивно впливати на оточення та самого себе (розвивати свої позитивні індивідуальні риси; відстоювати власну думку та людську гідність; чинити опір негативному тиску, підтримувати позитивні взаємини та розривати неприємні; допомагати іншим) [50, с. 8].

Наш науковий інтерес зосереджено на з'ясуванні того, як саме чинне програмно-методичне забезпечення в умовах сучасного вітчизняного закладу

дошкільної освіти сприяє формуванню соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку. Для цього вважаємо за доцільне визначити сутність програмно-методичного забезпечення в українській дошкільній освіті, його змістові складові; проаналізувати місце та роль соціально-комунікативної компетенції дітей у змісті Базового компонента дошкільної освіти (державного освітнього стандарту); охарактеризувати в контексті досліджуваної проблеми зміст сучасних програм дошкільної освіти («Впевнений старт», «Дитина», «Українське дошкілля», «Соняшник», «Я у Світі»), рекомендованих Міністерством освіти і науки України. Багато необхідної інформації представлено у таблиці «Освітні завдання та показники сформованості соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку згідно з чинними програмами закладів дошкільної освіти України» (див. додаток А).

Як видно з матеріалів таблиці «Освітні завдання та показники сформованості соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку згідно з чинними програмами закладів дошкільної освіти України» (див. додаток А), програмно-методичне забезпечення вітчизняної дошкільної освіти здійснюється згідно з положеннями Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», а також відповідно до Базового компонента дошкільної освіти в Україні, чинних освітніх, комплексних і парціальних програм. Воно покликане забезпечувати реалізацію компетентнісного підходу до освіти та формування соціально-комунікативної компетенції у дошкільників. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні визначає обов'язковий мінімальний ступінь компетентності, необхідний для нормального функціонування дитини у навколишньому середовищі. У цьому державному документі підкреслено, що дошкільний заклад є відповідальним за процес соціального розвитку особистості та надання їй елементарних знань, уявлень, практичних умінь і навичок, які гарантують дитині адаптацію до життя, здатність орієнтуватися в ньому, адекватно реагувати на явища, події, людей тощо [6, с. 4].

З огляду на тему нашого дослідження важливо підкреслити, що у згаданому Базовому компоненті виокремлено самостійні освітні лінії – «Дитина

в соціумі» та «Мовлення дитини», які передбачають формування у дошкільників інтересу до пізнання довкілля та самореалізації в ньому. Перша з них – «Дитина в соціумі» – передбачає такі вміння:

- 1) спілкуватися з дорослими та ровесниками;
- 2) розуміти інших, долучатися до спільної діяльності у групі;
- 3) узгоджувати свої інтереси, бажання й дії з іншими особами та ін.

Реалізація освітнього напрямку «Дитина в соціумі» завершується сформованістю соціально-комунікативної компетенції дошкільника [Там само, с. 4].

Метою другої освітньої лінії – «Мовлення дитини» – є оволодіння мовленням як універсальним засобом специфічно людського спілкування, важливим «каналом зв'язку» для одержання інформації з немовленнєвих сфер буття для глибокого пізнання навколишнього світу (від конкретно-чуттєвого до поняттєво-абстрактного).

У контексті реалізації Базового компонента дошкільної освіти стисло проаналізуємо чинні вітчизняні програми навчання і виховання дітей дошкільного віку.

1. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» містить належні теоретичні і методичні рекомендації для вихователів та батьків щодо особистісного розвитку дітей, робить акцент на пізнавальному, а також мовленнєвому розвитку дитини старшого дошкільного віку у розділах «Пізнавальний розвиток» («У світі людей») та «Мовленнєвий розвиток» («Розвиток зв'язного мовлення і комунікативних умінь»). У програмі визначено показники сформованості умінь дитини за переліченими напрямами [74, с. 24].

2. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» доопрацьована відповідно до вимог сучасних тенденцій розвитку дошкільної освіти. Її розділ «Наші старші діти» (підрозділ «Дитина у довкіллі») передбачає ознайомлення дітей із соціальним та предметним довкіллям, що становить змістову основу мовленнєвого розвитку старших дошкільників. У підрозділі «Мова рідна, слово рідне» запропоновано тематику спілкування, яка допоможе дітям старшого дошкільного віку краще пізнавати навколишній світ,

орієнтуватися в ньому та сприятиме формуванню відповідного ставлення до різних співрозмовників у різних комунікативних ситуаціях. Крім того, наведено рекомендації щодо демократизації стилю спілкування з дітьми як важливої умови розвитку самоповаги дошкільника; а також представлені рекомендації для вихователів та батьків зі створення розвивального предметного середовища, з метою збагачення дитячих вражень про довкілля [23, с. 272].

3. Регіональна програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільня» орієнтує на роботу з дітьми за такими напрямками: соціально-моральним, пізнавальним, мовленнєвим та ін. Оскільки рівень розвитку зв'язного мовлення є важливим показником і умовою соціальної активності особистості, що сприяє її різнобічному розвитку (особливо комунікативної діяльності), акцент зроблено на розділ «Соціально-моральний розвиток», до якого введено складову «Спілкування». У розділі «Мовленнєвий розвиток» (напрямок роботи «Мовленнєвий етикет») наголошується на вихованні культури спілкування дітей старшого дошкільного віку. Цікавим для нас є розділ «Статева ідентифікація та диференціація», де йдеться про навчання дітей старшого дошкільного віку культури взаємин між статями. Кожний розділ змістової частини програми завершується показниками компетентності дошкільника [72, с. 171].

4. Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» містить розділи: «Мовленнєво-комунікативний розвиток» («Спілкування»), де у виразно питань взаємовідносин старшого дошкільника з однолітками та дорослими; а також розділ «Розвиток і виховання розуму» («Соціальне довкілля» та «Етнічне довкілля»), завданням якого ознайомити дитину із соціальним довкіллям, її оточенням та сформуванню у неї уявлення про стосунки між людьми (рідними, близькими, друзями). Кожний з розділів завершується показниками базових умінь та навичок дитини [57, с. 92].

5. У програмі «Я у Світі» [73] пріоритетним завданням педагога постає необхідність виховання дошкільника як свідомої особистості. Свідомо ставитися до життя, подій, явищ, людей означає робити їх предметом своїх думок,

переживань, намірів, мрій. У цій програмі виокремлено показники компетентності за змістовими блоками, які передбачені в освітніх лініях «Дитина в соціумі», «Дитина у світі культури», «Мовлення дитини», а також чітко описано знання, вміння та рівень сформованості базових якостей дитини на кінець зазначеного вікового періоду. Крім того, нова редакція програми у другій частині «Умови ефективної реалізації базової програми» містить складову «Створення розвивального життєвого простору», де охарактеризовано соціальні аспекти роботи з дошкільниками [Там само, с. 305].

Комплексний аналіз програмно-методичного забезпечення сучасної дошкільної освіти в Україні підтвердив, що соціально-комунікативна компетенція дітей старшого дошкільного віку є невіддільним чинником їхньої загальної компетентності. Власне тому вона має таке важливе значення у дошкільній педагогіці та відповідає вимогам суспільства ХХІ ст. до організації освітнього процесу у закладах дошкільної освіти.

У результаті аналізу календарних планів навчально-виховної роботи було з'ясовано, як має відбуватися формування соціально-комунікативної компетентності старших дошкільників у закладах дошкільної освіти упродовж ігрової діяльності. Організуючи керівництво іграми, вихователь, вивчивши ігрові інтереси та рівень розвитку ігор своїх вихованців, складає перспективний план ігор на місяць, квартал, півріччя, рік, вказавши їх теми, обсяг та шляхи розвитку. План дає вихователю змогу заздалегідь продумати методи й прийоми навчання і виховання дітей, бачити шляхи досягнення поставленої мети. Усе, що планує вихователь, має забезпечувати гармонійний розвиток особистості кожної дитини. Слід пам'ятати: планування має бути гнучким, адже на його реалізацію можуть вплинути непередбачені чинники.

Конкретизуючи перспективний план, педагог складає календарно-тематичні плани навчально-виховної роботи (з урахуванням вікових особливостей дітей та рівня їхнього розвитку). Якщо в дітей виникла цікава й корисна у виховному сенсі гра, вихователь має підтримати дитячу ініціативу, змінивши накреслену ним ігрову тематику.

Тематичним планом охоплюються ті розділи програми, які сприяють збагаченню змісту сюжетно-рольових ігор, забезпечуючи концентровану подачу матеріалу з метою підтримання й розвитку інтересу до тієї чи іншої гри.

Відповідно до провідних ігрових інтересів тематичне планування включає конкретні спостереження за предметами та явищами довкілля, іграшки та атрибути для ігор (зазначити, що треба придбати, що – виготовити за допомогою батьків, а що – разом із дітьми).

Під час гри може виникнути потреба в таких атрибутах, які не можна було передбачити заздалегідь. У таких випадках слід підтримати ініціативу дітей, допомогти виготовити або замінити необхідні предмети іншими і цим самим підтримати інтерес до гри.

Творчі заняття в закладах дошкільної освіти відрізняються насиченістю ігровими ситуаціями, сюрпризними моментами, імітаціями та іншими ігровими прийомами подачі, закріплення, узагальнення програмового матеріалу. При цьому всі заплановані на певне заняття види роботи з дітьми, відібрані методи, прийоми та засоби діяльності підпорядковуються єдиному сюжету. Основою сюжету можуть бути улюблені літературні твори, дитячі кіно- і мультфільми, реальні й вигадані ситуації з життя дошкільника [86, с. 10].

Творча гра сприяє формуванню у дітей старшого дошкільного віку колективістських відносин, зокрема на основі розподілу праці, взаємодопомоги, координування особистих інтересів з інтересами колективу тощо. Ці відносини переносяться на інші види діяльності й надалі «переростають» у навички колективістської поведінки. Важливо, щоб діти усвідомлювали сенс суспільних відносин дорослих людей. Інколи в іграх відображаються негативні явища життя (наприклад, у грі в «Магазин»: покупці кричать, штовхаються). У такому разі необхідно тактовно переключити увагу дітей. Важливе завдання педагога – прищепити вихованцям правильне ставлення до життя, для чого їх слід систематично ознайомлювати з життям дорослих (їхніми відносинами, обов'язками та ін.).

Планування педагогічних заходів, спрямованих на формування поступово ускладнюваної самостійної гри дітей із сюжетно-образними іграшками, є необхідною умовою повноцінної організації навчально-виховного процесу. Будь-яка гра в закладах дошкільної освіти має свої завдання як окремий вид діяльності. Планування творчих ігор в які входять сюжетно-рольові ігри визначається метою вихователя, наміченим на цей час програмовим матеріалом. При складанні перспективного плану творчих ігор педагоги закладів дошкільної освіти спираються на наявні в них дані систематичних спостережень за дітьми, вивчення цих ігор. У плані увиразнюються завдання, які ставить вихователь при керуванні грою, та основні шляхи цього керівництва. Намічається робота з колективом вихованців та з окремими дітьми. Завжди слід пам'ятати про необхідність індивідуальної роботи з дітьми, спрямованої на формування їх характерів, відносин із товаришами, розвиток їх творчих здібностей. Уважно спостерігаючи за іграми дітей, вихователі виокремлюють серед них корисні і обмірковують, як сприяти їх розвитку – провести спостереження, прочитати книгу, підібрати іграшки. Педагоги обдумують, яким шляхом пробудити інтерес дітей до нової гри, пов'язаної з уже набутими ними знаннями. Поєднуючи сюжети гри, вихователі досягають її розширення і різноманітності [14, с. 178]

У дітей старшого дошкільного віку досвід ігрової діяльності вже доволі значний; вони швидко розуміють одне одного, втілюючи ігровий задум; приносять іграшки з дому, що урізноманітнює та ускладнює ігри. Дітям 5 – 6 року життя надаються широкі можливості для самостійного проведення творчих ігор, (як індивідуально, так і колективно). Колективний характер – відмітна риса ігор старших дошкільнят. Діти намагаються як найточніше відобразити у грі все, що їх оточує, а це передбачає ускладнення правил та збільшення кількості учасників. Обставина, яку неодмінно слід урахувати, – прагнення вихованців відтворити у грі не тільки зовнішні аспекти життєвих явищ, а й з'ясувати глибші проблеми. Скажімо діти запитують: «Чи можна їздити у тролейбусі без квитків?», «Чи трапляється, що жінка керує потягом?» і тощо. Із педагогічного погляду найціннішими є запитання, за допомогою яких вихованці намагаються

осягнути логічний зв'язок речей та явищ, подолати суперечки, намітити плани гри.

На жаль, сьогодні у вітчизняних закладах дошкільної освіти творча гра аж ніяк не є тим провідним видом діяльності дітей, яким мала б бути. Головною причиною цього, як показав аналіз, є недооцінка педагогами її ролі в різнобічному розвитку дошкільників, а натомість надання переваги навчальним видам діяльності.

Сучасні реалії призводять до того, що, прагнучі будь-що підвищити рейтинг закладу дошкільної освіти наданням безлічі додаткових послуг, у дитини, власне, відбирають час, який доцільніше було б використати для ігор. Ось тому модні гуртки з хореографії, англійської, малювання (та інші) витісняють найулюбленішу та найпотрібнішу малюкові діяльність. Педагоги або зовсім не організовують її, або виділяють для неї обмаль часу, часто перериваючи ігровий процес, не дбаючи про його логічне завершення.

У практиці сучасних закладів дошкільної освіти простежуються такі негативні тенденції, як брак часу для ігрової діяльності, неналежно організоване ігрове середовище у групах, недостатнє формування в дітей уявлень про навколишній світ, часто у вільний час гра дітей має характер метушні, бійки, штовханини. Тому вихователі зазвичай займають дітей дошкільного віку спокійними настільними іграми. Керівництво грою здебільшого нагадує повчання, пов'язані з ускладненням діяльності. Сумно констатувати, що сучасні діти старшого дошкільного віку переважно не вміють організувати свою ігрову діяльність, наповнити її цікавим змістом. У більшості з них не розвинена уява, вони творчо безініціативні. Причина – перевантаженість дітей навчальними заняттями в закладах дошкільної освіти.

2.2. Педагогічні умови соціалізації дітей старшого дошкільного віку під час ігрової діяльності.

Під «педагогічними умовами» розуміємо обставини освітнього процесу, що забезпечують досягнення поставлених цілей, а також середовище, в якому

педагогічні умови виникають, існують і розвиваються. Отже, педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів педагогічного процесу, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та використання елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчально-виховного процесу для досягнення поставлених цілей.

Соціалізація старших дошкільників відбуватиметься більш ефективно за реалізації таких педагогічних умов:

- 1) забезпечення методичного супроводу процесу соціалізації дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності;
- 2) створення розвивального потенціалу предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти;
- 3) занурення старших дошкільників в активну ігрову діяльність із дітьми і дорослими.

1). Аби забезпечити методичний супровід процесу соціалізації у дітей старшого дошкільного віку вихователеві необхідно створити відповідні умови в рамках групи закладу дошкільної освіти, що сприятимуть перебігові педагогічного процесу на засадах взаємодії та взаємонавчання вихованців у колективі.

Як зазначає А. Бойко, методичний супровід – це цілеспрямована, впорядкована та керована система ідей і принципів, планів та програм, підручників і посібників, технологій та інших методичних матеріалів, а також певних організаційно-педагогічних умов і засобів, об'єднаних єдиною концепцією та спрямованих на індивідуально-творчий розвиток особистості [10].

Основами науково-методичного супроводу, за Т. Сорочан, є:

- 1) демократичність – урахування різних підходів, поглядів і позицій, колегіальність у прийнятті певного рішення;
- 2) забезпечення можливості вибору – створення кількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які спонукають до його свідомого здійснення;

3) орієнтованість на самореалізацію – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу;

4) налагодження атмосфери співтворчості – спільної діяльності суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів [80, с. 35].

Методичний супровід дошкільної освіти має на меті забезпечити відповідність змісту освітнього процесу у закладі дошкільної освіти вимогам Базового компонента дошкільної освіти та чинних програм. Власне тому педагогам слід належно вивчити зміст, структури та основні принципи цих засадничих документів.

Перелічимо ті з них, що є основою навчально-методичної бази, яка сприяє соціалізації дітей старшого дошкільного віку в сучасних закладах дошкільної освіти: Базовий компонент дошкільної освіти (А. Богуш); програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (О. Андрієтті, О. Голубович, О. Долинна та ін.); програма виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина» (О. Огнев'юк, К. Волинець); програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» (О. Білан, Л. Возна); комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» (Л. Калуська); програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (О. Кононко); методичний посібник «Соціальний розвиток дитини. Старший дошкільний вік» (Т. Поніманська, І. Дичківська, О. Козлюк та ін.); робочий зошит для дітей від 5-ти років «Дитина і суспільство» (серія «Дивосвіт») (В. Федієнко, Ю. Волкова).

Назвемо методи та форми організації педагогічної роботи, які сприяють процесу соціалізації дітей старшого дошкільного віку:

1) з дітьми: заняття; ігри; узагальнюючі бесіди; розваги та ін.;

2) з педагогами: анкетування; інструктивно-методичні наради; консультації; семінари-практикуми; педагогічні ради; виставки літератури, посібників; перегляди відкритих заходів з батьками тощо;

3) з батьками: анкетування; бесіди; створення інформаційного простору; аналіз проблемних ситуацій; спільні з родинами виховні заходи; консультації; батьківські збори.

Педагоги рекомендують перелік ігор та ігрових завдань для становлення соціальних умінь та навичок старших дошкільників в умовах сучасних вітчизняних закладів дошкільної освіти: «Спільне коло» (розвивати вміння налагоджувати контакт з ігровим партнером, підтримувати позитивний настрій у групі); «Життя в лісі» (усувати моральне і психічне неприйняття дітей із фізичними (тілесними) контактами); «Склади картинку» (розвивати навички взаємодії); «Переходи» (вчити уважного ставлення один до одного); «Піраміда любові» (виховувати турботливе ставлення до людей, формувати комунікативні здібності); «Скажи ввічливе слово» (навчати позитивного вербального спілкування); «Назви лагідно» (виховувати доброзичливе ставлення один до одного); «Знайди пару» (закріплювати знання вихованців про емоції); «Магазин іграшок» (вдосконалювати навички ввічливого спілкування); «Спілкування без слів» (утверджувати почуття доброзичливості); «Сороконіжка» (розвивати уміння старших дошкільнят взаємодіяти); «Закінчи речення» (тренувати уміння аналізувати власні почуття, вербалізувати переживання); «Липучка» (поглиблювати вміння старших дошкільнят взаємодіяти з однолітками, виховувати почуття колективізму).

2). Термін «предметно-ігрове» або «предметно-розвивальне середовище» означає природну комфортабельну обстановку, раціонально організовану, оснащену різноманітними предметами та ігровими матеріалами, що уможливорює одночасне включення всіх дітей групи в різноманітну діяльність. Таке середовище спонукає старшого дошкільника дослідити й використати свій багатий внутрішній потенціал, стимулює прояви самостійності, ініціативності і творчості.

Питання забезпечення розвивального середовища в закладах дошкільної освіти досліджували психологи та педагоги Л. Артемова, О. Кононко, А. Петровський та ін.

Як зазначає О. Кононко, «...в цілому розвивальне середовище можна представити у вигляді круга, в центрі якого знаходиться «Я» (мій простір, середовище мого внутрішнього життя) і який поділено на сегменти – предметно-ігрове, природне та соціальне середовище» [37, с. 118].

Дослідниця Л. Артемова стверджує, що основою розвитку особистості старшого дошкільника є практичні цілеспрямовані дії, ігрова діяльність, під час яких він пізнає предмети та явища навколишньої дійсності, осягає зв'язки між ними [4, с. 4].

Характеризуючи, предметно-ігрове середовище, Г. Лаврентьєва наголошує: 1) відповідати віковій й категорії дітей, їх функціональним можливостям із незначним перевищенням рівня складності; 2) бути динамічним, варіативним, різноманітним; 3) сприяти орієнтовно-пізнавальній діяльності, що забезпечує засвоєння нових знань, формування розумових дій, розвиток провідних психічних процесів дитини; 4) вирізнятися різноманітністю форм і кольорів, які надають виразності об'єктам та подіям і завдяки зіставленню допомагають дитині отримати достовірні знання про довкілля [51, с. 12].

Розвивальне предметно-ігрове середовище слід організовувати за принципом універсальності, тобто так, щоб діти (самостійно і разом з вихователем) могли будувати і змінювати його, трансформувати відповідно до виду гри, її змісту та перспектив розвитку. Особливо ефективним є модульне розвивальне предметно-ігрове середовище. Прикладами предметів-модулів можуть слугувати легкі куби різного розміру, виготовлені за типом вкладишів, і середні за розміром модулі – «меблі-іграшки». Дитина може «перетворювати» модулі на будиночок, потяг, автобус тощо. Предметно-ігрове середовище має передбачати наявність місця для відпочинку дитини. Це може бути і «куточок усамітнення», і затишна кімната з м'якими меблями й іншими елементами тощо.

Предметно-ігрове середовище в закладах дошкільної освіти виконує низку функцій: організаційну, освітню, розвивальну, виховну та комунікативну. Відповідно до виховної функції його наповнення і конструювання потрібно орієнтувати на створення таких ситуацій, котрі спонукають вихованців до

морального вибору: поступитися товаришеві або взяти іграшку собі, поділитися з іншим чи діяти самому, запропонувати допомогу чи зігнорувати проблему ровесника. Таким чином, предметно-ігрове середовище стає центром, де закладаються підвалини для співробітництва, позитивних взаємовідносин, організованої прийнятної поведінки, дбайливого ставлення до інших тощо.

Педагоги до поняття «предметно-ігрове середовище» включають також ті відносини, які складаються у дитини з дорослими в закладі дошкільної освіти. Психологи (О. Леонтьєв та Д. Ельконін) вважали гру особливою формою практичного проникнення дитини у світ соціальних відносин. Специфіка розвивального та виховного впливів ігрової діяльності полягає в її спрямованості на оволодіння суспільними функціями, відносинами, різновидами міжособистісного спілкування, у здатності моделювати людські стосунки, довколишнє життя.

Реальний зв'язок між дитиною й довкіллям устанавлюється саме упродовж її активної взаємодії з предметним світом [37, с. 96]. Предметно-просторовий світ охоплює різноманітність об'єктів соціальної дійсності. Речі, явища, події, інші особи існують незалежно від людини. Всі вони є предметами її потреб. Довкілля стає для дитини предметним світом через суспільну практику. Предмет дії людини завжди включений у міжособистісні стосунки.

Предметно-ігрове середовище необхідне дошкільникам тому, що виконує стосовно них важливу інформативну функцію: кожен предмет відкриває певні відомості про навколишній світ, стає незамінним засобом передачі соціального досвіду. Вихованці менше конфліктують між собою; зрідка сваряться через гру, ігровий простір або матеріали, оскільки захоплені цікавою діяльністю.

Для кожного вікового періоду предметно-ігрове середовище особливе, оскільки змінюється залежно від вікових особливостей дітей, періоду навчання, освітньої програми. Так, діти старшого дошкільного віку самостійно визначають, яку гру вибрати; розігруючи складні сюжети, проявляють меншу залежність від предметно-ігрового оточення, від тих чи тих іграшок. Ігрові дії набувають узагальненості, стають більш згорнутими; відбувається поступовий перехід до

внутрішнього або мовленнєвого плану дій. У старшому дошкільному віці іграшки відіграють роль стимулу, підтримки одного чи кількох компонентів ігрової ситуації, сприяють актуалізації життєвого досвіду дітей, який негайно задіюється у грі.

Для дітей 5 – 6 років атрибутика ігрової діяльності в закладах дошкільної освіти більш деталізована, оскільки діти старшого дошкільного віку потребують, з одного боку, реалістичних, досконалих іграшок, що максимально передають ознаки та властивості прототипу. Вони реалізують потяг дітей старшого дошкільного віку до «справжніх» предметів.

З іншого боку, високий рівень розвитку гри, необхідність подальшої активізації фантазії дитини передбачають наявність максимально умовних іграшок. Педагогічно цінними в цьому плані, як зазначалося, є ігрові модулі. Таке «обладнання» стає сюжетним, починає «працювати» на ігровий задум після творчого втручання дитини, котра намагається максимально задіяти доступний простір для відображення уявної ігрової ситуації.

У межах експериментального дослідження проаналізовано відповідність предметно-розвивального середовища принципам його організації (а це продумане зонування, розміщення ігрових матеріалів у певному порядку, доступність будь-якого з них для кожної дитини, недопущення перенасичення середовища). Адже власне дотримання перелічених принципів, виконання правил життя групи та налагодження взаємодії дітей із предметним середовищем сприяють формуванню в них певних соціально-комунікативних умінь. У закладі дошкільної освіти було створено відповідне віку досліджуваних дітей, варіативне, динамічне і різноманітне предметно-розвивальне середовище, завдяки чому вихованці мали змогу обирати заняття та матеріали, а також місце для роботи з ними згідно із власними бажаннями. Розміщення обладнання за принципом нежорсткого центрування забезпечило дітям змогу об'єднуватися у групи в зоні безпосередньої творчої діяльності (на природі, ігровому майданчику чи кімнаті, у приміщенні для навчання).

Оскільки досліджувався вплив ігрової діяльності на формування соціально-комунікативної компетентності дітей, то особливу увагу було звернуто на ігрові зони (куточки) в закладі дошкільної освіти, оснащення їх різноманітними матеріалами для організації численних творчих ігор, які в себе включають: сюжетно-рольові, комунікативні і режисерські ігри. Нашими завданням було вдосконалити власне ігрове середовище в закладі дошкільної освіти. Із цією метою ми запропонували розділити його на різні зони для ігор:

1) сюжетно- рольових;

2) режисерських;

3) комунікативних. Це, зі свого боку, мало сприяти формуванню необхідних соціально-комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку.

Щоб активізувати інтерес дітей до спільної ігрової діяльності було оновлено ігрові куточки, обладнано нові ігрові зони, додано нові сюжети для традиційних сюжетно-рольових ігор.

Зону «Сюжетно-рольових ігор» представлено іграми «Кіностудія», «Салон мобільного зв'язку», «Салон краси», «Коли ми захворіли». Гра «Кіностудія» сприяє розвитку інтелекту, допитливості й комунікабельності (дитина дізнається нове, цікаве та із задоволенням розповідає про це іншим).

Інша запропонована творча гра – «Салон мобільного зв'язку» – призначена власне для сучасних дітей, для яких мобільний телефон став невід'ємною частиною їх життя.

Ще одна гра – «Салон краси» – дає можливість розвивати вміння дошкільнят зосереджувати увагу на партнерові, його зовнішності, настрої, помічати позитивні риси іншого і виявляти доброзичливе, привітне, уважне ставлення до нього.

Наступна творча гра («Коли ми захворіли») передбачає багато ролей: від лікаря до медсестри, працівника реєстратури. Під час неї вихованці отримують знання, необхідні в повсякденному житті: у ролі лікаря вчать надавати елементарну медичну допомогу, бути уважними один до одного, визначати і

розуміти стан іншого, а в ролі пацієнта – просити допомоги, висловлювати свої потреби.

Зазначимо, що оформлення ігрової зони для перелічених сюжетно-рольових творчих ігор не передбачає спеціального обладнання – достатньо лише відповідним чином розмістити наявні в кожному закладі дошкільної освіти іграшки і предмети. Розвивальне предметно-ігрове середовище сприяє залученню дітей до спільних ігор, удосконаленню їх діалогічного мовлення, вміння гратися разом з однолітками, використовуючи різноманітні іграшки та іграшки-замінники. До сюжетно-образних іграшок належать:

- 1) ляльки, фігурки людей, тварин, елементів природи (м'які іграшки);
- 2) аксесуари для гри (лялькові меблі, посуд, побутова техніка – праска, пральна машина, пилосос, швейна машина тощо);
- 3) атрибути для сюжетних ігор на різні теми («Салон краси», «Коли ми захворіли» та ін.);
- 4) крупногабаритні ігрові модулі;
- 5) предмети-замінники. Можна звернутися по допомогу й до батьків, попросивши їх принести порожні пляшечки від ліків, парфумів, упаковки від продуктів харчування тощо. Деякі атрибути можна виготовити разом з дітьми. Предмети (дрібні, великі й дуже великі) можуть бути у грі всім. Наприклад, проста паличка, залежно від фантазії дитини, перетворюється і на термометр, і на меч, і на дерево, і на людину; обруч, тканина або скручена мотузка можуть «стати» озером; а диван – трамваєм.

У старшому дошкільному віці поряд зі спільними сюжетно-рольовими іграми розвиваються індивідуальні, а інколи режисерські ігри з іграшками, в яких вихованець не бере на себе певної ролі, а регулює відносини між персонажами (іграшками). У таких іграх значення іграшки досить велике. Але сюжет гри не обмежується стаціонарним ігровим середовищем, а, навпаки, – ігровий матеріал добирається до придуманого сюжету.

Правила організації зони «Сюжетно-рольових ігор», «Режисерських ігор» та «Комунікативних ігор» упродовж експерименту передбачали наявність

необхідних матеріалів (лото, настільні ігри, пазли, мозаїки) лише в одному примірнику. Це прищеплювало дітям старшого дошкільного віку прості, але важливі соціальні навички домовитися, безконфліктно спілкуватися, поважати вибір іншого, терпляче чекати, йти на поступки тощо. Крім того, це привчає дітей стримувати природні егоцентричні імпульси, розвиває їх діалогічне мовлення під час спілкування з товаришами. Коли одночасно двоє (чи більше) вихованців хочуть попрацювати з одним і тим же предметом чи побавитися одною грою (іграшкою), їм доведеться спочатку з допомогою педагога, а потім і самостійно обговорювати і вирішувати, хто буде бавитися (працювати) першим, а потім неодноразово відпрацьовувати аналогічні навички в умовах вибору.

Розвивальне предметно-ігрове середовище створюється і трансформується педагогами відповідно до потреб дітей. Але й останні є його повноправними творцями. Тому важливо навчити вихованців підтримувати порядок: будь-який предмет має своє місце, і після роботи (гри) з ним має бути повернутим саме туди. Виконуючи це правило, старші дошкільнята усвідомлюють необхідність порядку і під час роботи, вони несуть відповідальність за те, що ігровий матеріал, якого чекає для роботи інша дитина, має бути приведений до початкового стану і покладений на визначене місце.

Підготовлене і спеціально організоване розвивальне предметно-ігрове середовище групи функціонально моделює соціально-комунікативні вміння дітей старшого дошкільного віку (комунікабельність, уміння залагоджувати конфлікти, домовлятися, уступати, пропонувати допомогу і просити допомоги, організувати свою роботу тощо), є стимулом до активного спілкування та взаємодії вихованців у закладах дошкільної освіти.

3). У сучасному вітчизняному закладі дошкільної освіти слід створити оптимальні умови для взаємодії дітей між собою та з дорослими, які сприятимуть формуванню соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку, а саме:

1) створювати дружнє, безпечне, захищене середовище й атмосферу щирих і довірливих стосунків між його членами;

2) моделювати гуманну взаємодію з дорослими, ровесниками (приємними, індіферентними, неприємними); виховувати культуру спілкування;

3) схвалювати належну соціальну поведінку;

4) навчати орієнтуватися в незвичному людському оточенні, пристосовуватися до його вимог і правил, ефективно взаємодіяти з ними;

5) підтримувати у дітей готовність звернутися по допомогу до знайомих дорослих;

б) сприяти організації ігор та спілкування, в яких дитина набуває елементарних умінь зважати на іншого, виявляти до однолітка інтерес, ініціювати готовність до контакту з ним, демонструвати позитивну налаштованість на іншого, бажання домовлятися, поступатися, виробляти спільні рішення, відстоювати свою думку, обґрунтовувати незгоду з кимось (чимось); врегульовувати конфлікти та суперечки зберігаючи почуття власної гідності [73, с. 305].

Зануренню дітей старшого дошкільного віку в активну соціально-комунікативну та ігрову діяльність передують добре продумана педагогами відповідна робота з дітьми, яка передбачає таке планування освітнього процесу, що узгоджувалося б із виховними цілями і завданням, а також із моральною ситуацією в дитячому колективі закладу дошкільної освіти.

Так, розпочинаючи планування соціально-комунікативної діяльності, вихователь насамперед здійснює попереднє прогнозування спілкування з дітьми, що дає йому можливість конкретизувати імовірну картину спілкування і відповідно коректувати методику педагогічної взаємодії. Завдяки цьому реалізується складний процес трансформації педагогічних завдань у сферу комунікативних, що забезпечує продуктивну реалізацію виховних цілей, а саме:

1) підвищення загальної культури особистості;

2) включення дітей до процесу взаємодії з оточуючими людьми для задоволення потреби у спілкуванні;

3) розвиток навичок спілкування і взаємодії, увиразнення здібностей, почуттів, переконань та умінь співрозмовників, усвідомлення величезної цінності людських взаємовідносини.

Соціалізація вихованців в умовах закладу дошкільної освіти реалізує такі функції: а) нормативну, що полягає в освоєнні старшими дошкільниками норм соціально-типової поведінки; б) пізнавальну, яка передбачає набуття дітьми індивідуального досвіду упродовж спілкування; в) емоційну, що сприяє розвитку почуттів комунікантів; г) актуалізуючу, котра забезпечує реалізацію під час спілкування типових та індивідуальних аспектів особистості старшого дошкільника.

Соціальна поведінка та ігрова діяльність дитини старшого дошкільного віку тісно взаємозв'язані. Хлопчик або дівчинка, котрі граються на самоті, не можуть бути соціально адаптованими. Вони не вміють повноцінно спілкуватися, часто намагаються гратися окремо від інших дітей. У такій ситуації вихователіві необхідно обов'язково з'ясувати причини такої аномальної поведінки дитини: вона не має настрою для колективної гри, сумує за ігровим партнером або ж у неї великі духовні запити. Такого дошкільника не можна змушувати до колективної ігрової діяльності – вихователь має зацікавити його спілкуванням у групі, адже для дитини є життєво важливими розвинуті комунікативні навички, котрі дають їй змогу знайти нових друзів; краще пізнати себе через спілкування з іншими; навчитися найбільш ефективних методів подолання конфліктних емоційних ситуацій; сформувати базисне почуття впевненості в собі і своїх силах.

У концепції М. Лісіної спілкування постає як особлива комунікативна діяльність, спрямована на формування певних взаємин. Аналогічним чином розуміють це поняття й інші науковці (Я. Коломінський, Н. Лисенко, Т. Поніманська та ін.).

Діти старшого дошкільного віку спілкуються в основному в іграх. Старші дошкільники зазвичай контактують у групах, склад яких дуже непостійний

(залежно від гри чи спільної справи, вподобань чи настрою). Як правило, діти мало часу приділяють розмовам, пов'язаним із їх заняттям у даний момент.

Діти старшого дошкільного віку відповідно копіюють слова і вчинки дорослих у своїх іграх. На їх поведінку великий вплив має особистий приклад вихователя. З дорослими вони спілкуються дуже щиро й очікують від них допомоги, розуміння та співпраці. Надзвичайно важливо узгоджувати зміст ігор із засобами, за допомогою яких передбачається їх проводити. Відтворюючи навколишню дійсність за допомогою ігрових дій та ролей, а також емоційних і вербальних засобів спілкування, дитина вчиться багатогранно, образно та динамічно виражати своє ставлення до довкілля, визначати моральну сутність людських взаємин, а також моделювати власну діяльність [59, с. 126].

Міжособистісне спілкування дитини з ровесниками у грі найбільш природне, невимушене, нестандартне, вільне й ініціативне. У процесі комунікації вона вчиться формулювати речення, які виражають її думку, не соромиться однолітків у разі неправильного висловлення. Спілкування під час гри з ровесниками багатше та різноманітніше, ніж з дорослими, бо включає управління діями партнера, контроль за ними, представлення власних зразків ігрової поведінки.

Проте нерідко такі спільні ігрові заняття дітей закінчуються сварками, невдоволенням діями товаришів. Річ у тому, що за відсутності уваги й симпатії до ігрового партнера дитина не стане узгоджувати з ним свої дії. Оцінювання дій партнера (фіксоване у вербальних визначеннях) зазвичай передує його безпосередньому сприйняттю. Діти, як правило, ідентифікують особистість ровесника зі своїми уявленнями про нього, що спричиняє виникнення атмосфери замкнутості, нерозуміння, образ і сварок між ними. Володіння привабливими, бажаними і престижними предметами і перевагами в ігровій діяльності як традиційною формою самоствердження здебільшого призводить до дитячих конфліктів. Так, під час процесу соціалізації у дітей старшого дошкільного віку передбачається використання багатьох ігрових методик: 1) вміння встановлювати доброзичливі контакти зі співрозмовником – ігрові вправи

«Ввічливі слова», «Будь ласка», «Сонячний зайчик» та ін.; 2) невербальне спілкування – ігри «Мімічна гімнастика», «Відгадай подарунок», «Покажи» та ін.; 3) вдосконалення вміння артикуляції (вміння ясно і чітко вимовляти слова) – дітям радять озвучити як вирує море, як говорить Білосніжка, Баба Яга, Робот, Вовк та інші казкові персонажі; вимовити слова пошепки, максимально голосно, сумно, радісно, здивовано, байдуже; 4) уміння поводитися в конфліктній ситуації – аналіз із дітьми старшого дошкільного віку негативного минулого досвіду їх спілкування (жорстоке ставлення до іншого порівнюють із поведінкою Карабаса-Барабаса, Бармалея та ін.), пропонують гру «Спина до спини»; 5) формування емпатії та емпатійної поведінки – ігри та ігрові вправи «Хвилі», «Зроби піктограму», «Передача почуттів», «Тренування емоції», «Добрі ельфи» та ін.; 6) закріплення комунікативних умінь – спілкування дітей старшого дошкільного віку з молодшими – потрібно відреагувати на скаргу молодшого; на неетичні висловлювання дітей, а також владнати сутичку між ними тощо.

Ігрова діяльність старших дошкільників є основним засобом інформативного й емоційного впливу на дітей, а також важливий засіб обміну інтелектуальними та моральними цінностями. Гра дає можливість застосовувати знання в умовах, наближених до реальних; увиразнити вплив особистісного фактору на прийняття рішення; вивчати ділові й комунікативні уміння та моральні риси дітей старшого дошкільного віку із метою їх корекції; а також проектувати свою поведінку в реальних умовах. Практичний досвід доводить, що гра може бути успішною, якщо вихователь:

- а) створить атмосферу, позбавлену тривожності та побоювань;
- б) переконає вихованців, що у процесі гри він постає в ролі або консультанта, або рівноправного учасника, а не авторитарної сили, що намагається все контролювати і регулювати;
- в) сприятиме переходові гри від предметно-ігрових дій до рольової взаємодії;
- г) акцентуватиме не на деталізації рольових дій, а на творчому розвитку сюжету;

г) буде максимально стриманим і тактовним, особливо під час виникнення упродовж гри конфліктних ситуацій;

д) забезпечить умови за яких гра не тільки б навчала та виховувала, а й приносила задоволення і радість учасникам, формувала їх соціально-комунікативні уміння (див. додаток Б). Отже, формування соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку на заняттях у закладах дошкільної освіти полягає у складній взаємодії під час ігрової діяльності кількох чинників, які за ступенем впливу на дитину розташовуються в такій послідовності: 1) суспільно-педагогічна спрямованість спілкування в групі; 2) соціально-комунікативні навички дітей; 3) міжособистісні стосунки в групі; 4) становлення особистості дошкільника.

Висновки до другого розділу

Встановлено, що розбудова сучасної вітчизняної дошкільної освіти безпосередньо пов'язана з розвитком і становленням особистості, потребує оновлення організаційно-педагогічних засад навчання і виховання, упровадження належного методичного забезпечення процесу формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку упродовж ігрової діяльності.

Визначено педагогічні умови, що сприяють формуванню соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку у закладах дошкільної освіти: забезпечення відповідного методичного супроводу (проведення семінарів для педагогів та серії ігрових занять для дітей); створення розвивального потенціалу предметно-ігрового середовища (динамічного, різноманітного, відповідного до віку вихованців та основних соціальних норм); а також «занурення» старших дошкільників в активну соціально-комунікативну та ігрову діяльність із ровесниками і дорослими (засвоєння інформації про навколишній світ, людські відносини, розвиток уміння спілкуватися в соціумі тощо).

Доведено, що наповнюваність предметно-ігрового середовища матеріалом для ігрової діяльності впливає на розвиток дітей і пізнання ними довкілля, а розміщення навчального матеріалу в цьому середовищі творчих ігор згідно із зонами («Сюжетно-рольових ігор», «Режисерських ігор» та «Комунікативних ігор») дає змогу дітям старшого дошкільного віку взаємодіяти, спілкуватися, об'єднуватися в підгрупи за інтересами тощо.

З'ясовано питання методичного супроводу, який забезпечує процес соціалізації дітей старшого дошкільного віку, а також проаналізовано планування сюжетно-рольової ігрової діяльності згідно з календарними планами в закладах дошкільної освіти. Наголошено, що педагогам вітчизняних дошкільних навчальних закладів необхідно, керуючись принципами особистісно зорієнтованого навчання, забезпечити на заняттях емоційне благополуччя дітей старшого дошкільного віку, що сприяє успішному формуванню у них соціально-комунікативних умінь та культури спілкування під час гри.

Доведено, що діти, які не соціалізовані, зазнають суттєвих труднощів у спілкуванні та взаємодії зі своїми ровесниками, що призводить до збільшення кількості фактів проблемної поведінки серед перших. Аби позбутися цих негативних тенденцій педагогам закладів дошкільної освіти, потрібно заповнити виявлені прогалини у наявних соціальних знаннях та навичках дітей, насамперед розвиваючи їх мовлення.

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ІГОР ЯК ЗАСОБУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.

3.1. Критеріальний підхід до процесу соціалізації дітей старшого дошкільного віку під час використання творчих ігор.

Експериментальне дослідження відбувалося на кількох етапах це констатувальний, формувальний та контрольний етапи експерименту.

Метою констатувального етапу було проведення порівняльного аналізу емпіричних даних для визначення рівнів соціалізації за конкретними показниками. Формувальний етап мав на меті перевірку ефективності використання творчих ігор під час процесу соціалізації дітей старшого дошкільного віку. На третьому етапі порівнювалися кількісні та якісні результати констатувального й формувального експериментів, інтерпретувалися отримані дані, формулювалися висновки.

Як уже зазначалося, у дошкільному віці відбувається процес соціалізації дитини: вміння розуміти настрій, потреби і поведінку іншої людини, орієнтуватися у ситуації спілкування та взаємодії. Соціалізована дитина здатна вибрати адекватну манеру комунікації, вміє просити про допомогу і надавати її, поважає бажання інших осіб, може включатися у спільну діяльність із ровесниками та дорослими. Крім того, така дитина не заважає своєю поведінкою іншим, уміє стримувати себе і повідомляти про свої потреби у прийнятній формі [73, с. 45].

Соціалізацію дітей старшого дошкільного віку трактуємо як здатність та готовність дитини здійснювати успішну мовленнєву діяльність, опосередковану соціальною взаємодією з дорослими та однолітками, засвоєнням соціальних якостей, цінностей та знань. Рівень соціалізації визначають за її структурними компонентами. Відповідно до змістових аспектів соціалізації дітей старшого дошкільного віку було виділено критерії та показники, за якими можна визначити рівень її сформованості.

Характеризуючи процес соціалізації дітей старшого дошкільного віку, ми виокремили такі критерії:

- когнітивний із показниками: обізнаність із нормами соціальної поведінки, вміння розуміти емоційний стан інших дітей, розуміння дитиною специфіки ситуації спілкування, обізнаність з іграми;
- емоційний із показниками: вміння контролювати свої емоції та настрої, володіння соціально прийнятими способами вираження емоцій, емоційна спрямованість на однолітків у групі, здатність будувати безконфліктні взаємини;
- комунікативно-інтерактивний із показниками: вміння вести діалог із дорослими і ровесниками, отримувати необхідну інформацію під час діалогу, взаємодіяти в процесі ігрової діяльності, співвідносити свої бажання з інтересами інших, вислуховувати співрозмовника, спокійно відстоювати власну думку.

Перший, когнітивний, критерій є важливою складовою процесу соціалізації, оскільки визначає вміння узгоджено взаємодіяти з іншими, адекватно, безконфліктно поводитися, спілкуватися. Значимість емоційного критерію зумовлена тим, що основою психічного розвитку і формування особистості дошкільника є його емоційна сфера. Розвиток дитини значною мірою залежить від сформованості комунікативної сфери, адже завдяки спілкуванню вона пізнає світ і себе в ньому, набуває соціального досвіду, розвивається й стверджується як особистість. Тому третім критерієм оцінки соціалізації було обрано комунікативно-інтерактивний.

Кожен із критеріїв розкривається через систему показників, що відображають ступінь сформованості окремих складових соціально-комунікативної компетенції. При виборі показників ми враховували їх надійність (кількісне вираження та якісна інтерпретація), доступність (можливість застосування в умовах закладу дошкільної освіти), а також системність (взаємозв'язок компонентів).

Усі критерії та показники соціально-комунікативної компетенції не лише розкривають і характеризують процес її формування у дітей дошкільного віку, а й сприяють розвитку вміння взаємодіяти, що є необхідним компонентом самореалізації та успішності в різних видах діяльності. На основі виділених критеріїв і їх показників визначено високий, середній і низький рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Характеристика рівнів процесу соціалізації дитини старшого дошкільного віку

Рівень	Показники
Високий	<ul style="list-style-type: none"> - навички просоціальної поведінки; - позитивне сприйняття інших; - вміння встановлювати контакт із дорослими та однолітками; - чутливість до емоційного стану людей; - вміння дружно взаємодіяти з однолітками в процесі ігрової діяльності, вибирати партнерів для ігор та спільних занять, здатність узгоджувати свої дії з діями інших; - вміння самотужки залагоджувати конфліктні ситуації або уникати їх; - активне спілкування; - вміння спокійно розмовляти, уважно слухати, чітко висловлювати свої прохання або потреби, здатність підтримувати бесіду; - вміння у невербальний спосіб передавати різні почуття.
Середній	<ul style="list-style-type: none"> - почуття невпевненості у взаєминах з однолітками; - схильність розв'язувати проблемну ситуацію з допомогою дорослих або ровесників; - відсутність ініціативи у спільній діяльності, вияв як позитивних, так і негативних форм поведінки; - неточне вираження власних емоцій та розуміння емоційних проявів однолітків; - невпевненість у ігровій діяльності; - недостатні уміння узгоджувати свої дії з діями ровесників і дорослих та невміння звернутися до них за допомогою в конфліктній ситуації; - домінування спілкування з дорослими; - непослідовність у висловлюванні думок;

	- несистематичне дотримання культури спілкування.
Низький	<ul style="list-style-type: none"> - відсутність уміння самостійно встановлювати контакт; - труднощі у налагодженні взаємин з однолітками в процесі ігрової діяльності; - відстороненість від дітей, некоректне поводження в конфліктній ситуації; - суттєві труднощі в розумінні емоційного стану співрозмовника; - малообізнаність із соціальними нормами; - підвищена конфліктність; - небажання налагоджувати конструктивну взаємодію, невміння відобразити свій емоційний стан та розпізнати почуття інших дітей; - негативне ставлення до однолітків; - ускладнена комунікативна діяльність; - невміння вислухати, почути іншого, підтримати бесіду; - несформованість комунікативної культури.

Окреслена структура лягла в основу діагностики старших дошкільників із метою виявлення їхньої належності до визначених рівнів.

Для діагностики було використано низку методів: спостереження за дітьми у різних видах діяльності, анкетування, бесіди, аналіз ігрових завдань.

Опишемо запропоновані завдання і результати їх виконання відповідно до визначених критеріїв та показників соціально-комунікативної компетенції.

Критерій: когнітивний

Показник: розуміння дитиною специфіки ситуації спілкування.

Завдання: «Ставлення дитини до однолітків».

Мета: виявити труднощі старших дошкільників у встановленні контактів з однолітками.

Процедура виконання. Вихователям пропонували прочитати твердження і з'ясувати наявність чи відсутність зазначених особливостей у дитини.

Методичний коментар. Ствердна відповідь оцінювалася 1 балом, заперечна – 0 балів. Потім підраховувалася загальна сума балів:

- 1 – 3 бали – незначні труднощі дитини у формуванні взаємин з однолітками; 102

- 4 – 6 балів – старший дошкільник не вміє встановлювати контакти з однолітками;
- 7 – 10 балів – вихованець має серйозні труднощі у спілкуванні, взаємодії з дітьми.

Показник: обізнаність з іграми.

Завдання: «Помічники».

Мета: встановити рівень умінь дітей взаємодіяти один з одним, співвідносити свої бажання і прагнення з інтересами інших, брати участь у колективних справах, надавати необхідну допомогу.

Матеріал: клей, ножиці, папір, лійки, ганчірки.

Процедура виконання. Дітям пропонували погратися у гру «Як можна допомогти», виконати різні доручення. Вихованців ділили на підгрупи і пояснили, що в кожній із них треба обрати капітана (який робитиме звіт про виконану роботу), підготувати необхідний матеріал, розподілити обов'язки і виконати поставлене перед командою завдання. Після цього кожна підгрупа отримувала такі завдання:

- допомогти помити столи і стільці;
- підклеїти книжки, які порвалися;
- полити квіти, витерти пилюку з листя;
- допомогти прибрати в ігровій зоні.

Методичний коментар. У протоколі фіксувалося вміння запропонувати мету діяльності, спланувати її зміст, розподілити обов'язки, вибрати засоби для виконання завдання, здатність об'єктивно оцінити загальний результат, ураховувати думку партнера, підкорятися його вимогам, а також приймати та надавати допомогу.

Шкала оцінювання:

- 3 бали – дитина брала на себе функцію організатора взаємодії, розподіляла обов'язки, проявляла вміння вислухати іншого, узгоджувати з ним

свої пропозиції, йти на поступки, надавала допомогу, у разі потреби могла звернутися до дорослого чи іншої дитини;

- 2 бали – вихованець був недостатньо ініціативним, приймав пропозиції активніших дітей, знав норми організованої взаємодії, але не завжди враховував інтереси інших дітей, не надто охоче надавав допомогу ровесникам, сам приймав допомогу, але самостійно не звертався за нею;

- 1 бал – дитина старшого дошкільного віку не виявляла активності, підкорялася чужим ініціативам, не дотримувалася норм організованої взаємодії, виявляла байдужість до однолітків або неспроможність допомогти, відмовлялася від допомоги дорослого чи однолітка.

Критерій: емоційний

Показник: емоційна спрямованість на однолітків у групі.

Завдання: «Не поділили іграшку».

Мета: визначити рівень вміння дітей не сваритися, не створювати конфліктних ситуацій.

Матеріали: коробка та іграшки (відповідно до кількості дітей), серед яких є нова, приваблива.

Процедура виконання. Кожній дитині пропонували вибрати іграшку. Якщо виникала конфліктна ситуація через нову, то після нетривалого спостереження за поведінкою дітей експериментатор втручався і пропонував кілька варіантів залагодження конфлікту:

- віддати іграшку тому, хто взяв її першим;
- нікому не віддавати нову іграшку;
- бавитись усім разом;
- гратися іграшкою за чергою;
- віддати іграшку дитині, в якій сьогодні поганий настрій.

Дорослий вислуховував пропозиції кожної дитини.

Методичний коментар. Упродовж виконання завдання ми очікували від старших дошкільнят прояву уміння співвіднести своє рішення з рішенням інших дітей і вибрати правильне.

Шкала оцінювання:

- 3 бали – дитина правильно знаходила спосіб подолання конфліктної ситуації, а також погоджувалась з іншими правильними вирішеннями і намагалась уникати конфлікту;
- 2 бали – вихованець знав вихід із конфліктної ситуації, але не завжди враховував рішення інших дітей;
- 1 бал – старший дошкільник не пропонував способів виходу із конфліктної ситуації і не вмів вибрати правильне із запропонованих дорослим рішень.

Показник: вміння контролювати свої емоції та настрої.

Завдання: «Дзеркало настрою».

Мета: визначити вміння дітей зрозуміти настрої партнера з огляду на його вербальну чи невербальну поведінку.

Процедура виконання. Дітей об'єднували в пари чи невеликі підгрупи і визначали, хто буде задавати емоцію, а хто – її відображати. Скажімо, вихователь пошепки повідомляв дитині, яка мала демонструвати почуття, якусь інформацію: «За мною прийшов тато, і я мушу йти» (сум); «Мені сьогодні куплять песика» (радість); «Я більше не буду битися» (сором, провина); «Ти зламав мені велосипед» (гнів, злість); «Я туди не піду. Там темно» (страх); «Я не буду ділитися іграшками з Тарасом» (образа); «Який великий динозавр!» (подив, захоплення). Вихованець повторював фразу, а інша дитина мала визначити в цей момент його почуття. Потім діти обмінювалися «ролями».

Методичний коментар. Під час виконання завдання увага зверталася на самостійність визначення емоційного стану однолітка. Також відзначалося, як дитина за допомогою мовлення, міміки та жестів може передати різноманітні почуття й емоції.

Шкала оцінювання:

- 3 бали – дитина самостійно і правильно визначала емоційний стан однолітка під час повторення заданої фрази, адекватно передавала з допомогою міміки, жестів і мовлення різноманітні почуття;

- 2 бали – старший дошкільник визначав почуття з допомогою дорослого, фразу вимовляв емоційно, але емоції передавав не завжди адекватно;

- 1 бал – вихованець зазнавав труднощів при визначенні емоційного стану однолітка, не вмів при вимовлянні заданої фрази передати різні почуття.

Критерій: комунікативно-інтерактивний

Показник: уміння взаємодіяти в процесі ігрової діяльності, співвідносити свої бажання з інтересами інших.

Завдання: «Що ти скажеш?».

Мета: виявити вміння вихованців орієнтуватися у мовленнєвій ситуації.

Процедура виконання. Дитині описували відповідну мовленнєву ситуацію і пропонували уявити, що це сталося з нею. Наприклад: «Ти приїхав у гості до бабусі і вийшов на вулицю погратися. Там незнайомі діти бавилися у цікаву гру. Тобі теж захотілося погратися з ними. Що ти скажеш?»; «Вихователь розмовляє з іншою дитиною. Тобі треба у нього щось запитати. Як ти це зробиш?»; «На занятті з малювання у тебе зламався потрібний тобі олівець. Як ти попросиш олівець у товариша?».

Методичний коментар. Діагностика проводилася індивідуально. При оцінюванні бралися до уваги адекватність розуміння ситуації, повнота відповіді.

Шкала оцінювання:

- 3 бали – дитина правильно орієнтується у мовленнєвій ситуації, відповіді на запитання повні (3 – 4 речення);

- 2 бали – вихованець недостатньо добре орієнтується у мовленнєвій ситуації, відповіді нечіткі і не завжди правильні;

- 1 бал – старший дошкільник не зміг виконати завдання.

Показник: вміння отримати необхідну інформацію під час діалогу.

Завдання: «Інтерв'ю».

Мета: визначити вміння отримувати необхідну інформацію у спілкуванні, вести простий діалог із дорослими та однолітками.

Процедура виконання. Дитині пропонували уявити себе кореспондентом і взяти інтерв'ю в будь-кого з дітей або дорослих: задати кілька запитань про садок, групу, заняття тощо.

Після отримання відповідей дитина старшого дошкільного віку мала розповісти про свій «репортаж». Далі дітям пропонували переказати інтерв'ю «кореспондента».

Методичний коментар. Дослідження проводилося з підгрупою дітей. У протоколі фіксували зміст запитання, ступінь самостійності, логічність та послідовність запитань.

Шкала оцінювання:

- 3 бали – дитина охоче виконувала завдання, самостійно формулювала 3 – 5 запитань, загалом «Інтерв'ю» було логічним і послідовним;
- 2 бали – вихованець формулював 2 – 3 короткі запитання з допомогою дорослого, логіка інтерв'ю не зберігалася;
- 1 бал – дитина відмовлялася від виконання завдання.

Кількісні результати діагностики сформованості у дітей старшого дошкільного віку соціально-комунікативної компетенції за когнітивним критерієм подано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні процесу соціалізації за когнітивним критерієм (%) у дітей старшого дошкільного віку

Група	Рівні					
	Високий, %		Середній %		Низький %	
Група А	5 осіб	15,1%	15 осіб	45,5%	13 осіб	39,4%
Група В	8 осіб	22,4%	18 осіб	50,4%	10 осіб	28%

Як бачимо, 15,5% (група А) та 22,4% (група В) вихованців продемонстрували високий рівень соціалізації за когнітивним критерієм. Вони проявили здатність дружно взаємодіяти з однолітками в процесі ігрової діяльності, вибирати партнерів для ігор та занять, узгоджувати свої дії з діями інших. У разі виникнення конфліктної ситуації такі діти намагалися самостійно її залагодити або ж уникнути (чи попередити її).

До середнього рівня ми зарахували дітей (45,5% (група А) і 50,4% (група В)), які проявляли невпевненість у ігровій діяльності, недостатнє вміння узгоджувати свої дії з діями ровесників. Конфліктних ситуацій вони не провокували, але й не виявляли ініціативи в їх подоланні, швидше йшли на поступки, при потребі зверталися за допомогою до дорослого.

Діти з низьким рівнем соціалізації за когнітивним критерієм (39,4% (група А) і 28% (група Б)) мали труднощі у налагодженні взаємин з однолітками, були відстороненими, подекуди негативно налаштованими. У конфліктних ситуаціях провокували інших вихованців, відмовлялися йти на поступки.

Кількісні дані рівнів процесу соціалізації у дітей старшого дошкільного віку за емоційним критерієм подано у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні процесу соціалізації у дітей старшого дошкільного віку за емоційним критерієм (к-сть, %)

Група	Рівні					
	Високий, %		Середній %		Низький %	
Група А	8 осіб	24,2%	12 осіб	36,4%	13 осіб	39,4%
Група В	10 осіб	27%	15 осіб	40,5%	11 осіб	29,7%

Як видно з табл. 3.3, діти з високим рівнем емоційного критерію соціалізації становили 24,2% (група А) і 27% (група В). Вони проявили вміння у невербальний спосіб передавати різні емоції й почуття, самостійно відгадувати емоційні стани однолітків.

Дітей із середнім рівнем розвитку емоційного критерію процесу соціалізації було зафіксовано 36,4%(група А) і 40,5% (група В). Такі вихованці проявили неточність у визначенні та передачі емоційних станів і почуттів (або робили це з допомогою дорослого).

Низький ступінь розвитку емоційного критерію процесу соціалізації показали 39,4% (група А) і 29,7% (група В) опитаних. Ці діти не змогли правильно відобразити власний емоційний стан та розпізнати почуття одногрупників, у них переважало негативне налаштування на ровесників.

Кількісні результати діагностики соціально-комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку за комунікативно-інтерактивним критерієм наведено у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні процесу соціалізації за комунікативно-інтерактивним критерієм (%) у дітей старшого дошкільного віку

Група	Рівні					
	Високий, %		Середній %		Низький %	
Група А	5 осіб	15,6%	15 осіб	45,5%	13 осіб	39,4%
Група В	8 осіб	21,6%	18 осіб	48,6%	10 осіб	27%

Як видно з табл. 3.4, у 15,6% (група А) і 21,6% (група В) дітей ми визначили високий рівень соціалізації за комунікативно-інтерактивним критерієм. Ці вихованці проявили вміння будувати простий діалог, за допомогою правильно поставлених запитань отримувати необхідну інформацію. Діти, віднесені до цієї групи, вміли також висловити своє бажання або потребу, вислухати співрозмовника, не перебиваючи.

Діти, що показали середній рівень процесу соціалізації за комунікативно-інтерактивним критерієм (45,5% (група А) і 48,6% (група В)), продемонстрували недостатню активність у спілкуванні, в них виникали певні труднощі при встановленні контакту, а діалог будувався за допомогою дорослого.

Діти з низьким рівнем соціалізації за комунікативно-інтерактивним критерієм (39,4% (група А) і 27% (група В)) продемонстрували невміння вислухати, почути іншого. Вони часто перебивали співрозмовника, не застосовували у спілкуванні ввічливі слова, забували про норми і правила поведінки. Діти цієї категорії не вміли самостійно встановлювати контакт, підтримати бесіду.

Загальний рівень соціалізації дітей старшого дошкільного віку оцінювався кількісно за всіма описаними критеріями. Середній коефіцієнт було отримано шляхом відношення суми отриманих даних за компонентами та їх кількості. Узагальнені кількісні результати вихідного рівня соціально-комунікативної компетенції досліджуваних груп відображено в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні соціалізації дітей старшого дошкільного віку (%)

Група	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Група А	18,3%	42,5%	39,4%
Група В	23,7%	46,5%	28,2%

Як засвідчили експериментальні дані, у старших дошкільників обох груп на констатувальному етапі переважав середній рівень соціалізації. Однак у дітей групи «А» аналогічні показники були дещо нижчими, ніж у групі «В». Тому групу «А» ми визначили як експериментальну, а групу «В» – як контрольну.

Представимо результати констатувального етапу експерименту у вигляді гістограми.

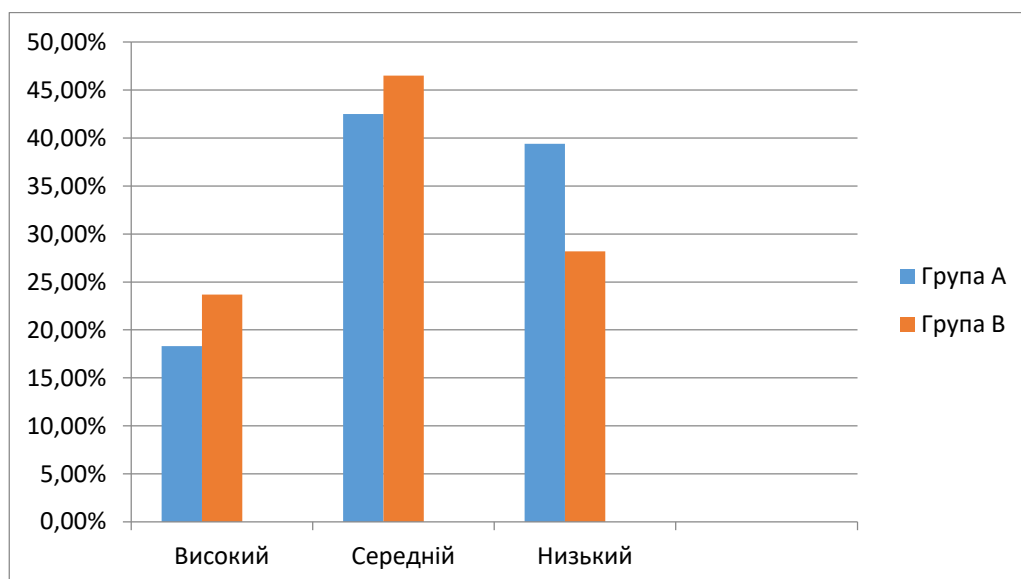


Рис. 3.1. Гістограма рівнів соціалізації дітей старшого дошкільного віку.

Як видно з рисунка, високий рівень соціалізації спостерігався лише у 18,3% (ЕГ) і 23,7% (КГ) дітей. Ці дошкільники добре орієнтувалися у назвах основних емоцій, почуттів, проявили розуміння емоційних проявів. Вони виявляли чуйність, уміння вислухати однолітка, узгодити з ним свої дії, піти на поступки, переконати, легко вступали в контакт із дорослими та однолітками, виявилися здатними зацікавити грою, надати допомогу чи звернутися за нею. Вони також активно взаємодіяли з членами групи, вміли спокійно відстоювати свою думку, проявляючи при цьому повагу до інтересів інших. У конфліктних ситуаціях намагалися знайти справедливе рішення.

42,5% (ЕГ) і 46,5% (КГ) вихованців показали середній рівень соціалізації. Вони достатньо орієнтувались в основних емоціях, але при цьому демонстрували певні труднощі при визначенні власних емоційних проявів. Діти цього рівня проявляли недостатню активність у спілкуванні, виявляли труднощі при встановленні контакту. Діалог будувався за допомогою дорослого. І хоча старші дошкільники цієї групи проявили недостатню активність у спілкуванні, вона була позитивно спрямованою (діти приймали ініціативу інших; погоджувалися, проте й висловлювали заперечення, враховуючи власні інтереси), і у них було виявлено знання норм організованої взаємодії, хоча й траплялися окремі випадки їх порушення. У разі потреби дошкільники допомогу приймали, але самостійно

за нею не зверталися. У конфліктних ситуаціях ініціативи щодо їх подолання не проявляли: погоджувалися на поступки, не наполягаючи на своєму, власні прагнення підпорядковували інтересам інших.

Діти з низьким рівнем соціалізації (39,4% (ЕГ) і 28,2% (КГ)) демонстрували недостатню орієнтованість в назвах емоцій і не могли їх диференціювати. Ці діти були пасивно слідували за ініціативними ровесниками, не висловлювали своєї думки, або ж не враховували інтересів і побажань однолітків, наполягали на своїй точці зору. Вони не вміли вербально формулювати свої погляди, що, зрештою, провокувало конфлікти, а також не знали норм взаємодії або не усвідомлювали необхідності їх дотримання, виявляли байдужість до однолітків, нездатність надати дієву допомогу, а від допомоги дорослих чи однолітків відмовлялися.

Результати констатувального етапу дослідження дали підстави говорити про необхідність підвищення ефективності формування соціально-комунікативної компетенції у дітей старшого дошкільного віку.

3.2. Організація та перебіг експериментальної роботи

Експериментальна робота з соціалізації у дітей старшого дошкільного віку здійснювалася нами на основі теоретичних положень та практичних результатів констатувального етапу дослідження. Численні спостереження за дітьми у щоденній ігровій діяльності показали, що вони зазвичай прагнуть, але часто не вміють вступати в контакти, обирати відповідні способи спілкування з однолітками, виявляти ввічливе, доброзичливе ставлення до них, слухати партнера, розмовляти з дотриманням норм мовленнєвого етикету. У дитячому колективі, на жаль, не завжди проявляються толерантність, дружелюбність. Загальновідомо, що здатність до взаємодії з іншими становить основний зміст процесу соціалізації як необхідний елемент самореалізації людини, її успішності в різних видах діяльності, прихильності до неї осіб, котрі складають її оточення. Формування цієї важливої здатності є неодмінною умовою нормального психічного розвитку дитини, а також одним з основних завдань її підготовки до

навчання у школі. З огляду на це формувальний етап експериментальної роботи був спрямований на створення умов для вдосконалення процесу соціалізації старших дошкільників.

Як зазначалося, гра в старшому дошкільному віці є провідним видом діяльності і водночас важливим ефективним і доступним способом процесу соціалізації дітей. Саме під час гри вихованці оволодівають нелегким мистецтвом взаємодіяти та спілкуватися з дорослими й однолітками.

Першою педагогічною умовою соціалізації засобами творчої гри було, як уже зазначалося, забезпечення методичного супроводу формування соціально-комунікативної компетентності.

У чому ж полягає педагогічне керівництво грою, яке сприяє покращенню взаємин дітей, набуттю ними соціально-комунікативного досвіду? Як відомо, основним змістом спільних ігор дітей є відтворення взаємин між людьми, їх відношення один до одного. Однак в реальному житті діти інколи спостерігають й негативні форми спілкування, що потім відтворюють у колективних іграх. Тому педагог повинен уважно спостерігати за спільними іграми дітей. Якщо діти в грі проявляють негативні емоції, почуття, дії, педагогові слід зробити зауваження, включившись в гру змінити її хід в позитивному напрямку.

Особливістю ігор дітей старшого дошкільного віку є те, що рольова поведінка ускладнюється, урізноманітнюється. Тому мета керівництва грою – розвинути гнучкість рольової поведінки, навчити дітей змінювати рольову поведінку, ігрову роль, повідомляючи про це партнерів по грі. Таке вміння дозволить реалізувати різноманітні сюжетно-рольові ігри. Тобто гра буде захоплюючою, цікавою і завжди новою.

Керівництво ігровою діяльністю, яке враховує індивідуальні, вікові особливості дошкільників, активізує інтерес до спільних ігор, відповідно і створює бажання спілкуватись, взаємодіяти з однолітками. Все це сприяє розвитку доброзичливих відносин, позитивної взаємодії з дітьми, що й визначає соціалізацію у дітей старшого дошкільного віку.

Ефективність другої педагогічної умови (вплив предметно-розвивального середовища на процес соціалізації дітей старшого дошкільного віку) досліджувалася в групі дітей, які брали участь в експерименті. Створення різноманітного динамічного предметно-ігрового середовища в експериментальній групі для стимулювання бажання дітей брати участь в ігровій діяльності. Формами і методами реалізації мети організаційно-мотиваційного етапу слугували творчі ігри, які в свою чергу поділялись на: сюжетно-рольові («Кіностудія», «Магазин іграшок» та ін.), режисерські («Життя в лісі», «Невербальна казка», «Добрі ельфи», «Кенгуру», «Капітан» та ін.) і комунікативні («Спільне коло», «Будь ласка», «Сонячний зайчик», «Переходи», «Ввічливі слова», «Піраміда любові», «Розсміши сумного друга» та ін.) ігри, обладнання ігрового середовища за зонами «Сюжетно-рольових ігор», «Режисерських ігор», «Комунікативних ігор». Використання ігор для перелічених зон (куточків) сприяло оволодінню дітьми суспільними функціями, їхньої здатності моделювати людські стосунки і довколишнє життя, будувати позитивні взаємовідносини («Салон мобільного зв'язку», «Салон краси»), розвитку міжособистісного спілкування («Кіностудія»), уміння виражати дбайливе ставлення до інших («Коли ми захворіли»), розвивати комунікабельність, доброзичливе ставлення один до одного («Назви лагідно», «Комплімент», «Скажи ввічливе слово») тощо.

Дитина отримує необхідний досвід взаємодії з дорослими та однолітками в найбільш значущих для її розвитку сферах життя. Можливості набуття і збагачення такого досвіду збільшуються за умови створення у групі відповідного предметно-розвивального середовища.

Згідно з Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» створення та вдосконалення розвивального предметного середовища є необхідною умовою навчально-виховного процесу [73, с. 192].

Третьою та основною умовою формувального етапу експерименту була робота з дошкільниками.

Отож, завданням формувальної роботи було сформувати в старших дошкільників такі вміння:

- розуміти емоційний стан однолітка і розповісти про нього;
- отримувати необхідну інформацію у спілкуванні;
- вислухати іншого, з повагою віднестись до його думки;
- вести простий діалог з дорослими та однолітками;
- відстоювати свою думку;
- співвідносити свої бажання з інтересами інших людей;
- приймати участь в колективній діяльності (вміння домовитись, поступитись тощо);
- з повагою ставитися до оточуючих;
- приймати та надавати допомогу;
- не сваритись, спокійно реагувати в конфліктних ситуаціях.

Гра як провідна діяльність дошкільників є ефективним методом та засобом реалізації освітніх завдань з усіх напрямів розвитку особистості дитини. Тому засобом реалізації окреслених завдань було обрано творчі ігри: сюжетно-рольові ігри, режисерські ігри, комунікативних ігор, ігрові ситуації та ін.

Проаналізуємо детальніше організацію і проведення роботи використання ігрової діяльності з метою соціалізації дітей старшого дошкільного віку.

Здійснено проведення циклу ігрових занять (Додаток В), що мали на меті формувати у дітей навички взаємодії та соціальної довіри, виробляти вміння виходити із конфліктних ситуацій, домовлятися, розширення можливостей устанавлення контактів у різних ситуаціях спілкування; відпрацювання навичок розуміння себе, інших людей та взаємин між ними; оволодіння вмінням ефективного слухання; усунення комунікативних бар'єрів, а також комунікативні навички.

Ігрові заняття проводились, базуючись на таких принципах:

1) вільної участі: дітям дозволяється брати (чи не брати) участь у грі за власним бажанням, вільно «виходити з гри» та спокійно повертатися;

2) взаємоповаги: в групі діють певні правила взаємодії – звертання до учасників має бути поіменне, без використання особових займенників «він», «вона», «вони»; кожна дитина має право висловити свої думки, пропозиції, кожному дитину потрібно вислухати, не перебиваючи її;

3) усвідомлення: на початку заняття дітям пояснюють його мету і структуру. Якщо хтось з дітей не розуміє умови, правила ігрового завдання чи гри, то необхідно пояснити дитині всі незрозумілі моменти;

4) рефлексії: для ефективного закріплення результату заняття після виконання серії ігор підводяться підсумки – діти говорять, що їм сподобалося, чи виникали труднощі під час гри, якого досвіду вони набули.

Кожне заняття починалось з привітання. Це допомагало встановити емоційно-позитивний контакт і сприяло спрямованості дітей один на одного. Привітання адресувалось кожному учаснику ігрового заняття. На перших заняттях привітання ініціював експериментатор. Після особистісно зорієнтованого привітання, віталися із усією групою. Це об'єднувало дітей в єдине ціле, створювало радісний настрій і позитивне налаштування на заняття.

Основна частина займала більшу частку заняття і за змістом реалізувала необхідні завдання розвиваючої програми (формульованої роботи). Для цього добирались ігри, які сприяли розширенню сфери усвідомлення почуттів, переживань, правильного вияву емоцій, розвитку комунікабельності, формуванню позитивних зразків спілкування та адекватних способів поведінки в конфліктних ситуаціях.

Метою заключної частини було підведення підсумків, рефлексія того, що було на занятті. Для цього діти з ведучим сідали в коло і обмінювались враженнями. Це підкріплювало відчуття приналежності до групи і закріплювало позитивні емоції від роботи на занятті. Кожне заняття завершувалось ритуалом прощання. Діти прощались один з одним і дорослим.

Під час проведення ігрового заняття намагались створювати атмосферу прийняття дітей: емоційно їх співпереживали, відображали і вербалізували почуття і переживання в зрозумілій для дітей формі, забезпечували умови, що

актуалізували переживання дітьми почуття досягнення. Така увага до дітей сприяла становленню довірливих взаємин з дітьми і взаєморозуміння.

Програма ігрових занять включала кілька напрямів змістової роботи, що давало змогу проводити дослідження за формуванням визначених показників соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

Зміст ігрових занять відповідав критеріям досліджуваної компетентності. Система ігор та ігрових вправ розподілялась за трьома логічно пов'язаними блоками. Для більш повної реалізації поставленої мети на заняттях використовувались ігри з кожного блоку.

У табл. 3.6. подано приклади ігор, які були систематизовані відповідно до окреслених критеріїв соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників. Це ігри на розвиток когнітивної, емоційної та комунікативно-інтерактивної сфер особистості дитини.

Таблиця 3. 6

Систематизація ігор для соціалізації дітей старшого дошкільного віку

Блок	Критерії	Мета	Ігри
I	Когнітивний	Засвоєння моделей поведінки в конфліктній ситуації, формування вміння ефективно взаємодіяти у групі, уміння передавати і розуміти емоційний стан людей.	«Зламаний телефон», «Азбука чомучок», «Сонячний зайчик», «Невербальна казка», «Клейовий дощик», «Що відчуваєте?», «Розв'язання проблемних ситуації», «Спільний малюнок», «Гусениця», «Капітан», «Іграшка», «Тільки разом», «Яка фігура?»

			«Чарівні хащі», «Полювання на динозаврів».
II	Емоційний	Прищеплення дітям старшого дошкільного віку базових соціально-комунікативних навиків: деталізувати почуття й емоційні стани, а також визначати їх причину, формування інтересу до однолітків, вміння поважати їх думку.	«Чарівні окуляри», «Закінчи речення», «Відгадай», «Посмішка», «Хвилі», «Знайди пару», «Поклич лагідно», «Передача почуттів», «Спілкування без слів», «Переходи», «Поводир», «Розсміши сумного друга», «Посмішка по колу», «Відгадай подарунок».
III	Комунікативно-інтерактивний	Вироблення навиків вислухати іншого, підтримати розмову, брати участь у колективному обговоренні, чітко і зрозуміло висловлювати власні погляди.	«Компліменти», «Через скло», «Магазин іграшок», «Діалоги», «Знайомство», «Ввічливі слова», «Опиши друга», «Спільне коло», «Життя в лісі», «Будь ласка», «Склади картинку», «Спина до спини», «Плутанина», «Сороконіжка», «Липучка».

Результатом проведення спеціально організованих творчих ігор стала соціалізація старших дошкільників. Виявлено, що більша кількість вихованців: 1) розрізняють ситуації спілкування, визначають власну мету і мету партнера зі спілкування; 2) розуміють стани і вчинки інших; 3) вибирають адекватні способи поведінки в певній ситуації і вміють змінити її з метою оптимізації спілкування; 4) взаємодіють у запропонованих формах; 5) виявляють ініціативу у встановленні контактів; 6) встановлюють контакт, підтримують розмову на основі елементарних норм і правил; 7) планують спільну діяльність, підпорядковують і контролюють свої бажання, узгоджують думки і дії; 8) задають питання і відповідають на них; 9) засвоюють отриману в простій формі інформацію (уважно слухають, спостерігають); 10) висловлюються в межах заданої теми; 11) передають інформацію засобами знаків, рухів, міміки, пантоміміки; 12) виражають у мові, слові, рухах, жестах власні емоційні переживання.

Готовність дитини самостійно розв'язувати завдання, пов'язані зі спілкуванням і взаємодією з однолітками та дорослими, є важливою умовою і показником успішної соціалізації у дітей старшого дошкільного віку. Ефективними для формування названих умінь, на наш погляд, були такі творчі ігри «Магазин іграшок», «До нас йдуть гості», «В групі новенький», «Вирушаємо на пошук скарбів». Діти розігрували дані ситуації і вчилися вербальним і невербальним засобам спілкування, вміли ефективно взаємодіяти.

Проведена робота значною мірою вплинула на формування навичок взаємодії, комунікабельності, соціальної активності та ініціативності вихованців. Спостереження за життям старших дошкільників у групі, за різними видами їх діяльності засвідчили, що загальний рівень соціалізації підвищився.

Завданнями контрольного етапу експерименту було визначення динаміки змін, що відбулися в процесі формування соціально-комунікативної компетентності та порівняння рівнів розвитку досліджуваної компетентності в контрольній та експериментальній групах після формувального експерименту.

Для визначення змін рівнів соціалізації дітей старшого дошкільного віку ми провели контрольні зрізи за кожним критерієм (когнітивним, емоційним, комунікативно-інтерактивним) на основі завдань аналогічних констатувальному етапу експерименту.

Аналіз результатів, отриманих під час проведеного контрольного етапу експерименту дав змогу порівняти результати, здобуті на початку і наприкінці дослідження, виявити суттєве зростання рівнів соціально-комунікативної компетенції дітей з експериментальної групи, а також зміни у контрольній групі. Порівняльні кількісні дані рівнів соціально-комунікативної компетенції дітей контрольної та експериментальної груп відображено в табл. 3.7 і на рис. 3.3.

Таблиця 3.7

Рівні соціалізації дітей експериментальної та контрольної груп (%)

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	18,3	23,7	41,2	33,3
Середній	42,5	46,5	41,3	46,7
Низький	39,4	28,2	17,5	20,1

Результати, наведені в табл. 3.7, засвідчують кількісні зміни рівнів соціалізації дітей старшого дошкільного віку в обох групах. Однак позитивна динаміка зростання цих рівнів є значимою лише в експериментальній групі дітей дошкільного віку. Одержані та представлені на рис. 3.2 дані переконливо доводять, що в умовах реалізації моделі досягнуто значного підвищення рівня сформованості соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

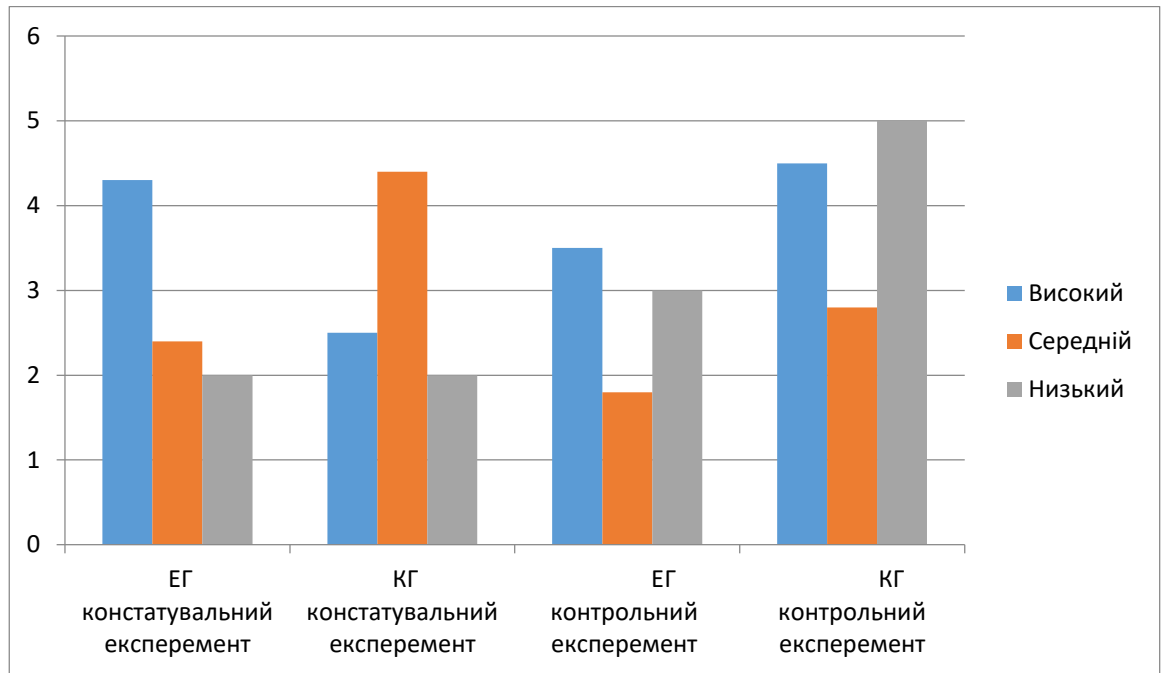


Рис. 3.2. Гістограма рівні соціалізації дітей експериментальної та контрольної груп (%)

Аналіз рівневої динаміки засвідчує, що високого рівня соціалізації досягли 41,2% дітей експериментальної та 33,3% дітей контрольної груп. Як бачимо, позитивний вплив проведеної формувальної роботи в експериментальній групі виявився у значному підвищенні рівнів соціалізації.

Середній рівень на початковому етапі експерименту становив 42,5% (ЕГ) і 46,5% (КГ), тоді як кінцеві результати констатували 41,3% (ЕГ) і 46,7% (КГ).

Особливо наочно простежуються зрушення у показниках низького рівня. Якщо на початку експерименту вони дорівнювали відповідно 39,4% (ЕГ) і 28,2% (КГ), то на кінцевому етапі в експериментальній групі ці результати значно знизилися (17,5%). У контрольній групі також відбулись зміни, але незначні (20,1%).

Опишемо одержані результати. Дітям експериментальних та контрольних груп було запропоновано завдання, аналогічні тим, що використовувалися на констатувальному етапі експериментальної роботи.

За допомогою завдань першої серії з'ясували вміння старших дошкільників (за когнітивним критерієм) розуміти різні емоційні стани,

позитивно сприймати інших, аналізувати ситуацію, а також обізнаності із соціальними нормами поведінки.

Проаналізуємо зміни показників соціалізації за інтерактивним критерієм, скориставшись табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Показники рівнів соціалізації за – когнітивним критерієм після формувальної експериментальної роботи (%)

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	15,1	22,4	39,3	33,6
Середній	45,5	50,4	48,4	57,8
Низький	39,4	28	12,3	8,6

Як бачимо, в експериментальній групі дошкільного навчального закладу відбулися значні зміни щодо вміння ефективно взаємодіяти. Так, частка дітей із високим рівнем цього вміння збільшилася на 24,2%; із середнім збільшилася на 2,9% та низьким рівнями зменшилася на 27,1%.

Після проведеного експерименту виявлено зміни у дітей контрольної групи. Так, високий рівень комунікативних умінь показали на 11,2% вихованців більше; середній рівень – на 7,4% більше; низький рівень – на 19,4% менше.

Друга серія завдань (за емоційним критерієм) була спрямована на виявлення в дошкільників уміння контролювати свої емоції, а також здатність будувати безконфліктні взаємини.

Аналізовані результати досліджень за другим критерієм до і після експерименту представлено в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Показники рівня соціалізації за еомційним критерієм після формувальної експериментальної роботи (%)

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	24,2	27	44,5	38,7
Середній	36,4	40,5	28,5	32,8
Низький	39,4	29,7	27	28,5

Показники цього критерію і на констатувальному етапі були досить високими, все ж формувальна робота вплинула на розвиток емоційної сфери дітей. Вони навчилися краще розуміти власні емоції, почуття та емоційні прояви інших, виражати різні емоційні стани.

Наступна серія завдань (за комунікативно-інтерактивним критерієм) була спрямована на виявлення в дітей комунікативних умінь, а також вміння ефективно взаємодіяти, долати конфліктні ситуації.

Проаналізуємо за табл. 3.10 рівні соціалізації старших дошкільників за комунікативним критерієм.

Таблиця 3.10

Показники соціалізації дітей старшого дошкільного віку за – комунікативно-інтерактивним критерієм після формувальної експериментальної роботи (%)

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	15,6	21,6	39,7	27,5
Середній	45	48,6	47,2	49,4
Низький	39,4	27	13,1	23,1

Як бачимо, в експериментальній групі відбувся значний позитивний перерозподіл дітей щодо рівнів розвитку комунікативних умінь. Якщо на етапі

констатувального зрізу він був високим у 15,6% дітей, то на контрольному етапі експерименту – у 39,7% досліджуваних. Середній рівень зазначених умінь до початку навчання було виявлено у 45% вихованців, на прикінцевому зрізі його було зафіксовано у 47,2 % старших дошкільників експериментальної групи. Низький рівень розвитку комунікативних умінь простежено лише у 13,1% дітей (на констатувальному етапі – 39,4%).

Як видно з таблиці, значних змін рівня розвитку комунікативних умінь у дошкільників контрольної групи на прикінцевому етапі експерименту не відбулося. Так, до високого рівня «піднялися» лише окремі діти – 27,5% (до навчання – 21,6%). На середньому рівні опинилися 49,4% вихованців (48,6%). Відносна кількість вихованців, які перебували на низькому рівні, знизилася до 23,1% (порівняно з 27%).

Отже, результати контрольного етапу експерименту показали, що діти експериментальної групи виконували трудові дії з усвідомленням необхідності позитивно взаємодіяти.

Спостерігаючи за дітьми, ми відзначили їх ініціативність в різних видах діяльності; прагнення до взаємодії і спілкування з однолітками. Діти виявляли знання і застосування норм соціально схвалюваної поведінки, що виявлялось у зменшенні конфліктних ситуацій та відверто негативних емоційних проявів. Також спостерігалось позитивне емоційне налаштування на дітей в групі. Вирішуючи якісь спірні моменти в грі, можна було почути: «Давай разом розберемось», «Ми ж друзі», «Ти мій друг». Діти демонстрували розуміння засад добрих взаємин: «Треба допомагати друзям і не сваритись, тоді буде добре», «Щоб гра була цікавою, ми домовляємось і вибираємо цікаве для всіх». Так, діти самостійно розподіляли ролі в грі, враховуючи бажання учасників, використовували різноманітний ігровий матеріал.

Після експериментальної роботи не спостерігалось дітей, які б відмовлялись від участі в грі. Були сором'язливі, маломовні, неактивні діти, але все ж вони не виявляли відчуженості. Виконання спільних дій в ході ігрових

занять усувало захисні бар'єри в дітей, формувало емоційний відгук на партнерів по грі, вчило дітей навичкам взаємодії.

Отже, проведена дослідно-експериментальна робота показала, що формування соціально-комунікативної компетенції буде ефективнішим за умови використання навчально-розвивального потенціалу ігрової діяльності, вмілого керівництва нею і відповідно організованого предметно-розвиваючого середовища.

3.3. Методичні рекомендації щодо використання творчих ігор, як засобу соціалізації дітей старшого дошкільного віку.

Сучасна демократія вимагає від людини готовності і здатності до активної участі у справах суспільства і держави на основі глибокого усвідомлення своїх прав і обов'язків, себе як повноправного члена соціальної спільноти, громадянина своєї країни.

«Метою освіти, - зазначено у Законі України «Про освіту», - є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору...» [27]. Такі глобальні завдання вирішуються у процесі соціалізації через засвоєння людиною особистісних цінностей, соціальних норм та моделей поведінки.

У національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. робиться наголос на тому, що одним з пріоритетних напрямків державної освітньої політики має стати побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді. Це передбачає розроблення нових державних програм та ефективних механізмів взаємодії органів управління освітою, сім'ї, освітніх установ, дитячих і молодіжних громадських організацій у напрямі розвитку, виховання і соціалізації дітей та молоді.

Одним з головних завдань дошкільної освіти є формування у вихованців соціальної компетентності, інакше кажучи - умінь, що дають дітям змогу гармонійно існувати в соціумі. Тож в умовах дошкільного навчального закладу

педагоги повинні створити розвивальний життєвий простір, сприятливий для формування соціальної зрілості. У такому середовищі діти мають досягнути рівня сформованості установок, знань, умінь та етичних якостей, достатнього для добровільного, умілого та відповідального виконання різних соціальних ролей.

Особливу увагу звертаємо на формування соціальної зрілості дітей старшого дошкільного віку, оскільки з приходом до школи вони потрапляють у нову соціальну ситуацію - змінюється характер їхніх взаємин з однолітками та дорослими, встановлюються зовсім інші, порівняно з дитячим садком, правила поведінки. Тож діти мають бути в змозі органічно сприйняти ці зміни й адекватно на них відреагувати.

Дошкільника з розвинутою соціальністю можна кваліфікувати як соціально компетентну особистість, яка характеризується здатністю: приймати соціальні правила і норми, знаходити правильні орієнтири для побудови своєї соціальної поведінки; виявляти гнучкість у сприйнятті нових вражень та їх оцінюванні, прилаштовуватися до вимог соціальної групи та водночас зберігати власне обличчя.

Діти з низьким рівнем соціальної зрілості майже не вміють взаємодіяти з однолітками та дорослими. Вони безініціативні та неактивні у спілкуванні. Під час взаємодії з однолітками проявляють байдужість або, навпаки, конфліктність та агресивність. Часто орієнтуються на неправильні, негативні способи поведінки. Мають неадекватну самооцінку, орієнтовані на позашкільні види діяльності й умови життя. Діти із середнім рівнем соціальної зрілості недостатньо ініціативні у спілкуванні, під час взаємодії з однолітками й дорослими; не вміють залагоджувати конфлікти. Вони знають норми і правила поведінки, але не завжди їх дотримуються, мають завищену самооцінку, їхній рівень домагань вищий, ніж реальні можливості. Такі діти орієнтовані на зовнішні атрибути навчальної діяльності та шкільного життя.

Під час роботи над проблемою формування в дітей соціальної зрілості з'ясовано, що вагому роль у цьому процесі відіграє колективна творча гра - особливий вид творчої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Творчі ігри

- це ефективний засіб, що допомагає розвинути відчуття партнерства і правильної взаємодії. А отже, підготуватися до нової соціальної ролі - школяра. Сюжетно-рольові та театральні ігри передбачають розгортання різноманітних сюжетних ліній та розігрування різнохарактерних ролей, що дає змогу дітям набути досвіду вживання в образи, що можуть полярно відрізнятися один від одного. Така ігрова діяльність виконує низку функцій:

- задовольняє емоційні потреби дітей;
- обумовлює добровільне виконання дітьми правил, що передбачені тією чи іншою роллю;
- дає педагогові змогу без примусу досягати поставлених освітніх цілей.

Зазначимо, що головною умовою ефективності колективної творчої ігрової діяльності є правильне та цілеспрямоване керівництво з боку педагога на всіх етапах гри, зокрема:

- забезпечення успіху дітей у спільній ігровій діяльності;
- створення ситуацій, що спонукатимуть дітей до взаємодопомоги, співпраці;
- сприяння творчому характеру ігрової діяльності дітей;
- урахування індивідуальних особливостей, рівнів сформованості соціальної зрілості дітей;
- забезпечення єдності формування знань, почуттів та поведінки дітей.

Саме за таких умов у дітей формуватимуться і закріплюватимуться позитивні форми поведінки, нормалізуватимуться міжособистісні взаємини тощо.

Для підвищення рівня соціальної зрілості дітей старшого дошкільного віку бажано використовувати комплекс колективних творчих ігор, що містить:

- сюжетно-рольові ігри;
- театральні ігри;
- ігри-заняття.

Сюжетно-рольова гра є провідним засобом соціалізації дошкільника. Відображення життя дорослих у сюжетно-рольовій грі дає змогу дитині

«прожити» різні соціальні ролі, усвідомити внутрішні зв'язки між ними, опанувати рольову поведінку. Проведення сюжетно-рольових ігор дає педагогам змогу розв'язувати такі завдання:

- розширювати й поглиблювати знання дітей про взаємини з однолітками й дорослими, про норми поведінки;
- впливати на емоційну сферу дітей;
- створювати умови для плідної співпраці дітей у процесі колективної творчої діяльності.

Результативним, зокрема, є цикл сюжетно-рольових ігор «Школа», який спрямований на формування внутрішньої позиції Я-школяр.

Ефективність впливу сюжетно-рольових ігор на взаємини з однолітками залежить насамперед від оптимального розподілу ролей між дітьми з урахуванням перспективи бажаної ролі й принципу черговості.

Інценівки, драматизації та інші театральні ігри помітно впливають на формування в дітей адекватної самооцінки й рівня домагань, спонукають дошкільників змінювати ставлення до себе. Дуже важливим є емоційний розвиток дитини, оскільки від нього залежатиме те, як складуться її стосунки з однолітками і дорослими в майбутньому. Беручи участь в театральних іграх, діти ознайомлюються з відчуттями, настроями й образами улюблених персонажів, вчать їх розуміти, досліджують причини їхньої поведінки. Також інценівки сприяють розвитку комунікативних навичок. Адже спілкування в колективній грі – це її основа. А ще участь в таких заходах поступово стає чудовою основою для самовираження. Так, нерішучі, чутливі, нетовариські, скуті в рухах діти отримують змогу розкріпатися, проявити ініціативу у спілкуванні, взяти участь в обговореннях. Натомість діти, схильні до домінування, привчаються враховувати бажання інших дітей, пристосовувати свою поведінку до загальних правил тощо.

Під час проведення театральних ігор педагог допомагає кожній дитині пережити почуття задоволеності собою у зв'язку із власним творчо-ігровим самовираженням.

Ігри-заняття варто організовувати насамперед для розвитку взаємин дітей із дорослими. Завдання ігор-занять - вплинути на свідомість, почуття та поведінку дітей для виховання в них:

- довіри до педагога;
- бажання співпрацювати з ним;
- готовності обговорювати результати своєї діяльності.

Важливою умовою ефективності ігор-занять є включення дітей у спільну з педагогом діяльність, засноване на їхньому емоційному контакті й активному спілкуванні.

Слід зазначити, що колективні творчі ігри є ефективним засобом формування соціальної зрілості дітей.

Висновки до третього розділу

Запропоновані заняття з соціалізації дітей старшого дошкільного віку включали три етапи. На першому – організаційно-мотиваційному етапі було реалізовано такі педагогічні умови, як: забезпечення методичного супроводу соціалізації дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності; створення розвивального потенціалу предметно-ігрового середовища дошкільного навчального закладу. Доведено, що підготоване і спеціально організоване предметно-ігрове середовище групи впливає на розвиток тих умінь і навичок, які сприяють процесу соціалізації вихованців закладу дошкільної освіти. Це комунікабельність, уміння залагоджувати конфлікти, домовлятися, йти на поступки, пропонувати допомогу і просити допомогти. На діяльнісно-ігровому етапі втілено педагогічну умову: занурення старших дошкільників в активну соціально-комунікативну та ігрову діяльність з дітьми і дорослими. Метою третього – емоційно-творчого етапу було набуття дітьми досвіду

колективно-творчої взаємодії, спілкування та вироблення вмінь виражати почуття в процесі ігрової діяльності.

Виявлено, що упродовж формувальної роботи з дітьми відбувалося становлення і подальший розвиток соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників засобами гри. Формувальна робота забезпечила розвиток соціальної активності й ініціативності дітей, набуття ними вмінь аналізувати власні стани, наміри, а також готовності самостійно розв'язувати завдання, пов'язані зі спілкуванням і взаємодією з однолітками та дорослими.

З'ясовано, що проведення серії ігрових занять упродовж експерименту сприяло розширенню та збагаченню досвіду дітей щодо взаємодії з людьми, які їх оточують, побудови позитивних взаємин шляхом розвитку відповідних способів комунікації, набуттю знань про норми спілкування, а також формуванню потреби узгоджувати свої дії з іншими вихованцями, вміння відрізняти соціально схвалювану поведінку від асоціальної, підтримувати один одного, проявляти емоційний відгук, сприймати однолітків як друзів та партнерів.

Виявлено ефективність проведеної експериментальної роботи під час контрольного експерименту. Порівняльний аналіз рівнів соціалізації експериментальної і контрольної груп засвідчив позитивний вплив застосування ігрових засобів в процесі на дітей експериментальної групи, у яких визначено значне підвищення розглядуваних рівнів. Характеристика рівневої динаміки засвідчує високий ступінь соціально-комунікативних умінь у 41,2% старших дошкільників експериментальної та у 33,3% вихованців контрольної груп.

Встановлено, що реалізовані нами цикл ігрових занять зумовив підвищення рівнів соціалізації дітей старшого дошкільного віку в експериментальній групі. Середній його показник на початковому етапі експерименту становив 42,5% (ЕГ) і 46,5% (КГ), тоді як кінцеві результати констатували 41,3% (ЕГ) і 46,7% (КГ). Особливо наочно простежуються зміни на краще у дітей із низьким рівнем соціалізації. Якщо на початку експерименту його

показники становили відповідно 39,4% (ЕГ) і 28,2% (КГ), то на кінцевому етапі ці результати значно знизилися – 17,5% (ЕГ) і 20,1% (КГ).

Розроблено рекомендації щодо використання творчих ігор, як засобу соціалізації дітей старшого дошкільного віку.

ВИСНОВКИ

1. Проаналізовані та систематизовані науково-теоретичні джерела, присвячені стану студійованої проблеми, показали, що наукові доробки філософів, соціологів, психологів, педагогів, які досить розлого та різнобічно розглядали питання становлення й формування людини як компетентного і повноцінного члена суспільства.

У результаті включення поняття «соціалізація» до категорійного апарату різних наукових дисциплін відбулася трансформація змісту цього явища, відповідно відмінність методологічних підходів привела до формування внутрішньої системності категорії, виокремлення різноманітних аспектів її сутнісних характеристик. Трагування соціалізації як міждисциплінарної категорії зумовлене її об'єктивним змістом і багатством структурно-функціональних взаємозв'язків у суспільному житті.

Доведено, що поняття соціалізації є органічним елементом концептуальної системи педагогіки і тісно пов'язане з тими поняттями, що відображають явища розвитку, формування і виховання особистості. Соціалізація трактується «як об'єктивне явище та аспект онтогенезу», а водночас як мета і специфічна діяльність педагогічного суб'єкта, тобто як особлива педагогічна дія. Отже, свідома й цілеспрямовна соціалізація є окремим педагогічним завданням, а це означає, що вона фактично складає невід'ємний елемент освітнього процесу.

2. Аналіз наукових праць, присвячених вивченню широкого спектру проблем сімейного виховання, дав нам підставу для формулювання висновків щодо особливостей соціалізаційного впливу сім'ї як соціальної інституції на дітей старшого дошкільного віку в порівнянні з впливом на них інших соціальних інституцій. Представники різних наукових шкіл одностайно схиляються до тези, що соціалізація та виховання дитини у сім'ї – лише одна з форм соціального виховання у суспільстві, натомість сім'я як перший інститут соціалізації виконує важливі соціалізаційні функції.

Сімейний вплив відзначається високою емоційністю – відносини у здоровій, гармонійній сім'ї будуються на почуттях любові і прихильності один

до одного. Чутливість дитини, її довірливе ставлення до людей, сприйнятливність до їхніх оцінних суджень – усе це формується, або ж не формується у дошкільні роки сімейним оточенням дитини. Доводимо, що сім'я має більші можливості для виховання, ніж будь-який інший інститут соціалізації; цей вплив характеризується тривалістю і постійністю. Сім'я створює підґрунтя, на якому відбувається становлення особистості, її моральний, розумовий, емоційний, вольовий, фізичний і соціальний розвиток.

Провідну роль у процесі соціалізації відіграє систематична освітня діяльність, спрямована на введення дитини до світу досвіду, здобутого суспільством. Образ соціального світу формується у дітей в освітньому просторі, і зміст виховання повинен сприяти створенню у них цілісного образу соціального світу.

3. У процесі дослідницько-експериментальної роботи встановлено, що соціалізація дітей старшого дошкільного віку в процесі творчої ігрової діяльності можливе при врахуванні низки педагогічних умов, зокрема: створення розвивального потенціалу предметно-ігрового середовища дошкільного навчального закладу; забезпечення методичного супроводу процесу соціалізації в ігровій діяльності дітей старшого дошкільного віку; занурення дітей старшого дошкільного віку в активну соціально-комунікативну та ігрову діяльність з дітьми і дорослими.

4. Розроблено й проведено цикл ігрових занять для соціалізації дітей старшого дошкільного віку в процесі творчої ігрової діяльності, що містили мету, засоби формування соціально-комунікативної компетентності, педагогічні умови, показники та критерії сформованості за такими етапами: організаційно-мотиваційний, діяльнісно-ігровий, емоційно-творчий.

Метою організаційно-мотиваційного етапу було створення розвивального потенціалу предметно-ігрового середовища закладу дошкільної освіти, засобами реалізації педагогічних умов виступили сюжетно-рольові та режисерські ігри, обладнання творчого ігрового середовища за зонами «Сюжетно-рольові ігри», «Режисерські ігри», «Комунікативні ігри». Діяльнісно-

ігровий етап передбачав формування соціально-комунікативних умінь старших дошкільників шляхом їх занурення в активну соціально-комунікативну та ігрову діяльність з дітьми і дорослими, цьому сприяло також впровадження циклу ігрових занять. На емоційно-творчому етапі старші дошкільники реалізували набуті знання, навички і соціально-комунікативні вміння в колективно-творчій взаємодії, у ході виконання ігрових завдань.

Проведення циклу ігрових занять які допомагають у соціалізації дітей старшого дошкільного віку в творчій ігровій діяльності дозволило досягти позитивних змін у рівнях сформованості цієї компетентності дітей експериментальної групи порівняно з контрольною. Так, в експериментальній групі високий рівень збільшився на 22,9%, середній – на 1,2%, низький зменшився на 21,9%. У контрольній групі високий збільшився на 9,6%, середній – на 0,2%, низький зменшився на 8,1%.

5. У роботі сформульовано рекомендації щодо використання творчих ігор як засобу соціалізації дітей старшого дошкільного віку. Дані рекомендації можуть бути вихователями закладів дошкільної світи в процесі використання творчих ігор як засобу соціалізації дітей старшого дошкільного віку, викладачами вищих навчальних закладів при складанні навчальних посібників, підручників, для підготовки фахівців напряму підготовки «Дошкільна освіта».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглядуваної проблеми. Перспективним видається вивчення можливостей використання творчої гри як провідного виду діяльності й ефективного засобу соціалізації на більш ранніх етапах розвитку дитини (зокрема, молодшого і середнього дошкільного віку), а також розширення спектру методів, які доцільно застосовувати в роботі з дітьми старшого дошкільного віку, дослідження специфіки їх використання з огляду на індивідуальні особливості дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства : развитие отношений ребенка в детской субкультуре : Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 416 с.
2. Абраменкова В.В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства : автореф. дис... д-ра. психол. наук : 19. 00.: Москва : 2000. 57 с.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания : 3-е изд., перераб. и доп. : Москва : Аспект Пресс. 2005. 303 с.
4. Артемова Л.В. Соціалізація дитини в родині. *Дошкільне виховання*. 2004. № 3. С. 3–5.
5. Асмолов А. Г. Главное – сохранить почемучек. *Дошкольное воспитание*. 2005. № 3. С. 68–69.
6. Базовий компонент дошкільної освіти : авт. кол. : А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч та ін. – Київ : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2012. 26 с. – URL:http://www.mon.gov.ua/ua//activity/education/56/690/bazovij_komponent-doshkilnoji_osviti_v_ukrajini/.
7. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. : Київ : Либідь, 2003. 238 с....75
8. Богуш А. М. Дитинство в сучасному освітньому просторі. Збірник наук. праць: Адреса досвіду: НВК»Надія». : Одеса, ПНУ АПНУ. 2003 С. 39 – 52.
9. Богуш А.М. Дитинство : погляд сьогодення. *Виховання і культура*. 2003. № 1 – 2. С. 4 – 10.
- 10.Бойко А. М. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки : індивідуальні тьюторські завдання для студентів II – V курсів : навч. посібник. : Полтава : «Техсервіс», 2007. 359 с. – URL:<http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2539/1/Boiko.pdf>.88
- 11.Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія : Суми : Еллада, 2012. 608 с.

12. Бочарова В. Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1991. 401 с.
13. Буюева Л. П. Социальная среда и сознание личности : Москва : Мысль, 1978. 216 с.
14. Вареник Т. І. Методична робота з педагогічними кадрами в дошкільному навчальному закладі по підготовці дітей 5-річного віку до школи : Миколаїв : 2013. 217 с.
15. Варпаховская О. Г. «Зеленая дверца» : первые шаги в общество. *Ребенок в детском саду*. 2005. № 1. С. 30–35.
16. Варяниця Л. О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 : Луганськ, 2006. 235 с.
17. Вишневецький О. Концепція демократизації українського. : Київ : Школяр, 1997. – 362 с.
18. Волков Б. С. Детская психология. Психическое развитие ребенка до поступления в школу : 3-е изд., испр. и доп. : Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 144 с.
19. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии : СПб : Союз, 1997. – 224 с.
20. Габермас Ю. Філософський дискурс Модерну / Пер. з нім. В. Купліна. Київ: Четверта хвиля, 2001. 424 с. 14
21. Гиддингс Ф. Девять тезисов о будущем социологии. : Москва, 1993. – 86 с. 9
22. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : СПб. : Речь, 2004. 272 с
23. Дитина : програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту : О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець ; наук. кер. програми : О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна ; авт. кол. : Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білокаленко, С. А. Васильєва, М. С. Вашуленко [та. ін.] / Мін. освіти і науки, молоді та спорту

- України, Гол. упр. осв. і науки викон. орг. Київміськради (КМДА). : Ків. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 492 с.
24. Загарницька І. І. Феномен дитинства: філософсько-соціологічний аналіз : монографія : Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 320 с.
25. Загарницька І.І. Дошкільна освіта в контексті пріоритетів державної освітньої політики України. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія «Філософія, педагогіка, психологія»* : Київ, 2010. Вип. 11. С. 20 – 28.
26. Загарницька І.І. Сім'я як матриця людської особистості : сучасні тенденції розвитку. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія. Філософія, педагогіка, психологія* : зб. наук. праць. : Київ. 2011. Вип. 14. С. 39–45.
27. Закон України «Про освіту». : Київ : Генеза, 1996. – 36 с.
28. Запорожец А. В., Неверович Я. З. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста : Психологические исследования : Москва : Педагогика, 1986. 176 с.
29. Запорожец А. В. Значение ранних периодов для формирования личности . *Принцип развития в психологии.* – Москва : Наука, 1978. С. 243–261
30. Зверева І. Д. Сучасні парадигми соціальної педагогіки Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи : методологія, теорії, технології». – Т. 1. : Рівне : РДГУ, 2007. С. 87–95.
31. Каплуновська О. М. Формування світогляду в дошкільників засобами дитячої схильності до філософствування. : Пріоритетні напрями дошкільної освіти на 2007–2008 навчальний рік : методичний аспект : Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2007. С. 119 – 142
32. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник : Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.
33. Капська А.Й. Соціалізація особистості – надзавдання соціальної педагогіки : підручник. : Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 284 с.
34. Каська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : модульний курс дистанційного навчання : Київ, 2002. 164 с.

- 35.Кемінь В. П., О. В. Квас, Невмержицька О.В. Історія виховання : Т. 2 : від XIX ст. до наших днів : навч.-метод. посіб : Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2013. 196 с.
- 36.Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная Москва : Академия, 2000. 415 с.
- 37.Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. : Київ : Ред. журналу «Дошкільне виховання», 2003. 244 с.
- 38.Кононко О. Л. Дитяча субкультура як цінність і складова особистісно орієнтованої освіти. *Дошкільне виховання*. 2001. № 12. С. 6–9.
- 39.Кононко О.Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини. *Дошкільне виховання*. 1999. № 5. С. 3–6.
- 40.Кононко О. Л. Плекаймо у дітей життєдайне самоставлення. *Дошкільне виховання*. 2002. № 2. С. 3 – 7.
- 41.Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів : Київ : Освіта, 1998. 255 с.
- 42.Косарєва О.І. Педагогічні умови формування гармонійних взаємин батьків з дітьми старшого дошкільного віку : автореф. канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Київ. 2006. – 20 с.
- 43.Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. : Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
- 44.Котирло В. К., Тітаренко В. М. Роль дошкільного виховання в формуванні особистості : Київ : Знання, 2007. 147 с.
- 45.Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Социализация и воспитание : Ростов-н/Д, 1997. 182 с.
- 46.Кошелева А. Д., В. И. Перегуда, О. А. Шаграева Эмоциональное развитие дошкольников : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений : Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

- 47.Краткий психологический словарь редкол. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского : Ростов н/Д : Феникс, 1998. 512 с.
- 48.Кудрявцев В.Т. Психология развития человека : Рига : Пед. центр «Эксперимент», 1999.150 с.
- 49.Кудрявцев В. Т. Від педагогіки щодення до педагогіки розвитку. *Дошкільне виховання* : 2004. № 11. С. 80–85...62
- 50.Курінна С. Становлення особистості дитини дошкільного віку в процесі взаємодії різних соціальних інститутів : *Дошкільна освіта*. 2010. № 1 (27). : С. 6 – 10.
- 51.Лаврентьева Г. Розвивальне предметно-ігрове середовище : європейський досвід та новітні підходи. *Палітра педагога*. 2001. № 4. С. 11–13.
- 52.Леонтьев А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста : Москва : Международный образовательный и психологический колледж, 1995. : 144 с. URL http://www.pedlib.ru/Books/6/0112/6_0112-11.shtml.
- 53.Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избранные психологические произведения : в 2-х т. А. Н. Леонтьев Т. І. : Москва : Педагогика, 1983. С. 94 – 232.
- 54.Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры : Избр. психол. произв. : В 2 т. , Т. 1. : Москва : 1983. С. 303-323.
- 55.Литвиненко С.А., Ямницький В. М. Дитина і середовище : проблеми взаємодії. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди* : Науково–теоретичний часопис. 2003. № 5. С. 215–220.
- 56.Литвиненко С.А., Ямницький В. М. Дитина і середовище : проблеми взаємодії. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди* : Науково–теоретичний часопис. 2003. № 5. С. 215–220.
- 57.Логвиненко Т. О., Бобак О. Б. Педагогіка сімейного виховання : навчально-методичний посібник до самостійної роботи : Дрогобич :

- Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. 160 с.
58. Лукашевич Н.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посібник : Київ : ІЗМН, 1998. 112 с.
59. Макарова Л. Л. Проблемна ситуація та гра як психологічні детермінанти розвитку пам'яті і мислення молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 Київ. 2001. 236 с.
60. Мід Джордж Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста, пер. з англ. : Київ : Укр. центр духовної культури, 2000. 416 с.
61. Москаленко В. В. Социализация личности (философский аспект) : Київ : Вища школа, 1986. 200 с.
62. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / 2-е изд., испр. и доп. : Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.
63. Мухина В.С. Возрастная психология : Москва : Академия, 1997. 432 с.
64. Нікулочкіна О. В. До проблеми підготовки до школи дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади : *Наука і освіта.. Наук.-практ журнал Південного наукового Центру АПН України.* : 2002. № 6. С. 36 – 48.
65. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства : Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2003. 319 с.
66. Пантюк Т. І. Дошкільна педагогіка : навч.-метод. посіб. : Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. 118 с.
67. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии. *Вопросы психологии.* 1984. № 4. – С. 15–30.
68. Печенко І. П. Дитина в сучасному соціально-педагогічному просторі : проблема захисту прав. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного ун-ту ім. В. Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки».* 2005. Вип. 6 (45). С. 45–53.

- 69.Побірченко Н. С. Пора дитинства в етнографічній спадщині членів українських громад (др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст). : Київ: Науковий світ. 2000. 256 с.
- 70.Поніманська Т. І., Козлюк О. А. , Марчук Г. В. Виховання людяності (До Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі») : методичний посібник : Київ : Міленіум, 2008. 138 с.
- 71.Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посібник : Київ : Академвидав, 2006. 456 с.
- 72.Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» : О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2017. – 264 с.
- 73.Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 ч. – Ч. II. Від трьох до шести (семи) років : О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін. ; наук. кер. О. Л. Кононко. – Київ: ТВО «МЦФЕР-Україна», 2014. – 452 с.
- 74.Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / О. О. Андрієтті, О. П. Голубович, О. П. Долинна, Т. В. Д'яченко, Т. С. Ільченко, Г. Є. Іванова, Г. М. Лисенко, Т. В. Панасюк, Г. В. Петрова, Т. О. Піроженко, Н. М. Романко, Н. А. Случинська, Н. І. Трикоз. : Київ : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2017. – 66 с.
- 75.Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві : сутність, специфіка, супровід : монографія : Київ : Міленіум, 2008. 400 с.
- 76.Рогальська-Яблонська І. П. Соціалізація дітей в умовах сучасного освітнього середовища ДНЗ на засадах наступності та перспективності : *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. Сухомилинського : Серія : Педагогічні науки : Вип. 37. Т. 1.* – Миколаїв: МНУ, 2012. 399 с.
- 77.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2 т. – Т. 1. Москва : Педагогика, 1989. 488 с.

- 78.Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды : Москва : Педагогика, 1986. 109 с.
- 79.Слободчиков В. Детский сад вчера, сегодня, завтра. *Дошкольное воспитание*. 2005. № 8. С. 88–95
- 80.Сорочан Т. Співтворчість – одна з ознак технології науково-методичного супроводу. *Активізація творчого потенціалу учнівської молоді в контексті глобалізації освіти*, матер. науково-практичної конф. 2012 р. С. 32 – 36.
- 81.Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ : колективна монографія / Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 280 с.
- 82.Сухомлинський В. О. Моральні заповіді дитинства і юності : Київ : Радянська школа, 1966. 232 с.
- 83.Сычев Ю. В. Микросреда и личность : Москва : Мысль, 1974. 192 с
- 84.Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства : Москва, 1995. 210 с. 3
- 85.Химич Н. Є. Формування гуманних взаємовідносин у дітей шостого року життя в іграх-драматизаціях : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 : Київ, 1996. 24 с.....60
- 86.Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка : Москва : Педагогика, 1989. 154 с.
- 87.Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / Рек. Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (лист № 1/11 – 1506 від 22.02.11). : Київ : Альматер, 2012. 224 с
- 88.Эльконин Д. Б. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития. *Вопросы психологии*. 1992. № 3-4. С.35 – 49
- 89.Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : Москва : Изд-во Института практической психологии. 1995. 416 с.

90. Ядов В. А. Личность как предмет изучения : Социальная психология в трудах отечественных психологов : редакция А.Л. Свенцицкого : СПб. : Питер, 2000. 512 с

№	Програма, автор, рік видання	Зміст	Основні освітні завдання	Критерії сформованості соціально-комунікативної компетенції дитини старшого дошкільного віку
1	<p>Базовий компонент дошкільної освіти. Науковий керівник: А. М. Богуш. Авторський колектив: Богуш А. М., Беленька Г. В., Гавриш Н. В., Богініч О. Л. та ін. Київ, 2012</p>	<p><i>Освітня лінія «Дитина в соціумі»</i></p> <p><i>Освітня лінія «Мовлення дитини»</i></p>	<p>Формувати навички соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватися у світі людських взаємин, готовність взаємодіяти, спілкуватися, співпереживати та співчувати іншим.</p> <p>Засвоювати культуру мовлення та спілкування, елементарні правила користування мовою у різних життєвих ситуаціях.</p>	<p>1) вирізняє знайомих людей серед інших – як таких, котрі добре знають один одного (друзі, товариші, сусіди, співробітники батьків, працівники дошкільного закладу тощо), привітно вітається; 2) усвідомлює, що знайомі можуть бути як серед дорослих, так і серед дітей; 3) при зустрічі впізнає знайомих, із власної ініціативи чи у відповідь на звернення виявляє готовність і здатність доброзичливо спілкуватися з ними; 4) вміє вислухати дорослого, відповісти на запитання, відгукнутися на прохання чи пропозицію, виявляє чемність у ставленні до них; 5) відкрита для контактів із дорослими особами різного віку, статі, національності, соціального статусу; 6) розуміє, що доросла людина володіє професією, має роботу, сім'ю, виховує дітей, турбується про своїх батьків; 7) виявляє повагу до</p>

				дорослих; 8) усвідомлює свою залежність від старших, приймає їхню опіку; 9) у зверненнях до них та власних діях виявляє повагу, готовність допомагати; 10) із повагою ставиться до людей похилого віку; 11) прагне бути схожою на рідних та авторитетних дорослих.
2	<p>Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт».</p> <p>Авторський колектив: Андрієтти О. О., Голубович О. П., Долинна О. П. та ін. Київ, 2017</p>	<p>Розділ «Пізнавальний розвиток» «У світі людей»</p> <p>Розділ «Мовленнєвий розвиток»</p>	<p>Розвивати та розширювати досвід пізнання світу і себе у ньому.</p> <p>Формувати комунікативні вміння через розвиток зв'язного</p>	<p>1) розрізняє соціальні середовища (сім'я, родина, рід, дошкільний навчальний заклад, школа, місто, село, країна), розуміє взаємозалежність між окремою людиною та її близьким і далеким соціальним довір'ям; 2) розуміє поняття: рідні, близькі, знайомі, чужі; молодші, однолітки, старші, дорослі, старі; володіє культурою стосунків із різними категоріями людей; 3) має уявлення про інші нації та народи, прихильно ставиться до людей інших національностей, проявляє миролюбність і толерантність; 4) володіє найбільш доступними та необхідними для розвитку соціального досвіду видами праці, виявляє інтерес до різних професій дорослих.</p>

			мовлення (діалогічного і монологічного).	1) розуміє значення мовлення для людини, використовує мову в різних цілях; 2) ефективно спілкується рідною мовою; 3) розрізняє рідну й чужу мови, виявляє інтерес до них; 4) має збалансований словниковий запас із кожної сфери життєдіяльності; 5) веде діалог невимушено, підтримує розмову на запропоновану тему; 6) дотримується мовленнєвого етикету у спілкуванні
3	Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років «Дитина». Науковий керівник: О. В. Огнев'юк, К. І. Волинець. Київ, 2015 рік.	Розділ «Наші старші діти» Підрозділ «Мова рідна, слово рідне» Підрозділ «Дитина довкіллі»	Підтримувати інтерес до спілкування з однолітками групи, сприяти засвоєнню етичних способів налагодження стосунків. Ознайомлювати із соціальним та предметним довкіллям, що становить змістову основу і компетентність мовленнєвого розвитку дітей; розвивати самоактивність, свідоме ставлення до життя; формувати вміння здійснювати власний	1) спілкується з однолітками й дорослими, дотримуючись культури спілкування; 2) ставить різні типи запитань, доречно відповідає на поставленні запитання. 1) знає імена та по батькові, прізвища – своє, батьків, родичів, друзів, вихователів та інших працівників дитячого садка; 2) назви професій дорослих (вчитель, вихователь, лікар, пожежник, водій, продавець та інші), розуміє значення кожної професії в суспільстві; 3) розрізняє представників чоловічої і жіночої статі; 4) дотримується культури людських

			<p>вибір, приймати рішення, віддавати комусь (чому) перевагу, чинити опір негативним для організму, психіки, особистості впливам; позитивне самостворення та ін.; виховувати у дитини усвідомлення власного «Я», свого місця серед людей, здатність дбайливо ставитися до самої себе та інших (дорослих та однолітків).</p>	<p>взаємин, навичок взаємної поваги у спілкуванні та спільній діяльності, шанобливо ставиться до інших людей.</p>
4	<p>Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільня». Науковий керівник: О. І. Білан, Л. М. Возна. Київ, 2017</p>	<p>Розділ «Соціально-моральний розвиток» Підрозділ «Формування основ моральних якостей»</p>	<p>Створювати сприятливі умови для становлення соціальної компетентності дитини, розвивати в неї соціальні емоції (співчуття, бажання допомогти), вміння обстоювати власні інтереси; збагачувати досвід спілкування з людьми різного віку, статі; розширювати уявлення дошкільника про авторитет та людські чесноти; вчити розуміти інших та рахуватися з чужою думкою; формувати вміння оцінювати</p>	<p>1) проявляє любов і повагу до батьків, близьких людей, довколишніх; 2) уміє поводитися з людьми відповідно до їхнього віку, фізичного стану та настрою; 3) володіє навичками спілкування з дорослими та дітьми; 4) проявляє дружні та товариські стосунки з дітьми; 5) уникає конфліктів, уміє порозумітися, не нав'язує власної думки; 6) уміє з повагою ставитись до рідних, знайомих, чужих літніх людей; 7) аналізує свою поведінку.</p>

		<p>Напрямок роботи «Духовне виховання»</p> <p>Напрямок роботи «Ставлення до ровесників та інших дітей»</p> <p>Напрямок роботи «Спілкування»</p> <p>Підрозділ «Основи правової культури»</p>	<p>свої вчинки та вчинки інших людей.</p> <p>Вчити поводитись відповідно до норм моралі, формувати негативне ставлення до поганих учинків.</p> <p>Формувати прагнення уникати конфліктів, налагоджувати стосунки, порозуміння, проявляти цікавість до готовності партнера спілкуватися, спільної діяльності.</p> <p>Розширювати уявлення про основні вимоги мовленнєвого етикету – ввічливість, уважність, чемність співрозмовників; поглиблювати знання про культуру спілкування телефоном.</p> <p>Давати знання про культуру спілкування, формувати вміння правильно поводитися в колективі з однолітками та незнайомими людьми; створювати умови для набуття дошкільниками досвіду</p>	<p>Дає оцінку власним негативним вчинкам.</p> <p>1) проявляє пізнавальний інтерес до взаємин людей; 2) уміє адекватно поводитися в колективі, бути ввічливою, вихованою, приймати правильні рішення в різних життєвих ситуаціях; 3) проявляє прихильність до дорослих та однолітків; 4) здатна до особистісного контакту з дорослими.</p> <p>Уміє спілкуватися з людьми різного віку, статі.</p> <p>1) уміє оцінювати поведінку людей; 2) самостійно намагається знайти вихід із будь-якої ситуації і т. ін..</p> <p>1) володіє різними формами мовленнєвого етикету (вітання, прощання, прохання, вибачення, знайомство, комплімент); 2) дотримується культури мовленнєвого спілкування; 3) вміє ввічливо звертатися до незнайомих і малознайомих людей.</p>
--	--	---	---	---

		<p>Розділ «Мовленнєвий розвиток»</p> <p>Підрозділ «Мовленнєвий етикет»</p> <p>Розділ «Статєва ідентифікація та диференціяція»</p>	<p>усвідомлених суспільних дій, толерантного спілкування на основі поваги до прав інших людей.</p> <p>Вчити володіти різними формами мовленнєвого етикету (прохання, вітання, комплімент); вправляти у дотриманні правил культури мовленнєвого спілкування (не втручатися у розмову дорослих, вислуховувати співрозмовника).</p> <p>Сприяти набуттю культури взаємин між статями, прищеплювати дітям знання особливостей власного розвитку та розвитку представників протилежної статі.</p>	<p>Вміє дотримуватися моральних норм взаємин між представниками протилежної статі.</p>
5	<p>Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник».</p> <p>Науковий керівник: Л. В. Калуська.</p>	<p>Розділ «Мовленнєво-комунікативний розвиток»</p> <p>«Спілкування»</p>	<p>Вчити ввічливо спілкуватися, використовуючи мовні та позамовні (жести, міміку) засоби і правила мовленнєвого етикету; заохочувати проявляти ініціативу в спілкуванні; формувати вміння звертатися до дорослих та дітей, підтримувати з ними розмову.</p>	<p>1) дає адекватні естетичні й моральні оцінки поведінці героїв; 2) дотримується правил етикету української дитини; 3) має достатній рівень розвитку комунікативних навичок, що сприяють активізації мовленнєвої діяльності.</p>

	Тернопіль, 2014 рік.	<p>Розділ «Розвиток виховання розуму» «Соціальне довкілля»</p>	<p>і Формувати у свідомості дитини відчуття власного «Я» і свого місця у середовищі однолітків; розширювати знання про найближче соціальне оточення – родину, її членів, їхні імена, соціальні ролі, домашні обов'язки та професії; вчити розумінню слів на позначення родової спорідненості (брат, сестра, тітка, дядько); формувати уявлення про взаємини між рідними, близькими, знайомими людьми (повага, підтримка, турбота, ніжність); збагачувати знання про дитячий садок (територія дитячого садка, приміщення, адреса, назва) та людей, які турбуються про дітей у дитячому садку (вихователі, помічник вихователя, музичний керівник, логопед, інструктор з фізичного виховання, медична сестра, кухар, двірник), а також називати імена по батькові, види робіт, які вони виконують відповідно до своєї посади;</p>	<p>1) має уявлення про те, що кожна людина (дитина) має ім'я, належить до певної статі та національності; про найближче соціальне, етнічне, природне та предметне довкілля; 2) розпізнає за статтю дорослих та дітей; 3) оперує займенником «Я» та вирізняє себе з-поміж інших у соціумі; 4) називає імена людей, їхню стать, диференціює їх за ознаками віку та родових зв'язків (батьки, бабусі, дідусі, найближча родина, хресні батьки); 5) звертається до членів свого соціального родинного оточення, знає їхні імена, професії батька, мами, імена та по батькові вихователів, інших працівників дошкільного навчального закладу; 6) має сформовані елементарні навички соціальної поведінки в різних видах діяльності та взаємодії із дорослим і дитячим соціальним оточенням; 7) уміє узгоджувати особисті та колективні інтереси.</p>
--	----------------------	---	--	---

		«Етнічне довілля»	<p>виховувати любов і повагу до рідних та працівників дошкільного навчального закладу, толерантну поведінку у дитячому соціумі.</p> <p>Усвідомлювати, що в Україні живуть не лише українці, а й люди інших національностей (білоруси, росіяни, вірмени та ін.), з якими треба жити дружно .</p>	Позитивно ставиться до людей інших національностей.
6	Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» . Науковий керівник: О. Л. Кононко. Київ, 2014 рік.	Освітня лінія «Дитина в соціумі»	<p>Розвивати соціальні емоції та мотиви налагодження міжособистісних взаємин; формувати інтерес до самопізнання та пізнання людей різного віку, статі, професії; сприяти становленню уміння діяти в команді, узгоджувати особисті інтереси з командними; збагачувати та систематизувати знання про соціальне довілля (сім'ю, родину, інших людей, дитяче товариство, об'єднання людей); розширювати уявлення про вікові, статеві, етнічні особливості людей; формувати комунікативні вміння</p>	<p>1) усвідомлює поняття «сім'я», «родина», почувається членом родини; 2) відкрита для контактів; виявляє повагу до дорослих, допомагає їм; у взаєминах із різними за ступенем знайомства, віком, статтю, соціальним статусом людьми дотримується моральних норм і правил не лише під впливом та контролем дорослого, а й з власної ініціативи; самостійно себе контролює у висловлюваннях, вчинках, поведінці; у разі нагальної потреби може звернутися по допомогу до водія чи контролера транспорту, міліціонера, продавця; 3) ініціює контакти з різними дітьми; має в дитячому товаристві певний статус; поводить зі старшими та молодшими за</p>

		<p>Освітня лінія «Мовлення дитини»</p>	<p>(узгоджувати, домовлятися, об'єднувати дії для спільної справи, поступатися, вибачатися; вправляти в умінні адекватно поводитися з рідними, знайомими та незнайомими людьми, вести з ними діалог; розвивати уміння диференційовано використовувати різноманітні засоби спілкування (словесні, мімічні, пантомімічні) з урахуванням конкретної ситуації; заохочувати та схвалювати ініціативу щодо мовленнєвого спілкування старших із молодшими.</p> <p>Розвивати уміння диференційовано використовувати різноманітні засоби спілкування (словесні, мімічні, пантомімічні) з урахуванням конкретної ситуації; заохочувати та схвалювати ініціативу щодо мовленнєвого спілкування старших із молодшими.</p>	<p>себе адекватно; самостійно встановлює ділові та особистісні стосунки; уникає гострих суперечок, може дійти компромісу, в мирний спосіб розв'язати конфлікт; визнає провину; намагається узгодити особисте з командним; уміє товаришувати, цінує друзів.</p> <p>1) ініціює контакти, адекватно реагує на пропозиції інших, виразно передає словами та мімікою свою готовність до спілкування; 2) вміє вислуховувати, не переривати іншого, домовлятися, розподіляти ролі, налагоджувати плідну взаємодію; 3) цінує партнера спілкування незалежно від ступеня своєї прихильності до нього; 4) дорожить взаєминами; 5) орієнтується в ситуації спілкування, може коректно припинити взаємодію.</p>
--	--	---	---	---

Методичні рекомендації з керівництва

сюжетно-рольовою грою для вихователів старшої групи ДНЗ

- Необхідно стати рівноправним партнером у грі вихованців.
- Головним завданням вважати спонукання дітей до фантазування, вигадок і творчості, часто використовувати гру з незавершеним (відкритим) кінцем.
 - При обговоренні гри забезпечити право кожного бажаного відверто висловити своє бачення можливого розвитку її сюжету, розподілу ролей тощо. Підтримувати вдалі пропозиції, пробуджувати ініціативу, вчити старших дошкільників бути справедливими і порядними.
 - Упродовж гри спонукати вихованців до активного діалогу. Стимулювати поступовий і природний перехід від предметно-ігрових дій до рольової взаємодії партнерів.
 - Вносити нові ідеї, елементи творчості у будь-яку гру, підтримуючи ініціативу і пропозиції дітей. Акцентувати їх увагу не на деталізації рольових дій, а на оригінальному, нетрадиційному розвитку сюжету.
 - Не вимагати від дітей буквально максимального натуралістичного копіювання довколишньої дійсності. Що більше вигадки у грі, то цікавішою і привабливішою вона видається старшим дошкільникам.
 - Під час гри вчити вихованців орієнтуватися на особливості партнера, на необхідність урахувувати його думки й інтереси. Співвідносити власні потреби з бажаннями інших гравців.
 - Постійно урізноманітнювати ігрові сюжети не тільки реалістичною тематикою, а й фантастично-казковою, оскільки ігри останнього різновиду найбільше стимулюють розвиток дитячої творчості.

– Із виховною метою практикувати ігрові ситуації, що передбачають корекцію негативних та закріплення позитивних рис характеру дітей старшого дошкільного віку.

– Ніколи і ні за яких умов не вдаватися до насильства, не виконувати за дітей те, що вони спроможні робити самі (фантазувати, вигадувати нову гру). Мудро й тактовно керувати грою, спрямовувати інтелектуальні зусилля вихованців на розвиток насамперед уяви, стимулювати конструктивні прояви дитячої ігрової творчості.

Зміст ігрових занять

Заняття № 1

Хід заняття

Привітання

Діти стають у коло. Торкаються за чергою плеча сусіда, промовляючи «Вітаю!». Після того, як усі привіталися, вихованці одночасно вітаються вголос: «Привіт!».

Гра «Спільне коло»

Мета: вміння встановлювати контакт із партнером, формування позитивного настрою у групі.

Інструкція. Вихователь збирає дітей навколо себе. «А зараз сядемо на підлогу, але так, щоб кожен з вас бачив усіх інших і мене, і щоб я могла бачити кожного з вас» (єдиним правильним рішенням тут є коло). Коли гравці сідають у коло, дорослий каже: «А тепер ми переконаємося, що ніхто не сховався, я бачу всіх і всі бачать мене. Для цього нехай кожен із вас привітається очима з усіма по колу. Я розпочну перша, а коли привітаюся з усіма, почне вітатися мій сусід» (вихователь заглядає в очі кожній дитині по колу і злегка киває головою; коли привітається з усіма учасниками гри, торкається до плеча свого сусіда, пропонуючи йому привітатися також аналогічним чином з одногрупниками).

Гра «Життя в лісі»

Мета: розвиток уміння налагоджувати контакт, усунення моральної і психічної відокремленості дітей через фізичні (тілесні) контакти.

Інструкція. Дорослий сідає на підлогу і розсаджує дітей навколо себе. «Пограймося у диких звірів. Вони не знають людської мови. Але ж їм треба

якось спілкуватися, тому ми придумали для цього особливі засоби. Коли хочемо привітатися, тремося один об одного носами (вихователь показує, як це робити, підходячи до кожної дитини); замість запитання «Як справи?» лясаємо своєю долонею по долоні іншого (демонструє); якщо все добре, кладемо свою голову на плече іншому; а при потребі висловити іншому свою дружбу і любов – тремося об нього головою (демонструє); Готові? Тоді – почали. Зараз – ранок, ви тільки що прокинулися, виглянуло сонечко».

Подальший хід гри ведучий може обирати довільно (наприклад, подув холодний вітер і тварини ховаються від нього, притулившись один до одного; звірята ходять один до одного в гості; чистять свої шкірки і т. д.). При цьому важливо стежити за тим, щоб діти не розмовляли між собою.

Гра «Будь ласка»

Мета: вироблення навички використовувати «чарівні» слова ввічливості.

Інструкція. Усі стають у коло. Ведучий показує різні рухи, а діти мають їх повторити лише в тому разі, якщо він додав слово «будь ласка». Хто помиляється – вибуває з гри.

Гра «Склади картинку»

Мета: розвивати взаємодію.

Інструкція. Дітей групують так, аби кожному дати деталь від розрізаної картинки. Кожна група має з частинок («пазлів») скласти картинку. Можна ввести елемент змагання.

Рефлексія

Мета: закріплення позитивного досвіду.

Діти сідають у коло. Ведучий просить їх визначити, яке завдання сьогодні було найважчим. Вихованці по колу висловлюють свою думку.

Прощання

Вихованці стають у коло так чином, щоб можна було доторкнутися руками до сусіда. Простягають руки в так, аби пальці торкнулися сусіда, посміхаються і говорять: «До побачення!».

Заняття № 2

Хід заняття

Привітання

Діти стають у коло. Торкаються за чергою плеча сусіда, промовляючи «Вітаю!». Після того, як усі привіталися, вихованці вголос одночасно вітаються «Привіт!».

Гра «Сонячний зайчик»

Мета: виховувати доброзичливість, формувати теплу атмосферу взаємної приязні і привітності.

Інструкція. Ведучий говорить, що він спіймав «сонячного зайчика» і пропонує передати його по колу, щоб кожен міг зігрітися його теплом і з посмішкою вручити своєму другу. Коли «зайчик» повертається до ведучого, вихователь звертає увагу на те, що «зайчик», зігрітий дітьми, «виріс» і не вміщається в долонях. «Зайчика» випускають, але кожен «ловить» часточки його тепла.

Гра: «Переходи»

Мета: формувати уважне ставлення один до одного.

Інструкція. Діти сидять у колі. Вихователь просить їх уважно подивитися один на одного: «У кожного з вас волосся відрізняється за кольором. Тепер поміняйтеся місцями так, щоб крайнім праворуч, ось на іншому стільці, сидів найбільш темноволосий, поруч з ним – у кого темніше, а крайнім праворуч, на цьому стільці, сидів той, у кого темне волосся. Ніяких

гучних обговорень! Розпочали!». Дорослий допомагає гравцям, підходить до кожного з них, торкається їх волосся, радиться з іншими, куди його посадити, і т. д.

Гра «Ввічливі слова»

Мета: формувати уважне і доброзичливе ставлення один до одного, звичку використовувати ввічливі слова під час спілкування.

Інструкція. Гра проводиться з м'ячем у колі. Діти кидають один одному м'яч, говорячи ввічливі слова. Потім вправа ускладнюється: треба називати лише слова привітання, вдячності, вибачення, прощання.

Гра «Поводир»

Мета: виховувати почуття довіри.

Інструкція. Вихованці об'єднуються в пари: одна дитина – поводитир, друга – сліпий. Кожен «поводир» має провести «сліпого» (в якого заплющені очі) через різні перешкоди, що створені заздалегідь (меблі, іграшки на підлозі). До того ж зробити це треба так, щоб «сліпий» не спіткнувся, не впав, не зачепив нічого.

Рефлексія

Мета: закріплення позитивного досвіду.

Діти сідають у коло. Ведучий просить їх назвати, яке завдання сьогодні було найважчим. Вихованці по колу висловлюють свою думку.

Прощання

Діти стають у коло так, щоб можна було доторкнутися руками до сусіда. Простягають руки у сторони, щоб пальці торкнулися сусіда, посміхаються і говорять: «До побачення!».

Хід заняття

Привітання

Діти стають у коло. Торкаються за чергою плеча сусіда, промовляючи «Вітаю!». Після того, як усі привіталися, вихованці вголос одночасно вітаються «Привіт!».

Гра «Спільне коло»

Мета: вміння встановлювати контакт із партнером, формування позитивного настрою у групі.

Інструкція. Вихователь збирає дітей навколо себе. «А зараз сядемо на підлогу, але так, щоб кожен з вас бачив усіх інших і мене, і щоб я могла бачити кожного з вас» (єдиним правильним рішенням тут є коло). Коли гравці сідають у коло, дорослий каже: «А тепер ми переконаємося, що ніхто не сховався, я бачу всіх і всі бачать мене. Для цього нехай кожен із вас привітається очима з усіма по колу. Я розпочну перша, а коли привітаюся з усіма, почне вітатися мій сусід» (вихователь заглядає в очі кожній дитині по колу і злегка киває головою; коли привітається з усіма учасниками гри, торкається до плеча свого сусіда, пропонуючи йому привітатися також аналогічним чином з одногрупниками).

Гра «Життя в лісі»

Мета: розвиток уміння налагоджувати контакт, усунення моральної і психічної відокремленості дітей через фізичні (тілесні) контакти.

Інструкція. Дорослий сідає на підлогу і розсаджує дітей навколо себе. «Пограймося у диких звірів. Вони не знають людської мови. Але ж їм треба якось спілкуватися, тому ми придумали для цього особливі засоби. Коли хочемо привітатися, тремося один об одного носами (вихователь показує, як це робити, підходячи до кожної дитини); замість запитання «Як справи?» ляскаємо своєю долонею по долоні іншого (демонструє); якщо все добре,

кладаємо свою голову на плече іншому; а при потребі висловити іншому свою дружбу і любов – тремося об нього головою (демонструє); Готові? Тоді – почали. Зараз – ранок, ви тільки що прокинулися, виглянуло сонечко».

Подальший хід гри ведучий може обирати довільно (наприклад, подув холодний вітер і тварини ховаються від нього, притулившись один до одного; звірята ходять один до одного в гості; чистять свої шкірки і т. д.). При цьому важливо стежити за тим, щоб діти не розмовляли між собою.

Гра «Піраміда любові»

Мета: виховувати турботливе ставлення до людей, розвивати комунікативні здібності.

Інструкція. Діти стають у коло. Ведучий говорить: «Кожен з вас когось або щось любить. Я люблю ... Розкажіть і ви, кого і що любите». Розповіді дошкільників ... «А зараз побудуємо піраміду любові з наших рук».

Розв'язання проблемних ситуацій

Мета: розвивати вміння знаходити правильне розв'язання проблеми.

Інструкція. Діти стоять у колі. Ведучий за чергою кидає їм м'яча та запитує про те, як допомогти:

- а) маленькій дитині, яка загубила м'яча;
- б) мамі, котра повернулася з роботи дуже втомленою;
- в) другові, що зламав іграшку;
- г) бабусі, яка несе важку сумку;
- г) друзям, які посварилися.

Рефлексія

Мета: закріплення позитивного досвіду.

Діти сідають у коло. Ведучий просить їх з'ясувати, яке завдання сьогодні було найважчим. Діти по колу висловлюють свою думку.

Прощання

Вихованці стають у коло так, щоб можна було доторкнутися руками до сусіда. Простягають руки у сторони так, щоб пальці торкнулися сусіда, посміхаються і прощаються: «До побачення!».

Заняття №4

Хід заняття

Привітання

Діти стають у коло. Торкаються за чергою плеча сусіда, промовляючи «Вітаю!». Після того, як усі привіталися, вихованці вголос одночасно вітаються «Привіт!».

Гра «Знайди пару»

Мета: закріплювати знання вихованців про емоції.

Інструкція. Діти отримують піктограми, до яких вони мають дібрати зображення дітей із відповідними емоціями на обличчі.

Гра «Розсміши сумного друга»

Мета: виховувати доброзичливе та уважне ставлення до інших.

Інструкція. Діти за чергою грають роль «сумного» друга. Решта одногрупників намагаються його розвеселити різними способами (танцюють, корчать смішні гримаси, погладжують, дивляться і посміхаються).

Гра «Магазин іграшок»

Мета: закріплення навичок ввічливого спілкування.

Інструкція. Одна дитина – «продавець», решта – «покупці». Потрібно стежити за тим, чи вітаються гравці, коли заходять до «магазину», чи

правильно звертаються до «продавця», чи дякують за «покупку», прощаються. «Продавець» також має бути привітним і ввічливим.

Гра «Посмішка по колу»

Мета: формування доброзичливості у групі, позитивного налаштування дітей на спілкування.

Інструкція. Діти сідають у коло, беруться за руки, дивляться сусідові в очі і мовчки дарують йому посмішку. І так за чергою.

Гра «Спина до спини»

Мета: розвивати вміння взаємодіяти усвідомлення того, як важливо розуміти один одного.

Інструкція. Діти сідають спиною один до одного. Завдання – домовитися про щось або розповісти щось одне одному.

Рефлексія

Мета: закріплення позитивного досвіду.

Діти сідають у коло. Ведучий просить їх сказати, яке завдання сьогодні було найважчим. Вихованці по колу висловлюють свою думку.

Прощання

Вихованці стають у коло так, щоб можна було доторкнутися руками до сусіда. Простягають руки у сторони так, щоб пальці торкнулися сусіда, посміхаються і прощаються: «До побачення!».

Заняття № 5

Хід заняття

Привітання

Діти стають у коло. Торкаються за чергою плеча сусіда, промовляючи «Вітаю!». Після того, як усі привіталися, вихованці вголос одночасно вітаються «Привіт!».

Гра «Життя в лісі»

Мета: розвиток уміння налагоджувати контакт, усунення моральної і психічної відокремленості дітей через фізичні (тілесні) контакти.

Інструкція. Дорослий сідає на підлогу і розсаджує дітей навколо себе. «Пограймося у диких звірів. Вони не знають людської мови. Але ж їм треба якось спілкуватися, тому ми придумали для цього особливі засоби. Коли хочемо привітатися, тремося один об одного носами (вихователь показує, як це робити, підходячи до кожної дитини); замість запитання «Як справи?» ляскаємо своєю долонею по долоні іншого (демонструє); якщо все добре, кладемо свою голову на плече іншому; а при потребі висловити іншому свою дружбу і любов – тремося об нього головою (демонструє); Готові? Тоді – почали. Зараз – ранок, ви тільки що прокинулися, виглянуло сонечко».

Подальший хід гри ведучий може обирати довільно (наприклад, подув холодний вітер і тварини ховаються від нього, притулившись один до одного; звірята ходять один до одного в гості; чистять свої шкірки і т. д.). При цьому важливо стежити за тим, щоб діти не розмовляли між собою.

Гра «Комплімент»

Мета: розвивати комунікабельність, доброзичливе ставлення один до одного.

Інструкція. Ведучий пояснює дітям значення слова «комплімент». Вони сідають у коло, передають м'ячик по колу, говорячи компліменти одне одному. Бажано вчити дошкільників описувати не тільки зовнішній вигляд, а й називати позитивні риси характеру своїх друзів. Дитина, якій сказали

комплімент, дякує. Якщо дітям важко висловити комплімент, то це має зробити ведучий.

Гра «Заборонені рухи»

Мета: набуття позитивного досвіду спільної діяльності.

Інструкція. Діти стоять півколом навпроти ведучого. Він говорить: «Я показуватиму різні рухи. Ви будете повторювати всі рухи, крім одного» (називає і показує «заборонений» рух (наприклад, присідання). Дається сигнал початку гри.

Рефлексія

Мета: закріплення позитивного досвіду.

Діти сідають у коло. Ведучий просить їх сказати, яке завдання сьогодні було найважчим. Вихованці по колу висловлюють свою думку.

Прощання

Вихованці стають у коло так, щоб можна було доторкнутися руками до сусіда. Простягають руки у сторони так, щоб пальці торкнулися сусіда, посміхаються і прощаються: «До побачення!».

Заняття № 6

Хід заняття

Привітання

Діти стають у коло. Торкаються за чергою плеча сусіда, промовляючи «Вітаю!». Після того, як усі привіталися, вихованці вголос одночасно вітаються «Привіт!».

Гра «Закінчи речення»

Мета: розвивати вміння аналізувати свої почуття, вербалізувати переживання.

Інструкція. Дітям пропонують закінчити вислови: «Мені буває сумно, коли ...», «Якщо ...– я радію», «Мені буває соромно, за умови ...», «Я гніваюсь, коли ...».

Гра «Покажи»

Мета: розвивати вербальне та невербальне спілкування вихованців.

Інструкція. Кожен гравець має умовно зобразити якесь приміщення в дитячому садку, решта – відгадати його. Показувати необхідно за допомогою жестів, рухів, міміки (розмір приміщення; що в ньому розташовано, що там роблять діти). Потім вихованець має розповісти, що він відтворював.

Гра «Липучка»

Мета: розвиток вміння дошкільників взаємодіяти з однолітками, формування єдності дитячої групи.

Інструкція. Діти бігають по кімнаті. Двоє з них, тримаючись за руки, намагаються спіймати інших, при цьому промовляючи: «Я липучка-приставучка, хочу я тебе спіймати». Кожен упійманий гравець приєднується до «липучки». Потім остання знову ловить дітей. Коли всі учасники стануть «липучками», вони танцюють у колі.

Гра «Полювання на динозаврів»

Мета: навчання взаємодії вербальними і невербальними способами.

Інструкція. Група учасників стає в коло. Ведучий виходить за нього, стає спиною до групи і починає голосно рахувати до десяти. У цей час гравці передають один одному маленького іграшкового динозаврика. Після закінчення лічби той, у кого іграшка, витягає руки вперед, закриваючи її долонями. Решта учасників повторюють цей жест. Завдання ведучого – знайти іграшкового динозаврика.

Рефлексія

Мета: закріплення позитивного досвіду.

Діти сідають у коло. Ведучий просить їх сказати, яке завдання сьогодні було найважчим. Вихованці по колу висловлюють свою думку.

Прощання

Вихованці стають у коло так, щоб можна було доторкнутися руками до сусіда. Простягають руки у сторони так, щоб пальці торкнулися сусіда, посміхаються і прощаються: «До побачення!».

Заняття № 7

Хід заняття

Привітання

Діти стають у коло. Торкаються за чергою плеча сусіда, промовляючи «Вітаю!». Після того, як усі привіталися, вихованці вголос одночасно вітаються «Привіт!».

Гра «Добрі ельфи»

Мета: формування атмосфери щирості, відвертості відкритості у групі, мистецтва проявляти любов і турботу.

Інструкція. Вихователь сідає на підлогу, збирає дітей навколо себе і розповідає казку: «Колись давним-давно люди не вміли спати. Вони працювали і вдень і вночі і, звичайно ж, дуже втомлювалися. І тоді добрі ельфи вирішили їм допомогти. Коли наступала ніч, вони прилітали до людей, ніжно гладили їх, заспокоювали, ласкаво заколисували, надсилали їм добрі сни. І люди засипали. Вони не знали, що їх сон – справа рук добрих ельфів, адже останні не вміли розмовляти людською мовою і були невидимими. Невже ви ніколи про це не чули? Адже вони прилітають до кожного з вас до цих пір і охороняють ваш сон. Пограймося у добрих ельфів. Нехай ті, хто сидять праворуч від мене, будуть людьми, а ті, хто ліворуч – ельфами. А потім ми

поміняємося. Готові? Розпочали. Настала ніч, люди лягають спати, а добрі ельфи прилітають і заколисують їх». Діти-люди лежать на підлозі і сплять, діти-ельфи – підходять до кожного з них, ніжно гладять, тихо наспівують пісеньки, куйовдять волосся і т. д. Потім діти міняються ролями.

Гра «Невербальна казка»

Мета: розвивати невербальне спілкування дошкільників.

Інструкція. Діти невербально зображають (відтворюють) казку «Ріпка» або «Колобок», заздалегідь домовившись про ролі.

Гра «Кенгуру»

Мета: розвиток навиків вихованців взаємодіяти з партнером.

Інструкція. Учасники об'єднуються в пари. Один із членів групи, кенгуру – стоїть, інший – дитинча кенгуру – спочатку встає спиною до нього, а потім присідає. Партнери беруться за руки. Завдання кожної пари – саме в такому положенні, не роз'єднуючи рук, пройти до протилежної стіни, обійти перешкоди.

Рефлексія

Мета: закріплення позитивного досвіду.

Діти сідають у коло. Ведучий просить їх сказати, яке завдання сьогодні було найважчим. Вихованці по колу висловлюють свою думку.

Прощання

Вихованці стають у коло так, щоб можна було доторкнутися руками до сусіда. Простягають руки у сторони так, щоб пальці торкнулися сусіда, посміхаються і прощаються: «До побачення!».

Заняття № 8

Хід заняття

Привітання

Діти стають у коло. Торкаються за чергою плеча сусіда, промовляючи «Вітаю!». Після того, як усі привіталися, вихованці вголос одночасно вітаються «Привіт!».

Гра «Передача почуттів»

Мета: навчити дітей передавати різноманітні емоційні стани невербальними засобами.

Інструкція. Дитині дають завдання «передати ланцюжком» певне почуття, емоцію за допомогою міміки, жестів, дотиків. Коли гравці передадуть його по колу, можна обговорити, що саме було загадано.

Рольове програвання ситуацій

Мета: закріплення вміння вихованців застосовувати ввічливі слова, розвивати їх емпатію.

Інструкція. Дітям пропонують інсценізувати певні ігрові ситуації:

Ти брав участь у змаганні, зайняв перше місце, а твій друг був майже останнім. Твої дії, слова стосовно товариша?

Мама принесла три апельсини – тобі і твоєму другу. Як ти їх поділиш? Чому саме так?

Діти бавляться в цікаву гру, а ти запізнився. Попроси, щоб тебе прийняли до гри. Що ти зробиш, коли тобі відмовлять?

Гра «Кухарі»

Мета: розвиток у старших дошкільників уміння взаємодіяти, усвідомлювати свою приналежність до групи, а також комунікативних навиків.

Інструкція. Діти стають у коло – це «каструля» або «миска». Потім гравці домовляються, що вони будуть «готувати» – суп, салат, компот тощо. Кожен загадує, яким інгредієнтом він буде. Дорослий називає певний компонент і названий заскакує до кола (і так далі – за чергою). Коли всі діти знову опиняться в одному колі, гра припиняється. Можна готувати нову «страву», або виконувати якісь дії з «продуктами»: різати, солити, поливати, перемішувати, тощо.

Рефлексія

Мета: закріплення позитивного досвіду.

Діти сідають у коло. Ведучий просить їх сказати, яке завдання сьогодні було найважчим. Вихованці по колу висловлюють свою думку.

Прощання

Вихованці стають у коло так, щоб можна було доторкнутися руками до сусіда. Простягають руки у сторони так, щоб пальці торкнулися сусіда, посміхаються і прощаються: «До побачення!».

Заняття № 9

Хід заняття

Привітання

Діти стають у коло. Торкаються за чергою плеча сусіда, промовляючи «Вітаю!». Після того, як усі привіталися, вихованці вголос одночасно вітаються «Привіт!».

Гра «Сонячний зайчик»

Мета: виховувати доброзичливість, формувати теплу атмосферу взаємної приязні і привітності.

Інструкція. Ведучий говорить, що він спіймав «сонячного зайчика» і пропонує передати його по колу, щоб кожен міг зігрітися його теплом і з

посмішкою вручити своєму другу. Коли «зайчик» повертається до ведучого, вихователь звертає увагу на те, що «зайчик», зігрітий дітьми, «виріс» і не вміщається в долонях. «Зайчика» випускають, але кожен «ловить» часточки його тепла.

Рольові етюди.

Мета: розвивати у вихованців уміння вступати в розмову, обмінюватися почуттями і переживаннями, емоційно та змістовно висловлювати свої думки.

Інструкція. Дітям пропонують такі ситуації.

1. Два хлопці посварилися – помири їх.
2. Тобі дуже хочеться побавитися іграшкою одного з дітей твоєї групи – попроси її.
3. Ти сильно образив свого друга – спробуй попросити пробачення, помирися з ним.
4. Ти прийшов у нову групу – познайомся з дітьми і розкажи про себе.
5. Діти бавляться в цікаву гру – попроси, щоб вони й тебе прийняли. Що ти робитимеш, якщо вони не захочуть прийняти тебе?
6. Ти прийшов з прогулянки і хочеш їсти. Що ти скажеш мамі чи бабусі?
7. До тебе прийшли гості – познайом їх із батьками, покажи свою кімнату, свої іграшки.

Гра «Закінчи малюнок»

Мета: формувати у старших дошкільників відчуття приналежності до групи, вміння взаємодіяти.

Інструкція. Діти сидять у колі. У кожного – набір фломастерів або олівців та аркуш паперу. Вихователь говорить: «Зараз кожен з вас почне малювати свою картинку. За моїм сигналом ви припиняєте малювання і тут же віддаєте свою незакінчену картинку сусідові ліворуч. Він продовжить роботу, потім за моїм сигналом віддасть її своєму сусідові праворуч. І так до тих пір, поки ваш малюнок, не повернеться до вас». Учасники починають малювати будь-яку картинку, потім за сигналом вихователя передають її сусідові праворуч і водночас отримують від сусіда ліворуч його зображення. Після того, як картинка «обійшла повне коло» і повернулася до своїх початкових авторів, можна обговорити результат спільної роботи і вклад кожного з «художників» загальний малюнок.

Рефлексія

Мета: закріплення позитивного досвіду.

Діти сідають у коло. Ведучий просить їх сказати, яке завдання сьогодні було найважчим. Вихованці по колу висловлюють свою думку.

Прощання

Вихованці стають у коло так, щоб можна було доторкнутися руками до сусіда. Простягають руки у сторони так, щоб пальці торкнулися сусіда, посміхаються і прощаються: «До побачення!».

Заняття № 10

Хід заняття

Привітання

Діти стають у коло. Торкаються за чергою плеча сусіда, промовляючи «Вітаю!». Після того, як усі привіталися, вихованці вголос одночасно вітаються «Привіт!».

Гра «Закінчи речення»

Мета: розвивати вміння аналізувати свої почуття, вербалізувати переживання.

Інструкція. Дітям пропонують закінчити вислови: «Мені буває сумно, коли ...», «Якщо ...– я радію», «Мені буває соромно, за умови ...», «Я гніваюсь, коли ...».

Гра «Спілкування без слів»

Мета: розвивати почуття доброзичливості.

Інструкція. Учасники об'єднуються у пари. Спочатку вони ходять по кімнаті, за сигналом зупиняються, вітаються одне з одним за допомогою їх, кладуть руки на плечі одне одному, дивляться в очі партнерові, посміхаються, прощаються.

Гра «Ланцюжок слів»

Мета: формування вміння дітей активно й уважно слухати.

Інструкція. Учасники сідають у коло. Вибирається ведучий. Він загадує і називає 3 – 5 слів. Потім вказує на дитину, яка буде повторювати слова в заданій послідовності. Потім ведучий змінюється – і гра повторюється.

Гра «Тільки разом»

Мета: розвиток вміння дошкільників налагоджувати контакт із партнером по грі.

Інструкція. Діти стають парами і разом тримають м'яч (кожна дитина намагається тримати м'яч обома руками). За командою гравці мають одночасно присісти, намагаючись не випустити м'яча з рук, пройти по групі, пострибати. Завдання – навчитися діяти узгоджено, не випустити м'яча.

Рефлексія

Мета: закріплення позитивного досвіду.

Діти сідають у коло. Ведучий просить їх сказати, яке завдання сьогодні було найважчим. Вихованці по колу висловлюють свою думку.

Прощання

Вихованці стають у коло так, щоб можна було доторкнутися руками до сусіда. Простягають руки у сторони так, щоб пальці торкнулися сусіда, посміхаються і прощаються: «До побачення!».